الترقيم الدولي:
ISSN 2518-9018

مركز التنمية للدراسات والتدريب
Development Center for Studies and Training

مجلة إشراقات تنمَويّة

العدد (٢) لشهر تشرين الأول ٢٠١٦ م - محرم ١٤٣٨ هـ

مجلة علمية محكمة فصلية

مجلة إشراقات تنمَويّة

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد (٢) لشهر تشرين الأول ٢٠١٦ م - محرم ١٤٣٨ هـ

Magazine

Reflections Development

Quarterly Magazine Codified

Issued by
The Development Center for Studies and Training

Address: Iraq. Baghdad . Karrada / Ferduse Square Fakhruddin Building

E-mail: tanmeia2016@yahoo.com

إشراقات تنموية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدر عن

مركز التنمية للدراسات والتدريب

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. سعد علي زايـــــر　　أ.م.د. وسـام عـبدالله جاسم

رئيس التحرير　　مدير التحرير

د. عهود سامي هاشم

سكرتير التحرير

هيأة التحرير :

١. أ.د. صباح رحيمة محسن / الجامعة المستنصرية / العراق
٢. أ.د. ضياء عبدالله احمد التميمي / جامعة بغداد / العراق
٣. ا.د. فاضل عبد الزهرة مزعل / جامعة البصرة/ العراق
٤. أ.د. هادي كطفان شون العبدالله / جامعة القادسية / العراق
٥. ا.د. أفراح ياسين محمد الدباغ /جامعة صلاح الدين /العراق / إقليم كردستان
٦. ا.م د .أسامة مرتضى باقر/جامعة النهرين / العراق
٧. أ.م. د. رائد جبار كاظم / الجامعة المستنصرية / العراق
٨. أ.م. د. أمينة عبدالله سالم / جامعة حلوان / مصر
٩. أ.م.د عذراء إسماعيل زيدان / جامعة تكريت/ العراق
١٠. أ.م.د. زهراء عبد المهدي / الجامعة المستنصرية/ العراق
١١. أ.م.د. سلمى مجيد حميد / جامعة ديالى / العراق
١٢. أ.م.د. عبد الأمير مطر الساعدي / جامعة كربلاء / العراق
١٣. أ.م.د. عدنان كاظم الشيباني / جامعة المثنى / العراق
١٤. أ.م.د. علي لفته سعيد الأسدي / جامعة الكوفة / العراق
١٥. أ.م.د. عمر عبدالله نجم الدين / جامعة ديالى / العراق
١٦. أ.م.د. فريدة جاسم دارة / الجامعة المستنصرية / العراق
١٧. أ.م.د. فضيلة محسن الموسوي / جامعة بغداد / العراق
١٨. أ.م.د. مرتضى شنشول ساهي / جامعة ميسان / العراق
١٩. أ.م.د. مهاباد عبد الكريم أحمد / جامعة بغداد / العراق

٢٠. أ.م.د. احمد عبد الأمير خضير / جامعة بغداد / العراق
٢١. أ.م.د. احمد مطشر عبد الصاحب / الجامعة المستنصرية / العراق
٢٢. ا.م.د. حسن حسين صديق جامعة / جامعة رانية السليمانية/ العراق / إقليم كردستان
٢٣. ا.م.د. محمد محي الدين صادق/ جامعة صلاح الدين/ العراق/ إقليم كردستان
٢٤. أ.م.د. نادرة جميل حمد / جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .
٢٥. ا.م د. سعد علوان حسن / جامعة كركوك/ العراق
٢٦. أ.م.د. جوتيار عادل محمود /جامعة صلاح الدين/ العراق / إقليم كردستان
٢٧. ا.م.د منصور جاسم المفرجي/جامعة كركوك/ العراق
٢٨. أ.م.د. فتحي طه مشعل الجبوري/جامعة الموصل/ العراق .
٢٩. ا.م.د. علي عزالدين الخطيب/جامعة واسط/ العراق

الهيأة الاستشارية :

١. أ.د مازن جاسم الحسني /جامعة واسط / العراق
٢. ا.د.عبد الباقي بدر ناصر الخزرجي / الجامعة المستنصرية/ العراق
٣. أ.د.موفق عبدالعزيز الحسناوي/ الجامعة التقنية الجنوبية / العراق
٤. أ. د. سعيد جاسم علي الأسدي/ جامعة البصرة / العراق
٥. أ.د هادي فليح حسن /جامعة ذي قار/ العراق
٦. أ.د. إنعام علي توفيق / الجامعة المستنصرية / العراق
٧. أ.د. حيدر كريم سكر / الجامعة المستنصرية / العراق
٨. أ.د. ساجدة مزبان حسن / جامعة بغداد / العراق
٩. أ.د. شهاب عباس الأميري / هيئة المعاهد الفنية
١٠. أ.د. صباح عطا الله ضيائي / جامعة بغداد / العراق
١١. أ.د. طه حميد العنبكي / مستنصرية / العراق

١٢. أ.د. عبد العظيم أحمد عبد العظيم / جامعة دمنهور/ مصر

١٣. أ.د. عمر محمد علي محمد / جامعة حلوان/ مصر

١٤. أ.د. غسان عبد صالح / جامعة بغداد / العراق

١٥. أ.د. قيس حاتم هاني الجنابي / جامعة بابل / العراق

١٦. أ.د. كمال عبدالله حسن / جامعة الأنبار / العراق

١٧. أ.د. لطيف هاشم كزار / جامعة واسط / العراق

١٨. أ.د. وريا عمر أمين / جامعة بغداد / العراق

١٩. أ.د. أنور محمد فرج /جامعة السليمانية / العراق/ إقليم كردستان

٢٠. أ.د. إيمان عبد الكريم ذيب/الجامعة العراقية/ العراق

٢١. أ.د. علي محمود نجم/ الجامعة العراقية/ العراق

خبير اللغة العربية / ا.م.د رحيم جلوب الكعبي

خبير اللغة الإنكليزية / ا.م.د.هناء خليف غني م. هدى عبد علي حطاب

سياسة النشر في المجلة

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

مجلة مركز التنمية للدراسات والتدريب مجلة فصلية محكمة، تستقبل البحوث والدراسات في الاختصاصات كافة (اللغة العربية وادابها ، واللغة الانكليزية ، والتاريخ ، والجغرافيا ، والاجتماع، والادارة والاقتصاد، والسياحة، والعلوم التربوية والنفسية،والعلوم السياسية ،والاعلام، والفلسفة ،وعلوم القران ،واللغة الكردية، وسواها) . وتخضع البحوث المقدمة للمجلة للتقويم العلمي من هيأة التحرير وجمع كبير من الاساتذة الخبراء في الاختصاصات العلمية كافة من داخل العراق وخارجه .

ملاحظات عامة

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

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

ضوابط النشر في المجلة

ترحب مجلة إشراقات تنموية بنتاجات السادة الباحثين من داخل العراق وخارجه وتقوم بنشر بحوثهم في الاختصاصات الإنسانية وفقاً للقواعد الأتية :

١- أن تحتوي الصفحة الاولى من البحث على :

أ- عنوان البحث باللغتين العربية والإنكليزية .

ب-اسم الباحث باللغتين العربية والإنكليزية ، ودرجته العلمية ، وشهادته ، والتخصص الدقيق .

ت-بريد الباحث الالكتروني .

ث-ملخصين : احدهما باللغة العربية والأخر باللغة الإنكليزية بحجم خط (12).

ج- مفاتيح الكلمات (keyword) باللغة العربية والانكليزية ، وتدرج في الصفحة الأولى من البحث بعد الخلاصتين.

٢- أن يكون مطبوعا على الحاسوب بنظام (word 2007) وتزود هيأة التحرير بنسخة من البحث مطبوعاً على نظام ورق (A4) مع قرص مدمج (CD) يتضمن مادة البحث.(لا يتجزأ البحث بأكثر من ملف على القرص).

٣- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (25) صفحة من الحجم (A4) .

٤- أن لا يقل عدد الأسطر في الصفحة الواحدة عن (30) ثلاثين سطراً .

٥- أن يكون البحث سليماً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية مع مراعاة الدقة في الأسلوب بشكل صحيح .

٦- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الاتي:

أ- اللغة العربية : نوع الخط (Simplified Arabic) وحجم الخط (14).

ب- اللغة الإنكليزية: نوع الخط (Times New Roman)عناوين البحث بحجم (16).

ت- الملخصات بحجم (12) ، أما فقرات البحث الأخرى بحجم (14).

ث- استخدام معالج النصوص.

٧- يلتزم الباحث بالشروط العلمية المتبعة في كتابة البحوث العلمية من حيث الترتيب وتنظيم البحث بمصادره وهوامشه بالنظام التلقائي (تعليقات ختامية) في نهاية البحث بحجم (12)، كما يجب مراعاة وضع الخرائط والصور والجداول في مكانها أينما وردت في متن البحث.

كلمة العدد

بقلم رئيس التحرير
ا.د سعد علي زاير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير الناس اجمعين، محمد بن عبد الله النبي الامين، وعلى اله الطيبين الطاهرين، وصحبه الغر الميامين.

اما بعدُ...

تتشرف هيئة التحرير بإصدار العدد الثاني من مجلتنا (اشراقات تربوية)، ولقد كان للاراء الطيبة التي وجدناها من اخوتنا وزملائنا الاثر الاكبر في اصدار هذ العدد.

لقد حرصت هيئة تحرير المجلة على استقطاب الباحثين في الاختصاصات كافة ، لضمان تنوع الابحاث وتحقيق اكبر افادة لمتابعي الشان العلمي من الدارسين والباحثين ، وكان للجهود المضنية لهيئة التحرير الاثر الاكبر في ايصال هذا العدد الى النور

لقد جاءت مجلتنا (اشراقات تنموية) لتخليد علومكم لتتزين صفحاتها بصرير اقلامكم التي عزفت اوتار العلم والمعرفة لتشيع الثقافة في الاختصاصات كافة لتكون منارا يهتدي به هذه الاجيال والاجيال القادمة، وكلنا ثقة بانكم ستسهمون في بناء صرح العراق الجديد الذي سيبقى شامخاً بكم فبوركت عقولكم النيرة واقلامكم المبدعة وابحاثكم الرصينة لتنير دروب طالبي العلم في كل زمان ومكان .

ولا يفوتنا ان نقف بتحية اجلال واكبار لكل معلمي العراق الذين اسقطو الجهل بعلومهم وانارو طريق المتعلمين .

نسأل الله تعالى أن يكون عملنا هذا خالصاً لوجهه الكريم وأن ييسّر لنا الاستمرار في عملنا هذا ، فهو الموفق وهو المعين.

محتويات العدد

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	جهة الانتساب
١.	دراسة تحليلية لتأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف	أ.د. عبد الرزاق محسن سعود الربيعي	الجامعة العراقية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
٢.	سد مأرب كأنموذج للسدود العربية في مجال التنمية الزراعية	أ.د. شهاب محسن عباس الاميري	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
٣.	عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال	أ.د. أيمان عباس الخفاف م .م. نور فيصل التميمي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية/قسم رياض الأطفال
٤.	واقع العراق التربوي والتعليمي	أ.د. شهاب محسن الاميري أ.م.د. وسام عبدالله جاسم	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
٥.	أثر استراتيجية التعليم المدمج في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها عند طالبات الصف الخامس الادبي	أ.م.د. كوثر جاسم عبيد	جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد
٦.	دور المعلم في النهوض بالعملية التعليمية	أ.م.د. شهلة حسن هادي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية
٧.	أصول تدريس الحديث النبوي الشريف	أ.م.د. انتصار زين العابدين ألبياتي	جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية و النفسية
٨.	بعض مشكلات العملية التعليمية في العراق (التعليم العالي نموذجاً)	ا.م.د اسماعيل داود سليمان العامري	كلية التربية ابن رشد / قسم الجغرافية
٩.	تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة	أ . م . د باسمة هلال عبود م .د. لمياء عبد الجبار	الجامعة المستنصرية / كلية التربية
١٠.	الجودة في التعليم العالي (طرائق التدريس واستراتيجياته)	أ.م.د. ازهار علوان كشاش	جامعة بغداد /كلية التربية /ابن رشد للعلوم الانسانية

١١.	بُطْء التّعلّم وَ صعُوبات النُطق عنَد الأطفال	أ.م٠د نادرة جميل حمد	جامعة بغداد / كلية تربية (أبن رشد)
١٢.	دور المدرسة التربوي والتعليمي في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب	أ.م.د. سليم ياوز جمال اليعقوبي م.د. دلال حسن كاظم	جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
١٣.	الاصلاح السيكولوجي والاخلاقي بين الإفلاس الفكري وانهيار القيم المجتمعية (دراسة تحليلية عن ماحدث ويحدث)	أ.م.د زينب حسن فليح الجبوري	الجامعة المستنصرية / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
١٤.	الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة	أ.م.د. أمل إبراهيم الخالدي اقبال عواد جياد العبودي	كلية التربية/ الجامعة المستنصرية
١٥.	التوازن الفكري ودوره في معالجة جذور العنف والإرهاب	أ.م.د عبدالرحمن ابراهيم حمد الغنطوسي	الجامعة العراقية / كلية التربية
١٦.	البناء القيمي وأزمة الضمير الأخلاقي بين الاعتدال والانحراف السلوكي في فكر الإمام الصادق .ع. "رؤية نفسية "	أ.م.د. محمد كاظم جاسم الجيزاني	كلية التربية الأساسية – جامعة ميسان
١٧.	الحدود الثقافية في الهُوية المصرية: دراسة دلالية للأمثال الشعبية	د. أمينة عبد الله سالم	كلية الآداب– جامعة حلوان – القاهرة – جمهورية مصر العربية
١٨.	الشخصية المزاجية وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية	د. اخلاص فتحي الخالدي	
١٩.	أدلجة الشعر الشعراء الماركسيون ... انموذجا	د. هشام فاضل محمود	كلية الاداب / الجامعة المستنصرية

.٢٠	بناء مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية	م. د. ثائر فاضل الدباغ	جامعة الكوفة –كلية التربية الاساسية
.٢١	الجودة الشاملة ودوره في التعليم	د. هدى شاكر محمود	جامعة بغداد /كلية التربية للبنات
.٢٢	النزاهة الاخلاقية لدى معاوني المدارس المتوسطة	م.د. غادة علي هادي آل هاشم م.م. رغداء عباس عبد الطائي	كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية/ جامعة بغداد (وزارة التربية/ ثانوية النعمان)
.٢٣	أثر أستراتيجية الشكل (V) في أكتساب المفاهيم ألإملائية لدى طالبات الصف الأول متوسط	م.د. صبا حامد حسين م٠م.أيناس فصيح علي	جامعة بغداد / كلية تربية (ابن رشد)
.٢٤	ايجابيات تطبيق الجودة في جامعة بغداد	م.د سناء خدا كرم عزيز م. فوزية خدا كرم عزيز	كلية اللغات / جامعة بغداد كلية العلوم السياسية / جامعة بغداد
.٢٥	تصور مقترح لجودة التعليم في المدارس الحكومية العراقية	د. عهود سامي هاشم	جامعة بغداد/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات
.٢٦	اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الادبي	د. انور تقي توفيق	وزارة التربية
.٢٧	فعالية بناء القيم التربوية الاسلامية في مجتمعنا المعاصر	م.م علاء نجم عبد الهماشي	عضو جمعية العلوم التربوية والنفسية في واسط
.٢٨	ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي	م . نهى حامد طاهر ملاحظ اقدم / مها حامد طاهر	الجامعة المستنصرية

.٢٩	فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي باستعمال استراتيجيات الادراك في تحصيل مادة اسس التربية للمرحلة الاولى / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية	مهند عبد الجبار عبد الصاحب	جامعة بغداد/كلية التربية – ابن رشد
.٣٠	تصنيع سيارة صغيرة تعمل بالطاقة الشمسية للأغراض التعليمية	اكرام هادي صالح العسكري	معهد اعداد المدربين التقنيين / الجامعة التقنية الوسطى
.٣١	أثر إستراتيجية البداية– الاستجابة– التقويم في عمليات العلم لمادة علم الأحياء عند طلاب الصف الأول المتوسط	م . م . يسرى قاسم طالب الربيعي م . م . فرقد محمد غفوري العبيدي	المديرية العامة للتربية / محافظة بغداد/الرصافة الثانية
.٣٢	مفهوم الثقافة والتطرف الفكري دراسة تحليلية	م.م. تحسين حسن جاسم	
.٣٣	موجةُ التكفيرِ والإرهاب أسبابُ التكوينِ والانتشار وسُبُل المعالجةِ الناجعة	م . م محمد رضا مطر الشريفي	المركز الوطني لعلوم القرآن
.٣٤	فلسفة خطابات العنف وأثرها على السلم المجتمعي	م.فيصل غازي جاسم د.زينب عبد المهدي نعمة	مركز احياء التراث العلمي والعربي| جامعة بغداد
.٣٥	تحليل دلالي لتركيب الفعل المساعد (Be to) في اللغة الإنكليزية المعاصرة: دراسة معتمدة على عينة من النصوص	م.م.نەبەز اسماعيد حمد	جامعة صلاح الدين

دراسة تحليلية لتأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف

أ.د. عبد الرزاق محسن سعود الربيعي
الجامعة العراقية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

المستخلص:

معلوم اهتمام الدين الإسلامي والفلاسفة والعلماء والباحثون والتربويون بالمنظومة القيمية الأخلاقية باعتبارها الطريق الموزون الذي يحقق الاعتدال في السلوك بما يسهم في الحد من السلوك المتطرف، وعليه فقد هدف البحث عموما إلى دراسة تأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف، والذي من خلاله حددت أهداف البحث الخاصة بما يأتي:

١. تعرف العلاقة بين المنظومة القيمية الأخلاقية وبين كل من الطبيعة الإنسانية وطبيعة المجتمع.

٢. الكشف عن دور المنظومة القيمية الأخلاقية في كل من:

- بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف.
- تماسك بنية المجتمع وتنظيمه بما يسهم في بناء السلوك المعتدل والحد من السلوك المتطرف.

وتحقيقا لهذه الأهداف اعتمد الأسلوب التحليلي للمحتوى العلمي في عرض الأفكار والآراء التي استطاع الباحث الحصول عليها من الدراسات والأدبيات وآراء الفلاسفة والمربين والعلماء والمنظرين في مجالات العلوم التربوية والنفسية من التي لها علاقة بموضوع البحث، بما ساعده على التوصل إلى نتائج البحث باعتماد أربعة محاور:

١. دور المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف من وجهة نظر إسلامية.

٢. العلاقة بين الطبيعة الإنسانية والمنظومة القيمية الأخلاقية.

٣. العلاقة بين طبيعة المجتمع والمنظومة القيمية الأخلاقية.

٤. دور المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك السوي والحد من السلوك التطرف.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الأخلاق الإسلامية إذا ما تأصلت في ذات الفرد كان لها الأثر الكبير في اعتداله، بحيث يكون ممتدا لا منقطعا، مقنعا ذاتيا لا خارجيا؛ وتوصلت الدراسة كذلك إلى أن المنظومة القيمية الأخلاقية ترتبط ارتباطا حقيقيا بالفطرة الإنسانية، إذ إنها ليست دخيلة عليها بل إنها أصيلة متأصلة فيها، كما توصلت إلى أن الأخلاق تعد جزء لا يتجزأ من البناء الاجتماعي، فهي تمثل المادة الأولية التي تدخل في كل لبنات بناء المجتمع، وفي مجال العلاقة بين المنظومة القيمية الأخلاقية والسلوك المعتدل توصلت الدراسة إلى أن الأخلاق تعد طريق الاعتدال، وهي بمثابة الحصن المانع لحالات الانحراف والتطرف.

كما توصلت الدراسة إلى عدة استنتاجات منها أن الأخلاق متعلمة، وتمثل أهدافا للسلوك في حالات السواء، وأن عملها مرهون بإيمان الفرد، وأنها تعد موجها ومحددا للسلوك في مناشط الحياة جميعها وأن التطرف ينشأ من التضارب بين قيم الفرد والمجتمع. وقد أوصت الدراسة عدة توصيات منها ما هو مرتبط بتنشئة الجيل وإشباع الحاجات وتعميق الإيمان بالله تعالى ومنها ما هو مرتبط بوسائل الإعلام ... فيما اقترحت عدة مقترحات منها إجراء دراسة مقارنة بين المعتدلين (طلبة الجامعات على سبيل المثال لا الحصر) والمتطرفين (كالسجناء ممن أدينوا بقضايا التطرف) في المنظومة القيمية الأخلاقية، وكذلك دراسة العلاقة بين المنظومة القيمية الأخلاقية والمعتقدات الدينية لدى كل من الأسوياء والمتطرفين.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

حظيت المنظومة القيمية الأخلاقية على اهتمام الفلاسفة والعلماء والباحثين في التخصصات المختلفة مثل العلوم الدينية والعلوم التربوية والنفسية وعلم الاجتماع والقانون... ولعل أبلغ ما يمكن أن يقال في أهمية هذه المنظومة ما أعطاه الإسلام دين الوسطية والاعتدال من مكانة مرتفعة لها، بل أنه اعتبرها من صميم الدين، يقول الله سبحانه في محكم كتابه العزيز {كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ

وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْراً لَّهُم مِّنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ}(آل عمران١١٠)، وهل هناك أخلاق أفضل من الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، ففي ذلك الخير كله والاعتدال كله والتوسط كله، وتأكيدا لذلك فقد أعد النبي صلى الله عليه وآله وسلم الأخلاق غاية في الدين .. وذلك بقوله "بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ" (رواه الإمام مالك في الحديث) ففي هذا الحديث الشريف حصر الرسول الكريم بعثته الشريفة بإتمام الخلق، ولأهمية الخلق يقول النبي صلى الله عليه وعلى آله وسلم "ما من شيء أثقل في ميزان العبد يوم القيامة من حسن الخلق" (رواه أبو داود والترمذي) (خالد،٢٠٠٢، ص١٠)، وفي المجال ذاته قَالَ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى جَعَلَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ وَمَحَاسِنَهَا وَصْلًا بَيْنَهُ وَبَيْنَكُمْ ، فَحَسْبُ الرَّجُلِ أَنْ يَتَّصِلَ مِنْ اللَّهِ تَعَالَى بِخُلُقٍ مِنْهَا (الماوردي،١٩٧٨، ص٢٨٤). وفي السياق ذاته يقول الرافعي في وحي القلم: لو أنني سئلت أن أُجمِلَ فلسفة الدين الإسلامي كلها في لفظين، لقلت: أنها ثبات الأخلاق، ولو سئل أكبر فلاسفة الدنيا أن يوجز علاج الإنسانية كلها في كلمتين لما زاد على القول: أنه ثبات الأخلاق، ولو اجتمع كل علماء أوروبا ليدرسوا المدنية الأوروبية، ويحصروا ما يعوزها في كلمتين لقالوا: "ثبات الأخلاق" (خالد، ٢٠٠٢،ص٢).

وقد تناول الفلاسفة أيضا المنظومة القيمية الأخلاقية على أساس تفضيل قيم معينة على أخرى، إذ إنهم حاولوا اقتراح الطريقة التي يمكن بها غرس أو تعليم هذه القيم ونشرها (أبو جلالة والعبادي،٢٠٠١، ص٣٢٦.٣٢٧)؛ وكان هؤلاء الفلاسفة لا يألون جهدا في الدفاع عن الأخلاق، فهذا سقراط دفع حياته ثمنا لجرأته ومحاولته تخليص الناس في عصره من الفوضى الأخلاقية، ثم تبعه أفلاطون الذي وضع منهجا محددا في جمهوريته يهدف إلى تخريج طبقة من القادة والحكام في مدينته الفاضلة، ثم أعقبه أرسطو وهو أول مَن وجِد عنده منهجا أخلاقيا متكاملا" (سويف،١٩٦٠، ص٩٣). ولا يختلف جون دوي عن هذه النظرة، فهو رأى أن الأخلاق "تتعلق مباشرة بالطبيعة البشرية الإنسانية، فكل ما يمكن معرفته عن العقل الإنساني والجسم الإنساني في علم وظائف الأعضاء، وعلم الطب، والأنثروبولوجيا، وعلم النفس، يمكن أن يكون

مما يناسب البحث الأخلاقي" (الدباغ،١٩٧٥، ص٣٠٩.٣١٠). وفي أهمية الأخلاق قال بعض علماء الاجتماع "إنما تتفاضل الأمم في حالة البداوة بالقوة البدنية، فإذا ما ارتقت تفاضلت بالعلم، ثم إذا ما بلغت من الارتقاء غايته تفاضلت بالأخلاق" (عريم،١٩٣٧، ص٢٨).

وتتأتى أهمية الأخلاق من كونها شاملة لجميع نشاطات السلوك الإنساني، وعلى وجه الخصوص اهتمامها بالصالح من هذا السلوك (Mackenzie,1964,p17). وقد اعتبر عدد من علماء النفس أن جميع مجالات النشاط الإنساني لها صفة أخلاقية، فالأنظمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية إنما تعبر في حقيقتها عن قيم أخلاقية (أبو جلالة،٢٠٠١ ، ص ٣٢٦)، وإن هذه القيم تساعد الفرد على التحكم بطبيعته الإنسانية وتوجيهها، فهي تمثل الأساس الذي يعتمد عليه في وضع القوانين والأهداف والمثل العليا (النجيحي،١٩٨١،ص٣٥٥).

وإجمالا يمكن تحديد فائدة الأخلاق بالنسبة للفرد وللمجتمع على النحو الآتي:

- تزود أعضاء الجماعة بمعنى الحياة والهدف منها بما يحقق لهم الاستقرار.
- تساعد على تحديد المشكلات الاجتماعية.
- تربط أجزاء الثقافة بعضها بالبعض الآخر (يالجي،١٩٩٦،ص١٩٠).
- تعطي الفرد الاستعداد للتضحية والبذل في الجهد والمال.
- تساعد الفرد على رسم خططه المستقبلية، وعلى الاختيار من مفردات الحياة (الزعبي،٢٠٠١، ص١٢٣).
- تزود الفرد بالغرض مما يقوم به، فهي وسيلة لضبط السلوك، ولتحمل المسؤولية.
- وتمكن الفرد من معرفة ما يتوقع منه، وتشكل إطارا عاما للجماعة بما يساعدها على حماية تماسكها وضبط أفرادها، فهي تهيأ الأساس للعمل الفردي والجماعي.
- تزود الفرد بالإدراك لمحاكمة الأمور، وبالتالي التمييز بين الصواب والخطأ.

(أبو جادو،٢٠٠٠، ص٢٠٧)، (أبو جلالة،٢٠٠١،ص٢٧٥).

ولا يشذ السلوك الأخلاقي عن هذا التصور، فهو ينطوي تحت مجموعة القواعد التي تستخدم لتقويم أفعال الناس وتصرفاتهم، فعادة ما يشعر الأفراد المتمسكون

بالسلوك الخلقي بالتزام عاطفي قوي نحو منظومتهم القيمية الأخلاقية بما يحملهم على الدفاع عنها بطرق شتى، وهذا ما يشير إلى حيوية هذه القيم وأهميتها في سلوك الفرد وحياته، ويبرر للمؤسسات التربوية والمجتمعية اهتمامها في توجيه السلوك الأخلاقي لأفرادها نحو الاعتدال ونبذ التطرف (نشواتي،١٩٩٦، ص٤٨٤).

كما تعد الأخلاق بما تتضمنه من قيم "قوة دافعة للسلوك والعمل، فالقيم المرغوب فيها متى ما تأصلت في الفرد فإنها ستدفعه إلى العمل على تحقيقها، كما أن هذه القيم ستصبح المعيار الذي يقيس به أعماله، وتوفر عليه الوقت والجهد، وتجنبه التناقض والاضطراب، كما تحقق لسلوكه الإنساني الانتظام بحيث يصبح له من الثبات ما يساعده على التنبؤ بسلوك هذا الفرد في مواقف جديدة" (سويف،١٩٦٠، ص٧٣).

ومن جانب آخر تتبين أهمية المنظومة القيمية الأخلاقية بما تقدمه لعلم الصحة النفسية من أسس لتحديد ما يجب وما لا يجب، وكما يأتي:

١. تحديد معايير التوافق الحسن والتوافق السيئ؛ فمن خلال هذه المنظومة القيمية توضع المعايير الأخلاقية التي تفيد أخصائي الصحة النفسية في دراسة التوافق وأساليبه، كما تفيد في الإرشاد النفسي والتربوي وفي التوجيه المهني والعلاج النفسي.
٢. تحديد الغايات وما يتصل بها من دوافع وأهداف ووسائل، بما يساعد أخصائي الصحة النفسية بتحديد السلوكيات مطلوبة.
٣. توضح المسؤولية الأخلاقية للفرد، إذ أنها تسهم في تحديد إدراكات الفرد واختياراته، وهو ما يفيد أخصائي الصحة النفسية في تشخيصه لمشكلات التوافق، وتحديد مسؤولية الفرد في ضوء مستوى إدراكه وقدرته على الاختيار في المواقف المختلفة. (الفنيش،١٩٩٦، ص٦٥.٦٦).

ومن زاوية أخرى فما لاشك فيه أن الأمم تتطور، ومع هذا التطور الذي تتعرض له جميع المجتمعات الإنسانية تتبدل قيم وتتغير أخرى، فتظهر معايير جديدة، قد تفضي إلى أزمة خلقية، وعندها يواجه الأفراد وخاصة الشباب كثيرا من المتناقضات التي لا تتميز بالسهولة في مجابهتها، فبينما يكون التغيير ضروريا في محاولة التوافق

مع الحاضر والاستعداد للمستقبل يكون الخوف منه على الذات مبررا إذ قد يفضي إلى انحرافها (السيسي،٢٠٠٢، ص٤٦.٤٥). وعليه فقد أضحى في الفترة الراهنة تزايدا في الاهتمام بسلوك الناس وأفعالهم، حيث يحذر المعلقون الاجتماعيون من نتائج الأزمة الخلقية التي يتسم بها العالم المعاصر، والتي تمكن من التوصل إلى فكرة واضحة عن العلاقة بين المجال الخلقي كميدان لاتخاذ القرارات الفردية وما يحدث في المحيط الاجتماعي؛ والأزمة الخلقية هنا لا تعني فقط عدم قدرة الأفراد على العيش وفقا لمبادئهم وقيمهم الخلقية، ولكنها تمثل أيضا انهيارا في الإرادة وانخفاضا في الروح المعنوية بما يفضي إلى الافتقاد إلى الشجاعة للتمسك بما يعتقد فيه، مما يجعل تمسك الفرد بمبادئه الخلقية أمرا صعبا، وهذا يقود إلى صعوبة التمييز بين الصواب والخطأ أو فهمها، فتكون عندها تصرفات الأفراد عشوائية أو المتطرفة (جامع،١٩٧٢، ص١٤٦,١٤٥).

إن هذا التطور ترافقه نظرة مزدوجة للقيم تتسبب في ظهور الكثير من الأساليب السلوكية المنحرفة أو القيم الشاذة؛ ولذا إذا ما أريد للتطور أن يحقق منافع للمجتمع سواء بالجانب المادي أو الروحي المعنوي، لابد وان يستند على القيم، ولابد لهذه القيم أن ترافق التطور بكل جوانبه، كي لا تكون هنالك فجوة بين ما يعتقد الناس وبين ما يتحقق من تطور وابتكار.

وبالمعنى السابق تكون القيم من المتطلبات الضرورية للمجتمعات الإنسانية، ذلك أن النظام القيمي يعد شرطا أساسيا من شروط استقرار المجتمع وتوازنه (عفيفي، ب.ت، ص١٠١). فالمجتمع كما هو معلوم مكون من مجموعة متماسكة من الأفراد، هذا التماسك لا يمكن أن يحل ما لم يكن بناء الأفراد بناء سليما، وهو بدوره لا يمكن أن يتم بمعزل عن الأخلاق، لأنها مرتبطة بأهداف المجتمع، ومكونة للإطار العام له، والذي يحدد حركة الأفراد على ضوئه. وهذا يشير إلى صدق العبارة التي تقول "كلما كان الفرد سليما كان بناء الأمة سليما، وكلما كانت أخلاق الأمة قوية نقية كان اتجاه الفرد سليما وأهدافه مستقيمة" (دسوقي، ب.ت، ص ٦.٥). وهذا يبين إلى وجود علاقة قوية بين سواء الفرد واعتداله وبين البناء الخلقي السليم، وخير دليل على ذلك هو "أن

التطور في المجال الخلقي قد تحقق دوما على أيدي أفراد تمسكوا بمثلهم في مواجهة ومعارضة النمط السلوكي السائد" (جامع، ١٩٧٢، ص١٥٠).

وتبيانا لأهمية المنظومة القيمية الأخلاقية تبنى ماسلو Maslow في (١٩٧٠م) – وهو مؤسس نظرية الحاجات في علم النفس– تبنى وجهة النظر التي تدعو إلى تحويل الدراسات النفسية من دراسة الشخصية وما يرتبط بها إلى بحث الأخلاق والقيم، لأنه بحسب رأيه بدون الأخلاق الفاضلة والغايات السامية لا يكون الإنسان في مأمن من الانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية (الفنيش،١٩٩٦، ص٦٥).

فإذا كانت الأخلاق بما تتضمنه من سلوك معتدل تسهم إلى حد كبير في تحقيق تماسك المجتمع واستقراره، وفي تحقيق الاستقرار النفسي للفرد، فان غيابها يكسب الفرد التطرف في السلوك، ويقوض المجتمع في استقراره وتماسكه، ذلك أنها تعد من مظاهر الخروج على قواعد الانضباط في المجتمع (الصديق وآخرون، ٢٠٠٢، ص٢٣١).

وعند النظر إلى مشكلة الدراسة فإنه يمكن أجمالها في المبررات الآتية:

١. الأزمة الخلقية التي يمر بها العالم، والمتمثلة فيما يعطيه من وزن للقيم المادية أكثر من القيم الروحية، مما تسبب في انتشار مظاهر الانحراف الخلقي (المشيقح،١٩٩٧،ص٤٩–٥٠) و(حسن والظفرى،٢٠٠٦،ص٤١،٣٨).
٢. عمق الأزمات وعظم التحديات التي تواجه الأمة العربية والإسلامية مما أثر بشكل سلبي في تطلع الشباب نحو المستقبل، وبالتالي في تحديد أهدافهم الحياتية (السيد،١٩٩٧، ص٧٠) و(الحبابي،١٩٩١، ص٤٩،٤٥) و(المنجرة،١٩٩١،ص٢٦–٢٧) و(عبد الفضيل،١٩٩٥، ص١٩) و(بريش،١٩٩١،ص٤٣).
٣. ازدياد الهوة بين العالمين العربي والغربي، مما جعل الأفراد في العالم العربي يشعرون بالعجز تجاه التطورات الهائلة في شتى المجالات، مما أثر بشكل

سلبي في حياتهم الحاضرة والمستقبلية، بل إنه أفقدهم معنى الحياة والغاية منها وجعلهم فريسة للانحراف بأنواعه المختلفة.

(ياسين،١٩٩٨،ص٢٣)و(العصيل،٢٠٠١،ص١١٤)

و(بوستمان،٢٠٠٢،ص٢١).

٤. ازدياد مظاهر العنف، وعلى وجه الخصوص الأعمال الإرهابية منها، كتفجير الأسواق وقتل الأبرياء والتهجير القسري ...

٥. انتشار المنظمات الإرهابية وتجاوزها الحدود المحلية.

إن ما سبق يبرر إجراء مثل هذه الدراسة التي تحاول الكشف عن تأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك المعتدل والحد من السلوك المتطرف لدى الأفراد.

أهداف البحث:

يهدف البحث عموما إلى دراسة تأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف، والذي من خلاله حددت أهداف البحث الخاصة بما يأتي:

١. تعرف العلاقة بين المنظومة القيمية الأخلاقية وبين كل من الطبيعة الإنسانية وطبيعة المجتمع.

٢. الكشف عن دور المنظومة القيمية الأخلاقية في كل من:

- بناء السلوك السوي والحد من السلوك المتطرف.
- تماسك بنية المجتمع وتنظيمه.

تحديد المصطلحات:

أولا: المنظومة القيمية الأخلاقية:

ومعلوم أن الأخلاق نظام قيمي، وهذا يستوجب تعريف القيم بداية، إذ مما عرفت به أنها:

– تعريف نيوكومب Newcomb (١٩٦٦) الذي يرى بأنها "أهداف شاملة ينتظم حولها العديد من الاتجاهات" (حسين،١٩٨٥،ص٧٩).

- تعريف جانولي Janoly الذي يرى بأنها "مجموعة الأحكام التي يصدرها الأفراد... سواء كانت هذه الأحكام على أشياء أو أخلاق أو سلوك أو أعمال" (السيسي،٢٠٠٢،ص١٩٣).
- وتعرف بأنها "أحكام يصدرها الفرد على العالم الإنساني والاجتماعي والمادي الذي يحيط به" (احمد،٢٠٠١،ص١٨٧).

كما لابد من تعريف الأخلاق باعتبارها الإطار العام للمنظومة القيمية الأخلاقية، إذ عرفت بعدة تعريفات منها:

يعرفها ماكينزي (١٩٦٤) بأنها "الصحيح أو الجيد في التصرف" (Mackenzie,1964,p1).

ويعرفها فولكييه بأنها: "مجموع قواعد السلوك التي بمراعاتها يمكن للإنسان من بلوغ غايته" (الخاقاني،١٩٨٧،ص٨).

وبحسب هوسبرس تعرف بأنها: "معرفة الصواب والخطأ" فهي "تزود الفرد بالقدرة على أن يحدد بدقة أي الأفعال صائبة وأي منها الخاطئة" (هوسبرس،٢٠٠٢،ص٤٤،٣٩).

ويعرفها سعود (٢٠٠٧) بأنها "مجموعة المعايير والمبادئ والتقاليد والأعراف والعادات التي تكون جزء أساسيا من البنية المعرفية للفرد، وتأخذ دور الموجه والمحدد لسلوكه أثناء تعامله مع نفسه ومجتمعه، فيأخذ منها مبررات هذا السلوك" (سعود،٢٠٠٧،ص٩).

ومن خلال هذه التعريفات استنتج الباحث تعريفا للمنظومة القيمية الأخلاقية على وفق اتجاهين متوازيين هما الاتجاه النفسي والاتجاه الاجتماعي، وعلى النحو الآتي:

* **الاتجاه النفسي:** أنها تمثل مجموعة المعايير والمبادئ والتقاليد والأعراف والعادات المتمثلة في بنية الفرد المعرفية، بحيث تأخذ دور الموجه والمحدد لسلوكه المعتدل أو المتطرف أثناء تعامله مع نفسه ومجتمعه.

* **الاتجاه الاجتماعي:** أنها تمثل مجموعة المعايير والمبادئ والتقاليد والأعراف والعادات التي يتخذها المجتمع لتحديد بنيته الاجتماعية وأهدافه وقوانينه، بحيث يتخذ منها أساسا لإصدار أحكاما قيمية على سلوك الأفراد من حيث اعتداله أو تطرفه، وتظهر بصورة قوانين وحدود يجب مراعاتها والالتزام بها.

ثانيا/ السلوك المعتدل (السوي):

ذلك السلوك الذي يتفق مع تقاليد المجتمع بوجه عام، أو يتفق مع سلوك الغالبية العظمى من الناس في بيئة الشخص ومحيطه الاجتماعي" (الخليدي ووهبي، ١٩٩٧، ص١٢).

كما يعرف الشخص الذي يمتاز بالسلوك المعتدل على أنه الشخص الذي يكون له "مجموعة من التصورات والقيم والاتجاهات، والمعتقدات الشخصية التي تساعده على حب الحياة والناس والذات، وتحقيق السعادة، والحياة الاجتماعية الفعالة" (إبراهيم ، ١٩٧٨، ص٢٩).

ثالثا/ السلوك المتطرف (المنحرف):

هو ذلك السلوك الذي يتنافى مع قيم المجتمع وعاداته وتقاليده وقوانينه التشريعية الوضعية والدينية" (الخليدي ووهبي، ١٩٩٧، ص١٢).

ومما سبق يتبين الفرق بين الأشخاص الذين يمتازون بالسلوك المعتدل السوي وبين الأشخاص الذين يمتازون بالسلوك المتطرف المنحرف بما يأتي:

١. قوة الرقيب وسيادة الضوابط الداخلية بالنسبة للشخص المعتدل، وضعف الضمير، واختفاء مشاعر الذنب، والفشل في اكتساب الضوابط الداخلية بالنسبة للمتطرف.
٢. يمتاز المعتدل بسرعة التعلم بما يضفي عليه الوعي بمعايير وقيم المجتمع وضوابطه وبالتالي الالتزام بها، بينما المتطرف يمتاز بالبطء في التعلم الاجتماعي، لاسيما تلك التي يحتاج فيها للوعي بمعايير وقيم المجتمع.
٣. يمتاز المعتدل بالضبط الانفعالي في مواجهة الإحباط، بينما يمتاز المتطرف بالاندفاع والعدوان دون حساب للنتائج.

٤. يمتاز المعتدل بالاتزان العاطفي، في حين يتصف المتطرف بضعف المشاركة الوجدانية، والعجز عن تقدير مشاعر الآخرين (إبراهيم، ١٩٧٨، ص٤٠).

إجراءات الدراسة:

تحقيقا لأهداف الدراسة اعتمد الباحث الأسلوب التحليلي للمحتوى العلمي في عرض الأفكار والآراء التي استطاع الباحث الحصول عليها من الدراسات والأدبيات التي لها علاقة بموضوع البحث، بما ساعده على التوصل إلى نتائج البحث باعتماد المحاور الآتية:

١. دور المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء الشخصية المعتدلة غير المتطرفة من وجهة نظر إسلامية.
٢. العلاقة بين الطبيعة الإنسانية والمنظومة القيمية الأخلاقية.
٣. العلاقة بين طبيعة المجتمع والمنظومة القيمية الأخلاقية.
٤. دور المنظومة القيمية الأخلاقية في الحد من التطرف.

أولا: نتائج التحليل المرتبطة بتأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء الشخصية المعتدلة غير المتطرفة من وجهة نظر إسلامية:

مما لاشك فيه أن المنظومة القيمية الأخلاقية في الإسلام تعتمد على أهداف العقيدة الإسلامية باعتبار أن هذه العقيدة تعد معيارا توزن عليه كل أنواع السلوك سواء كانت أفعالا أو أقوالا. وإن الغرض من ذلك هو حفظ كرامة الإنسان وصيانته وتحقيق سعادته في حياته الدنيوية والأخروية، بما يهيئه للعمل الصالح المحكوم بمنهاج العقيدة الصحيحة، ويجنبه الوقوع في السلوك المتطرف المنحرف؛ وعليه فإن الأخلاق الإسلامية لا تصدر عن مصلحة مؤقتة ذاتية، وإنما هي منهاج حياة يسير على ضوئه الفرد في تحديد سلوكياته، وعلى ذلك فإن القاعدة الإيمانية في الإسلام تدفع المؤمنين بها إلى أن يتحلوا بالفضائل الخلقية وأن يتخلوا عن الرذائل وأن يلتزموا في حياتهم بالسلوك الخلقي الذي تستوجبه مكارم الأخلاق، بغية الظفر برضوان الله واغتنام الأجر العظيم عنده سبحانه، وتحذر من مغبة ممارسة الرذائل الخلقية المحظورة، وممارسة ظواهرها في السلوك وتنذر بسخط الله وبالعقاب الأليم عنده.

وإن أي عمل يوجه إليه الإسلام لابد وأن يكون موصوفاً بالصفة الخلقية، فالواجب والخير وغيرهما يقومان على فكرة القيمة، التي تستمد من مثل أعلى، وعليه فإن مصادر الأخلاق الإسلامية تتمثل بما يلي:

المصدر الأول/ الوحي الإلهي: ويشمل القرآن والسنة؛ وفيه تمثل الأخلاق الإسلامية آداب ربانية، بمعنى أن الوحي الإلهي هو الذي وضع أصولها وحدد أساسياتها، فالقرآن يحتوى على آيات تتصل بأحكام العقيدة والأخلاق، من قبيل الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإحسان للوالدين والآخرين والعدل والصدق والأمانة...إن هذا المصدر للإلزام الخلقي يعتبر جامعا لكل ما تحتاج إليه البشرية من موعظة حسنة لإصلاح أخلاقهم وأعمالهم الظاهرة والباطنة، والحكم البالغة لإصلاح خبايا النفوس وشفاء أمراضها الباطنة، وهداية واضحة للصراط المستقيم، الموصل إلى سعادة الدنيا والآخرة وهذا مقتضى قوله تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُمْ مَوْعِظَةٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدىً وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ) (يونس: ٥٧). أما في السنة النبوية المطهرة فقد زخرت به بالعديد من السلوكيات الخلقية التي تحدد آداب المسلم في جميع شؤون حياته الصغيرة والكبيرة من قبيل الأخلاقيات التي تتعلق بالأكل والشرب واللباس والتجمل والنوم والتغطية والدخول والخروج والسفر والعودة والتحية والاستئذان وكل ما يرتبط بتعاملات الفرد مع نفسه والآخرين.

المصدر الثاني/ العقل السليم: إن العقل السليم يوجه الإنسان إلى الأخلاق الحميدة السليمة واجتناب الرذائل وقد ذكر القرآن الكريم الكثير من البراهين العقلية التي تحتاج إلى تدبر وتفكر لمعرفة الحكمة في كثير من العبادات والمعاملات، من ذلك قوله تعالى {إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ }(النحل٩٠)؛ وقوله تعالى {إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً (النساء٥٨)؛ ومن هاتين الآيتين المباركتين يتبين أن السلوك الخلقي من قبيل (العدل – الإحسان – الأمانة – تجنب الفحشاء والمنكر والبغي) تكون من

مسؤولية الفرد ذاته، ومعلوم أن الإسلام لا يكلف إلا الشخص العاقل الواعي المدرك لكل تصرفاته.

ومما سبق يمكن تحديد أهم **ميزات وخصائص الأخلاق الإسلامية**، والتي يمكن إجمالها بما يلي:

١. إنها تعبر عن قيم ثابتة ومثل عليا تصلح لكل إنسان بصرف النظر عن جنسه وزمانه ومكانه ونوعه، ذلك أن مصدرها الوحي، فالالتزام بها يعتبر طاعة لله تعالى.
٢. إنها أخلاق عملية هدفها التطبيق الواقعي، وبيان طرق التحلي بها، فهي تحدد أساليب التعامل بين الناس بعضهم ببعض؛ ومثالها: يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) "أربع إذ كن فيك فما عليك ما فاتك من الدنيا: حفظ أمانة، وصدق حديث، وحسن خليقة، وعفة في طعمة".
٣. إنها أخلاق معللة مفهومة؛ فهي ليست تحكمية غير معللة ولا مفهومة مجردة من أي تفسير، ولكنها جاءت معللة للأوامر كما في قوله تعالى {خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا وَصَلِّ عَلَيْهِمْ إِنَّ صَلاَتَكَ سَكَنٌ لَّهُمْ وَاللّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ } (التوبة١٠٣).
٤. أنها أخلاق وسطية متوازنة: فالإسلام جاء بالتوازن الأخلاقي جامعاً بين الدنيا والآخرة، والروح والمادة، والعقل والقلب، والحق والواجب بعيداً عن الشهوانية المادية المجردة والرهبانية السلبية المتصادمة مع الفطرة السليمة التي وقعت دائماً بين امتداد فاحش مدمر (الشهوانية) أو تقلص متلف مهلك (الرهبانية) فالقرآن أنكر الشهوانية المادية المجردة، فقال سبحانه {إِنَّ اللَّهَ يُدْخِلُ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ وَالنَّارُ مَثْوًى لَّهُمْ } (محمد١٢)، كما أنكر الرهبانية : (قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ قُلْ هِيَ لِلَّذِينَ آمَنُوا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا خَالِصَةً يَوْمَ الْقِيَامَةِ كَذَلِكَ نُفَصِّلُ الْآيَاتِ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) (الأعراف ٣٢). ولذلك كان من وسطية القرآن في الجانب الخلقي جعل المولى عز وجل أمهات

الأخلاق والفضائل واضحة في أذهان المسلمين، فأمهات الفضائل التي أمر الشارع بها، وحث عليها معروفة، وأمهات الرذائل التي حذر الشرع منها ونهى عنها معلومة غير مجهولة، تأمل قوله تعالى {وَاعْلَمُوا أَنَّ فِيكُمْ رَسُولَ اللَّهِ لَوْ يُطِيعُكُمْ فِي كَثِيرٍ مِّنَ الْأَمْرِ لَعَنِتُّمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ الْإِيمَانَ وَزَيَّنَهُ فِي قُلُوبِكُمْ وَكَرَّهَ إِلَيْكُمُ الْكُفْرَ وَالْفُسُوقَ وَالْعِصْيَانَ أُوْلَئِكَ هُمُ الرَّاشِدُونَ } (الحجرات٧).

٥. أنها أخلاق واقعية: تراعي الطبيعة الإنسانية،وتتقبل منها الزلل والخطأ، ولذا شرعت التوبة كما في قوله تعالى (قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعاً إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ) (الزمر ٥٣).

٦. أنها أخلاق تمتاز بالشمولية : إذ تمتاز الأخلاق الإسلامية بشمولها لكل قطاع من قطاعات الإنسانية المختلفة، وهى في حقيقتها الصادقة تعبير عما في داخل الإنسان من أخلاق.والأخلاق تتناول السلوك سواء من جانبه الفردي أو الاجتماعي... كما يوسع الإسلام مجال تطبيق الأخلاق ليشمل حياة الإنسان من المهد إلى اللحد في كل قطاع من القطاعات الإنسانية المختلفة الداخلية والخارجية فللفكر أخلاق، وللاعتقاد أخلاق، وللقلب أخلاق، وللنفس أخلاق وللسلوك الظاهر أخلاق ...

٧. إن مصدر الإلزام في الأخلاق الإسلامية هو شعور الإنسان بمراقبة الله تعالى؛ فقد سئل الرسول (صلى الله عليه وسلم) عن أكثر ما يدخل الناس الجنة فقال: "تقوى الله وحسن الخلق".

٨. لا تحكم على الأفعال بظواهرها فقط ولكن تمتد إلى النوايا والمقاصد والبواعث التي تحرك هذه الأفعال الظاهرة فمما قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): "إنما الأعمال بالنيات".

٩. مبادئها تقنع العقل وترضى القلب والوجدان، وتقبلها الفطرة السليمة ولا يرفضها العقل.

هذا وقد استنتج العلماء المسلمون منهجا عمليا في تكوين القيم الخلقية يتأتى من التشريعات الإسلامية، يمكن توضيح معالمه فيما يلى:

أولاً: عرض المواقف الخلقية لجذب الانتباه، كما في قوله تعالى {إِنَّ الَّذِينَ يُنَادُونَكَ مِن وَرَاء الْحُجُرَاتِ أَكْثَرُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ} (الحجرات٤)، وكما موضح في قصة نبي الله موسى عليه وعلى نبينا الصلاة والسلام في طريقة تأدبه مع الرجل الصالح صاحب العلم، كما في قوله تعالى (قَالَ سَتَجِدُنِي إِن شَاء اللَّهُ صَابِراً وَلَا أَعْصِي لَكَ أَمْراً) (الكهف:٦٩).

ثانياً: تمجيد الإسلام لحسن الخلق والحث عليه، كما هو واضح في قوله تعالى {وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ }(القلم:٤)؛ وقوله صلى الله عليه وعلى آله وسلم (إن من أحبكم إلي وأقربكم مني مجلسا يوم القيامة أحاسنكم أخلاقا وإن أبغضكم إلي وأبعدكم مني مجلسا يوم القيامة الثرثارون والمتشدقون والمتفيهقون قالوا يا رسول الله قد علمنا الثرثارون والمتشدقون فما المتفيهقون ؟ قال المتكبرون) (سنن الترمذي ،ج٤، ص٣٧٠).

ثالثاً: التوعية والتزود بالعلم الشرعي بما يساعد على التعرف إلى مواقع الخير والشر ومراتبها وموضع كل خلق أين يضعه وأين يحسن استعماله، ويؤكد ذلك قوله تعالى {أَمَّنْ هُوَ قَانِتٌ آنَاء اللَّيْلِ سَاجِداً وَقَائِماً يَحْذَرُ الْآخِرَةَ وَيَرْجُو رَحْمَةَ رَبِّهِ قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ } (الزمر٩).

رابعاً : ضرب الأمثال: فالمثل يقرب الحقيقة ويوسع المدارك ويثبت المعلومة، ويؤكد ذلك قوله تعالى {وَسَكَنتُمْ فِي مَسَاكِنِ الَّذِينَ ظَلَمُواْ أَنفُسَهُمْ وَتَبَيَّنَ لَكُمْ كَيْفَ فَعَلْنَا بِهِمْ وَضَرَبْنَا لَكُمُ الأَمْثَالَ} (إبراهيم٤٥).

خامساً : الموعظة الحسنة والنصح، كما في قوله تعالى {يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاء لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ }(يونس٥٧)، وقوله تعالى في تحريم الربا {الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لاَ يَقُومُونَ إِلاَّ كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُواْ إِنَّمَا الْبَيْعُ مِثْلُ الرِّبَا وَأَحَلَّ اللّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا فَمَن جَاءهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ فَانتَهَىَ فَلَهُ مَا سَلَفَ وَأَمْرُهُ إِلَى اللّهِ وَمَنْ عَادَ فَأُوْلَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ } (البقرة٢٧٥).

سادساً: الأسوة الحسنة: كما في قوله تعالى {لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً } (الأحزاب٢١).

سابعاً: البيئة الصالحة: كما في قوله تعالى {وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُم بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَن ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطاً } (الكهف٢٨).

ثامناً : التدريب العملي والتوجيه التربوي، كما في قوله تعالى {وَالَّذِينَ تَبَوَّؤُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِن قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَلَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِّمَّا أُوتُوا وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ } (الحشر٩). انظر (صيدلي، ب.ت، ص١٢-٤٢)

ثانيا: نتائج التحليل المرتبطة بالعلاقة بين الطبيعة الإنسانية والمنظومة القيمية الأخلاقية:

الأخلاق والسلوك مترابطان ولا يمكن الفصل بينهما، فالسلوك يعبر عن الطبيعة الإنسانية وعن الأخلاق بذات الوقت، فكل تصرف من الإنسان لا يمكن أن نعزله عن أخلاقه، ذلك أنه لابد وأن يكون مستندا إلى قيمة خلقية تبرر هذا التصرف. وعلى ذلك فالسلوك يعد "المظهر الخارجي للخلق فنحن نستدل من السلوك المستمر لشخص ما على خلقه، فالسلوك دليل الخلق ورمز له وعنوان عليه، فان كان السلوك حسنا دل على خلق حسن وان كان سيئا دل على خلق قبيح" (الدروبي،١٩٦١، ص٣٤).

وهذا وتعد المنظومة القيمية الأخلاقية مرتبطة ارتباطا وثيقا بسلوك الفرد في كل مواقف حياته، فهي تكمل هذا السلوك وتوجهه لتعطيه المعنى، ومن هنا فإن مجموعة القيم السائدة لدى شخص ما أو في جماعة من الجماعات تمثل نوعا ثابتا من الضغوط الاجتماعية التي تؤثر في سلوك الفرد تأثيرا مباشرا، فعلى سبيل المثال: إن الشخص الذي يلتزم القيم الدينية فإنه يعمل نحو تحقيق ما تتطلبه هذه القيم فيختار أساليب سلوكية تنسجم معها (حجازي،١٩٧٥، ص٩٤).

وحسب ما سبق فان سلوك المرء يعد اثر من آثار أخلاقه، فإغاثة الملهوف أثر من آثار الرحمة، وغض البصر أثر من آثار العفة، والبذل والعطاء أثر من آثار السماحة والكرم ، والجهاد أثر من آثار الشجاعة، والتآخي أثر من آثار حب الخير وهكذا... ومعنى ذلك أن الأخلاق الفاضلة تبعث على السلوك السوي المعتدل، وكذلك الأخلاق السيئة تبعث على السلوك المنحرف المتطرف، وهذا الارتباط كارتباط النتائج بالمقدمات. (السيد، ب.ت، ص ١٣).

وعند القول أن الأخلاق توجه وتحكم السلوك لا نجافي الحقيقة، فالسلوك حسب ما هو معروف يكون نتيجة للبناء النفسي للفرد والذي يكون الخلق جزء منه لا كله، وإذا كان كذلك يتبادر إلى الذهن أنه إذا كانت الأخلاق جزء من البناء النفسي فكيف تحكم السلوك وتوجهه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال لا نحتاج إلى جهد كبير، إذ أن الأخلاق ومنذ الصغر تعمل في تشكيل البناء النفسي للفرد، فكل ما يستدخل إليه تصاحبه عملية مراقبة بل تصفية، فيستبعد ما هو مناف لقيمه الخلقية، أو على الأقل عدم الاستجابة له، إن لم يكن تحت ضغوط معينة، فهو بذلك يثبت كل ما هو متوافق مع القيم، ولكي نكون أكثر دقة يكفي أن نتعرف على دور القيم في تشكيل الكيان النفسي للفرد. وهذا ما يؤكده ديوي الذي رأى أن الأخلاق بصفة عامة تتعلق بالسيطرة على الطبيعة البشرية (الدباغ،١٩٧٥، ص٢٧.٢٦)، ويؤكده بياجيه – صاحب نظرية النمو المعرفي– الذي رأى "إن كل الأنماط الخلقية تتكون من نظام القواعد، أما روح الأخلاق فيمكن التعرف عليها من خلال القواعد الخلقية التي تحدد شخصية الفرد إلى حد بعيد" (جامع،١٩٧٢، ص١٥٢).

وسواء كان الإنسان يعيش في مجتمع متمدن أو بسيط لا بد له وأن يعتمد على الأخلاق في تنظيم حياته، فكلما ترقى الإنسان أنعكس ذلك كله على مستوى حياته، واتسعت مطالبه ومطامحه وعلاقاته وربما تشابكت المصالح وتعقد الاجتماع، ومن هنا كان لزاما على كل فرد – بحكم هذا التركيب – إن كان يريد أن يحيى حياة أخلاقية أن يتنازل عن بعض مطالبه الخاصة أو منافعه المرتبطة به، كي يضمن بهذا التنازل

قسطا من الحرية والأمان، وهذا الذي يتنازل عنه في مطالبه الخاصة، في سبيل الغير أو الصالح العام، هو تعبير عن الغريزة التي يشعر بها كل إنسان نحو الآخرين، وهي تتمثل بذلك في حالة الاستعلاء على غريزة الأثرة والأنانية

(مخيمر،١٩٦٨، ص٨٠).

وعلى ذلك، فللإنسان القدرة على أن يهذب شهواته وأن يكبح رغباته أو أن يؤجل إشباع حاجاته عن طريق ما يمتلكه من قدرات عقلية ومن غريزة للاجتماع، وهذا لا يمكن أن يتم ما لم يكن سلوكه محكوما بالقواعد الأخلاقية، ولا يخرج برتراند راسل في أفكاره عن دور الأخلاق وتأثيرها عن ما سبق، إذ يؤكد على طبيعة الإنسان الاجتماعية وحاجاتها للأخلاق، فقد توصل إلى أهمية الأخلاق وضرورتها في ضوء علاقة الفرد بالمجتمع وفي ضوء الطبيعة البشرية، إذ يذهب إلى القول بأن الإنسان حيوان شبه اجتماعي بعض نزعاته ورغباته اجتماعي وبعضها انفرادي، ورغم كونه يميل إلى الحياة في جماعة إلا إنه في الوقت ذاته يحب الاستقلال بأموره الخاصة، فنحن في حاجة إلى أخلاق لتوحي لنا بالأهداف، وبحاجة إلى قواعد أخلاقية لتفرض علينا قواعد التصرفات، وعليه فالإنسان يحاول أن يخضع للصالح العام ولكنه مع ذلك لا يحب أن يذوب في الجماعة ويفقد فرديته. (سويف،١٩٦٠، ص٧٣.٧٤).

ولا تختلف كذلك وجهة نظر علماء النفس المعاصرين عن ما سبق، إذ أنهم ربطوا بين الأخلاق والطفولة، وبينها وبين عملية التنشئة الاجتماعية وأعدوها حاجة من حاجاتهم، فالأطفال عندهم "يحتاجون ويرغبون في أن نمدهم بمجموعة من القواعد والقيم، ولا يمكنهم الوصول في مرحلة متأخرة إلى أخلاق ذاتية خاصة بهم، إذا لم يتعلموا العناصر أو المبادئ الأولية للأخلاق في مرحلة مبكرة" (سويف،١٩٦٠، ص١٢٤).

من خلال ذلك يتبين أن الأخلاق ضرورة فوجودها ينظم الحياة، ويدفع السلوك إلى وجهة معلومة لدى الفرد والوصول إليها يحقق الاطمئنان النفسي، وإن فقدان القيم أو ضياع الإحساس بها أو عدم التعرف عليها يجعل الفرد يندمج في أعمال عشوائية، ويسيطر عليه الإحباط، لعدم إدراك جدوى ما يقوم به من أفعال، لذا فان مساعدة الأفراد

على فهم قيمهم والتمسك بها عن رضا وترجمتها إلى أفعال أو أدلة أفعال، بما يضفي على مسار النمو النفسي التوجه السليم، ويبعده عن التخبط والعشوائية والتطرف، ويضفي على الأفراد الشعور بالأمن النفسي والاتصاف بسلوكيات معتدلة.(السيسي،٢٠٠٢، ص٤٩).

والعبارة السابقة، تبين أن الأخلاق مرتبطة بالنمو النفسي، والأخير مرتبط بالحاجات النفسية، وهذا يقود إلى العلاقة القائمة بين الأخلاق من جهة والحاجات النفسية من جهة أخرى، فتكوين الأخلاق مرتبط بأسلوب إشباعها، وإشباع الحاجات مرتبط بما يحمل الفرد من قيم خلقية. وفي هذا المجال أشارت الدراسات إلى وجود علاقة متبادلة بين القيم التي يكتسبها ويتمسك بها وبين الحاجات النفسية – داخل الإطار الهرمي الذي أشار إليه ابراهام ماسلو – فالقيم هي التمثيل المعرفي للحاجات وهي بذلك تخدم أغراضا مختلفة طبقا للكيفية التي يحدد بها الناس حاجاتهم في فترة ما (السيسي،٢٠٠٢، ص٤٩–٥٠).

وعند ذكر هذه العلاقة فلا يعني هذا إنكار بقية العوامل التي تؤثر في إشباع الحاجات النفسية للفرد، وتسهم في تحقيق رضاه واطمئنانه، وهو ما يدعو إلى القول أن الأخلاق تكون رقيبا لكل سلوك يصدر من الإنسان في إشباع هذه الحاجات فضلا عن أنها عاملا من عوامل إشباعها، وعندما يتطرق النفسيون إلى ذكر العوامل التي تتدخل في إشباع الحاجات، فإنهم بذلك يتطرقون إلى الأخلاق كعامل منها، وإن اختلفت التسميات كالضمير، وتأنيب الذات، والذات المثالية، والمبادئ، والأهداف الاجتماعية، وغيرها (السيد، ب.ت، ص٣٠).

وفي ذلك يرى مكدوكل – صاحب نظرية الغرائز – أن مراعاة الذات هي التي تعطي العواطف الخلقية تأثيرها في تحديد نوع السلوك، فقد يكون للمرء عواطف خلقية تثير الإعجاب، ولكن إذا لم تكن نزعة مراعاة الذات قوية فيه، أو إنه لم يكتسب أبدا احترام الذات، أو إنه اكتسب هذه العاطفة ثم فقدها، فلن تكون له أية رغبة قوية في أن يحقق هذه الصفات الحميدة، ونتيجة لذلك فإنه لا يظهرها بإطراء ولو أنه قد يفعل ذلك من آن لآخر (لويس،١٩٨١، ص٨٤).

من ذلك يتبين أن الأخلاق ليست مجموعة المعلومات التي يمتلكها الشخص عن القيم الخلقية، وإنما هي تمثل منظومة قيمية منبثقة من أعماق نفسه وتشكل جزءً لايتجزء من ذاته، فهي بذلك تتوافق مع حاجاته وتيسر له نظام أو منهج يحدد به حياته، بمعنى آخر فإن الالتزام بالقيم الخلقية كموجة للسلوك لا يمكن أن يتم ما لم يرافق ذلك الإيمان بها والشعور بأهمية تطبيقها، ومع وجود الشعور بأن عدم تطبيقها يخل من كيانه ويزعزع استقراره. لذلك فقد نظر (لكي) Lecky – أحد منظري الشخصية – للأخلاق نظرة مشابهه لما بينه مكدوكل، إذ يبين دورها في تهذيب النزعات الفطرية الإنسانية بقوله إن واجب المرء نحو تربية خلقه وحسن سياسته يعد أهم الواجبات الملقاة على عاتقه في الحياة، ولكي يقوم بتأدية هذا الواجب على خير وجه كان من الضروري أن يشمل كل نزعاته بنظرة هادئة فاحصة، وعليه يدرك تمام الإدراك أن قدرته عليها ليست بالقدرة غير المحدودة (لويس،١٩٨١، ص٦٣).

ومن هذا المنطلق تعد المنظومة القيمية الأخلاقية رقيبا للسلوك ومحددا له، وهذا ما جعل مكدوكل يبين نتائج غياب هذا الرقيب على السلوك بقوله أن "المرء الذي لم يتم تكوين خلقه لا يكون متكامل الشخصية، إذ تحركه الدوافع ألفجة لنزعاته الفطرية والبواعث التي تنبع من عواطفه المتنوعة، وعندها لن يكون هناك مركزا يحكمها ولا قوة مسيطرة تهيمن عليها أو تجعلها خاضعة لبعضها البعض، كما لن تستطيع أن تحل أي صراع يقوم بينها (لويس،١٩٨١، ص١٣٢)، وحينما يريد الشخص أن يهذب غرائزه وشهواته، وحينما يريد أن يجعل من أخلاقه رقيبا فعالا عليه أن يتحلى "بالعزيمة أو الإرادة لأنها وسيلة السلوك الخلقي ولأنها المعبرة عن ثروة الأخلاق .... بمعنى أن السلوك هو شكل حركي ظاهري دال على صورة باطنية في القلب يظهر بفعل الإرادة والعزيمة" (السيد، ب.ت، ص٤٤).

وهذه الإرادة لا تستطيع أن تحقق غايتها ما لم تكن مرتبطة بالناحية العاطفية للإنسان، فكل عمل أخلاقي لابد وان يصاحبه انفعال معين يعزز هذا الفعل الأخلاقي وبذلك تكون الغلبة "في الأخلاقية للانفعالات ذات الترجيح البعيد فالانفعالية تتيح للمرء

أن يخضع للقواعد المقررة وأن يطبق المبادئ والقوانين وأن يوفق في حياته بين القول والفعل" (الخاقاني،١٩٨٧، ص١٢٤.١٢٥).

ثالثا: نتائج التحليل المتعلقة بإيجاد العلاقة بين طبيعة المجتمع والمنظومة القيمية الأخلاقية:

عند الحديث عن المنظومة القيمية الأخلاقية والمجتمع والعلاقة بينهما، لابد وأن يشار إلى مسلمة مهمة وهي أن "الأخلاق والمجتمع مصطلحان متداخلان ومتبادلان بحيث تكون الحياة الاجتماعية محكومة بالتقويم الخلقي" (جامع،١٩٧٢، ص ١٥٠)؛ وبذلك فإن المجتمع يحدد الأخلاق لأنها تمثل "السلوك المبني على الأحكام والمعايير السائدة في المجتمع" (السيد، ب.ت، ص ٨٤)، وتأكيدا على ذلك ذهب بعض الباحثين الاجتماعين إلى القول بأن "الجماعة هي أصل الوقائع والحقائق الأخلاقية" (الدروبي،١٩٦١، ص ٥٩).

وهذا يعني أن الأخلاق تعد ضرورة من ضرورات بقاء المجتمع واستمراره، لأنها تمثل عنصرا أساسيا من عناصر وجوده وبقائه، ومقوما جوهريا من مقومات كيانه وشخصيته، فلا يستطيع أي مجتمع من أن يبقى ويستمر دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد التي تنظم علاقات أفراده بعضهم ببعض، بحيث تمثل لهم المعايير المعتمدة في توجيه السلوك وتقويم الانحراف؛ وبذا يمكن القول بأن المبادئ الأخلاقية تهدف إلى تقوية العلاقات الاجتماعية، وتعزيز تكيف الفرد مع نفسه والتصرف وفق معتقداته الخاصة (بلوندل،١٩٦٢، ص ٢٤).

وعلى ذلك فإن النظام الاجتماعي يحتاج إلى معايير أخلاقية وقيمية تساعد على ترسيخ واستقرار بنائه. إن هذه المعايير تؤكد على الضرورة الوظيفية للمجتمع بوصفه مصدرا للأخلاق والسلوك السوي في ذات الوقت،وفي كافة المراحل التاريخية للمجتمع (عفيفي، ب.ت، ص١٤٨). ويؤكد ديوي – تربوي أمريكي – هذه الحقيقة بقوله "أن الحكم الأخلاقي والمسؤولية الأخلاقية هما العمل الذي تخلقه البيئة داخل أنفسنا، هاتان الحقيقتان معناهما أن كل الأخلاق اجتماعية.... فهي تعني تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، وكشفا لهذه العلاقة يذكر انه إذا كان مستوى الأخلاق منخفضا

فمرجع هذا يعود إلى أن التربية الناتجة عن التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية تربية ناقصة" (الدباغ،١٩٧٥، ص٣٣٠،٣٢٩-٣٣١).

ولا يختلف (دوركهايم) و (بارسنز) عن النظرة السابقة حول علاقة الأخلاق بالمجتمع، إذ يرى دوركهايم أن المجتمع أخلاقي، وسبب كونه أخلاقيا هو تمتعه بدرجة عالية من الاستقرار والثبات. فيما يرى بارسنز أن نمو الأنا ينظر إليه نظرة أخلاقية، طالما أن الأخلاقية هي شيء جوهري في التفاعل الاجتماعي، وإن كافة أنماط التعلم الحضاري هي ذات طبيعة اجتماعية وأخلاقية في آن واحد" (عفيفي، ب.ت، ص٩٨.١٠٠). فالأخلاق بهذا المعنى – وكما قيل في تعليل نشأتها – هي مصلحة اجتماعية تتضمن عادات الأفراد والسلوكيات النابعة عنها لتفسير العلاقات بين بعضهم البعض في جماعة واحدة ينتمون إليها (مخيمر،١٩٦٨، ص٨٠)، وإن انسجام أعضاء الجماعة أو المجتمع يسهم في المحافظة على الاتساق في السلوك، إذ بدونها لا يمكن التنبؤ بسلوك الآخرين، كما يكون إصدار الاستجابة الملائمة أو تحديد مسار الفعل المناسب أثناء عملية التفاعل مصيره الفشل (حجاج، ١٩٨٥، ص١١٣).

والمجتمع عندما يضع الأعراف والتقاليد فهو يضعها ليحكم على السلوك السوي المعتدل والمنحرف المتطرف في المجتمع، فهو بذلك يضع أنماطا ومستويات تقاس عليها أشكال السلوك لتحديد مدى قبولها من عدمه، وحين يضطلع المجتمع على الأنماط السلوكية الحسنة أو السيئة فإنه بذلك يصدر أحكاما قيمية في ضوء القيم التي يتمسك بها المجتمع" (جامع،١٩٧٢، ص١٤٩).

وهذا المعيار يعد من أهم الأسباب التي تجعل الفرد يستجيب للموقف بأنماط سلوكية مختلفة فهو يصاغ من خلال خبرات الجماعة، فالأطباء مثلا يشكلون معاييرهم من خلال الممارسة الطبية، وعليه يكون للمعايير تأثير ضاغط على الأفراد المنتمين إلى الجماعة(إبراهيم،١٩٨٧، ص١٧٤)، وعليه يكون ضمير الجماعة أو قيمها يمثل مصدر الإلزام في المجتمع، أي مصدر الأمر والنهي بالنسبة لما ينبغي ولما لا ينبغي من السلوك. (الزعبي،٢٠٠١، ص١٢٥).

مما سبق تبين أنه لكي يقوم الفرد بدوره في المجتمع، لابد وأن يكون هناك نظام قيمي يبرر له كل تصرف يقوم به "فالواجبات والمهام المعينة التي يؤديها الفرد للجماعة تتطلب قيام الجماعة بوضع نظام يلزم الفرد على أداء العمل المطلوب، وهذا النظام الملزم ينبغي أن لا يكون مفروضا عليه من قبل قوة خارجية، بل ينبغي على الفرد الإيمان به وقبوله وتطبيقه على ذاته وعلى الآخرين" (عفيفي، ب.ت، ص١٣٣).

رابعا: نتائج التحليل المتعلقة بتأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية في بناء الشخصية السوية والحد من السلوك المتطرف:

تمثل الأخلاق نظاما يتعلق بتكوين الفرد كما يتعلق بتكوين المجتمع، هدف هذا النظام إيجاد أفضل بنية اجتماعية، فمن خلال التجارب الاجتماعية المختلفة أكد المربون على أن الأخلاق تعد من أسباب الترابط الاجتماعي وحفظ النظام وحمايته؛ على أن لا تكون الأخلاق مجرد معلومات نظرية عن القيم الخلقية للمجتمع فحسب، بل يجب أن يرافق ذلك الإيمان بهذه المعلومات كطريق للعمل والالتزام، بما يساعد الشخص على تمثلها بحيث تكون رقيبا وموجها ومحددا لسلوكه، وبهذا المعنى فالأخلاق تعد مجموعة من القوانين أو القواعد التي ذوتت Internalized من قبل الفرد، والتي تحدد أفعاله الاجتماعية، ومنها كان تقدير الفرد لهذه القوانين فإنها لا تأخذ دورها إلا إذا أطاعها وامتثل لها لأسباب ودوافع داخلية لا لأسباب ودوافع خارجية مثل العقاب والتهديد، وإن تقدير الفرد لهذه القوانين والقواعد فإنها تتطلب من الفرد أن يحجم عن القيام بأفعال معينة قد لا تتسق مع مصلحته الآنية أو الذاتية، كما أنها . أي القوانين والقواعد . تتطلب من الفرد أن يتخذ مواقف قد لا يرضى عنها الآخرون، وبهذا تكون الأخلاق أكثر من مجرد الامتثال والطاعة للعرف العام أو للمجموعة التي ينتمي الفرد إليها (بلوندل،١٩٦٢، ص ٢٤).

إن متطلبات الالتزام الخلقي تتطلب تهيئة الأفراد نفسيا واجتماعيا وتربويا، لاسيما وأن بعض أعضاء الجماعة يميلون إلى "مجاراة المعايير في وجود الجماعة فقط، كما في حالة السفر إلى بلد أجنبي حيث يتمكن الشخص من الخروج عن الأنماط المعهودة من السلوك التي كان يمارسها في جماعتها الأصلية؛ وفي حالات أخرى

ينتهي الأمر ببعض الأفراد إلى استنتاج قواعد الجماعة ومعاييرها، ملتزمين بها بالرغم من عدم وجود الجماعة، لأنهم يؤمنون بالفعل بمعايير الجماعة، ويحدث هذا النوع من الالتزام لمعايير الجماعة إذا ما بقيت الجماعة ذات قدر مرتفع من الجاذبية للشخص، وإذا كانت تلك المعايير مبنية على التفكير السليم والمنطق أو كليهما (إبراهيم،١٩٨٧، ص١٧٨).

وتبعا لذلك فإن توفر الإيمان والمنطق والتفكير السليم والاحترام والتقدير للمعايير الأخلاقية يقود إلى الالتزام وإلى بناء شخصية سوية غير منحرفة بعيدة كل البعد عن الفعل التطرفي، لأنه "إذا ما كان للشباب مثله الخلقي السامي المصقول الملائم لاحتياجاته الخاصة، وإذا ما منح الرغبة القوية المثابرة على تحقيق هذا المثال في شخصه، فقد سلك الطريق الذي يفضي به إلى أن يكون رجلا ذا شخصية سوية" (لويس،١٩٨١، ص٧٩)؛ واعتمادا على ذلك فإن "السلوك الخير إنما يستلزم بالضرورة التعرف على بعض المفاهيم الأخلاقية ويستلزم تدريب الإرادة والقدرة على الاختيار"(سويف،١٩٦٠، ص٨٩).

وما سبق يبين أن المنظومة القيمية الأخلاقية تعد هي المسؤولة عن السلوك السوي غير المتطرف، وإن غيابها أو عدم الشعور بها يؤدي إلى السلوك غير السوي المتطرف. وهذا ما يؤكده دوركهايم – أحد منظري علم الاجتماع – الذي رأى أن الفرد "مقيد بقوى أخلاقية تفرض عليه من قبل وسطه الاجتماعي، وبدون ضوابط هذه القوى والقيود التي تفرضها على الفرد سرعان ما يتحول إلى كائن مريض وعديم الهدف والغاية غير مستقر وميال إلى الانقباض والانتحار" (عفيفي، ب. ت، ص١٤٥)؛ إذن فغياب الأخلاق أو عدم الشعور بسلطتها يؤدي إلى شخصية منحرفة متطرفة. ولكن هل هذه المسألة بهذه الخطورة فعلا؟ أي هل أن غياب الأخلاق يؤدي بالفعل إلى السلوك ضد اجتماعي؟ وللإجابة عن ذلك أثبتت الدراسات أن عدم الشعور بالأخلاق يؤدي بالفرد إلى سلوك غير أو ضد اجتماعي، رغم أنه يحمل قيما خلقية ومثلا عليا، ولكنها تعطلت عن العمل بسبب الضغوط الاجتماعية الكبيرة التي يعيشها الفرد، كما في حالات الثأر مثلا، فالشخص لا يستطيع أن يخرج عن إطارها لأن قوة الضغوط

الاجتماعية عليه هي أكبر من قوة وسلطة الأخلاق في نفسه، والضعف هنا لا يأتي من الأخلاق ذاتها وإنما من الشخص نفسه الذي فقد قدرته في التحكم بسلوكه مما جعله غير قادر على إتباع ما تمليه عليه أخلاقه، وكذلك المجتمع بقيوده يكون في هذه الحالة سببا آخرا في تحطيم سلطة الأخلاق وهيبتها، وتعطيلها عن العمل؛ وعليه فإن الفعل الإجرامي أو التطرفي هنا أتى من مسؤولية مزدوجة (الفرد والمجتمع). ورغم ذلك فهناك أشخاص يغيب عنهم الفعل الخلقي كما في المجرمين المحترفين من الذين تشكلت قيمهم بشكل خاطئ بحيث أنها تعمل على توجيه سلوكهم لهذا الانحراف، ومع ذلك فيمكن عن طريق البناء الأخلاقي السليم الحد من الانحرافات والأفعال المتطرفة. إن عملية التغيير من السلوك المتطرف إلى السلوك المعتدل تستند بحسب رأي مكدوكل على كبح الشهوات الظاهرة، وتشجيع النزعات الخيرة المضمرة، وإذا اقتضى الأمر أيضا فعن طريق استثارة وتشجيع تلك النزعات الخلقية الضعيفة ضعفا مفرطا في ذات الفرد، بحيث يمنع من الوصول بها إلى حالة الضمور والاضمحلال بسبب عدم المزاولة والاستعمال (لويس،١٩٨١، ص٤٨).

فالأخلاق بهذا المعنى تحد من السلوكيات المنحرفة المتطرفة، وهذا ما تؤكده نظرية الانحراف الثقافي Cultural Deviance Theories– الذي يعتبر روث كورنهاوزر R.Kornhauser في ١٩٦٣م أول من استخدم مصطلحها – هذه النظرية تؤكد على أن المنحرف هو شخص "يخضع لمنظومة من المعايير لا تعتبر مقبولة من قبل المجتمع الذي ينتمي إليه"(بك، ب.ت،ص١٥)، وعليه فالسلوك الاجتماعي المنحرف أو المتطرف يعتبر نتيجة للأزمة النفسية الناتجة عن تضارب قيمي بين قيم الفرد وقيم المجتمع، فعندما يواجه الفرد قيما تختلف عما نشأ عليه إما عن عدم توقع، أو لوجود تناقض بين ما يحمله وبين ما يتعرض له، ومن ثم فأن المهارة في مثل هذا المناخ، والقدرة على توضيح هذه القيم لنفسه أولا ثم للآخرين، إلى جانب وجود بناء قيمي ثابت المعيار وشامله، هو الذي من شأنه تأكيد ما يحمله من قيم (السيسي،٢٠٠٢، ص٥٠).

الاستنتاجات: فيما يأتي عدد من الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث من نتائج التحليل المرتبطة بمحاور الدراسة:

١. السلوك عامة إن لم يكن متعلما فهو يتأثر بالتعلم، على الأقل بطرق التعبير عنه إن كان فطريا، وهذا الأمر ينطبق على المنظومة القيمية الأخلاقية أيضا فهي متعلمة، وتكتسب بفعل خبرات الشخص وطرق التنشئة الاجتماعية المختلفة.

٢. ترتبط المنظومة القيمية الأخلاقية بالطبيعة الإنسانية ارتباطا وثيقا، فهي تعد مطلبا أساسيا من متطلبات إشباع الحاجات النفسية، إن لم نقل أنها بحد ذاتها تمثل حاجة من هذه الحاجات.

٣. للإنسان جانبين مترابطين مع بعضهما البعض؛ الأول يعبر عن التفاعل اليومي للإنسان مع مواقف الحياة التي يمر بها ويكون مسؤولا عن تحقيق التوازن بين الفرد وبيئته المادية والاجتماعية، والثاني يعبر عن قيم الإنسان ومثله، فعمله أن يوجه سلوك الفرد لتحقيق أهدافه الحياتية العليا المرتبطة بما يحمله من مثل. إن الجانب الثاني هو الذي يعطي للإنسان إنسانيته ويسهم في تحقيق السواء لديه والقيام بالسلوك المعتدل، كما أنه يهذب الجانب الأول المتعلق بالفطرة والشهوات والنزعات الإنسانية؛ أما الجانب الأول فليست له مثل هذه القدرة وسيادته على تصرفات الفرد، بمعنى آخر فإن الانحرافات بما فيها السلوك المتطرف إنما تنشأ بسبب الخلل في هذا الجانب.

٤. الأخلاق تعد أهدافا للسلوك وتحدد أفعال الإنسان أو تكون دليلا لهذه الأفعال، وهي بمثابة رقيب ذاتي لكل ما يصدر عن الإنسان من سلوك.

٥. إن سيادة الفعل الخلقي في المجتمع يعبر عن تماسكه ووحدته.

٦. الأخلاق من دون الإيمان ومن دون ارتباطها بأهداف الفرد الحياتية لا يمكن أن تفضي إلى الالتزام الخلقي، لأنها بذلك ستكون مجرد معلومات نظرية حالها في ذلك حال أية معلومات أخرى لا تؤثر في السلوك ولن تحد من التطرف.

٧. يتأتى التطرف من التضارب بين قيم الفرد وقيم المجتمع، بحيث يعمل المتطرف بعيدا أو ضد المجتمع.

٨. إن الأخلاق تحد من الانحرافات السلوكية المتطرفة بأسلوبين:

الأول/ ذاتي: لأنها رقيب لأفعال الفرد وتصرفاته، وهذا الشيء يمكن ملاحظته من معرفة اتجاهات المنحرفين أنفسهم نحو الفعل المتطرف، ويمكن تصور ذلك من خلال توقعنا لإجابة هؤلاء الأفراد عن سؤال أنفسهم هل ارتكب الفعل المنحرف المتطرف؟ فيمكن أن تكون إجابته على النحو الآتي:

أ . نعم: لان النفع الذي سأجنيه من كسر القوانين سيكون أفضل مما لو بقيت على حالتي هذه.

ب . نعم : لأني لا أستطيع أن أتحمل ما أنا عليه من نقص في إشباع حاجاتي.

ج . نعم : لأن هذا الطريق هو المتبع حاليا في المجتمع للحصول على ما أريد.

ولو سأل الشخص السوي نفسه السؤال ذاته لأجاب:

أ . كلا: إنه عمل مناف لقيمي ولما أؤمن به.

ب . كلا: لأني أستطيع أن اشبع حاجاتي دون اللجوء إلى مثل هذا العمل.

ج . كلا: لأن ضررها أكثر من نفعها.

إن ذلك يبين دور المنظومة القيمية الأخلاقية في الحد من الانحرافات بمختلف أشكالها ومنها السلوكيات المتطرفة، وكما هو ملاحظ من إجابة الشخص الثاني من غير المتطرفين، حيث أن إجابته تعبر عن الالتزام الخلقي؛ أما غيابها أو عدم الشعور بها فيجعل من الشخص مجرما أو قريبا من الإجرام كما لوحظ ذلك في إجابات الشخص المنحرف المتطرف.

الثاني/ خارجي اجتماعي: وذلك من خلال وضع الحدود والقوانين والعقوبات الخاصة بالانحرافات والسلوك المتطرف، مما يجعل الأشخاص يحذرون من ممارسة الفعل التطرفي، وإن توفرت الرغبة في ذلك أو الأسباب المهيأة له؛ فكلما كانت قيود المجتمع قوية ومحترمة ويدافع عنها أفراد المجتمع بأنفسهم كلما كانت الظروف الملائمة للجريمة على أقل ما يمكن، وهذا الاحترام والدفاع عن معايير ومبادئ

وقوانين المجتمع لا يمكن أن يتم ما لم يكن المجتمع موحدا متماسكا في أيديولوجياته وأهدافه، وفي تحقيق عادل لحاجات أفراده.

التوصيات: فيما يأتي بعض التوصيات ذات العلاقة بتأثيرات المنظومة القيمية الأخلاقية،والتي نعتقد أنه في حال الأخذ بها سيكون لها الأثر الواضح في تدعيم السلوك السوي والحد من السلوك المنحرف والمتطرف:

١. الاهتمام بتنشئة الأفراد تنشئة اجتماعية سليمة، وذلك من خلال غرس القيم الخلقية واحترامها من جانب، والعمل على الالتزام بها، وذلك من خلال تثقيف الأسر بدورها في عملية التنشئة من خلال إقامة الدورات والندوات الإرشادية، والتأكيد على ضرورة ممارسة أساليب الرعاية الوالدية السوية، وعلى وجه الخصوص أسلوب الحزم أو الديمقراطي، والابتعاد عن أساليب الرعاية السلبية كالتدليل والإهمال والتسلط والنبذ والتذبذب .... ومن جانب آخر ضرورة إشراك المدرسة بعملية التنشئة الاجتماعية وذلك من خلال تهيئة جو دراسي ملائم للتربية الخلقية، والتأكيد على دور المعلم باعتباره قدوة في هذا المجال، مع الأخذ بعين الاعتبار طبيعة المتعلمين وحاجاتهم وميولهم... وكذا الحال في بقية المؤسسات التربوية والاجتماعية الأخرى.

٢. الاهتمام بإشباع الحاجات النفسية والبيولوجية للأفراد بما يحقق لهم الشعور بالإنسانية، مع توعيتهم بأن الحرمان منها مهما كانت أسبابه لا يعني الحرمان من الحياة، لأنها جانب واحد من جوانب الحياة وليست كلها، وبعبارة أخرى توعية الأفراد بأن لا يتبعوا شهواتهم ونزعاتهم الفطرية على علاتها، وأن يجعلوا من الصبر على الحرمان منها متعة خلقية يشعرون بقيمتها، وهذا لا يمكن أن يتم ما لم يعتني الفرد بجانبه الروحي وبمثله وقيمه، ويكون ذلك من خلال الندوات والدورات الإرشادية وبرامج التوعية في وسائل الإعلام.

٣. الاهتمام بوسائل الإعلام من خلال ضرورة مراعاتها لقيم المجتمع ولعمر الفئة المستهدفة، وذلك لما لها من أثر فعال في البناء النفسي والاجتماعي للأفراد، ومن ضمنه البناء الخلقي للفرد.

٤. الاهتمام بتربية أفراد المجتمع باستخدام مختلف الأساليب الإرشادية بما يبين لهم أسباب تجمعهم ودورهم في تحقيق الوحدة والتماسك الاجتماعي، والمحافظة على النظام الاجتماعي، وتوعيتهم بأنهم كل متكامل، وإن ما يؤثر على احدهم يؤثر على بقية الأشخاص، ويعيق الشعور بالانتماء للمجتمع، وتعميق الصلات بالآخرين، وجعلهم متمسكين بالإطار العام للمجتمع تمسكا خلقيا رضيا.

٥. تعميق الإيمان بالله سبحانه وتعالى وبمبادئ الدين الحنيف، لما له من أثر فعال في السلوك وفي تهذيب الشهوات والنزعات الفطرية، وهو يساعد على جعل الالتزام الخلقي أمرا متاحا تطبيقيا لا نظريا، ويكون ذلك بتفعيل دور المؤسسات الاجتماعية المختلفة كالمدرسة ووسائل الإعلام في تحقيق ذلك.

المقترحات: من خلال ما تبين من نتائج الدراسة واستنتاجاتها، فإن الباحث يقترح إجراء الدراسات الآتية:

١. دراسة مقارنة بين المعتدلين (طلبة الجامعات على سبيل المثال لا الحصر) والمتطرفين (السجناء ممن أدينوا بقضايا التطرف) في المنظومة القيمية الأخلاقية.

٢. دراسة العلاقة بين المنظومة القيمية الأخلاقية والمعتقدات الدينية لدى كل من الأسوياء والمتطرفين.

٣. تطور السلوك الخلقي لدى طلبة المدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية.

٤. بناء برامج إرشادية لتعزيز المنظومة القيمية الأخلاقية لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية.

المصادر:

١. **القرآن الكريم.**

٢. إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٧). **أسس علم النفس**، الرياض، دار المريخ.

٣. إبراهيم، عبد الستار (١٩٧٨). "العلاج النفسي الحديث/ قوة للإنسان"، **عالم المعرفة**، ع٢٧، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

٤. إبراهيم، نجيب اسكندر (١٩٦١). **الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي**، ط ٢، القاهرة، دار العالم العربي.

٥. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٦. أبو جلالة، صبحي حمدان والعبادي، محمد حميدان (٢٠٠١). **أصول التربية بين الأصالة والمعاصرة**، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح.

٧. أحمد، سهير كامل (٢٠٠١). **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مصر، الاسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

٨. برديائف، نيقولاي (١٩٨٦). **العزلة والمجتمع**، ط ٢، ترجمة فؤاد كامل، بغداد، دار الشئون الثقافية العامة.

٩. بريش، محمد (١٩٩١). "حاجتنا إلى علوم المستقبل"، **المستقبل الإسلامي**، ع١، لندن، مركز دراسات المستقبل الإسلامي، ص٣٧-٤٨.

١٠. بكك، محمد فتحي (ب. ت). **علم النفس الجنائي/ علما وعملا**، ج ٢، القاهرة، مكتبة النهضة العربية.

١١. بلوندل، ل. (١٩٦٢). **المدخل إلى علم النفس الجماعي**، ط ٢، ترجمة حكمة هاشم، منشورات جماعة علم النفس التكاملي، مصر، دار المعارف.

١٢. بوستمان، نيل (٢٠٠٢). **أزمة التعليم/ إعادة تعريف قيمة المدرسة**، ط١، ترجمة حسني تمام، القاهرة، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية.

١٣. جامع، محمد نبيل (١٩٧٢). **مقدمة في علم الاجتماع**، إسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.

١٤. الحبابي، محمد عزيز (١٩٩١). **عالم الغد/ العالم الثالث يتهم– مدخل إلى الغدية**، ترجمة فاطمة الجامعي الحبابي، ط١، لبنان، مركز دراسات الوحدة العربية.

١٥. حجاج، عبد الفتاح (١٩٨٥)."التربية / نظرة تحليلية"،**مجلة بحوث ودراسات تربوية**، م ١٢، قطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، قطر.

١٦. حجازي، مصطفى (١٩٩٧٥). **الأحداث الجانحون/ دراسة ميدانية نفسانية اجتماعية**، ط ١، بيروت، دار الحقيقة.

١٧. حسن، عبد الحميد سعيد والظفرى، سعيد بن سليمان(٢٠٠٦). "القيم الأخلاقية الإسلامية وعلاقتها بالتحكم في الأنا لدى طلاب جامعة السلطان قابوس"، **مجلة علم النفس**،ع٧١ و ع٧٢، السنة التاسعة عشرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص٣٨-٦١.

١٨. حسين، محمود عطا الله محمود(١٩٨٥). "العلاقة بين بعض القيم والتصلب في السلوك الاجتماعي"، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، ع٢٠، م٥، جامعة الكويت، الكويت، ص٩٢-١٠٩.

١٩. الخاقاني، محمد محمد طاهر آل شيبر (١٩٨٧). **علم الأخلاق /النظرية والتطبيق**، ط١، بيروت، دار ومكتبة الهلال.

٢٠. خالد، عمرو (٢٠٠٢). **أخلاق المؤمن**، بيروت، دار المعرفة.

٢١. الخليدي، عبد المجيد ووهبي، كمال حسن (١٩٩٧). **الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال**، ط١، بيروت، دار الفكر العربي.

٢٢. الدباغ، فخري (١٩٧٥). **جنوح الأحداث/ دراسة نفسية عامة لانحرافات الأحداث مع دراسة مقارنة لظاهرة الجنوح في محافظة نينوى**، ط ١، العراق، الموصل، جامعة الموصل، دار الكتب.

٢٣. الدروبي، سامي (١٩٦١). **علم الطباع/ المدرسة الفرنسية**، منشورات علم النفس التكاملي، مصر، دار المعارف.

٢٤. دسوقي، كمال (ب. ت). **علم النفس ودراسة التوافق**، بيروت، دار النهضة العربية.

٢٥. الزعبي، احمد محمد (٢٠٠١). **أسس علم النفس الاجتماعي**، الأردن، عمان، دار زهران.

٢٦. سويف، مصطفى (١٩٦٠). **الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي/ دراسة ارتقائية تحليلية**، ط ٢، منشورات جماعة علم النفس التكاملي، مصر، دار المعارف.

٢٧. السيد، محمود أحمد (١٩٩٧). "من التحديات التي تواجه التعليم في القرن الحادي والعشرين"، **مجلة الكلمة**، س٤، ع ١٥، بيروت، منتدى الكلمة للدراسات والأبحاث، ص٦٧-٨٤.

٢٨. السيد، محمد توفيق وآخرون (ب. ت). **بحوث في علم النفس**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٢٩. السيسي، شعبان علي حسين (٢٠٠٢). **علم النفس/ أسس السلوك الإنساني (النظرية والتطبيق)**، إسكندرية، الكتب الجامعي الحديث.

٣٠. صيدلي، جمال محمد الزكي (ب.ت). "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"، **المجمع العلمي لبحوث القرآن والسنة**، مصر، دمياط، مؤسسة د. أحمد شوقي إبراهيم العلمية.

٣١. الصديقي، سلوى عثمان وآخرون(٢٠٠٢).**انحراف الصغار وجرائم الكبار (الحدود والمعالجة)**. إسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

٣٢. عبد الفضيل، محمود (١٩٩٥)."حوار مع المستقبل"، **كتاب الهلال**، ع٥٣١، شوال (مارس)، مصر، دار الهلال.

٣٣. العراقي، سهام محمود (١٩٨٤). **في التربية الأخلاقية/ مدخل لتطوير التربية الدينية**، إسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

٣٤. عريم، عبد الجبار (١٩٧٣). **نظريات علم الإجرام** ، ط٦، بغداد، مطبعة المعارف.

٣٥. العصيل، عبد الرحمن (٢٠٠١). "العرب والمعلوماتية..المستقبل على مفترقات طرق"، **مجلة الكلمة**، س٨، ع٣١، بيروت، منتدى الكلمة للأبحاث والدراسات، ص١١٤-١١٩.

٣٦. عفيفي، فوزي سالم (ب. ت). **السلوك الاجتماعي بين علم النفس والدين**، الكويت، وكالة المطبوعات.

٣٧. الفنيش، احمد (١٩٩٦). **أصول التربية**، ط١، منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، بنغازي.

٣٨. لويس، جون (١٩٨١). **الإنسان ذلك الكائن الفريد**، ترجمة صالح جواد الكاظم، سلسلة الكتب المترجمة، ع ٩٧، العراق، وزارة الثقافة والإعلام.

٣٩. ماج، جارلس (١٩٩٠). **المجتمع في العقل**، ترجمة إحسان محمد الحسن، سلسلة المائة كتاب/ الثانية، بغداد، دار الشئون الثقافية العامة.

٤٠. الماوردي، علي بن محمد بن حبيب القاضي (١٩٧٨). **أدب الدنيا والدين**، ط١، بيروت، دار الكتب العلمية.

٤١. مخيمر، صلاح، ورزق، عبدة ميخائيل (١٩٦٨). **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، ط٢، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٤٢. المشيقح، عبد الرحمن بن صالح (١٩٩٧). **إطلالة على دراسات المستقبل/العرب والمستقبل**، ط١، السعودية، الرياض، مكتبة العبيكات.

٤٣. المنجرة، المهدي (١٩٩١). "الدراسات الاستقبالية/العروبة، الواقع والآفاق"، **المستقبل الإسلامي** ، ع١، لندن، مركز دراسات المستقبل الإسلامي، ص١٧-٣٦.

٤٤. النجيحي، محمد لبيب (١٩٨١). **مقدمة في فلسفة التربية**، ط٣، بيروت، دار النهضة العربية.

٤٥. نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**، ط٣، الأردن، عمان، دار الفرقان.

٤٦. هوسبرس، جون (٢٠٠٢). **السلوك الإنساني/مقدمة في مشكلات علم الأخلاق**، ترجمة علي عبد المعطي محمد، مصر، الإسكندرية، منشأة المعارف.

٤٧. ياسين، السيد (١٩٩٨). **الزمن العربي والمستقبل العربي**، ط١، القاهرة، دار المستقبل العربي.

٤٨. يالجي، مقداد (١٩٩٦). **دور التربية الأخلاقية الإسلامية في بناء الفرد والمجتمع والحضارة الإنسانية**، ط ١، السعودية، الرياض، دار عالم الكتب.

49. Mackenzie, s. John (1964). **Manual of Ethics**, 6ed, University Tutorial, London.

Abstract: An analytical study of the effects of moral value system in the construction of appropriate behavior and the reduction of extreme behavior

Prof.dr. Abdul Razzaq M. Saud al-Rubaie

Iraqi University / College of Education

Undisclosed interest in the Islamic religion, philosophers, scientists, researchers and educators the system value the moral as a weighted way that achieves moderation in behavior on the one hand, and contributes to the reduction of extreme behavior on the other hand, it has been the goal of research in general to study the value system and ethical effects in the construction of appropriate behavior and reduce behavior extreme, through which the research objectives identified for the following:

1. Know the relationship between moral and value system of both human nature and the nature of society.
2. disclosure of the role of moral value system in each of:
   - Construction of appropriate behavior and the reduction of extreme behavior.
   - community cohesion and organization structure so as to contribute to building a moderate behavior and the reduction of extreme behavior.

In order to achieve these goals adopted analytical method for scientific content in the presentation of ideas and opinions that could researcher obtained from studies and literature and opinions of philosophers, educators, scientists and theorists in

the fields of educational and psychological sciences that are related to the search topic, including helped him to come to search the adoption of four axes results:

1. The role of moral value system in the construction of appropriate behavior and the reduction of extreme behavior from an Islamic perspective.
2. The relationship between human nature and moral value system.
3. The relationship between the nature of society and ethical value system.
4. The role of moral value system in the construction of appropriate behavior and reduce behavior extremism.

The study found several conclusions, including that the Islamic ethics if they originated in the same individual had a significant impact in moderation, so that it is extended not cut off, convincing self not externally; and findings as well as the study indicated that the value system of moral linked to real closely humanitarian by nature, as it no extraneous them but it authentic inherent, also found that ethics is an integral part of the social construction part, they represent the raw material that go into all the building blocks of society, and in the relationship between the value system of moral and moderate behavior study found that ethics is through moderation, which serve as a bulwark inhibitor of cases of deviation and extremism.

The study also reached several conclusions, including that of morality educated, and represent targets for behavior in both cases, and that its work depends on the faith of the individual, and it is directed and specific behavior in all aspect of life and that extremism arises from a conflict between the individual and society's values ...

The study recommended several recommendations, some of which is linked to raising a generation and satisfy the needs and the deepening of faith in God and some of which is linked with the media ... with several proposals, including proposed a comparative study between the moderates (university students to name a few) and radicals (like prisoners who have been convicted extremism issues) in the moral value system, as well as the study of the relationship between the value system of moral and religious beliefs in both normal and extremists ...

سد مأرب كأنموذج للسدود العربية في مجال التنمية الزراعية

أ.د. شهاب محسن عباس الاميري

المستخلص:

تتطرق الدراسة الى وصف سدي مأرب القديم والحديث والمقارنة بين وصفي السدين من ناحية كمية المياه الساقطة في الاحواض ومعدل فترة جريان السيول في الوادي ووظيفة كل منها وتركيب السد القديم والحديث وجيولوجية المنطقة والتضاريس الارضية التي اقيم عليها السد القديم والحديث وملاحظة اوجه الخلاف بين كل منهما وصولا الى الاهداف المتوخاة في مجال التنمية الزراعية اليمنية .

هدف الدراسة

تهدف تلك الدراسة الى كيفية مراقبة نظام الري على ضفاف الوديان من قبل اليمنيين كما استخدمت من قبل اجدادهم وكذلك انظمة الري المتبعة على الوديان المختلفة لهذه البلاد ذات التضاريس المعقدة . وتهدف كذلك الى دراسة الواقع الجيولوجي لمنطقة مأرب ومنطقة السد بالذات وكذلك دراسة الوادي الذي اقيم عليه السد جيولوجيا وهيدرولوجيا مع التطرق لاهم النتائج التي توصلت اليها الدراسات المانية في تلك المنطقة الهامة من اليمن واسباب نضوب المياه الجوفية فيها .

مشكلة الدراسة

تكمن المشكلة في ان نظام الري في اليمن يقام على الأغلب في ضفاف الوديان موسمية الجريان ، وعلى قاعدة السدود التحويلية عبر مجاري الوديان بحيث تحسن تصريف السيول بسرعة ومرونة ابان مجينها الى الحقول على جوانب الوديان .

واقامة السدود يقتضي حاجة موجبة وظروف خاصة بالوديان الجافة ويعد سد مآرب كاستجابة ملحة بذلك . وقد شيد سد مأرب على مقربة من حضارة سبأ وفي مضيق وادي اذنة وهو واحد من موجبات وفي الحضارة السباية آنذاك ويعد مهارة فنية في مجال السيطرة على المياه التي يذهب اغلبها الى البحر الاحمر او تغور في رمال الربع الخالي .... ويعد هذا السد دراية وخبرة في مواجهة الظروف الطبيعية القاسية وكما يقال حسن نظر وتدبير للارض اليمنية . وجاء الاهتمام في اقامة السدود بالنسبة

لليمانيين كون البلاد تخلو تماما من الانهار الكبيرة دائمة الجريان بل تعتمد فقط على الوديان ذات المياه الموسمية على جانبي النطاق الجبلي الذي يمتد عبرها .

فرضية الدراسة :

تطرقنا في تلك الدراسة لسد مأرب بواقعه القديم والحديث من حيث التشييد ومناخ مساقط الوادي ومعدل جريان السيول في الوادي وتركيب بقايا السد، واوصافه، ثم اجرينا مقارنة بين السدين وبنفس المنطقة لاجل ملاحظة مواطن النجاح او الخلل في استيعاب اكبر قدر من المياه لكلا السدين وسيتوضح ذلك من خلال التعرف بجيولوجية المنطقة وهي جزء من جيولوجية اليمن . بشكل عام .

الموقع

تقع منطقة الدراسة في مدينة مأرب (١٢٠٠م فوق مستوى سطح البحر) وهي جزء من المناطق الشرقية لليمن والتي تضم (محافظتي مأرب والبيضاء) والمحصورة بين دائرة عرض ١٥.٣٠ْ شمالا وخط طول ٤٥.٣٠ْ شرقا ويبعد السد الحديث حوالي ١١ كم غرب مدينة مأرب و٣كم عن السد القديم ويقع كلا السدين غرب مدينة مأرب أيضاً وتقع المدينة على بعد ٥٠ كم من مدينة صرواح وتبعد منطقة منطقة الدراسة مسافة ١٨٥كم عن العاصمة صنعاء تقريبا .

المقدمة

كانت انظمة الري المتبعة من قبل اهل اليمن قديما تقام على الوديان وتختلف باختلاف الشروط المكانية والمناخية للمنطقة والشروط الطبوغرافية الخاصة بالوادي وكان شمال الجزيرة العربية يخلو من الانهار دائمة الجريان كما اسلفنا وتضم تلك المنطقة القيعان الفسيحة التي تقع مابين القمم الجبلية التي تعلو الهضاب التي تشكل امتداد لسلسلة جبال السراة الممتدة عبر الجزيرة العربية بموازاة البحر الاحمر غربا والصحراء العربية شرقا وتزداد تلك المرتفعات الجنوبية ارتفاعا ملحوظا عن غيرها حيث يجعل منها مساقط جيدة للامطار التي تحملها الرياح الموسمية القادمة من المحيط الهندي فتهطل عليها الامطار بغزارة في الربيع والصيف وتنحدر مياه تلك الامطار وتسيل في اودية كثيرة على جانبي السلسلة الجبلية ثم تمر عبر الاراضي المنبسطة

الجنوبية ويصب في السهور الجنوبية وقد يصل الى البحر العربي او يجري شرقا باتجاه الصحراء (الربع الخالي) فتبلعه الرمال [1] .

ويصل معدل الامطار السنوية الهاطلة والذي يختلف باختلاف المناطق الى (١٢٠٠ملم) في الاقسام الجنوبية الغربية و (١٠٠ملم) في منطقة مأرب وينتج عن تلك الامطار المفاجئة والغزيرة سيول قد تملا الوديان في خلال ساعات قليلة وللاستفادة من تلك السيول وبحكم الحاجة تمكن اليمنيون القدماء في تطوير انظمة الري تتلائم مع تلك الظروف ، بحيث تمكن من السيطرة على المياه وتحوي اندفاع السيول وتتحكم في مجراها وتسهل تحويلها وتوزيعها الى الحقول باسرع وقت ممكن وقبل ان تنتهي في البحر او تغور في الصحراء . وتعد طبيعة وديان اليمن الطبيعية جافة ولايسيل فيها الماء الا في فترات قصيرة سنويا وياتي احيانا من مساقط شتى وبعيدة تتجه على شكل سيول جارفة تندفع الى الامام وتغمرها السيول على غير هدى . وكانت الاستفادة منها بقدر يسير مما يقتضي انشاء شبكة منتظمة من قنوات الري الرئيسية والفرعية لتوفر الارض الواسعة التي تقام عليها السدود .

اداة الدراسة

أولا: سد مأرب القديم

شيد على وادي (اذنه) بين مأزمي الجبلين ، البلق الشمالي والبلق الاوسط– وجبال البلق هي سلسلة من الجبال تؤلف الحاجز الاخير للمرتفعات الشرقية قبل ان تلتقي بالصحراء . والصحراء الشرقية في ذلك الجزء من فلاء اليمن (الذي يمتد بين مأرب وشبوه) وتصب منه معظم اودية الشرق ويسميه الجغرافيون العرب (مغازة صيهد) ويطلق عليه حاليا عليه اسم (رمال السبعتين) .

– بين مأزمي الجبلين المذكورين يضيق وادي (اذنه) بحيث يكون موقعا طبيعيا يصلح لاقامة سد مأرب . وتتسع منطقة التجمع في اعلى المضيق بحيث تبدو وكأنها حوض مثالي لاحتواء المياه . ووادي اذنه (وهو اذنت – في النقوش اليمنية القديمة) وهو اعظم اودية اليمن وميزابه الشرقي (ويقصد بالمساقط هنا منطقة تجمع امطار الوادي والحوض الذي تسيل فيه المياه التي تفضي الى الوادي) وتقع مساقط اودية اليمن عموما في

النطاق الجبلي الفخم الذي يمتد من الجنوب الى الشمال مكونا الهضبة اليمنية . والى الغرب الشرقي والجنوب وابتداء من خط تقسيم المياه الذي يفصل بين مناطق التجميع . وتنحدر وديان كثيرة تسيل بمياه الامطار التي تنزل في مواسم معلومة .

وتتفاوت كمية ماتجري في تلك الوديان من مياه الامطار الساقطة ، وحسب مساحة تلك الوديان ، وتألف مأتى تلك المساقط ومسيلاته . في الغالب روافد فرعية تفضي جميعها في وديان رئيسية .

- ان مساحة وادي اذنه تبلغ حوالي (عشرة الاف كيلو متر مربع) وهي مساحة تعادل مساحة لبنان تقريبا . في حين نبلغ مساقط وادي بنا (٩٥٠٠) كم^{٢} ووادي مذاب في الجوف (٢٧٠٠) كم ^{٢} ، بينما مساحة مساقط وادي مور تقدر (٧٥٠٠) كم ^{٢} ، والذي يمثل ميزان اليمن الغربي .

وتشغل مساقط وادي اذنه حيزا كبيرا من المرتفعات الشرقية ومنحدراتها . مساقط الوادي تبدأ من شرق رداع ويمر شرق بريم وشرق ذمار وشرق صنعاء أي انه يشكل في ادناه ناحية رداع وناحية ذمار وناحية الحدا وناحية حجانة وصرواح وفي اقصاه يشمل ايضا العبدية والسوادية وبلاد الروس وبني بهلول وسنحان وبعضا من ناحيتي الجوية وبني ضبيان ومأرب نفسها اما عدد الاودية التي تصب في وادي اذنه فتذكر بعض كتب الاخبار بانها تساوي سبعون واديا. والواقع انه ليس في متناول اليوم أي احصاء دقيق لها وقد اكتفى الهمداني بالقول ان شعاب الوادي وفروعه كثيرة ولم يذكر عددا محدود لها الا انه من المعلوم ان مساقط الوادي (وادي اذنه) تشمل شعابا ومأتي ومسيلات وروافد وديان كثيرة تشكل شبكة معقدة متداخلة وليس كل مياه المساقط المذكورة تنزل الى مأرب كما ليس كل مياه الوديان النازلة تصل دوما الى وادي اذنه[٢].

مناخ مساقط الوادي

وهو مناخ شبه مداري، وامطار موسمية تقدر معدلاته السنوية (٣٠ملم) ويتفاوت المعدل في المنحدرات الشرقية عموما بين (٤٠ و١٠ملم) . منطقة مأرب نفسها تدخل ضمن المناطق الجافة حيث يقل فيها المطر ويأتي دون انتظام وهو اجمالا لايكفي لسد الحاجة . ومعدل نزول المطر فيها منخفض ويتراوح بين

(٥٠و١٠٠سم) وربما تتضح الصورة اكثر من الحد الاقصى في اليمن . ويبلغ المعدل (١٨٠٠ملم) في المرتفعات الغربية اما معدلات بعض المناطق المناخية لمساقط وادي اذنه تتفاوت فمثلا ، صنعاء (١٩٥مم) ، بريم (٤٦٩) ملم، سمارة (٨٦٥ مم) اب (٣٩٢) ملم .

معدل فترة جريان السيول في الوادي

تشير بعض الدراسات الى ان السيول التي تجري في وادي اذنه على حالة واحدة وتستمر بالجريان لمدة (١٥ يوم) خلال فترة سقوط الامطار في الربيع (شهر ٤ – شهر ٥) ولمدة قد تصل الى (٤٥ يوم) خلال الصيف والخريف (شهر٧– شهر ٩) .

اقام السبأيون سد مأرب لاحتواء تلك السيول والسيطرة عليها مع ماتحمله من طمي واحجار واشجار ، ثم ليصمد امام قوة اندفاعها دون ان يتصدع ، مؤديا الغرض من اقامته ، وهو تحويل السيول الى قنوات الري التي تسقي الحقول على جانبي وادي اذنه اطول فترة ممكنة.

ولذا فانهم كانوا يدركون ان ذلك يقتضي تشييد سد قوي محكم، تفوق طاقته (السد العالي) ولابد ان يكون للسد مصرفان كبيران على جانبيه لاتقل بناؤها عن السد نفسه ثباتاً واحكاما . ثم تشييد السد على قاعدة صخرية في الوادي وفي مضيق ملائم يتيح شق مخارج جانبيه واسعة عبر صخور الجبلين . هذا ويدل على ان الذين بنوه كانوا يدركون الى انه من الصعب اقامة منشأة سد متين كسد مأرب على قاعدة ترابية ، وبدون ربط جدارة وصدفيه ربطا محكما بالصخر في اسفل جبلي البلق .

اذ ان مياه السيول رغم تقطعها وندرتها الا انها عندما تأتي بقوة على غير نظام وتحمل معها مفاجئات كبيرة قد تصيب السد ومرفقاته بالضرر [٣] .

تركيب بقايا السد

١. سد مأرب نفسه او جدار السد الذي يحجز الوادي .
٢. المصرفان الكبيران اللذان تخرج منهما المياه من جانبي السد .
٣. الفتاتين الرئيسيتين وتربط الجانبين بمصرفين .

٤. مقاسم المياه في الجانبيين (عبارة عن سدود تحويلية صغيرة وتقسيم المياه التي تصلها في القناتين الرئيسيتين) .
٥. شبكة الري (تتألف من قنوات فرعية وتسقى الضياع والحقول) .
٦. حقول الجنتين باشكالها المستطيلة والمربعة والتي تكون في مجملها ارض الجنتين في وادي سبأ (وادي عبيده حاليا) .

وظيفة السد القديم

- يقوم برفع منسوب سيول اذنه كله الى مستوى معين بحيث يستفاد منه في سقي الحقول الممتدة على جانبيه والتي ترتفع بضعة امتار عن بطن الوادي.
- يقوم بحجز وادي اذنه كله وتحويل مافيه من سيول الى تلك الحقول عبر مصرفين جانبين وطيدي البناء.
- السد قد صمم بحيث يتعامل مع السيل مباشرة يحتويه اولا ثم يسرع في تصريفه – يعد حاجزا لتحويل مجرى الوادي اكثر منه صهريج لخزن المياه ثم توزيعها عند الحاجة اذ او كان السد قد اقيم بغرض الخزن لتناقصت سعة الخزن تناقصا مطرداً ، نظرا للحجم السطحي الذي تحمله السيول سنويا الى بطن السد (٢.٥ مليوم م^{٣}) .

اوصاف السد القديم [٤]

- تقدر سعة السد في بداية عمره حوالي (٥٥ مليون م^{٣}).
- كان حجم الطمي النازل سنويا الى داخل (بحيرة السد) = ٢.٥ مليوم م^{٣} .
- قوة اندفاع السيول في السد لمدة عامين = ١٠٠٠ م^{٣} / ثانية .
- الحاجز كان من التراب ويمتد حوالي (٦٨٠م) عبر الوادي مابين الصدف الجنوبي القائم على سفح جبل البلق الاوسط والصدف الشمالي والمبنى على الصخور المقابلة على سفح البلق القبلي .
- صمم السد وشيدت منشأته بحيث يعمل لسنوات دون ان يصاب في الظروف المعتادة بعطب كبير .
- كان ارتفاعه حوالي (١٦متر) وسمكه يقدر (٢٠م) .

- الحاجز (السد) (العرم) (الجدار) كان قد حفر له اساس في الوادي بلغ حد الصخر ثم بنيت قاعدة راسخة من الحجارة .
- وكان جدار السد يعلى تدريجيا بحسب الظروف التي تستجد بسبب ترسبات الطمي في باطن (بحيرة السد) عبر القرون .
- ان جسم السد (التراب والمغطى بالحجارة) كان قائما على اساس مبنى بالحجارة الضخمة ويمتد مابين بوابتي الصدفين (المصرفين) وعبر الوادي على امتداد الحاجز كله .
- الصدفان او المصرفان الجانبيان للسد هما عبارة عن مخرجين (هويسين) كبيرين قد نحتا اصلا في الصخر ثم استكملا بناء على صخور جبلي البلق، بحيث يكون قناتي توصيل كبيرتين شق اسفلهما من الصخر وشيد اعلاها بواجهات سميكة من الحجارة الكبيرة مربعة الاضلاع قد وقعت (هندمت) احسن توقيع وثبت بعضها فوق بعض بتلاحم وترابط .
- ووظيفة هاتين القناتين هي تصريف المياه المتدفقة من السد عبر حوضين صغيرين يكبحان شدة تدفقهما ويتصلان بالقناتين الرئيسيتين اللتين تمدان كل اراضي الجنتين بالمياه على جانبي الوادي .

واثار بناء الصدفين لاتزال قائمة وهي في الواقع ابرز اثار السد ومنشات الري في مأرب اليوم .

- المقاسم عبارة عن سدود صغيرة وظيفتها ان تحتوي مايصلها من القناة الرئيسية ثم تتولى تقسيمها عبر فتحات عدة تؤدي الى شبكة معقدة من القنوات الفرعية ومن هذه القوات الفرعية تسقى الحقول والضياع . كانت تلك القنوات في معظمها ترابية ليسهل تحويلها واغلاقها عند الحاجة [٥] .
- سعة القناة صممت لتنقل الحد الاقصى من المياه الواردة اليها أي انها تتسع لكميات المياه الفائضة التي تتدفق من القنوات او السدود الموصلة اليها في حالة مجيء سيول مفاجئة يزيد حجمها وضغطها عما هو متوقع كل موسم وهذا يدل على ان نظام الري في الجنتين اليسرى واليمنى كان مرنا وبسيطا

بحيث يستطيع ان يستوعب المياه الآتية من السد وتصريفها وتوزيعها بسرعة او انسياب كما كان قادرا على التحكم بقوة اندفاع المياه سواء المنصرف من السد الى القناتين الرئيسيتين او من المقاسم الى القنوات الفرعية. ان مثل هذا النظام البسيط والمحكم في الوقت نفسه هو الذي ضمن بقاء السد وصمود شبكة الري التابعة له قرونا طويلة منذ الالف الاول ق.م وحتى القرن السادس قبل الميلاد (لولا تهدمها) .

- تفيد دراسة (برونز) و(ايكلتروات) عن منطقة السد ان مايسيل من الماء في وادي اذنه كل عام يقدر بحوالي (٢٠٠٠) مليون م^{٣} من ذلك حوالي (٦٠) مليون م^{٣} تأتي في الربيع و (١٤٠) ميلون م^{٣} في الصيف .
- تقدر طاقة القناتين الرئيسيتين معا بحوالي (٦٠ م^{٣}/ ثانية) .
- تقدر مساحة الارض التي كان يسقيها السد قديما لاتتجاوز(١٠ الف هكتار).
- وكانت مساحة الارض الواقعة على عين الوادي (الجنة اليمنى) اكبر من مساحة اراضي الجنة اليسرى وكانت الارض المزروعة آنذاك تكفي لاطعام حوالي ٣٠ – ٥٠ الف نسمة تعيش في مأرب .
- من خلال آثار سور مدينة مأرب تبين ان مساحة المدينة نفسها كانت لاتزيد عن (١كم) من خلال بعض التحاليل العلمية على بعض المواد العالقة بكسر الفخار القديمة التي عثر عليها في المنطقة دلت على نماذج من المحاصيل الزراعية القديمة مثل :

الذرة & الدخن & القطن & السمسم & الكتان & العنب & النخيل

جيولوجية منطقة السد [٦]

تقع مأرب جيولوجيا ضمن المنطقة الشرقية والمسماة (منطقة البيضاء – مأرب) . وصخورها تمثل مجموعة من الصخور المتحولة (الميكا – شيست / الجرانيت النيس/ المجاتايث) ويوجد بها عدد من الاحزمة الصخرية المتكونة من صخور بركانية ورسوبية ومتحولة) مثل حزام البيضاء /حزام نهم/ حزام وادي مخيرف مضافا اليها المتداخلات الجرانتية اللاحقة .

اما صخور القاعدة في هذه المنطقة فقد تعرض الى تقوس تمثل في تكوين قبة كبيرة ممتدة جنوبا (خصوصا في المنطقة الواقعة بين رداع وصرواح) والتي تغطي باتجاه الشمال بالقرب من المجرى العلوي لوادي رخوان . مما سبب ظهور كتلة جرانيتية يصل طولها اكثر من (٥ كيلو متر) مغطاة بطبقة رقيقة من صخور الكلورايت تعلوها صخور الكلورايت شيست الخضراء ، ذات سخنة شديدة التحول (نيس – امفيبوليت) خصوصا في مناطق الانحدار الشرقية والغربية من الكتلة الجرانيتية .

تكتونية صخور المنطقة

في الفترة (١١٠٠ – ٤٥٠ مليون سنة) واثناء الاطوار الصهيرية تعرضت تلك المنطقة الى درجات متفاوتة من التحول والتشوه .

واتجاه تلك الصخور بشكل عام (شمال – جنوب) وتعتبر امتداد المجموعتين (بيشه وجده) في الشمال (افرستريت وآخرون، ١٩٨٤م) ثم تعرضت تلك المنطقة لاحقا الى عدة متداخلات جرانيتية نشأت خلال مرحلتين هما : (حسب استنتاج (جروليير وافرسترتيب ، ١٩٧٨).

المرحلة الاولى

صخور ماقبل الكمبري – الاقدم

تلك الصخور تكونت خلال الطور الثاني لحركة حجاز التكونية (٦٠٠ – ٨٥٠ مليون سنة) . وتختلف في تركيبها من صخور الجرانوديورايت الى السيانوجرانيت ولها خاصية نيسيه . وتلك المرحلة لحقها مرحلة من التحول المميز بدرجة حرارة منخفضة وخاصة على صخور الديابايت .

المرحلة الثانية

صخور ماقبل الكمبري – الحديث

تلك الصخور تكونت خلال الطور الثاني والثالث لحركة حجاز النكتونية (٥٦٠ –٦٥٠ مليون سنة) وتتكون من صخور السيانوجرانيت والربيكي جرانيت ولها خاصية مصمته.

وبهذا فيمكن ان نستنتج ان معظم المتدخلات الجرانيتية النيسية المصمته في المنطقة الجنوبية الشرقية تمثل احدث الوحدات لما قبل الكمبري ، والتي ربما نشات مع نهاية حركات بناء الجيال ونشوء الدرع العربي .

تضاريس منطقة وادي سبا

المنطقة المحيطة بمارب ليست سوى سهل رملي ولوسي منخفض ترد اليها الاودية في الجهات الشمالية وتحفر سفوح جبل بلق الشمالية بشدة بسبب وجود الانهدام والانزلاق في تلك السفوح .

ويبلغ ارتفاع كتلة جبل بلق ١٨٣٠م ، وبلق الاوسط ١٦٥٠ م ، وبلق الشرق ١٧٠٠م. ويرتكز الوادي على صخور القاعدة الاركية .

ثانيا / السد الجديد [٧]

فكرة انشاء السد تعود الى عام ١٩٧٦ في ١٨ سبتمبر عندما تم توقيع اتفاقية بين صندوق لدراسة الجدوى الاقتصادية لمشروع الجنتين .

- عهد في بنائه الى شركة (بولنج للهندسة) الانجليزية لكي تقدم مقترحات انشائية ليحل محل السد القديم ، وتم اعداد الاقتراح وقدم الى الجهات المختصة في مايو (مايس) ١٩٩٤ م، وفي ١٢ يوليو (تموز) ١٩٩٤ م (عام التنمية) ، وقعت في صنعاء اتفاقية بين حكومة اليمن وشركة دغوش التركية لبناء وتنفيذ مشروع السد الجديد الى تطوير منطقة مارب على طريقة توسيع الرقعة الزراعية فيها وتنمية امكانياتها وذلك لزيادة رقعة الارض الزراعية بحوالي (٣٣٠٠ –٩٣٠٠) هكتار في المرحلة الاولى لانشاء السد ثم زيادتها (٣٠ الف هكتار) بعد استصلاح الارض وادخال نظم ري حديثة كالري بالرش والتقطير والري المحوري – والاستفادة من المياه الجوفية (باستعمال المضخات) والتي تزداد بفعل تواجد المياه في خزان السد وداخل قنوات الري اول العام، ويسهم السد في ارتفاع العائدات والمردودات الزراعية بنسبة ١٠%.
- يقع السد الجديد في مجرى وادي اذنه على الطرف الاعلى لمضيق جبلي البلق وعلى بعد ٣ كم من السد القديم .

- يبلغ عرض المضيق في موقع السد الجديد حوالي (٦٠٠م) والذي ييسر للسد (مفيضا) طبيعيا يوفر من قيمة تكاليف منشات السد الاجمالية .
- يعتمد السد على فكرة تخزين المياة طوال عام وليس لغرض تحويل السيول بالدرجة الاولى كما كانت وظيفة السد القديم .
- يقوم السد ايضا على حسابات تمهيدية نحد من ازدياد كميات التبخر بفعل الحرارة والجفاف وتقلل من كمية المياة المتسربة في قاع السد وتنقص من تراكم الغرين الذي يحد من سعه الخزان .
- تبلغ كمية المياه السطحية السنوية التي تنتج عن الامطار والسيول (٢٠٠ مليون م٣) عند مدخل السد ولذا فان مساحة سطح الخزان قدرت بحوالي ٣.٥ كم ٢ ، وطول السد حوالي (٧٦٠ م) وعلو السد يبلغ (٣٩م) والسعه التخزينية تبلغ ٣٩٠ مليون م٣ .
- تقدر المساحة الاجمالية للسد (٢٤ الف م٣) .
- لايحتوي السد على مصرفات على جانبية ، كما هو الحال في السد القديم ، وانما له فتحة واحدة ومحلها الطرف الايمن من السد قدرها (٢.٥ م) وسعتها التصريفية (٢٥م٣ / ثانية) كحد ادنى و (٣٥م٣ / ثانية) كحد اقصى ، تنتهي ببوابة ذات تحكم الي والفتحة محفورة في الصخر في اسفل السد بطول يبلغ (٥١٩م) ومبطنة بالواح حديدية قطرها (٢.٥م) ومزودة ببوابات صلبة واحتياطية ، وتوجد اجهزة قياسية على عدة ارتفاعات في السد لمعرفة الضغوط والهبوط وغيرها .
- تتدفق المياه من الفتحة على الدوام عبر قناة توصيل عرضها (٢٠م) ومنها تسيل المياه الى مجرى الوادي ، باتجاه المساحات الزراعية التي يراد سقيها على الضفتين عن طريق ثلاثة سدود تحويلية او اكثر تشبة في عملها العوارض (العبارات) التي تقوم حاليا بتحويل مياه الوادي الى الحقول ، ويقع السد التحويلي الاخير في اسفل وادي عبيدة وعلى بعد حوالي (٢٠كم) من السد الجديد .

- توجد شبكة من القنوات الرئيسية والفرعية الى جانب السدود التحويلية تتولى توزيع المياه وسط المساحات الزراعية باطوال تزيد على (٥٠ كم) .
- يتألف جسم السد من احجار ومواد بناء مختلفة تبلغ (٣.٨ مليون م٣) ويبلغ عرضة من اسفل (١٩٥م) ومن اعلى (٦م) ويتكون وسطه من طبقة غير نفاذة عبارة عن مواد رسوبية موضوعه في قاع الوادي ومغطاة بالاحجار على جانبي السد لغرض حمايته من اندفاع الماء وتاثير المطر .
- اضيفت الى وسط جسم السد طبقات من الفلترات والمسارب لغرض تخليصة من اية مياه تتسرب الى داخله .
- يحتوي السد في اسفله قاطع خرساني بعمق (٤٠م) لمنع تسرب المياه من الخزان .
- يحجز السد الآن مايزيد عن ١٤٠ مليون م٣ ومع موسم الامطار تزيد النسب ويرتفع الماء نحو ٢٢م .
- تقدر اعمق نقطة للسد بحوالي ٥٤م تحت سطح الارض .
- للسد (مفيض) يقع على بعد ٦كم جنوب الموقع طوله (١٠٠م) يتولى تصريف السيول الزائدة ويعمل هذا المفيض عند وصول المناسيب في خزان السد الى ارتفاع ٣٢ م.
- أقيمت ثلاثة حواجز اجمالي طولها (١١كم) وهي تحد من الفيضانات المفاجئة التي قد تنشأ على وادي السائلة في الناحية الشمالية ووادي السيل في الناحية الجنوبية .
- من وظائف السد بالدرجة الاولى هي تخزين مياه السيول وتنظم تصريفها والحد من الفيضانات المفاجئة في منطقة السد وكذلك الحد من انجراف التربة التي تسببة تلك الفيضانات ومعالجة مشكلة التصحر ايضا .
- علما بان السد قد اقيم في مدينة مارب الحديثة التي تقع على الشمال منه ومدينة مارب هي اقدم المدن اليمنية واكثرها اهمية .

موقع السد الجديد [٨]

- يقع السد الجديد على سهول محافظة مارب شرق العاصمة صنعاء ويقع السد على بعد ١١كم غرب مدينة مارب و ٣كم من السد التاريخي القديم .
- تتميز المنطقة بمناخ صحراوي جاف ويختلف معدل سقوط الامطار السنوية بين ٥٠-١٠٠مم في السنة ، ومعدل التبخر يبلغ ٣٧٠٠مم سنويا ولذلك يعتمد السد على تدفق السيول من عشرات الاودية والتي تصب فيه مياه الامطار البعيدة .
- وترتفع درجة حرارة المنطقة خلال فصل الصيف لتصل الى النهاية القصوى والتي تقدر باربعين درجة مئوية ، ويصل الى السد مايقارب (٧٠ واديا) .

مساحة السد

- تبلغ مساحة السد الجديد حوالي (٣٠.٥ كم٢) وتصل سعته التخزينية الى ٤٠٠ مليون م٣ سنويا من المياه وتعمل بوابة التصريف بطاقة ٣٥م٣ في الثانية الواحدة .
- يروي السد (١٦٥٧٠ هكتار) من المساحات الزراعية .
- يبلغ اقصى عمق في القاطع الخرساني للسد (الذي يكلف نحو ٩٠ مليون دولار) ٦٠م ومساحته ٢٤ الف م مربع ومقدار حجمه ٧٦٣م وعرضه عن مستوى سطح الوادي ٣٣٧ م ١٩٥ م عند مخرج المياه من بوابة التصريف.

حجم السد

- يعد من نوع السدود اللترابية ويتكون من :-

١. القاطع الخرساني : ويعمل على منع تسرب المياه الجوفية تحت حجم السد ويقدر اعمق نقطة له بـ ٤٥.٥ م تحت سطح الارض وترتفع بمعدل ٤م من سطح الارض الطبيعية ، وتقدر مساحته الاجمالية باربعه وعشرون الف متر ، وذلك بطول ٦٠٠ متر وعرض ٩٥ سم ويقع في محور الحجم ويتكون من الرمل والحصى والماء والبنتونايت .

وتعتبر مادة البنتونايت مهمة جدا حيث تساعد على عملية الحفر وتجعل الجدار مرن (بلاستيكي) مقاوما للهزات تحت الارضية وتعمل على تصلب الجدران في الوسط المائي.

الردميات : وتبلغ حجمها ٢.٨ مليون مكعب تتكون من الاتي :-

- الرمل والحصى : تشكل جوانب الحجم بعرض ١٧٦ م عند القاعدة .
- الطين : وتشكل مواد الحجم وعمودة الفقري وذلك بعرض ١٥١ م عند القاعدة .
- كساء بالحجارة : وتعمل على حماية الحجم من تاثير السيول والتموجات .

بناء السد

- استخدم في تنفيذ مشروع سد مارب كميات كبيرة من المواد تصل الى نحو اربعه ملايين م٣ .
- بلغ حجم الردميات في حجم السد ثلاثة ملايين م٣ .
- بلغ حجم القاطع الخرساني ٢٤ الف متر مكعب خرسانه .
- استخدم سبعه الاف متر مكعب خرسانه مسلحة في اعمال حوض الهيئة وغرفة التحكم وغيرهما .
- تم ازالة ٢٠٠ الف م^{٣} من الصخور من جانبي الموقع .
- غطى حجم السد بالصخور التي بلغت (١٠٠) الف م^{٣} .
- بلغت كمية المياه المتدفقه من بوابة السد (١٧٥٢٠م^{٣}) تم ضخها في فترات زمنية متقطعه قدرها سبعه عشر دقيقة وامتد تدفق المياه مسافة ٣كم و ٥٠٠م٢
- تتدفق مياه السد في القناة الرئيسية بقوة ضخ (٣٥م٣/ثانية) الى السد التحويلي الذي اقيم على بعد عشرة كيلو مترات من السد ومن القنوات الفرعية
- **من اهم اهداف السد الزراعية** [٩]

١. حجز مياه السيول والفيضانات في الوادي وضمان توفير المياه الى الخزان بصفة رائعه والاستفادة منها في تنظيم عملية الري عن طريق التحكم بالمصرف الخارج من السد .

٢. زيادة مساحة الارض الزراعية من (٣٣٠١ هكتار) الى (٦٥٢٠ هكتار) (مروية) و (١٠ الف هكتار) (محصولية) في المرحلة الاولى وتصل في المرحلة القادمة الى (٢٠ الف هكتار) وذلك عن طريق استصلاح اراضي زراعية جديدة وادخال النظام الحديث في الري مثل الري بالرش والري بالتقطير والري المحوري .

٣. زيادة المخزون الحوضي في مساحة واسعه اعلى الوادي نتيجة لتواجد المياه في الخزان طوال العام واسفل الوادي (بعد السد والمناطق المحيطة بالقنوات) نتيجة المرور في الوادي وتجمعها فيه بالسدود التحويلية وبشكل شبه مستمر .

٤. حماية الأراضي الزراعية والتي تتعرض للانحراف نتيجة تدفق السيول والفيضانات قبل بناء السد .

٥. تنظيم توصيل المياه الى الارض الزراعية حسب الاحتياجات للمحاصيل الزراعية في الاوقات المحددة لريها .

٦. يقدر العائد الاقتصادي للمشروع بحوالي ١٤% ويعتبر خطوة كبيرة على طريق الامن الغذائي .

٧. استجابة المزارعين الذي لاتصل مياه القنوات الى اراضيهم للتطور الزراعي بالمنطقة واستصلاحهم لمعظم الاراضي التي لم تكن مزروعه قبل بدء المشروع بالاضافة الى ان المشروع سيحدث تغييرات في نمط الحياة الاجتماعية بالمنطقة .

٨. لغرض حماية الاراضي الزراعية من السيول التي من المحتمل جريانها عبر المناطق المجاورة ويحتوي المشروع على اقامة حاجز ترابي بطول (٤٨٠٠م) وارتفاعه (٥.٢٠ م) وكمية الردميات فيه (٢٧٠ الف قدم) .

اهمية السد

ان مايعرف عن سد مارب ونظام الري التابع له يمثل دراية كاملة وعميقه بشئون الزراعه وانظمة الري ، وان اقامة السد الجديد اقتضى حاجة موجبة وظروفا خاصة بالوديان الجافة وهي الحاجة التي تستدعيها ظروف الانهار الدائمة الجريان والكبيرة ،

ولذا فالسدود هي ناتج من نتائج حضارة الوديان الجافة وهي في الواقع من اختراع اهل تلك الحضارة .

حيث كانت سبا تمثل اولى الحضارات التي ابتكرت فكرة بناء السدود وتطوير انظمة الري في الوديان الجافة . ورغم اختلاف السد القديم والحديث في الموقع والتصميم الا انها فكرة واحدة من حيث الجوهر الا وهي تواصل الماضي والحاضر والهدف هو استمرار نظام الري الذي اتبعه اليمنيون على مر العصور .

وموقع سد مارب يمثل موقعا مناسبا لتجمع مياه السيول التي تجري شرقا ابتداء من القيعان والجبال التي تؤلف جبال السراه الشرقية وتميل باتجاه الربع الخالي لتمر في نهاية المطاف بمضيق يقع بين جبلي البلق ، حيث اختاروه موقعا لبناء سد عظيم الاول من نوعه في العالم . ويمثل سد مارب والسدود الاخرى اعظم منجزات اليمن الحديث وعملا متقدما في تكنولوجيا السيطرة على المياه واستغلالها .

النتائج والمقترحات

اولا / من اهم النتائج التي توصلنا اليها :

١. يتميز سد مارب القديم من حيث تركيبه بالمواصفات التالية :

- جدار السد بحجز الوادي .
- وجود مصرفين كبيرين تخرج منها المياه من جانبي السد .
- وجود قناتين رئيسيتين تربط الجنتين بالمصرفين .
- وجود سدود تحويلية تقسم المياه القادمة في القناتين الرئيسيتين .
- وجود شبكة ري مؤلفة من قنوات فرعية .
- وجود حقول الجنتين .
- تبلغ مشاقط وادي اذنه (١٠ الف كم ٢) .
- تبلغ سعة السد (٥٥ مليون م٣) أي سعة البحيرة الاجمالي .
- تبلغ قوة اندفاع السيل (الف م٣ / ثانية) في كل سنتين .
- يبلغ طول الحاجز (٦٨٠م) وارتفاعه (١٦م) وعرضه (٢٠م).
- يبلغ حجم الطمي النازل الى بحيرة السد حوالي (٢.٥ مليون م٣) .

- يبلغ سيل الماء في وادي اذنه (٢٠٠ مليون م٣ /سنه)
- تصل مساحة بحيرة السد (٨كم٢) .
- تبلغ طاقة القناتين الرئيستين (٦٠م٣ /ثا) .

٢- بينما تختلف مواصفات السد الجديد وهي كالاتي :

- يقع على بعد ٣كم من السد القديم .
- يبلغ عرض المضيق ٦٠٠ م .
- فكرة التخزين تستمر طول العام وهي عكس السد القديم الذي يعتبر سد تحويلي.
- يبلغ سيل الماء فيه ٢٠٠ مليون م٣ / سنة .
- يبلغ مساحة سطح الخزان ٣.٥ كم ٢ .
- يبلغ طول السد ٧٦٠ م وارتفاعه ٣٩م .
- تبلغ السعه التخزينية ٣٩٠ مليون م٣ .
- مساحته الاجمالية ٢٤ الف م٣ .
- يخلو من المصارف الجانبية كما في السد القديم .
- يحجز السد ١٤٠ مليون م٣ .
- يروي السد (١٦٥٧٠ هكتار) من المساحات الزراعية .
- تبلغ مساحة حوض السد (٣٠.٥ م٢)

٣. لسدود اليمنية اغلبها سدود ترابية بسيطة .

٤. صمم السد الحديث على اساس السدود المتوسطة لمقاومة ضغط الماء المتدفق اليه كما هو الحال في سد سونت (بفرنسا) وسد بناكولا في (الولايات المتحدة) وسد دوكان في (العراق) .

٥. الواردات المائية الكلية في الوادي الذي اقيم عليه السد غير موزع بانتظام بحسب الزمن وينتج عن ذلك وجود فترة زمنية يكون فيها المورد المائي الكلي اكبر من الاحتياجات المائية (أي فترة الزيادة) وبالعكس أي تعقبها فترة عجز

وبهذا يجب ان يكون التخزين المائي من المشاريع الناجحة حتى تضمن بان حجم الزيادة المائية يجب ان يكون اكبر من حجم العجز .

اهم المقترحات التي يجب الاخذ بها :

- ضرورة تنظيم جدول يضم الايرادات المائية والاحتياجات المائية لكل شهر لكي نضمن ملئ الخزان بالكامل قبل نهاية الوقت الذي يجعل فيه اكبر مورد مائي.
- يعد سد مارب الجديد من السدود التخزينية الذي يتطلب اجراء صيانة مستمرة عليه وتتمثل بالاتي :-

أ- تحشية جوانب السد وتحت الاساس خصوصا عند بداية التشغيل .

ب- صيانة مقاييس الضغط والبيزومترات .

ج- متابعة تاثير العوامل الخارجية على حركة جسم السد واتجاه هذه الحركة .

د- معالجة الشقوق والفجوات التي تظهر بشكل مستمر لتلافي ماحصل في السد القديم

هـ- متابعة قراءات اجهزة التحسس في جسم السد بشكل مستمر .

و- صيانة الخطوط الكهربائية وفتحات الري والمسيلات المائية وبرج المراقبة .

ز- مقاومة الرشح الذي يتاثر بنفاذية مادة اساس السد ونفاذية المواد المائية لجسم السد وكذلك مستوى واتجاه حركة الماء الجوفي عند موقع السد .

الهوامش والمصادر :

١. مجلة معين / صنعاء (١٩٨٦) .

٢. اليمن الجديد – عدد ١٢ – وزارة الثقافة والاعلام / صنعاء ديسمبر (١٩٨٦) .

٣. عبد الله احمد الثور ، هذه هي اليمن ج٢ / بيروت (١٩٦٩)

٤. يوسف محمد عبد الله – اوراق في تاريخ اليمن واثاره / صنعاء (١٩٩٠).

٥. الهمداني الحسن بن احمد – صفة جزيرة العرب / دار اليمامة (١٩٧٤) .

٦. تودد ديفيد كبث . هيدرولوجية المياه الجوفية – ترجمة الدكتور رياض الدباغ والدكتور رشيد رفيق . وزارة التعليم العالي والبحث العلمي / جامعه الموصل / (١٩٨١) .

٧. جريش م. واخرون – الانشائات الهيدروليكية –ج٢ دار مير / موسكو ترجمة الدكتور داود المنير (١٩٨٨).
٨. عبد العزيز ، محمود فوزي ، المضخات الهيدروليكية – سلسلة الاسس التكنولوجية – مطابع الاهرام التجارية – القاهرة (١٩٧٠) .
٩. كاشف الغطاء ، باقر احمد ، علم المياه وتطبيقاته وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – جامعة بغداد (١٩٨٢) .
١٠. الصحاف ، مهدي (١٩٨٣) ، علم الهيدرولوجيا ، الموصل .
١١. عاطف علي واخرون (٢٠١٠) ، الحصاد المائي في الاقاليم ، عمان.
١٢. نجيب خروفه واخرون (١٩٨٤) ، الري والبزل في العراق والوطن العربي ، الموصل.

Marib Dam as a model of Arab dams in the field of agricultural development

Prof. Shehab Mohsen Abbas Amiri

ABSTRACT

This study include the description of the old and modern Maarb Dame , and The comparative between the situation of these dams from the view of the Precipitation in the basins , periode rate of the inundation flows in this basine functions of these , Geologic of the zone and topography of it and shown the deference between them . Reaching to the Aspect Aim in the space of cultural development in Yemen .

عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال

أ.د. أيمان عباس الخفاف م .م. نور فيصل التميمي

الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية/قسم رياض الأطفال

عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال .

ملخص

استهدفت الدراسة التعرف على عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال .

واعتمدت الباحثتان في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي وعلى أداتين، مقياس عادات العقل ومقياس الأداء المهني، فقد قامت الباحثة ببناء مقياس عادات العقل وتكون من (١٦) عاده عقلية وهي (المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل وطرح المشكلات، تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة، التفكير والتواصل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستخدام الحواس، التصور والابتكار والتجديد، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطر مسؤولة، أيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر) والتحقق من صدقه وثباته من خلال الإجراءات التالية. أستخرج الصدق بطريقة الصدق الظاهري وصدق البناء أما الثبات فقد تم استخراجه بطريقة أعاده الاختبار وبلغ (٠.٨٠٤) والتجزئة النصفية (٠.٨٢٨) وألفا كرونباخ (٠.٩٧٤) وبلغ مقياس عادات العقل بصيغته النهائية من (٦٤) فقرة وأن أعلى درجة (٣٢٠) واقل درجه (٦٤) درجة .

إما فيما يخص مقياس مستوى الأداء المهني فقد قامت الباحثة ببناء المقياس وتكون من (٥) مجالات وهي المجال (المهني، الاجتماعي، الشخصي، العلمي، المهاري) وتم التحقق من صدقه وثباته من خلال الإجراءات التالية: استخراج الصدق بطريقة الصدق الظاهري وصدق البناء وأما الثبات فقد تم استخراجه بطريقة أعادة الاختبار وبلغ (٠.٧٦) ومعامل ألفا كرونباخ(٠.٩٥٤) والتجزئة النصفية (٠.٩٠)،

وتكون المقياس بصيغته النهائية من (٥٦) فقرة وأن أعلى درجة على المقياس (٢٨٠) واقل درجه درجة محتملة (٥٦)، وطبقت المقاييس على عينة تألفت من (١٠٠) معلمة اختيرت بطريقة عشوائية . من مديريتي تربية الرصافة الأولى والثانية، للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢ .

وعند معالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون ،الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ،معادلة ألفا كرونباخ ،معادلة الخطأ المعياري ، معادلة سبيرمان براون والاختبار التائي لعينه واحدة . أسفرت النتائج أن أفراد عينة البحث تمتلك عادات عقلية أعلى من متوسط المجتمع الذي ينتمون إلية . وكذلك يمتلكون أداء مهنياً جيداً وأن هناك علاقة بين عادات العقل والأداء المهني . وفي ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثتان ما يلي:

١- أن معلمات رياض الأطفال لديهن عادات عقل، اذ جاءت النتائج بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس.
٢- أن معلمات رياض الأطفال لديهن أداء مهني جيد، اذ جاءت النتائج بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس.
٣- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين درجات عادات العقل والأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

مشكلة البحث

عندما يتوهج العقل تبدأ مسيرة الحضارة الإنسانية وتنطلق شعلتها، وعندما يخبو بريقه تبدأ هذه الحضارة بالسقوط والتداعي والانهيار. وعندما تريد أمة أن تبني حضارتها فإنها تناشد العقل وتستلهمه في غايتها، لأن العقل يشكل مبتدأ الحضارة الإنسانية وخبرها. فالحضارة الإنسانية تدين للعقل الإنساني الذي كان هاديا لها وملهمها عبر العصور. وعندما ترفع أمه شعار العقل والعقلانية فإنه تضع قدميها على طريق النهضة والحرية والانطلاق.

حيث أن العقل آلة التفكير، استعملته أو لم تستعمله فأن وظيفته التفكير، وأن الفرضية التي تقف وراء آلة التفكير هي أن الفرد يولد ولديه الاستعداد العام للتفكير،

وبذلك اختلف الإنسان عن غيره من الكائنات الأخرى. أن مهمة البيئة الموجهة نحو إدارة العقل وتدوير عملياته وتفعيلها هو أعمال العقل، وهذا يتطلب تحديد مواد أعمال العقل وتشغيله وطالما انه آلة فهو يحتاج إلى وقود فليس هناك آلة تعمل من دون وقود، وأن وقود آلة العقل هي خبرات يتفاعل معها الفرد فتتطور عملياته وسرعته وتنظيمه لمواقفهِ ومشكلاته . (العتابي،٢٠١٠:٢٥٣)

أن مهمة التربية والتعليم ومهمة النجاح تتطلب أن يتدرب الفرد على زيادة استثمار طاقاته العقلية وتوظيف كل الظروف المحيطة والمواد والأدوات من أجل فهم إمكانيات جسمه وعقله وحواسه من أجل أعمال الذهن والوصول إلى عادات عقل متقدمة.

وتعد العادات العقلية من المتغيرات المهمة التي لها علاقة بالأداء الأكاديمي لدى الأفراد في مراحل التعليم المختلفة، لذلك أكدت العديد من الدراسات أهمية العادات العقلية وتنميتها وكذلك التفكير فيها وتقويمها، وتقديم التعزيز المناسب للأفراد من أجل تشجيعهم على التمسك بها، حتى تصبح جزءاً من ذواتهم وبنيتهم العقلية .(قطامي ،٢٠٠٧:٩٨)

فالأفراد يطورون معرفتهم ويحسنونها، ويكونون عاداتهم العقلية المرتبطة بمهارات التفكير العليا، عندما يجبرون أو يضعون في مواقف تجبرهم على طرح التساؤلات، والاستجابة للتحديات، والبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم ، وتفسير الأفكار، فعندما يكلفون بذلك، ويتحملون مسؤولية إنجازهم.(ألحارثي ،٢٠٠٢:٢٠)

لأن العادات العقلية سلوكيات قد يصعب استخدامها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب الإنسان عليها وتتوفر له الفرصة لاستخدامها فالناس بصفة عامة لا يحاولون كبح اندفاعهم ولا يهتمون بوضع الخطط المختلفة لإنجاز مهمة ما، كما لا يسعون إلى الدقة والوضوح ، لأن ذلك يحتاج المزيد من الوقت والجهد لتحقيقه وتوفير الأداء الجيد.(كوستا وكاليك ،٢٠٠٠:٥٤)

إن تقدم المجتمعات مرهون بتنمية الطاقات البشرية والكشف عن الطاقات العقلية غير العادية فيها، لأنها الأكثر قدرة على مواجهة التحديات المختلفة، وابتداع

مسائل جديدة متنوعة تساعدها في ذلك، وإذا كانت المجتمعات المتقدمة قد أولت وما تزال تولي اهتماماً بالغاً في الكشف عن ذوي القدرات العقلية العليا، وتوفير الظروف المناسبة لتنمية طاقاتهم الإبداعية، فالأحرى بالمجتمعات النامية أن تولي هذه المسألة اهتماما خاصاً وعلى نحو جاد (الأعسر، ١١٨:٢٠٠٢)، إذ يقاس رقي الدول وتقدمها بمقدار نمو عقول أفرادها على استثمار هذه القدرات والمهارات بشكل إيجابي وفعال يتناسب مع متغيرات العصر.(ثابت ، ٣٧:٢٠٠٦)

إذ تعد عملية قياس الأداء حلقة في سلسلة متكاملة، تبدأ بتحديد الأهداف المطلوب تحقيقها، وضع خطة أو برنامج زمني يرمي إلى تحقيق الأهداف، وتنظيم المؤسسة لتنفيذ الخطة الموضوعة، وصولاً إلى مقارنة النتائج الفعلية بالأهداف الموضوعة، وهي عملية قياس الأداء (حجات،٤٥:٢٠٠٨)، في حين إن طريقة قياس مستوى الأداء المهني تتم وفق استمارات تقييم حسب المستويات المهنية. أي مشاركة في تنظيمها و وضعها مما يركز على نشاط صاحب المهنة وليس على مستوى انجازه للعمل المناط به.

وقد أشارت دراسة المسيرة التربوية إلى ضعف المعلمين في الأداء المطلوب ولاسيما في تطبيق الطرائق الحديثة والتجديدات التربوية.(وزارة التربية،٤٧:١٩٩٧-٦٥)

ويتطلب الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال التجديد المستمر مع متطلبات الواقع فالأداء المهني الفاعل اليوم يمكن أن يكون غير فاعل في الغد مادام الزمن في تغيير مستمر، فهدف مؤسساتنا أن تصبح فاعلة باستمرار من خلال قيادات تمتاز بقدرات إبداعية عالية تنعكس على إبداعها في العمل المهني.(وزارة التعليم العالي، ٥:١٩٩٢)

ومن خلال معرفة مستوى أداء معلمات الرياض نستطيع معرفة كفاءتهن في عملهن والحكم على سلوكهن وتصرفاتهن أثناء أدائهن لغرض تجاوز العقبات والإخفاقات التي تتعرض لها الروضات أثناء تحقيقها لأهدافها.(جاسم وآخرون ،٨٣:١٩٨٣)

ومعلمة رياض الأطفال بحاجة ماسة إلى رفع مستوى الأداء المهني لديها. ذلك لأن تحقيق الأهداف المرغوبة فيها في تلك المرحلة مرهون بدرجة كبيرة بنوعية المعلمة والمنهج، وفي الوقت نفسه مهما كان المنهج جيداً فسوف يصبح عديم الجدوى دون توافر المعلمة القادرة على تنفيذه بشكل جيد. (إبراهيم،١٩٧٨:٤)

وقد جاءت هذه الدراسة في محاولة استقصاء عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤل الاتي:

(هل هناك علاقة بين عادات العقل ومستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال؟)

أهمية البحث : يولد الفرد وهو مجهز بالاستعداد والإمكانات والقدرات الكامنة التي تنمو مع العمر، وتزداد وتتطور بعقل الممارسة والتكرار بوعي. ويختلف الأفراد بكفاءاتهم الممثلة بعادات العقل، وتتحدد هذه القدرات المتطورة بمدى استفادة الفرد من الترتيب الذي يقدم له في تعلم التفكير وممارسته، وإتقان آلياته وهذا يظهر الفرق بين المفكر الخبير والمفكر المبتدئ.

أن عادات العقل تفكير منظم، مرتب يتضمن آليات واستراتيجيات مرتبطة بهدف تم التخطيط لتحقيقه بوعي، وان هذه العادة تقود الذكاء باتجاه معين واستخدام إمكاناته وقدراته وموجوداته للوصول إلى هدف معين. (العتابي،٢٠١٠:٢٥٤)

وأن العادات العقلية تمثل فلسفة تربوية تركز على تعليم عمليات التفكير للأفراد بطريقة مباشرة، والفكرة ببساطة تكمن في عدم جدوى ملء عقول الأفراد بالحقائق، والمعلومات متوقعين أنهم سيتمكنون من اكتشاف معاني تلك المعلومات، وسيطبقونها في حياتهم اليومية، فالهدف من الاهتمام بالعادات العقلية يتمثل في المساعدة على استخدام عمليات التفكير في التمكين من المعلومات الحالية، والتأكيد على قدرة الأفراد على الفهم واكتشاف المعنى (العتيبي،٢٠١٣:٢٠٥)

وتدعو نظرية العادات العقلية إلى الالتزام بتنمية عدد من الاستراتيجيات الذهنية، أطلق عليها اسم العادات العقلية، إذ تؤمن نظرية العادات العقلية بوجود ثوابت

تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة الفرد.(ألحارثي، ٢٠٠٢:٧)

يعد التفكير من أبرز القدرات التي تسمو بين البشر عن غيرهم من مخلوقات الله وهو من الحاجات المهمة التي لا تستقيم حياة الفرد من دونها ولا يتخلى عنها إلا في حال غياب الذهن، إذ أن الإنسان يحتاج التفكير في جميع مراحل عمره لأجل تدبير حياته. (طافش، ٢٠٠٧:٢)

وقد قال وليم جيمس (Wiliam James) أن العقل لا يكون ذا مقدرة وكفاية إلا بتخييره ما ينتبه إليه ويفكر فيه ويترك ما عداه أي أن تركيز الفرد بتفكيره لأجل تخطي المشكلات ، ومن هنا تبرز لنا أهمية التفكير وآلياته وأنواعه بوصفه من أهم القدرات العقلية العليا لدى الإنسان.(حمد ،٢٠١١:١)

إن عادات العقل لا تأتي فجأة من دون مقدمات إذ علينا أن ندرك أن التفكير يزرع وينمي ويربي ويعلم، ولابد من رعاية الفرد المتعلم واكتسابه المعارف والمعلومات والمهارات والعادات التي تشكل لديه الخلفية العلمية اللازمة التي تتفاعل في ذاته وتقوده إلى البحث عن معلومات أخرى أبعد وأعمق، مستعملاً خبراته ومهاراته، متفاعلاً مع بيئته بكل ما فيها من متغيرات ومعطيات وأنشطة، وظاهرات تتولد منها معرفة جديدة تظهر بأشكال متنوعة تعبر عن الإبداعية مثل (حل المشكلات أو توليد الأفكار).(القاسم، ٢٠٠٠:٢٦)

أن العادات العقلية تعطي للفرد إحساساً بالسيطرة الداعية إلى التفكير الذي ينعكس على تحسين مستوى أدائه وثقته بنفسه، وتؤدي عادات العقل دوراً بارزاً ومؤثراً لدى الفرد في أداء التكيفات والفعاليات، التي لا يمكن من دونه أدائها على نحو فعال(الزيود،١٩٩٩:١١٧). لأنها تثير الفرص أمام الفرد للإبداع من خلال التعبير عن الأفكار وطرح الأسئلة والقضايا المرتبطة بحياته ومتعلقاته الشخصية. (قطامي،٢٠٠٥:٩٤)

وقد أكد شوارتز ضرورة التطور المستمر للعادات العقلية لدى الأفراد وممارستها في حياتهم.(Swartz,2008:p.20)

وتشير الدراسات التربوية التي أجريت من قبل بيركنز وتيشمان حول أهمية العادات العقلية أن بإمكان الأفراد أن يؤدوا أفضل بكثير من أدائهم الفعلي عندما كانوا يعمدون إلى استكشاف الخيارات والنظر إلى الإيجابيات والسلبيات وإنجاز مهام متمثلة، وأن بإمكانهم أن يظهروا نوعاً من التفكير المطلوب بسهولة.

(أبو رياش وعبد الحق ،٢٠٠٧: ٢٨١)

وأن عملية تشكيل عادات العقل لا تعني أن يمتلك الفرد مهارات التفكير الأساسية، والقدرات التي تعمل على إنجازها فحسب، بل لابد قبل ذلك من وجود الميل أو الرغبة لتطبيق كل ذلك في الأوقات، والظروف، والمواقف الملائمة. (الصباغ وآخرون،٢٠٠٦: ١٤)

وبما أن العادة يتم تعلمها في وقت مبكر جداً من حياة الفرد، حيث أنها تساعد في إدارة الأنشطة الروتينية والأنشطة المعقدة، كما أن تعلمها يحتاج في البداية إلى مجموعة من العمليات المعرفية بدءاً من عملية الانتباه، والمعرفة، والتكرار، والممارسة. (نوفل والريماوي،٢٠٠٨: ٦٦)

وفي هذا الصدد توصي دراسة (الربعي، ٢٠٠٩) بضرورة لفت انتباه العاملين في مجال إعداد المعلم من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الجامعية، والمعاهد المختلفة إلى تضمين العادات العقلية للمقررات الخاصة بإعداد المعلم وكذلك تدريبهم للقيام بالدور المنتظر منهم في المستقبل بعد التخرج. (الربعي،٢٠٠٩: ١٩٣)

ويؤكد كامبل (Campbell, 2000) ضرورة أن يفهم المعلمون بعمق معنى عادات العقل، والممارسات الخاصة بهذه العادات، بحيث يمكنهم ذلك من غرس تلك العادات في سلوك طلابهم، ومن ثم تقييم هذه العادات، والحكم على مدى ممارستهم. (Campbell,2000,p.3)

إذ أصبحت قضية أعداد المعلم تشغل مكاناً بارزاً من اهتمام الباحثين، والمؤسسات البحثية، حيث تؤكد غالبية الدراسات على أن هذا الميدان كان، ولا يزال في حاجة إلى المزيد من الجهود البحثية التي تعكس وزنه، وأهميته من جهة وتلبي

متطلبات العصر بمتغيراته السريعة، والمتلاحقة من جهة أخرى.(سكر والخزندار،٢٠٠٥:٦٥٣-٦٥٤)

وقد جاء في القرآن الكريم المصدر الأول للشريعة الإسلامية آيات كريمة تدعو إلى التفكير، منها قوله سبحانه وتعالى:**{أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنفُسِهِمْ مَا خَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُّسَمًّى}**(الروم:٨) وقوله تعالى:**{قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَفَلاَ تَتَفَكَّرُونَ}**(الأنعام: ٥٠) ونلاحظ بوضوح من خلال هذه الآيات الكريمة أن القرآن الكريم يتضمن الحث على التفكير والتدبر،إلا أن الإنسان كثيراً ما يستعمل التفكير وقليلاً ما يتدبر.

ومن دلائل حرص القرآن الكريم على دعوة الإنسان إلى إعمال العقل واستخدام التفكير ورود الاستشهاد بالآيات التي تتضمن عبارات **(لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ)**، **(إِنْ كُنْتُمْ تَعْقِلُونَ)**، **(أَفَلا تَعْقِلُونَ)**، **(لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ)**، **(لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ)** **(أَفَلا تَتَفَكَّرُونَ)** **(لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ)**. إن أهم وظيفة للعقل هي التفكير، والعقل يمثل قاعدة الانطلاق نحو التقدم في مجالات الحياة كافة، ومن ثم فإن الفكر هو الذي يقود التقدم فلا يمكن لمجتمع ما أن ينهض ما لم يتقدم الفكر لديه ويعمل على توفير الأسس المنهجية لذلك.

حيث أشار مارزانو(Marzano 1992)إلى أن عادات العقل المنتجة تعد واحداً من الإبعاد المهمة في التعلم (إبراهيم ، ٢٠٠٩، :٩٤) والعمل على أساس هذه العادات العقلية يجعل المعلم فعالاً وكفؤاً وفي هذا الصدد تشير ريزنك(Resnick,1987) إلى أن العمل بهذه العادات يجعل التفكير رفيع المستوى، وأما كوستا (Costa,1991) فقد كان لسنوات طوال وما يزال يمجد فضائل هذه الأنماط من السلوك الذكي ويؤكد إن عادات العقل ينبغي أن تكون محوراً للتعلم، ويرى أن لا فائدة في أن يتعلم التلاميذ المحتوى إذا لم يتعلموا السعي لتحقيق الدقة والصحة وتجنب الاندفاع، والعمل عند حافة كفاءتهم وليس عند مركزها ووسطها. (عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٠، :٣٢-٣٣)

وأكدت دراسة فلود (Flood, 1993)التي هدفت إلى خلق عادات عقلية تساعد الناس على اكتساب المعرفة، ودراسة دانيال (Daniel, 1990) التي أشارت إلى إن

اكتساب الخبرة يتطلب اكتساب عادات العقل التي تسهل أداء المهمة.(فارس، ٢٠١١: ١٠)

وأشارت دراسة (صبري٢٠١٠) إلى ضرورة تشجيع المعلمين على استخدام إستراتيجية عادات العقل وتبني المدارس تنمية عادات العقل لدى طلابها.(صبري ، ٢٠١٠:٤٣)

وأما الأداء المهني فقد حظي بأهمية واسعة في إطار الفعالية المهنية بصورة عامة، إذ إن قياس الأداء المهني من شأنه أن يخلق الأجواء المهنية القادرة على متابعة الأنشطة الجارية والتحقق من مدى التزام المهنيين بإنجاز مسؤولياتهم وواجباتهم وفق معطيات العمل البناء.(حمودي والخرشة ،٢٠٠٧:١٥)

أن أداء الفرد في أية منظمة يعتمد على عدة عوامل من بينها إحساس الفرد بالاستقرار النفسي والثقة المتبادلة مع الآخرين الذي يستند في الأساس إلى تفهمه وإدراكه لواقع البيئة المهنية التي يعمل في ظلها وهذه البيئة لها تأثير واضح فعال في النمط السلوكي للفرد سواء أكان هذا التأثير ايجابياً أم سلبياً.(الصباغ ،١٩٨٦:٧٠)

ويكتسب مفهوم الأداء أهمية كبيرة بالنسبة إلى المنظمات جميعها إذ يحتوي على عناصر ومهارات معينة إذ يشتمل على مستوى الجهد في العمل ونوعية إنجاز العمل وفهم أهداف المنظمة التي يعمل فيها صاحب المهنة (اليوسف ،١٩٨٢:١٣٦) ، وعليه فأن الأداء الفعلي لعمل العاملين يتحدد بمقدار الجهد المبذول كما انه يتأثر بقابلياتهم المعرفية والمهارية والإدراكية وطبيعة أدراك الأهداف والأنشطة المطلوبة.(الشماع وحمود ،٢٠٠٠:٤٨٤)

ويمكن تحديد أداء المعلمين بمقدار تحقيقهم لأهداف النظام التربوي (عليمات،١٩٩٤:١٣٧)، بمعنى أن قيام المعلم بالواجبات والمسؤوليات الموكلة إليه والمحددة بالقوانين والأنظمة والتعليمات بأعضاء الهيئة التعليمية (عليمات ،٢٠٠١:١٧٤)، ويتفق المربون وقادة الفكر والعلماء على أن للمعلم دوراً ريادياً لا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي دوره على الوجه الأكمل بدونه فهو عنصر أساسي في العملية التعليمية وبإخلاصه واستعداده للنمو في مهنته وبقدرته على الإبداع والتجديد يستطيع أن

يحقق النظام التربوي ما يخطط له من الأهداف والغايات (دمعة والبياتي ،١٩٧٤:٢٠)، وقد وصفت مهنة التعليم بأنها أم المهن أو أنها تسبق المهن الأخرى فهي تمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً واجتماعياً وفنياً وأخلاقيا.(سورطي،٢٠٠٠:٢١٥)

فلم تعد مهنة التعليم مجرد عملية تلقين المعلومات والحقائق للطالب ، بل أصبحت مهمتها تغيير سلوكيات التلميذ المختلفة بدنية كانت أم عقلية أم وجدانية، فالمعلم هو الذي يأخذ بزمام المبادرة في أنشطة التعليم وإعطاء المعلومات التي تحتاجها العملية التعليمية فمسؤولية المعلمين الأولى توجيه نشاطات التعليم لدى التلاميذ.(امدونوفلاندرز،١٩٨٦:٧٢-٧٥)

وهكذا فأن الاهتمام بأعداد المعلم وتدريبه وتنميته امر لابد منه فالارتقاء بمهنة التعليم هو الارتقاء بالمهن الأخرى في المجتمع والمعلم الكفء هو قوام الأمة المتينة (الزازوأخرون، ٢٠٠١: ٤٢)، ويعد علماء التربية المعلم مهندساً مسؤولاً عن سلامة بناء المجتمع لذلك يجب أن يزيد بالمعلومات والمهارات والقيم التي تضمن جودة هذا البناء (سليمان، ١٩٩٦: ٢١٩). وهو حجر الزاوية في العملية التعليمية والتربوية لأنه بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته له تأثيره في التلميذ (مطاوع وحسن،١٩٨٩:١٢٧)، فهدف المعلم أن يؤدي عمله في أكمل صورة وأن يطور نفسه وطرق التعامل مع البيئة المحيطة به ويجدد معلوماته الثقافية والتربوية ويؤدي دوره الاجتماعي في خدمة تلاميذه وخدمة مجتمعه ويحقق الآمال المعهود عليه رفع شأن مهنته.(Myers& Etal,1981,303)

ويعد الأداء المهني للمعلم في مختلف المؤسسات التعليمية من أهم المدخلات في تحقيق الأهداف التربوية وأن أول ما يعترض لهذا الأداء هم التلاميذ. فالأداء المهني الجيد للمعلم يعني العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلمون (العمليات التعليمية) والتغيير التعليمي الذي يظهر على سلوك التلاميذ كمظهر لنتائج التعليم.(الجفري،٢٠٠٢:١١٠-١١٦)

ويعد المعلم مفتاح العملية التربوية وأساسها وعليه يقع نجاحها أو فشلها وبقدر ما يتوافر الأساس العلمي والعملي في إعداده بقدر ما نحصل على معلم جيد ومن ثم على تربية جيدة تؤدي إلى بناء بشري قادر على التقدم و الازدهار. (بشارة ،١٩٨٦:٦)

إن إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث من جهة أخرى من القضايا التربوية التي تحظى باهتمام متزايد في كثير من النظم المعاصرة وأصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على إعداده بهدف رفع كفاءتها التعليمية لمواجهة الحاجات الجديدة للمجتمع ولتمكينها من أن تخرج معلمين ذوي كفاءة علمية ومهنية.(الخفاف، ٢٠١٣: ١٤٣)

تعد مهنة التعليم في رياض الأطفال من المهن المهمة التي يقف عليها عماد المجتمع ، إذ أنها تعد أو تبنى الأساس القوي ، إذ يؤكد علماء النفس والباحثون على مدى إفادة الطفل من التحاقه بالروضة يتوقف على شخصية وكفاءة المعلمة إلى حد كبير، إذ تحتل معلمة الروضة المرتبة الثانية بعد الأسرة مباشرة من حيث دورها في تربية وتعليم الطفل المهارات الأساسية. (الناشف،١٩٩٥:٣٠)

أن رعاية الطفل في مرحلة رياض الأطفال يجب أن يكون على وفق مبادئ وأسس علمية وتربوية ويجب أن نعطيها بالغ الأهمية ولا نتركها للعفوية والتلقائية في التعلم ، فالأطفال في هذه المرحلة هم بحاجة إلى من يوجههم ويبني أساسهم أي يعني أساس ذات قوة، وهذا يكون على وفق مبادئ علم النفس والتربية. (المجادي،٢٠٠١:١٥). ومن كل ذلك يمكن أن نلخص أهمية البحث والحاجة إليه بما يأتي :

- تعد العادات العقلية أحد أنماط السلوكيات الذكية التي تقود المتعلم إلى استجابات فعاله لمواجهة المشكلات في مناخ يتسم بالاستقرار الانفعالي.
- تأتي أهمية البحث كونها تلقي الصدى على العلاقة بين عادات العقل والأداء المهني من خلال رفد الميدان التربوي بمقياس عادات العقل والأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال.

- أن عادات العقل تساعد المعنيين في وزارة التربية على استعمال أساليب حديثة في تعليم الأطفال على أن تكون عادات العقل هدفاً رئيسياً فيها.
- تأمل الباحثة في ضوء ما يسفر عنهُ البحث من نتائج وما يخرج به من توصيات ومقترحات، إفادة المسؤولين عن العملية التربوية في التوصل إلى مؤشرات مهمة تساعد في التعرف على نقاط القوة والضعف لدى معلمات رياض الأطفال .

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال .

٢- مستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال .

٣- عادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

- **حدود بشرية:**معلمات رياض الأطفال.
- **حدود مكانية:** المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة (الأولى-الثانية).
- **حدود زمانية:**العام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

أ- **حدود علمية**،وتتضمن :**مقياس عادات العقل، مقياس الأداء المهني**

تحديد المصطلحات

١- عادات العقل(Habits of Mind) عرفها كل من:

-بركنز (Perkins) 1991:

هي نمط من الاداءات الذكية تقود المتعلم إلى أفعال إنتاجيه ، تتكون نتيجة لاستجابة الفرد إلى أنماط معينه من المشكلات والتساؤلات، على أن تكون حلول المشكلات، وإجابات التساؤلات تحتاج إلى تفكير وتأمل.(Perkins,1991:85-88)

-كوستا (Costa) 2000 :

هي أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل من أجل التوصل إلى سلوك ذكي وعقلاني لمواجهه مواقف الحياة المختلفة. (Costa,2000: 16)

- ريكتز (Ricketts) 2004:

هي معرفه الفرد كيفيه التصرف بذكاء، عندما لا يعرف الإجابة عن سؤال ما. (Ricketts,2004:11-33)

- ماثيو (Matheu) 2004:

هو محصلة الفهم المرتبط باستعمال وتقييم المعرفة وإيصالها إلى الآخرين حالما تفهم بأن المعرفة تحتوي على عدد لا يحصى من الروابط بين أجزاء المعلومات عندما تكون قادراً على تحديد شكل المعرفة التي تريد استعمالها.(Matheu, 2004:5)

- نوفل (٢٠٠٨):

هي مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيل من الاداءات أو السلوكيات الذكية بناءً على المثيرات أو المنبهات التي يتعرض لها بحيث تقود إلى انتقاء عمليه ذهنيه. (نوفل،٢٠٠٨:٦٧-٦٨)

التعريف النظري لعادات العقل:

وقد تبنت الباحثة تعريف (كوستا ٢٠٠٠) لأنه انسب لمتطلبات البحث الحالي.

التعريف الإجرائي لعادات العقل:

هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس عادات العقل المعد لأغراض هذا البحث.

٢- الأداء المهني (Job Performance):

وعرفهُ كل من:

- موريس (1968):

هو محصلة العمل والحالة التي تطبق فيها كل من المعرفة والتدريب والخبرة لتوليد النتاجات المطلوبة في الموعد المحدد. (Murice, 1968 :116)

- كود (1973):

هو الجهد الذي يقوم به الشخص لأنجاز عمل ما بالفعل حسب قدرته واستطاعته. (Good, 1973:69)

- عاشور (١٩٧٨):

هو قيام الشخص بالأنشطة والمهمات التي يتكون منها عمله. (عاشور، ١٩٧٨:٥٠)

- أبراهام (1986):

هو السلوك الذي يتخذه الفرد في أدائه للأنشطة والمهام المختلفة في عمله.(Abraham, 1986:349)

- نوفل (١٩٨٩):

هو السلوك الذي يتمخض عنه أنجاز الأفراد للمهمات المعهودة إليهم سواء أكانت ماديه أم بشريه في ضوء المتطلبات الدقيقة والملائمة للموقف. (نوفل ، ١٩٨٩:٨٥)

- برنوطي(٢٠٠٤):

هو تنفيذ الأعمال المسندة للفرد أو جهوده أو سلوكه. (برنوطي، ٢٠٠٤:٣٧٨)

التعريف النظري للأداء المهني:

هو حصيلة ما تؤديه المعلمة داخل قاعة الصف وخارجها من نشاطات توظف لخدمة الأطفال والعملية التعليمية معاً.

التعريف الإجرائي للأداء المهني:

هو الدرجة التي تحصل عليها المستجيبة على مقياس الأداء المهني المعد لأغراض هذا البحث .

٣- معلمة الروضة(Kindergarten teacher): عرفها:

- مردان (٢٠٠٤)

هي إنسانة بخصائصها الشخصية تؤثر وتتفاعل مع الأطفال وهي من أكثر العوامل أهمية في تعليم وتقديم الخبرة للأطفال وتساعدهم على التكيف مع المجتمع وتهيئتهم للتفاعل مع ضغوط ومتغيرات العالم السريعة إلى جانب دورها في الأداء الأكاديمي والتهيئة لتعليم النظام في المدرسة.(مردان ،٢٠٠٤:٢٢٨-٢٢٩) وقد تبنت الباحثة تعريف (مردان،٢٠٠٤) لأنه انسب لمتطلبات البحث الحالي .

الفصل الثاني أولا: عادات العقل Habit of Mind

ظهر في نهاية العقد الأخير من القرن الماضي اتجاه جديد في الفكر التربوي الحديث في أمريكا يدعو المربين إلى التركيز على تحقيق عدد من النواتج التعليمية،وقد برز هذا الاتجاه في غمرة الاهتمام بتنمية التفكير،وسيما مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي وحل المشكلات (ألحارثي،٢٠٠٢:٧)،**فالعادة:**هي شيء ثابت متكرر يعتمد عليه الفرد ويستند إلى وجود ثوابت تربوية ينبغي التركيز على تنميتها وتحويلها إلى سلوك متكرر ومنهج ثابت في حياة الفرد(العتابي،٢٠٠٨:٤). كما أنها تعد نقطة التقاء المعرفة والمهارة والرغبة، فالمعرفة هي تصور ذهني نظري،وهي ما يتعين القيام به، والمهارة هي كيفية القيام بهذا الأمر، أما الرغبة فهي الدافع أي الحاجة إلى القيام بهذا الأمر،ولكي يتحول أمر ما إلى عادة لابد أن يتحلى بكل الصفات الثلاثة السابقة (كوفي،٢٠٠٩:٥٩). وقد ركز أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة تنمية عدد من الاستراتيجيات الفكرية فيما أصبح يعرف فيما بعد بالعادات العقلية (ألحارثي،٢٠٠٢:٧)، فالعادات العقلية: هي الطاقة الكامنة للعقل (مارزانو،١٩٩٨:١٣٣). التي تدل على أعمال منتجة إيجابية، تقترح ممارسة طرق خلاقة لتوظيف التفكير. (نوفل،٢٠٠٨:٦٦)

مفهوم عادات العقل

جاء في مجمع اللغة العربية أن العادة تعني ما يعتاده الفرد أي يتعود عليه مراراً وتكراراً ومواظبة،والعادة كل ما أعتيد حتى صار يفعل من غير جهد وجمعها عادات أما التفكير هو عملية ذهنية يمارسها الفرد بحيوية ونشاط وفاعلية،ومتى ما كرر الفرد تلك العملية وأدمن ممارستها حتى تصبح آلية،عند ذلك تسمى عادةً عقليةً . (عريان ،٢٠١٠:٤٩)

وأما الأداء الذهني كي يصبح عادة لابد أن يمر بالعمليات الأدائية الآتية:

١-تحديد الهدف المعرفي والوجداني والأدائي.

٢-أيجاد روابط بين الجوانب الأدائية الثلاثة. المعرفية والوجدانية والأدائية .

٣-تعريف النتاجات الأدائية تعريفاً محدداً .

٤-تحديدها على صورة مهارات معرفيه إجرائيا.

٥-تحديد هدف المهارة الذهنية.

٦-تكرارها بدرجة إلى أن تصبح عمليات أدائية آلية .

٧-ممارستها على صورة عادات ذهنية آلية روتينية راقية يسيطر عليها مع ممارسته لها بآلية.

(قطامي وعمور،٢٠٠٥:١٢)

فالعادات العقلية هي: استراتيجيات ذهنية تنظم عمل العقل وأليات تضبط سلوك البدن وأفعاله من خلال حسن توظيف الفرد للمعلومات وتوجيهه للعمليات العقلية والمعرفية (أبو المعاطي،٢٠٠٤:٣١٨)، وهي بذلك تعمق الفعل الإنساني وتنقل النظرة للذكاء من المستوى الكمي والنظري والأحادي إلى المستوى الكيفي والعلمي المتعدد في حين وصفها الحليواني بقوله:هي سلوكيات ذكية تعمل على إبقاء الأفراد متيقظين، ليعملوا وينتجوا بكفاءة ويتعرفوا على مواطن القصور لديهم في عملية التفكير (الحليواني،٢٠٠٥:١١٥). وأما الفرق بين مصطلح (العادة السلوكية)و(العادات العقلية) يتبين بأنه:ينبغي أن نتعامل مع مصطلح (العادات العقلية) كوحدة واحده متكاملة ومتناسقة،دون فصلةُ إلى شقين (العادة،والعقل)،ذلك لأن الفعل الإنساني محكوماً بالإدارة والوعي والتعقل والتفكير أما أذا تراجع العقل والوعي وانفصلا عن الفعل صار الفعل عادة سلوكية نمطية تفتقد إلى التجديد وإمكانية التصويب والتحديث.فالعادة نمط سلوكي متكرر، غالباً ما تفتقد إلى الوعي وحضور العقل،بحيث يمكن حدوث الفعل بشكل نمطي رتيب لا جديد فيه،بل قد يقع صاحب العادة في الخطأ دون أن يدري.فمثلاً تعود الفرد الذهاب للصلاة في المسجد لا يغني عن ضرورة التفكير والتدبير فيما يقرأ ويتلى، فقد تكون الصلاة أفعالاً حركية لا تدبر فيها ولا تمعن،وقد تنتهي ولا يذكر المصلي ماذا قرأ الأمام من سور القرآن،أو كم ركعة قد أتم في صلاته (ثلاثاً أم أربع!)،بينما حضور العقل مع الفعل أثناء الصلاة ،يتيح للمصلي تحقق التدبر والتمعن والفهم والتأثر،وفي هذه الحالة لا يحدث الخطاء ولا النسيان ،بل تزيد حسنات الإنسان،مصدقاً لقول الله تعالى في سورة المؤمنون:**{قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ ۞ الَّذِينَ هُمْ**

فِي صَلاتِهِمْ خَاشِعُونَ}. فالصلاة في الأولى في مثالنا تمثل عادة سلوكية،أما في الحالة الثانية فتمثل عادة عقلية،لأنها مصحوبة باستراتيجيات ذهنية وتغيرات معرفية وتوجهات عقائدية،ومن ثم تغيرات سلوكية وظيفية. (أبو المعاطي،٢٠٠٤:٣١٨-٣١٩)

وأما الفرق بين مصطلح (القدرات العقلية)ومصطلح (العادات العقلية)إن من يمتلك القدرات العقلية فقط،فأنه يمتلك مهارات التفكير بصورة جيدة،وكذلك القدرة على الوصول إلى الحلول المتنوعة للمشكلات التي تواجهه،ولكنهُ قد لا يميل إلى استخدام ما لديه من قدرات عقلية ومهارات تفكير متنوعة،ألا عندما يطلب منه ذلك،وبمعنى أخر،أنه لا يميل إلى استخدام تلك القدرات من تلقاء ذاته بصورة مستمرة أو كنمط حياة بالنسبة له.

أما من يمتلك عادات العقل،فأنه فضلاً عن إلى امتلاكه المهارات المتنوعة للتفكير والقدرات العقلية،ألا أنه يمتلك أيضاً الإرادة والميل لاستخدام هذه القدرات والمهارات العقلية في جميع أنشطة الحياة أو جميع المواقف الحياتية التي يمر بها،مهما أختلف شكل هذه الأنشطة (سواء أكانت أنشطة بسيطة أم أنشطة معقدة)،أي أن استخدامه لتلك المهارات لم يعد في وقت الحاجة فقط،بل تخطى ذلك ليصبح نمط حياة،حيث أن العادة يفعلها الشخص دون عناء.

وبذلك يمكن القول:بأن من يمتلك العادات العقلية،فأنه يمتلك سلوكيات ذهنية واعية ومستمرة في استخدامه للمهارات التفكيرية المتنوعة. (سعيد،٢٠٠٦:٤٢٧)

خصائص عادات العقل

عادات العقل هي أنماط الأداء العقلي الثابت والمستمر في العمل لمواجهه مواقف الحياة المختلفة (علي،٢٠٠٩:٥٦). ويتطلب استخدام عادات العقل مركب مؤلف من مهارات عديدة ومواقف وخبرات وميول سابقة مختلفة. معنى ذلك إننا نثمن نموذجاً من التفكير على آخر. وهذا يتضمن التلميحات السياقية في موقف ما،التي تشير إلى الوقت والظرف المناسبين الذي سيكون استخدام هذا النموذج مفيداً، وهذا يتطلب مستوى معين من المهارة لاستخدام وانجاز السلوكيات على نحو فعال بمرور

الزمن،وهذا يوصي وكنتيجة لكل تجربة يتم استخدام هذهِ السلوكيات(Cota,Kallick,2000:1)، ولعادات العقل خصائص هي:

١- القيمة Value: تتضمن اختيار وتوظيف نماذج معينة من السلوك العقلاني أفضل او بدلاً من سلوك أخر اقل فائدة او إنتاجية. (زيتون ،٢٠١٠:٢٨٦)

٢- الرغبة Inclination: هي الشعور بالرغبة نحو استعمال نموذج معين من نماذج السلوكيات العقلية الذي تم تفضيله او اختياره. (Costa,Kallick,1996:17)

٣- الحساسية Sensitivity: تتضمن إدراك الفرص وملاءمتها لاستخدام السلوك العقلاني وتطبيقها.(قطامي ،٢٠٠٧:١٥٧)

٤- القابلية Capability:هي امتلاك المهارات والقدرات الأساسية لتحقيق النجاح ومسايرة السلوك العقلي.(العتيبي ،٢٠١٣:٢٠٥)

٥- الالتزام Commitment: هي مواصلة الإصرار على التفكير التأملي ولتحسين أداء نموذج السلوك العقلي.(Casta,Kallick,1996:17)

٦- السياسة Policy: هي التعزيز وإدماج السلوكيات الفكرية وتحويلها إلى أفعال وقرارات وحلول للمشاكل التي تعترض الفرد. (قطامي،٢٠٠٧:١٥٧)

مفهوم الأداء المهني

يعد الأداء مفهوما واسعا في ميدان الأعمال ولكن من الصعب إعطاء تعريف محدد له بسبب تعدد الأبعاد التي يتكون منها الأداء الشامل في المنظمة. والأداء يؤثر في تحقيق أهداف المنظمة المحددة من خلال الاستخدام الأفضل لمواردها المتاحة خلال فترة زمنية معينة (John, 1984: 208).ويقصد به هو السلوك المتحقق أو الفعلي من خلال ما يبذله الفرد من جهة عمله داخل المؤسسة او ما يصدر من تصرف أثناء العمل بصورة هادفة.(ميرة،٢٠٠٩:٨٧) وأن مصطلح الأداء يعد مصطلحا واسعا نشأ ليعبر عن مجموعة من الممارسات التي عن طريقها يتم تحديد العمل ومتابعته وتحديد القدرات اللازمة للأداء وتوزيع المكافآت داخل المنظمة، كما انه يشمل تحديد الاهداف واختيار العاملين وتعيينهم وتقييم الأداء والتعويضات والتدريب والتنمية والتخطيط وادارة المسار المهني (المؤتمر، ٢٠٠٣: ٦٤).وقد عرف الأداء على أنه:

(القدرة على تحويل المدخلات الخاصة بالتنظيم Input إلى مخرجات Output بشكل خدمة وبمواصفات محددة وبأقل كلفة). وأن هذا المفهوم للأداء مفهوم واسع يرتبط بأداء المنظمة كوحدة تنظيمية (العلي ،١٩٨٦:١١٤)

في حين هناك من أعطى مفهوم الأداء منحاً آخر من حيث المستوى، إذ جعل الفرد العامل محوراً لتعريفه، إذ أشار (Abraham) بأنه: السلوك الذي يتخذه الفرد في أدائه للأنشطة والمهام المختلفة في عمله يلاحظ من هذا المفهوم أنه يركز على الاتجاه السلوكي للأفراد، ويوضح بأن أداء الفرد يمكن أن يقاس من خلال السلوك الذي يتخذه تجاه النشاطات المختلفة للعمل.(Abrahm,1986,349-356)

ثالثا: دراسات سابقة

أن الدراسات السابقة التي تم الحصول عليها تنحصر في جانبين ، هما :

أولا: دراسات تتعلق بعادات العقل

١- دراسة اللقماني (٢٠١٢) السعودية

"عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات"

استهدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لعادات العقل، ومعرفة الفروق في درجة ممارسات معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لأبعاد عادات العقل تبعاً للعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية.

ولتحقيق هذه الأهداف، قامت الباحثة بتطبيق مقياس عادات العقل- الذي أعده كارل رودجرز (Carl Rodgers ,2000) وترجمه وطوره الشمري (٢٠١٠) على (١٢١) معلمة من معلمات رياض الأطفال. وتوصلت الدراسة إلى

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجة ممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لأبعاد عادات العقل تعزي لمتغيرات الدراسة (العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة التعليمية، عدد الدورات التدريبية)

٢- درجة ممارسة عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال مرتفعة. (اللقماني ،٢٠١٢: ٦٠)

٢- دراسة فيندرسون (Fenderson , 2010) أمريكا

"**عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال المبتدئات والمعلمات الأكثر خبرة**"

استهدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال المبتدئات والمعلمات الأكثر خبرة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢) معلمة رياض أطفال (٦) منهن حديثات التخرج والعمل، و (٦) منهن من خبرات مختلفة وتراوحت ما بين (٥-١٥) سنة.واتبعت الباحثة منهج البحث الوصفي وقامت بتشكيل مجموعات تركيز (Focus Groups) أي مجموعات نقاشية يتم فيها مناقشة عادات العقل وقامت الباحثة بتدوين الملاحظات وتسجيلها على كل جلسة ولمدة (٨) جلسات، ثم مقارنة النتائج نوعيا إما مع الدراسات النظرية الأخرى أو مع الأدب النظري والنظريات التي تمت كتابتها عن الموضوع، أو بمقارنة النتائج النوعية بين استجابات المشاركين أنفسهم. وأشارت الدراسة إلى النتائج التالية: اتفقت جميع المعلمات على أن الاستماع النشط للأطفال، والمثابرة على التعليم والتعلم في وقت واحد هو من أكثر وسائل تعليم الأطفال فاعلية. وأظهرت المعلمات الأكثر خبرة تفكيرا تبادليا أكثر من المعلمات الجدد اللواتي يمتلكن عادة التعلم المستمر. (Fenderson,2010 : 11-15)

٣- دراسة ويللر (Weller,2010)أمريكا

"**عادات العقل لدى معلمات الأطفال الصغار في ضوء العرق والعمر**"

استهدفت الدراسة إلى الكشف عن عادات العقل لدى معلمات الأطفال الصغار في ضوء العرق والعمر، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) معلمة رياض أطفال وتمهيدي من البيض والسود ومن فئات عمرية ثلاثة (٢٠-٣٠ سنة ، و ٣٠-٤٠ سنة ، و٤٠ سنة فما فوق). ولتحقيق أهداف الدراسة ، تم تطبيق أستبانة بيير – كيرين (Pirie – Kieren, 2001) لعادات العقل، المكونة من (٣٦) فقرة مفتوحة الأطراف حول عادات العقل التي تم اشتقاقها من أعمال كوستا وكاليك. وقد كشفت نتائج الدراسة

وجود تباين في عادات العقل المستخدمة بين المعلمات، حيث تبين أن المعلمات الأصغر سناً هن الأكثر ممارسة للتحقق من الدقة والمثابرة والتعلم المستمر من غيرهن من المعلمات. (Weller ,2010 : 1-5)

٤- دراسة فيرنر و جوادرييل (Verner&Gaudreal, 2010) أمريكا

"درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية لعادات العقل وارتباطها ببعض المتغيرات الديموغرافية"

استهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية لعادات العقل وارتباطها ببعض المتغيرات الديموغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) معلم ومعلمة اختيروا من مدارس ضواحي نيويورك بناء على تدريس المعلمين والمعلمات لأطفال تتراوح أعمارهم بين سنة و٦ سنوات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس عادات العقل المكون من (٨٠) فقرة ، موزعة على (١٦) عادة عقل . وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يمتلكون عادات العقل بدرجة مرتفعة. (Verner&Gaudreall , 2010 :111-178)

٥- دراسة لورنز (Lawrenz , 2009) أمريكا

"معرفة الإدراك الخاطئ لمعلمي المرحلة الابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية لعادات العقل في ضوء طبيعة المنهج الذي يدرسونه"

استهدفت الدراسة إلى معرفة الإدراك الخاطئ لمعلمي المرحلة الابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية لعادات العقل في ضوء طبيعة المنهج الذي يدرسونه، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٣) معلماً من المدارس الابتدائية يتوزعون على المواد العلمية والمواد الأدبية والفنون والرياضة. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية لا يملكون خلفية مناسبة وليس لديهم المعلومات الكافية في بعض الجوانب الخاصة بعادات العقل. كما أظهرت النتائج فروقاً في ممارسة عادات العقل بين المعلمين تعزي لطبيعة المنهج الذي يتم تدريسه؛ فقد اتسم معلمو المواد العلمية بعادات التفكير التبادلي ومرونة التفكير، بينما اتسم معلمو المواد الأدبية بعادات استخدام كافة الحواس والتحكم

بالتهور. أما معلمو المواد الفنية والمهنية فقد كانوا الأكثر استخداما لخبرة الدهشة والتعلم بالخبرة. (Lawrenz , 2009 : 654-660)

ثانياً: دراسات تتعلق بالأداء المهني

١- دراسة سان San (1999) اليابان

"**المعلمون المبتدئون في اليابان نظرات على إعدادهم وتطويرهم المهني**"

استهدفت الدراسة إلى بيان نظرة المعلمين المبتدئين في المرحلة الابتدائية والثانوية الدنيا للتدريب الأول الذي يتلقونه، وإلى مدى إيمان هؤلاء المعلمين بأن التدريب الأول طور مهاراتهم كمعلمين، وبيان المهارات التي طورها هؤلاء المعلمون خلال عملهم كمعلمين. وبلغت عينة الدراسة من (٦٥٧) معلماً ومعلمة منهم (٣٠٥) معلم ابتدائي و(٣٥٢) معلماً ثانوياً وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحليل نتائج أداة الدراسة واستخدام أستبانة تكونت من (٣١) فقرة منها (١٤) فقرة تقيس منهاج التطور المهني و (١٧) فقرة لقياس التقييم الذاتي، وتحليل النتائج إحصائياً استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاختبار التائي وتوصلت الدراسة إلى:

- أن المستوى الذي طور فيه المعلمون معارفهم ومهاراتهم في نهاية التدريب الأول منخفض جدا مع اعتبار التدريب الأول عام ومهم في تطوير مهارات معينة مثل معرفة ومفهوم المادة العلمية، وأساليب التدريس المهنية، وإدارة الصف، واستخدام الوسائل التعليمية.
- كما أن الخبرة التعليمية وطبيعتها في مراحل ومستويات المدرسة المختلفة تُعّد عاملا مهماً في تطوير مهارات تتعلق بتدريس المادة وإدارة الصف. (صيام ،٨٦:٢٠٠٧)

٢- دراسة دي Day (1997) أمريكا

"**التطور والنمو المهني للمعلمين** "

استهدفت الدراسة إلى بيان سبل تطوير المعلمين أثناء الخدمة ومدى توفير فرص النمو المهني للمعلم وتوضيح أن التغير الذاتي هدف داعم للنمو والتطوير

المهني. اتبع الباحث المنهج الوصفي معتمدا على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتوافر لديه .وتوصلت الدراسة إلى إن الدلائل المتوفرة تؤكد إن فرص تطوير النمو المهني للمعلم محدودة . (الحميدي ،٢٠١٠:٨٤)

الفصل الثالث

تضمن في هذا الفصل تحديد المنهج المستعمل في البحث الحالي وإجراءاته من حيث تحديد مجتمع البحث واختيار العينة والأدوات فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت في هذا المجال .

أولاً:منهجية البحث

يستهدف البحث الحالي وصفا لعادات العقل وعلاقتها بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال، لذا فقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد على دراسة الظاهرة على ما علية في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا (ملحم ،٢٠٠٠:٣٢٤)،وبما أن هدف البحث تقصي العلاقة بين متغيري عادات العقل والأداء المهني ، لذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي ألارتباطي منهجا لها والذي يمثل احد أنواع المنهج الوصفي ويمثل هذا النوع من الدراسات مستوى متقدما من الدراسات الوصفية.(عريفج واخرون ،١٩٩٩:١١٤)

وتؤكد الدراسات العلائقية على معرفة حجم العلاقات ونوعها بين البيانات ، أي إلى أي حد ترتبط متغيرات الظاهرة المدروسة بعضها ببعض ، أجزئي ارتباطهما ، أم كلي ، سالب أم موجب.(داود وعبد الرحمن ،١٩٩٠:١٥٩-١٧٨)

ثانياً:إجراءات البحث

❖ **مجتمع البحث**

يقصد بالمجتمع (Population)المجموعة الكلية (Universal) ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة ومكاوي ،١٩٩٢:١٥٩).ويتكون مجتمع البحث الحالي من معلمات رياض الأطفال في مدينة بغداد/ الرصافة (الاولى والثانية) للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ البالغ عددهن

(٩١٤) معلمة بواقع (٤٥٥) معلمة وبنسبة (٥٠%) من مديرية تربية الرصافة الاولى و (٤٥٩) معلمة وبنسبة (٥٠%) من مديرية تربية الرصافة الثانية، يتوزعنّ على (٧٤) روضة

❖ **عينة البحث**

يقصد بالعينة وحدات من المجتمع يختارها الباحث بطريقة عشوائية لأجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (داود وعبد الرحمن ،٦٧:١٩٩٠) وتحقيقاً لأهداف البحث في تقصي متغيرات عادات العقل وعلاقته بمستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال ، لذا قامت الباحثة باختيار عينة لبحثها وكما يلي:

أ- عينة بناء المقاييس (عينة التحليل الإحصائي)

اختيرت عينة الرياض والمعلمات بالطريقة العشوائية وتضمنت(٤٠)روضة بواقع (٢٠) روضة من كل مديرية تربية الرصافة (الاولى، والثانية) وشملت عينة بناء مقياس عادات العقل والتحليل الإحصائي (٣٢٠) معلمة وبواقع (١٦٠) معلمة من كل مديرية تربية الرصافة (الاولى،الثانية) و(٢٨٠) معلمة لمقياس الأداء المهني وبواقع (١٤٠)معلمة من كل مديرية تربية الرصافة (الاولى ،الثانية)، ملحق (١).

ب- عينة التطبيق النهائي

اختيرت عينة الرياض بالطريقة العشوائية وتضمنت الخطوات التالية:

- تم اختيار(٢٠) روضة عشوائياً من جميع رياض أطفال المديرية العامة لتربية الرصافة (الأولى والثانية) وبواقع (١٠) رياض من كل مديرية.
- تم اختيار (١٠٠) معلمة عشوائياً، وبواقع (٥) معلمات من كل روضة، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (١٠٠) معلمة في الرياض العشرون، وبواقع (٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الأولى و(٥٠) معلمة من مديرية تربية الرصافة الثانية

ثالثاً :أدوات البحث

تحقيقا لأهداف البحث اعتمدت الباحثة على أداتين لقياس متغيرات البحث وعلى النحو الأتي:

أولا: مقياس عادات العقل

إجراءات بناء المقياس

أن التخطيط للمقياس يعد جزءاً من التخطيط للبحث بصورة عامة(الجابري، ٢٠١١: ١٧٤)، لذلك توجد هناك خطوات علمية محددة لبناء المقاييس ومنها مقاييس الشخصية التي ينبغي أن تبدأ بتحديد المنطلقات النظرية التي يستند إليها الباحث في بناء المقياس ، إذ يشير المختصون في القياس النفسي إلى ضرورة تحديد المفاهيم البنائية والمنطلقات النظرية التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس قبل البدء بالخطوات العملية لبنائه (Cronbach,1970:404)، وهذه الخطوات هي:

١ – المنطلقات النظرية والمنهجية لبناء المقياس

من خلال ما عرض في الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث الحالي، فقد تم تحديد المنطلقات النظرية والمنهجية التي تستند إليها الباحثة في بناء المقياس، لأنها تعطي رؤيا واضحة تنطلق منها الباحثة للتحقق من إجراءات بناء المقياس وعليه حددت الباحثة المنطلقات النظرية الآتية:

أ. اعتماد الباحثة على نظرية كوستا وكاليك في تحديد مفهوم عادات العقل النظرية التي تستند إليها الباحث في بناء المقياس، إذ يشير المختصون في القياس النفسي إلى ضرورة تحديد المفاهيم البنائية والمنطلقات النظرية التي يعتمد عليها الباحث في بناء المقياس قبل البدء بالخطوات العملية لبنائه.(Cronbach,1970:40)

ب . وبناء على ذلك فان الإطار النظري الذي تنطلق منه الباحثة هو الذي يحدد تلك المفاهيم، كما يحدد طبيعة المنهج المعتمد في بناء المقياس، حيث توجد ثلاثة مناهج أساسية، يمكن الاعتماد عليها في بناء المقاييس هي:

- **المنهج العقلي أو المنطقي:** ويعتمد هذا المنهج على وجهة نظر معينة في الشخصية.
- **المنهج ألخبراتي:** يعتمد على الحقائق والبيانات المستمدة من خبرة واضع المقياس أو غيره من المختصين في مجال موضع القياس.
- **المنهج التجريبي:**يعتمد المنهج التجريبي على ملاحظة أساليب السلوك وقياسها في مواقف معينة ومحددة إلى درجة كبيرة يتم إعدادها مسبقاً. (الكبيسي ،١٩٨٧:٤٧-٤٩)

وقد اعتمدت الباحثة المنهج ألخبراتي والعقلي أو المنطقي في بناء المقياس الحالي وذلك تعزيزاً للإطار النظري حيث تم تحديد المجالات الرئيسية من خلال الاطلاع على المقاييس التي تناولت عادات العقل والتي تباينت في أبعادها وفي ضوء التعريف الذي تبنته الباحثة لمفهوم عادات العقل والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ضمن هذا المجال.

٢- تحديد مفهوم عادات العقل ومجالاته

بعد أن حددت الباحثة مفهوم عادات العقل كما سبق ذكره في تحديد المصطلحات إما المجالات فقد حددت لهذا المفهوم بالاستناد إلى الإطار النظري للبحث الحالي وعددها (١٦)مجالاً وهي:

١-**المثابرة:** هي التمسك بالمهمة حتى لو كنت تريد الاستسلام.

٢-**التحكم في التهور:** هو التفكير قبل الفعل.

٣-**الإصغاء بتفهم وتعاطف:**هي قدرة الفرد على الإصغاء للآخرين واحترام أفكارهم والتجارب معهم بصورة سليمة.

٤-**التفكير بمرونة:** هي القدرة على استعمال طرق غير تقليدية في حل المشكلة ومواجهة التحديات.

٥-**التفكير حول التفكير:**هو القدرة على معرفة حدود ما يعرف وما لا يعرف فنصبح بذلك أكثر إدراكاً لأفعالنا وتأثيرها في الآخرين وفي البيئة.

٦-**الكفاح من أجل الدقة:** هو العمل من أجل الكمال والأناقة والحرفية.

٧-**التساؤل وطرح المشكلات:** هو القدرة على طرح أسئلة واحتمالات جديدة أو التمعن في مشكلات قديمة فهو يتطلب خيالاً خلاقاً أو يشير بتقدم حقيقي في المهارات العقلية.

٨-**تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة:** هو القدرة على معرفة استخلاص المعنى من تجربة ما والسير قدماً، ومن ثم تطبيقه على وضع جديد والربط بين فكرتين مختلفتين.

٩-**التفكير والتواصل بوضوح ودقة:** هي قدرة الفرد على توصيل ما يريد بدقة سواء كان ذلك كتابياً أم شفوياً مستخدماً لغة دقيقة في وصف الأعمال وتحديد الصفات الرئيسية وتمييز التشابه والاختلاف، والقدرة على صنع قرارات أكثر شمولية والدقة حيال الأفعال والقدرة على استخدام مصطلحات محددة والبعد عن الإفراط في التعميم ودعم الفرضيات ببيانات مقبولة من خلال الأقوال والأفعال الدالة.

١٠-**جمع البيانات باستخدام جميع الحواس:** هي القدرة على استخدام اكبر قدر ممكن من الحواس (السمع، البصر، الشم، الذوق، اللمس)وأن الأفراد الذين يتمتعون بمسارات حسية مفتوحة ويقظة وحادة يستوعبون معلومات من البيئة أكثر مما يستوعب ذو المسارات الذابلة.

١١-**التصور والابتكار والتجديد:** هو القدرة على توسيع الحدود المدركة وإعطاء تصور للمشكلات بطريقة مختلفة من خلال التفحص من عدة زوايا.

١٢-**الاستجابة بدهشة ورهبة:** هي الاستمتاع بالمواقف والتجارب التي يكتنفها الغموض والإبهام.

١٣-**الإقدام على مخاطر مسؤولة:** هي القدرة على كشف الغموض الذي يحيط بالمشكلة ما.

١٤-**أيجاد الدعابة:** هي القدرة على تقديم نماذج من السلوكيات التي تدعوا إلى السرور والمتعة والضحك من خلال التعلم من حالات المفارقات والثغرات.

١٥-**التفكير التبادلي:** هي القدرة على العمل ضمن مجموعات مع القدرة على تبرير الافكار واختيار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول والتفاعل والتعاون مع المجموعة.

١٦-**الاستعداد الدائم للتعلم المستمر:**هو القدرة على التعلم المستمر وامتلاك الثقة وحب الاستطلاع والبحث المتواصل للحصول على أفضل الطرق من أجل النمو والتعلم وتحسين الذات.

٣- صياغة الفقرات

لغرض صياغة فقرات مقياس عادات العقل قامت الباحثة بالاطلاع على ما تيسر لها من الأدبيات والأطر النظرية ذات العلاقة بعادات العقل .

وبناء على ذلك واتساقا مع الإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة في دراسة هذا المتغير، وبالاستعانة بالأدبيات والدراسات السابقة قامت الباحثة بأعداد (٧٤)فقرة موزعة على (١٦) وكان الغرض من صياغة هذا العدد من الفقرات تعويضاً للفقرات التي يتم استبعادها من قبل الخبراء وهذا ما أكد عليه (عبد الرحمن ،١٩٩٨) اذ يشير بعض المختصين في القياس النفسي إلى ضرورة أن يكون عدد الفقرات التي تعد في بداية بناء المقياس أكثر من العدد المطلوب في الصياغة النهائية لاحتمالات استبعاد بعض الفقرات عند تحليلها كي يبقى منها ما يغطي السمة المراد قياسها.

٤- صلاحية فقرات مقياس عادات العقل

يتطلب هذا الإجراء الحصول على توافق مجموعة من المحكمين حول صلاحية المقياس، وعرضت فقرات مقياس عادات العقل على مجموعة من المختصين في القياس والتقويم وعلم النفس ملحق (٢) وقد أبدو رأيهم حول صلاحية الفقرات من حيث:

-صلاحية كل فقرة من فقرات المقياس .

- وضوح التعليمات.
- إجراء التعديلات بالحذف والإضافة .

وفي ضوء اراء المحكمين عن المقياس ملحق (٣) تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر وحذفت (١٠) فقرات لم تحصل على نسبة اتفاق وهي:(١٩،٢٦،٢٨،٣٢،٣٣،٤٢،٤٧،٥٠،٦٥،٦٩)

أعداد تعليمات المقياس

وضعت الباحثة تعليمات الإجابة عن مقياس عادات العقل في ضوء الاعتبارات الآتية:

- صياغة لغوية بسيطة، واضحة مباشرة.
- التأكيد على الدقة في اختيار المستجيب لبديل الاستجابة المناسبة إزاء كل فقرة من فقرات المقياس.
- عدم الإفصاح فيها عن الغرض الحقيقي للمقياس وذلك للتغلب على مشكلة المرغوبة الاجتماعية، أي تزيف الإجابة على نحو يجعل الأفراد يظهرون أنفسهم بصورة مقبولة اجتماعيا.
- تم التأكيد على أن هذه الإجابات لأغراض البحث العلمي فقط وسوف لن يطلع عليها احد سوى الباحثة، وانه لا توجد هناك حاجة لذكر المستجيبة لأسمها .

٥- التطبيق الاستطلاعي للمقياس

كان الهدف من هذا التطبيق هو التعرف على الأتي:

- مدى وضوح تعليمات المقياس.
- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة والمعنى.
- حساب الوقت المستغرق في الإجابة عن المقياس .

ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (٢٠) معلمة من روضتي (أي نور، ونازك الملائكة)من بين رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الأولى، وروضة (الشموس والعبير) من بين رياض الأطفال الحكومية التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية في مدينة بغداد عشوائياً، وبواقع (٥)

معلمات من كل روضة وقد تبين أن فقرات المقياس وتعليماته كانت واضحة ومفهومة وان الوقت المستغرق تراوح ما بين (٨-١٠) دقيقة وبمتوسط قدره (٩) دقيقة تقريباً.

٦- تصحيح المقياس

يقصد بتصحيح المقياس هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس وقد اعتمد التدرج الخماسي وتعطي لبدائله الدرجات على النحو الأتي: تنطبق تماماً (٥) درجات،تنطبق غالباً(٤) درجات ،تنطبق أحيانا (٣) درجات ،تنطبق نادراً(٢) درجات،لا تنطبق أبداً (١)درجات

٧- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس عادات العقل

أ. **القوة التمييزية**

أن الهدف من تحليل الفقرات هو الحصول على بيانات يتم عن طريقها حساب القوة التميزية لفقرات المقياس وتوضح القوة التميزية للفقرات مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد المتميزين في الصفة التي يقيسها المقياس ، وبين الأفراد الضعاف في تلك الصفة، ومن ثم فهي تعمل على إبقاء الفقرات الجيدة في المقياس(Ebel,1972:392)

وتحتاج عملية تحليل الفقرات إلى عينة يتناسب حجمها مع عدد الفقرات المراد تحليلها ويشير ننلي (Nunnaly,1970) إلى أن الحد الأدنى المسموح به هو خمس أفراد لكل فقرة.(Nunnaly,1970:215)

وحسب مقياس عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال المتكون من (٦٤) فقرة ، فقد اختيرت عينة متكونة من (٣٢٠) معلمة وبهذا تكون نسبة عدد أفراد عينة التحليل إلى الفقرات هي (١:٥) ولغرض إيجاد القوة التمييزية فقد اتخذت الخطوات الآتية :

- طبق المقياس على عينة بلغت (٣٢٠) معلمة (عينة بناء المقياس).

- رتبت الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أوطأ درجة .
- تم تعيين الـ(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) والـ(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ درجة (المجموعة الدنيا).
- حسب عينة البحث فان عدد أفراد العينة (٣٢٠) معلمة فقد بلغت نسبة الـ(٢٧%) في كل مجموعة (٨٦) معلمة للمجموعتين العليا والدنيا ولذلك تكون لدينا مجموعتان بأكبر حجم ممكن وأقصى تباين.(Mehrens&Lehman,1973)
- أن اتخاذ مثل هذا الأجراء يعد من أكثر التقسيمات تميزا لمستويات الضعف والامتياز وتعتمد على تقسيم الدرجات على طرفين علوي وسفلي ، بحيث يتألف القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة (٢٧%) من الطرف الممتاز ويقابلها النسبة نفسها من الطرف الضعيف.(السيد ١٩٧١:٥٣٨)
- تم حساب المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة على حده ولكل فقرة من فقرات المقياس واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) وبدرجة حرية (١٧٠) وبمستوى دلالة (٠.٠٥)، فتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة لان القيم المحسوبة كانت أعلى من القيم التائية الجدولية (١.٩٦)، ملحق (٤) والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

القيم التميزية لفقرات مقياس عادات العقل بأسلوب المجموعتين المتطرفتين والقيم التائية

ت	الدرجات العليا		الدرجات الدنيا		القيم التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤.٩٧٦	٠.١٥٢	٢.٩٦٥	٠.٧٧٤	٢٣.٦٥٩
٢	٤.٩٨٨	٠.١٠٨	٣.٥٣٤	٠.٧٣٠	١٨.٢٤٧
٣	٤.٩٧٦	٠.١٥٢	٣.٦٢٧	٠.٦٥٢	١٨.٦٩٧
٤	٤.٩٥٣	٠.٢١٢	٣.٦٨٦	٠.٦١٨	١٧.٩٧٧
٥	٤.٩٥٣	٠.٢١٢	٣.٨٢٦	٠.٥١٣	١٨.٨٤١
٦	٤.٨٧٢	٠.٣٣٥	٣.٤٧٧	٠.٦٨١	١٧.٠٣٥
٧	٤.٩٥٣	٠.٢١١	٣.٨٢٥	٠.٥١٣	١٨.٨٤١
٨	٤.٨٧٢	٠.٣٣٥	٣.٤٧٦	٠.٦٨١	١٧.٠٣٥
٩	٤.٩٦٥	٠.١٨٤	٣.٥٩٣	٠.٦٣٩	١٩.١١٨
١٠	٤.٩٣٠	٠.٢٥٦	٣.٦٣٩	٠.٦٨٤	١٦.٣٧٧
١١	٤.٩١٨	٠.٢٧٥	٣.٦٠٤	٠.٦٩١	١٦.٣٨٩
١٢	٤.٩٠٢	٠.٢٩٢	٣.٧٤٤	٠.٥٣٥	١٧.٦٧٨
١٣	٤.٩٦٥	٠.١٨٤	٣.٤٣٠	٠.٨١٩	١٦.٩٤٥
١٤	٤.٩٨٨	٠.١٠٧	٣.٣٤٨	٠.٨٢٣	١٨.٣٢٤
١٥	٤.٩٥٣	٠.٢١١	٣.٦٣٩	٠.٥٩٢	١٩.٣٦٩
١٦	٤.٩٠٧	٠.٢٩٢	٣.٥٩٣	٠.٢٠٧	١٧.٧٦٠
١٧	٤.٩٧٧	٠.١٥٢	٣.٦٨٦	٠.٦١٨	١٨.٧٩٤
١٨	٤.٨٩٥	٠.٣٠٧	٣.٦٦٢	٠.٦٤٣	١٦.٠١٩
١٩	٤.٩٨٨	٠.١٠٧	٣.٦٥١	٠.٧١٦	١٧.١٣٤
٢٠	٤.٩٧٧	٠.١٥٢	٣.٦٣٩	٠.٦٤٩	١٨.٦٠١
٢١	٤.٩٥٣	٠.٢١٢	٣.٦٣٩	٠.٦٦٧	١٧.٤٠٩
٢٢	٤.٩٤٢	٠.٢٣٥	٣.٦٣٩	٠.٥٩٢	١٨.٩٤٧
٢٣	٤.٩٠٧	٠.٢٩٢	٣.٦٢٨	٠.٦٦٩	١٦.٢٣٩
٢٤	٤.٩٥٣	٠.٢١٢	٣.٥٩٣	٠.٦٠١	١٩.٧٨٣
٢٥	٤.٨٩٥	٠.٣٠٨	٣.٥٥٨	٠.٦٦١	١٦.٩٩٣
٢٦	٤.٩٨٨	٠.١٠٧	٣.٦٩٧	٠.٦٣٣	١٨.٦١٩
٢٧	٤.٩٦٥	٠.١٨٤	٣.٦٢٧	٠.٦١٤	١٩.٣٢٨
٢٨	٤.٩٧٦	٠.١٥٢	٣.٦١٦	٠.٥٣٥	٢٢.٦٨٥
٢٩	٤.٩٤١	٠.٢٣٥	٣.٤٨٢	٠.٧٠١	١٨.٣٠٤
٣٠	٤.٧٩١	٠.٤٠٩	٣.٤٨٨	٠.٦٤٦	١٥.٧٩١
٣١	٤.٩٨٨	٠.١٠٨	٣.٥٠٠	٠.٦٦٤	٢٠.٥١٢

٣٢	٤.٩٧٦	٠.١٥٢	٣.٥٤٦	٠.٦٨٠	١٩.٠٣٥
٣٣	٤.٨٩٥	٠.٣٠٨	٣.٦١٦	٠.٦٣٥	١٦.٧٩٦
٣٤	٤.٩١٩	٠.٢٧٥	٣.٣٨٣	٠.٨٢٤	١٦.٣٠٦
٣٥	٤.٨٦١	٠.٣٤٩	٣.٤١٩	٠.٨٧٤	١٤.٢١١
٣٦	٤.٨٩٥	٠.٣٠٨	٣.٥١٢	٠.٧٦٣	١٥.٥٩٥
٣٧	٤.٩٦٥	٠.١٨٥	٣.٦٠٥	٠.٧٥٦	١٦.٢١٦
٣٨	٤.٩٨٨	٠.١٠٨	٣.٥٥٨	٠.٧٦١	١٧.٢٥٩
٣٩	٤.٩٧٧	٠.١٥٢	٣.٤٢٣	٠.٧٦٢	١٨.٥٤٠
٤٠	٤.٩٦٥	٠.١٨٥	٣.٤٠٧	٠.٧٨٨	١٧.٨٥٨
٤١	٤.٩٠٧	٠.٢٩٢	٣.٤٥٢	٠.٦٤٥	١٩.٠٤٧
٤٢	٤.٩٧٧	٠.١٥٢	٣.٣٤٩	٠.٨٥١	١٧.٤٦٨
٤٣	٤.٩٧٧	٠.١٥٢	٣.٤٦٥	٠.٧٩٣	١٧.٣٧٢
٤٤	٤.٩٠٧	٠.٢٩٢	٣.٤٥٤	٠.٧٣٠	١٧.١٤٠
٤٥	٤.٨٨٤	٠.٣٢٢	٣.٤١٩	٠.٧٥٩	١٦.٤٨١
٤٦	٤.٨٨٤	٠.٣٢٢	٣.٥٠٠	٠.٦٩٩	١٦.٦٧٥
٤٧	٤.٩١٩	٠.٢٧٥	٣.٣٨٤	٠.٥٦٤	١٥.٨٢٥
٤٨	٤.٧٩١	٠.٤٠٩	٣.٢٧٩	٠.٨٤٩	١٤.٨٧١
٤٩	٤.٧٩١	٠.٤٠٩	٣.٢٢١	٠.٨٧٣	١٥.٠٩٧
٥٠	٤.٨٧٢	٠.٣٣٦	٣.٥٣٥	٠.٦٩٨	١٦.٠١١
٥١	٤.٨٧٢	٠.٣٣٦	٣.٢٥٦	٠.٧٩٩	١٧.٢٧٨
٥٢	٤.٨٤٩	٠.٣٦٠	٣.٢٩١	٠.٨٩٣	١٥.٠١٠
٥٣	٤.٩١٩	٠.٢٧٥	٣.١٧٤	٠.٨٨٣	١٧.٤٧٦
٥٤	٤.٩١٩	٠.٢٧٥	٣.٢٣٣	٠.٩١٦	١٦.٣٤٥
٥٥	٤.٦٣٩	٠.٤٨٣	٢.٦١٦	٠.٠٧٦	١٥.٩١٤
٥٦	٤.٩٧٧	٠.١٥٢	٣.٣٢٦	٠.٨١٨	١٨.٤٠٤
٥٧	٤.٣٩٧	٠.٦٦٤	٢.٧٨١	٠.٢١٥	١٠.٩١٧
٥٨	٤.٨٣٧	٠.٣٧١	٣.١٨٦	٠.٩٠١	١٥.٧١١
٥٩	٤.٩٠٧	٠.٢٩٢	٣.٢٧٩	٠.٩١٦	١٥.٧٠٣
٦٠	٤.٩٣٠	٠.٢٥٦	٣.٢٤٤	٠.٩٤٥	١٥.٩٧٣
٦١	٤.٩٥٤	٠.٢١٢	٣.٥١٢	٠.٧٣٢	١٧.٥٥٧
٦٢	٤.٨٧٢	٠.٣٣٦	٣.٥٦٩	٠.٧١٢	١٥.٣٤٢
٦٣	٤.٩٤٢	٠.٢٣٥	٣.٣٩٥	٠.٧٧١	١٧.٧٨٦
٦٤	٤.٩٠٧	٠.٢٩٢	٣.١٣٩	٠.٨٦٩	١٧.٨٦١

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

تعتمد هذه الطريقة في استخراج الاتساق الداخلي للفقرة على العلاقة الارتباط ية بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس (Nunnlly,1978:262)، وهي تتميز عن الطريقة الأولى من حيث أنها تكشف عن مدى تجانس فقرات المقياس، فكل فقرة تقيس البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس فتعطي بذلك مؤشرا على أن كل فقرة من فقرات المقياس إنما تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله بجميع فقراته (Allen&Yen,1979:129)،وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Conefficient) لإيجاد العلاقة الارتباط ية بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت نتائج التحليل بالطريقة الثانية متفقة مع نتائج التحليل بالطريقة الأولى، اذ أشارت إلى أن جميع معاملات الارتباط لفقرات مقياس عادات العقل كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) والجدول (٢)يوضح ذلك.

الجدول (٢)

معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس عادات العقل

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٣٥٨	١٧	٠.٤٩٣	٣٣	٠.٥٣٦	٤٩	٠.٤٩٧
٢	٠.٤١٩	١٨	٠.٥٥٠	٣٤	٠.٥٥٢	٥٠	٠.٤٩٠
٣	٠.٤٩٣	١٩	٠.٥٤٧	٣٥	٠.٥٥٣	٥١	٠.٥٣٦
٤	٠.٤٧٩	٢٠	٠.٤٨٩	٣٦	٠.٥٠٩	٥٢	٠.٥٢٠
٥	٠.٣٩٩	٢١	٠.٤٦٠	٣٧	٠.٦٠٢	٥٣	٠.٣٤٧
٦	٠.٤٧٨	٢٢	٠.٥٤٥	٣٨	٠.٥٠٦	٥٤	٠.٥١٥
٧	٠.٤٨٨	٢٣	٠.٤٨٨	٣٩	٠.٥٩٤	٥٥	٠.٤٣١
٨	٠.٤٨٠	٢٤	٠.٤٧٣	٤٠	٠.٥٧٤	٥٦	٠.٣٤٢
٩	٠.٣٨٧	٢٥	٠.٥٢٥	٤١	٠.٥٠٤	٥٧	٠.٤٢٥
١٠	٠.٤٨٧	٢٦	٠.٥٣٦	٤٢	٠.٥٣٨	٥٨	٠.٤٤٧
١١	٠.٤١٩	٢٧	٠.٤٢٤	٤٣	٠.٤٧٢	٥٩	٠.٤٥٩
١٢	٠.٣٠٤	٢٨	٠.٤٨٩	٤٤	٠.٤٩٣	٦٠	٠.٤٤٨
١٣	٠.٤٩٦	٢٩	٠.٥٦٩	٤٥	٠.٤٥٠	٦١	٠.٤٢١
١٤	٠.٥٥٣	٣٠	٠.٥٤٧	٤٦	٠.٣٢٤	٦٢	٠.٤١٠
١٥	٠.٤٥١	٣١	٠.٥٧٢	٤٧	٠.٣٢١	٦٣	٠.٣٣٧
١٦	٠.٤٧٤	٣٢	٠.٥١١	٤٨	٠.٤٨٠	٦٤	٠.٢٥٢

ر= (٠.١١٣)عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

ر= (٠.١٤٨)عند مستوى دلالة (٠.٠١)

ج. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

وجدت العلاقة الارتباط ية بين درجات الإفراد لكل مجال من المجالات (١٦) الرئيسية ودرجاتهم الكلية على المقياس ، وأوضحت القيمة الجدولية (٠.١١٣) لمعامل الارتباط دلالة القيم الارتباط ية لتلك المجالات عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة الحرية (١٧٠) والجدول (٣) يوضح ذلك

الجدول (٣)

قيم معامل الارتباطبين درجة المجال والدرجة الكلية للمستجيب على مقياس عادات العقل

ت	المجال	معامل الارتباط
١	المثابرة	٠.٥٦٤
٢	التحكم في التهور	٠.٦١٢
٣	الإصغاء بتفهم وتعاطف	٠.٥٢٣
٤	التفكير بمرونة	٠.٦١٤
٥	التفكير حول التفكير	٠.٦٦٣
٦	الكفاح من أجل الدقة	٠.٦٤٢
٧	التساؤل وطرح المشكلات	٠.٦٥٨
٨	تطبيق المعارف السابقة على أوضاع جديدة	٠.٧١٠
٩	التفكير والتواصل بوضوح ودقة	٠.٦٤٢
١٠	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	٠.٦٧٤
١١	التصور والابتكار والتجديد	٠.٦٢٨
١٢	الاستجابة بدهشة ورهبة	٠.٥٢١
١٣	الإقدام على مخاطر مسؤولة	٠.٦١٧
١٤	أيجاد الدعابة	٠.٥٢٣
١٥	التفكير التبادلي	٠.٥٦٩
١٦	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	٠.٤٧١

ر=٠.١١٣ عند مستوى دلالة ٠.٠٥

ر=٠.١٤٨ عند مستوى دلالة ٠.٠١

٨- مؤشرات صدق وثبات مقياس عادات العقل

لقد أورد المختصون في القياس النفسي صفات عديدة للاختبار والمقياس الجيد، فمنهم من أكد ضرورة التحقق من بعض الخصائص القياسية للمقياس مثل الصدق والثبات، مهما كان الغرض من استخدامه (علام،١٩٨٦:٢٠٩)، لذلك تحققت الباحثة من هذه الخصائص للمقياس على النحو الآتي:

أولاً:الصدق

يُعّد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء الاختبار فعندما يريد الباحث تصميم اختبار معين فلا بد أن تكون هنالك ظاهرة سلوكية معينة يقيسها الاختبار ويعرف الصدق على أنه قياس الاختبار فعلا وحقيقة ما وضع لقياسه (الجلبي،٢٠٠٥:٨٤) ومن أنواع الصدق:

- **الصدق الظاهري:**

ويعني البحث عما يبدو أن المقياس يقيسه وهو المظهر العام للاختبار أو الصورة الخارجية له من حيث نوع المفردات ومدى صياغتها ومدى وضوح تعليمات الاختبار ومدى دقتها ودرجة ما تتمتع به من موضوعية ودقة تحديد الزمن المناسب للمقياس (الجلبي، ٢٠٠٥:٩٢)، وقد قامت الباحثة بإيجاد هذا النوع من الصدق من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في القياس وعلم النفس وقد أخذت بآرائهم ومقترحاتهم حول صلاحية الفقرات في مقياس عادات العقل وملحق (٢) يوضح ذلك.

- **صدق البناء:**

يقصد به تحليل درجات المقياس استنادا إلى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها أو في ضوء مفهوم نفسي معين (Stanley&Hop Kins,1972:111) وهو المدى الذي يمكن أن يقرر بموجبة أن الاختبار يقيس خاصية معينة(Anstasi,1976:151) وقد تحقق ذلك عن طريق بعض مؤشرات صدق البناء مثل القوة التميزية للفقرات ومعاملات الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس وقد تحققت الباحثة من هذه المؤشرات عند معالجة البيانات إحصائياً.

ثانياً:الثبات

يعرف الثبات بأنه الاتساق بين النتائج ويعد الاختبار ثابتا إذا حصلنا منه على النتائج نفسها لدى إعادة تطبيقه على الأفراد نفسهم وفي ظل الظروف نفسها (إبراهيم ،٤٢:٢٠٠٠)، وقد تم استخراج الثبات لمقياس عادات العقل بثلاث طرق هي:

- **طريقة أعادة الاختبار Test-Re-test Mothod**

هو على الباحث أن يطبق الاختبار نفسه على المبحوثين مرتين متتاليتين والفارق بينهما لا يقل عن أسبوع ولا يزيد عن شهر، بحيث يكون التطبيق موائماً الظروف بقدر الإمكان (صابر،١٦٦:٢٠٠٢)، ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق مقياس عادات العقل على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغ عددها (٥٠) معلمة وبواقع (٢٥)معلمة من روضة (هيلة ومايس) و (٢٥)معلمة من روضة (الشموس والعبير) وبفاصل زمني قدرة (١٤)يوماً على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول ، قامت الباحثة بإعادة التطبيق، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني إذ بلغ معامل الثبات (٠.٨٠٤) درجة .

- **معامل ألفا للاتساق الداخلي**

Alfa CaefficientForInterual Consistency

لقد أشار كل من ثورنديك وهيجن إلى أن استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس، وهو يعتمد على الانحراف المعياري للمقياس كله والانحراف المعياري لكل فقرة على المقياس(صابر وخفاجة،١١٦:٢٠٠٢) لغرض معرفة مدى الاتساق بين فقرات المقياس قامت الباحثة باستخدام معادلة الفاكرونباخ على عينة الثبات الأنفة بالذكر، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا (٠.٩٧٤)

- **طريقة التجزئة النصفية Half Split Method**

أن فكرة التجزئة النصفية ، تقوم على حساب الارتباط بين درجات مجموعة الثبات وعلى مجموعتين تبعاً للتصنيف الفردي والزوجي (Odd–Even) ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة أخضعت استمارات عينة الثبات الأنفة الذكر للتحليل الإحصائي وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين (فقرات فردية وفقرات زوجية)وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي المقياس فبلغ (٠.٧٠٦) ولما كان معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة هو نصف الاختبار وليس للاختبار كله، لذا فقد جرى تصحيحه باستخدام معادلة (سبيرمان – براون) فأصبح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية بعد التعديل (٠.٨٢٨)

الخطأ المعياري لمقياس عادات العقل

هو نوع خاص من الانحراف المعياري يستعمل كونه دليلا على مقدار عدم الثقة في تفسير الدرجات واتخاذ القرارات المناسبة للإفراد (تايلور ،١٩٨٩:٥٩)، وقيمة الخطاء المعياري تشير إلى انحراف معياري متوقع نتيجة لأي شخص يجري اختباره (Nunnlly,1978,206) ويفسر الخطأ المعياري في ضوء معامل ثباته ، وكلما كان معامل الثبات عالياً كلما زادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من الاختبار وقد بلغ الخطأ المعياري لمقياس عادات العقل بطريقة أعادة الاختبار ومعامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (٠.٠٠٥، ٠.٠٠٧، ٠.٠٠٤) على التوالي.

٩– وصف مقياس عادات العقل

يتألف مقياس عادات العقل لمعلمات رياض الأطفال من (٦٤) فقرة موزعة على (١٦) مجالاً وبواقع (٤)فقرات لكل مجال من مجالات المقياس ويتدرج خماسي (تنطبق تماماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحيانا، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً)، وكانت أعلى درجة محتملة على المقياس(٣٢٠) واقل درجة محتملة هي (٦٤)درجة والمتوسط النظري (١٩٢) درجة وملحق رقم (٥) يوضح ذلك.

ثانياً:مقياس الأداء المهني

أن عملية بناء المقياس تمر بخطوات عدة بحسب ما أورده الين وين(Allen&Yen,1979) هي:

١- التخطيط للمقياس وذلك لتحديد المجالات التي تغطيها فقراته .

٢- صياغة فقرات لكل مجال .

٣- تطبيق الفقرات على عينة ممثلة لمجتمع البحث .

٤- أجراء تحليل الفقرات من خلال التطبيق على عينة البحث (Allen&Yen,1979:118-119).

وفيما يلي تفصيل ذلك :

١- التخطيط للمقياس

يؤكد كرونباخ (Cronbach,1970) ضرورة قيام الباحث بتحديد المفاهيم المعتمدة في بناء المقياس قبل البدء بإجراءات البناء.(Cronbach,1979:49)

وقد اعتمدت الباحثة المنهج ألخبراتي في بناء المقياس الحالي وذلك تعزيز للإطار النظري حيث تم تحديد المجالات الرئيسية من خلال الاطلاع على المقاييس التي تناولت الأداء المهني والتي تباينت في أبعادها وفي ضوء التعريف الذي وضعته الباحثة لمفهوم الأداء المهني والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمقاييس ضمن هذا المجال مثل:

تم تحديد مجالات مقياس الأداء المهني وقد ارتأت الباحثة أن تكون هذه المجالات على درجة من السعة والشمول بحيث يمكن قدر المستطاع التعرف على مفهوم الأداء المهني من خلالها، وقد وضعت لكل مجال من المجالات تعريفا اعتمد عليه في تحديد وصياغة فقرات المجال وهذه المجالات هي:

أولاً: المجال المهني:يتمثل في قدرة المعلمة في أداء مهماتها التعليمية .

ثانيا:المجال الاجتماعي: هو قدرة المعلمة في إشاعة المودة والمحبة بينها وبين الأطفال مما تحقق التفاعل الاجتماعي داخل غرفة الصف .

ثالثا: المجال الشخصي: يتمثل في الصفات والخصائص الشخصية التي يجب أن تتسم بها في مهنة التعليم والتي تؤهلها لأدائها.

رابعا: المجال العلمي: يتمثل في اطلاع المعلمة على الجديد من المعارف والمعلومات والمهمات التي تخص مهنتها والوقوف على مستجدات المعرفة التي تخدمها في مجال عملها .

خامسا: المجال المهاري: هو قدرة المعلمة على امتلاكها للتذوق الفني والجمالي التي تستخدمها في أدائها المهني.

٢-صياغة فقرات مجالات المقياس بصيغته الأولية

لغرض ضمان صياغة فقرات المقياس ، تم أعداد الفقرات وفق ما يعكسه الترتيب النظري لكل مجال والذي تم تحديده مسبقا ، وبعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ، فضلاً عن تطبيق أستبانة استطلاعية (ملحق٧) على عينة عشوائية مكونة من (٣٠) معلمة الجدول (١١) تم اختيارهم من رياض الأطفال (مجتمع البحث) بهدف الحصول على بعض الفقرات التي مرت بخبرة معلمات رياض الأطفال في الروضات ووزع استبيان استطلاعي مفتوح تضمن السؤال الأتي:

س/ ما أهم السلوكيات التي يجب أن تتوفر عند المعلمة التي من خلالها يقيم أدائها المهني ؟ ملحق (٦)، وقد تم صياغة (٥٧) فقرة بصورتها الأولية موزعة بشكل يغطي مجالات المقياس

صلاحية فقرات المقياس

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء المقاييس والاختبارات والاختبار الصادق هو ذلك الاختبار القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها . ويعد الصدق الظاهري أحد مؤشرات الصدق ، ويتضح من هذا النوع من الصدق بالفحص المبدئي لمحتويات المقياس (ألجلبي ،٢٠٠٥:٨٤) . ويشير

أيبل (Ebel,1972) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية فقرات المقياس قيام عدد من الخبراء في المجال للحكم على مدى كون الفقرات ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel,1972,555) وقد تطبق هذا النوع من الصدق بعرض فقرات مقياس الأداء المهني البالغ عددها (٥٧) فقرة ملحق (٧)على مجموعة من الخبراء في القياس والتقويم وعلم النفس التربوي ، للحكم على مدى صلاحية فقرات مقياس الأداء المهني ودقة تمثيلها للأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال وفي ضوء أراء المحكمين عن المقياس ملحق (٤) تم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر وحذفت فقرة واحدة لم تحصل على نسبة اتفاق وهي الفقرة رقم (٢٧)

أعداد التعليمات للمقياس

تُعّد عملية أعداد التعليمات للمقياس بمثابة الدليل الذي يتبعه المستجيب في أثناء استجابته لفقرات المقياس لذا تم مراعاة الوضوح في صياغتها وتم التأكيد فيها على ضرورة اختيار المستجيب للبديل الذي يراه معبرا عن رأيه من البدائل الموجودة الخاصة بالمقياس وأيضاً تم التأكيد فيها على أن الاستجابة لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة فلا مبرر أن تذكر الاسم لأنها سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي وكذلك حرصت الباحثة على عدم الإفصاح عن الغرض الحقيقي للمقياس وذلك للتقليل من أثر عامل المرغوبية الذي يدفع الناس إلى أن يظهروا أنفسهم بصورة أفضل مما هم عليه عندما يسألون أو حين تعرض عليهم الاستبانة .

٣- التطبيق الاستطلاعي للمقياس

بعد أعداد المقياس بصيغته الأولية كما مبين في ملحق (٧) تم أجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من معلمات رياض الأطفال بلغت (١٥) معلمة ، وكان الهدف من هذه الدراسة هو معرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث المعنى ومدى وضوح بدائل الاستجابة ومعرفة الزمن المستغرق للإجابة عن الأداة (مقياس الأداء المهني) بهدف التغلب على صعوبات التي أتعرض لها قبل تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية وبعد الانتهاء من هذا الأجراء تم ملاحظة إن جميع الفقرات

واضحة والبدائل مفهومة كما تبين أن الوقت المستغرق للإجابة يتراوح ما بين (٨ – ١٠) دقيقة وبمتوسط قدرة (٩) دقائق تقريبا.

٤- تصحيح المقياس

يقصد بتصحيح المقياس هو الحصول على الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة وذلك بجمع الدرجات التي تمثل استجاباته على كل فقرة من فقرات المقياس، وقد اعتمد المقياس التدرج الخماسي وتعطي لبدائله درجات على النحو الآتي:تنطبق تماماً (٥)،تنطبق غالباً (٤)،تنطبق أحيانا (٣)،تنطبق نادراً (٢)،لا تنطبق أبداً (١)

٥- التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

يعد تحليل فقرات المقياس إحصائيا من المستلزمات الأساسية في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، لأنه يكشف عن دقتها وقدرتها على قياس ما وضعت من اجله.(فرج ،١٩٨٠: ٣٣١)

وتشير أدبيات القياس النفسي والتربوي إلى أن تحليل فقرات الاختبار يؤدي إلى تحسين نوعيته من خلال اكتشاف مواقف الضعف فيه وأعاده صياغته واستبعاد غير الصالح منه (Scannel,1975,214)، لذلك فأن الهدف من التحليل هو التثبت من صلاحية فقرات المقياس وتحسين نوعيتها ، ولتحقيق عملية التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأداء المهني تم القيام بما يلي :

- **القوة التميزية للفقرات**

تحتاج عملية تحليل الفقرات إلى عينة يتناسب حجمها وعدد الفقرات المراد تحليلها وتشير ننلي (Nunnaly,1970) إلى أن الحد الأدنى المسموح به هو خمس أفراد لكل فقرة. (Nunnaly,1970:215)

وحسب مقياس الأداء المهني المتكون من (٥٦)فقرة فقد اختيرت عينة متكونة من (٢٨٠) معلمة، وبهذا تكون نسبة عينة التحليل إلى عدد الفقرات هي (١:٥). ولغرض إيجاد القوة التميزية للفقرات تم القيام بما يلي:

- رتبت الدرجات التي حصلت عليها العينة تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

- اختيار (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات (المجموعة العليا) واختيار (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات (المجموعة الدنيا)، وذلك بهدف تحديد مجموعتين تتصفان بأكبر حجم وأقصى تمايز ممكن (Anastasi,1976,208)،وفي ضوء ذلك بلغ عدد الاستمارات (٧٦) استمارة في كل مجموعة (العليا والدنيا)، وبهذا يكون عدد الاستمارات الخاصة بالتحليل الإحصائي (١٥٢) استمارة.
- تم تحليل الاستمارات باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة ، وقد عدت القيمة التائية المحسوبة مؤشرا لتميز كل فقرة وذلك بمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية.
- أظهرت النتائج أن الفقرات جميعها مميزة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٦)وبدرجة حرية (١٥٠) ملحق (٨) والجدول (٤)يوضح ذلك.

الجدول (٤)

القيم التمييزية لفقرات مقياس الأداء المهني بأسلوب المجموعتين المتطرفتين والقيم التائية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٤.٩٠٨	٠.٢٩١	٣.٤٨٧	٠.٦٤٣	١٧.٥٥٧
٢	٤.٧٣٧	٠.٤٤٣	٣.٠٣٩	٠.٩٧٢	١٣.٨٤٩
٣	٤.٩٤٧	٠.٢٢٥	٣.٥٣٩	٠.٧٢٠	١٦.٢٧٢
٤	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٦٤٥	٠.٦٠٥	١٦.٠٥٢
٥	٤.٩٧٤	٠.١٦١	٣.٧٥٠	٠.٤٩٣	٢٠.٥٥٧
٦	٤.٩٧٤	٠.١٦١	٣.٤٤٧	٠.٦٤٠	٢٠.١٤٠
٧	٤.٩٣٤	٠.٢٤٩	٣.٠٧٩	٠.٦٨٨	٢٢.٥٩٢
٨	٤.٨٦٨	٠.٣٤٠	٣.٢٦٣	٠.٧٧٢	١٦.٥٨٢
٩	٤.٩٣٤	٠.٢٤٩	٢.٦٩٧	٠.٨١٧	٢٢.٨٣٢
١٠	٤.٨٤٢	٠.٣٦٧	٣.٦٩٧	٠.٤٦٢	١٦.٩٠٣
١١	٤.٩٤٧	٠.٢٢٥	٢.٨٥٥	١.٠١٥	١٧.٥٢٩
١٢	٤.٨٨٢	٠.٣٢٥	٣.٠٠٠	١.١٧٧	١٣.٤٢٧

١٣	٤.٩٧٣	٠.١٦١	٢.٥٩٢	٠.٦٧٧	٢٩.٨٤٢
١٤	٤.٨٦٨	٠.٣٤٠	٣.٠٢٦	٠.٩٧٩	١٥.٤٨٨
١٥	٤.٩٧٣	٠.١٦١	٣.٢٨٩	٠.٧٨٠	١٨.٤٣٤
١٦	٤.٩٧٣	٠.١٦١	٣.٦١٨	٠.٧٤٨	١٥.٤٤٦
١٧	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٣١٦	١.٠٤٨	١٢.٥٩٥
١٨	٤.٨٥٥	٠.٣٥٤	٣.٥١٣	٠.٨٥٦	١٢.٦٢٧
١٩	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٣٦٨	٠.٨٧٧	١٤.٣١٠
٢٠	٤.٧٧٦	٠.٤١٩	٣.٥٣٩	٠.٧٥٦	١٢.٤٧٠
٢١	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٤٠٨	١.٠٢٢	١٢.١٣٩
٢٢	٤.٩٤٧	٠.٢٢٥	٣.٣٦٨	٠.٨٤٦	١٥.٧٢٤
٢٣	٤.٩٠٧	٠.٢٩١	٣.١١٨	٠.٨٣٢	١٧.٦٩٦
٢٤	٤.٨٨٢	٠.٣٢٥	٣.٣٨٢	٠.٨٤٨	١٤.٣٩٨
٢٥	٤٨٦٨	٠.٣٤٠	٣.٧١١	٠.٥٣٧	١٥.٨٧٧
٢٦	٤.٨٥٥	٠.٣٥٤	٣.٣٤٢	٠.٩٥٩	١٢.٨٩٣
٢٧	٤.٨٨٢	٠.٣٢٥	٣.٤٦٠	٠.٨٢٤	١٣.٩٨٩
٢٨	٤.٨٠٣	٠.٤٠١	٣.٢٦٣	٠.٩٤٣	١٣.٠٩٥
٢٩	٤.٨٨٢	٠.٣٢٥	٣.٠٣٩	٠.٩٤٤	١٦.٠٧٩
٣٠	٤.٩٤٧	٠.٢٢٥	٣.٢٥	٠.٧٨٥	١٨.١١٦
٣١	٤.٩٣٤	٠.٢٩٦	٣.٤٣٤	٠.٧٨٩	١٥.٨٠٥
٣٢	٤.٩٢١	٠.٢٧١	٣.٥٠٠	٠.٨٠٨	١٤.٥٢٩
٣٣	٤.٩٠٨	٠.٢٩١	٣.٥٣٩	٠.٧٧٤	١٤.٤٣٣
٣٤	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٣١٦	٠.٥١٦	٢١.٢١٣
٣٥	٤.٩٢١	٠.٢٧١	٣.٣١٦	٠.٦٧٧	١٩.١٧٥
٣٦	٤.٨٦٨	٠.٣٤٠	٣.٣٨٢	٠.٩٧٩	١٢.٥٠٢
٣٧	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٥٢٦	٠.٧٥٧	١٤.٥٩٥
٣٨	٤.٨٥٥	٠.٣٥٤	٣.٦٠٥	٠.٨١٨	١٢.٢٢٨
٣٩	٤.٨٤٢	٠.٣٦٧	٣.٧٢٤	٠.٦٠٢	١٣.٨٢٥
٤٠	٤.٨٦٨	٠.٣٤٠	٣.٤٤٧	٠.٧٧٣	١٤.٦٧٢
٤١	٤.٨٨٢	٠.٣٢٥	٣.٦٧١	٠.٦٤١	١٤.٦٨٩
٤٢	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٥٩٢	٠.٦٥٧	١٥.٦٤٥
٤٣	٤.٩٠٨	٠.٢٩١	٣.٤٧٤	٠.٨٤٠	١٤.٠٦١
٤٤	٤.٩٤٧	٠.٢٢٥	٣.٥١٣	٠.٦٤٣	١٨.٣٦٢
٤٥	٤.٩٦١	٠.١٩١	٣.٢٣٧	٠.٨٤٦	١٧.٢٩٥
٤٦	٤.٩٧٤	٠.١٦١	٣.٢٧٦	٠.٩٠٣	١٦.١٢٧

٤٧	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٢٥٠	٠.٨٨١	١٥.٣٥٤
٤٨	٤.٩٠٨	٠.٢٩١	٣.٣٤٢	٠.٧٤٠	١٧.١٥٩
٤٩	٤.٩٣٤	٠.٢٤٩	٣.١٣٢	٠.٨٨٥	١٧.٠٩٨
٥٠	٤.٩٤٧	٠.٢٢٥	٣.٥٢٦	٠.٦٦٣	١٧.٧٠١
٥١	٤.٩٦١	٠.١٩٦	٣.٣٢٩	٠.٨٣٩	١٦.٥١١
٥٢	٤.٩٣٤	٠.٢٤٩	٣.٢٨٩	٠.٨٧٧	١٥.٧٣٢
٥٣	٤.٨٩٥	٠.٣٠٩	٣.٢٣٧	٠.٩٣٦	١٤.٦٦٠
٥٤	٤.٨٥٥	٠.٣٥٤	٢.٥٣٩	١.٠٨٩	١٧.٦٣٥
٥٥	٤.٩٢١	٠.٢٧١	٢.٧٧٦	٠.٨٨٨	٢٠.١٢٧
٥٦	٤.٨٥٥	٠.٣٥٤	١.٨٨٢	٠.٨٣٢	٢٨.٦٦٥

٦- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

يلجأ بعض الباحثين إلى هذا الأسلوب لمعرفة إذا ما كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس لذلك يعد هذا الأسلوب من أدق الوسائل المعتمدة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس (عيسوي ،١٩٨٥:٩٥) إذ استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباط ية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس إذ كانت ذات الاستمارات نفسها التي خضعت للتحليل الإحصائي في ضوء أسلوب (المجموعتين المتطرفتين)تبين أن معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية لمعامل الارتباط البالغة (٠.١٣٨) في درجة حرية (١٥٠)هذا يشير إلى تجانس الفقرات جميعها في قياس السمة المراد قياسها وجدول(٥) يوضح ذلك

الجدول (٥)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس (الأداء المهني)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠.٤٢٣	٢٠	٠.٥٨٩	٣٩	٠.٦٠٨
٢	٠.٤٣٦	٢١	٠.٤٧٨	٤٠	٠.٥٨١
٣	٠.٥٠٧	٢٢	٠.٦٠١	٤١	٠.٥٣٤
٤	٠.٤٨٥	٢٣	٠.٤٥٠	٤٢	٠.٥٤٥
٥	٠.٥٢٩	٢٤	٠.٥٣٥	٤٣	٠.٥٢٢
٦	٠.٤٩٩	٢٥	٠.٥٨٨	٤٤	٠.٥٨٦
٧	٠.٤٩٩	٢٦	٠.٥٣٧	٤٥	٠.٥٨٠
٨	٠.٤٦١	٢٧	٠.٥٨٨	٤٦	٠.٥٨٧
٩	٠.٢٩٩	٢٨	٠.٥٥١	٤٧	٠.٥٦٦
١٠	٠.٥٤٨	٢٩	٠.٥٦١	٤٨	٠.٦٣٦
١١	٠.٤٦٩	٣٠	٠.٥٨٧	٤٩	٠.٥٧٧
١٢	٠.٢٥٨	٣١	٠.٥٤٥	٥٠	٠.٥٩٦
١٣	٠.٥٣٢	٣٢	٠.٥٤٥	٥١	٠.٦٣١
١٤	٠.٤٩٨	٣٣	٠.٥٧٩	٥٢	٠.٦٢٠
١٥	٠.٥٥٩	٣٤	٠.٥٣٧	٥٣	٠.٤٠٧
١٦	٠.٥٨٥	٣٥	٠.٥٤٤	٥٤	٠.٤٧٧
١٧	٠.٥٣٦	٣٦	٠.٥٢٦	٥٥	٠.٢٥٦
١٨	٠.٦٠٩	٣٧	٠.٥٠٦	٥٦	٠.٤٥٠
١٩	٠.٦٣٢	٣٨	٠.٥٤٥		

٧- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

وجدت العلاقة الارتباط ية بين درجات معلمات رياض الأطفال لكل مجال من المجالات الخمسة الرئيسية ودرجاتهم الكلية على المقياس ، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباط ية بين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس الأداء المهني وتبين أن القيم المحسوبة لمعامل الارتباط أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠.١٣٨) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١٥٠) والجدول (٦) يوضح ذلك .

الجدول (٦)

قيم معامل الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمستجيب من المقياس

ت	المجال	معامل الارتباط	القيمة الجدولية
١	المهني	٠.٧٦٩	٠.١٣٨
٢	الاجتماعي	٠.٤٦١	
٣	الشخصي	٠.٤٨٧	
٤	العلمي	٠.٥٦٩	
٥	المهاري	٠.٥٩٤	

ثانياً : الثبات Reliability Indexes

يشير الثبات إلى الدقة والاتساق في أداء الفرد ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن،فالثبات يعطي النتائج نفسها إذا طبق على المجموعة نفسها مرة ثانية (Bergman,1979:155) وقد تم استخراج الثبات لمقياس الأداء المهني بأتباع طرائق عدة منها

- **طريقة أعادة الاختبار Test-Re-test Mothod**

تقيس هذه الطريقة الاتساق الخارجي للفقرات ويسمي معامل الثبات الناتج بمعامل الاستقرار، أي استقرار نتائج الاختبار من خلال المدة بين التطبيق الأول والثاني للاختبار (Bergman,1979:155)ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق

مقياس الأداء المهني على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغ عددها (٥٠) معلمة وبواقع (٢٥) معلمة من روضة (هيلة ومايس) و(٢٥) معلمة من روضة (الشموس والعبير) وبفاصل زمني قدرة (١٤)يوما على التطبيق الأول وتحت ظروف مشابهة لظروف التطبيق الأول، قامت الباحثة بإعادة التطبيق، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني إذ بلغ معامل الثبات (٠.٧٦) درجة.

- **معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي Alpha Cronbach**

اشتق كرونباخ صورة عامة بمعادلة الثبات على أساس معادلة (كيودر ريتشارد)سماها معامل ألفا (أحمد ،١٩٩٨: ٤) وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى (ثورنديك وهيجن ،١٩٨٩: ٧٩)ولغرض معرفة مدى الاتساق بين فقرات المقياس قامت الباحثة باستخدام معادلة الفاكرونباخ على عينة الثبات الأنفة بالذكر، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا (٠.٩٥٤).

- **طريقة التجزئة النصفية Half Split in Reliability**

تستخدم هذه الطريقة في حساب الثبات لقياس التجانس الداخلي لفقرات المقياس.(أبو حطب وعثمان ،١٩٧٣: ٧٩)

ولغرض استخراج الثبات بهذه أخضعت استمارات عينة الثبات الأنفة الذكر للتحليل الإحصائي وذلك بتقسيم فقرات المقياس إلى نصفين (فقرات فردية وفقرات زوجية) وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient) بين درجات نصفي المقياس فبلغ(٠.٨٢٣) وتم تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان براون التصحيحية (Spearman Brown Formula) وبلغ معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٩٠)

الخطأ المعياري لمقياس الأداء المهني

يمكن أن ننظر إلى ثبات المقياس من زاوية أخرى وهي الخطأ المعياري للمقياس ويسمى بالخطأ المعياري للدرجة وهو مؤشر لتفسير الثبات وذلك لأن كل اختبار نستدل عليه من عينة تسحب عشوائيا من مجتمع معين له خطأه الخاص وهو الخطأ المعياري للمقياس (هيكل،ب،ت:٣٩) والذي يحدد مدى الخطأ الذي يحيط بدرجة

المستجيب في الاختبار إذ كلما كان ثبات المقياس عاليا زادت ثقتنا بالدرجة التي نحصل عليها من المقياس ولقد بلغ الخطأ المعياري لمقياس الأداء المهني بطريقة أعادة الاختبار (٠.٠٠٦) وبطريقة ألفا كرونباخ (٠.٠١٣) وبطريقة التجزئة النصفية (٠.٠٠٣)

وصف مقياس الأداء المهني

يتألف مقياس الأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال من (٥٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات وبواقع (١٥) فقرة للمجال المهني و (١١) فقرة للمجال الاجتماعي و (١١) فقرة للمجال الشخصي و (٩) فقرة للمجال العلمي و (١٠) فقرة للمجال المهاري، ويتدرج خماسي (تنطبق تماماً ، تنطبق غالباً ، تنطبق أحيانا ، تنطبق نادراً ، لا تنطبق أبداً) وكانت أعلى درجة محتملة على المقياس هي (٢٨٠) درجة واصغر درجة محتملة هي (٥٦) والمتوسط النظري (١٦٨) درجة، ملحق (٩).

التطبيق النهائي للأداتين

طبقت الباحثة مقياس عادات العقل بصيغته النهائية ملحق (٢) ومقياس الأداء المهني بصيغته النهائية ملحق (٩) في وقت واحد على أفراد عينة البحث الحالي المؤلفة من (١٠٠) معلمة ، وقد حرصت الباحثة على تطبيق المقياسين بنفسها.

الوسائل الإحصائية المستخدمة

استعملت الباحثة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Spss في إجراءات بناء مقياس عادات العقل والأداء المهني ، وكما يلي :

- معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس وبين درجة المجال والدرجة الكلية لمقياس (عادات العقل والأداء المهني) ولاستخراج الثبات بطريقة التجزئة النصفية أعادة الاختبار لكلا المقاييس عادات العقل والأداء المهني ولإيجاد العلاقة بين عادات العقل والأداء المهني لمعلمات رياض الأطفال.

- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين العليا والدنيا ودلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمات لمقياس عادات العقل والأداء المهني.
- معادلة الفاكرونباخ لاستخراج ثبات المقاييس.
- معادلة الخطأ المعياري لمعرفة المدى الذي تقع ضمنه الدرجة الحقيقية على مقياس (عادات العقل والأداء المهني).
- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي فقرات مقياس (عادات العقل والأداء المهني) بطريقة التجزئة النصفية.
- الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي استجابات أفراد العينة والمتوسط النظري لكلا المقاييس (عادات العقل والأداء المهني).
- الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط بين عادات العقل ومستوى الأداء المهني.

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها بناء على البيانات ووفق تسلسل أهدافه ومن ثم التوصيات والمقترحات.

الهدف الأول: التعرف على عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال

أظهرت نتائج البحث الحالي الخاصة بالعينة البالغ عددها (١٠٠) معلمة من مديريتي تربية الرصافة الأولى والثانية، أن المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس عادات العقل قد بلغ (٢٨٥.٩٢٠) درجة بانحراف معياري (٣٣.٦٥١)، في حين بلغ المتوسط الفرضي (١٩٢) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ، اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (٨٤.٩٦٤) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٩) حيث تشير هذه النتيجة إلى أن عينة البحث كان لديها عادات العقل لان المتوسط الحسابي للعينة أعلى من المتوسط الفرضي للعينة خلال المقارنة بين الأوساط الحسابية والمتوسط الفرضي والجدول (٧) يوضح ذلك

الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لإفراد عينة البحث على مقياس عادات العقل

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٢٨٥.٩٢٠	٣٣.٦٥١	٩٩	١٩٢	٨٤.٩٦٤	١.٩٩	٠.٠٥

يتبين من ذلك أن متوسط درجات عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال في عينة البحث الحالي أعلى من الوسط الفرضي وهذا يعني أنهم يميلون إلى إتماما لمهام الموكلة أليهم بشكل مقبول. أيمانا منهم برسالتهم ومهمتهم كمعلمات وجدوا للتصدي للمشاكل التي تواجه الروضة رغم كل الصعاب وتحت كل الظروف وان لديهم القدرات والطاقات والإمكانيات التي يمكن استثمارها بشكل جيد في تطوير العمل في الروضة ودفعة نحو تحقيق أهداف العملية التربوية. وترى الباحثة أن المعلمات اعتدن على استراتيجيات معينة لحل المشكلات التي تواجههن لغرض الوصول إلى حالة من الاتزان وهذه تأتي من الخبرة التي اكتسبوها في الروضة، حيث أشار كوستا وكاليك إلى أن هذه العادات العقلية ليست نتاجاً عرضياً بل تتطلب توجهاً نحو فهم المراحل المبكرة في العمل وكذلك تغدو هذه السلوكيات وتمارس في داخلهم شيئاً عاماً يحيط بهم ويجعلهم يتمسكون بها او تعزز وتصبح أكثر وضوحاً بمرور الزمن ومع تكرار التجارب والفرص للممارسة والتأمل في أدائهم (كوستا وكاليك ،٢٠٠٣: ٨٤) وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة (اللقماني،٢٠١٢) ودراسة (فيرنر وجوادرييل ،٢٠١٠) ودراسة (فيندرسون ،٢٠١٠) التي توصلت إلى درجة امتلاك عادات العقل لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعة، في حين اختلفت نتائج البحث الحالي مع دراسة (لورنز،٢٠٠٩) ودراسة (روبرت وروجر ،٢٠٠٩) ودراسة (ليتي وميندوزاوبورسيس ،٢٠٠٧) ودراسة

(فراجرسون،٢٠٠٦) ودراسة (ويللر ،٢٠١٠) تباين في عادات العقل المستخدمة بين المعلمات .

الهدف الثاني: التعرف على مستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال

أظهرت نتائج البحث الحالي الخاصة بالعينة البالغ عددها (١٠٠) معلمة من مديريتي تربية الرصافة الأولى والثانية، أن المتوسط الحسابي للدرجات على مقياس الأداء المهني قد بلغ (٢٥٢.٠٤٠) درجة بانحراف معياري (٢٦.٨٠٦) في حين بلغ المتوسط الفرضي (١٦٨) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، اتضح أن القيمة التائية المحسوبة (٩٤.٠٢٢) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١.٩٩) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٩) حيث تشير هذه النتيجة إلى أن عينة البحث كان لديهن أداء مهني لان المتوسط الحسابي للعينة أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس من خلال المقارنة بين الأوساط الحسابية والمتوسط الفرضي والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لأفراد عينة البحث على مقياس الأداء المهني

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١٠٠	٢٥٢.٠٤٠	٢٦.٨٠٦	٩٩	١٦٨	٩٤.٠٢٢	١.٩٩	٠.٠٥

يتبين من الجدول (٨) أن مستوى الأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وتعزو الباحثة ذلك إلى وعي معلمات الرياض بأدوارهن في رياض الأطفال، مما يتطلب منهن امتلاك أداء مهني مناسب لكي يمكنهن من القيام بأدوارهن المهنية، فضلاً عن أدوارهن في العملية التعليمية ككل. وتتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة (حسب الله،٢٠٠٠) ودراسة (شتات،١٩٩٩) ودراسة (دي،١٩٩٧) التي أشارت إلى وجود دلائل واضحة للأداء المهني لدى المعلمين في

حين اختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (جيري،١٩٩٣)ودراسة (سان،١٩٩٩)التي توصلت إلى انخفاض الأداء المهني لدى عينة الدراسة من المعلمين.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة بين عادات العقل والأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال

تم استعمال معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين المتغيرين عادات العقل والأداء المهني ،وقد بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (٠.٥٧٠) ولإيجاد دلالة معامل الارتباط استخدم الاختبار التائي وعند مقارنته بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٩) درجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث أظهرت النتائج بأن معامل الارتباط ذات دلالة إحصائية لأن القيمة المحسوبة (٦.٨٦٨) أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٩) والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩)

معامل الارتباط بين درجات عادات العقل والأداء التنظيمي لدى عينة البحث

المتغير	قيمة معامل الارتباط	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
عادات العقل والأداء المهني	٠.٥٧٠	٩٨	٦.٨٦٨	١.٩٩	٠.٠٥

وتشير هذه النتيجة إلى أن من يمتلك عادات عقل يمتلك مستوى أداء مهني جيد ويمكن تفسير ذلك بأن عادات العقل هي نمط من السلوك الذكي الذي يقود المعلم أو المتعلم إلى إعمال منتجة أو يتكون لدى الفرد عند استجابته إلى أنماط معينة من المشكلات تحتاج إلى بحث وتأمل، ومن ثم تقود الفرد إلى النجاح، وهذا لا يتوفر ألا لمن لدية أداء مهني مرتفع يمكنه من الصمود أمام أي مشكلة تواجهه، لذلك فهي تثابر على الإنجاز بمزيد من الثقة بالنفس، وفي هذا الصدد يشير (كوستا وكاليك، ٢٠٠٣) إلى أن عادات العقل تتجاوز وتسمو فوق جميع الأشياء المادية التي يتعلمها الفرد في

الحياة ، فهي خصائص تميز من يصلون إلى القمة في أدائهم في جميع الأماكن وهي التي تجعل العمل ناجحاً والتعلم مستمراً وأماكن العمل منتجة ، لذلك يجب أن يكون الهدف من التعلم هو دعم أنفسنا والآخرين من أجل تحرير هذه العادات وتطويرها وإدخاله ضمن العادات الشخصية التي تشكل قوة توجهنا نحو سلوك أصلي ومتطابق وأخلاقي وهي الحجر الأساسي في الاستقامة وأدوات صنع القرار المنظم ، أنها المادة الصحيحة التي تجعل البشر فاعلين وذي قيمة (كوستا وكاليك،٢٠٠٣:٣٩). لذلك فأن العلاقة بين عادات العقل ومستوى الأداء المهني جاءت دالة وموجبة .

الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تستنتج الباحثة ما يلي :

١- أن معلمات رياض الأطفال لديهن عادات عقل ، اذ جاءت النتائج بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس .

٢- أن معلمات رياض الأطفال لديهن أداء مهني جيد ، اذ جاءت النتائج بمتوسط حسابي أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس .

٣- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين درجات عادات العقل والأداء المهني لدى معلمات رياض الأطفال .

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثتان بما يلي

١- عقد ندوات ودورات تدريبية لمعلمات الرياض خاصة تتضمن تنمية عادات العقل من أجل تطوير أدائهن المهني

٢- ضرورة السعي وراء احتياجات المعلمات إلى مجالات عادات العقل لأهميتها في حياتهم اليومية .

٣- الاهتمام بمشاركة معلمات الرياض اللواتي يتمتّعن بكفاءة عالية في تخطيط وتصميم برامج تدريب المعلمات على وفق معايير عادات العقل

٤- دعم القرارات الصالحة التي تتخذها معلمات رياض الأطفال وذلك لتشجيعهن على إبداء آرائهن دون خوف أو تردد .

المقترحات

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة ما يلي :

١- إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى مثل مديرات رياض الأطفال في بغداد.

٢- إجراء دراسة عن عادات العقل وعلاقتها ببعض المتغيرات التي لم يتناولها البحث الحالي مثل عادات العقل وعلاقتها بالجوانب النفسية (أنماط الشخصية ، التخيل،التفكير عالي الرتبة)

٣- دراسة عادات العقل وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال .

٤- دراسة التطوير المهني لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بالكفاءة المهنية .

المصادر العربية

القرآن الكريم

- إبراهيم ، طارق صالح (١٩٧٨).**اتجاهات طلبة دور المعلمين والمعلمات في العراق نحو مهنة التعليم** ، بغداد ، جامعة بغداد/ كلية التربية – ابن الرشد، (رسالة ماجستير).
- إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٠).**أسس البحث العلمي لأعداد الرسائل الجامعية** ، ط١، مؤسسة الودق، عمان .
- أبو حطب ، فؤاد وعثمان ، سيد أحمد (١٩٧٣).**التقويم النفسي** ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- أحمد ،محمد عبد السلام (١٩٩٨). **القياس النفسي والتربوي** ،القاهرة ، المجلد الثاني ، مكتبة النهضة المصرية .
- احمد، سلمان عوده (١٩٩٨).**القياس والتقويم في العملية التدريسية**، الإصدار الثاني،دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد.
- الأعسر، صفاء يوسف (٢٠٠٢).**تعليم من أجل التفكير**، دار قباء، القاهرة ، مصر .

- أمدون، ادمون وفلاندرز (١٩٨٦).**دور المدرسة في حجرة الدراسة**، ترجمة: عبدالعزيز الابطين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- باقر، عبد الكريم محسن، وآخرون (١٩٩١).**علم النفس الإداري**، هيئة المعاهد الفنية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- بركات ، محمد خليفة (١٩٧٩). **علم النفس التعليمي** ، الكويت ، ج١،ط٣،دار القلم للطباعة والنشر .
- برنوطي، سعاد نائف (٢٠٠٤).**إدارة الموارد البشرية** ، دار وائل للطباعة والنشر، عمان .
- البزاز، حكمت عبدالله واخرون (٢٠٠١).موقع المعلم في المجتمع نحو ميثاق مهني للتعليم، **مجلة دراسات اجتماعية، السنة٣، العدد(١٢).**
- بشارة، جبرائيل (١٩٨٦).**تكوين المعلم العربي والثورة التكنلوجية**، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت .
- تايلر، ليفينا (١٩٨٩).**الاختبارات والمقاييس النفسية** ، ترجمة: سعد عبد المهيمن ،القاهرة ، ط١،دار النهضة العربية .
- ثابت، فدوه ناصر (٢٠٠٦).**فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الأستطلاع المعرفي والذكاء الأجتماعي لدى أطفال الروضة**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، كلية الدراسات التربوية العليا، الأردن.
- ثوارندايك، روبرت، اليزابيث هيجن (١٩٨٩).**القياس والتقويم في علم النفس والتربية** ، ترجمة: عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس، مركز الكتب في الاردن ،عمان.
- الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١).**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط١، ، دار الكتب والوثائق، بغداد .

- جاسم ، علي عبد ، وآخرون (١٩٨٣). بناء مقياس لتقويم التدريس في جامعة صلاح الدين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (١٤)، بغداد** .
- الجفري، ابتسام حسين عقيل (٢٠٠٢).اراء طالبات الدراسات العليا في الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة ام القرى، جامعة الكويت ، **المجلة التربوية، العدد (٦٤)**.
- الجلبي، سوسن شاكر (٢٠٠٥).**أساسياتالاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، ط١، علاء الدين للطباعة والتوزيع، سوريا.
- حجات، عبد الله إبراهيم محمد (٢٠٠٨).**عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطهما ببعض المتغيرات اليمغرافية**، (أطروحة دكتوراه) كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الحليواني، ياسر عبد الله (٢٠٠٥) تكامل عادات العقل والمحافظة عليها ، **مجلة شبكة العلوم النفسية ، العدد (٦)**.
- حمودي، خضير كاظم ، والخرشة ، ياسين كاسب (٢٠٠٧) **إدارة الموارد البشرية**، عمان، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الخفاف، ايمان عباس (٢٠٠٣). **التعليم البيئي في رياض الاطفال**، عمان، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- داوود،عزيز حنه وعبد الرحمن ، أنور حسين (١٩٩٠).**مناهج البحث التربوي**، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- دمعة، مجيد ابراهيم وعبدالجبار توفيق البياتي (١٩٧٤).دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعالية التعليمية في ضوء متطلبات التطور والتكنولوجي، جامعة بغداد، **مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية**.
- الربعي، محمد عبد العزيز (٢٠٠٩).دور مناهج القراءة في تنمية العادات العقلية كأنماط للسلوك الذكي– دراسة تقويمية في ضوء الواقع والمأمول ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس ، المجلد ٤ ، العدد ١٤٩ ، مصر**.

- سعيد ، أيمن حبيب (٢٠٠٦).أثر استخدام إستراتيجية (حلل/ اسأل / استقصي = AAI) على تنمية عادات العقل لدى طلاب الصف الأول الثانوي من خلال مادة الكيمياء ، **المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية ، المجلد الثاني** .
- سكر ، ناجي رجب ، الخزندار ، نائلة نجيب (٢٠٠٥).مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر ، **المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، جامعة عين شمس، القاهرة** .
- السلامة ،ناصر رفيق توفيق (٢٠٠٣). **أداء المرشد التربوي في المدارس الحكومية الثانوية في مدارس مديريتي جنين وقباطية من وجهة نظر كل من الإداريين والمعلمين** ، فلسطين جامعة النجاح الوطنية ،كلية الدراسات العليا (أطروحة دكتوراه).
- سليمان، علي موسى (١٩٩٦).برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لمعلمين التعليم الصناعية في ضوء المتطلبات المهنية، **دراسات تربوية اجتماعية، المجلد(٢)، العدد(٢)، جامعة حلوان، مصر**.
- سورطي، يزيد عيسى (٢٠٠٠).مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد(١٨)**.
- السيد ، فؤاد البهي (١٩٧١).**علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري** ،القاهرة ،ط٢ ،دار التأليف للطباعة والنشر.
- الشماع، خليل محمد حسن ،حمود كاظم خضير (٢٠٠٠).**نظرية المنظمة**، عمان ، دار المسيرة للنشر والطباعة.
- صابر، فاطمة عوض ، ميرفت علي خفاجة (٢٠٠٢).**أسس مبادئ البحث العلمي**، مصر ،ط١، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنية.
- الصباغ ، سميلة وآخرون (٢٠٠٦) **دراسة مقارنة لعادات العقل لدى طلبه المتفوقين في المملكة العربية السعودية ونظرائهم في الأردن** .

- الصباغ، زهير (١٩٨٦).من الادارة بالتخويف إلى الادارة بالثقة، **مجلة الادارة العامة، العدد(٥١) ، المملكة العربية السعودية، الرياض.**
- صبري ، رانية حسين محمد (٢٠١٠).**أثر استخدام استراتيجية تدريس قائمة على تفعيل عادات العقل في اكتساب طلبة الصف العاشر في فلسطين للمعرفة الغذائية** .
- طافش، محمود (٢٠٠٧).**تعليم التفكير** ، http://www.MEGS.com
- عاشور، أحمد صقر (١٩٧٩) **إدارة القوة العاملة والأسس السلوكية وإدارات البحث التطبيقي** ، بيروت ، ط٢، دار النهضة العربية.
- عبد الحق ، جابر وآخرون (٢٠٠٠).**إبعاد التعلم بناء مختلف للفعل الدراسي**، القاهرة ، ط١ ، دار قباء للطباعة والنشر.
- عبد الحميد ،شاكر وآخرون (٢٠٠٠).**الحدس والإبداع** ،القاهرة ،مكتبة غريب
- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨).**القياس والتقويم** ، الكويت ، مكتبة الفلاح.
- العتيبي، وضحى حباب عبد الله (٢٠١٣).**فاعلية خرائط التفكير في تنمية عادات العقل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات قسم الأحياء بكلية التربية** ، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود .
- عريان ،سميرة عطية (٢٠١٠).**عادات العقل ومهارات الذكاء الاجتماعي المطلوبة لمعلم الفلسفة والاجتماع في القرن الحادي والعشرين** ، دراسات في المناهج وطرائق التريس ،ع ١٥٥.
- علام، صلاح الدين محمد، (١٩٨٦).**تطورات معاصره في القياس النفسي والتربوي**، الكويت ،مطابع القبس التجارية.
- العلي ، عبد الستار (١٩٨٦) **إدارة الإنتاج بين النظرية والتطبيق**، البصرة ، مطبعة جامعة البصرة.
- عليمات، صالح ناصر (٢٠٠١).القدرة على القيادة التربوية لمديري المدارس الاساسية ومديراتها في محافظة المفرق، **مجلة جامعة دمشق، المجلد(١٧)، العدد(٤)**.

- عليمات، محمد مقبل (١٩٩٤).اتجاهات معلمي التعليم الثانوي المهني، **مجلة الباحث العدد (٦١)، باريس – فرنسا**.
- عوض، محمد عبد الغني ، محسن احمد الخضيري (١٩٩٢).**المطبعة العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه**، القاهرة ، ط١، مكتبه الانجلو المصرية.
- العيسوي ، عبد الرحمن (١٩٨٥).**القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، بيروت ، دار المعرفة الجامعية.
- فرج،صفوت(١٩٨٠).**القياس النفسي** ،القاهرة، ط١ ، دار الفكر العربي.
- القاسم ، وجيه (٢٠٠٠).كيف تطور تفكير الطلبة من خلال مهارات التعلم رسالة المعلم ،**مجلة التربية الشاملة ، المجلد (٤٠)** .
- الكبيسي، كامل ثامر(١٩٨٧). **بناء وتقنين مقياس لسمات الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي في العراق**،(أطروحة دكتوراه)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد.
- الكناني، ممدوح عبد المنعم، وجابر عيسي عبد الله (١٩٩٥).**القياس والتقويم النفسي والتربوي**، الكويت ، مكتبه الفلاح للنشر والتوزيع.
- اللقماني ، أيمان احمد عبد الله (٢٠١٠).**عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات** ،(رسالة ماجستير)، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- مارزانو ، روبرت وآخرون (١٩٩٨).**أبعاد التعلم دليل المعلم** ، ترجمة: عبد الحميد، جابر والأعسر، صفاء وشريف ، نادية ، مصر ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- المجادي ، حياة (٢٠٠١).**أساليب ومهارات رياض الأطفال**،الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مردان، نجم الدين علي وآخرون (٢٠٠٤).**المرجع التربوي العربي لبرامج رياض الأطفال**، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، إدارة برامج التربية.

- مطاوع، ابراهيم وامينة احمد حسن (١٩٨٩).**الاصول الادارية للتربية**،مصر، دار المعارف.
- المغازي ، إبراهيم محمد (٢٠٠٢).**كيف تكون مبدعاً**، المنصورة، ط١ ، مكتبة الأيمان.
- ملحم، سامي محمد(٢٠٠٠). **القياس والتقويم وعلم النفس**، عمان، ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- منصور، رشدي فام (١٩٩٧).حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد (١٦) ، المجلد (٧)** .
- منصور، طلعت وآخرون (١٩٧٧). **أسس علم النفس العام** ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، مطبعة اطلس .
- منصور، منصور أحمد (١٩٧٩).**المبادئ العامة في أدارة القوى العاملة ماجستير في العلاقات الصناعية**، الكويت ط ٢،(رسالة دكتوراه)، جامعة ولاية أوهايو الناشر وكالة المطبوعات.
- مؤتمر جامعة دمشق (٢٠٠٣).**القيادة الابداعية لتطوير وتنمية المؤسسات في الوطن العربي**، دمشق، المؤتمر القطري الرابع في الادارة.
- الناشف، هدى (١٩٩٥).**رياض الأطفال**، القاهرة، ط٢، دار الفكر العربي.
- هيكل، عبد العزيز فهمي (ب. ت).**طرق التحليل الإحصائي** ، بيروت، دار النهضة العربية.
- وزارة التربية العراقية (١٩٩٧).**المسيرة التربوية خلال ١٩٩٧/٩٦** ، المديرية العامة في محافظة نينوى، مديرية التخطيط التربوي، شعبة البحوث والدراسات .
- وزارة التعليم العالي العراقية (١٩٩٢).**الملف التقويمي لكفاءة الأداء الإداري وسبل المفاضلة فيه**، العراق، جهاز التفتيش والأشراف.
- اليوسف، يوسف (١٩٨٢).عملية تقييم الاداء الوظيفي، **مجلة الادارة العامة، معهد الادارة العربية في السعودية، العدد(٣٢)**.

المصادر الاجنبية

- Abrahm ,Korman , K (1986).**Organizational Behavio**r,Honghton Mifflin Company,Boston .
- Allen, J., Yen , W.M (1979).**Interoduction To Measuremen Theory** , California. Book Cole.
- Anastasi A ;(1976).**Psycholoyy Testing** , N.Y. 4Th Edition Macmillan Co .
- Anastasi, A .; Urbina , Susana (1997).**Psychological Testing** ,New Jersey ,Prentice – Hall .
- Bergman ,J; (1979).**Understanding Educational Measurement and Evaluation** ; N.J, London .
- Campbell , join (2000).**Theorizing Habits of mind as aframe work for Learning** central Queensland university.
- Croback, L.J. (1970).**Essentials of Psychological Testing** , New Yourk .
- Ebel , R . L (1978).**Essentials of Educational Measurement**, Second edition , New Jersey , Prentice – hall , U.S.A .
- Fenderson ,S. (2010).**Instruction , Perception and Reflection: Transforming Beginning Teachers Habits of Mind** . Master Thesis , San Francesco ,The University of San Francesco: USA.
- Good , Carter , V. eta.(1973).**Dictionary of Education** , 3d , ed . Mc Grew – Hill book Company , New Yor .

- John, C. (1984).**Organization A Guide to problems and practice**, 2nd ed., Harp and Row Publisher, London.
- Lawrenz , F. (2009). **Misconception of Habits of Mind Concepts among Elementary School Teachers**.School Science and Mathematics,
- Mathau, A, (2004).**Somart Thinking, Skills for Critical Understanding and Writing** . United King dun ; Oxford University Press.
- Mehrens WA& Lehman I J ;(1973).**Measuremet and Evaluation in Education and Psychology** ,Holt Rinchart& Winston , Inc , U.S.A.
- Myers, C.B. & Myers, L.K. (1995).**The Professional and Educator, A New Introduction to Teaching and Schools**, Wads worth Publishing Company, U.S.A.
- Nunnally ,J.C. (1978).**Psychometric Theory** .Mcgraw – hill . New Yourk .
- Nunnally J C ;(1970).**Introdution to Psychology Measurement**, N.Y. Mac Graw – Hill.
- Ricketts. John.(2004).The Relationship Between Critical Dispositions and critical thinking skills of selected youth leaders in the national FFA organization , **Journal of southern Agricultural Education Research , 54 (1).**
- Stanly, J &Hopkins ,(1972).**Educational and Evaluation** ,5Th (ed) Engle Wood, Prentice- Hall ,New Jersy.

- Sundbergs ,N.D (1977). **Assessment of Persons**, New Jersey Prentice Hall.
- Swartz,Robert (2008)."Enegizing Learning". **Educational Leadership , v65, pp (26-31)** .
- Travers, R.M.W (1969).**Anintroduction to Educational Research** , 2Ed . Mac Milan Company – New Yourk.
- Verner-Filion, J.,&Gaudreall, P.(2010). From Perfectionism to Academic Habits of Mind: **The Mediating Role of Achievement Goals. Personality and Individual Differences**.
- Weller, S. (2010). Assessing Pre-service Teacher Habits of Mind When Attempting And Planning a Model Eliciting Activity .**Proceedings of the 27 th annual meeting of the North American Chapter of the Interational Group for the Psychology of Mathematics Education. North Carolina State University**.

Habits of mind and its relationship to the level of professional performance in kindergarten teachers

Eman Abbas AL-Khafaf and Noor Faisal Al-Tamimi

ABSTRACT

This study was made in an attempt survey habits of mind and its relationship to the level of professional performance in kindergarten teachers where they can identify the problem of the current study in an attempt to answer the following question :

((Is there a relationship between the habits of mind and level of professional performance of the kindergarten teachers)).

The study aimed to identify the habits of mind and its relationship to the level of professional performance of the kindergarten teachers.

And adopted a researcher in the study on descriptive analytical approach and tools, measure habits of mind and a measure of professional performance, and having followed the steps of scientific in its construction and verification of sincerity and firmness, the researcher has built a scale habits of mind and be one of the (16) usually mentality, namely: (perseverance, control recklessness, listening with understanding and empathy, thinking flexibly, thinking about thinking, the struggle for accuracy, questioning and Posing Problems, application of knowledge prior to the new situations, think and communicate clearly and accurately, data collection using the senses, perception and innovation, responding with amazement and awe, foot on the risk responsible, finding humor, interactive thinking, constant readiness for continuous learning) and verification of sincerity and firmness through the following procedures. Extract honesty manner honesty virtual and certified construction The stability has been extracted in a way re-testing and amounted to (0.804) and retail midterm (0.828) and alpha Cronbach's (0.974) and standard deviation (28.302) and reached a scale habits of mind as the final (64) paragraph and the highest score (320.00) and the lowest score (177.00).

With respect to gauge the level of professional performance has extracted honesty, including through, honesty virtual and certified construction and extracted stability in a way re-testing and amounted to (0.76) and the coefficient alpha Cronbach's (0.954) and retail midterm (0.90) and standard deviation (32.301) and the measure as the final (56)paragraph and that the highest score on the scale (280.00) and lower grade (171.00) and the standards applied to the sample consisted of 100 randomly selected parameter. From the departments of Education Al-Rusafa -I and II, for the academic year 2012/2013.

When addressing the study data statistically using the Pearson correlation coefficient, test Altaúa to two independent models, Cronbach Alpha equation, the standard error equation, the equation Spearman Brown and test Altaúa for one sample. The results that members of the research sample have the mental habits and generally higher than the average of society to which they belong. And also have good professional performance and that there is a relationship between the habits of mind and professional performance. The research output current number of conclusions:

1- The kindergarten teachers to have habits of mind, since the results were a mean higher than average imposition of the scale.

2- The kindergarten teachers have a good professional performance, as the results were a mean higher than average imposition of the scale.

3- There is a function of correlation between the degree of habits of mind and professional performance of the kindergarten teachers.

واقع العراق التربوي والتعليمي

أ.د. شهاب محسن الاميري أ.م.د. وسام عبدالله جاسم
جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

المستخلص

أن واقع التعليم في البلدان العربية ومنها العراق يعاني من غياب فلسفة تعليمية واضحة وكذلك تفشي الامية واضمحلال الفرص التعليمية والتعليم العام والفني وتعليم المرأة مقارنة مع التعليم في اوربا وشمال امريكا . اذ تهتم ببناء شخصية الطفل وتعليم المعاقين واستئصال الامية وربط تطور التعليم بالعامل الاقتصادي هناك مايقرب من (١٣) مليون عاطل عن العمل في الدول المتقدمة و (٩٠) مليون عاطل عن العمل في الدول النامية ، فضلاً عن فقدان سواق التصدير وضعف الموارد وقلة الايدي العاملة ، كلها تصب في تخلف الدول خصوصاً دولنا التي اثقلتها نسبة الديون الخارجية بحيث اصبحت مستدامة وبلغت نحو (٤٨٥) بليون دولار حتى العام ٢٠١٣، وبهذا فأن الدول النامية تعاني من مشاكل أهمها انخفاض مستوى الخدمات التي تقوم بها خصوصا في المجال التربوي والصحي ، وكذلك ارتفعت نسبة الامية بين صفوف ابنائها وتراجع التعليم الابتدائي وزيادة المتسربين منه

ان من الضروري اعادة النظر في مناهج التربية والتعليم لاجل اعادة التعليم الى حضن التربية كجزء منها ومعالجة الوضع التعليمي الراهن بنظرة تاريخية الى التعليم في العراق كما كان منذ حضارات العراق القديمة التي عملت باصول التدوين بالشكل الصوري ومن ثم المسماري ، وبقيت المدارس العراقية تؤدي رسالتها الحضارية وتتصاعد اهميتها على مدى العهود ، وعلينا مقاومة التخلف وتفشي الامية ، ومن ثم نهضة الاسرة التربوية باصلاح الواقع التربوي الشامل لمسيرة التعليم في البلاد وجعل التعليم مجانياً لجميع العراقين والزاميا للاطفال .

المبحث الاول (الواقع التربوي والتعليمي في العراق)

ان اغلب البلدان الفقيرة والنامية ومن ضمنها العراق تعاني من مشاكل عديدة ادت الى تدهور التعليم او اضعافه ومنها انخفاض مستوى الخدمات الصحية والتربوية وارتفاع

نسبة الامية بحوالي ٨٠% من عدد الاميين في العالم ، وازدياد عدد المتسربين من التعليم الابتدائي وبسبب الحروب الاهلية والدولية وانتشار الفقر والجوع وزيادة مضطردة في عدد السكان وبرامج تكنولوجية ضعيفة او معدومة والوعي التربوي والعلمي الضعيف لدى شعوبها خصوصاً ان الانسان في العراق وجميع العالم يبدأ دراسته الحقيقة في المرجلة الابتدائية ضمن مدرسة تعني بذلك والتي تعد المؤسسة الاجتماعية التي تعمل على صياغة المجتمع من خلال الحفاظ على قيمته وثقافته واستيعاب ما وصلت اليه الحضارة الانسانية من رقي وتقدم في مجالات مختلفة واساس الديمقراطية التي لم يفهم معناها الكثير الا وهو التقيد بالقيم الانسانية فالانسان يتغير موقفه وموقعه الاجتماعي اذا تغيرت القيم التي يحملها فتهديد اي كيان حضاري لايمكن في الغزو العسكري او التعرض للافات والامراض بل يكمن في تفكيك مضمون القيم ، فقد ابيدت الكثير من الامم لكنها استطاعت ان تظهر من جديد لانها كانت حية في قيمتها فما فائدة المدرسة اذا كانت تعطي دروس تعليمية خالية من الثقافة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والامنية وغيرها من الثقافات التي ترسخ مبادئ الاخلاق لدى المتعلم ، خصوصاً وان اعداد المتعلمين في ازدياد يصاحبها ازدياد التردي في الثقافات العامة .

فأمتنا بعد ان كانت هي المهيمنة على الامم اصبحت اليوم في عداد المفقودين او ضمن سجلات المتوفين فقد فقدت الكثير من الحلقات التي يصعب اعادتها الابشق الانفس ومن ابرزها حماية الاطفال من الامراض وسوء التغذية والامية رغم ان العراق كان من ضمن ١٢٢ دولة في العالم قد صادق على الاعلان العالمي لبناء الطفل وحمايته ونمائه الذهني والاخلاقي . ومن هنا يجب اعادة النظر من خلال اعداد المعلم النموذجي الذي يعد اهم عنصر فعال في نجاح العملية التربوية كما تفعل اليابان اليوم حيث جعلت للمعلم اهمية كاهمية الامبراطور وثقافة توازي ثقافة العالم باسره ومكافئات ومرتبات تعادل مرتبات الوزير لديها .

نظام التربية والتعليم

ان اصلاح نظام التربية والتعليم في بلد ما ينبغي ان يكون مسار متحرك بصفة دائمة وخاصة على مستوى المناهج التعليمية الذي يتوارى الى الخلف في كثير من مشاريع اصلاح التعليم في دولنا العربية والاسلامية والتي تتعرض هويتها الى تحديات خارجية كالضغط الذي تتعرض له من خلال توصيات المؤتمرات الدولية المتعلقة بالسكان والتنمية وحقوق الانسان وحوار الحضارات مما يخلق عدم توازن بين الخصوصيات الحضارية والالتزامات الدولية وبالتالي عدم تطبيق المناهج التعليمية بشكلها الصحيح في عالمنا العربي فكيف ونحن قد وضعنا مناهجنا على اسس تربوية اسلامية مستمدة من القران الكريم والسنة والسيرة النبوية واجتهادات علمائنا وخصوصا التربويين منهم .

فقيمنا الاسلامية لم تكن قيما نظرية مثالية بل هي مستمدة من شريعة واقعية قد استجابت لمشكلات البشر وقضاياهم وهذا تؤكده الاية الكريمة (وما أرسلناك الا كافة للناس) [١] ، فالاسلام قد اقر قيماً انسانية موجودة في فطرة الانسان ولذا فلايستطيع احد منا المناص او الانحراف عنها ، فالقيم الاسلامية تتكيف مع مختلف الاحوال والازمان والامصار والحلل والملل دون ان يؤثر ذلك في جوهرها ، فهي متفاعلة معنا بالوعظ والارشاد والكتابة والنشر لمختلف الاعمار والعقول ، فتلك القيم لها القدرة على الاستجابة لحالة متلقيها فهي مستمرة في الواقع تضيق وتتسع مساحتها بحسب الجهد المبذول لنشرها والوسائل المستعملة في ذلك .

اما مستقبل التربية العربية فيجب ان يكون في مواجهة التحدي التربوي من خلال احداث تغييرات ايجابية لدى الافراد وتنميتهم وتطور شخصياتهم لكي يصبحوا قادرين على التفكير لانفسهم ولغيرهم وهذا يتطلب بناء نظم تربوية تهتم فيما يلي :

١- ايجاد افراد قادرين على التعليم والتدريب في جميع مجالات الحياة .

٢- تعميق وعي الافراد بان التطورات التكنولوجية لابد منها بالتاثير على بعض الوظائف .

٣- الانطلاق من نظرية النظم التربوية وتطورها .

٤- توظيف تكنولوجيا المعلومات والتقنية التكنولوجية في التربية بشكل واسع .

٥- صياغة ملامح التربية المستقبلية على ضوء تاكيد القيم الاسلامية في العلم والعمل.
٦- زيادة الميزانية المخصصة لتمويل التعليم .
٧- تنمية الموارد البشرية في مجال تقنية المعلومات والتكنولوجيا .
٨- غرس التعليم الذاتي المستمر مدى الحياة .
٩- تدريب الافراد ومراعاة احتياجات المجتمع العالمي بدل احتياجات المجتمع المحلي.
١٠- استحداث برامج جديدة تواكب التطورات التكنولوجية والاتصالات .
١١- الاهتمام بمحور العملية التربوية (الفرد) وتفجير طاقاته الابداعية .
١٢- الاهتمام بانماط اللغات الاجنبية المختلفة من اجل مواكبة التطورات العلمية .

ويؤكد علماء المستقبليات [٢] على ان البلدان العربية تطمح الى الحركة لكن حركتها بطيئة ، ترنو الى الانطلاق ولكنها تكبل نفسها او تسمح للاخرين بتكبيلها وتبدو وكانها تدور حول نفسها ، وانها تفقد محاولة تطوير الانسان المبدع القادر على التعامل مع التقنيات الحديثة الضرورية لمواجهة متطلبات المستقبل كما تفعل ذلك الدول المتقدمة التي احدثت تغيرات جوهرية في نظمها التعليمية خصوصاً التعليم العالي والفني والمهني التي يفتقد اليها التعليم ذاته في الدول العربية مما يضطره الى ان ينهض بمناهج التعليم العالي وطرائقه واهدافه من خلال محو الامية التقنية وتاهيل الاطر التعليمية بما يتناسب مع متطلبات القرن الحالي .

ويفسر علماء التربية بان صفات التربية العربية تتمثل بالشكل التالي على عكس ما موجود في الانظمة المتقدمة [٣] .

صفات التربية في الانظمة المتقدمة			صفات التربية في النظام العربي		
حواري	ديمقراطي	منتج	تلقين	تسلط	انغلاق
مستمر	تعاوني	تكاملي	غير منتج	مؤقت	فردي
ناقد	توقعي	مبدع	منقول	عشوائي	دائم
	تغيري			غير مبدع	

ويمكن القول ان مستقبل التربية لدينا يواجه عدة تحديات خلال القرن الحالي اهمها :

- ❖ تحدي ثقافي وفكري وقيمي .
- ❖ صراع بين الاصالة والمعاصرة .
- ❖ مشكلة ازدياد السكان ويترتب عليه :
  - o زيادة نسبة الفقر حيث يوجد حوالي (١,٣) مليون فقير عراقي [٤] .
  - o حدوث ازمات ونقص في المياه والطاقة .
  - o عدم كفاية منشات المياه والصرف الصحي والخدمات العامة .
  - o زيادة الاضطراب وقلة الاستقرار .

كل ذلك سينعكس على مستوى التعليم العام من خلال الاتي :

١- تدني نسبة الاستيعاب في التعليم العام .

٢- اختلال نسبة الجودة في التعليم نحو التدني .

٣- عرقلة تقدم التعليم وتكديس الاعداد الضخمة في فصول ضيقة لاتستوعبهم وتفشي وباء الدروس الخصوصية والاعتماد على التلقين في التدريس بدلاً من المناقشة والحوار .

٤- عدم القدرة على استيعاب جميع الاطفال في سن التعليم الابتدائي .

٥- الابقاء على اعداد كثيرة من التلاميذ في سن التعليم خارج المدارس وفي حالة الامية .

٦- حدوث فجوة بين نظم التعليم وبين احتياجات المجتمع والواقع الاقتصادي مما منع الكثير من الخريجين بالحصول على وظيفة مناسبة وحدوث البطالة .

- ❖ التكتلات الاقتصادية ، ويترتب عليه :
  - o الانسحاب النسبي للدولة في تمويل التعليم الى القطاع الخاص .
  - o ربط التعليم باليات الانتاج .
  - o ابدال العقل المنتج بالعقل المستهلك .

وهذا الامر يدعو لتطوير التعليم من خلال اكتشاف التكنولوجيا الجديدة واساليب مبتكرة لها .

- ❖ تحدي الديمقراطية الحاضرة لان المؤسسة التربوية هي اكثر المؤسسات المطالبة بتبني هذا النموذج .
- ❖ هجرة الكفاءات الى دول مختلفة لاسباب منها اجتماعية واقتصادية وسياسية واكاديمية كضعف الروابط والصلات بالوطن او مساعدة عائلته على تحمل شغف العيش في الوطن او تجنب سخط الحكومة الظالمة او عدم اعطائه مكانته العلمية في بلده الام .

وبذلك فان ضعف التربية والتعليم يؤدي الى :

١- الابقاء على حالة التخلف الاقتصادي والاجتماعي وخصوصاً في البلدان النامية رغم ان هناك تقدم نسبي نوعاً ما في بلداننا العربية .

٢- تفشي الامية في ارجاء البلد ، علماً بان الدول المتقدمة احرزت تقدما في هذا المجال منذ اكثر من خمسة عقود تقريباً وهناك فرق كبير بين الدول النامية والاخرى الصناعية فيما يتعلق بمحو الامية وهذا الفرق نجده حتى في الدولة الواحدة بين الاوربيين والسكان الاصليين كما هو الحال في الجزائر ، ففي المدة من (١٩٧٠-١٩٩٠) انخفضت الامية بنسبة بطيئة لم تتجاوز (١,٧%) تقريباً في الدول النامية ، في حين حققت باقي الدول الغاء الامية تماماً من مناهجها كالولايات المتحدة الامريكية مثلاً التي لايوجد فيها سوى (٠,٩%) من الذين لايقرأ ولايكتب ، بينما في الهند بلغت فيها نسبة الامية (٧١%) من عامة الشعب .

٣- ظهور فجوة واسعة في النهوض بالتعليم العالي والدراسات العليا بين الدول المتقدمة ودولنا العربية النامية وهذا يمنع تاهيل الكوادر المتخصصة للعمل في مجال التعليم وتنمية المجتمع .

٤- ضعف البنى التحتية الثقافية (المادية والبشرية) فالجانب البشري هو الكادر التعليمي للمراحل المختلفة ، والجانب المادي هو مقدار ماتنفقه الدول على محو

الامية والتعليم بشكل عام ، حيث تفوق الدول الصناعية على الدول النامية وتصل نفقة تلك الدول الصناعية بنسبة ٤٢% من دخلها القومي على التعليم .

وهناك عموما عوامل اخرى تؤثر على المسيرة التربوية منها :

ثقافة المجتمع ، الادارة التربوية ، البحث التربوي ، التخطيط التربوي ، سلوك الطالب ، المناهج الدراسية ، تصرفات المعلمين ، اسلوب التدريس ، الحالة الاقتصادية للمجتمع ، الحالة السياسية للدولة .

العراق والنظام التربوي

عُرف وادي الرافدين بانه مهد للحضارات منذ الوركاء (أوروك) التي عملت باصول التدوين واستخدم العراقيون الكتابة قبل اكثر من خمسة الاف سنة بشكلها الصوري ومن ثم تطورت لتاخذ الشكل المسماري ، وشهد العراق القديم تاسيس اول مدرسة على مستوى العالم ، اذ كانت الدراسة على مرحلتين :

المرحلة الاولى : وشملت تعلم الخط المسماري الى جانب تعليم الاعمال النافعة وتدوين اخبار الملوك الحربية والسلمية .

المرحلة الثانية : وهي موازية للدراسة الجامعية ، اذ يتلقى الطالب العلوم والادب .

وبقيت المدارس العراقية تؤدي رسالتها الحضارية ، وظهرت اول مدرسة لها مكانة دولية معروفة وهي المدرسة المستنصرية عام ١٢٣٣م على شاطئ نهر دجلة ، وبعد سقوط بغداد على يد المغول انتشر التخلف وساد الجهل وشاعت الامية في العراق ، الا ان في بداية العصر الحديث نهضت الاسرة التربوية باصلاح التخلف من خلال وضع خطة اصلاحية شاملة لمسيرة التعليم في العراق وجعلت التعليم مجانياً لكل العراقيين دون استثناء وجعلت التعليم الزاميا للاطفال ، واجتثت مايقارب (٢,٥) مليون مواطن على مدى اكثر من ثمان سنوات ، وقامت معظم الحكومات العراقية بتوسيع المؤسسات التعليمية وزيادة عددها وادخال احدث المستلزمات والوسائل التعليمية في المدارس وتطوير المناهج والكتب الدراسية وتحديثها وفق اخر التطورات العلمية ، وقامت ايضا بتوسيع التعليم المهني والتقني وتحديث النظام التربوي من خلال مشاريع المدارس المطورة والمدارس الثانوية الشاملة واقسام الفنون الصناعية في المدارس المتوسطة

والمشاغل في المدارس الابتدائية ، واهتمت بتدريب المعلمين والمشرفين التربويين ، وادخال مادة البرمجة المبسطة للحاسبات الالكترونية في مناهج المدارس الثانوية ، وانشاء مركز البحوث والدراسات ، ومراكز التعليم ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما اهتم العراق قديما بالتعليم التخصصي والقريب من التعليم الجامعي حتى عام ١٩٠٨ حيث اسست اول كلية للحقوق وجاءت بعدها كليات مختلفة جمعت في جامعة بغداد عام ١٩٥٦ ، ثم اقيمت اول كلية عام ١٩٥٩ في الموصل وعام ١٩٦٤ في البصرة وكان ارتباطها بجامعة بغداد حتى عام ١٩٦٧ حيث اصبحت نواتين لجامعتي الموصل والبصرة ، وتاسست عام ١٩٦٣ اول جامعة اهلية انشاتها نقابة المعلمين وهي (الجامعة المستنصرية)التي اصبحت فيما بعد جامعة رسمية عام ١٩٧٤ ثم جامعة صلاح الدين ، وبعدها الجامعة التكنولوجية عام ١٩٧٥ ، وانشات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي عام ١٩٧٠ لتكون مهمتها الاشراف على الجامعات والمعاهد والبحث العلمي والدراسات العليا ، حيث تم افتتاح الكثير من الكليات والمعاهد منذ تلك الفترة ولحد الان ، وقد تزايد في الاونة الاخيرة عدد الجامعات والمعاهد وبلغ سكان العراق اكثر من ٢٨ مليون نسمة ويبلغ معدل الزيادة السنوية للسكان حوالي ٣% ويعد من بلدان ذات النمو المعتدل واصبح الناتج المحلي حوالي ٨٧مليار دولار حسب احصائيات عام ١٩٩٦ [٥] .

وكان متوسط دخل الفرد يبلغ ٣٧٥٠ دولار حسب الاحصائية اعلاه ويعد من البلدان ذات المتوسط العالي لدخل الفرد ولذا فان الفجوة السكانية – الاقتصادية للعراق تعد موجبة وتبلغ +٢,٢

الفجوة = معدل الزيادة في الدخل – معدل الزيادة في السكان

= ٥,٢(عام ١٩٨٥/١٩٩٦) – ٣,٠(عام ١٩٨٥/١٩٩٦) = ٢,٢

وذكرنا سلفاً فان ارتفاع الدخول وارتفاع اعداد السكان لايضاهى شيء بالنسبة للتعليم فسياسة التربية والتعليم في العراق تتعرض الى متغيرات كثيرة ومتنوعة والنسبة المئوية للكبار الذين يعرفون القراءة والكتابة في العراق بلغ عام ١٩٩٧ حوالي ٣% والنسبة

المئوية للمقيدين في نفس السنة للدراسة الابتدائية حوالي (٧٤,٦%) [٦] ، بعد ان كان (٧١%) عام ١٩٦٠ .

علماً بان العمر المتوقع للانسان العراقي يبلغ ٦٢ سنة حسب احصاء عام ١٩٩٧ ومعدل وفيات لكل الف مولود حي لعام ١٩٩٧ يبلغ (١٢٢) [٧] .

ولذا فان المستوى المتدني للالمام بالقراءة والكتابة سيخفض متوسط الدخل الوطني بمقدار لايتجاوز (٥٠٠) دولار سنوياً [٨] .

علماً بان متوسط دخل الفرد للدول النفطية (باستثناء العراق) بلغ (١٠٥٣٠) دولار عام ١٩٩٧ وهذا يتعارض مع معدل وفيات الاطفال الذي يصبح اكبر من متوسط الدخل للفرد الواحد اي ان متوسط الدخل لايكفي لاحداث التقدم المطلوب في كجال الصحة العامة وتبلغ العلاقة بين كثافة السكان ومتوسط دخل الفرد في العراق كالاتي :

متوسط دخل الفرد العراقي لعام ١٩٩٧ = ٤١٢٠ دولار وهو من الدخول المرتفعة في الدول العربية وكثافة السكان = ٤٧ شخص / كم^{٢} لعام ١٩٩٧ و ٥١ شخص / كم^{٢} لعام ١٩٩٩ [٩] ، وتلك الكثافة تفوق المتوسط العام لكثافة الدول العربية البالغة ١٩ شخص / كم^{٢} .

اما حجم القوة العاملة في العراق فقد تطورت من (٤) بالالف عام ١٩٨٥ الى ٥,٣ بالالف عام ١٩٩٥ بينما معدل الخصوبة (الانجاب) في العراق فقد يكاد يكون منساوياً ٧,٦ (١٥-٥٠ سنة) للاعوام من ١٩٧٠ -١٩٩٤ ورغم تذبذب حجم النمو السكاني ومعدله في العالم والدول المتقدمة والنامية للمدة من ١٦٥٠ – ١٩٩٧ فان سكان العالم بازدياد والحاجة الى التعليم بازدياد كما يوضحها الجدول التالي :

السكان (مليون نسمة) [١٠]

السنة	الدول النامية	الدول المتقدمة	مجموع سكان العالم
١٦٥٠	٤٠٢	١٠٦	٥٠٨
١٧٥٠	٥٦٤	١٤٧	٦٧١

١٨٠٠	٧١٢	٢٠٠	٩١٢
١٨٥٠	٨٢٩	٣٠٢	١١٣١
١٩٠٠	١,٩٧	٥١٠	١٥٨٩
١٩٥٠	١,٦٨١	٨٣٢	٢٥١٣
١٩٦٠	٢,٠٨٢	٩٤٥	٣٠٢٧
١٩٧٠	٢,٦٢٨	١٠٥٠	٣٦٧٨
١٩٨٠	٣,٢٨٤	١١٣١	٤٤١٥
١٩٩١	٤,١٦٠	١٢٢٠	٥٣٨٠
١٩٩٧	٤,٥٠٣	١٢٤١	٥٧٤٤

فعدد سكان العراق تطور من (١,٩٨) مليون نسمة عام ١٨٦٨ الى (٣,٦) مليون نسمة عام ١٩٣٤ اي بمعدل متوسط لنمو السكاني مقداره (١,٥ %) ثم ارتفع الى (٣,٦%) مابين ١٩٣٤-١٩٤٧ وفي عام ١٩٤١ (اول عملية تعداد سكاني) وصل حجم السكان فيها مايقارب (٤,٨١٦,٠٠٠) نسمة .ان ارتفاع معدل الولادات يصاحبه انخفاض معدل الوفيات اي ان النمو السكاني مازال مرتفع وهذا يسهم في خلق حاجات جديدة كالخدمات الترفيهية وايجاد فرص عمل وتعليم مستمر يستوعب تلك الاعداد العمرية اللازمة للتعليم . اما في المدة التي تبدأ من اواسط القرن ١٧ وحتى الان فقد شهد سكان العالم خلالها نمواً سكانياً عالياً ومفاجئاً وصفه البعض بـ(الثورة الديموغرافية الاولى) لدول العالم كافة بسبب تحسن الاوضاع المادية التي خلفتها الثورة الصناعية واستناداً لذلك فان زيادة السكان يتكون من خلالها (بلد امن + زيادة في الانتاج + زيادة فرص العمل + زيادة التحضر + تخصيص في العمل) .وتناقص السكان منه (بلد منهار + تناقص في الانتاج + اشاعة الفقر + تفكك سياسي وضعف الدولة) ويعد العراق واحداً من دول العالم الثالث (النامية) فلا يختلف الوضع التعليمي فيه عن باقي الدول العربية في جميع مؤشرات التربية والتعليم المتدنية [١٢] .

تطور المؤشر السكاني في العراق للمدة بين ١٩٨٠-١٩٩٨ [١١]

المؤشر السكاني	١٩٨٠	١٩٩٨
معدل الولادات لكل (١٠٠٠) نسمة	٤١	٣٢
معدل الوفيات الخام لكل (١٠٠٠) نسمة	٩	١٠
معدل النمو الطبيعي	٣,٢	٢,٢

مراحل التعليم في العراق

المرحلة الاولى - الامية

تمثل اعتماد الطفل على امه في تربيته فاذا كانت تربويه فان ابنها ياخذ طبائعها واذا لم تكن كذلك فهي امية تربوياً وهذا ينعكس سلباً على طفلها اذا بقي دون تعليم .

المرحلة الثانية – التعليم ماقبل الابتدائية

عبارة عن الاختلاط مع الاطفال ليتعلم منهم مبادئ الكلام واللعب والتصرف وبعض العادات المكتسبة الاخرى او يقوم الاباء بادخال طفلهم في مرحلة الروضة وهي مرحلة التاهل للمدرسة الابتدائية وتعليم الطفل مبادئ القراءة والكتابة وغيرها من المناهج التربوية التي تشد الطفل الى حياة جديدة تؤهله للمستقبل او بعض ابائنا كان يدخل ابنائه في مدارس الكتاتيب وهي مدرسة اهلية قد انتشرت في الاربعينيات والخمسينيات من القرن الماضي وخلال تلك الفترة تطور التعليم الحكومي مما ادى الى الغائها تدريجيا ومحو ذكرها نوعا ما .

المرحلة الثالثة – المرحلة الابتدائية

وهي مرحلة الشمول والالتزام والتي تستقبل كل ابناء الوطن بدون استثناء وتقوم بترسيخ الاساس لبناء المعارف وتقديم المهارات الاساسية اللازمة وتنمية الميول والاتجاهات وتعميق القيم والمثل العليا في نفوس الاطفال وتقوم بغرس قيم العادات والتقاليد

المرغوبة في المجتمع والتعليم في هذه المرحلة يرسخ في ذهن المتعلم رسوخاً من الصعب ازالته و خلال هذه المرحلة يمكننا التعرف على الامور الاتية :

١- مفهوم التعليم الاساسي وموقع المرحلة الابتدائية منه .

٢- فلسفة واهداف المرحلة الابتدائية وطبيعتها و وظيفتها .

٣- احدث الاتجاهات في مجال التعليم الابتدائي .

٤- مناهج التعليم الابتدائي و وسائله وتقويم الاداء لتلك المناهج .

٥- القوى التعليمية من معلمين وموجهين واختصاصيين ومشرفين تربويين ومدراء وغيرهم .

٦- الخدمات التعليمية الاجتماعية والنفسية والكشفية والانشطة المتنوعة والمكتبة المدرسية ، ولايخفى على الجميع بان المسؤولية التربوية في التعليم تكون اعلى مستوياتها في المرحلة الابتدائية ، ولذا يجب توفير المناهج الرصينة والتي تصعب في خدمة المجتمع والوطن وان تكون تلك المناهج الدراسية تتلائم مع الانسب من المتغيرات الاجتماعية والمعاصرة والمؤثرة على التربية .

وعلى التطوير التربوي ان ينطلق من فلسفة يتبناها المجتمع بكافة مؤسساته الرسمية والاهلية ومن تقويم علمي لواقع التعليم وان يعني التعليم الابتدائي بتنمية المهارات والاتجاهات والقيم والسلوك اللازمة لبناء الجوانب الاجتماعية والخلقية والسلوكية في شخصية المعلم لاجل تقويمه الارتباط بين التعليم والحياة وبين التعليم والعمل .

وان تتبنى المناهج الدراسية خطة دراسية واقعية مرتبطة باهداف معتمدة تتناسب مع وظيفة المدرسة وان تراعي خصائص نمو التلميذ ومتطلبات المرحلة من خلال الكتب المدرسية التي يجب ان يكون حجمها متلائم مع المادة العلمية والخطة الدراسية وعدد الساعات المقررة لكل مادة او مقرر وان تتنوع طرق التدريس والتقنيات التربوية بما يتماشى مع المواقف التعليمية المختلفة .

وكذلك من الضروري اعداد المعلم (العنصر المهم في نجاح العملية التربوية) الاعداد التربوي الصحيح ورفع كفائته التعليمية والتربوية لانهما عنصران مهمان في

تنشئة جيل متسلح بجميع المصدات لكافة المتغيرات التربوية المتمثلة في الكتب المطورة والمدرس الانموذج والواجبات المنزلية وغيرها .

فالمرحلة التربوية في العراق وبشكل عام تمر بعدة حلقات وهي :

١- ضرورة فهم مصطلح التعليم الاساسي وقاعدته التعليم الابتدائي .

٢- ترصين المنهج الدراسي في المرحلة الابتدائية .

٣- اعداد المعلم الكفوء تربوياً وتعليمياً وتنميته بما يتلائم مع الوضع الراهن .

٤- تهيئة الادارة المدرسية الناجحة والتخطيط التربوي السليم .

٥- تقويم اداء المتعلمين .

٦- تهيئة الخدمة الاجتماعية المناسبة .

٧- نوفير الخدمات النفسية لاجل النمو العقلي والنفسي للمتعلمين .

٨- تهيئة النشاط المدرسي المتقدم في التربية المعاصرة .

٩- اعداد ملائم للمكتبة المدرسية (احدى روافد المجال المعرفي) .

١٠- تهيئة المؤسسات الكفيلة بدعم المدارس كالمؤسسات والاجهزة التربوية والثقافية والاجتماعية (اهمها الاسرة ودورها الهام في التوازن التربوي للتلميذ) .

١١- تهئية التلائم بين التربية النظامية (الحكومية) والتربية غير النظامية (الهيئات والمؤسسات التربوية غير الحكومية) .

دور التعليم الابتدائي ومحو الامية

التعليم الابتدائي ومحو الامية هما قضية واحدة في اطار التربية المستمرة ، فالتعليم الابتدائي هو قاعدة التعليم الاساسي الذي يلبي حاجات التعلم الاساسية لكل مواطن ومحو الامية وتعليم الكبار هو اعداد المواطنين الذين فقدوا فرصة التعليم الاساسي وجميع المصطلحات (التعليم الابتدائي + محو الامية + تعليم الكبار) يعني توفير تعليم ملائم للجميع يستجيب لحاجات الافراد والمجتمع من خلال القدرة والمهارة على مواجهة تحديات الزمن القادم ومن الضروري جدا القيام بعملية تخطيط تربوي مبرمج يعتمد على الاساليب التكنولوجية الحديثة المتبعة من قبل اغلب مؤسسات العالم

التربوية التي نجحت بالاعتماد على هذا الاسلوب رغم انه قد كلفها مادياً ولكنها نستطيع اللحاق بهذا المجتمع بالتخطيط السليم وتخصيص الرصيد المالي اللازم لذلك .
وبذلك فان المرحلة الابتدائية تمثل القاعدة التعليمية الثابتة التي تقوم عليها انظمة التعليم المتنوعة وتمثل اللبنة الاولى في الصرح التعليمي وعليها وحدها تقام المراحل التعليمية التالية وتمثل تلك المرحلة الابتدائية بانها مرحلة الشمول والالزام ، حيث تستقبل جميع ابناء الوطن من الاطفال دون استثناء بحيث تؤدي الوظيفة الثقافية للاسرة وترسخ الاساس لبناء المعارف ، وتقدم المهارات الاساسية اللازمة وتنمي الاتجاهات والميول ، وتعمق القيم القيم والمثل العليا في نفوس ابنائها وكذلك تغرس قيم العادات والتقاليد المرغوبة في المجتمع وتنمية المبادئ التي تحدد الطريق لخدمة الدولة .
وتكون في تلك المرحلة عملية التعليم والتعلم اكثر عمقاً وابعد اثراً واقوى ثباتاً منها في المراحل التالية :
ولذا فما على المهتمين في تلك المرحلة الا ان يقوموا بالاتي :
١- الكشف عن مقومات التعليم الابتدائي الايجابية والمحافظة عليها ودعمها .
٢- الوقوف على السلبيات والمعوقات التي تبرز في هذه المرحلة .
٣- التعرف على المستجدات الحديثة في مجال التعليم الابتدائي .
٤- جعل التربية مسؤولية مشتركة والتاكيد على دور المؤسسات الرسمية والاهلية ذات العلاقة بالمرحلة الابتدائية.
ولاننسى بان التعليم في تلك المرحلة يعاني من الصفة التقليدية ويفتقد الى تنمية المهارات والاتجاهات والقيم والسلوك اللازمة لبناء الجوانب الاجتماعية والخلقية والسلوكية في شخصية المتعلم .

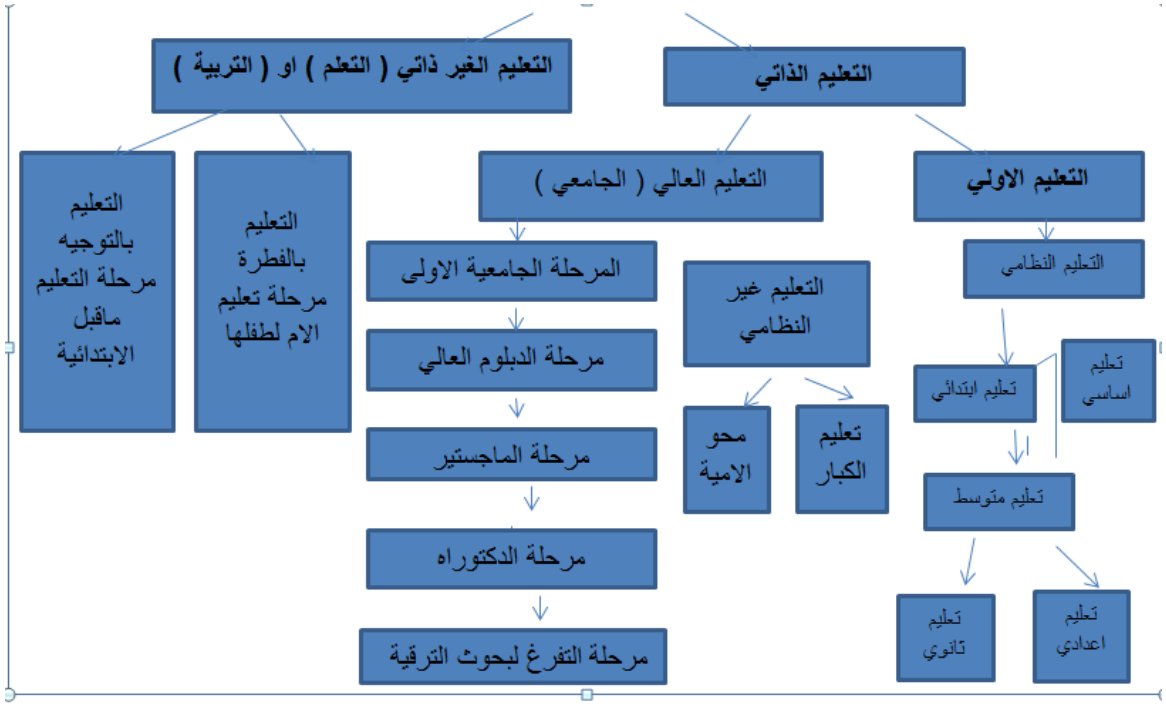
المبحث الثاني (ادارة التعليم في العراق)

ادارة العملية التعليمية للدول العربية تعتمد على مفهوم المركزية فهي بيد الدولة باستثناء بعض الدول ومنها العراق الذي له وزارة مستقلة للتعليم العالي واخرى للتربية والتعليم ومع ذلك فالتعليم في العراق يواجه تحديات اهمها :

السلم التعليمي في العراق [١٣]

المرحلة	نوع المرحلة	مدة الدراسة (سنة)	عمر الدارس (سنة)
ماقبل المدرسة	الحضانة او رياض الاطفال	٢	٥-٤
التعليم الابتدائي	المرحلة الابتدائية	٦	١٢-٦
التعليم الثانوي	المرحلة المتوسطة	٣	١٥-١٢
	المرحلة الاعدادية	٣	١٨-١٥
التعليم الجامعي	المرحلة الجامعية الاولية	٦-٤	١٨(٢٤-٢٢)

مراحل التربية والتعليم في العراق [١٥]



١- محو الامية وهي من اكبر التحديات فاستئصالها يعد واجباً ضروريا لانها تشكل عائق في وجه كل انواع التنمية .

٢- الفلسفة التعليمية الجادة ، نحن بحاجة الى هذا النوع من الفلسفة التي تؤكد بان التعليم حاجة قومية تتصل باستثمار المصادر البشرية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية معاً .

٣- الفرص التعليمية غير متوفرة في بلادنا لان هناك تناقض بين عدد المسجلين بالمدارس الابتدائية وبين عدد السكان الكلي .

٤- الدخول في التعليم العام دون الانواع الاخرى من التعليم الفني مثلاً ، فينظر الى التعليم العام بانه تعليم الصفوة وهو المخرج الوحيد للتعيين في دوائر الدولة بينما ينظر الى باقي انواع التعليم الفني والمهني بنظرة والاختبارات اجحاف مما يشكل ذلك عائقاً بوجه التنمية .

٥- تعليم المراة ظل متاخرا لاسباب اجتماعية اكثر مما هي لاسباب اخرى ولكن باتت المجتمعات تعي امرها بتعليم المراة وفق المعطيات الراهنة للمجتمع .

وتطور التعليم في العراق من حيث المشروعات التعليمية بطئ بالنسبة لامتداد التعليم الى المناطق الريفية او انشاء مدارس ثانوية شاملة او تجهيز المدارس المنتجة وتسعى الدولة لتطوير طرق التعليم والاختبارات والتاكيد على التعليم الفني والمهني ، لكن ادارة العملية التعليمية فيه قد عانت من المركزية ردحا من الزمن وظل التخطيط التربوي تديره الدولة بدوافع تخدمها متناسية بذلك الزيادة السكانية وتدني المستويات المعيشية وامتداد التعليم الاجباري ، ولذا ندعوا الى ديمقراطية التعليم التي نقصد منها (حق كل المواطنين ان يتلقوا التعليم المجاني وبشروط متساوية بدون النظر لاي عوامل اجتماعية واقتصادية وان ينالهم ما ينال اقرانهم في الدول الاخرى من تقدم تكنولوجي واتساع في المعلومات شريطة عدم الاخلال بمنهجنا الاسلامي واخلاقنا العربية الاصيلة) .

بنود تطبيق الديمقراطية في سياستنا التربوية

اولاً : وضع تشريعات قوانين وانظمة تهدف الى تعزيز اللامركزية في التنظيم والادارة عن طريق تكوين مجلس محلي للتربية والتعليم في كل محافظة يقوم بوضع مخطط

تربوي جديد يحدد ميزانيته وطريقة تكوينه وعدد افراده بحيث يضم مشرفين تربويين ومرشدين ومربين وممثلين عن الفعاليات الاقتصادية والثقافية والادارية .

ويكون هذا المجلس مشرفاً على كل المؤسسات التربوية العامة في المحافظة وعلى مختلف انواعها ومستوياتها ، محددين بذلك صلاحياته ومسؤولياته عند وضع البرامج وتطوير المناهج والمقررات وتنشيط الحركة التربوية في المدارس في ضوء النصوص القانونية المعمول بها .

وان تكون استراتيجيات المجلس تهتم بالطابع المحلي وتربط التعليم بالبيئة والعمل بالحياة .وان تهدف الى مساعدة المتعلمين على فهم مشكلات البيئة ومعرفة حقوقهم و واجباتهم كمواطنين وافراد واكسابهم المعلومات والمهارات لتحسين احوالهم المعيشية من اجل التطوير الاقتصادي والاجتماعي للمحافظة .

ثانياً : اختيار نظام علمي حديث لتقويم اداء الموظفين واعتماد نظام الرقابة والمسائلة التربوية .

ثالثاً : تعزيز التعاون والتنسيق بين الوزارة والمؤسسات التربوية كالجامعة لتطوير السياسة التعليمية وتنفيذها .

خامساً : الارتقاء بمهنة التعليم من خلال الاهتمام بالمعلم وتحسين وضعه الاجتماعي والعلمي وتاهيله بالدورات والاختبارات والمحفزات الموجبة لذلك .

سادساً : اعتماد مبدأ المرونة والتحديث والتجديد المستمر للخطط والمناهج الدراسية .

سابعاً : ايجاد توازن بين الجوانب النظرية والمعرفية والجوانب التطبيقية .

ثامناً : خلق حرية الاختيار في مهنة المستقبل لدى الطالب .

تاسعاً : استخدام التقنية في التعليم .

عاشراً : ان تقوم المدرسة بدور اساسي من خلال اعطاء التلميذ او الطالب قدراً متوازناً من الحرية المشروطة .

احدى عشر : الزام المعلم بالقيم الديمقراطية التي تتفق مع قيم المجتمع الذي ينتمي اليه كاحترام شخصية التلميذ والطالب وتنمية المبادرة والقدرة والتفكير والولاء لديه للعمل الجماعي .

اثنا عشر : نشر برامج التعليم الذاتي .

ثلاثة عشر : مشاركة الطلاب والمجتمع المحلي في تنظيم العملية التعليمية .

ولكي يكون التعليم عندنا ايجابيا علينا اتباع الاتي :

- ❖ زيادة اعداد الطلاب بما يتناسب مع زيادة اعداد المدرسين ذوي النوعية .
- ❖ زيادة الميزانية المخصصة للتعليم .
- ❖ ايجاد مراكز تعليم خارج المدرسة للذين فاتهم الالتحاق بالتعليم .
- ❖ الربط بين التعليم واقتصاد الدولة .
- ❖ الاهتمام بالتعليم الاسلامي .
- ❖ الاهتمام بتدريب المعلمين والمدرسين .
- ❖ التاكيد على المناهج المهنية .
- ❖ الاهتمام بالتعليم الاجتماعي وتعليم المراة .
- ❖ الاهتمام بالتعليم عن طريق التلفزيون (التلفزيون التربوي) .
- ❖ الاهتمام بتعليم الكبار والمعاقين .
- ❖ تنمية المكتبات العامة .
- ❖ مجانية واجبارية التعليم (التعليم الالزامي) .
- ❖ انتهاج فلسفة تربوية تعليمية واضحة .
- ❖ الاهتمام بشخصية الطفل .
- ❖ استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم (وسائل الايضاح بكل انواعها) .
- ❖ تنمية التعليم في المناطق الريفية وانشاء المزيد من المدارس وتجهيزها في تلك المناطق .
- ❖ ربط التعليم بخدمة الانترنت المبرمج والهاتف .
- ❖ زيادة قدرة الطالب على الابتكار والتجديد والتطور .
- ❖ ان يكون التعليم في العراق بمجمله تعليم تحاوري وديمقراطي ومنتج ومستمر وتعاوني ومتكامل وناقد ومستمد من الواقع وابداعي ويواكب التغير الحاصل في باقي الدول المتطورة علمياً .

- ❖ وضع برامج ديمقراطية متكاملة بالنسبة لبنية التعليم والتدريب والتاهيل والتنمية البشرية وكيان المعلم تربوياً والمناهج الدراسية والاختبارات ويشمل ذلك جميع المجالات في مرحلة رياض الاطفال والتعليم الاساسي والالزامي والثانوية ومحو الامية وتعليم الكبار وكذلك في مجال التعليم العالي .
- ❖ التاكيد على ضبط الساعات الدراسية وعدم التهاون بها والغاء جميع العطل غير الضرورية تفادياً من التسيب او التسرب . ولاجل تطوير استراتيجية التربية والتعليم في العراق من الضروري القيام بتاسيس مجلس محلي للتربية والتعليم كما اسلفنا في كل محافظة ، وتقوم وزارة التربية والتعليم بنقل صلاحياتها الموجبة لهذا المجلس ليقوم بمهامه على افضل وجه وكانه (وزارة مصغرة) وتحت الاشراف المباشر للوزراة بالفعل حيث تتخلص مهام هذا المجلس بالاتي :
- ❖ وضع الخطط التربوية الجديدة بالتدريس مع جميع المجالس المحلية في المحافظات الاخرى .
- ❖ ارتباط المجلس بالبيئة المحيطة به والعمل ضمنها .
- ❖ ربط التعليم بحاجات القوى العاملة .
- ❖ تعزيز التعاون بين الوزارة والمؤسسات التعليمية الاخرى كالجامعات لاجل تطوير السياسة التعليمية .
- ❖ تحديث وتجديد المناهج الدراسية .
- ❖ استخدام التقنية في التعليم .
- ❖ استبدال المدارس القديمة باخرى احدث لدعم عملية التعليم .
- ❖ توفير ابنية مدرسية تستوعب اعداد الطلبة الجدد .
- ❖ توفير مواد التعليم الجديد كالحاسوب والكتب والبرمجيات التعليمية .
- ❖ توفير المعامل والمختبرات وربط المدارس بشبكة الانترنت .
- ❖ فتح دورات لتعليم الحاسوب .
- ❖ تدريب المعلمين على توظيف التكنولوجيا داخل الصف .
- ❖ التدريب على برامج التعليم المباشر ON-LINE.

اما تطوير استراتيجية التعليم العالي يكمن بالاساس في مواجهة تحديات العولمة من خلال استخدام الحاسب الالي في العملية التعليمية والادارية وتحديد النسب العمرية لسن التعليم العالي حسب المعدلات العالمية وعدم الطعن بها من خلال قرارات ارتجالية واعداد التدريسي وتدريبه على طرق التدريس الحديثة وترشيد الانفاق في عقد الندوات والمؤتمرات العلمية والتعارون مع اعضاء هيئة التدريس بسد النقص الحاصل في المؤسسات الاخرى .

والاهم من كل ذلك هو انشاء (هيئة اكاديمية) لتطوير البرامج والتخصصات الحالية وتكون التوصيات المالية للهيئة الاكاديمية هي المعتمدة في ميزانية الدولة وان تفعل مشاركة القطاع الخاص في وضع الخطط الاكاديمية لمؤسسات التعليم العالي فضلاً عن الانفتاح على الجامعات العالمية وتبادل الخبرات العلمية او انشاء جامعات اجنبية منافسة لجامعتنا المحلية ومقارنة التطور الحاصل بين جامعاتنا وتلك الجامعات كالجامعة الامريكية او غيرها او انشاء جامعات عراقية في بعض الدول المتقدمة وقبول طلبة عراقيون واجانب فيها وتدريس مواد تخصصية محددة مثلاً / الجامعة العراقية لتدريس اللغة العربية او لتدريس اللغة الكردية او لتدريس الاثار والحضارات وغيرها من التخصصات التي يبدع بها العراقيين .

وكذلك الاعتراف بالتعليم المفتوح واتاحة فرص التعليم العالي لجميع الراغبين بالمنافسة والاشراف المباشر على جميع دور النشر والسلامة الفكرية على نتاجات الاساتذة وابداعاتهم ودعم الابحاث التي تعمل على تطوير كفاءة التعليم العالي وتطوير الجامعات لمواجهة تحديات العولمة وفتح علاقات متبادلة بين وزارتي التربية والتعليم وكذلك وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بان يكون مثلاً وكيل كل وزارة عضواً في مجلس الوزارة الاخرى للتنسيق في مجال المناهج والمخرجات التعليمية من الجامعات للتدريس في المدارس الاعدادية والمتوسطة وغيرها ومن المهمات الضرورية الاخرى هو اشعار استاذ الجامعة بانه طاقة وطنية لايستهان بها وله الفضل الكبير في تطوير البلد وتدمه ورفه مكانته بحسب درجته العلمية وسمعته الدولية ونشاطه البحثي والمعرفي

ولاننسى بان بعض الدول المجاورة تعادل الدرجة العلمية لاستاذ الجامعة بدرجات وزارية من حيث التشجيع على النشاط وديمومة الحركة البحثية .

توزيع ميزانية التعليم حسب المراحل الدراسية [١٦]

لعام ٢٠٠٢ (دينار عراقي)

المرحلة الدراسية	النفقات الخارجية	النفقات الرأسمالية	المجموع	%
رياض الاطفال	١٧,٩٩٥,٠٠٠	٢٢٠,٠٠٠	١٨,٢١٥,٠٠٠	%٤
التعليم الابتدائي	٣٧٨,٥٦٥,٠٠٠	١,٧٤٦,٠٠٠	٣٨٠,٣١١,٠٠٠	%٦٧
التعليم الثانوي	١٣١,٦٣٤,٠٠٠	٤٧٦,٠٠٠	١٣٢,١١٠,٠٠٠	%٢٣
التعليم المهني	٣٥,٩٤١,٥٠٠	١٠٢,٠٠٠	٣٦,٠٤٣,٥٠٠	%٦
المجموع[١٧]	٥٦٤,١٣٥,٥٠٠	٢,٥٤٤,٠٠٠[١٨]	٥٦٦,٦٧٩,٥٠٠	%١٠٠
التعليم العالي	١٤٦,٧٩١,٠٠٠	٢٧,٧٩١,٠٠٠	١٧٤,٢٩٠,٠٠٠	

متوسط مؤشرات التعليم في الدول العربية والعراق [١٩]

المؤشر التعليمي	الدول العربية		العراق
معدل الامية بين الكبار (١٠) سنة فمافوق لعام ٢٠٠٣	بين الذكور%	٦٨	٠
	بين الاناث%	٢٣,٢	٦
معدل نصيب المدرس من التلاميذ لعام ٢٠٠٣	المرحلة الاولى	٢٠	–
صافي القيد كنسبة مئوية من القيد الاجمالي	المرحلة الثانية	١٧,٦	٣٦
	التعليم الابتدائي	٧٩,٥	٢
	التعليم الثانوي	٦٢,٤	٤٣

انفاق بعض دول العالم على التعليم [٢٠]

الدولة	نسبة صرف على التعليم من ميزانية الدولة	الانفاق الكلي
الاردن	%١٤,٥	٣٢٥ مليون دولار
مصر	%٦,١٥	٣ مليون دولار
الولايات المتحدة	–	٢,٣ بليون دولار
ماليزيا	%٢٨,٨	٣,٥ مليار دولار
السعودية	%٦,٤	–
تونس	%٦,٧	–
سنغافورة	% ٣٠	–
بريطانيا	%٦,٥ من اجمالي الدخل القومي	–
فرنسا	%١٦,٠٤	١٠٠,٧ مليار يورو
استراليا	–	٢٩ مليار دولار
المانيا	–	١٥١,٩ مليار مارك الماني
العراق	–	٧٤٠,٩٦٩, ٠٠٠دينار عراقي

تقدير سكان العراق (بالالف) للمدة ١٩٥٠ – ٢٠٢٠ [٢١]

السنة	النفوس (الف)
١٩٤٧	٥٠٠٠
١٩٥٠	٥٩٥٨
١٩٦٠	٦٨٤٧
١٩٧٠	٩٣٥٦
١٩٨٠	١٣٢٩١
١٩٩٠	١٨٧٦٠
١٩٩٧	٢٢٠٠٠
٢٠٠٠	٢٥٣٧٧
٢٠١٠	٣٢٨٦٦
٢٠٢٠	٤٠٠٨٤

تطور سكان الدول العربية (مليون) [٢٢]

السنة	عدد سكان الدول العربية (مليون)
١٩٩٩	٢٧٣,٠٢٨
٢٠٠٠	٢٧٩,٤٩٨
٢٠٠١	٢٨٥,٧٧١
٢٠٠٢	٢٩٢,٠٣٠
٢٠٠٣	٢٩٨,٣٠٨
٢٠٠٤	٣٠٤,٦٠٢
٢٠٠٥	٣١٠,٤٠٧
٢٠٠٦	٣١٧,٢١٨

٢٠٠٧	٣٢٣,٥٣٠
٢٠٠٨	٣٢٩,٨٣٩
٢٠٠٩	٣٣٦,١٣٩
٢٠١٠	٣٤٢,٤٢٥
٢٠١١	٣٤٨,٩٢٢

القوى العاملة في العراق [٢٣]

الفئة العمرية	الذكور	الاناث
١٥– ١٩	٣٣,٨٩	١٢,٧٥
٢٠ – ٤٢	٥٨,٦٠	١٨,٢٩
٢٥ – ٢٩	٩٩,١٨	٢٢,٦٧
٣٠ – ٣٤	٩٩,١٧	٢٤,٩٤
٣٥ – ٣٩	٩٧,٩٣	٢٢,٩٨
٤٠ – ٤٤	٩٥,٤٠	٢٣,٠٦
٤٥ – ٤٩	٩١,٧٧	٢٢,٢٢
٥٠ – ٥٤	٨٦,٤٩	٢١,٨٣
٥٥ – ٥٩	٨١,٢٦	١٩,٦٧
٦٠ – ٦٤	٧٢,٢٧	١٥,٤٣
٦٥ +	٥١,٥٣	٧,٨٣

الخدمات التعليمية في المحافظات [٢٤]

المحافظة	عدد دور الحضانة	عدد رياض الاطفال	عدد مدارس التعليم الابتدائي	عدد مدارس التعليم الثانوي	عدد مدارس التعليم المهني	عدد الجامعات والمعاهد التعليم العالي
البصرة	٢٠	٤٣	٣٨٨	١٧٥	١٤	(٢)جامعة ، (٣) معاهد
بغداد	–	١٢٨	٩٠٤	٤٨٨	٦٧	(٤)جامعة ، (١٣) معاهد
تكريت	٩	٢٣	٤٥٩	١٠٤	١٣	(١)جامعة ، (٣) معاهد
الحلة	٩	٤٥	٥٤٧	١٣٨	٩	(٢)جامعة ، (٥) معاهد
ديالى	٥	٢٠	٦٦٤	١٣٠	١٠	(١)جامعة ، (٣) معاهد
الديوانية	٦	٣١	٣٦٥	٧٨	٧	(١)جامعة ، (٢) معاهد
الرمادي	٧	١٨	٥٠٢	١٠	–	(٢)جامعة ، (٣) معاهد
السماوة	٢	١٢	٢٢٠	٤٢	٥	(١)جامعة ، (١) معاهد
العمارة	٩	١٥	٣٠٩	٥٧	٦	(١)جامعة ، (٥) معاهد
كربلاء	٦	١٨	١٩٧	٧١	٥	(٢)جامعة ، (٢) معاهد
كركوك	٨	٣٦	٤٤٩	١٢٤	٨	(١)جامعة ، (٢) معاهد
الكوت	٤	٢٤	٤٦٢	٧٨	١١	(١)جامعة ، (٣) معاهد

الموصل	١٨	٤٣	٩٢٢	١٩٩	٦	(١)جامعة ، (٣) معاهد
الناصرية	٥	٣٣	٤٦٥	١٣٤	٩	(٢)جامعة ، (٤) معاهد
النجف	٣	٣١	٢٨٧	٩٧	٧	(١)جامعة ، (٤) معاهد
محافظات اقليم كردستان						
اربيل	٨	٣٧	٥٣٦	١١٩	١١	(٢)جامعة ، (٣) معاهد
دهوك	٣	١٠	١٢٦	٥٠	٦	(٥)جامعة ، (٢) معاهد
السليمانية	٦	١٧	٧٩٦	١٠٨	١٠	(١)جامعة ، (٣) معاهد

متوسط مؤشرات التعليم النوعية في المنطقة العربية والدول الصناعية والنامية والعالم [٢٥]

دولة	علماء وفنيون لكل ١٠٠٠ نسمة	علماء وفنيون (البحث والتطوير) لكل ١٠٠ نسمة	خريجوا التعليم العالي (%من الفئة العمرية المقبولة	خريجوا الكليات العلمية (% من جميع الخريجين)
متوسط دول المنطقة العربية	١٧,٨(٤,٣ من دون البحرين وقطر والكويت	–	٢,١	٢١
البلدان النامية	٨,٩	٣,٢	١,٢	٢٩
البلدان الصناعية	٨١	٤٠,٥	٩,٤	٣٥
العالم	٢٢,٢	١٢,٢	٣,٧	٢٠
العراق	٣,٦	–	–	٢٠

اقسام وكليات الجامعات العراقية [٢٦]

اسم الجامعة	عدد كلياتها	العدد الكلي للاقسام
بغداد	٢٣	١٠٠
الموصل	٢٢	٨٠
البصرة	١٤	٥٠
التكنولوجية	١٣	٣٨
المستنصرية	١٢	٥٤٠
ديالى	١٠	٣٣
النهرين	٦	١٤
بابل	١٧	٤٤
تكريت	١٦	٥٢

الانبار	٢٠	٥٣
القادسية	١١	٣٠
كربلاء المقدسة	١١	٢٧
الكوفة	١٥	٤٢
ذي قار	١١	٢٤
واسط	٩	٢٤
كركوك	٨	٢٠
الاسلامية	٥	١٥
ميسان	٧	١٤
المثنى	٥	١٣
كلية الامام الاعظم	٩	٩
المجموع الكلي	٢٤٤	٧٤١

عدد اقسام وكليات الجامعات العراقية [٢٧]

جامعات في العراق عدا اقليم كردستان العراق		
عدد الجامعات العراقية	عدد الكليات	عدد الاقسام
١٩	٢٢٤	٧٤١
كلية الامام الاعظم	٩	٩

جامعات اقليم كردستان العراق		
عدد جامعات الاقليم	عدد الكليات	عدد لاقسام
٥	٥٧	١٤٧

المعاهد التقنية في العراق عدا اقليم كردستان العراق		
عدد المعاهد التقنية		عدد الاقسام
٥٣		٢٤٠

المعاهد في اقليم كردستان العراق		
عدد المعاهد التقنية		عدد الاقسام
١٥		٨٤

الكليات الاهلية		
عدد الجامعات العراقية	عدد لكليات الاهلية	عدد الاقسام
١٨	١٨	١٠٧

الجامعات في اقليم كردستان العراق [٢٨]

اسم الجامعة	عدد الكليات	العدد الكلي في لاقسام
هولير الطبية	٤	٤
دهوك	١٠	٢٨
كويه	١٠	٢٢
السليمانية	١٨	٤٦
صلاح الدين	١٥	٤٧

الجامعات والكليات الاهلية المعترف بها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية [٢٩]

اسم الكلية الجامعة	العدد الكلي للاقسام	اسم الكلية الجامعة	العدد الكلي للاقسام
التراث الجامعة	٥	بغداد للصيدلة	٣
المنصور الجامعة	٦	جامعة اهل البيت (عليهم السلام)	٧
الرافدين الجامعة	١٠	الاسلامية الجامعة	٥
المامون الجامعة	١٠	دجلة الجامعة	٧
شط العرب الجامعة	٦	الشيخ محمد الكسنزان	٤
المعارف الجامعة	٥	مدينة العلم	٤
الحدباء الجامعة	٧	الشيخ الطوسي	٣
بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة	٦	جامعة الامام جعفر الصادق (عليه السلام)	٩

الاستنتاجات

من اهم مراحل الحاضر التربوي في العراق :

اهم مراحل الحاضر التربوي في العراق :

١- الامية ..ان هذه المرحلة تمثل اعتماد الطفل على امه في تربيته فاذا كانت تربويه فان ابنها ياخذ طبائعها واذا لم تكن كذلك فهي امية تربوياً وهذا ينعكس سلباً على طفلها اذا بقي دون تعليم .

٢- التعليم ماقبل الابتدائية ... تعليم الطفل مبادئ القراءة والكتابة والتاهيل الى المدرسة الابتدائية .

٣- المرحلة الابتدائية .. وهي مرحلة الشمول والالتزام وفيها يتم ترسيخ الاساس لبناء المعارف وتعميق القيم العليا

التوصيات :

ولغرض النهوض بالواقع التربوي نقترح الاتي :

١- يشترط ان تكون وزارة التعليم العالي هي المسؤولة عن السياسة التعليمية وان تكون الدولة هي المشرف الرئيس على تحقيق هذه السياسة .

٢- اعداد المعلم بوصفه ركيزة اساسية لتنفيذ السياسة التعليمية ، والمعلمون هم قوة بشرية يمكن الافادة منها في اعداد الاجيال المتعاقبة ومواجهة التحديات بكل اشكالها ، لذا يجب اعادة النظر في اسلوب تاهيل المعلمين ، ونقترح بهذا الخصوص جملة من المقترحات منها :

* زيادة عدد البرامج التدريبية للمعلمين في مراكز تدريب تعد لهذا الغرض .

* اعادة تاهيل المدرسين لمرحلتي الاعدادية والمتوسطة الذين لم يتم اعدادهم تربويا لمهنة التدريس .

* استكمال التاهيل التربوي للنقص الحاصل في قدرات المعلمين لاعطاء المادة الدراسية من خلال مراكز تاهيل المعلمين .

* اعداد برامج تدريبية في مختلف الاختصاصات لمدرسي المواد العلمية واللغات والتخصصات المهنية والفنية

* اجراء امتحان للمعلمين لرفع مستواهم العلمي والثقافي من اقامة دورات وعقد ندوات تضطلع باقامتها وزارة التربية ومنح المعلم الذي يحصل على علامة جيدة في هذه الفعاليات مكافأة كأسلوب تشجيع .

* ايجاد حوافز تنفع المعلمين في حياتهم التعليمية مثل توفير فرص لتعليم ابنائهم .

٣- اتباع ديمقراطية المناهج بحيث توزع مناهج الوزارة من خلال وسائل الكترونية وتعميم مناهج جديدة لاعداد المعرفة للحياة والعمل تكامل المنهج بطريقة افقية وعمودية ، و تحقيق التعلم عن بعد واحداث تطور نوعي في دورة الطالب التقليدي والايجابي ، واتباع تطوير مهني لمديرية الامتحانات على اساليب التعلم الجديدة .

٤- ان تكون البرامج المخصصة لكبار السن من اجل تعليمهم وتدريبهم ذات طابع متنوع ومتعدد الاختصاصات والمستويات وان يتم تشجيعهم على معرفة الشيخوخة وطب الشيخوخة ، وكذلك تدعيم وتشجيع البحوث المتعلقة بالنواحي الاجتماعية والصحية والاقتصادية الملازمة لكبر السن .

٥- استحداث مراكز تعليم للشباب والكبار .

٦- الربط بين التعليم والاقتصاد .

٧- الاهتمام بتدريب المعلم .

٨- الاهتمام بالتعليم المرئي و وسائل الايضاح .

٩- الاهتمام بتعليم المعاقين .

١٠- ادخال اقسام جديدة في المجالات التعليمية .

١١- تنمية المكتبات الشعبية بمناهج التعليم بكل انواعه .

١٢- ربط التعليم بخدمة الانترنت المبرمج الهادف .

١٣- مساعدة الطفل على تنمية مواهبه .

الهوامش

١- القران الكريم ، سورة سبأ ، الاية (٢٨) .

٢- خالد أبو شعيرة واخرون ، التربية المستقبلية ،عمان ، الاردن ، ٢٠١٠ .

٣- المصدر نفسه .

٤- حسب احصائيات الامم المتحدة لعام ١٩٩١ .

٥- التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ١٩٩٩ ، ص ٢١٤-٢١٩ .

٦- تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٩ ، ص ١٧٦-١٧٨ .

٧- التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ١٩٩٩ ، ص ٢١٩ .

٨- اليونسيف ، وضع الاطفال في العالم لعام ١٩٩٤ ، ص ٧٢ – ٧٣ .

٩- التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٣ – ٢٥٤ .

١٠- منصور الراوي ، سكان الوطن العربي ،بغداد ، ٢٠٠٢ .

١١- صندوق النقد العربي لعام ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٥ .

١٢- صندوق النقد العربي ، التقرير الاقتصادي العرب الموحد لعام ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٧ .

١٣- الجدول من عمل الباحثان .

١٤- التعليم الثانوي يضم تعليم ثانوي عام وتعليم ثانوي فني اي بعد الدراسة المتوسطة ، هناك مدارس فنية كالصناعة والزراعة والتجارة وغيرها او مواصلة التعليم الثانوي حتى بداية التعليم الجامعي ، علما بان التعليم الاساسي يشمل المرحلة الابتدائية + المرحلة المتوسطة .

١٥- الشكل منى عمل الباحثان :

المرحلة المتوسطة (في السنة السابعة الى السنة التاسعة).

المرحلة الاعدادية (في السنة العاشرة الى السنة الثانية عشر) .

المرحلة الثانوية (في السنة السابعة الى السنة الثانية عشر وتضمن المرحلتين المتوسطة والاعدادية .

١٦- وزارة التربية ، تطور التربية في العراق ، بغداد ، ٢٠٠٥ .

١٧- العراق التربوي ، بغداد ، ٢٠١٣ .

١٨- ملاحظة : بالاضافة الى المبلغ المذكور في الجدول اعلاه ، تم تخصيص مبلغ اضافي قدره (٠٠٠,٦٦٩,٦٢) دينار لتلافي نفقات خطة اعادة الاعمار لصيانة

الابنية المدرسية ، وشراء الاثاث المدرسي ، وتوفير المستلزمات الاخرى للمراحل الدراسية كافة (رياض الاطفال ، التعليم الابتدائي ، التعليم الثانوي ، التعليم المهني) .

١٩- صندوق النقد العربي واخرون ، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥٧.

٢٠- عبداللطيف بن فرج ، نظم التربية والتعليم في العالم ، ٢٠١٠ ، عمان ، الاردن ، تقرير التنمية البشرية ، برنامج الامم المتحدة الانمائي لعام ٢٠١١ .

٢١- U.N/LL.O/FAO:WORD DEMOGRAPHIC ESTIMATES and projection 190-2025 . New York ,1988.

٢٢- صندوق النقد العربي واخرون ، التقرير الاقتصادي العربي الموحد ، ٢٠٠٠، ص ٢٥٣ .

٢٣- U.N/Escea De Mographic and reiated socio- Economic data sheets .1986.

٢٤- جغرافية المحافظات ، بغداد ، العراق ، ٢٠١٣ .

٢٥- برنامج الامم المتحدة الانمائي ، تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣ ، ص ١٤٤-١٤٥ .

٢٦- دليل الطالب ، وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي ، بغداد ، العراق ، ٢٠١٥ .

٢٧- المصدر نفسه .

٢٨- المصدر نفسه .

٢٩- المصدر نفسه .

المصادر

١- الاعلان العالمي لحقوق الانسان ، الجمعية العامة للامم المتحدة ، نيويورك (تقرير) .

٢- اطلس البنك الدولي ، ٢٠١٠.

٣- التقرير الاقتصادي العربي الموحد لعام ١٩٩٩ .

٤- المجموعة الاحصائية السنوية العدد ١١ ، بغداد ، ١٩٨٨ .
٥- المنظمة الدولية للتعاون الاقتصادي والتنمية ، ١٩٨٨ ، (تقرير) .
٦- المؤتمر العالمي بشأن التربية للجميع ، نيويورك ، اليونسيف ، ١٩٨٨ (تقرير) .
٧- اليونسكو ، شعبة احصائيات التربية، مكنب الاحصاء ، باريس ، ١٩٧٦ (تقرير) .
٨- اليونيسيف ، وضع الاطفال في العالم (تقرير) ، ١٩٩٤.
٩- بيانات منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، ٢٠١٠ ، (تقرير) .
١٠- تقرير التنمية البشرية ، برنامج الامم المتحدة الانمائي ، ١٩٩٩ .
١١- خالد واخرون ، التربية المستقبلية ، عمان – الاردن ، ٢٠١٠.
١٢- التربية في العراق ، تقرير الى المؤتمر الدولي للتربية ، ١٩٨٩-١٩٩١.
١٣- قسم الاحصاء ، منظمة اليونسكو ، ١٩٩١ (تقرير) .
١٤- قسم السكان ، الامم المتحدة ، ١٩٩٨(تقرير) .
١٥- مجدس عزيز ، المنهج التربوي وتحديات العصر ، القاهرة ، ٢٠٠٢.
١٦- منظور الراوي ، سكان الوطن العربي ، بغداد ، ٢٠٠٢.
١٧- منظمة الامم المتحدة للاغذية والزراعة FAO، ٢٠٠١ (تقرير) .
١٨- منظمة الصحة العالمية ، الامم المتحدة ، ٢٠٠١ (تقرير) .
١٩- مجلة التربية ، ١٩٩٠ ، العدد الثاني – السنة الاولى ، الكويت (تقرير) .
٢٠- مجلس مدارس استراليا ، كاتبيرا ، استراليا ، ١٩٨٩ .
٢١- تحمد الثائر ، تعليق على كتاب المؤلف (العراق التربوي) صحيفة الصباح ، بغداد ، ٢٠١٣ .
٢٢- Conqress Mandte de la Population (1994) ,Roma.
٢٣- UN.Rapport,basic Facts,OP. Cit . (1988),I.L.O.World Lab our,(2000),UNisco.

The reality of Iraq, the educational

Prof. Shehab Mohsen Amiri O.m.d. Wissam Abdullah Jassim

Baghdad University / College of Education, Ibn Rushd For Human Sciences

Abstract

That the reality of education in the Arab countries , including Iraq suffers from the absence of a clear educational philosophy as well as illiteracy and the decay of educational opportunities , public education and technical education of women , compared with education in Europe and North America. As concerned with the child's personality and the education of the handicapped and eradication of illiteracy and to link the development of education and economic worker building there are nearly 13 million unemployed in the developed countries and 90 million unemployed in developing countries, as well as loss of markets export and under-resourced and lack of manpower, all are in the failure of states, especially our states that Athagltha ratio of external debt to become sustainable and amounted to about 485 billion dollars until the year 2013, so the developing countries suffer from the most important problems of the low level of services carried out, especially in the educational and health field, as well as the illiteracy rate rose among her sons and falling primary school dropouts and increase it.

That it is necessary to reconsider the education curricula for their re- education to the bosom of Education as part of them and to

address the current educational situation in historical perspective to education in Iraq as it was since the ancient civilizations of Iraq, which has worked with assets blogging as the picture and then cuneiform , and remained Iraqi schools lead its cultural and escalate its importance over the reigns , and we resist backwardness and illiteracy , and then the rise of the educational reform of the family actually comprehensive educational march for education in the country and to make education free for all Iraqis and compulsory for children.

أثر استراتيجية التعليم المدمج في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها عند طالبات الصف الخامس الادبي

أ.م.د. كوثر جاسم عبيد

دكتوراه فلسفة التربية/ طرائق تدريس اللغة الكردية

الملخص

هدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استراتيجية التعليم المدمج في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ به عند طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ ، تكونت عينة البحث من (٦٦) طالبة تم توزيعهن الى مجموعتين ، مجموعة تجريبية تكونت من (٣٣) طالبة درسن بأستراتيجية التعليم المدمج ، ومجموعة ضابطة تكونت من (٣٣) طالبة درسن بالطريقة الاعتيادية . تم اجراء التكافؤ بين المجموعتين بمتغيرات (العمر الزمني ، درجات الجغرافية للصف الرابع للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ ، الذكاء) واعتدت الباحثة اختباراً تحصيلية مكون من (٣٥) فقرة وتم استخراج الصدق والثبات ومعامل الصعوبة والسهولة والتمييز لفقرات الاختبار ، وتم اعادة الاختبار بعد مرور (٢١) يوماً على تطبيق الاختبار لأول مرة . استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) ومعادلة الفاكرونباخ ومعادلات الصعوبة والسهولة والتمييز وسائل احصائية لمعالجة البيانات وكانت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل والاحتفاظ به . واوصت الباحثة عدة توصيات منها ضرورة تدريب مدرسي الجغرافية ومدرساتها على استراتيجية التعليم المدمج من خلال الدورات التدريبية اثناء الخدمة وعن كيفية اعتمادها وكيفية التدريس بها.

الفصل الأول

*** مشكلة البحث:**

ان نجاح اي عملية تربوية في تحقيق اهدافها لا يتوقف على المضمون الدراسي فحسب بل على استراتيجيات وطرائق التدريس، والملاحظ على واقع التدريس

في مدارسنا انه مازال اسير الطرائق التقليدية التي تؤكد على الجوانب الشكلية والنظرية، وعلى الحفظ والتسميع، كما ان تجاهل طبيعة الطلبة من خلال التأكيد عليهم بعدم الحركة والالتزام والهدوء اثناء الدرس والاكثار من الاوامر والنواهي والزجر والعقاب ادى الى سلبيتهم في غرفة الدرس، وجعل الحياة المدرسية تبدو في اعينهم جافة ومملة. كذلك اطلاع الباحث على مجموعة من الدراسات كدراسة (صالح، ٢٠٠٩)، (الحسو، ٢٠١٠) إذ أكدت وجود قصور في استراتيجيات وطرائق التدريس المتبعة في تدريس المادة مما يؤدي الى عدم مشاركة الطلبة الايجابية في المادة الدراسية التي تعطى اليهم مما ادى الى ضعف تحصيلهم.

واعتماداً على ذلك ورغبة من الباحثة للكشف عن استراتيجية لها اثر في زيادة تحصيل وتحسينه والاحتفاظ به ، سعت الى استعمال استراتيجية التعليم المدمج عسى ان يحقق من خلالها تعلماً يجعل الطلبات مشاركات في العملية التعليمية ورفع مستوى تحصيلهن، وبناءاً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الآتي: (هل لاستراتيجية التعليم المدمج اثر في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به)

* أهمية البحث:

تؤدي التربية دوراً ريادياً في حياة المجتمعات والشعوب، فهي عماد تطورها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وهي وسيلتها الأساسية في البقاء والاستمرارية وفي قدرتها على مواجهة التحديات والمستجدات التي تواجهها، وهي حركة تطويرية مستمرة لرفع مستوى ومخرجات التعليم وتحسين نوعيته. (الهمشري، ٢٠٠١، ص٢٣) ولكي تحقق التربية اهدافها التي تنطوي عليها لابد ان تعتمد بالاساس على المناهج الدراسية، فالمنهج يعد احد الوسائل التي تستعلمها التربية في جميع دول العالم من اجل تحقيق اهدافها المنشودة في إعداد الاجيال اعداداً جيداً والسير في ركب الحضارة ومسايرة التطورات العلمية الهائلة، فهي تعمل على اكساب الطالب القدرة على حسن التعامل مع الآخرين واثراء قدرته، فضلاً عن النقد والتقويم في مراحل التعليم العامة جميعها التي يتعلمها الطلبة ويمرون بها. (التميمي، ٢٠٠١، ص٣)

فالمنهج يرتبط باستراتيجيات وطرائق التدريس لذا يعد كل منهما مكملاً للآخر ومتداخلاً معه فطريقة التدريس هي اداة لترجمة المنهج وتأتي اهمية طرائق التدريس بوصفها ركناً اساسياً من اركان التدريس لذلك يجب على المدرس ان ينوع من طرائق التدريس التي يستعملها حتى يكون قادراً على مواجهة الفروق الفردية بين طلابه وتنوع طرائق التدريس يؤدي في النهاية الى تعلم مثمر وفعال لانه يستند الى قدرات الطلبة واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم. (الوكيل والمفتي، ٢٠١٠، ص٧٢-٧٣)

وترى الباحثة ان استراتيجيات وطرائق التدريس ليست واحدة في كل عصر بل متجددة، وهي وليدة المطالب الاجتماعية والحاجات والظروف، لذا هي قابلة للتغيير والتجديد حسب هذه المطالب.

وتتبوأ استراتيجيات وطرائق التدريس مكانة رئيسة في تدريس المواد الاجتماعية، حيث تعد الجغرافية ميداناً مهماً من ميادين الدراسات الاجتماعية، فهي مفتاح المعرفة لكل العوالم المجهولة الاخرى، وهي علم تركيبي، يجمع مادتها من علوم شتى كالاجتماع والسياسة والجيولوجيا والفيزياء والزراعة والانثروبولوجيا وغيرها، وبهذا اصبحت تحتوي على كم هائل من المعلومات التي لا يمكن الالمام بها الا بتصنيفها وتنظيمها.(خضر، ٢٠٠٦، ص٤٣)، (الطيطي، ٢٠٠٢، ص٣٣)

وترى الباحثة ان تدريس مادة الجغرافية للمرحلة الثانوية للصف الخامس الادبي اصبح حاجة ماسة في ظل التقدم التكنولوجي والمعرفي الكبير الذي يشهده القرن الحالي كونها لها أثر كبير في تقدم المجتمعات وتطورها.

ان التعليم بواسطة تكنولوجيا التعليم جعلت التعليم الناتج يكون فعالاً ومتقناً عن طريق ما تحدثه هذه التكنولوجيا من تغير في عملية التعلم ، فدور المدرس لم يعد قاصراً على نقل المعلومات والحقائق والمفاهيم الى اذهان الطلبة، ولكنه تعدى الى توجيههم ومراعاة طبيعتهم وتشخيص صعوبات التعلم لديهم، وفي ضوء ذلك يقوم باختيار وسائل وادوات تعلم تعمل على اثارة التفاعل بين الطلبة والمدرس. (الطناوي، ٢٠٠٩، ص١٦٧)

وترى الباحثة ان دخول التكنولوجيا في ميدان التعلم لا يغني عن استعمال الطرائق التقليدية في العلمية التعليمية، فان التعليم الالكتروني لن يكون بديلاً عن التعليم التقليدي ولا عن المدرس ولا القاعة الدراسية.

لهذا ظهرت الحاجة للاستفادة من ايجابيات التعليم التقليدي الذي يضمن التفاعل الحي بين اطراف العملية التعليمية، والتعليم الالكتروني عبر آلية الدمج بينها باشكال مختلفة فظهر مصطلح التعليم المدمج كتطور طبيعي للتعليم الالكتروني. (السرطاوي، ٢٠٠٥، ص٤٢)

يعد التعليم المدمج من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، حيث بدأ يحل تدريجياً محل التعلم الالكتروني في المؤسسات التعليمية، ويعد مكملاً لأساليب التعليم التربوية الاعتيادية اذ ان تقنية المعلومات ليس هدفاً او غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة لتحقيق اهداف التعليم وهي تجعل الطالب مستعداً لمواجهة متطلبات الحياة التي اصبحت تعتمد بشكل او بآخر على تقنية المعلومات. (سلامة، ٢٠٠٥، ص٨٦)

وتعد استراتيجية التعليم المدمج من اهم الصيغ التي تهدف الى تكامل التعليم فيها من خلال ادماج التقنية الحديثة في التدريس دون ترك البيئة الصفية الاعتيادية، اذ يتم من خلالها توظيف ادوات التعليم الالكتروني سواء أكانت المعتمدة على الحاسوب او المعتمدة على الانترنيت في الدروس التي تتم في القاعات الدراسية المجهزة بامكانية الاتصال بالانترنيت. (سلامة، ٢٠٠٠، ص٣٣)

ولن يكون استعمال التعليم المدمج ناجحاً اذا افتقر لعوامل اساسية من عناصر تتوفر في التعليم الاعتيادي فالتعليم الاعتيادي يحقق الكثير من المهام بصورة غير مباشرة، حيث يشكل الحضور الجماعي للطلبة امراً هاماً يعزز اهمية العمل المشترك، ويغرس قيماً تربوية غير مباشرة. (سالم، ٢٠٠٧، ص٤٩- ٥٢)

ان استراتيجية التعليم المدمج تنظم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للتعلم من طريق الوسائط المتعددة التي توفرها تكنولوجيا المعلومات ويتميز هذا النوع من التعليم باختصار الوقت والجهد والتكلفة من خلال ايصال المعلومات للطلبة

بأسرع وقت وبصورة تمكن ادارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم اداء الطلبة اضافة الى تحسين المستوى العالم للتحصيل الدراسي وتوفير بيئة تعليمية جذابة.
(السرطاوي، ٢٠٠٥، ص٤٩)

وترى الباحثة ان استراتيجية التعليم المدمج من الاستراتيجيات التي تحقق التفاعل بين الطلبة والمدرس وبين الطلبة انفسهم داخل القاعات الدراسية اضافة الى امكانية ممارسة التعليم المستمر والافادة من التكنولوجيا الحديثة الامر الذي يحقق الاهداف التربوية بفاعلية.

ويعد التحصيل الدراسي من المخرجات الاساسية التي يقاس من خلالها نجاح العملية التربوية والتعليم لما لها من اثر كبير وفعال في تكوين شخصية الطالب وتنميتها وصقلها من جميع جوانبها، فهو المعيار الذي يتم بموجبه تقدم الطلبة في الدرراسة ونقلهم من صف لآخر فضلاً عن كونه شرطاً اساسياً في القبول لدراسة اعلى.
(ابو جادو، ٢٠٠٣، ص٤١)

ولأهمية المستحدثات التربوية في نجاح استراتيجيات وطرائق التجريس ضمن الامكانات المادية والبشرية المتاحة، ارتأت الباحثة تدريس مادة الجغرافية الطبيعية لطالبات الصف الخامس الادبي باستراتيجية التعليم المدمج. مما سبق تتجلى أهمية البحث بالآتي:-

١) اعتماد استراتيجية التعليم المدمج في تدريس مادة الجغرافية الطبيعية يعد محاولة جديدة للخروج عن الاطار التقليدي.
٢) تناول البحث طالبات المرحلة الاعدادية كونها تعد حلقة وصل بين المرحلتين المتوسطة والجامعية وفيها يتحدد مستقبل الطالبات.
٣) يكمن البحث في صدد علم الباحثة- من اول الدراسات التي تناولت التعليم المدمج في زيادة التحصيل في مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ به في المرحلة الاعدادية، وذلك لندرة الدراسات والابحاث في هذا المجال.

* هدفا البحث:

يرمي البحث الحالي الى التعرف على اثر استراتيجية التعليم المدمج في تحصيل مادة الجغرافية الطبيعية والاحتفاظ بها عند طالبات الصف الخامس الادبي.

* فرضيتا البحث:

لتحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

١) لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن باستراتيجية التعليم المدمج وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في الاختيار التحصيلي البعدي.

٢) لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ لطالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن باستراتيجة التعليم المدمج وبين متوسط درجات الاحتفاظ لطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في اختيار الاحتفاظ بالتحصيل.

* حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:-

١) طالبات الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ .

٢) موضوعات كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الادبي للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ .

٣) الفصل الدراسي الأول

* تحديد المصطلحات:

١- الأثر: عرفه كل من:

- (شحاته وزينب، ٢٠٠٣) بأنه "محصلة تغير مرغوب او غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم المقصود" (شحاته وزينب ، ٢٠٠٣، ص٢٢)

- (ابراهيم، ٢٠٠٩) بأنه "هو قدرة العامل موضوع الدراسة على تحقيق نتيجة ايجابية لكن اذا انتفت هذه النتيجة ولم تتحقق فان العامل قد يكون من الاسباب المباشرة لحدث تداعيات سلبية". (ابراهيم، ٢٠٠٩، ص٣٠)

التعريف الاجرائي للأثر: هو التعليم المعرفي المقصود الذي يحدث لدى طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث، نتيجة تعرضهن للمتغير المستقل (التعليم المدمج).

٢- الاستراتيجية: عرفها كل من:

- (عطية ، ٢٠٠٩) بانهاء "خطة منظمة لتحقيق اهداف التعليم تتضمن الطرائق واساليبها والتقنيات التي تستخدم وجميع الاجراءات التي يتخذها المدرس لتحقيق الاهداف المحددة في ضوء الامكانات المتاحة" (عطية ، ٢٠٠٩، ص٣٨)
- (قطامي، ٢٠١٣) بأنها " مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المدرس في الموقف الصفي من بداية الموقف التعليمي الى نهايته، لتحقيق اهداف المادة الخاصة والعامة". (قطامي، ٢٠١٣، ص٣٤)

التعريف الاجرائي للاستراتيجية: مجموعة الخطوات والانشطة التي ينظمها المدرس وينفذها تباعاً وبشكل متسلسل لاجل تحقيق الاهداف المطلوبة.

٣- التعليم المدمج: عرفه كل من:

- (الذيابات، ٢٠١٣) بأنه "مجموعة من الطرائق والادوات والاساليب المعتمدة على التقنية الحديثة من وسائل وشبكات وآليات اتصال التي تدمج مع التعليم الصفي التقليدي من اجل الوصول الى تعلم فعال" (الذيابات، ٢٠١٣، ص١٨٧)
- (Alexander, 2004): بأنه "اسلوب في التعلم يعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعلم الالكتروني، ووسائل الايضاح السمعية والبصرية، والتعلم عن طريق الشبكة بهدف تحسين وتوحيد عملية التعليم" (Alexander, 2004, p.17)

التعريف الاجرائي للتعليم المدمج: مجموعة خطوات تتضمن دمج عدة اشكال من التقنيات الحديثة و(اجهزة حاسوب، اجهزة عرض، الاقراص المدمجة) عند تدريس مادة الجغرافية الطبيعية لصف الخامس الادبي لتحقيق اهداف تعليم المادة الدراسية.

٤- التحصيل: عرفه كل من:

- (الصالح، ٢٠٠٤) بأنه "المعرفة التي تم الحصول عليها او المهارات التي اكتسبت في احد المواد الدراسية والتي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس".(الصالح، ٢٠٠٤، ص٢٦)
- (علام، ٢٠٠٦) بأنه "الاشارة الى الدرجة او مستوى النجاح الذي يحرزه الطلبة في مجال دراسي عام، متخصص". (علام، ٢٠٠٦، ص١٢٢)

التعريف الاجرائي للتحصيل: هو مقدار ما يحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في الاختبار التحصيلي الذي اعدته الباحثة.

٥- الجغرافية: عرفها كل من:

- (قطاوي، ٢٠٠٧) بأنها "تهتم بدراسة العلاقة بين الانسان والبيئة الطبيعية واساليب تفاعله مع هذه الأرض او البيئة واثار ذلك التفاعل، ولذلك تجمع الجغرافية بين الجانبين الطبيعي والبشري" (قطاوي، ٢٠٠٧، ص٢٢)
- (Pidwirng, 2006): بأنها "حقل المعرفة التي تهتم بكيفية تنظيم الظواهر ومحاولة تحديد سبب الظواهر الطبيعية وخاصة الانماط المتبعة والتعديلات التي تجري على البيئة بسبب تفاعل الانسان مع الارض" (Pidwirng, 2006, p.22)

التعريف الاجرائي للجغرافية: هي مجموعة من البيانات والحقائق والمفاهيم والمعلومات التي تتضمنها المادة الخاضعة لتجربة البحث والذي اعدتها وزارة التربية للصف الخامس الادبي في العراق.

٦- الاحتفاظ: عرفه كل من:

- (Morgan and Kim, 1966) بأنه "كمية المعلومات الصحيحة المتذكرة والمقاسة باعادة التعلم او الاسترجاع" (Morgan and Kim, 1966, p.165)

- (سرايا، ٢٠٠٧) بأنه "عملية خزن واستبقاء الانطباعات في الذاكرة بتكوين ارتباطات بينهما لتشكل وحدات من المعاني" (سرايا، ٢٠٠٧، ص٨٦).

التعريف الاجرائي للاحتفاظ: هو قدرة طالبات عينة البحث على استرجاع المعلومات مقاساً بالدرجات التي يحصلن عليها بعد اعادة تطبيق الاختبار التحصيلي عليهن بعد مرور (٢١) يوماً من التطبيق الاول للاختيار التحصيلي.

٧- الصف الخامس الادبي: "هو الصف الثاني من صفوف مرحلة الدراسة الاعدادية الثلاث يقبل فيها الطلبة من حملة شهادة الدراسة المتوسطة وهي جزء من المرحلة الثانوية وتشمل (الرابع بفرعيه العلمي والادبي، الخاس بفرعيه العلمي والادبي، والسادس بفرعيه العلمي والادبي)" (جمهورية العراق، ٢٠١٢)

الفصل الثاني / خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً- خلفية نظرية:-

مفهوم التعليم المدمج.

توجد تسميات عديدة للتعليم المدمج، كالتعليم المتمازج، التعليم المزيج، التعليم المؤلف، التعليم الخليط او المختلط، التعليم الهجين.

ويعد التعليم المدمج نمطاً جديداً من انماط التعليم التي يمتزج فيها التعلم الصفي مع التعليم الالكتروني في اطار واحد، حيث توظف ادوات التعليم الالكتروني، ويلتقي المدرس مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته وفي معظم الاحيان وفق متطلبات الموقف التعليمي بهدف تحسين وتحقيق الاهداف التعليمية، إذ يتم التركيز فيه على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استعمال آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والانترنت.(الراوضبة وآخرون، ٢٠١١، ص٢٩٥)

مزايا التعليم المدمج

يتميز التعليم المدمج بمميزات عديدة منها:

١) خفض نفقات التعلم بالمقارنة بالتعلم الالكتروني وحده.

٢) الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام.

٣) اثراء المعرفة الانسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المدرسين.
٤) تعزيز الجوانب الانسانية والعلاقات الانسانية بين الطلبة فيما بينهم وبين المدرسين ايضاً.
٥) الانتقال من التعلم الجماعي الى التعلم المتمركز حول الطلبة والذي يصبح فيه الطلبة نشيطون وتفاعليون.
٦) يوفر سرعة ومرونة افضل للتعلم.
٧) يوفر وقت الطلبة.
٨) يزيد من خبرات التعلم لدى الطلبة. (اليماني، ٢٠٠٩، ص٢٩٤)، (Krause, 2008, p.21)

معوقات تطبيق التعليم المدمج

١) عدم المام المدرسين والطلبة بالمهارات الضرورية للتعامل مع التقنيات الحديثة، خاصة مهارة استخدام الحاسوب.
٢) صعوبة التعامل مع الاعطال او توقف التقنيات المفاجئ عن العمل مما يسبب ارباكاً للمدرس والطالب.
٣) صعوبة التطبيق في عرض بعض جوانب الموضوعات التي تحتاج الى مهارات تقنية عالية وجهد كبير من اجل اعدادها.
٤) عدم وجود دعم لاعادة تصميم المقررات الدراسية.
٥) صعوبات كثيرة في انظمة وسرعات الشبكات والاتصالات في اماكن الدراسة.
٦) احياناً تكون التغذية الراجعة مفقودة فلو التحق الطالب بمسار ما ووجد صعوبة ما، ولم يجد التغذية الراجعة والفورية على مشكلته فلن يعود للبرنامج مهما كان مشوقاً.

(اليماني، ٢٠٠٩، ص٢٩٥- ٢٩٦)، (الغامدي، ٢٠٠٧، ص٧)

المقدمة والتمهيد: درسنا في الدرس السابق حركة الأمواج كعامل مهم من عوامل التعرية وهو اهم بكثير من التيارات البحرية، فعندما تتكسر الامواج على الساحل تلقي

بكميات كبيرة من المياه البحرية تصل الى الشاطئ، ثم يعود مرة اخرى الى الوراء، وايضاً تعرفنا كيف تؤدي الحركة الخلفية او العكسية للامواج الى تحريك مفتتات الصخور، اما درسنا لهذا اليوم هو الزلازل والبراكين.

أهمية التعليم المدمج

تتجلى أهمية التعليم المدمج بالعديد من النقاط أهمها:

١) سهولة التواصل مع الطلبة من خلال توفير بيئة تفاعلية مستمرة وتزويده بالمادة العلمية بصورة واضحة.

٢) يساعد في توفير المادة المطلوبة بطرق مختلفة وعديدة تسمح بالتحوير وفقاً للطريقة الفضلى بالنسبة للطالب ويوفر للطلبة الذين يعانون من صعوبة التركيز وتنظيم المهام للاستفادة من المادة وذلك لانها تكون مرتبة ومنسقة بصورة سهلة وجيدة.

٣) يوفر الفرصة لتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليمية والحصول على المعلومات عن طريق شبكات المعلومات.

٤) يساعد على توفير جو تتاح فيه فرص التعاون بين الطلبة وتنمية اتجاهات جيدة نحو بعضهم البعض.

٥) يساعد في تخفيض الأعباء الادارية للمقررات الدراسية من خلال استغلال الوسائل والادوات الالكترونية في ايصال المعلومات والفروض للطلبة اضافة الى سهولة وتعدد طرق تقييم تطورهم واستعمال اساليب متنوعة اكثر دقة وعدالة في تقييم ادائهم.

٦) رفع تحصيل الطلبة ليصل الى مستوى الاتقان. (Singh & Reed, 2004, p.133- 142)

* عناصر التعليم المدمج:

يتكون التعليم المدمج من العديد من العناصر التي يمكن ان ندمجها لنحصل عليه وهذه العناصر هي:

١) صفوف تقليدية.
٢) صفوف افتراضية.
٣) مدرس حقيقي.
٤) فيديو متفاعل.
٥) اقمار اصطناعية.
٦) بريد الكتروني.
٧) رسائل الكترونية.
٨) المحادثات على الشبكة. (سلامة، ٢٠٠٥، ص٤)

ثانياً- الدراسات السابقة :-

- (Yushau, 2006)

اجريت هذه الدراسة في السعودية، ورمت الى الكشف عن أثر التعليم الالكتروني المدمج في اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات والحاسوب، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٧٠) طالب جامعي واتبع الباحث التصميم التجريبي، حيث كانت اداة الدراسة من مقياس للاتجاه نحو الرياضيات ومقايس جريسون ولويد للاتجاه نحو الحاسوب بمجالات فرعية (القلق، الثقة، الرغبة، الفائدة) واستعمل المتوسط الحسابي وتحليل التباين الثنائي لمعالجة البيانات، اما اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة بأنه لا توجد تغيرات في اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات ولكن توجد نحو بعض المقياس الفرعية للاتجاه نحو الحاسوب (الثقة بالحاسوب، والقلق). **Yushau, (2006,p176-183)**

- دراسة (الزغبي وحسن، ٢٠١٢)

اجريت هذه الدراسة في الاردن ورمت الى معرفة اثر استعمال طريقة التعلم المتمازج في المدارس الاردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها، تكونت عينة الدراسة من (٧١) تلميذاً، اتبع الباحثان تصميم تجريبي ذي مجموعتين تجريبية وضابطة بتطبيق قبلي وبعدي وكانت اداة البحث اختبار تحصيلي ومقياس دافعية نحو الرياضيات، استعمل الباحثان تحليل

التباين الثنائي والانحراف المعيار والمتوسط الحسابي لمعالجة البيانات احصائياً، واسفرت الدراسة الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية نحو تعلم الرياضيات.

(الزغبي وحسن، ٢٠١٢، ٤٨٥-٥١٨)

- دراسة (علي، ٢٠١٢)

اجريت هذه الدراسة في مصر، ورمت الى قياس فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل والتفكير الابتكار في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي بالجمهورية اليمنية عينة الدراسة من ٦٠ تلميذ، تم توزيعهم الى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، استعمل الباحث اداة للدراسة، اختباراً تحصيلياً واختبار التفكير الابتكاري، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، اسفرت الدراسة في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الابتكاري. **(علي، ٢٠١٢، ٣٦١-٤٣٥)**

- **موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية**

١- على صعيد المنهج أتبعت الدراسة السابقة المنهج التجريبي مكون من مجموعتين أحدهما تجريبي واخرى ضابطة وقد تم تكافؤ افراد المجموعات بعض المتغيرات .

٢- اما على صعيد الأهداف اختلفت الدراسات السابقة في مراميها وبعضها رمى الى معرفة أثر التعليم الالكتروني المدمج في اتجاهات الطلبة مثل دراسة (Yushau, 2006) بينما رمت دراسة (الزغبي وحسن ، ٢٠١٢) الى معرفة أثر التعلم المدمج في التحصيل والدافعية نحو المادة الدراسية ، أما دراسة (علي ، ٢٠١٢) رمت الى معرفة فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصل والتفكير الابتكاري ، أما الدراسة الحالية رمت الى معرفة أثر التعليم المدمج في التحصيل والاحتفاظ به .

٣- أما على صعيد المراحل الدراسة فقد تباينت المراحل في الدراسات السابقة ، فقد اقتصرت دراسة (Yushau, 2006) على المرحلة الجامعية أما دراسة (الزغبي وحسن ،٢٠١٢) ودراسة (علي ،٢٠١٢) اقتصرت على المرحلة الابتدائية في حين طبقت الدراسة الحالية على المرحلة الاعدادية .

٤- أما على صعيد المادة الدراسية تناول دراسة (Yushau, 2006) مادة الرياضيات والحاسوب ، اما دراسة (الزغبي وحسن ، ٢٠١٢) ودراسة (علي ، ٢٠١٢) تناولت مادة الرياضيات في حين تناولت الدراسة الحالية مادة الجغرافية الطبيعية .

٥- بلد العينة اختلفت الدراسات السابقة في البد التي أقيمت فيه التجربة فدراسة (Yushau, 2006) كانت في السعودية أما دراسة (الزغبي وحسن ،٢٠١٢) كانت في الأردن ودراسة (علي ، ٢٠١٢) كانت في مصر والدراسة الحالية أجريت في العراق .

الفصل الثالث / منهجية البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً للاجراءات التي قامت الباحثة بها، من حيث منهج البحث المتبع، واختيار التصميم التجريبي المناسب، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ مجموعتي البحث وتحديد المادة العلمية وصياغة الاهداف السلوكية، واعداد الخطط التدريسية، واعداد اداة البحث، وتطبيق التجربة، واختيار الوسائل الاحصائية المناسبة.

* التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي لمجموعتين تجريبية وضابطة ذاتت الاختبار البعدي، واختبار الاحتفاظ بالتحصيل. (رؤوف، ٢٠٠١، ص١٥٢) والشكل (١) يوضح ذلك:

شكل (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع		نوع الاختبار
المجموعة التجريبية	التعلم المدمج	التحصيل	الاحتفاظ بالتحصيل	بعدي
المجموعة الضابطة	الطريقة الاعتيادية			

* مجتمع البحث:

يتمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات المدارس الاعدادية الصباحية من الصف الخامس الاعدادي الفرع الادبي في مركز محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، واختارت الباحثة اعدادية الفيحاء التابعة لوحدة مدينة الصدر التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الثالثة ميداناً لاجراء التجربة قصدياً، وذلك لابداء مديرة المدرسة استعدادها الكامل للتعاون مع الباحثة ووجود اكثر من شعبتين للصف الخامس الادبي وهذا ما يتطلبه البحث، (الانضباط والالتزام بالدوام) اعتمدت الباحثة طريقة السحب الشعوائي البسيط لتحديد مجموعتي البحث وكما موضح في الجدول (١)

جدول (١)

عينة البحث موزعة حسب المجموعات

ت	المجموعات	الشعبة	عدد الطالبات الكلي	عدد الطالبات المستبعدات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
١	المجموعة التجريبية	ب	٣٧	٤	٣٣
٢	المجموعة الضابطة	د	٣٥	٢	٣٣
	المجموع		٧٢	٦	٦٦

* تكافؤ مجموعتي البحث:

تم تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات الاتية العمر الزمني درجات مادة الجغرافية للصف الرابع للعام الدراسي (٢٠١٤- ٢٠١٥)، الذكاء (اختبار هنمون- نلسون) للقدرات العقلية، وكما موضح بالجداول الآتية (٢)، (٣)، (٤).

الجدول (٢)

المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لاعمار طالبات مجموعتي البحث محسوبة بالاشهر

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٢١٤,٦٤	٩,٢٦٢	١,٣٨٥	٢,٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	٢١١,٣٠	١٠,٣٤٨			

الجدول (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطالبات مجموعتي البحث لمادة الجغرافية للعام الدراسي ٢٠١٤- ٢٠١٥

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٧٢,٠٩	١١,٤٤	١,١٦٥	٢,٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	٦٨,٥٨	١١,٩٠			

الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لطالبات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٤٢,٩٤	٦,٤٢	٠,٦٦	٢,٠٠٠	غير دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	٤١,٨٢	٧,٣٦			

تم تدريس الموضوعات الدراسية التي تضمنتها مادة الجغرافية الطبيعية للفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ (الفصل الأول- علم اشكال الأرض، الفصل الثاني- الطقس والمناخ، الفصل الثالث- الهيدرولجيا). صاغت الباحثة (٨٣) هدفاً سلوكياً للمستويات الثلاثة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق) وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية، وفي ضوء آرائهم تم اجراء بعض التعديلات اللازمة.

اعدت الباحثة خططاً تدريسية يومية في ضوء محتوى المادة التعليمية حيث عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمحكمين وفي ضوء ملاحظاتهم واراءهم اجريت بعض التعديلات على الخطط واصبحت جاهزة للتطبيق. ملحق (١)

*** اعداد فقرات الاختبار التحصيلي البعدي**

تم صياغة فقرات الاختبار التحصيلي بحيث تقيس المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم واصبح مجموعة فقرات الاختبار (٣٥) فقرة، منها (٣٢) فقرة اختبارية من نوع الاختبار من المتعدد، و(٣) اسئلة مقالية (الملحق ٢). وتم التأكد من صدق الاختبار بالاعتماد على نسبة انفاق (٨٠% فأكثر) من آراء المحكمين.

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية اولية مكونة من (١٥٠) طالبة للتعرف على وضوح تعليمات الاختبار، والزمن الذي يستغرقه الاختبار، ثم طبقته على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالبة، وكان الغرض منها هو الكشف عن (مستوى صعوبة فقرات الاختبار، وفعالية البدائل الخاطئة، والقوة التمييزية). وعند حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها تراوحت بين (٠,٢٨- ٠,٧٠) ويرى الكثير من خبراء القياس والتقويم ان المدى المقبول لمعامل الصعوبة تتراوح قيمته بين (٠,٢٠- ٠,٨٠). (عودة، ١٩٩٨م، ص٢٩٧). وعند حساب فعالية البدائل الخاطئة للدرجات المجموعتين العليا والدنيا ظهر ان البدائل الخاطئة قد جذبت طالبات المجموعة الدنيا اكثر من طالبات المجموعة العليا لذا ابقت الباحثة على البدائل الخاطئة كما هي دون تغيير، وعند حساب قوة تمييز الفقرة وجد انها تتراوح بين

(٠,٣٥- ٠,٦٨) حيث تعد الفقرة مقبولة اذا كانت قدرتها التميزية(٠,٢٠) (حسين ، ٢٠١١ ، ٤٢١)

- تنفيذ التجربة

اتبعت الباحثة لتطبيق اجراءات التجربة ما يأتي:

١) باشرت الباحثة بتطبيق التجربة ابتداء ٢٠١٥/١٠/٩.

٢) درست الباحثة مجموعتي البحث بنفسها وعلى وفق الخطط المعدة مستعملة استراتيجية التعليم المدمج مع الطريقة التجريبية والطريقة الاعتيادية مع المجموعة الضابطة.

٣) طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي في ٢٠١٦/١/١٤.

وبعد مرور (٢١) يوماً من تطبيق الاختبار في المرة الاولى ودون اخبار الطالبات بموعد الاختبار طبقت اختبار الاحتفاظ بالتحصيل .

* الوسائل الاحصائية:

١) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T- test). (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص٢٦٠)

٢) معامل صعوبة الفقرات. (الامام وآخرون، ١٩٩٠، ص١١١)

٣) فعالية البدائل الخاطئة. (عودة، ١٩٩٨، ص٢٩١)

٤) معامل التمييز. (الامام، وآخرون، ١٩٩٠، ص١١٥)

٥) معادلة الفاكرونباخ لحساب معامل الثبات. (دوران، ١٩٨٥، ص١٦٤)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي اسفر عنها البحث وفقاً لهدفه وفرضياته، وتفسير النتائج.

أولاً: عرض نتائج الاختبار التحصيلي البعدي.

لغرض التحقق من الفرضية الاولى التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة

التجريبية اللائي يدرسن باستراتيجية التعليم المدمج، ومتوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية).

الجدول (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات مجموعتي الباحث في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٦,٤٨٥	٦,٤٨١	٤,٧٨٢	٢,٠٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	٢٨,٩٣٩	٦,٣٠٤			

من النتيجة المعروضة في الجدول (٥) اتضح ان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٦,٤٨٥)، والانحراف المعياري (٦,٤٨١).اما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقد بلغ (٣٨,٩٣٩) وبانحراف معياري (٦,٣٠٤) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٤,٧٨٢) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٤) لذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثانياً: عرض نتائج اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

لغرض التحقق من الفرضية الثانية التي تنص على ان (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لطالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن باستراتيجية التعليم المدمج ومتوسط درجات اختبار الاحتفاظ بالتحصيل لطالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية).

الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٣	٣٣,٥٨	٥,٩٦	٣,٥٣٠	٢,٠٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٣	٢٨,٠٦	٦,٦٨			

يتضح من الجدول (٦) ان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن باستراتيجية التعليم المدمج بلغ (٣٣,٥٨) وبانحراف معياري (٥,٩٦) وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية بلغ (٢٨,٠٦) وبانحراف معياري (٦,٦٨) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ظهر ان الفرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) لمصلحة طالبات المجموعة التجريبية، اذ كانت القيمة المحسوبة (٣,٥٣٠) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) وبدرجة حرية (٦٤)، لذلك ترفض الفرضية الصفرية.

ثالثاً- تفسير النتائج :

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، وترى الباحثة ان هذا التفوق يمكن ان يعزى للاسباب التالية:

١) ان التدريس وفق استراتيجية التعليم المدمج كان له اثر كبير في شد انتباه الطالبات الى الدرس وجعل دورهن اكثر ايجابية عن طريق مشاركتهن الفعالة في الدرس مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

٢) ان هذه الاستراتيجية لم تكن في خبرة الطالبة مما زاد في رغبتهن في التعلم وبالتالي ادى الى زيادة التحصيل.

٣) توفر فرصة تفاعل الطالبات مع المحتوى التعليمي، وجعلهن محور العملية التعليمية والقضاء على الروتين الصفي من خلال تهيئة المناخ الصفي مع المادة العلمية.

٤) تفوق استراتيجية التعليم المدمج على الطريقة الاعتيادية في التحصيل يمكن تفسيره هو ان توظيف استراتيجية حديثة في التدريس يساعد على تنمية قوة الملاحظة والتفسيرات للظاهرات الجغرافية.

٥) ان التدريس وفق هذه الاستراتيجية ادى الى تنظيم المعلومات بشكل متسلسل ومنطقي وساعد على خزنها بطريقة هرمية بشكل يسهل استرجاعها بسهولة فتصبح ذات معنى.

٦) حقق التدريس وفق استراتيجية التعليم المدمج لدى الطالبات الرغبة في الربط بين الحقائق وادراك العلاقات بينها، مما زاد من القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات والحقائق لمدة اطول.

رابعاً – الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي اسفرت عنها الدراسة الحالية توصلت الباحثة الى مجموعة من الاستنتاجات والتي تتمثل بالاتي:

١) فاعلية استراتيجية التعليم المدمج على الطريقة الاعتيادية في زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ به للطالبات في حدود الدراسة الحالية.

٢) امكانية تطبيق استراتيجية التعليم المدمج في ضوء امكانية مدارسنا الحالية.

٣) ان تفعيل استراتيجية التعليم المدمج تحتاج الى مدرسة على دراية بخطوات تطبيقها ولها القدرة على تطبيقها في الموقف التعليمي داخل القاعة الدراسية.

خامساً – التوصيات:

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

١) توجيه مدرسي الجغرافية ومدرساتها بإمكانية اعتماد استراتيجية التعليم المدمج بتدريس مادة الجغرافية الطبيعية للصف الخامس الاعدادي.

٢) ضرورة تدريب مدرسي الجغرافية ومدرساتها على استراتيجية التعليم المدمج من خلال الدورات التدريبية اثناء الخدمة وعن كيفية اعتمادها وكيفية التدريس بها.

٣) تضمين مقررات طرائق تدريس الجغرافية في كليات التربية بالاستراتيجيات الحديثة ولاسيما استراتيجية التعليم المدمج.

سادساً – المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة اجراء الدراسات الآتية:

١) اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة فاعلية استراتيجية التعليم المدمج في متغيرات اخرى مثل (الاتجاه ، الدافعية، الميل، وتنمية انواع التفكير العلمي).

٢) اجراء دراسة مماثلة لدراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى كالمرحلة المتوسطة وفقاً لمتغير الجنس.

المصادر

-المصادر العربية :

١- ابراهيم، لينا، ٢٠٠٩، طرق تدريس العلوم، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان.

٢- ابو جادو، صالح محمد علي، ٢٠٠٣، علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة، عمان.

٣- الامام، مصطفى محمود، وآخرون، ١٩٩٠، التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.

٤- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا زكي، ١٩٩٧، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، ط١، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.

٥- التميمي، عواد جاسم محمد، ٢٠١١، المنهج وتحليل الكتاب، ط١، مطبعة دار الحوار، بغداد، العراق.

٦- جمهورية العراق، وزارة التربية، ٢٠١٢، مناهج الدراسة الاعدادية، المديرية العامة للمناهج، بغداد.

٧- الحسو، ثناء يحيى قاسم، ٢٠١٠، اثر استراتيجية الذكاءات المتعددة في اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية التفكير الابداعي لدى طالبات الصف الرابع الادبي، مجلة جامعة الانبار، العدد الثاني.

٨- حسين ، عبد المنعم خيري ، ٢٠١١ ، القياس والتقويم ، مركز الكتاب الاكاديمي ، ط١ ، عمان ، الأردن.

٩- خضر، فخري رشيد، ٢٠٠٦، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار المسيرة، عمان.

١٠- دوران، روني، ١٩٨٥، اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة: محمد سعيد، صباريني واخرون، دائرة التربية، اربد.

١١- الذيابات، بلال، ٢٠١٣، فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الاولى واتجاهاتهم نحوه، مجلة جامعة النجاح للابحاث والعلوم الانسانية، المجد ٢٧ (١).

١٢- رؤوف، ابراهيم عبد الخالق، ٢٠٠١، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، ط١، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

١٣- الرواضبة، صالح محمد، وآخرون، ٢٠١١، التكنولوجيا وتصميم التدريس، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، عمان.

١٤- الزغبي، محمد علي، وحسن علي احمد، (٢٠١٢)، اثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الاردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الاساسي في مادة الرياضيات وفي دافعيتهم نحو تعلمها، مجلة جامعة دمشق، مجلد (٢٨)، عدد (١)، ص٤٨٥- ٥١٨.

١٥- سرايا، عادل، ٢٠٠٦، التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

١٦- السرطاوي، بديع ٢٠٠٥، برامج علم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، جامعة القدس.

١٧- سلامة، حسن علي، ٢٠٠٥، التعليم الخليط والتطور الطبيعي للتعلم الالكتروني، ورقة عمل مقدمة في جامعة الوادي، كلية التربية بسوهاج.

١٨- سلامة ، عبد الحافظ ، ٢٠٠٠، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشرن ط١، عمان.

١٩- شحاته، حسن وزينب النجار، ٢٠٠٣، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، كلية التربية، دار المصرية اللبنانية، جامعة عيش شمس، القاهرة.

٢٠- صالح، علياء عصام، ٢٠٠٩، اثر اسلوبين علاجيين في تحصيل مادة الجغرافية والحتفاظ بها لدى طالبات الصف الخامس الادبي، جامعة بغداد، كلية التربية – ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.

٢١- الصالح، مصلح، ٢٠٠٤، عوامل التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية، ط١، الوراق للنشر والتوزيع، عمان.

٢٢- الطناوي، عفت مصطفى، ٢٠٠٩، التدريس الفعال: تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، ط١، عمان.

٢٣- الطيطي، محمد حمد، ٢٠٠٢، الدراسات الاجتماعية (طبيعتها، اهدافها، طرق تدريسها)، ط١، دار المسيرة، عمان.

٢٤- عطية، محسن علي، ٢٠٠٩، الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط١، دار صفاء للنشر، عمان، الاردن.

٢٥- علام، صلاح الدين محمود، ٢٠٠٦، القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢٦- علي، عادل علي احمد (٢٠١٢)، فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تنمية التحصيل الابتكاري في الرياضيات لتلاميذ الصف السابع من مرحلة التعليم الاساسي بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

٢٧- عودة، احمد سليمان، ١٩٩٨، القياس والتقويم في العملية التربوية، ط٢، دار الامل للنشر، اربد.

٢٨- الغامدي، خديجة، علي مشرف، ٢٠٠٧، التعليم المؤلف، بحث منشور، مجلة علوم انسانية، العدد (٣٥) السنة الخامسة.

٢٩- قطامي، يوسف، ٢٠١٣، استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
٣٠- قطاوي، محمد ابراهيم، ٢٠٠٧، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار الفكر، عمان، الاردن.
٣١- الهمشيري، عمر احمد، ٢٠٠١، مدخل الى التربية، ط١، دار صفاء، عمان.
٣٢- الوكيل، حلمي احمد، والمفتي، محمد امين، ٢٠١٠، اسس بناء المناهج وتنظيمها، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
٣٣- اليماني، عبد الكريم علي، ٢٠٠٩، استراتيجيات التعليم والتعلم الصفي، ط١، زمزم ناشرون ومزعون، عمان.

المصادر الاجنبية :

34- Alexander, david (2004), Cisco learning Institute for blended learning.
35- Krause, . K (2008) blinded learning strategy Griffith university document.
36- Morgan, Ct and Kima. (1966): Introduction to psychology. MC. Graw, All. 3rd, cd, New York.
37- Pidwing, M. (2006). Introduation to Geography, fundamentals of Phrsical Geography, 2nd Edition. Date viewed.
38- Singh, h. & reed, C. (2004). A white papter- chieving success with blinded learning.
39- Yushau, Balarabe (2006): Effect of a Blended E- Learing on Mathematics and computer Attitudes in pre- calculus Algebra, the Montana. Mathematics Enthusiast (TMME), Vol.3, No.2.

الملحق (ا – أ)

انموذج لخطة تدريبية يومية لطالبات

عينة البحث (المجموعة التجريبية)

المادة: الجغرافية الطبيعية الصف: الخامس الادبي

الموضوع: الزلازل والبراكين الشعبة: ب

أولاً- الاهداف السلوكية:-

جعل الطالبة قادرة على أن:-

١ - تعرف الزلازل.

٢ - تبرر السبب المباشر للزلازل.

٣ - تعدد انواع الزلازل.

٤ - توضح معنى البراكين.

٥ - تعلل سبب نشوء الزلازل.

٦ - تمييز بين اللافا الحامضية والقاعدية.

ثانياً- الوسائل التعليمية:

١- السبورة ٢- اقلام الكتابة الملونة ٣- جهاز حاسوب

٤- اقراص مدمجة (CD) ٥- جهاز العرض (Data Show)

ثالثاً- خطوات التدريس:

أ) المقدمة والتمهيد: درسنا في الدرس السابق حركة الأمواج كعامل مهم من عوامل التعرية وهو اهم بكثير من التيارات البحرية، فعندما تتكسر الامواج على الساحل تلقي بكميات كبيرة من المياه البحرية تصل الى الشاطئ، ثم يعود مرة اخرى الى الوراء، وايضاً تعرفنا كيف تؤدي الحركة الخلفية او العكسية للامواج الى تحريك مفتتات الصخور، اما درسنا لهذا اليوم هو الزلازل والبراكين.

ب) العرض: تقوم الباحثة قبل البدء بالدرس بتهيئة المادة والاجهزة التقنية حيث تبدأ بتشغيل جهاز الحاسوب وتشغيل ملف (powr point) ومن ثم تقوم بتثبيت محتويات

القرص المدمج (CD) على الحاسبة بعد تشغيل جهاز العرض (Data Show). ثم تقول لاحظوا هذه الصور هي مخلفات الزلازل.

- الباحثة (المدرسة): ما هي الزلازل؟
- طالبة: هي عبارة عن هزات ارضية تحدث في مناطق معينة من قشرة الأرض.
- الباحثة (المدرسة): ما سبب حدوثها؟
- طالبة: تحدث الزلازل نتيجة انكسار الصخور انكساراً مفاجئاً نتيجة لتعرضها للضغط.
- الباحثة (المدرسة): احسنتِ، هذا الضغط المدمر ينطلق على شكل موجات زلزالية من مركز نشوئها. هل توجد زلازل مدمرة حدثت؟
- طالبة: نعم.
- الباحثة (المدرسة): من تعطي امثلة على تلك الزلازل؟
- طالبة: زلزال شنسي وزلزال بيرو في الصين ١٩٧٠.
- طالبة اخرى: زلزال شيراز في طهران عام ١٩٧٢ .
- الباحثة (المدرسة): احسنتن، نلاحظ من الصفحات الآتية لنتعرف على اقسام الزلازل واسباب حدوثها.
- طالبة: الزلازل التكوينية: وهي اكثر انواع الزلازل انتشاراً وسبب حدوثها ارتفاع او هبوط الكتل الارضية فتولد هزات على شكل موجات تسير خلال الغلاف الصخري الخارجي للقشرة الارضية وتصل الى عمق ٧٠ كغم.
- الباحثة (المدرسة): بوركتِ.
- طالبة اخرى: الزلازل البركانية: هي الزلازل التي يرافقها الثورات البركانية وتترك وراءها امواجاً عارمة مدمرة.
- طالبة اخرى: مثل على الزلازل البركانية زلازل جزر هاوي حيث تركت وراءها خسائر جسيمة.

- طالبة اخرى: الزلازل البلوتونية: هذا النوع من الزلازل يكون سبب حدوثها حركات داخل القشرة الارضية وينتج عن ذلك انتقال مفاجئ للطبقات الصخرية الباطنية، حيث يصل عمق هذه الزلازل الى ٧٠٠ كم.
- الباحثة (المدرسة): احسنتن، ننتقل الآن من خلال الصفحات الآتية الى البراكين. ماذا نقصد بالنشاط البركاني؟
- طالبة: نقصد به تشقق الأرض وخروج المادة المنصهرة السائلة والتي تسمى اللافا البركانية حيث يخرج الرماد البركاني.
- الباحثة (المدرسة): احسنتِ، هل يسهم النشاط البركاني في تشكيل سطح الأرض.
- طالبة: نعم.
- الباحثة (المدرسة): احسنتِ، ما أنواع اللافا البركانية؟
- طالبة: اللافا القاعدية حيث تتكون من صخور ذائبة تنخفض فيها نسبة السليكا ولهذا تنتشر على سطح الارض في حالة سائلة لمدة طويلة.
- الباحثة (المدرسة): أحسنتِ، وما هو النوع الثاني من اللافا البركانية؟
- طالبة: اللافا الحامضية تتكون من صخور ذائبة ترتفع فيها نسبة السليكا وتتصلب بسرعة وتكون مصحوبة ببخار ماء وغازات كثيرة تتطاير جزء منها من فوهة البركان.
- الباحثة (المدرسة): احسنتِ، والآن ننتقل الى الصفحات الآتية التي توضح الانطقة لاهم مناطق الزلازل والبراكين.
- طالبة: نطاق حلقة النار وهي انشطة مناطق العالم بالبراكين وتمتد بالمنطقة المحيطة بالمحيط الهادي على سواحل امريكا الشمالية والجنوبية وآسيا واستراليا.
- طالبة اخرى: نطاق يمتد من الشرق الى الغرب في كل من اوربا وآسيا ويتفق امتداده مع نطاق الجبال الالتوائية الالبية.
- الباحثة (المدرسة): احسنتن. وكلا النطاقين فيهما ٩٠% تقريباً من براكين العالم.
- طالبة أخرى: نطاق يمتد وسط المحيط الاطلسي حيث توجد الكثير من الجزر البركانية.

– طالبة اخرى: نطاق الاخدود الافريقي العظيم وامتداده في غرب آسيا.

– الباحثة (المدرسة): ايضاً توجد اعداد من البراكين الغارقة التي لا تظهر على سطح الماء.

رابعاً – التقويم: تقوم الباحثة في هذه الخطوة بتقديم تقويم للتعرف على مدى ما تحقق من اهداف سلوكية وكما يأتي:–

س/ ماذا نقصد بالزلازل؟

س/ ماذا نقصد بالبراكين؟

س/ ما هي اللافا البركانية؟

س/ هل البراكين والزلازل تتمركز في منطقة واحدة في العالم؟

خامساً– الخاتمة: بعد الانتهاء من مرحلة التقويم تقوم الباحثة بتزويد الطالبات بنبذة عامة وشاملة عن اهم نقاط الدرس والتركيز على النقاط التي اخفقت الطالبات في الإجابة عنها في مرحلة التقويم.

سادساً – الواجب البيتي:

١) تكليف الطالبات بإعداد تقرير قصير عن موضوع الزلازل والبراكين ومناقشته في الدرس القادم.

٢) تحضير موضوع من الانهار الى المسطحات المائية.

الملحق (١ – ب)

انموذج لخطة تدريسية يومية لطالبات

عينة البحث (المجموعة الضابطة)

المادة: الجغرافية الطبيعية الصف: الخامس الادبي

الموضوع: الزلازل والبراكين الشعبة:د

اولاً– الاهداف السلوكية :

جعل الطالبة قادرة على أن:–

١ – تعرف الزلازل.

٢ – تبرر السبب المباشر الزلازل.

٣ – تعدد انواع الزلازل.

٤ – توضح معنى البراكين.

٥ – تعلل سبب نشوء الزلازل.

٦ – تمييز بين اللافا الحامضية والقاعدية.

ثانياً– الوسائل التعليمية :

الاقلام الملونة ، اللوحة ، الخارطة

ثالثا– خطوات التدريس :

أ – **المقدمة (التمهيد):** درسنا في الدرس السابق حركة الأمواج كعامل مهم من عوامل التعرية وهو اهم بكثير من التيارات البحرية، فعندما تتكسر الامواج على الساحل تلقي بكميات كبيرة من المياه البحرية تصل الى الشاطئ، ثم يعود مرة اخرى الى الوراء، وايضاً تعرفنا كيف تؤدي الحركة الخلفية او العكسية للامواج الى تحريك مفتتات الصخور، اما درسنا لهذا اليوم هو الزلازل والبراكين.

ب– **العرض:** استعمل طريقة الالقاء مصحوبة باستجواب هادف ومناقشات قصيرة فابداء بعرض مادة الدرس بطرح الاسئلة واطلب من الطالبات الاجابة عنها، ثم اعيد الاجابة بصوت واضح ومسموع واضيف على اجابة الطالبة ان كان فيها نقص مع تصحيح الاجابة الخاطئة وجدت في جواب الطالبات مع تعزيز الاجابات الصحيحة ثم اوجه سؤال آخر وكما يأتي:

الباحثة (المدرسة): ما هي الزلازل؟

طالبة: هي عبارة عن هزات ارضية تحدث في مناطق معينة من قشرة الارض نتيجة لانتقال موجات زلزالية في الصخور.

الباحثة (المدرسة): احسنتِ، وما سبب اسباب حدوث الزلازل؟

طالبة: السبب هو انكسار الصخور انكساراً مفاجئاً نتيجة لتعرضها للضغط او الشد الذي يوصلها لحالة الاجهاد.

الباحثة (المدرسة): بوركتِ، هذا الضغط ينطلق ويتجه على شكل موجات زلزالية من مركز نشوئها. والآن:

س/ أين يتجه هذا الضغط؟

طالبة: يتجه الضغط باتجاهات متعددة.

طالبة اخرى: قسم من الموجات الزلزالية يتحرك راسياً وهو أخطرها.

طالبة أخرى: قسم من الموجات الزلزالية يتحرك افقياً.

طالبة اخرى: قسم دائرية اي من جميع الاتجاهات.

الباحثة (المدرسة): احسنتن، والقسم الغالب هو القسم الافقي. والان من تعطي امثلة على الزلازل؟

طالبة: زلزال بيرو عام ١٩٧٠، في الصين وزلزال شيراز في طهران عام ١٩٧٢.

الباحثة (المدرسة): احسنتِ، ما أنواع الزلازل؟

طالبة: الزلازل التكوينية وهي أكبر انواع الزلازل وأكثرها انتشاراً يصل عمقها ٧٠ كم وتحدث بسبب رفع او هبوط الكتل الارضية فنتيجة لذلك تتولد هزات على شكل موجات تسير خلال الغلاف الصخري الخارجي للقشرة الأرضية.

طالبة أخرى: الزلازل البلوتونية تحدث هذا النوع على اعماق سحيقة قد تصل الى اكثر من ٧٠٠ كم، وتحدث نتيجة لحركات داخل القشرة الأرضية.

الباحثة (المدرسة): بوركتِ، وينتج عن ذلك انتقال مفاجئ للطبقات الصخرية الباطنية. وما هو النوع الثالث.

طالبة اخرى: الزلازل البركانية حيث يرافق هذا النوع من الزلازل الثورات البركانية وتخلف ورائها امواج عارمة مدمرة ومثال على ذلك الزلزال المدمر الذي خلف وراءه خسائر جسيمة في جزر هاواي.

الباحثة (المدرسة): ننتقل الآن الى البراكين، ماذا نقصد بالنشاط البركاني؟

طالبة: النشاط البركاني يعني تشقق الأرض وخروج المواد المنصهرة السائلة والتي تسمى (اللافا البركانية).

الباحثة (المدرسة): احسنتِ، هل يسهم النشاط البركاني في تشكيل سطح الأرض.

طالبة: نعم وخصوصاً في المناطق التي تتزايد فيها هذا النشاط.

الباحثة (المدرسة): ما انواع اللافا البركانية.

طالبة: اللافا القاعدية: تتتكون من صخور ذائبة تنخفض فيها نسبة السليكا ولهذا هي تنتشر على سطح الارض في حالة سائلة لمدة طويلة.

الباحثة (المدرسة): نعم فبعضها له ثورات انفجارية عنيفة والاخرى ثورات هادئة.

طالب اخرى: اللافا الحامضية: تتكون من صخور ذائبة ترتفع فيها نسبة السليكا وتتطلب بسرعة، وتكون مصحوبة بخروج غازات كثيرة مع بخار ماء، تؤدي الى تطاير جزء من فوهة البركان.

الباحثة (المدرسة): احسنتِ، انظرن الى خارطة العالم التي تبين وتوضح توزيع الزلازل والبراكين في العالم، حيث تبين الانطقة لمناطق الزلازل والبراكين.

طالبة: نطاق حلقة النار: وهي المنطقة المحيطة بالمحيط الهادي على سواحل امريكا الشمالية والجنوبية وآسيا واستراليا وهي انشطة مناطق العالم بالبراكين.

طالبة اخرى: النطاق يمتد من الشرق الى الغرب في كل من أوربا وآسيا ويتفق امتداده مع نطاق الجبال الالتوائية الالبية.

الباحثة (المدرسة): احسنتن. وهذين النطاقين فيهما ٩٠% منن براكين العالم.

طالبة اخرى: نطاق يمتد وسط المحيط الاطلسي حيث توجد الكثير من الجزر البركانية.

طالبة اخرى: نطاق الاخدود الافريقي العظيم وامتداده في غرب آسيا.

الباحثة (المدرسة): بروكتن. وتوجد ايضاً اعداد كبيرة من البراكين الغارقة التي لا تظهر على سطح الماء.

رابعاً- التقويم: على الرغم من ان الباحثة قد قدمت اسئلة تقويمية بنائية، ولكنها تقدم تقويماً ختامياً للتعرف على مدى ما تحقق من اهداف سلوكية وعلى النحو الآتي:

س/ ما نقصد بالزلازل؟

س/ ما نقصد بالبراكين؟

س/ الى كم نوع تقسم اللافا البركانية؟

خامساً- الخاتمة: بعد الانتهاء من شرح الدرس تقوم الباحثة بتزويد الطالبات بنبذة مختصرة عن موضوع الدرس وتركز على النقاط الأساسية.

سادساً- الواجب البيتي: تحضير من الانهار الى المسطحات المائية.

الملحق (٢)

الاختبار التحصيلي البعيد بصيغته النهائية

ملاحظة:-

- ارسمي دائرة حول الحرف الذي تعتقدين انه يمثل الاجابة الصحيحة لفقرات الاختيار من متعدد.

- اجيبي عن الاسئلة المقالية بعدد من الاسطر.

١) تعد الانهار من اكثر العمليات الجيمورفولوجية انتشاراً واكثرها اهمية في التأثير على سطح الأرض وذلك لانها.....

أ- تساهم بالنقل ب- توجد بأشكال متعددة ج- تنتج من الجبال د- تشكل الوديان

٢) عند تعرض الصخور للضغط الجانبي يؤدي الى تحدب جزء وتقعر الجزء الآخر مما تكون الجبال.....

أ- البركانية ب- الالتوائية ج- الانكسارية د- الالتوائية

٣) الفرق بين الاشعاع الارضي والاشعاع الشمسي هو:

أ- جهاز القياس ب- طول الموجة ج- كمية الاشعاع د- مدة الاشعاع

٤) تنخفض الحرارة بالارتفاع بسبب.....

أ- قصر عمود الهواء ب- هدوء الرياح ج- الجاذبية الارضية د- ابتعادنا عن مصدر التسخين

٥) يتوقف ظهور الينابيع على.....

أ- حدوث كسر في الصخور ب- انفجار البراكين ج- حدوث الزلازل د- التكوينات البنيوية المقعرة

٦) تتكون الارض ومحيطها من اربعة اغلفة (الصخري، المائي، الحيوي، الغازي) واحد يكون مسؤولاً عن حيوية الاغلفة الاخرى وهو الغلاف:

أ- الحيوي ب- الغازي ج- الصخري د- المائي

٧) تحدث الزلازل البلوتونية بسبب .....

أ- حركات القشرة الارضية ب- هبوط الكتل الارضية ج- الثورات البركانية د- انكسار القشرة الارضية

٨) دوران الرياح حول مركزها في شبه دائرة تتميز بانخفاض الضغط الجوي في مركزها وارتفاعه في اطرافها هو .....

أ- الجبهة ب- المنخفض الجوي ج- الاعصار د- الرطوبة الجوية

٩) تسمى قطرات الماء العالقة في الغلاف الجوي بـ.....

أ- الندى ب- الرطوبة ج- الصقيع د- الضباب

١٠) بقعة من الارض تكون لينة ورطبة تكون ذا منسوب منخفض تغطيها المياه كلياً او جزئياً هي .....

أ- المستنق ب-السواحل ج- البحيرات د- الاهوار

١١) توجد عدة عوامل تؤثر في توزيع الجغرافية لدرجات الحرارة، اي من الآتي ليس من تلك العوامل؟

أ- دائرة العرض ب- دائرة الطول ج- التضاريس د- درجة ميلان الاشعة

١٢) يعرف تدفق الماء المستمر او المتقطع من احد المستودعات المائية الجوفية الى سطح الارض بشكل طبيعي ..... أ- الواحة ب-النافورة ج- البئر د- الينبوع

١٣) الهضاب وسلاسل الجبال والسهول تمثل تضاريس من الدرجة .....

أ- الاولى ب- الثانية ج- الثالثة د- الرابعة

١٤) عندما يخترق المطر طبقة هوائية درجة حرارتها تحت الانجماد يكون التساقط.....

أ- البرد ب- الثلج ج- الجليد الزجاجي د- المطر المتجمد

١٥) توجد نظريات عديدة فسرت توزيع الماء واليابس مثل نظرية الكوكيبات، وانفصال القمر، وزحزحة القارات، والتتراهيدية، واكثرها التي لاقت قبولاً في حينها عند العلماء هي النظرية .....

أ- زحزحة الغازات ب- التتراهيد ج- الكويكبات د- انفصال القمر

١٦) اذا كانت درجة حرارة الغيوم فوق الصفر المئوي فيكون التساقط على هيئة .....

أ- مطر فقط ب- وفر فقط ج- برد فقط د- مطر وبرد

١٧) ينتج عن التجوية ..... تفكيك الصخور مفتتات صغيرة الحجم دون ان يطرأ على تركيبها المعدني اي تغيير.

أ- البايولوجية ب- الكيميائية ج- الفيزيائية د- الجيوفولوجية

١٨) كون الماء يغطي نسبة ٧٠,٨% من سطح الأرض والماء هو رمز الحياة لذا تسمى الارض بالكوكب

أ)- الحي ب- الازرق ج- المائي د- الابيض

١٩) ينخفض الضغط الجوي كلما ارتفعنا الى الاعلى من سطح الارض بسبب .....

أ-الرطوبة النسبية ب- الجاذبية الارضية ج- الكتل الهوائية د- درجة الحرارة

٢٠) يقل التبخر كلما زاد .....

أ- ملوحة المياه ب- الرياح ج- مسامات الاوراق د- جفاف الهواء

٢١) تقاس سرعة واتجاه الرياح بجهاز البارومتر .....

أ-المسجل المعدني ب- المعدني ج- الزئبقي د- اللانيمومتر

٢٢) نظم الصرف في المناطق الصحراوية تنقسم الى عدة انهار اي امن الآتي لا يمثلها انهار ذا صرف ....

أ- مياه جوفية ب- خارجي ج- داخلي د-جاف

٢٣) من النادر ان يصل عمق المياه الجوفية الى بضع مئات الامتار من السطح وذلك بسبب .....

أ- صعوبة اخراجه بصورة يدوية ب- الضغط الذي يسد جميع المنافذ والشقوق

ج- شدة الملوحة في الاعماق د- صعوبة اخراجه بصورة آلية.

٢٤) الجليد هو الحالة الصلبة للماء في الطبيعة ويتكون بتجميد الماء مثل ..... اي من الآتي ليس مثالاً على ذلك؟

أ- المياه الجوفية المتجمدة ب- البحار المجمدة ج- تكاثف بخار الماء د- الانهار المجمدة

٢٥) الابار الارتوازية يتدفق مياهها باستمرار وتنبثق المياه منها تلقائياً عند حفر الآبار وبذلك تختلف عن العيون بشكل .....

أ- منقطع ب- طبيعي ج- مستمر د- صالح للشرب

٢٦) قيست درجتا الحرارة العظمى والصغرى لمدينة ديالى فوجد بأنها (٤٢) عظمى و(٢٦) صغرى فمتوسط درجة الحرارة اليومي سيكون .....

أ- ٣٤ ب- ٥٨ ج) - ٨٥ د - ٤٤

٢٧) النطاق الذي يتكون من عنصري السليكون والمغنيسيوم يسمى .....

أ- اللب ب- السيما ج- المانتيل د- السيال

٢٨) المناطق الرسوبية المتكونة من تراكم الرواسب النهرية الناعمة عند مصبات الانهار تدعى .....

أ- الفيضية ب- الغرينية ج- الساحية د- الدلتاوية.

٢٩) تقاس الاشعة الشمسية بجهاز يدعى .....

أ- كرة كامبل ب- بار ج- كلفن د- واط

٣٠) مياه البحار والمحيطات تظهر بالوان مختلفة منها البني المحمر وذلك نتيجة تأثير .....

أ- الطحالب ب- البحار الساحلية ج- الشعاب المرجانية د- كثافة المياه

٣١) تقل كثافة مياه البحار .....

أ- بذوبان الجليد ب- بازدياد التبخر ج- بارتفاع الحرارة د- بارتفاع نسب الملوحة

٣٢) يطلق على علم شكل الارض مصطلح .....

أ- البالوجيا ب- الهيدرولوجيا ج- الجيلوجيا د- الجيومورفولوجيا

٣٣) وضحي بالرسم الامطار التضاريسية

٣٤) وضحي كيفية تكوين امواج التسونامي

٣٥) ما سبب وجود الحياة التروبوسفير؟

الملحق (٣)

درجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي والاحتفاظ به

درجات الاختبار التحصيلي								درجات الاحتفاظ بالتحصيل							
المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة				المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٤	٢٦	٣٢	١	٢٦	٢٦	٣٧	١	٢٧	٢٦	٢٨	١	٣٥	٢٦	٤٤
٢	٥٠	٢٧	٤٤	٢	٣١	٢٧	٢٥	٢	٣٩	٢٧	٢٩	٢	٢٥	٢٧	٢٥
٣	٤٥	٢٨	٣٥	٣	٢٩	٢٨	٢٦	٣	٣٢	٢٨	٣٥	٣	٢٠	٢٨	٣١
٤	٣١	٢٩	٣٠	٤	٤٥	٢٩	٣٥	٤	٢٧	٢٩	٣٣	٤	٣٧	٢٩	٤٤
٥	٣٢	٣٠	٢٩	٥	٢٧	٣٠	٢٧	٥	٣٣	٣٠	٤٤	٥	٢٤	٣٠	٢٢
٦	٣٩	٣١	٤٢	٦	٢٣	٣١	٤٥	٦	٣١	٣١	٣٦	٦	٢٣	٣١	٢٢
٧	٣٣	٣٢	٣٠	٧	٣٥	٣٢	٢٦	٧	٥٠	٣٢	٣٥	٧	٢٤	٣٢	٢٧
٨	٤٤	٣٣	٣١	٨	٢٦	٣٣	٢٥	٨	٢٦	٣٣	٣٩	٨	٢٥	٣٣	٢٨
٩	٣٩			٩	٣٠			٩	٣١			٩	٣٥		
١٠	٣٢			١٠	٢٦			١٠	٣٣			١٠	٤٤		
١١	٤٨			١١	٢٣			١١	٣٠			١١	٢٧		
١٢	٤٦			١٢	٢٧			١٢	٣٩			١٢	٢٣		
١٣	٤٣			١٣	٤٣			١٣	٣٤			١٣	٢٧		
١٤	٣٦			١٤	٢٨			١٤	٣٣			١٤	٢٢		
١٥	٢٨			١٥	٣٢			١٥	٢٦			١٥	٣٠		
١٦	٣٤			١٦	٢٨			١٦	٣٨			١٦	٢١		
١٧	٣١			١٧	٢٥			١٧	٤٠			١٧	٢٣		
١٨	٢٥			١٨	٣٥			١٨	٢٥			١٨	٢٠		
١٩	٤٠			١٩	٢٣			١٩	٣٤			١٩	٢٧		
٢٠	٣٦			٢٠	٢٧			٢٠	٣٤			٢٠	٣٠		
٢١	٤٠			٢١	٢٤			٢١	٢٨			٢١	٢٦		
٢٢	٣٣			٢٢	٢٣			٢٢	٣٣			٢٢	٢٥		
٢٣	٣٢			٢٣	٢٩			٢٣	٣٩			٢٣	٢٩		
٢٤	٤٦			٢٤	٢٢			٢٤	٢٤			٢٤	٣٣		
٢٥	٣٨			٢٥	٢٢			٢٥	٤٣			٢٥	٢٨		

The effect of strategy of blended teaching in achievement of physical geography in female students of fifth literary class and its retaining

Assistant Professor Dr. Kawther Jasim Obaid

Ph.D Education / Methods of Teaching in Kurdish Language

Abstract

The purpose of the current research is to get acquainted with the effect of strategy of Incorporated Education in achievement in physical geography and retaining female students of Literary Fifth class in secondary schools in Baghdad Examination center for 2015-2016.

Sample of the research consists of (66) female students divided into two groups ; an experimental group included (33) female students who students who studied physical Geography by the strategy of Incorporated Education and an ambidextrous group included (33) female students studied it by normal method . The equivalence between both groups is made by variables of calendar Age, grades of Geography for fourth secondary class for scholastic year 2014-2015 and intelligence. The Researcher made an Achievement Test consisted of (35) items. Validity, consistency, the processing of Difficulty and facilitation, and the Discrimination of test items. The Test is reconducted after 21 days of the application of the test for the first time

The researcher used in the next test two independent samples (T-test), Faker's and Nbach's Equation, Difficulty , Facilitation

and Discrimination Equations, and statistical means for data processing . Results of the research are that the female students of experimental group are superior to female students of ambidextrous group in Achivement Test and retaining of it.

The researcher presented several recommendations among of which is the necessity of training of male and female teachers of geography on the strategy of Incorporated Eduation and how to adopt it and teaching by it . This must be made by training sessions during years of the teacher's service.

دور المعلم في النهوض بالعملية التعليمية

أ.م.د. شهلة حسن هادي
طرائق تدريس اللغة العربية

ملخص البحث

يهدف البحث إلى تسليط الضوء على دور المعلم في العملية التعليمية ، ذلك الدور الفعال الذي يبتعد تماماً عن الدور التقليدي الالقائي الذي تقتصر به على نقل المعلومات فقط ، الى أدوار تربوية واجتماعية مهنية ، تجعل منه الموجه والناصح لطلبته ، فيعينهم على استقصاء المعلومات واكتشاف الحقائق العلمية بأنفسهم ،وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة في العملية التعليمية وإكسابهم المهارات في البحث الذاتي والتواصل واتخاذ القرارات. ويعالج البحث دور المعلم في العملية التعليمية ، بمبحثين تناول الأول المعلم وأهميته في التربية والتعليم بينما تناول المبحث الثاني بعض أدوار المعلم في العملية التعليمية.

المبحث الأول

أهمية المعلم في العملية التعليمية

يعد الاسلام مركز الكون ((وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا)) سورة الاسراء : آية ٧٠ ، والارتقاء به مقدماً على الارتقاء في العمران ،لذا فأن معظم نصوص الكتاب والسنة تُركز على تهذيب الإنسان ،وتنقية سلوكه ، والمتأمل في أحوال العالم المعاصر يجد ان الجانب التربوي في حياة الأمم والشعوب يكتسب في كل يوم نفوذاً جديداً ، إذا فالحديث عن التربية ليس بالجديد فهو حديث الرسالات السماوية والحركات التغييرية والحضارات كلها ، الا ان اليوم واكثر من أي وقت مضى هناك حاجة التأصيل دور التربية في التغيرات التي تتعرض لها المجتمعات ،وما من مشك في أن العلاقة التي تمثل هذا التغيير هي علاقة طردية ، أي ان مستوى التربية ونوعها يؤثران سلباً وايجاباً في مستوى التغيرات الاجتماعية ونوعها ، فإن كانت التربية جيدة في أطروحاتها ووسائلها وأدواتها وأهدافها وآلياتها ستحدث بلا شك تغيرات نوعية متقدمة في المجالات

كافة ،وعلى العكس من ذلك إذا كانت التربية رديئة ومختلفة ، فواقع أي مجتمع هو صورة معبرة عن واقع التربية .

لذا أصبحت التربية ضرورة حياتية وقاعدة أساسية لتطوير المجتمع ، إذ لا أحد ينكر هذه الحقيقة ، فقد بذل التربويون خلال مسيرة التأريخ البشري جهوداً كبيرة في تطوير المجتمعات ،وتفعيلها ،واثبتت التربية دورها الفعال ووجودها بصفتها احسن نتاج فكري توصل إليه الانسان في حياته.(التميمي ، ٢٠٠٥، ص٧)

فهي تجمع التعلم والثقافة والاعداد العام المهني ،وتتناول مختلف الانسان المدرسية والأسرية وغيرها ، فتهتم بالانسان أفقياً في بيئاته كلها ،وعمودياً في مراحل حياته كلها لتساعده في ان ينمو بنفسه متكاملاً في ضوء استعداداته وقدراته وكفاياته ،ومواهبه وأن الغاية التربوية هي اعداد انسان حر مسؤول اولاً واعداد انسان واعٍ منتج ،مثقف ثانياً ،وتوثيق الصلة بينه وبين محيطه في مراحل حياته كلها.(زيعور ، ٢٠٠٦، ص٧)

وهي مرآة المجتمع التي تعكس صورته وأساس البناء الحضاري في العصر الحديث ،وأساس التفاعل المستمر ،والتي تتضمن مختلف انواع النشاط المؤثر سلباً أو ايجاباً ،وتعمل على توجيهها الوجهة التي تحدد بواسطتها أساليب معيشية وطرائق تكيفه مع البيئة ، ومواكبة التطور والانفجار المعرفي.(جري ، ٢٠١٠ ، ص٤)

فالتربية هي الحياة او انها اعداد الفرد للحياة ،ويمكن القول : إننا عندما نعلم نُربي ،وعندما ندرس نُربي ، وعندما ندرب نربي ، لأننا في هذه العمليات جميعها نرمي الى احداث نمو معرفي وانفعالي ومهاري لدى المتعلم لتحقيق اهداف النظام التعليمي ومن ثم تحقيق اهداف الدولة العليا.(عطية ، ٢٠٠٨ : ص٢٨)

وانسجاماً مع ماتقدم ، فأن التربية لاتستطيع ان تحقق أهدافها إلا م خلال التعليم بوصفه الميدان القادر على ايجاد الشخصية الانسانية المعلمة والمتعلمة التي تحقق ذاته حتى يبلغ كمالاته المادية والروحية في اطار المجتمع الذي يعيش فيه ،وتشكل الشخصية الانسانية لأفراد المجتمع ،وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية

من خلال النمو المتوازن جسمياً وعقلياً ونفسياً واجتماعياً على وفق الاطار الفكري للمجتمع .(الشمري ، ٢٠٠٥ ، ص٩)

فهو الركيزة الاساسية في التقدم الذي تنشده الدول جميعها في شتى المجالات وعلى الأصعدة جميعها ،ويشير الحيلة (١٩٩٩) الى ان التربويين يؤكدون أن التعليم بوجه عام ليس مجرد نقل المعرفة الى المتعلم بل هو عملية تعني بنمو المتعلم عقلياً ووجدانياً ،ومهارياً وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها فالمهمة الاساسية هي تعليم المتعلمين كيف يفكرون ويكف يتعلمون ، لا كيف يحفظون المقررات والكتب المدرسية عن ظهر قلب من دون فهمها ، او ادراكها او توظيفها في الحياة ، فالتعليم هو عمليات تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلمين ويفترض ان تؤدي الى تغيير ايجابي في السلوك ، فكل مايجرى في الصف من عملٍ ونشاطٍ وتنظيم لتعليم يشكل دافعاً مهماً في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٢٦٥)

أذن ، فالتعليم هو احدى غايات التربية وأن العلاقة بينهما علاقة الجزء من الكل ، لأن التربية هي مساعدة قوى الفرد وملكاته جميعا وتنميتها بالطرائق والوسائل المختلفة فالتربية تعد للحياة والتعليم بملأ العقل بالمعلومات فقد قبل في الأثر " يجب أن نتعلم للحياة لا للمدرسة " فالمعلم الناجح هو الذي يخضع لتعليم التربية واهدافها وصولاً الى مخرجات سليمة فعالة في المجتمع. (فايد ، ١٩٧٥ ، ص٢١)

وهو الذي يوجه عملية ويوضحها ،ويستطيع ان يحرر التلامذة من الخوف ،والنشاط ،ومن تدهور الروح المعنوية ويستطيع ان يساعدهم في التعبير عن مشاعرهم وحاجاتهم ومعالجة المشكلات التي تواجههم في حدود المدرسة ،ومن ثم المجتمع .(محمد ، ٢٠٠٤ ، ص٨١)

ولا نستغرب إذا وجدنا التربويين يجمعون على ان المعلم هو العامل الرئيسي في العملية التعليمية فأفضل المناهج وأحسن الأنشطة والطرائق وأشكال التقويم لا تحقق أهدافها من بدون وجود المعلم الفعال المعد اعداداً جيداً ،والذي يمتلك الكفايات التعليمية الجديدة فهو الركن الاساس في العملية التعليمية ،واعطته الدول ، والمجتمعات منزلة كبيرة ورفيعة وعدته الشخص المؤتمن على الثورة البشرية ، فهو المسؤول عن

رعايتها وتربيتها وتنشئتها التنشئة السليمة بما يحقق أهداف المجتمع.(سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩، ص٣٢-٣٣)

ومن خصائص المعلم الناجح : اتمكن من المادة العلمية التي يدرسها والتنويع في أساليب التدريس وانتمائه للمهنة وحبه للمدرسة ،والحماس الشديد لها والتحضير المسبق للمادة التي يدرسها ، فضلاً عن امتلاكه قوة الشخصية واذكاء، وسلامة الجسم والعقل ، ويزيد من فاعلية التلاميذته، ورفع تحصيلهم الأكاديمي ،وأن يتحلى بالأخلاق الفاضلة ،والمبادئ المتزنة وتقوى الله (احمد ، ٢٠٠٦ ، ص٣١)

وقد أكدت الدراسات التربوية أهمية الدور الذي يضطلع به المعلم ، اذ يعد أحد أهم العناصر التي يناط بها نجاح التعليم وتطوير الأداء ورفع مستوى التلامذة ، فأثر المعلم في التلاميذة يتجاوز التحصيل العلمي في المادة الدراسية تأثيره في حياة تلاميذته وتوجيه تفكيرهم وتشكيل تصوراتهم عن الناس والحياة ،والمعلم لايتحمل فقط مسؤولية نجاح تلاميذته أو فشلهم في التعلم ولكنه يتحمل – أحيانا – مسؤولية نجاحهم او فشلهم في الحياة العامة . (سلامة وآخرون ، ٢٠٠٩ ن ص٣٧)

لذا يعد المعلم عنصراً أساسياً ولا يمكن نظام تربوي أن يؤدي دوره على الوجه الأكمل من دونة ،وهو العنصر الفعال في العملية التعليمية وبإخلاصه وفاعليته ومدى استعداده لتحقيق المزيد من النجاح في مهنته وبقدرته على الابداع ،ورغبته في التطوير والتجديد يستطيع ان يحقق للنظام التربوي ما يخطط له من أهداف وغايات فهو المسؤول عن تنفيذ العملية التعليمية ،والوحيد الذي يستطيع تسخير مقوماتها وتذليل الصعوبات وجوانب القصور التي تصادفها ،وتشير الدراسات التربوية الى ان دور المعلم يمثل بشكل عام ٦٠% من التأثير في تكوين التلميذ على حين تشترك بقية عناصر العلمية التربوية بما نسبته ٤٠ % فقط من ذلك التأثير (المسعودي ، ٢٠٠٠ ، ص١٧) . وعليه تبنى جميع الآمال المستقبلية التي ترمى الى تحسين العملية التعليمية ،وبقدر الاهتمام والتطور الذي يلحق بمستوى المعلم بقدر ما يؤدي الى نمو وتطويرهم ، فالمعلم بوصفه قائد يؤثر تأثيراً عميقاً في متعلميه ، لأنه العنصر الفعال الرئيس في عملية تنشئة المتعلمين.(العثيم ، ١٩٩٢، ص٧٧)

وفي هذا الاطار اكدت الكثير من المؤتمرات والمنظمات المهتمة بالتعليم أهمية المعلم فقد اكد المؤتمر الفكري ألأول المنعقد في بغداد عام ١٩٧٠ م على الدور الذي يضطلع به المعلم في قيادة العلمية التربوية بوصفه العنصر الفاعل فيها ، قود تم التشديد على اهمية دور المعلم في العملية التعليمية وضرورة العمل على رفع متواه في مؤتمر اعداد المعلم وتدريبه المنعقد في القاهرة في عام ١٩٧٢ م بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.(عطية ، ٢٠٠٧ ، ص٣٥).

ومن الأسباب التي دعت الى ضرورة الاهتمام بالمعلم وإعداده ، هي أن دور المعلم اليوم اختلف عن دوره بالأمس ، فمعلم اليوم لم يعد يقتصر دوره على تلقين التلاميذ المعلومات التي يقررها المنهج الدراسي ثم تقويم ذلك العمل باستعمال الاختبارات المختلفة (نصيرات ، ٢٠٠٦ ، ٥٧) ، بل بمراعاته لطبيعة المادة ،وطبيعة المتعلم والاهتمام بدور التلميذ ،وتفعيل المشاركة الايجابية في العلمية التعليمية ومراعاة الفروق الفريدة ،واتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار ما يناسبهم وما يرغبون فيه من موضوعات ،مستعينين بالمعلم بوصفه مرشداً وموجهاً.

المبحث الثاني

بعض أدوار المعلم في العملية التربوي

أولاً دور المعلم في ملاحظة سلوك المتعلم وتقويمة:

جون ديوي ان التغيرات المطلوب احداثها في المتعلمين ليست عشوائية لكنها تسعى الى تحقيق هدف مرغوب ،وهو تحقيق المشاركة الناضجة في حياة المجتمع ،ومهمة المعلم هنا تشخيص وملاحظة المتعلم ثم صقل واثراء النمو الفردي لتحقيق هذه الغاية. (البهواشي ، ٢٠٠٦: ١٩٢)

ان المعلم لايتعامل مع نوعية واحدة من التلاميذ ، انما يتخلل هذا التعامل العديد من الأمور النفسية (السيكولوجية) المختلفة بين تلاميذ ، فهناك الفروق الفردية ،وهناك الاختلاف في الميول والاتجاهات والقيم بين عينة التعامل مع التلاميذ ، فعليه ان يدرك هذه الاختلافات بطريقة علمية ويعمل على تعديل سلوكهم تعديلاً ايجابياً في

ضوء متغيرات الموقف التعليمي والمتغيرات المحيطية بالمجتمع .(ابراهيم ، حسب الله ، ٢٠٠٥ : ١٩٥)

لذلك للمعلم تأثيره الذي لاينكره في الموقف التربوي ، لانه يعطي من نفسه لتلاميذه ويمهد السبيل امامهم للانتفاع بما يتلقونها على يديه من حقائق ومعارف ومفاهيم واتجاهات ، تضمنها المناهج الذي يعمل على تقويم سلوك الطالب وبناء الشخصية وصقل مواهبه وتهذيب خلقه ولن يتحقق هذا الا اذا كان المعلم معلماً بطبعة ،معالجاً للمواقف التعليمية لأنه القدوة . (عدس ، ٢٠٠٠ : ٤١)

ان المعلم عليه ان يراعي طبيعة المادي الدراسية وطبيعة المتعلم ،وان يراعي نظريات الادارة الحديثة والتربية الحديثة ،ومراعاة التعليم الفردي والارشادي ،وأن يقوم بتشكيل المجموعات الصغيرة والتوظيف للوسائل التعليمية والتقويم المبدئي والنهائي في ضوء المفهوم الشامل والمتكامل لتربية المتعلم . (دغيدي ، ١٩٩٩ : ١٠)

ويشير مبدأ تحمل المسؤولة بالنسبة للمعلمين الى ضرورة تحديد المرامي والغايات ،وتقييم مدى ما يتحقق منها وتحمل مسؤولية النتائج وعلى هذا الاساس بدأ المجتمع الامريكي بمطالبه المعلمين بضرورة تحقيق نتاجات تعليمية واعتبارهم مسؤولين اذ لم تتحقق هذه النتاجات بالاضافة الى ان المؤسسة عن ضورة الالتزام بهذه الأهداف والسعي لتحقيقها فالمعلم مرب ومعدل للسلوك ومعالج كفؤ فهو مطالب بأن يكون نامياً ومتجدداً على الدوام ، حيث ان نموه في المهنة مرتبط تماماً بمسألة نموه العلمي والمهني (ابراهيم ، ٢٠٠٣ : ٥٨)

لقد ازدادت القناعة بأهمية دور المعلم الجيد الذي يعمل دائماً على ملاحظة تلاميذه ومتابعة تقدمهم ، لكي يستطيع ان يوجههم في مراحب التعليم المختلفة ، ضمن هذه المهمة على المعلم ان يعمل على استقبال التغذية الراجعة من عمل الطلاب وكذلك عليه ان يقوم بتقويمهم .(الترتوري ، القضاة ، ٢٠٠٦ : ٢٩١)

ويتميز دور المعلم كملاحظ من خلال الحوار والمنافسة التي تساعد التلاميذ على اكتشاف ما لديهم من معلومات ومهارات لتنميتها ،ودوره كمشخص في تشخيص صعوبات التعلم لدى بعض التلاميذ ومحاولة حلها ، لذلك فالمعلم يتفاعل مع التلاميذ

أطول فترة زنية خلال حياتهم بأصحاب المهن الاخرى، ويتعامل معهم وهم في كامل قواهم العقلية وحالاتهم الطبيعية ويعالج مشكلاتهم التي يلاحظها لانه القدوة الحسنة لهم .(محمد ، حوالة ، ٢٠٠٥ : ٩٩)

ولقد اوضح ثورندايك في كتابه قانون الأثر اذلي يشير فيه الى انه تتغير قوة الاستجابة لاي تصرف سلوكي بناء على نتائج ذلك السلوك ، فالسلوك الذي يؤدي الى نتائج مرغوبة ومشجعي قد يؤدي الى احتمال تكرار ذلك السلوك وزيادة امكانية حدوثه ، بينما يؤدي السلوك الذي لاتتبعه نتائج محببة أو طيبة الى عدم تكراره او اختفائه نهائياً (راشد ، ٢٠٠٢ : ٨٩)

لذلك يمكن بأن الملاحظة الدقيقة تمكن المعلم من ان يذكر التلاميذ وينبههم حين ينزلقون الى سلوك غير مناسب ، فيوجه انتباههم لنا لمت يتعلمونه وبملاحظة وتشخيص سلوك التلاميذ يمكن تحديد جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف ، لان المعلم الاداة الفاعلة في تنفيذ اي برنامج تعليمي ودوره محوري وعليه يقع العبء الأكبر في تحقيق الاهداف التربوية التي تهدف الى النهوض بالمستوى التحصيلي للطالب.

ثانياً: دور المعلم في اثراء بيئة التعلم:

ان للمعلم قيمته ومكانه ،ولقد حث الاسلام الانسان على العلم والاقبال عليه ما دام في جسمه عرق ينبض ، فكانت اول آية نزلت في ((اقرا باسم ربك الذي خلق)) (العلق:١) فالعلم ليس مجرد حشد للمعلومات في الاذهاب وتكديس المعرفة فحسب ،وانما هو وسيلة نستفيد منها في الدنيا والاخرة ، فهو للدين والدنيا معاً يهذب الخلق ويصقل الذوق ويغذي الروح ويحسن التعامل مع الناس ، فالمعلم هو المسؤول الاول عن أداء العملية التعليمية على أسس فنية وعلمية وهو المسؤول الاول عن نجاحها او فشلها ، فهو يلعب دوراً خطيراً في حياة الفرد والامة ويحمل رسالة مقدسة وامانة عظيمة ، فالمعلم الحق هو من اجتمعت فيه خصلتا الامانة واداء الرسالة فهو بهاتين الخصلتين معلم ومرب .(قزاقزة ، ١٩٩٦ : ١٣)

فالمعلم الجيد الواعي لدوره يستطيع ان يحدث اثراً طيباً ، فهو الذي يملك زمام الموقف التعليمي ، يوجهه كيفما شاء كربان السفينة التي يسير من مهب وعصف الرياح ويبتعد بها الى بر الأمان ،ومن اهداف اثراء بيئة التعلم لدى المتعلم ما يلي

١. توسيع رقعة او مساحة ما يتعلمه الطلاب من معلومات عن موضوع الدرس ، لذلك فإن الأنشطة الإثرية تهدف الى زيادة ما يتم تعلمه من معلومات.
٢. تعليم مهارات جديدة للطلاب (عقلية ، حركية ، اجتماعية) او صقل ما لديهم من مهارات ذات علاقة بموضوع الدرس.
٣. إغناء وجدانيات الطلاب بالمشاعر والمعاني والعواطف الجياشة ، من خلال معايشتهم لخبرات جديدة تثري وتعمق هذه الوجدانيات .(زيتون ، ٢٠٠٣ : ٦٦)
٤. ان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، فهو العنصر الاساسي الذي تعتمد عليه العملية التعليمية في نجاحها او فشلها في تحقيق اهدافها ،وان شخصية المعلم بجميع أبعادها المختلفة تؤثر تأثير كبيراً في المتعلمين بصورة مباشرة وغير مباشرة لذا بدأت المؤسسات التربوية الاهتمام بالعلم وإعداده من خلال البرامج الأكاديمية . (الغمدي ، عبد الجواد ٢٠٠٢ :٣)
٥. فالعلم الناجح قدوة حكيمة في قيادته يتعلم طلابه من أساليبة وصفاته الشخصية ، وفقاً لنظريات التعلم الاجتماعية بالمحاكاة والتقليد .

ويعمل – أيضاً – على تهيئة جو يبعث على الارتياح والطمأنينة في المدرسة ، ورفع مستواها .

(مساد ، ٢٠٠٥ : ١١٧)

فالمعلم مبلغ يوصل العلم والمعرفة المقرونين بالعمل والتقوى الى طالبي العلم وعطشى المعرفة ويجعل من سلوكه وعمله وسيلة اخرى للتربية والتعليم ،ويتعامل معهم بالشكل الذي يصبح بينهم قدوة فاضلة ومظهر الصفات الجيدة ،ويبتعد عن كل ممارسة تخالف الاخلاق السامية ، حيث قال الامام علي (عليه السلام) : من نصب نفسه للناس اماماً فعليه ان يبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره ،ولكن تأديبة بسيرته قبل تأديبه

بالسانه ،ومعلم نفسه ومؤدبها أحق بالاجلال من معلم الناس ومؤدبهم .(نوري ،وفاء ، ٢٠٠١ : ٧٢)

ونظراً للمسؤوليات اجسام الملقاة على عاتق المعلم فأنه يسهم ايضاً في تغيير وتطوير المجتمع باعتبار ان المدرسة مؤسسة اجتماعية اوجدها المجتمع لخدمته ،والمعلم هو قوامها بصفته قائداً ورائداً لمسيرة التعليم والتعلم في المجتمع ومربيها يسهم في تنشئة الأجيال المتعاقبة ، وموجهاً لميول واستعدادات طلابه ،ومشاركاً في حل مشكلات مجتمعه ،وفي نشر الوعي والتنوير الاجتماعي.(سليمان،٢٠١:٢٠٠٠)

ويتميز دور المعلم ايضاً في تشكيل بيئة تعلم ثرية سريعة الاستجابة تتضح فيما يلي:

١. وجود علاقة تعاونية مفتوحة قائمة على الود والاحترام بين المعلم والتلاميذ ، تشمل كل جوانب العلمية التعليمية.
٢. توع أنشطة التعليم داخل الصف الدراسي وخارجه.
٣. التلميذ يقوم بدور المكتشف والمجرب والفعال في العملية التعليمية.
٤. تنوع في استخدام الوسائط التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.(راشد ، ٢٠٠٢ : ٩٠)
٥. تنظيم الموقف التعليمي في ضوء ما لدى التلاميذ من خبرات ومعلومات سابقة عن موضوع الدرس / وربطها مع الخبرات التي سيقدمها لهم في الدرس الجديد.
٦. التأكد من تحضير الدرس مسبقاً وتنمية عادات المذاكرة والتحصيل الدراسي المرغوب فيها لدى التلاميذ .(محمد ، حوالة ، ٢٠٠٥ : ٩٧)
٧. التعرف الى مستوى الطلبة المعرفي والعلمي والسلوكي ودرجات التفاوت ،وبرمجة الخطط التدريسية وادراج الاهداف التعليمية تبعاً لذلك.
٨. معرفة الاساليب والوسائل التي تسهم في نمو التعلم وتطوره ومعالجة ما يحصل خلال التدريس من مشاكل او معوقات تؤثر في طبيعة المناخ الصفي.
٩. استخدام علم التجديد والتنويع في الخطة التدريسية . (البدري ، ٢٠٠٥ : ١٠٥)

ومن المعروف ان لكل معلم طريقته واسلوبه في التدريس الذي يميزه عن غيره من المعلمين وقد يكون ذلك نتيجة اختلاف المادة ، فيشكل ذلك نمط تدريس المعلم

وينطبق ذلك على الطلاب ، حيث يتميز كل طالب بنمط استذكار يتمثل في سلوكياته ،وبذلك يكون التحصيل الدراسي محصلة التفاعل بين طرائق التدريس وسلوكيات المتعلم ، فالمعلم الكفؤ يسعى دائماً للحفاظ على اهتمام طلابه خلال الحصة عن طريق اثارة دافعيتهم وحفزهم لتعلم ، أخذاً بعين الاعتبار الفروق الفردية بينهم وطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها.

فالمعلم هو العنصر الاساسي في الموقف التعليمي ،وهو المهيمن على مناخ الصف الدراسي وما يحدث فيه ،وهو المحرك لدوافع الطلبة والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق اساليب التدريس المتنوعة .(شحاته ، ابو عميرة ، ١٩٩٩ / ١٣)

فله تأثيره في الموقف التعليمي مما يجعله سيداً بحق فهو الذي يهيء السبل للانتفاع بالفرص التعليمية والحقائق التربوية التي يتضمنها المنهاج .(فورة ، ١٩٩٠ : ١١٢)

وترى الباحثة ان دور المعلم في إثراء بيئة التعلم يتميز بأن يكون محفزاً ومعززاً لتلاميذه ومشجعاً لهم على التعلم ، وموجهاً يقدم العوم والنصح والارشاد في أمورهم الشخصية والتعليمية والاجتماعية فهو يساند تلاميذه في عملهم التعليمي ، عندما يحتاجون اليه ويرشدهم ويوجههم الى الطرق الصحيحة للعلم ، فهو يهدي المتعلم اذا ضل ويقومه اذا ذل ويكمل شخصيته الناقصة، ويصقل معارفه ،ويهذب خلقه ويسلمه الى حياته ومستقبله مواطناً يعتز به وطنه بما يعد اليه من يد البناء والتعمير ،ويحقق من اهدافه بجهده وفكره وبصمات اصابعه الحانية عليه.

ثالثاً : دور المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ

الفروق الفردية هي : الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة او اخرى جسمية او عقلية او نفسية وقد يكون مدى هذه الفروق صغيرا او كبيراً ،وقد يضيق مدى هذه الفروق او يتسع وفقا لتوزيع المستويات المختلفة لكل صفة من الصفات التي تهتم بحليلها ودراستها. (قاسم ، ٢٠٠٣ : ١٨)

ان تمكين المتعلم من التعلم الفعال بعد المهمة الاساسية التي يسعى المعلم – في عمله التربوي الى تحقيقها ،واذا كانت التربية الحديثة تنادي دائماً بأن يكون الطالب محور العلمي ، العلمية لا يمكن ان يوجد اذا ارتطم بصخرة غير القادر ، غير المهيأ

الأهداف التربوية او غير المعد اعداد للقيام بهذا العمل العظيم والكبير الذي يتمثل بتشكيل شخصية التلاميذ وفق ما يرجوه المجتمع ويرغب فيه.

لذلك فإن الوقف على الفروق الفردية بين التلاميذ وعلى أساليب تفكير التلاميذ يسهم في تحقيق التفاعل التام بين المعلم وبينهم ،وذلك بدوره يعمل على تحقيق النجاح في عملية ادارة الصف.(ابراهيم ، حسب الله : ١٣٥)

وتأتي أهمية دور المعلم في مواجهة الفروق الفردية بين تلاميذه فيما يلي :

أن ينوع المعلم في طرق تدريسه التي يستخدمها في الفصل بدلاً من استخدام طريقة واحدة للتلاميذ ، بل ويختار من طرق التدريس ماتستخدم خارج الفصل ، مثل : الطريقة المعملية في المختبر ،وطريقة التعلم الذاتي باستخدام المصادر التعليمية المختلفة وطرق الرحلات التعليمية على المعلم – ايضاً – ان يستخدم العديد من الوسائل التعليمية ،وفقاً للموقف التعليمي ووفقاً لقدرات التلاميذ ، فكلما نوع المعلم في استخدام الوسائل التعليمية ازدادت مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ . (راشد ، ٢٠٠٢ : ٩٤)

فالمعلم هو الذي يفهم ويوجه عملية التعليم والتعلم ويستطيع ان يحرر التلاميذ من الخوف من السلطة ومن تدهور الروح المعنوية ويستطيع ان يساعدهم على التعبير عن أنفسهم وأظهار الاختلافاتهم ، ومعالجة مشكلاتهم ، لذلك على المعلم ان يضع جهده لخدمة الهدف العام للتربة وهو تطوير الطفل ككل . (محمد ، ٢٠٠٨ : ٨١)

لذلك على المعلمين ربط الأنشطة التعليمية بما يفضله التلاميذ لأن التلاميذ يختلفون في أساليب تعلمهم ،ودور المعلم هنا مساعدة التلاميذ على تطوير مهارات التعلم بفاعلية ، فأساليب تعلم التلاميذ ليست سهلة التحديد وتختلف من درس الى اخر ومن موضوع دراسي الى اخر .

واستخدام المعلم لوسائل التعليمية المختلفة يساعد على تنويع أساليب التعلم لمواجهة الفروق الفردية بين الطلاب ، فمن المعروف ان الطلاب يختلفون في قدراتهم فمنهم من يتم لدية التحصيل ، بمجرد الاستماع للشرح النظري ،ومنهم من يزداد تعلمه

عن طريق الخبرات البصرية ،مثل مشاهدة النماذج والمجسمات والافلام وغيرها ، وكلها تؤدي الى استثارة اهتمام الطلاب واشباع حاجته للتعلم وجعله اكثر انتباهاً وتقبلاً.
(الدريج ، ٢٠٠٣ : ١٧٤).

وعليه التكيف مع الفروق الفردية ومستويات النمو لتلاميذه ،والدراسة المتأنية لعلم النفس التعليمي وتطبيقها بهدف خلق الدافعية لدى التعلم ،ومعالجة المشكلات السلوكية بطريقة منهجية ومنظمة والمساعدة في خلق ظروف تعلم مناسبة داخل الصف. (محمد ، حوالة ، ٢٠٠٥ : ١٠٠).

رابعاً : دور المعلم في تنمية والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى التلاميذ

لقد أدت التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم في مختلف المجالات الى تغيرات في غايات التربية وفي اهدافها والى تحول في دور المعلم ، اذلي أصبح موجهاً ومنشطاً اكثر من كونه ملقنً للمعرفة وتحول دور المعلم الى مرشد لمصادر المعرفة والتعلم ،ومنسق لسلبيات التعلم ومصحح لأخطاء التعلم ،ومقوم لنتائج التعلم ، وموجه الى ما يتناسب قدرات كل متعلم وميوله وذلك يستلزم معلماً من طراز جديد . (السنبل ، ٢٠٠٤ : ١٦١)

ويمثل المعلم احد مكونات المنهج الحديث ، حيث يقع على عاتقه الاشراف والتوجيه وتنمية المواهب والابداع والتأثير على تكوين ميول التلاميذ وتلبية حاجاتهم ، ولم تعد الحصة الدراسية معتمة عليه فقط ، وانما من خلال التفاعل ما بين المعلم والتلاميذ.

والميل هو شعور عند الفرد يدفعه الى التنبه والاهتمام بشيء ما ، بحيث يفضله على أشياء اخرى ويكون – عادة – مصحوباً بالسرور والارتياح . (راشد ، ١٩٩ : ١٠١)
وللقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات الايجابية أهمية كبرى في حياة الفرد والمجتمع وهي تعد – ايضاً – هدفاً من الأهداف التربوية الكبرى التي يجب على المدرة تحقيقها ، ولذا فإن من أدوار المعلم التربوية اكساب التلاميذ هذه القيم وتلك الاتجاهات والميول والاهتمامات وتتبع القيم من نسيج الخبرة الانسانية .(راشد ، ٢٠٠٢ : ٩٥)

ويتمثل دور المعلم ايضاً في تنمية الميول ، حيث تعد من أقوى دوافع السلوك ، فنحن نمارس النشاط الذي يميل اليه بشكل أفضل من النشاط الذي لانميل اليه ، فاكتشاف الميول من قبل المعلم يساعد على توجيه الطالب نحو النشاط الذي يميل ويتمثل ذلك في :

١. تشجيع الميول المرغوبة لدى الطفل وتنميتها.
٢. غرس ميول جديدة لم تكن موجود أصلاً عن الطفل.
٣. إطفاء ميول الطفل غير المرغوبة واستبدالها بميول مرغوبة بالطرائق التربوية الصحيحة
٤. تنمية علاقات انسانية مع الطلاب وبنية على احترام الرأي وتقدير الذات ، يساعد على كشف ميول الأطفال وتنمية الجيد منها وإطفاء غير المرغوب . (الحولي ، ٢٠٠٣ : ٢٢-٢٣)

ولكي ينجح المعلم في دوره بفعالية فإن عليه

١. فهم طبيعة التعلم والعوامل المؤثرة فيه ،وكيفية المعلومات والمفاهيم والمبادئ واحتفاظه بالبنى المنظمة للمعرفة.
٢. معرفة الخصائص النمائية للمتعلم واستخدامها في تخطيط تدريسه.
٣. اثارة اهتمام التلميذ بمادة التعلم وتوفير الدافعية لضمان استمرار انتباه المتعلم لموقف التعلم .
٤. تحديد الاجراءات الملائمة للمتعلم والمادة التعلم.(ابو نمرة، ٢٠٠١ : ٥٣)
٥. فالمعلم هو الممرس الذي يسعى دائماً خوفهم ممارسته ليس من خلال تدبر ممارسته الشخصية فقط بل من خلال تجارب دراسته لتجارب وخبرات الآخرين . (الهنائي ، الكتياني ، ٢٠٠٤ : ١٦)

الخاتمة

على الرغم من أهمية المعلم في العملية التعليمية وأهمية الأدوار التربوية والاجتماعية التي ينبغي ان يكون فاعلاً فيها ، إلا أن المعلم على أرض الواقع يواجه تحديات كثيرة فهو مفيد بمثلث له ثلاثة أضلاع أحدها كثافة عالية داخل مجرات

الدراسة ،وثانيها كم هائل من المواد التعليمية ،وثالثها مع زمن الحصة القصير ومع كل هذا فهو مطالب بإيصال المعلومات الى المتعلمين بإيصال المعلومات المتعلمين من الكتب المدرسة بتبسيطها وشرحها وتكرارها لتأييدها واستظهارها في الامتحان.

وبالتأكيد هذا ليس هو الدور المنتظر من المعلم ، لذا ينبغي عليه ان يواجه هذه التحديات فيدر رّب نفسه بنفسه وبأستمرار لذلك ولوعيها بأهمية المعلم تبنت بعض دول العالم مفهوم (التعلم مدى الحياة للمعلم) بما يجعل من المعلم مهيناً منتجاً للمعرفة ومطوراً باستمرار لممارساته المهنية . كي يستطيع مواجهة حقيقة تزايد الضغوط وتعدد المطالب داخل الصف نتيجة طبيعية للانفتاح الذي يعيشه العالم مما يدفع المعلم الى التعامل مع هذه الضغوط بنجاح فمن غير المعقول ألا نعيش عصر المعلومات في عصر المعلومات.

المصادر:

١. إبراهيم ، مجدي ومحمد حسب الله ، روح التربية والتعليم ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٥.

٢. إبراهيم ، محمد عبد الرزاق ، منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان – الاردن ، ٢٠٠٣.

٣. أبو نمرة ، محمد خميس ، إدارة الصفوف وتنظيمها إدارياً ، دار يافا للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠١.

٤. البدري ، طارق عبد الحميد ، إدارة التعلم الصيفي ، درا الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٥.

٥. البهواشي ، السيد عبد العزيز ، المدرسة الفاعلية مفهومها – ادارتها – آليات تحسينها ، عالم الكتب ، القاهرة، ٢٠٠٦.

٦. الترتوري ، محمد عوض ومحمد فرحان ، القضاع ، المعلم الجديد ، دليل المعلم في الادارة الصيفية الفعالة ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٧. الدريج ، محمد ، مدخل الى علم التدريس تحليل العملية التعليمية ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٣.
٨. د. غيدي ، محمد سامي ، المدرس المثالي نحو تعليم أفضل ، دار غريب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٩٩.
٩. راشد ، علي ، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية ،مفاهيم ومبادئ تربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٩١.
١٠. ـــــــــــ ،خصائص المعلم ، العصري وادواره ، الاشراف عليه ، تدريبه ، دار العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٢.
١١. زيتون ، حسن حسين ، أنموذج رحلة للتدريس – رؤية جديد ، لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا ، عالم الكتب ، القاهرة ، ٢٠٠٣.
١٢. سليمان ، عرفات عبد العزيز ، الاتجاهات التربوية المعاصرة ، رؤية في شؤون التربية وأوضاع التعلم ،مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ٢٠٠٠.
١٣. السنبل ، عبد العزيز عبد الله ، التربية والتعليم في الوطن العبي على مشارف القرن الحادي والعشرين ، دار المريخ للنشر، الرياض ، السعودية ، ٢٠٠٤.
١٤. شحاته حسن ، أبو عميرة ، محبات . المعلمون أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، الدار العربية للكتب ، القاهرة ، ١٩٩٤.
١٥. عدس ، محمد عبد الرحيم ، مع المعلم في صفه ، دار الفكر للطباعة والنشر ، عمان ن الأردن ، ١٩٩٩.
١٦. الغامدي ، حمدان أحمد ونور الدين عبد الجواد ، تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية ، مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ٢٠٠٢.
١٧. قزاقزة ، محمود عبد القادر ، مهنتي كمعلم ، الدار العربية للعولمة ، بيروت ، ١٩٩٦.

١٨. قورة ، حسين ، الأصول التربوية في بناء المنهج ، دار المعارف ، القاهرة ،١٩٩٠.
١٩. محمد ،مصطفى عبد السميع ،وسمير حوالة ، إعداد المعلم وتنميته ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٥.
٢٠. مساد عمر حسن ، الادارة المدرسية دورها في الاشرف التربوي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٥.
٢١. نوري ، محمد ووفاء جعفر ،الواجبات الأخلاقية للمعلم والتلاميذ ، دار الهادي للطباعة والنشر ن بيروت ، لبنان ، ٢٠١٠.

The teacher's role in the advancement of the educational process

O.m.d. Shahla Hassan Hadi

Methods of teaching Arabic

Research Summary

The research aims to highlight the role of the teacher in the educational process, so the effective role that departs completely from the traditional Alalqaia role is limited by the transfer of information only, to the educational roles and socio-professional, make him directed and mentor to his students ETs will be designated on the BI and the discovery of scientific facts themselves and the opportunity for them to participate in the educational process and equip them with skills in search of self, communication and decision-making.

The research addresses the role of the teacher in the educational process, Bembgesan first intake teacher and its importance in education, while the second section dealt with some of the roles of the teacher in the educational process

أصول تدريس الحديث النبوي الشريف

أ.م.د. انتصار زين العابدين ألبياتي

جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية و النفسية

ملخص البحث

تناول هذا البحث" أصول تدريس الحديث النبوي الشريف، وقامت الباحثة بعرض عام لأهمية البحث، أن من اجل العلوم بعد علوم القران علم الحديث النبوي الشريف فهو المنار لمعرفة الحلال من الحرام لأنه مصدر الاسلام في بيان الأحكام و شرح الاخلاق و تأكيد الآداب ، و هو المفسر للقران الكريم ، فمن استمسك به استضاء بنور الهدى و هو احد الحجج القاطنة و الحجة الساطعة التي يظهر تفاصيل مجمل الآيات القرآنية البالغة ، فالانشغال بالحديث الشريف من احسن العبادات و اجل الطاعات و أفضل الغربات ، لذا حَثَّ الرسول الكريم محمد (صَلى الله عليه و آله وسلم) و حض اتباعه على الاهتمام به و اعطائه شرف الاولوية بعد القرآن الكريم في حفظه.

ولأهمية الحديث النبوي الشريف التفت التربويون العرب المعاصرون الى العناية به و تدريسه ، و لذا جاءت البحوث و الدراسات لتعالج ما اعترى تحصيل هذه العلوم فوضعت خطوات و توصيات للارتقاء بمستوى تدريس الحديث النبوي الشريف و من الجوانب التي نالت اهتماماً متزايداً في هذه المعالجات و التوصيات ، طرائق التدريس لما لها من أهمية بارزة و دور أساسي في نجاح العملية التعليمية ، فالتدريس لابد من ان يجمع بين الطريقة و الهدف الذي يجب ان يكون واضحاً.

وخرج البحث بالعديد من التوصيات والمقترحات:

التوصيات :

١- اعتماد أُسلوب الاتجاهات الحديثة أسلوباً فعالاً في تدريس مادة الحديث النبوي الشريف.

٢- تأكيد أُسلوب الاتجاهات الحديثة في اثناء إعداد مدرسي التربية الاسلامية في كليات التربية و الكليات الاخرى ، او عند التحاقهم في دورات تدريبية اثناء الخدمة .

٣- وضع خطوات أُسلوب الاتجاهات الحديثة في بداية كتب التربية الاسلامية المقرر .

٤- تأكيد المشرفين على حَثَّ المدرسين و المدرسات على استعمال الاتجاهات الحديثة عند تدريس مادة الحديث النبوي الشريف .

المقترحات :

١- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تحصيل مواد اخرى من العلوم الاسلامية كالفقه و أصول الفقه و علوم القرآن الكريم و العقائد و السيرة النبوية .

٢- اجراء دراسة مماثلة لمعرفة استعمال طرائق تدريسية اخرى في تحصيل مادة التربية الاسلامية .

الفصل الاول

مشكلة البحث :-

ان التربية الاسلامية كانت و ما تزال تدرس بطرائق لا تتناسب مع ما توصل اليه البحث العلمي في الميدان التربوي في الوقت الحاضر و من اجل النهوض بهذه المادة و تطويرها لابد من اتباع الطرائق الصحيحة ، هذا و يتطلب البحث عن احدث الأساليب و الطرائق التي تثير اهتمام الطلبة ، و تحفزهم على العمل الإيجابي و المشاركة الفعالة التي تؤدي الى زيادة تحصيلهم الدراسي (ابراهيم ، ١٩٦٨: ٣٤) .

لذا فأن الطريقة الحديثة التي تعتمد على خبرات الطلبة و ممارساتهم لنشاطات المادة ، تؤدي الى زيادة تحصيلهم الدراسي ، فكلما حاولنا التخلص من قيود الطرائق التقليدية تزداد قابلية الطلبة على التعلم على نحو أفضل و يرتفع مستوى تحصيلهم (مختار ، ١٩٨٦ : ٣٢) ، لذلك تمثلت مشكلة البحث الاساسية في اغفال درس الحديث النبوي الشريف و التغاضي عن الجانب التكاملي ، و المنهج الشمولي في تعريف الحديث في المناهج الدراسية سواء أكان ذلك على المستوى التخطيطي او على المستوى التنفيذي مما يعبر عن قصور واضح في وظيفة الحديث النبوي في مادة

التربية الاسلامية ، و من هنا فكرت الباحثة بأجراء هذه الدراسة لعلها تسهم في علاج المشكلة او التخفيف من حدتها .

أهمية البحث و الحاجة اليه :-

من اجل العلوم بعد علوم القران علم الحديث النبوي الشريف فهو المنار لمعرفة الحلال من الحرام لأنه مصدر الاسلام في بيان الأحكام و شرح الاخلاق و تأكيد الآداب ، و هو المفسر للقران الكريم ، فمن استمسك به استضاء بنور الهدى و هو احد الحجج القاطنة و الحجة الساطعة التي يظهر تفاصيل مجمل الآيات القرآنية البالغة ، فالانشغال بالحديث الشريف من احسن العبادات و اجل الطاعات و أفضل الغربات ، لذا حَثَّ الرسول الكريم محمد (صَلى الله عليه و آله وسلم) و حض اتباعه على الاهتمام به و اعطائه شرف الاولوية بعد القرآن الكريم في حفظه (النوري ، ب ت :٧-٨) .

و السنة النبوية الشريفة التي تمثل المصدر الثاني فهي تلي القران الكريم من حيث الاحتجاج بها و من حيث استخراج الأحكام الشرعية للمكلفين منها ، قال رسول الله (صَل الله عليه و آله وسلم) : (إنما العلم ثلاثة أية محكمة ، او فريضة عادلة او سنة قائمة ، و ما خلاهن فضل) (ابو دَاوُدَ ، ب . ت : ٣) .

و لان الحديث هو المصدر الثاني للأحكام بعد كتاب الله ، و لولاه لم يتم التشريع ، و لم يبلغ تلك المرتبة العالية من الإحاطة و الشمول التي تناولت جميع المعلومات و وضعت الحلول لجميع مجالات الحياة على اختلاف تطورها و مرحلها ، و القران و الحديث هما محور العلوم الاسلامية كلها الشرعية منها و المكتسبة ، فالرب واحد و الحق واحد و المعرفة واحدة موحدة لأنها تهدف الى تنشئة الفرد على العبودية لله تعالى ، و يكون التكامل في صورته المثلى عندما تترابط الحقائق و المبادئ التي يتعلمها الطالب في مواقف مختلفة قبل مرور فترة زمنية طويلة (عبد الله ، ١٩٩٧ : ٩٨) .

و لأهمية الحديث النبوي الشريف التفت التربويون العرب المعاصرون الى العناية به و تدريسه ، و لذا جاءت البحوث و الدراسات لتعالج ما اعترى تحصيل هذه

العلوم فوضعت خطوات و توصيات للارتقاء بمستوى تدريس الحديث النبوي الشريف و من الجوانب التي نالت اهتماماً متزايداً في هذه المعالجات و التوصيات ، طرائق التدريس لما لها من أهمية بارزة و دور أساسي في نجاح العملية التعليمية ، فالتدريس لابد من ان يجمع بين الطريقة و الهدف الذي يجب ان يكون واضحاً (الحصري ، ٢٠٠٠ : ٢٤).

و يعد التدريس عملية تربوية هادفة و شاملة ، تأخذ في حسبانها العوامل المكونة للتعلم و التعليم كافة ، و يتعاون خلالها كل من المدرس و الطالب و الادارة المدرسية و الاسرة لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية او المنهجية (الحصري ، ٢٠٠٠ : ٢٣) .

و لقد جاءت توجيهات وزارة التربية للهيئات التدريسية للعمل على الاتجاهات الحديثة في طرائق و السعي الى تجربتها و الانتفاع بالصالح منها ، و قد لاقت عملية تحديث طرائق التدريس اهتماماً كبيراً في الدول العربية و منها العراق ، ان اختلاف الطريقة يتوقف على المرحلة التعليمية و مستوى الطلبة و الأهداف و طبيعة المادة و مستوى النمو العقلي للطلبة ، اذ ان تحديد أُسلوب التعلم يؤدي الى تحقيق الأهداف على درجة عالية من الاتقان. (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢٦٧)

و الطرائق التربوية الحديثة تتفق و أهداف التربية الاسلامية ، فإذا أردنا تطبيق احد هذه الطرائق في التربية الاسلامية وجدنا لها مجالاً خصباً في تعاليم الاسلام مثل طريقة حل المشكلات ، و المشروع ، و الوحدات و الاستقرائية و القياسية و غيرها (سالم ، ١٩٨٢ ، ٤٥ – ٤٦) ، و لذلك اختارت الباحثة بعض الاتجاهات الحديثة في تدريس الحديث النبوي الشريف.

هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي الى تعرف أصول تدريس الحديث النبوي الشريف .

حدود البحث :-

لتحقيق هدف البحث ستتناول الباحثة :

١. القران الكريم

٢. كتب الحديث المعتمدة

تحديد المصطلحات :-

١. الحديث لغة : نقيض القديم ، لأنه يحدث شيئاً فشيئاً و يستعمل في قليل الكلام و كثيره.(ابن منظور ، ١٩٥٥ : ١٣١) .

٢. الحديث اصطلاحاً : ما اثر عن النبي (صَل الله عليه و آله وسلم) من قول او فعل او تقرير (الهاشمي ، ١٩٧٤ :١٠٧)

الفصل الثاني

أهمية دراسة الحديث النبوي الشريف :-

اتفق علماء الاسلام على ان الحديث الشريف هو المصدر الثاني للتشريع الاسلامي ، اي يلي (القران) المصدر الاول مباشرة ، لأحاديث رسول الله (صَل الله عليه و آله وسلم) يجد انها في جملتها ذكرت في مواقف تربوية و اخلاقية و اجتماعية و انها تمتاز بالسهولة و الواقعية، يدرك مغزاها العالم و الجاهل ، الكبير و الصغير ، و اسلوبها بلغ من الفصاحة و الدقة ما جعلها سهلة التناول و الحفظ ، و لقد عالج فيها الرسول مشكلات الحياة بمختلف أنواعها ففيه وصف دقيق لحياته و حياة أزواجه و صحابته و المسلمين من تجار و زراع و صناع ، أغنياء و فقراء ، كبار و صغار ، رجال و نساء و اطفال . و هذا يجعل من الحديث وسيلة تعليمية سهلة لأحكام الشريعة الاسلامية ، و لمنهج الرسول (صَل الله عليه و آله وسلم) و أصحابه في المعاملة و السياسة و الاخلاق .

نرى في احاديث رسول الله (صَلى الله عليه و آله وسلم) ما يحتاجه الانسان لتربيته الروحية و الخلقية و النفسية ، ذلك لأنه يخاطب العقل بالحجة و البرهان ، و الروح بالعاطفة و الإثارة و الترغيب و الترهيب ، و النفس بما يدفعها نحو الكمال و الأمان و الاطمئنان للحاضر و المستقبل ، و هذه الجوانب هي ما يبحث عنها كل الانسان سواء كان مؤمناً او غير مؤمن ، يعيد الله على حرف ، او يعبده على ثقة و يقين ، و الطفل أطوع المخلوقات تنتقل هذه الاشياء لأنها تتفق و فطرته التي فطر الله الناس عليها و جعلها في أصل تكوينهم قبل ان تصنع فيهم الحياة صنيعها من تغير و

تزييف و مكابرة ، لذلك كان تدريس حديث رسول الله (صَل الله عليه و آله وسلم) للطفل عملاً و رغباته و يحقق في الوقت نفسه الربط بين العقيدة و العمل الاخلاق.

والقران الكريم دستور الله لبني الانسان ، لا يختص بقوم دون قوم ، و لا بزمان دون زمان ، لذلك كانت احكامه يحمله تجعل من الإشارات و الرموز ما يقع للعقل الإنساني للذكر و التدبير و الإبداع ، و حديث رسول الله (صَلى الله عليه و آله وسلم) يفسر لنا كثيراً في هذا المعمل ، و يوضح لنا ما ليس في قدرتنا ادراكه و معرفته و يقوم بالترجمة العملية و الواقعية لأحكام القران و تعاليمه ، فهو إذاً في اغلبه شرح و تحليل للقرآن الكريم ، لذلك كان تدريسي للحديث محاولة و معرفة التطبيق العملي لأحكام القران .

و مع ان قضايا العصور تختلف باختلاف الناس و اختلاف احوالهم المدنية و الصناعية و الفكرية ، فأننا نجد ان حديث رسول الله (صَل الله عليه و آله وسلم) في الامور العامة يتفق مع عصره الذي كان يعيش فيه و مع العصور التي تلتهُ حتى عصرنا الذي نحن فيه ، و هذا يعطينا القدرة على بيان تلك المعجزة النبوية للأطفال مما يعلمهم على تقدير الرسول (صَل الله عليه و آله وسلم) و حبه و التعلق به عبادة و سلوكاً و خلقاً . و يحقق الامر الآلي باتباع الرسول في كل شيء كما جاء في قوله تعالى : بِسْم الله الرحمن الرحيم " و ما اتاكم الرسول فَخُذُوه و ما نَهَاكُم عنه فَانتَهُوا " باتباع الرسول (صَل الله عليه و آله وسلم) شرط للإيمان . و تعليم الأطفال كيفية اتباعه كمال للإيمان لذلك يجب ان يدرك المعلم هذه الأهداف و ان يقصدها في درسه قصداً مشمولاً بالمعرفة و الإعداد و التنظيم .

تعد احاديث رسول الله (صَل الله عليه و آله وسلم) موسوعة كاملة للتراث الاسلامي و لا يمكن ان يبني الفرد المسلم بناءاً سليماً الا اذا ادرك قيمة هذا التراث و اثره في نفسه و سره و حياته و مستقبله ، و ان كانت النظم الحديثة في الدول الغربية و الشيوعية تضع شعارات و عبارات محددة ليحفظها اطفالهم و ليتخذوا منها نموذجاً لحياتهم ، فأولى بِنَا نحن المسلمون ان نتخذ من أعظم قول ورد على لسان خير البشر اجمعين ، و ان نتخذ من ذلك شعاراً لنا و لأبنائنا نعتز به و نقدسه و نجعله في كل

مناسبة و في كل موقف ، و حديث رسول الله(صَل الله عليه و آله وسلم) يعد من جوامع الكلم ، و الوقف عليه لفظاً و معنى يؤدي الى بناء خلق الأطفال و فكرهم و لغتهم و يقوي اسلوبهم و يهذب ارواحهم و وجدانهم لذلك كانت فوائد تدريس الحديث متعددة ، و الاهتمام به يحقق غايات كثيرة ، (عبد الرشيد ، ٢٠٠٠ : ٢١٠-٢١٣) .

اهداف تدريس الحديث الشريف :-

١- اضاءة قلوب الطلبة بالعقيدة الاسلامية في ان تصح صورها واوصافها وتبديد على مظاهر البدع والظلال من حياتهم وتبصيرهم بما دسه اعدائنا على ديننا ليفسدوا علينا عقيدتنا السمحاء.

٢- تعميق وعي التلاميذ بان الاسلام يدعو الانسان الى السعي في الارض وتعميرها .

٣- تربية الطلبة على القيم الاخلاقية الاسلامية ومثلها العليا في المعاملات وتهذيب النفس وتعليمهم الاسلام عقيدة وشريعة والاسترشاد لذلك بسيرة الرسول واعلام المسلمين. (عامر ١٩٩١ : ١٧٣)

٤- تعميق الحب للرسول (صلى الله عليه واله وسلم) واثارة الدوافع في نفس التلاميذ به والالتزام بأداء ما امر به (صلى الله عليه واله وسلم) واجتناب ما نهى عنه (القرضاوي ١٩٨٩ :٢١٤).

٥- معرفة احكام القران ان الكريم اذ جاء الحديث في الغالب شرحا وتفسيراً لآيات القران الكريم وتفصيل ما اجمل فيه . (القرضاوي ١٩٨٩ :٢١٤).

٦- تأكيد طاعة الله بطاعة النبي (صلى الله عليه واله وسلم) ؛ قال تعالى بسم الله الرحمن الرحيم " ومن يطع الرسول فقد اطاع الله "

٧- ان دراسة الحديث النبوي تعود الناشئ التفكير الاسلامي الانساني العلمي ، الذي يقوم على تحري النص وصحة نقله من مصدره(صلاح ١٩٩٩ : ١٥٣).

٨- معرفة الادب النبوي والاطلاع على جوانب من سيرة الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) تحفيزا للشباب في الاهتداء بهديه والاقتداء بسيرته في كل الامور.

٩- ان الحديث النبوي الشريف نص من النصوص العربية الفصيحة فقراءة الحديث واتقانه وحفظه مع اجادة نطق حروفه تعين على التطبع على الاساليب العربية الصحيحة الفصيحة. (السرحان ١٩٨٩ :١٣٦)

١٠-تقوية العقائد والمبادئ والسلوك الصحيح في نفوس المتعلمين عن طريق دراستهم وفهمهم لاقوال وافعال الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) .

١١-تقريب شخصية الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) الى نفوسهم ومن يتخذونه قدوة حسنة عن طريق فهمهم وحبهم لأقواله وافعاله .

١٢-تعليمهم وتدريبهم على العادات الحسنة كالنظام والنظافة والتعاون والبر بالوالدين والاحسان واحترام حقوق الغير ... وغير ذلك من المبادئ التي علمها لنا الرسول الكريم . (يونس ، ١٩٩١ :٣١٠)

١٣-اتقان قراءة الحديث الشريف .

١٤- الافادة من بلاغة تعبيره (صلى الله عليه واله وسلم) .

١٥- فهم معناه واستثمار ذلك في حل المشكلات .(صلاح ، ١٩٩٩ : ١٥٣) .

اهداف تدريس الحديث المعرفية والوجدانية والمهارية :-

اولاً :- الاهداف المعرفية لتدريس الحديث النبوي الشريف

ويتعلق بالسلوك العقلي وله ستة مستويات هي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) فيقوم الطالب بحفظ الحديث النبوي الشريف حفظا جيدا بحيث يتقن قراءته .

١- التذكر: ان يذكر الطالب الحديث النبوي الشريف .

٢- الفهم :ان يشرح الطالب الحديث النبوي الشريف.

٣- التطبيق :ان يعطي الطالب امثله على حالة الغش مثلاً.

٤- التحليل : ان يحلل الطالب الحديث الشريف الى افكاره الرئيسية .

٥- التركيب: ان يؤلف الطالب قصة تدور حول حالة الغش .

٦- التقويم : ان ينقد الطالب حالة الغش وفقاً للحديث النبوي الشريف . (مدكور ١٩٨٧ :٤٢١-٤٢٨)

ثانياً الاهداف الوجدانية لتدريس الحديث النبوي :-

هو الذي يتعلق بالسلوك الوجداني الانفعالي كالحب والتقدير والميول والتذوق والايمان والاقتناع بالعقيدة السماوية والقيم الاخلاقية الفاضلة ، وتحت هذا النوع من السلوك نجد ضمن مستويات هي (الرضا والقبول والاستجابة والتقييم والتنظيم القيمي والتخصص القيمي) ولهذا الجانب بمستوياته علاقة قوية بتدريس الحديث النبوي الشريف بكونه يؤثر على العواطف ويزرع القيم الصحيحة في النفوس مثل :

١- ان يحب الطالب الله ورسوله وان يظهر ذلك في سلوكه

٢- ان يبدي الطالب ميلا الى دراسة الحديث النبوي ورغبة في الاستزادة من الاحاديث النبوية الشريفة .

٣- ان يقدر الطاب اهمية الحديث النبوي في علاج الكثير من مشكلات ا لحياة بما يتضمنه الحديث النبوي من موضوعات متنوعة .

ثالثاً:- الاهداف المهارية لتدريس الحديث النبوي :-

وهذا الجانب يتعلق بالسلوك الحركي او المهاري وله سبعة مستويات هي (الملاحظة –التقليد–التجريب– الممارسة – الاتقان – التكيف – الابداع)

١- ان يقرأ الطالب الحديث النبوي قراءة سليمة خالية من الاخطاء مراعيا قواعد اللغة العربية.

٢- ان يصوغ جملا جديدة تحوي المفردات التي وردت في الحديث الشريف .

٣- ان يتمكن الطالب معرفة درجة الصحة او الاعلال في الحديث النبوي من خلال اطلاعه على شروط قبول الحديث ودرجة الصحة فيه .

مثال على الجانب المهاري :

١- الملاحظة ان يلاحظ الطالب حاله وحال زملائه وفقاً للحديث النبوي الشريف .

٢- التقليد : ان يبدي الطالب رغبه في تطبيق ما يحث عليه الحديث النبوي.

٣- الاستجابة : ان يحاكي الطالب معلمه في تطبيق ما يحث عليه الحديث الشريف .

٤- الممارسة : ان يمارس الطالب علمياً ما يحث عليه الحديث الشريف .

٥- الاتقان : ان يتقن الطالب قراءة الحديث النبوي مع تطبيق ما يحث عليه .
٦- التكيف او التعديل : ان يعدل الطالب من تصرفاته وفقاً لما يحث عليه الحديث الشريف .
٧- الابداع : ا ن يبتكر وسيلة يبين من خلالها الاخلاق التي يحث عليها الحديث النبوي الشريف.

(مدكور ١٩٨٧ :٤٢٦- ٤٢٨) .

منزلة الحديث في التربية الاسلامية :

القران الكريم والسنة النبوية ينبعان من منبع واحد ، وقد بين الله تعالى ان كلاهما ينزلان من الله تعالى على النبي محمد (صل الله عليه واله وسلم) فقد اخبرنا الله تعالى بانه انزل على النبي (صل الله عليه واله وسلم) الكتاب والحكمة اي الكتاب والسنة لان الحكمة هي السنة (ابن كثير ١٩٨٧ : ٥٦٧) ومنها قوله تعالى: **بسم الله الرحمن الرحيم " وانزل الله عليك الكتاب والحكمة " (النساء :١١٣) بسم الله الرحمن الرحيم "ذلك مما اوحى اليك ربك من الكتاب والحكمة " (الاسراء :٣٩)**

فاذا كان القران الكريم هو المصدر الاول للعقيدة والاخلاق والمثل والشرائع الاسلامية فأن السنة النبوية هي المصدر الثاني من مصادر التشريع الاسلامي المصدر البياني والتطبيقي والموضح والمتمم للقران الكريم وقد جاءت السنة النبوية في الجملة موافقة في الهدف للقران الكريم ، (ابو الحسن ، ١٩٨٨ :٣- ٣٦) .

و مكانة الحديث النبوي في التربية الاسلامية حقيقة يقررها القرآن الكريم و كذلك السنة النبوية بنصوصها او عمل الصحابة .

الآيات القرآنية :

القران الكريم يأمر بالعمل بالسنة النبوية مع العمل بالقران الكريم ويحذر من مخالفة او ترك الأحاديث النبوية يمثل ما يحذر من مخالفة القران الكريم او ترك العمل به او يخبر ان الإيمان يتوقف على العمل بهما . ومن هذه النصوص ما يأتي : قوله تعالى :

بِسْم الله الرحمن الرحيم " والنجم اذا هوى ، ما ضل صاحبكم وما غوى ، وما ينطق عن الهوى ان هو الا وحي يوحى علمه شديد القوى ..." (النجم : ١-٥)

بِسْم الله الرحمن الرحيم ". يا ايها الذين آمنوا اطيعوا الله واطيعوا الرسول وأولى الامر منكم فان تنازعتم في شيء فردوه الى الله والرسول ، ان كنتم تؤمنون بالله واليوم الاخر ذلك خير وأحسن تأويلا " (النساء :٥٩)

بِسْم الله الرحمن الرحيم " وما اتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوه "(الحشر :٧)

بسم الله الرحمن الرحيم " وقل اطيعوا الله والرسول فان تولوا فان الله لا يحب الكافرين " (ال عمران :٢٣٤)

بسم الله الرحمن الرحيم " من يطع الرسول فقد أطاع الله " (النساء :٨)

بسم الله الرحمن الرحيم "فليحذر الذين يخالفون عن أمره ان تصيبهم فتنة او يصبهم عذاب اليم "(النور :٦٣)

بسم الله الرحمن الرحيم " إنما كان قول المؤمنين اذا دُعُوا الى الله ورسوله ليحكم بينهم ان يقولوا سمعنا وأطعنا واولئك هم المفلحون "(النور :٥١)

بسم الله الرحمن الرحيم " فلا وربك لا يؤمنون حتى يحكموك فيما شجر بينهم ثم لا يجدوا في انفسهم حرجا مما قضيت و يسلموا تسليما "(النساء :٦٥)

بسم الله الرحمن الرحيم "قل ان كُنتُم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم والله غفور رحيم "(ال عمران :٣١)

بسم الله الرحمن الرحيم " لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة لمن كان يرجو الله واليوم الاخر وذكر الله كثيرا "(الاحزاب :٢١)

بسم الله الرحمن الرحيم " واذكرن ما يتلى في بيوتكن من آيات الله والحكمة ..." (الأحزاب :٣٤)

<u>الأدلة من السنة :</u>

السنة النبوية تؤكد على ان الأحاديث النبوية هي المصدر الثاني للإسلام ومن ذلك ما يأتي : قال رسول الله (صلى الله علية و آله وسلم):" تركت فيكم أمرين ما ان تمسكتم بهما فلن تضلوا أبدا ، كتاب الله وسنة رسوله " . (ابو الحسن ،١٩٨٨ :٤٣)

روى عن معاذ بن جبل (رضى الله عنه) ان رسول الله (صلى الله علية و آله وسلم) لما بعثه قاضيا الى اليمن قال له :" ماذا تصنع ان عرض لك قضاء ؟ قال معاذ : أقضى بها في كتاب الله ، قال الرسول فان لم يكن في كتاب الله ؟ : فسنة رسول الله ، قال فان لم يكن في سنة رسول الله ؟ قال : اجتهد برأيي ، قال معاذ : فضرب رسول الله (صلى الله عليه و آله وسلم) صدري ، وقال : الحمد لله الذي وفق رسول الله (صل الله عليه و آله وسلم) لما يرضى رسول الله " . (ابن سعد ، ٥٨٤:١٣٧٦)

ومن خلال النصوص المقترحة نجد ادلة قاطعة على منزلة الحديث في الدرجة الثانية في التربية الاسلامية من بعد القران الكريم من ناحية التشريع والبلاغة ، لان احاديث الرسول (صلى الله عليه و آله وسلم) فيها ما يحتاج اليه الانسان لتربيته الروحية والخلقية والنفسية لأنه يخاطب العقل بالحجة والبرهان والروح بالعاطفة والاثارة وبالترغيب والترهيب ويخاطب النفس نحو الكمال الإنساني والامان والاطمئنان .

ولاشك ان هدى المصطفى (صلى الله عليه و آله والسلم) في بناء الانسان الأمثل في المجتمع الأمثل يعزز منهجية القران الكريم في رسم معالم الحياة الاجتماعية التي يتجسد فيها السلوك الإنساني تجسدا محفوظا بالرعاية محيطا بالاعتزاز (فالح ،٤١:١٩٩٥).

والحديث بالنية للقران يوضح المعنى المجمل فيه وللعبادات يبين كيفيتها وما يتعلق بها من أركان وشروط ، وللعقيدة يبين أركانها ، وقد اثر الحديث الشريف تأثيرا بينا في سلوك الفرد والمجتمع ، فقد كان رسول الله (صلى الله عليه و آله والسلم) هاديا بسلوكه مثلما هو هاديا في احاديثه الشريفة ، وهنا يجب تمثيل الأحاديث قولا وفعلا ، ولهذا من الأحاديث النبوية ويقارنها بالنصوص والآيات القرآنية يجدها :

١- مؤكدة لما جاء به القران الكريم من أوامر ونواهي .

٢- مبنية لما يحتاج له من بيان وذلك بأمر من الله تعالى في البيان لقوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم " وأنزلنا اليك الذكر لتبين للناس مانزل اليهم ولعلهم يتفكرون ". (النحل :٤٤)

٣- مضيفة لحكم لم يرد له ذكر في القران الكريم مثل السنن ، الرواتب ، جمع الصلوات الخمس وغيرها واوجه بيان السنة للآيات القرآنية تتمثل في :

أ. توضيح معاني القران :مثل قوله تعالى : بسم الله الرحمن الرحيم " ولا يغني بعضكم بعضا" (الحجرات :١٢)

فقد ورد ابو داود والسنة عن ابي هُريرة (رضى الله عنه) قال : قيل يا رسول الله ما الغيبة ؟ قال (صلى الله عليه و آله وسلم) " ذكرك أخاك بما تكره " قيل افرأيت ان كان فيه ما اقول ؟ قال (صلى الله عليه و آله وسلم) :" ان كان فيه ما تقول فقد أغنيته " وان لم يكن فيه ما تقول يهنه. (ابن كثير ،١٩٨٧:٢١٣).

ب. توصيل مجمله .

ج. تخصيص عامة .

د. تقييد مطلقة .

وفيما تقدم ذكره يمكننا القول : بان للحديث النبوي منزلة سامية ورفيعة في التربية الاسلامية تأتي بالترتيب من بعد القران الكريم ، ولهذا نجد مناهج التربية الاسلامية منذ العصر الاول للدعوة الاسلامية والى يومنا هذا قد أعطت للحديث النبوي منزلته وأهميته ولم نغفل عن فوائده ، و لأهميته البالغة في تكامل فهم الاسلام ، وفي إظهار جوانب التكامل الإنساني في شخصية المصطفى (صلى الله عليه و آله وسلم) عني المسلمون بالحديث جمعه وتدوينه و تنقيحه وبذلك من الجهد في ذلك خلال ما يعجز عنه الوصول ، وما يستحق كل اعجاب وثناء .

منزلة الحديث في المنهاج المدرسي :

لقد قامت الحاجة لتحسين تدرسين الحديث النبوي ولا بد من تناول طرق تدريس الحديث بالتجديد وتوجيهها توجيها سديدا يحقق سعادة لمجتمعاتنا التي أصبحت تشكو من تردي اخلاقيات الأطفال والشباب وفقدانهم للشخصية الاسلامية وذوبانهم في غيرها .

لقد امتحض كثير من مفكري العالم الاسلامي من طرق تدريس الحديث والسيرة وانعدام الدور الحيوي فيها وان السنة تعرض بصورة باهتة لا تحرك وجدانا و ليس فيه إظهار للمثل والقيم و المبادئ السامية الكريمة (صديق ،ب.ت : ٦٧).

وتتجلى منزلة الحديث النبوي في المنهاج المدرسي في غرس حب العلم والكرامة وقداسة العائلة وقداسة العلاقة بين الابن وعائلته لأنه شيء صغير ، وايضاً تعليم الأمور الخاصة بالبيت والمنهاج المدرسي بحاجة للحديث والسيرة النبوية متمثلا في تعليم الطالب على الصبر تذكره وتعلمه كيف صبر الرسول (صلى الله عليه و آله وسلم) على الجوع والأذى وتحمل المشاق في سبيل تأدية الرسالة .

وفي تماسك العائلة ندرسه كيف وقف ابو طالب مع ابن اخيه(النبي محمد صلى الله عليه و آله وسلم) فإذا تعلم الطفل هذا الشيء الكثير فانه يهتدي ويثابر في سلوكه .

في معالجة المشاكل و حلها و في تنظيم جوانب الحياة بكافة اشكالها و مراعاتها ولهذا نجد علماء الغرب ، وهم المستشرقون وغيرهم قد اقروا واعترفوا بأهمية الحديث النبوي و بتفضيله لتنظيم حياة الفرد والمجتمع و ما شابه ذلك .

حتى ان المستشرق (ماركليون) خصم الاسلام الألد ، اخطر الى الاعتراف بعظمة هذا الجهد ودقة هذا العلم فقال :(ليقض المسلمون كما شاءوا بعلم حديثهم) (الهاشمي ،١٩٧٤: ١٠٧) ، ان الرسول (صلى الله علية و آله وسلم) عن طريق حديثه المسلمين تربية عالية وكان القدوة المثلى لهم في تأسيس عقديتهم وتربية اخلاقهم وعقولهم وعلمهم كيف يروحون مع أنفسهم وكيف يتعاملون مع أنفسهم وأهليهم ومجتمعهم .(ابو الهيجاء، ١٣٤:٢٠٠٠) فمنزلة الحديث النبوي الشريف بالنسبة للتربية الاسلامية هي التطبيق العقلي للنظريات فهو الجانب التطبيقي في الشريعة ، واهمية ذلك هو قدرته على الإسهام للتطبيق في كل زمان وكل مكان ، في النظام الاجتماعي قول الرسول (صل الله عليه و آله وسلم) (تبسمك في وجه اخيك صدقة) وقوله تعالى : بسم الله الرحمن والرحيم (لو كنت فظّا غليظ القلب لا نتفضوا من حولك) (آل عمران) اي التعامل مع الناس بالرحمة وكذلك صفة القيادة فكان الرسول (صلى

الله عليه و آله وسلم) ينادي المسلمين ويحاورهم وحتى اليهود كان يناقشهم ويلزمهم الحجة فالتربية هي ليست تعلم وإنما هي تعليم .

التوجيهات الخاصة بتدريس الحديث النبوي الشريف :

يحسّن بمن يتولى تعليم مادة الحديث النبوي الشريف ان يراعى ما يأتي :

١- يذكر أهمية الحديث الشريف باعتباره المصدر الثاني من مصادر التشريع ولو لا السنة والحديث النبوي لم تعرف المسلم دينه ولما استطاع اداء دوره في الحياة بصورة تناسب مراد الله تعالى فالله تعالى يعبد فقال : بسم الله الرحمن الرحيم (وما خلقت الجن والانس الا ليعبدون) (الاسراء).

وعبادة الله لابد لها من ضباط ومرجع يدل على الموافقة المراد الله تعالى فكانت السنة موضحة ومفصلة وبالتالي فهي المصدر الثاني من مصادر التشريع ، وهذا يدعو المعلم الى التعامل مع هذا المصدر مما يليق من استشعار لعظمة الرسول (صلي الله عليه و آله وسلم) فيعطيه حقه من التقدير والتبجل ليكون أساسا ومرجعا في إكساب المتعلمين المهارات والمعارف المتصلة به الى جانب كون النبي (صلى الله عليه و آله وسلم) القدوة التي امر الله تعالى الاقتداء بها والسير على منهجها .

٢- الربط الوثيق بين الحديث الشريف والقران الكريم فكلاهما وهي من الله تعالى وان كان القران وحي يتلى فالحديث بتدبير من الوحي ، بسم الله الرحمن الرحيم " وما ينطق عن الهوى ان هو الا وحي يوحى "(النجم :٤) فلا تتناقص ولا نتعارض وبالتالي يحسّن بالمعلم ان يستفيد من ذلك في المواقف الصفية بحيث اذا احتاج الى بيان آية او تفسيرها عمل على الاستفادة مما يقابلها من حديث شريف واذا احتاج الى بيان الحديث ازره بابه من كتاب الله الكريم .

٣- الاهتمام بالحديث الشريف من حيث اللفظ والمعنى و المناسبة بحيث يقرا المعلم النص قراءة توضيحية صحيحة معبرة ويعمل على ربط النص بالمناسبة التي قيل فيها حتى يستطيع المتعلم استخلاص المعاني والأفكار في ضوء قاعدة راسخة فتغير حركة في كلمة بتغير المعنى والاحكام المترتبة عليه ، فمثلا في الحديث الآتي :

عن عائشة زوج النبي (صَل الله عليه و آله وسلم) انها قالت : كان عتبة بن ابي وقّاص عهد الى أخيه سعد بن ابي وقّاص ان ابن وليدة (رضعة مني فاقرضه إليك)... ثم قال رسول الله (صَل الله عليه و آله وسلم) : الولد للفراش و للعاصي الحجر .

و معناه ان النسب يثبت في حق من ولد له مولود في حالة وجود علاقة زوجية او لقاء شرعي من زوج او امه ، و ان من زنت تعاقب جداً بالرجم حتى الموت و لو قرأ النص بكسر الحاء و سكون الجيم في كلمة (الحجر) لتغير المعنى و الصاد لها حق الحياة و حضانة الطفل و تربيته ، و في ذلك تغيير لحكم الله من اقامة حد الى لقاء ، و من حرمان الضم و الحضانة لعدم الصلاح الى إثباتها مع وجود المانع من لقائها ، و هو عدم العلاج ، و هذا كله راجع لخطأ في قراءة النص .

٤- الحرص على الاستفادة من المناسبات الدينية و الاجتماعية و الوطنية في تدريس مادة الحديث النبوي الشريف لشمول محتوياته و صدق اخباره ، ففي مناسبة ذكرى هجرة المصطفى (عليه الصلاة و السلام) يمكن النظر في الأحاديث المتصلة بها لابراز احداث الهجرة و العبر المستفادة منها و الأحكام ذات الصِّلة .

الإجراءات التعليمية الخاصة بتدريس الحديث النبوي الشريف :

١- يمهد للموضوع بأثارة أسئلة او ذكر قصة مثيرة او الاستفادة من مناسبة دينية او اجتماعية او وطنية او حدث قريب او ما سبق من معرفة و خبرة قريبة ذات صلة على ان تقود هذه المقدمة السهلة البسيطة القصيرة (٣-٥) دقائق الى عنوان الدرس .

٢- يوظف الوسيلة التعلمية ، و التي غالباً ما تكون النص الشرعي توظيفاً جيداً فيبادر الى قراءته قراءة توضيحية معبرة خالية من الأخطاء .

٣- يكلف عدداً محدوداً من المتعلمين بقراءة النص قراءة تطبيقية مع اجراء التقويم اللازم في حينه .

٤- ربط معنى الحديث بالواقع الذي يعيشه الطلبة .

٥- مناقشة الطلبة في تفسير الكلمات و العبارات الصعبة و تدوين معانيها على السبورة .

٦- و. استنباط الآداب و الأحكام التي يشتمل عليها الحديث و تدوينها على السبورة .

٧- ز. قراءة المعلم قراءة ثانية .

٨- ر. قراءة قسم من الطلبة .

٩- ك. الخاتمة او تشمل على الخلاصة معنى الحديث ، مع أسئلة تلخيصيه ، ثم الفوائد العلمية.

١٠-الواجب البيتي .

درس في الحديث الشريف :

" من كان يؤمن بالله و اليوم الاخر فليقل خيراً او ليصمت " ، و من كان يؤمن بالله و اليوم الاخر فليكرم جاره ، و من كان يؤمن بالله و اليوم الاخر فليكرم ضيفه "

التحضير

يحضر المعلم الحديث النبوي الشريف على النحو الآتي :

١- الكتاب المدرسي ، يعني الموضوع بدقة و يقسم الى فقرات لانه يشتمل على وحدات محاولاً الإحاطة بكل وحدة .

٢- كتب الحديث ، ينظر في احد كتب الحديث ، و يستفاد منها في شرح نقاط أغفلها الكتاب المدرسي و تضاف الى معلومات الكتاب اذا كانت مناسبة لمدارك الطلبة و الا فهي ثروة جديدة يضيفها الى ثروته في علم الحديث .

٣- قسم من كتب التفسيرات وجد متسعاً من الوقت اذ انها تتحدث أحياناً بتفصيل عن الوحدات السابقة حيث ترد في القرآن الكريم ، ثم يجمع المعلومات و ينسقها جاعلاً معلومات الكتاب المدرسي أساساً في تعليم الطلبة .

خطوات التدريس

١ – التمهيد

دعا ديننا الاسلامي الحنيف الى الاخلاق الفاضلة ، وحثنا التمسك بالسلوك القويم ،وهذا الحديث يتناول جوانب من الخلق القويم ، فالقول الجميل في مكان يحسن فيه القول جزء من مكارم الصفات والصمت حين يحسن الصمت ضرب من معاني الامور ، وكذا الحرام الجاد واكرام الضيف ... والان الى الحديث الشريف .

٢ – قراءة المعلم

٣ – الشرح : يمكن تقسيم الحديث الى وحدات ثلاثة

أ – ليقل خيرا او ليصمت .

دعا الاسلام الى الكلمة الطيبة اذ ان الكلمة الطيبة صدقة ، واذا كان الانسان لا يملك ما يقوله في موقف من المواقف فعليه ان يصمت ، فالمسلم مأمور بان يسكت عن الشر ليسلم ومأمور بان يحفظ لسانه من اللغو الغيبة والنميمة ، واذا اراد ان يتكلم فليتذكر قبل كلامه . فان علم ان كلامه لا تترتب عليه مفسدة ولا يجني الى حرام فلا باس بالكلام والا فالصمت افضل .

وهذا رجل جاء الى النبي (صلى الله عليه واله وسلم) قال له : يارسول الله اوصفي ، قال هل تملك لسانك ؟ قال فمن املك اذا لم املك لساني ؟ قال : فهل تملك يدك :؟ قال فما املك اذا لم املك يدي ؟ قال : فلا تقل بلسانك الا معروفا ، ولا تبسط يدك الا الى خير ، وقد اشار النبي (صلى الله عليه واله وسلم) الى ان استقامة اللسان من خصال الايمان إذ ولا يستقيم ايمان عبد حتى يستقيم قلبه ، ويستقم قلبه حتى يستقم لسانه " وقوله " لا يبلغ عبد حقيقة الايمان حتى يحزن به لسانه " وعنه (صلى الله عليه واله وسلم) " انك لن تزال بخير ما سكت ، فاذا تكلمت كتب لك او عليك " وعنه (صلى الله عليه واله وسلم) " من صمت نجا " ومن هنا تبين ان ما ليس بخير فالسكوت عنه افضل من التكلم

وخلاصة القول ان النبي (صل الله عليه و آله وسلم) امر بالكلام حين يحسن الكلام وبالسكوت حين يحسن السكوت .

ب–اكرام الجار :–

امر الاسلام بالإحسان الى الجار واكرامه وحسن التصرف معه ونهى عن ايذائه والاساءة اليه وقد قال رسول الله (صل الله عليه و آله وسلم) : والله لا يؤمن والله لا يؤمن والله لا يؤمن قيل من يا رسول الله ؟ قال : من لا يؤمن جاره بوائقه .

والجار ثلاثة :

١- من له حق واحد وهو ادنى الجيران حقا .

٢- من له حقان

٣- من له ثلاثة حقوق

فأما الذي له حق واحد فجار مشرك ، له حق الجوار .

واما الذي له حقان فجار مسلم ،له حق الجوار وحق الاسلام

واما الذي له ثلاثة حقوق ،فجاره مسلم ذو رحم ،له حق الجوار وحق الاسلام وحق الرحم ،ومن انواع الاحسان اليه ، ومواساته عند حاجته .

وقال : اتدري ما حق الجار ؟

اذا استعانك اعنته

واذ استقرضك اقرضته

واذا افتقر عدت عليه

واذا مرض عدته

واذا اصابه خير هنأته

واذا اصابته مصيبة عزيته

واذا مات تبعث جنازته

و لا تستظل عليه بالبناء فتحجب عليه الريح الا بأذنه .

و لا تؤذه يقتار ريح قدرك الا ان تغرف له منها .

ج– اكرام الضيف :–

يوصينا الاسلام بإكرام الضيف ، و معنى ذلك ان يبش في وجهه و ان يجلسه حيث يجلس ، و ان يقدم له طعامه الجيد في اليوم الاول و الليلة الاولى ، ثم من طعامه الاعتيادي في ما تبقى من زمن ضيافته .

و المؤمن مأمور بزيادة الاحتفاء بالضيف لأنه يفعل ما امره الله به هو ينفق ابتغاء ثواب الله معتقداً اخلاقه و عطاءه الجزيل .

الخاتمة :

أ- الخلاصة :

و ذلك بجمع الخلاصات الثلاث لكل وحدة من الوحدات يدعو الاسلام الى معاني الامور و الى حسن التعامل مع الاخرين و مما اشار اليه هذا الحديث الشريف ان نقول خيراً او نصمت و ان نكرم الجار ، و ان نكرم الضيف .

ب-الاسئلة :

١- ما المقصود بقوله (صل الله عليه و آله وسلم) " فليقل خيراً ... "

٢- اذكر اصناف الجيران و حق كل صنف منهم .

٣- من الضيف ؟ و ما وسائل اكرامه ؟

ج- الفوائد العلمية :-

- حسن الحديث و الكف عن فضول الكلام .
- حسن التعامل مع الجار .
- حسن معاملة الضيف .

من طرق تدريس التربية الاسلامية :-

من الاتجاهات الحديثة التدريسية اين يمكن استعمالها في تدريس مادة الحديث النبوي الشريف الطريقة الاستقصائية التي تضمن في محتواها طريقة حل المشكلات ، الطريقة الاستقرائية و الاستنتاجية و الاستنباطية ، هو يتطلب استعمال هذه الطرق اتاحة الفرصة للتلاميذ بالحصول على المعلومات بأنفسهم بمساعدة المعلم و بالتالي فهي تعتمد على القدرات العلمية التي يمتلكها التلاميذ و التي تملكه من التوصل الى المعلومة بدقة تامة .

و زيادة في التوضيح فأن الاستقصائية تعرف " الطريقة التي يتم فيها جمع المعلومات و تنظيمها ، و اكتشاف ما بيها من علاقات للوصول لاستنتاج معين يؤدي كل اشكالية " و هي مجموعة من النشاطات التي يقوم بها الفرد ، و تعينه على تنظيم المعارف السابقة للتوصل لمعارف جديدة.

و عند النظر و التدقيق في المصادر الاسلامية نجد انها وردت في السنة النبوية سواء باستخدام الاستقصاء او في عرض المشكلة ، الادلة على ذلك كثيرة .

اولاً :- طريقة حل المشكلات

التعريف : المشكلة وردت العديد من التعريفات منها :-

١- "موقف محير يثير الشك و عدم اليقين" .

٢- الحالة التي يشعر فيها التلاميذ بانهم امام موقف تعليمي مشكل يتحرجون بالإجابة عنه .

٣- مسألة او موقف صعب فليس يحتوي بيئة المعلم الثقافية و خبراته المتراكمة .

انواع المشكلات و طرق حلها :-

تتباين المشكلات التي يمكن عرضها في الموقف الصفي على المتعلمين من حيث درجة الصعوبة تجد بها لقدرات الطلاب ، درجة مراعاتها للتحديات السابقة للمتعلمين ، و كذلك وقت عرضها : بيد ايها المعلم كتمهيد لدرسه الجديد . او يستفيد منها اثناء الموقف الصفي لتزويده بتغذية راجعة ، عما يحقق ، و لإثارة دافعية طلابه ، و قد يجعلها في نهاية الموقف الصفي كأداة من ادوات التقويم .

مزايا استخدام طريقة حل المشكلات :-

تقدم طريقة حل المشكلات العديد من الفوائد التربوية للطلبة ، تأتي في طليعة ما يأتي :-

١- اثارة الدافعية للتعليم :- فقد عرف المشكلة التعليمية التي تحظى باهتمام الطالب وتتحدى قدراته وخبراته السابقة .

٢- بناء عقلية علمية تمكن من حل مشكلات الحياة :- ان حل المشكلة لا يتم عشوائيا وفق هوى الطالب ، بل تخضع لأسس علمية دقيقة تبدأ بتحديدها وجمع المعلومات عنها والتوصل لمجموعة من الحلول واختيار الانسب منها .

٣- .العمل على إكساب الطالب العديد من المهارات منها : العمل مع الفريق ، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو التعاون والشورى ، وكذلك مهارة جمع وتحليل وتثبيت المعلومات

ينبغي مراعاته في طريقة حل المشكلات :-

أ. ان تكون المشكلات تتعلق بمواقف الحياة المرتبطة ببيئة الطالب لأجل اثارة انتباههم .

ب. ان تحمل المشكلات أفكار جديدة تنمى مهارات الإبداع (الاصالة ، الصداقة ، المرونة)

ت. التأكيد من توافر الخبرات والمهارات والمعلومات السابقة للمشكلة حتى يتم القضاء عليها لأجل تمكين الطلبة من التعامل مع الموقف المشكل مما يؤدي لاكتشاف مواقف لم تكن موجودة .

<u>صعوبات استخدام طريقة حل المشكلات :-</u>

بالرغم من المزايا التي تقدمها طريقة حل المشكلات ، الى ان هناك صعوبات قد تحد من استخدامها او تجعلها معيقات تمنع الطلبة من تفصيلها في الموقف الصفو لعل ابرزها :-

أ. الحاجة الى عقد ان عملية ، مما يعني ان هناك بعض التلاميذ قد يحتاجون لمزيد من الوقت لأجل التعلم بهذه الطريقة

ب. الحاجة الى توفر الكثير من مصادر التعلم .

ت. الحاجة لمزيد من الاهتمام من قبل المعلمين في التحضير والتخطيط لها . و طرق ذلك يمكن تلافيه بتدريب المعلم ، وتجزئة المشكلة لمهمات تعليمية صغيرة والتخطيط ، وبمرور الوقت يتعود المعلم .

ثانيا : الطريقة الاستقرائية :

تعرف الطريقة الاستقرائية :- في اللغة الجزئيات للوصول الى نتيجة كلية .

وفي الاصطلاح التربوي :- هي الطريقة التي يتم الانتقال فيها من الجزء الى الكل او من الأمثلة الى التعميم .

خطوات الطريقة الاستقرائية :

وينبغي لمعلم التربية الاسلامية ان يراعى مجموعة من الخطوات عند استخدامه لهذه الطريقة وهي :-

١- إعطاء أمثلة على المفهوم : بحيث تتناول الأمثلة جزئيات بطريقة ويتم مراعاة :

أ. تقديم مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية مع المناقشة .

ب. التدرج في قوة صعوبة الأسئلة المنتمية وغير المنتمية

٢- مناقشة الأمثلة : ويتم مناقشة الأمثلة التي وضعت امام الطلبة لمساعدتهم على تصنيفها وتميز الأسئلة المنتمية من غير المنتمية ، وتوضيح الخصائص المميزة للمفهوم .

٣- اعطاء مزيد من الأمثلة : وهنا يقوم الطلاب بإعطاء مجموعة من الأمثلة المتعلقة بالمفهوم ، فان أعطى مثال له صلة بالمفهوم ، فان ذلك يدل على الكتابة للمفهوم .

٤- صياغة التعريف : وهنا يتم التعاون لصياغة التعريف على السبورة او في اللوحة .

٥- التقويم : وهنا يتم تقديم مجموعة من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية في صورة أنشطة للتأكد من اكتساب الطلاب للمفهوم ، وتطبق ما تم التوصل له .

٦- الانشطة اللاصفية :للتأكد من استيعاب ، وزيادة في الترسيخ .

مزايا الطريقة الاستقرائية : تمتاز هذه الطريقة لمجموعة من الصفات تاتي في طليعتها :

أ. تبقى لدى الطالب القدرة على التفكير عند النظر في الادلة والمقارنة بين الجزئيات .

ب. اثارة الدافعية لدى الطالب.

ت. ثبات المعلومة لمدة طويلة لتوصل الطالب لها نفسه .

ث. تعرف المعلم بمستوى كل طالب نتيجة المناقشة .

ج. توثيق العلاقات الاجتماعية بين المعلم وطلابه . وبين الطالب وزملاءه نتيجة النقاش .

عيوبها : لعل عيوب الطريقة الاستقرائية تتقارب مع صعوبات طريقة حل المشكلات ، والتي تتمحور حول :

١- الحاجة للمزيد من الأمثلة المنتمية وغير المنتمية الموضحة للمفهوم .

٢- تعتمد على الخبرات السابقة التي يمتلكها المعلم ، مما يعني الحاجة لمزيد من الوقت في حالة سيما الطالب لا يمتلك تلك الخبرات .

ثالثا :- الطريقة الاستنتاجية (الاستنباطية -القياسية)

تعريف الطريقة في اللغة :- رد الشيء الى نظيره .

وفي الاصطلاح التربوي :- الطريقة الاستنتاجية عكس الطريقة الاستقرائية فهي تعني الانتقال من الكل الى الجزء او من القاعدة الى الأمثلة كما تعرف بأنها " العمليات العقلية التي ينتقل فيها العقل من القواعد العامة الى الجزيئات ".

والقران والسنة اساس الأحكام الفقهية ، فقد تعذر الحصول على نص صريح يلجأ العلماء للقياس والذي يعرف عندهم بانه النص لا تفاقمها في العلة .

مزاياها :- تمتاز هذه الطريقة بما يأتي :

أ. لا تحتاج لجهد كبير من المعلم او الطالب لتقديم المفهوم مباشرة ثم التطبيق عليه .

ب. يسهل استخدامها في المراحل الاولى من التعليم من الصف الرابع فأعلى .

خطوات تدريسها : يراعي معلم التربية الاسلامية عند استخدامه لهذه الطريقة الخطوات الآتية :

١- تقديم المفهوم او القاعدة من خلال : تحديد اسم المفهوم (كلمة . كمثال ، جملة) تحديد الخصائص المميزة للمفهوم عند تميزه لأجل توفير الأمثلة المنتمية له - كتابة تعريف المفهوم .

٢- توضيح المصطلحات الخاص بالمفهوم .(شرح المفهوم) حتى يكون هناك نوع من التفاعل بين المعلم والطلاب

٣- التعاون مع الطلاب في تقديم الأمثلة تتعلق بالمفهوم (منتمية ، غير منتمية) مع مراعاة ان تكون متنوعة بقدر الإمكان ، وان تراعي التدرج في مستوى الصعوبة .

٤- تقديم مزيد من الأمثلة توضح المفهوم او القاعدة ، مع تقديم التغذية الراجحة والتعليل لكل مثال ان كان منتميا او غير منتمي .

٥- التقويم : وهنا يتم تقديم مجموعة من الأمثلة المنتمية ، وغير المنتمية في صورة أنشطة للتأكد من اكتساب الطلاب للمفهوم ، وتطبق ما تم التوصل له .

٦- الأنشطة اللاصفية : للتأكيد من استيعاب ، وزيادة في الترسيخ .

الفصل الثالث

الاستنتاجات :

١- ان الاتجاهات الحديثة أفضل من الطريقة التقليدية في تدريس الحديث النبوي الشريف .

٢- صحة ما تذهب اليه معظم ادبيات طرائق تدريس التربية الاسلامية في تأكيدها ان الاتجاهات الحديثة تعد من الأساليب الفعالة في تدريس مادة التربية الاسلامية .

التوصيات :

٥- اعتماد أُسلوب الاتجاهات الحديثة أسلوباً فعالاً في تدريس مادة الحديث النبوي الشريف .

٦- تأكيد أُسلوب الاتجاهات الحديثة في اثناء إعداد مدرسي التربية الاسلامية في كليات التربية و الكليات الاخرى ، او عند التحاقهم في دورات تدريبية اثناء الخدمة .

٧- وضع خطوات أُسلوب الاتجاهات الحديثة في بداية كتب التربية الاسلامية المقرر .

٨- تأكيد المشرفين على حَثَّ المدرسين و المدرسات على استعمال الاتجاهات الحديثة عند تدريس مادة الحديث النبوي الشريف .

المقترحات :

٣- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تحصيل مواد اخرى من العلوم الاسلامية كالفقه و أصول الفقه و علوم القرآن الكريم و العقائد و السيرة النبوية .

٤- اجراء دراسة مماثلة لمعرفة استعمال طرائق تدريسية اخرى في تحصيل مادة التربية الاسلامية .

المصادر

القرآن الكريم

١- ابراهيم ، عبد الحليم ، (١٩٦٨) ، **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ط٢.

٢- الحصري ، علي منير ، و يوسف العنزي ، (٢٠٠٠) ، **طرق التدريس العامة** ، الكويت ، ط١.

٣- الحيلة ، محمد محمود ، (١٩٩٩) ، **التصميم التعليمي نظرية و ممارسة** ، دار المسيرة للنشر و الطباعة ، عمان ، الأردن ، ط١.

٤- سالم ، عبد العزيز ، (١٩٨٢) ، **طرق تدريس التربية الاسلامية نماذج الإعداد و دروسها** ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط٣.

٥- صالح ، عبد الرحمن و اخرون ، (١٩٩٧) ، **المرجع في تدريس علوم الشريعة** ، مؤسسة الوارق ، الأردن .

٦- صلاح ، سمير يونس احمد ، و سعد محمد الرشيدي ، (١٩٩٩) ، **التربية الاسلامية و تدريس العلوم الشرعية** ، مكتبة الفلاح ، ط١.

٧- عامر ، فخر الدين ، (٢٠٠٠) ، **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الاسلامية** ، عالم الكتب ، ط٢.

٨- عبد الرشيد ، عبد العزيز ، (١٩٨٢) ، **طرق تدريس التربية الاسلامية نماذج الإعداد و دروسها** ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ط٣.

٩- عبدالله ، عبد الرحمن صالح و اخرون ، (١٩٩١) ، **مدخل الى التربية الاسلامية و طرق تدريسها** ، الأردن ، ط١.

١٠- فالح ، عبد الجليل رشيد ، (١٩٩٥) ، **السلوك الاجتماعي في الهدى النبوي الكريم** ، منشور في دورية التربية الاسلامية ، عدد٢.

١١- القرضاوي ، يوسف ، (١٩٨١) ، **الخصائص العامة للإسلام** ، مكتبة وهبة ، القاهرة ، مصر ، ط٢.

١٢- ابن سعد ، محمد بن منيع الزهري ، (١٣٧٦) ، الطبقات الكبرى ، دار صادر بيروت .

١٣- مختار ، حسن علي ، (١٩٨٦) ، **قضايا و مشكلات في المناهج و طرق التدريس** ، مكتبة الطالب الجامع ، مكة المكرمة ، ط١.

١٤- ابن كثير ، اسماعيل بن كثير القرشي ، (١٩٨٧) ، تفسير القران الكريم، دار المعرفة ، بيروت ، ط٢.

١٥- ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم ، (١٩٥٥) ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت .

١٦- ابو الحسن ، صديق عبد العظيم ، (١٩٨٨) ، دراسات في السنة النبوية الشريفة ، دار هجر للطباعة و النشر ، القاهرة ، ط٢.

١٧- ابو دَاوُدَ ، سليمان بن الأشعث ، (ب.ت) ، سَنَن ابي دَاوُدَ ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الفكر ، ط٤.

١٨- ابو الهيجاء ، فؤاد ، (٢٠٠٠) ، طرق تدريس القرآنيات و الإسلاميات و اعدادها بالأهداف السلوكية ، دار المناهج ، عمان ، الأردن ،ط١.

١٩- السرحان ، محي هلال ، (١٩٨٩) ، **أصول تدريس اللغة العربية و التربية الاسلامية** ، مطبعة الرشاد ، ط١.

٢٠- النوري ، وليد عبد الحميد ، و عبد الحميد حمزة الناصر ، (١٩٨١) ، **العينات** ، دار الكتب ، الموصل .

٢١- مدكور ، احمد علي ، (٩٨٧) **منهج التربية الاسلامية ، اصوله و تطبيقاته** ، الكويت ، ط١ .

٢٢- الهاشمي ، عابد توفيق ، (ب.ت) ، **طرق تدريس الدين** .

٢٣- يونس ، فتحي علي و اخرون ، (١٩٩٩) ، التربية الدينية الاسلامية بين الاصالة و المعاصرة ، عالم الكتب ، ط١ .

Pedagogy hadith

O.m.d. The triumph of Zine El Abidine al-Bayati

Baghdad University / Educational Research Center and psychological

Research Summary

This research "pedagogy hadith, and the researcher with an overview of the importance of research, that in order to science after Quranic sciences aware of the Hadith is the al-Manar to learn from the Sacred because it is the source of Islam in a statement sentences and explain the morality and confirm the Arts, and is the interpreter of the Koran, it is grasped by enlightened by the guidance and is one of the arguments dwelling and bright argument that shows the total Quranic verses amounting details, Valancgal Sharif Speaking of the best acts of worship, and for good deeds and better Agharbat, therefore urged the Holy Prophet Muhammad (may Allah bless him and his family) and exhorted his followers to pay attention to him and give him the honor of priority after the Koran to save.

And the importance of the Hadith turned educators Arab contemporaries to take care of it and teach it, and so came the research and studies to address what gripped the collection of this science has placed steps and

recommendations to improve the quality of teaching hadith and aspects for which she received an increasing interest in these treatments and recommendations, methods teaching because of their outstanding importance and key role in the success of the educational process, Valtdras to be that combines the method and the goal must be clear.

بعض مشكلات العملية التعليمية في العراق (التعليم العالي نموذجاً)

ا.م.د اسماعيل داود سليمان العامري

كلية التربية ابن رشد / قسم الجغرافية

ملخص البحث:

ان عدم قدرة النظام التعليمي على تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع من خلال ضعف مخرجات العملية التعليمية نتيجة لغياب سياسة تعليمية محددة الجوانب والأهداف فضلاً عن توالي القرارات التي تتدخل في النظام التعليمي على حساب رصانته نتيجة للظروف الامنية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع العراقي والتي القت بظلالها على مخرجات العملية التعليمية التي امتازت بشكل عام بالضعف في كثير من جوانبها ، وفي الوقت الذي يعد بعض الاساتذة التعليم كرسالة انسانية وأخلاقية سامية فأن البعض الاخر ينظرون لهذه المهنة على انها مصدر للرزق بالدرجة الاساس لذا فأن طموحهم للحصول على الشهادات العليا هو لرفع مستوى الدخل لا غير دون الاهتمام بحجم المعلومات والمهارات والخبرات التي يجب ان تكتسب في كل مرحلة من مراحل التعلم ، ان هذا البحث سيتناول بالتفصيل بعض المشكلات التي يعاني منها التعليم الجامعي بشكل عام والدراسات العليا بشكل خاص في العراق ووضع الحلول الملائمة لها للنهوض بواقع التعليم ليواكب التطور العالمي ويسهم في تحقيق التنمية الشاملة .

المقدمة:

تعرف المشكلات التعليمية بأنها الاخفاقات التي تواجه النظام التعليمي والتي قد يكون النظام التعليمي نفسه سبباً لهذه الاخفاقات او قد تكون طارئة عليه من الخارج مما يؤدي الى ضعف مخرجات هذا النظام في تلبية حاجة السوق.

تمتاز المعرفة بالتطور السريع مما يتطلب مواكبة هذا التطور وبخلافه يمكن ان تنشأ العديد من التي تواجه النظام التعليمي الذي يتكون من حلقات مترابطة فيما بينها وان اي خلل في احد هذه الحلقات يؤدي الى الاخلال في النظام بأكمله .

ان النظام التعليمي المتطور هو الذي يتدارك المشاكل التي تطرأ على العملية التعليمية نتيجة التطور السريع في المجالات العلمية كافة ويضع الحلول المناسبة لها بشكل آني لأن عدم وضع الحلول السريعة للمشاكل التي تواجه العملية التعليمية سيؤدي الى تطور هذه المشكلات وتأثيرها في مجمل النظام التعليمي الذي سيظهر في مخرجات هذا النظام وبشكل واضح ، فضلاً عن تخلف النظام التعليمي عن مواكبة النظم التعليمية العالمية وهذه المشاكل منها ما يتعلق بالنظام التعليمي نفسه مثل ضعف التوافق والانسجام بين المدخلات والمخرجات في النظام التعليمي وفيما يتعلق بمخرجات النظام التعليمي ظل عدم التوافق بين مخرجات النظام التعليمي وحاجة السوق والمجتمع مما يعني ضعف دور التعليم في التنمية المستدامة وبالتالي فأن دور الجامعات في تلبية حاجات المجتمع وسوق العمل اصبح دوراً معكوساً اذ اصبحت هذه الجامعات تساهم في زيادة اعداد العاطلين عن العمل من خلال ضخ كوادر بشرية بأعداد كبيرة سنوياً دون وجود حاجة فعلية لهؤلاء الخريجين وهذا لا يشمل الجامعات الحكومية فقط وإنما الجامعات الاهلية التي تحبو خلفها ايضاً .

وسنحاول من خلال هذا البحث ان نطرح رؤية تحليلية عامة لتشخيص بعض المشكلات التي تعاني منها العملية التعليمية في العراق ومحاولة معالجتها بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ومقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى تعميمات مقبولة .

اولاً: عدم وجود رؤية محددة:-

بشكل منطقي ان الجهد الذي يتم لأعادة توجيه التعليم يقوم على اهداف الاستدامة المحلية او الوطنية ، اعادة التوجيه للمنهاج الصحيح يتم تناوله في السياق المحلي البيئي والاجتماعي والاقتصادي للتأكد من انه يتعلق بالمطالب المحلية ومناسباً ثقافياً(١) .

ان ضعف تطابق المخرجات مع متطلبات سوق العمل نتيجة طبيعة المناهج الدراسية وانخفاض مستوى المهارات وقيم العمل وسلوكياته لدى معظم الخريجين وافتقارهم للمرونه الكافية للتعامل مع احتياجاته المتغيرة التي فرضتها التطورات في سوق العمل

العراقي الناجمة عن الحروب وعدم الاستقرار السياسي ، وضخ مخرجات في تخصصات لا يحتاجها سوق العمل وعجز في بعض التخصصات التي تتصاعد اليها الحاجة ، وتشير بيانات وزارة التعليم العالي الى اختلال التوازن بين تخصصات الخريجين اذ يشكل خريجوا تخصصات العلوم الانسانية نسبة اعلى من خريجي التخصصات العلمية والتطبيقية التي تتطلبها التنمية الاقتصادية(٢) ، وهذا يؤشر الى وجود خلل واضح لعدم وجود رؤية محددة وستراتيجية واضحة ضمن مدة زمنية محددة لمعالجة هذا الخلل في متطلبات سوق العمل وحاجة المجتمع والحد من البطالة واعادة توجيه التعليم لمعالجة هذا الخلل ، ففي ظل هذه التحديات المعقدة وعدم الاستقرار السياسي والاجتماعي والاقتصادي يجب ان يمتاز التعليم بمرونة كبيرة ليتمكن من تلبية حاجات الاقتصاد والمجتمع والحد من البطالة .

لذا يجب ان تتبنى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مشروع الاصلاح وفق آليه تنفيذ مقتدرة وضمن جدول زمني محدد من خلال وضع خطة شاملة تلزم من خلالها الجامعات الحكومية والاهلية وخاصة التخصصات الانسانية التي تم تشخيصها من قبل الوزارة نفسها بانها تعاني من خلل كبير وباقي التخصصات الاخرى ضمن هذا الاطار ، وتتضمن هذه الخطة المعالجات التالية :-

١- ايقاف التخصصات التي تعاني من البطالة وعدم وجود فرص للعمل ضمن سوق العمل العراقي الحالي للحد من البطالة والبطالة المقنعة .

٢- الاهتمام الكبير بنوعية الخريجين وتعزيز مهاراتهم وقدراتهم ومبادئ الولاء للوطن وعدم تغليب الكم على النوع.

٣- رفع مستوى المعاهد الفنية والتقنية وفتح تخصصات اضافية ضمن هذه المعاهد تلبي حاجة سوق العمل فضلاً عن رفع نسبة الطلبة المقبولين في هذه المعاهد .

٤- تعزيز البيئة الاكاديمية وتحفيز الدوافع العلمية لدى الطلبة .

٥- الحد من معاهد المعلمين والمعلمات وامتصاص الكم الهائل من خريجي كليات التربية من خلال سد حاجة المدارس الابتدائية من هؤلاء الخريجين .

٦- ايقاف الدراسات العليا ضمن التخصصات التي لا تمتلك فرص ضمن سوق العمل العراقي ورفع مستوى الدراسات العليا من خلال الغاء كافة الاستثناءات وقنوات القبول ووضع معايير قبول اكاديمية عالمية ملزمة كأختبار اللغة الانكليزية TOFEL او IELTS واختبار الحاسوب IC3 ضمن مراكز دولية حصراً .

٧- الاهتمام بالقيم واخلاقيات المهنة وسلوكيات العمل لدى الخريجين وتعزيز الانتماء للوطن والتسامح والمحبة .

٨- رفع المستوى العلمي للكليات الاهلية وانتشالها من عجزها وكونها مصدر لتوفير الشهادات الجامعية للطلبة الباحثين عن الشهادات فقط ، وإلزامها بسد حاجة سوق العمل من التخصصات وعدم زيادة البطالة المقنعة .

٩- الحفاظ على استقلالية الجامعات وعدم التدخل في شؤونها العلمية في الجوانب كافة وخاصة فيما يتعلق برفع عدد المقبولين في الدراسات العليا فوق طاقة الاقسام العلمية وعدم الالتزام بالخطط العلمية للقبول التي تقدمها الاقسام العلمية اعتمادا على الكادر التدريسي المؤهل للتدريس والاشراف على طلبة الدراسات العليا فضلاً عن كفاية البنى التحتية داخل هذه الاقسام العلمية من حيث توفر القاعات الدراسية الخاصة بالدراسات العليا والمختبرات وهذا يؤشر وجود عدم وجود رؤية واضحة لنتائج مثل هكذا قرارات تتمثل بانتاج خريجين ضعفاء من حيث المستوى العلمي والاكاديمي فضلاً عن زيادة عدد المقبولين بالدراسات العليا مقارنة مع الامكانات الحقيقية للبلد .

١٠- جمود المنهج التعليمي من خلال سيادة الطابع النظري واستخدام طرائق التدريس التقليدية والابتعاد عن الاساليب الابداعية في العديد من المواضيع الدراسية ، بسبب الاعداد الكبيرة للطلبة في القاعات الدراسية والذي يتجاوز ٥٠ طالب ، لذا يجب ان يكون المنهج التعليمي واضح من حيث انوعية والاهداف واساليب التقويم وربط منهجية التعليم بسوق العمل .

ثانياً: عدم وضوح المنهج:-

لا يرتبط المنهج بمادة دراسية واحدة وانما مجموعة المواد الدراسية المقررة لمرحلة دراسية معينة ضمن مجموعة من الاهداف ووسائل وطرائق تعليمية مختلفة في اطار

زمني محدد ، وتمتاز المناهج في الدراسات الانسانية الاولية والعليا بعدم وضوح الاهداف وعدم وجود رقابة ومعايير جودة عالمية على المناهج التي يتم اعتمادها لتغطية المفردات المطلوبة والتي تمتاز معظمها بالضعف والغموض وعدم التكامل فضلاً عن كونها لم تعد تتلائم مع متطلبات العصر مما ادى الى دخول العديد من المؤلفات غير الخاضعة للتقييم العلمي والأكاديمي الرصين كبديل عن المصادر القديمة وهذا من العوامل التي ادت الى ضعف مستوى الخريجين لذا يجب حظر اي كتاب من التدريس في الجامعة وقيام لجنة علمية متخصصة ومواكبة لتطور هذا العلم بتأليف هذا الكتاب وبطلب رسمي من الجامعة وبمراجعة من متخصصين في اللغة والتربية والمناهج وعلم النفس ، فضلاً عن الاهتمام برفع المستوى المعاشي للاساتذة بما يضمن لهم حياة كريمة وتأمين السكن ووسائل النقل الملائمة لضمان عدم لجوء البعض الى اعداد الكتب الجامعية بسبب ضعف المستوى المعاشي . ويجب ان يتم تطوير المنهج الدراسي لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم من خلال ربط المنهج بالمجتمع والبيئة ويجب ان يكون هذا التطوير مستمر لمواكبة التغيرات المتجددة مع اعتماد المتابعة والتقويم لهذا المنهج لتحديد نواحي القوة والضعف في تطوير المنهج ، فضلاً عن متابعة مخرجات العملية التعليمية لتشخيص نواحي القوة والضعف فيها للاستفادة من ذلك في تطوير مناهج التعليم .

ثالثاً: عشوائية القرارات الإدارية

ان عدم خضوع القرارات الخاصة بالعملية التعليمية لرقابة تربوية وفكر علمي رشيد من اكثر المشاكل ارباكاً للعملية التعليمية خاصة اذا كانت هذه القرارات غير قابلة للتطبيق او لايترتب على تطبيقها اي فائدة علمية وهنا نذكر قرار الدوام في يوم السبت الذي اربك العملية التعليمية لمدة اسبوعين بعدها تم الغاء هذا القرار اذ تم نقل المحاضرات من باقي ايام الاسبوع الى يوم السبت كون المواد الدراسية محددة لكل مرحلة دراسية بعدد من المواد والساعات والوحدات لذا لم يترتب على اضافة هذا اليوم اي فائدة علمية فضلاً عن ان عدد كبير من الطلبة من سكنة المحافظات الاخرى وهذا اليوم مع يوم الجمعة هو لعودتهم الى ذويهم ، وهذا احد الامثلة على عشوائية القرارات

الادارية التي تعكس عدم دراية اصحاب القرار بالواقع العلمي داخل المؤسسات التعليمية ، فضلاً عن القرارات التي تسمح بالامتحان للمرة الثالثة والتحميل والعبور والتي تسن بعد اقرار النتائج مما تربك عمل اللجان الامتحانية بشكل كبير وهي قرارات تضعف المخرجات التي يجب ان تكون متميزة خاصة اذا كانت هذه المخرجات تحمل اسم مؤسسة اكاديمية يفترض ان تكون مرموقة .

ان عدم اعتماد الحكومة خطة للإصلاح الجذري لا السطحي بوضع خطة طويلة الامد لأحياء دور الجامعة كمصدر اشعاع فكري وثقافي في المجتمع لتلبية حاجاته ورفع المستوى الفكري لأفراده .

رابعاً: تمويل التعليم :- ان الحاجة الى رفع مستوى التعليم وتحسين نوعيته مع انخفاض عائدات النفط واعتماد التعليم في العراق على الدعم الحكومي في تمويله يمثل عقبة كبيرة امام تطور التعليم .

تشير بيانات منظمة اليونسكو المبينة في جدول (١) الى ان الانفاق على التعليم كنسبة مئوية من الناتج المحلي الاجمالي يتراوح بين ٥% الى ٢.٦% في تونس والسعودية والمغرب واليمن مقارنة بحوالي ٥.٣% في العراق وان الانفاق على التعليم كنسبة مئوية من الانفاق الحكومي لمعظم الدول العربية يفوق ما ينفقه العراق اذ يتجاوز ٢٠% من الانفاق الحكومي في دول المغرب العربي(٣) .

جدول (١) مقارنة الانفاق الحكومي على التعليم في بعض الدول العربية .

ت	الدولة	السنة	الانفاق من الناتج المحلي الاجمالي%	الانفاق من الانفاق الحكومي%
١	تونس	٢٠١٠	٢.٦	٥.٢١
٢	الجزائر	٢٠٠٨	٣.٤	٣.٢٠
٣	السعودية	٢٠٠٨	٦.٥	٣.١٩
٤	سورية	٢٠٠٩	١.٥	٧.١٨
٥	عمان	٢٠٠٩	٣.٤	-
٦	المغرب	٢٠٠٩	٤.٥	٧.٢٥
٧	مصر	٢٠٠٨	٨.٣	٩.١١
٨	العراق	٢٠١٢	٥.٣	٠.١١

المصدر : طارق علي جاسم العاني ، صلاح عبد القادر النعيمي ، التعليم العالي والتنمية في العراق ، مكتب اليونسكو للعراق ، ٢٠١٣ .

وهنا يجب ان تدرك الجامعات ان عليها استثمار كافة الامكانات المتاحة لسد العجز المحتمل مستقبلاً من خلال استثمار مرافق الجامعة واقامة الدورات التدريبية وتقديم الخدمات الاستشارية وهو ما يعرف بالجامعة المنتجة ، الا ان هذه الموارد محدودة وهنا يجب التوعية بأهمية التبرعات والهبات والاوقاف للمراكز العلمية والبحثية والاكاديمة التي تعمل على خدمة المجتمع من اجل الحصول على الجهات المانحة والمتبرعة لسد احتياجات الجامعة ، كما يجب التوعية والتعريف بالكرسي العلمي من خلال الاعلان عن تخصيص هذا الكرسي لدعم الابحات العلمية من قبل رجال الاعمال والتجار مقابل منح الممول شهادة بهذا الموضوع وكتابة اسمه بأحد اروقة الجامعة مما يوفر مصدر تمويل اضافي للجامعة .

خامساً: تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات :-

ان ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي الى اشتراك كل المسؤولين في ادارة المؤسسة التعليمية والطالب وأعضاء هيئة التدريس ليصبحوا جزءاً من برنامج ثقافة الجودة وبالتالي فالجودة تعني القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بشكل فعال لتحقيق اهدافه ورسالته المنوطه به من قبل المجتمع والاطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم الجامعي(٤) .

ومن فوائد تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي(٥) مايأتي:-

١- تطوير النظام الاداري في الجامعة نتيجة وضوح الادوار وتحديد المسؤوليات .

٢- الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب التي تنعكس على جوانب شخصياتهم .

٣- زيادة الكفائة التعليمية ورفع مستوى الاداء لجميع الاكاديميين والإداريين .

٤- الوفاء بمتطلبات الطلاب والمجتمع والبحث العلمي والوصول الى رضاهم .

٥- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية السليمة بين العاملين .

٦- تمكين ادارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الاجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلاً .

٧- رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال ابراز الالتزام بنظام الجودة .

٨- الترابط والتكامل بين جميع الاكاديميين والإداريين في الجامعة والعمل بروح الفريق الواحد .

٩- تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة يمنح الجامعة احتراماً وتقديراً وصورة ذهبية ايجابية .

اما المجالات التي يجب ان تخضع للتقويم في مؤسسات التعليم العالي فهي(٦) :-

١- الاستراتيجية ، التنظيم وادارة الجودة .

٢- عمليات التدريس .

٣- البحث .

٤- الموارد البشرية .

٥- الطلاب .

٦- البنية التحتية .

٧- التمويل .

٨- التعاون والانفتاح في مؤسسات التعليم العالي على البيئة المحيطة والعالم .

ان تحليل واقع التعليم العالي الوارد في الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم في العراق يشير الى ان المناهج الدراسية لم تزل متقادمة تعاني من ضعف في مواكبتها للتقدم والتطور العلمي والتكنولوجي وضعف ارتباطها بحاجات التنمية الاجتماعية والاقتصادية ومتطلبات سوق العمل ، كما اكدت وجود خلل في توازن هيكل الالقاب العلمية للتدريسيين فضلاً عن ضعف اساليب اجراء الامتحانات وتقويم الطلبة وابتعادها عن معايير الجودة المتبعة في الجامعات العالمية(٧) .

الهوامش

١- التربية من اجل التنمية المستدامة ، منظمة الامم المتحدة للتربية والعلم والثقافة – اليونسكو ، ٢٠١٣ .

٢- طارق علي جاسم العاني ، صلاح عبد القادر النعيمي ، التعليم العالي والتنمية في العراق ، مكتب اليونسكو للعراق ، ٢٠١٣ .
٣- مجلة عالم الجودة ، السنة الاولى ، العدد الاول ، اغسطس ٢٠١٠ .
٤- احمد يوسف دودين ، ادارة الجودة الشاملة ، الاكاديميون للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، ٢٠١٢ .
٥- عصام جمال سليم غانم ، ادارة الجودة الشاملة مدخل لحفز الجودة الادارية في مؤسسات التعليم العالي المصرية في ضوء بعض الخبرات العالمية ، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ، ٢٠١٢.

Some of the educational process in Iraq Problems (Higher Education model(

Prof. Dr. Ismail Dawood Sulaiman Al Ameri

Ibn Rushd College of Education / Department of Geography

Research Summary:

The failure of the educational system's ability to achieve overall development of society through the weakness of the educational process outputs as a result of the absence of specific aspects and objectives of educational policy as well as a succession of decisions that interfere with the educational system on Rsanth expense as a result of the security and economic conditions experienced by the Iraqi society, which cast a shadow over the process outputs education, which was characterized by generally weak in many aspects, and in time, which is some of the professors of education humane and ethical Semitism as a message, others are looking for the profession as a source of livelihood class basis, therefore, their ambition for higher

education is to raise the level of income does not is without concern for size information, skills and expertise that must be acquired at each stage of learning, that this research will address in detail some of the problems of higher education in general suffered and graduate studies, in particular in Iraq and the development of appropriate solutions for the advancement of education to keep pace with global development and contribute to the overall development.

تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة

أ . م . د باسمة هلال عبود م .د. لمياء عبد الجبار
الجامعة المستنصرية / كلية التربية

المستخلص :

ان الثقة بالنفس هي إحساس الطالبة بقيمة نفسها بين من حولها فتترجم هذه الثقة كل حركة من حركاتها وسكناتها وتتصرف الطالبة بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة فتصرفاتها هو من يحكمها وليس غيرها ، وهي نابعة من ذاتها لا شأن لها بالطالبات المحيطات بها وبعكس ذلك هي انعدام الثقة التي تجعل الطالبة تتصرف وكأنها مراقبة ممن حولها فتصبح تحركاتها وتصرفاتها بل وآراؤها في بعض الأحيان مخالفة لطبيعتها ويصبح القلق حليفها الأول في كل اجتماع أو اتخاذ قرار.والثقة بالنفس هي بالطبع شيء مكتسب من البيئة التي تحيط بنا ونشأنا بها ولا يمكن ان تولد مع أي شخص كان ، والثقة بالنفس هي طريق النجاح في الحياة وان الوقوع تحت وطأة الشعور بالسلبية والتردد وعدم الاطمئنان للامكانيات هو بداية الفشل ، وتعد ثقة الطالبة بنفسها مصدر الأمان والاستقرار والشعور بالسعادة ، وان اهميتها تتركز في كونها تساعدها في تكوين إنسان قادر على ان يتبوأ المكانة المرموقة في قيادة المجتمع ويكون شخصاً متكاملاً من جميع النواحي ، ويهدف البحث الحالي الى تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة.

وقد قسم البحث الى ثلاثة فصول وهي:-

١- الفصل الاول ويتضمن (مشكلة البحث واهميتة وهدفة ومنهجيتة) حيث يهدف البحث الحالي الى تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة .

اما منهجية البحث فقد اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي في البحث، ، فعمدت الباحثتان الى دراسة تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة من خلال ما توافر من مصادر ومراجع وادبيات ودراسات ميدانية سابقة ، وتحليلها ودراسة الجوانب المتعلقة بها كافة ، للتوصل الى نتائج يمكن التعويل عليها ، ويمكن للباحثتان ان تتوصلا الى مفهوم تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة .ومن ثم التوسع في

اهميتهما والتعرف على مجالاتهما المتنوعة من خلال رؤية تربوية عامة .وقد حددت المصطلحات الواردة في عنوان البحث وهي (الثقة بالنفس) و(الجامعة).

٢- الفصل الثاني تضمن عرض وتوضيح مفهوم و اهمية الثقة بالنفس واسباب ضعفها والتصورات الخاطئة عنها ودور التعليم في تعزيزها.

٣-الفصل الثالث تضمن علاقة الثقة بالنفس ببعض العوامل الايجابية للشخصية وعلاقة النظريات النفسية بالثقة بالنفس ومن ثم التوصل الى اهم التوصيات.

الفصل الاول

مشكلة البحث :

تصاب بعض الطالبات أحياناً بحالات فقد الثقة في أنفسهم والشعور بالنقص ، فيظن المرء بنفسه سوءاً ، ويشعر انه بقدراته ومعلوماته وخبرته غير مؤهل لتحمل المسؤوليات المهمة والأعمال ذات الجدوى والنفع الكبيرين. وقد يأتي شعور المرء هذا بعد البدء في مشاريعه ورؤية بوارق النجاح ، فإذا به يلتفت إلى نفسه متسائلاً : (هل أنا قادر على ما أنا مقبل عليه؟) وهو يسأل نفسه هذا السؤال الممزوج بالشك وعدم الثقة .. فإذا بالسؤال يرمي به في أول الطريق ، ويعيده إلى نقطة الصفر ، وتؤدي السمات الشخصية والمفاهيم الخاصة عن الآخرين دوراً كبيراً في ازدياد القدرة على الانصياع أو انخفاضها ، فالطالبات اللاتي يفتقرن إلى الثقة بالنفس والإحساس بالأمان غالباً ما يتعرضن للضغوط أكثر من غيرهن ممن يتميزن بقدر من ارتفاع الثقة بالنفس والمركز الاجتماعي(ابراهيم، ١٩٨٧،ص ١٧٧).

وقد أوضحت معظم الدراسات ان الكثير من الطالبات في مرحلة الدراسة الجامعية يعانين من مشكلات مختلفة ، نفسية ، اجتماعية ، دراسية ، صحية ....الخ . ومن المشكلات النفسية الشائعة ، مشكلة ضعف الثقة بالنفس. (Hornby, 1974, p.340-365). وقد أكد ادلر (ADLER) ان الشعور بالنقص وفقدان الثقة بالنفس من ابرز العوامل المسؤولة عن الاضطرابات النفسية والتفكك الشخصي لدى الطالبة، ويرى روجرز من خلال نظرية الذات ان مشاعر النقص وفقدان الثقة بالنفس كثيراً ما تكون بسبب وجود فجوة بين الذات المثالية والذات الواقعية ، وبين الانجازات الواقعية

والطموحات غير الواقعية (Corey, 1982, p.37). ويشير علماء النفس ان الفشل المتكرر يؤدي الى ضعف ثقة الطالبة بنفسها ، وشعورها بعدم الكفاية ، وفقدان احترام الذات ، والتردد ، والتهيب ، والارتباك ، وتصبح امكاناتها على منازلة الصعاب ضعيفة (الجسماني ، ١٩٨٤ ، ص١١٦).

ومن خلال الاطلاع على ظروف الطالبات الاسرية وخصوصاً الطالبات اللواتي فقدن الأب أو الأم أو كليهما . فقد لاحظت ان هؤلاء الطالبات لا يشاركن زميلاتهن في الفعاليات والأنشطة الصفية واللاصفية ، ويتصفن بالتردد ، والخجل ، والتلعثم في الكلام في كثير من الأحيان.

وتعتقد الباحثتان ان هؤلاء الطالبات يعانين من مشكلة ضعف الثقة بالنفس وهي تشكل مشكلة تستحق البحث مما دفعهما للاهتمام بهذه الحالات ودراستها بشكل أكثر تفصيلاً وأرتأت الباحثتان اختيار طالبات الجامعة مجالاً لدراستهما لاعتقاد الباحثتان بأن هذه الحالات ستبدو أكثر تشخيصاً ووضوحاً في هذا البحث.

أهمية البحث والحاجة اليه :ـ

إن الثقة إحساس عميق داخل ذات الطالبات ، وتعتمد قدراتهن على الثقة بالآخرين على ما عندهن من غرائز وميول أكثر عمقاً.

وان كل من تثق بنفسها لديها القدرة لتختار من هم أهلٌ بثقتها ستجد فيهم الشعور نفسه تجاهها ، وان لديهم الثقة بها ، كما لديها هي الثقة بهم ، فالشعور بالثقة هو شعور متبادل يؤثر من طرف في طرف آخر ، كما تظهر صورة المرء في المرآة حيث يقف أمامها ، طبقاً للقول المأثور:(مادمت أثق بالآخرين فلاشك ان هؤلاء الآخرين يثقون بي فأنا أحس تجاههم بما يحسون هم به تجاهي)٠لذا فان كل من تتوافر عندها عامل الثقة بنفسها وبالآخرين سيكون لها من ذلك فرصة مؤاتية لغرس هذا الشعور عند الطالبات (عدس ، ٢٠٠٠ ، ص١٩-٢٤).

وهنا نرى أن درجة ثقة الطالبة بنفسها تقررها المواقف والخبرات المختلفة التي يمر بها في حياتها اليومية ، فالموقف المرضي يزيد من ثقة الطالبة بنفسها ، وهي بدورها تؤثر على احتمال النجاح في المستقبل (فهمي، ١٩٧٦، ص١٧١).

ان الثقة بالنفس هي إحساس الطالبة بقيمة نفسها بين من حولها فتترجم هذه الثقة كل حركة من حركاتها وسكناتها وتتصرف ا الطالبة بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة فتصرفاتها هو من يحكمها وليس غيرها .. هي نابعة من ذاتها لا شأن لها بالطالبات المحيطين بها وبعكس ذلك هي انعدام الثقة التي تجعل الطالبة تتصرف وكأنها مراقبة ممن حولها فتصبح تحركاتها وتصرفاتها بل وآراؤها في بعض الأحيان مخالفة لطبيعتها ويصبح القلق حليفها الأول في كل اجتماع أو اتخاذ قرار.والثقة بالنفس هي بالطبع شيء مكتسب من البيئة التي تحيط بنا ونشأنا بها ولا يمكن ان تولد مع أي شخص كان ، والثقة بالنفس هي طريق النجاح في الحياة وان الوقوع تحت وطأة الشعور بالسلبية والتردد وعدم الاطمئنان للامكانيات هو بداية الفشل ، وتعد ثقة الطالبة بنفسها مصدر الأمان والاستقرار والشعور بالسعادة ، وان اهميتها تتركز في كونها تساعدها في تكوين إنسان قادر على ان يتبوأ المكانة المرموقة في قيادة المجتمع ويكون شخصاً متكاملاً من جميع النواحي(ابو العلام ، ١٩٧٨ ، ص٢١).

والواثقة من نفسها تشعر بالأحقية في العيش وبسعادة ونجاح ، وتحترم نفسها وتقدر اجتهاداتها ، ولا تتأثر كثيراً باحباطات الآخرين لها ، إضافة إلى ذلك يكون لديها يقين أو قناعة قوية بأفكارها وقراراتها ، ولديها نظرة واسعة "ذات وفرة" تجاه الحياة ، وهي تعي ما حولها جيداً ، ولا تخاف من تحمل المسؤولية ، ولديها أهداف واضحة بالنسبة لها ، وبالمقابل فان الطالبة غير الواثقة من نفسها ، لا تشعر بانها تستحق العيش بسعادة أو العيش بنجاح ، وهي تشعر ان السعادة من نصيب نجاحاتها أو أفضل منه مكانة ، أو تشعر ان النجاح من نصيب آخرين كافحوا منذ الصغر ، وغير الواثقة لا تقدر نفسها هو في أعماق نفسها لا تحترم نفسها وتالوم نفسه دائماً ، إضافة إلى ذلك فان غير الواثقة يهتز أو تتأثر من اقل نقد أو إحباط يأتي من الآخرين ، وتكون مترددة ومتشككة ولديها قناعات وأفكار سلبية حيال المجتمع والناس وتحمل أفكاراً مشوشة عنهم (الحاجي ، ٢٠٠٧ ، ص٨٣).

ويعدّ التعليم الجامعي في معظم الدول العربية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها حياة المجتمعات في الحاضر والمستقبل ، فهو حلقة الوصل التي تنقل الطالب من

مراحله الأولى في الدراسة ، إلى مراحل التقدم والإنتاج الفكري والمادي في أوقات لاحقة .(العزيزي،١٩٩٦،ص٤٣)

إنّ النهوض بالبلاد وتطورها وتحصينها ضد تيارات الشرك والإلحاد من أعداء الأمة والإسلام ، يعتمد على عناصر رئيسة أهمها "التدريسي" ولاسيما تدريسيو الجامعات بوصفهم عماد المستقبل وبناءه، وكلّما كان ذلك البناء متيناً رصيناً ، كلما كان الجيل الذي يتربى على يديه قوياً متماسكاً متسلحاً بالأخلاق العالية والعقيدة السمحاء الصحيحة . ويرجع ذلك كله إلى أهمية المرحلة الجامعية ذاتها ، إذ تكتسب أهميتها من كونها مرحلة التهيئة والتحضير للحياة المهنية ، فالطالب في هذه المرحلة يسعى جدّياً لإثبات أثره الاجتماعي ، وعليه تتوقف تربية الأجيال وبناء المجتمع ووحدة الأمّة وثقافتها٠(عبد القادر،١٩٨٩،ص٨٧) أن اختلاف وتباين أساليب التدريس وطرائقه التي يستعملها أساتذة الجامعات في إيصال المادة العلمية إلى الطلبة ، تتبع تباين اتجاهات الطلبة وميولهم ومعلوماتهم في الكلّية الواحدة. (زيتون ، ٢٠٠١ ، ص١٨).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى : تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة .

منهج البحث :

اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي في البحث لانه المنهج الذي من خلاله يتم فهم الظاهرة على النحو الدقيق ، فعمدت الباحثتان الى دراسة تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة من خلال ما توافر من مصادر ومراجع وادبيات ودراسات ميدانية سابقة ، وتحليلها ودراسة الجوانب المتعلقة بها كافة ، للتوصل الى نتائج يمكن التعويل عليها و فيمكن الاعتماد على هذا المنهج في جمع البيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا" كافيا" لاستخلاص دلالتها واوصول الى نتائج او تعميمات عن الظاهرة او الموضوع محل البحث (الرشيدي ـ٢٠٠٠،ص٥٩) ، ويمكن للباحثان ان يتوصلا الى تعزيز الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة ومن ثم التوسع في اهميتهما

والتعرف على مجالاتهما المتنوعة من خلال رؤية تربوية عامة ، ومن خلال اتباع هذه المنهجية توصلت الباحثتان الى ما ياتي :

اولا": تعريف الثقة بالنفس Self-confidence :

١ - ويعرفها قاموس (Hornby 1974) :- بأنها ثقة المرء بنفسه وغالباً ما تكون بشكل اعتماد على قوى الفرد الخاصة(Hornby, 1974, p.788).

٢- وقد عرفها الكبيسي ١٩٨٧:- بأنها إيمان الفرد بنفسه وبإمكانياته وقدراته والاعتماد عليها في تيسير أموره وعدم الشعور بالنقص أو الخجل في المواقف الاجتماعية وعدم الخوف من نقد الآخرين والاعتراف بخطئه (الكبيسي ، ١٩٨٧، ص٢٦٥).

٣- وقد عرفها قواسمة ١٩٩٦:- بأنها استجابة متعلمة يكتسبها الفرد خلال مسيرته التطورية ، وهي ليست مسألة فردية فحسب بل هي حاجة اجتماعية تعمل على تماسك الجماعة وتماسك شخصية الفرد(قواسمة ، ١٩٩٦ ، ص٣٦).

٤- اما التحافي ١٩٩٨ فقد عرفها:- بانها قيمة من قيم تكامل الشخصية. (التحافي ، ١٩٩٨ ، ص١٢٢).

٥- وقد عرفها النعيمي ١٩٩٩:- هي سمة من سمات تكامل الشخصية بواسطتها يستطيع الفرد مواجهة الآخرين والاعتماد على نفسه وعدم التواني بالبدء بممارسة اعماله دون خوف أو تردد وعدم الشعور بالنقص أو الخجل من الآخرين(النعيمي ، ١٩٩٩ ، ص٢٢).

٦- وقد عرفها الراشد ٢٠٠٦ :- بأنها أحساس الشخص بقيمة نفسه بين من حوله فنترجم هذه الثقة كل حركة من حركاته وسكناته ويتصرف الانسان بشكل طبيعي دون قلق أو رهبة فتصرفاته هو من يحكمها وليس غيره. (الراشد ، ٢٠٠٦،ص٢٦) .

٧- وعرفها رضا ٢٠٠٦ : بأن الثقة هي إيمان الإنسان بأهدافه وقراراته وبقدراته وإمكانياته أي الأيمان بذاته.والثقة بالنفس لا تعني الغرور أو الغطرسة وانما هي نوع من الاطمئنان المدروس الى إمكانية تحقيق النجاح والحصول عل ما يريده الإنسان من أهداف. (رضا ، ٢٠٠٦ ،ص٣٥) .

ثانيا:التعريف الاجرائي للبحث: لقد اعتمدت الباحثتان في تعريف الثقة بالنفس تعريف العاني لذلك أصبح طبيعياً ان يكون التعريف النظري المتبني في البحث هو:-

"تقبل الفرد لنفسه ، واحترامه لها ، والثقة بامكاناتها ، وقدرتها في حل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، والشعور بالأمن والاطمئنان في التعامل مع الآخرين، وعدم الشعور بالخجل أو النقص في المواقف الاجتماعية ويمتلك القدرة على الاعتراف بأخطائه والتعبير عن أفكاره أمام الآخرين بسهولة والميل الى المبادأة والاستمرار بالعمل حتى إذا لم يحصل على استحسان الآخرين" (العاني ، ٢٠٠٦ ، ص٦٠).

ثالثا: الجامعة :هي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، وتمنح شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجيها منها (البكلوريوس و الدبلوم العالي و الماجستير والدكتوراه). وهي توفر دراسة من المستوى الثالث والرابع (كاستكمال للدراسة المدرسة الابتدائية والثانوية).

الفصل الثاني

اولا": مفهوم الثقة بالنفس :

يعرف جيلفورد (Guliford) الثقة بالنفس بأنها عامل يمثل اتجاه الفرد نحو ذاته ونحو بيئته الاجتماعية ويرتبط بميل الفرد إلى الإقدام على البيئة أو التراجع عنها ، كما لخص مظاهر مشاعر نقص الثقة بالنفس بالتمركز حول الذات والشعور بعدم الرضا عن الأحوال والخصائص الشخصية ويؤدي الإحساس بالكفاية النفسية والاجتماعية إلى شعور الفرد بالأمن أثناء التفاعل الاجتماعي في مواقف الحياة العادية(Guilford, 1959, p.4) ، فعملية بناء الثقة بالنفس وتكوين الشخصية هي عملية متطورة تنمو باستمرار تبعاً لعوامل فسيولوجية وللظروف والمواقف والخبرات الشخصية التي يمر بها الفرد، وان حصيلة كل موقف من المواقف يضيف إلى إدراك الفرد إدراكاً جديداً وصورة عن نفسه(ابو عيطة، ١٩٨٨ ، ص١٦٤-١٦٥).

والأشخاص الذين يتمتعون بثقة في النفس ي ميلون إلى استكشاف الخبرات المهددة والتعرض لها ، اما الأفراد الذين لا يتمتعون بهذه الثقة فانهم يميلون إلى الابتعاد عن مثل هذه الخبرات.ان الأفراد يتوصلون إلى فهم ذاتهم من خلال الطرائق التي

يعاملهم بها غيرهم أثناء فترات نموهم وتطورهم. وبهذا فان الثقة بالنفس تحتاج من الفرد ان يدرك جيداً بان حل المشاكل يحتاج إلى الكثير من المحاولة والخطأ ، وان توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل ، وان التعزيزات الايجابية ضرورية على طول الطريق كلما كان ذلك ممكناً.(عدس ، ١٩٩٣ ، ص٣٠٠).

ثانيا" : اهمية الثقة بالنفس :

ان للثقة بالنفس اهمية من الناحية النفسية والاجتماعية والانفعالية لدى طالبات الجامعة ،كونها سبب في الاعتدال والتوازن النفسي ،وان شعور الطالبات بالاطمئنان ينمي عندهن القدرة على الاعتماد على انفسهن وتساعدهن في ذلك نموهن العضلي والحركي الذي يؤهلهن لممارسة بعض الخبرات الاستقلالية . ومن هنا تبدأ في ممارسة الشعور بالنجاح او الفشل وما ذلك من انفعالات سارة او غير سارة ،ويقدر التوازن بين خبرات النجاح او الفشل تنمو ثقتهن بنفسهن ويزداد تقديرهن لذاتهن (يونس ،١٩٨٨،ص ١٧٤).

فضلا عن ذلك فان للثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة لها اهمية خاصة لأنها تساعد طالبات الجامعة على بناء شخصية متميزة في اعداد وتربية جيل من التلاميذ في المستقبل تكون لهم سمات اجتماعية ونفسية متكاملة ، فالطالبة االتي لديها ثقة بنفسها وتثق بالاخرين تكون اكثر اهتماما" ورغبة للانطلاق والأخذ بيد غيرها وشديد الرغبة في ان تدع الاخرين يعرضون عليها مشكلاتهم والأخذ والعطاء وتحرص على الوقت وتميل الى المهمات المعتدلة، الثقة بالنفس مهمة للطالبة ، فهي الداعم الذي يعطيها احساسا" بالارتياح حال النجاح او الفشل ،ففي النجاح تظن الطالبة في نفسها خيرا" وتقول ان لديها امكانات تساعدها على النجاح ،وفي حال الفشل يبقى لديها أمل تستمده من التي وهبتها اساب النجاح والرشاد انها ستنجح في المرات القادمة فلا تجزع او تقنط وتتهم نفسها بالفشل وهذا الشعور هو ما يعطيها دافعا"قويا" للاستمرار في اكتساب الخبرات الجديدة وتعلمها سواء ليتزداد نجاحا" او ليتتخطى مرحلة فشل مرت بها ،واستمرار الطالبة في طلب العلم و اكتسلب الخبرات لابد وان توصلها يوما" ما للنجاح والتميز في العلم والعمل ، فلكل مجتهد نصيب ثم ان الله عز وجل وعد بذلك حين قال(**فاستجاب**

لهم ربهم اني لا أضيع عمل عامل منكم من ذكر او انثى بعضكم من بعض)(ال عمران ،اية ١٩٥).

والواثقة بنفسها وبقدراتها تظل لديها الأمل في ان تنجح يوما" ما تتفوق(ابو عيطة، ١٩٨٨ ، ص١٦٤-١٦٥).

ثالثا" : اسباب ضعف الثقة بالنفس:

ويؤثر ضعف الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة في تصرفات الطالبات وفي قدرتهن على التفاعل الاجتماعي وفي تكوين علاقات اجتماعية ويكون ميالاً لتجنب المواقف العادية، ويجمع الأطباء النفسيون على ان اغلب الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية تبدأ دائماً بغياب أو تعثر نمو الثقة بالنفس النمو الصحيح، ان عدم الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة والشعور بعدم تقدير المجتمع من العوامل المهمة التي تشعر الإنسان بعدم الأمن وتجعله في حالة قلق دائم.ولقد أظهرت الادبيات ان مستوى الثقة بالنفس ينخفض عند الاشخاص الذين يتعرضون لمعاملة قاسية من والديهم في طفولتهم (الالوسي ، ١٩٩٠، ص٤٣). وهناك أثر كبير للدين على النمو النفسي والصحة النفسية للفرد وعلى سلوكه الايجابي فيساعده ذلك على الاستقرار النفسي والشعور بالأمن والثقة بالنفس وينير له طريق الخير (عدس ، ٢٠٠٠ ، ص١٧٣). ويعد بناء ونمو شخصية سوية ومتكيفة من الأهداف الأساسية للعملية التربوية، والثقة بالنفس هي أحد مظاهر الشخصية السوية ، وعنصر مهم في التكيف الفعال. وتؤدي إلى تحقيق التكامل النفسي والاجتماعي، ويؤدي عدم الثقة بالنفس لدى طالبات الجامعة الى تكوين شخصية غير سوية ، وغير متكيفة.

وحدد (ابو العلام) مظاهر الثقة بالنفس بالقدرة على مواجهة مشكلات الحياة والقدرة على اتخاذ القرار وتقبل الفرد لنفسه ولغيره واحترامهم والشعور بالطمأنينة وتقبل الغير والمشاركة في الحياة المدرسية والعامة(ابو العلام ، ١٩٧٨ ، ص٨٧). وترتبط الثقة بالنفس (Self – confidence) بمفهوم أعم واشمل ، ويشتق بناء الثقة بالنفس من و مفهوم الذات (Self-concept) ،

وتعد الذات من العوامل المهمة في تكوين ثقة الفرد بنفسه إذ تنشأ من تفاعل الوراثة والبيئة وهذه الذات عملية نفسية مركبة لها مسيرة نمائية يؤثر التعليم فيها. (Colman, 1971, p.61) وتقترب سمة الثقة بالنفس مع مفهوم الشجاعة والاقدام والقدرة على مواجهة المواقف الطارئة بدون تردد أو خوف ، فضلاً عن ان هناك علاقة بينها وبين قدرة الفرد على ادراك الموقف الإحباطي، والتي تتحدد بعاملي التأثير والتأثر ، حيث ان قدرة الفرد على ادراك الموقف الإحباطي من خلال خبراته وقدراته العقلية تزيد من ثقته بنفسه وان الثقة بالنفس تساعد الفرد على إدراك الموقف الإحباطي (فهمي ، ١٩٧٦، ص٣٢٢). ولقد اثبتت دراسة (Baker, 1988) انه بدون الحب والأمان النفسي يفشل الأفراد في التفتح والازدهار بل تنمو فيها اتجاهات شخصية سلبية تعوق النمو الجسمي والعقلي والنفسي السليم لديهم(Baker, 1988, p.282).

وأوضح القوصي ان ضعف الثقة بالنفس يرتبط بفقدان الامن والخوف الذي من مظاهره التردد والانكماش والخجل وعدم الجرأة ، وتوقع الشر ، وشدة الحرص، وأن هذه الصفات يجمعها ما يسمى بالشعور بالنقص أو ضعف الثقة بالنفس(القوصي ، ١٩٧٥ ، ص٣٦٤-٣٦٥).

قد تتلاشى الثقة بالنفس عندما لا تعطى الطالبة فرصاً كافية للخبرات والتجريب لاسيما عندما تحاط بالعناية الزائدة وتصار الى مساعدتها في كل شيء. وفي هذا المعنى يقول كومبس (Combs):(ان الأفراد يكتشفون ذاتهم من خلال الخبرات التي يمرون بها في الحياة، وليس عن طريق كلام الآخرين لهم عن ذلك. وذلك يتم عن طريق الخبرة الذاتية فقط، كما ان الأفراد يتولد عندهم الشعور بتقبل الآخرين لهم اذا كان ما يصدر عنهم من قول أو عمل يلقى بحق تقبل الآخرين)(عدس،١٩٩٣، ص٣٠١).

ومن هنا تبرز أهمية التوعية والارشاد الذي يعمل على تحقيق الذات للفرد واكتسابه المهارات والمفاهيم العقلية التي تعمل على استمرار العملية التعليمية وتنمية الثقة بالنفس وتقبل المسؤولية الاجتماعية، ومن خلال ما تقدم تبرز أهمية الثقة بالنفس بوصفها محور سمات الشخصية السوية عند طالبات الجامعة القادرة على التفاعل

الاجتماعي والتكيف السليم. والتي قد يتأثر نموها أو تضعف من خلال أساليب التربية أو التنشئة غير الصحيحة ، ومن الظروف الأسرية غير الطبيعية .وترتبط الثقة بالنفس بمبدأ الاحترام إذ أن هذا المبدأ يضيف للفرد قيمة كبيرة إلى مفهومه عن ذاته واذلاله يؤدي الى عدم الاحترام لذاته ، وبعد ذلك إلى عدم الثقة بالنفس (أسعد ، ١٩٧٨ ، ص٢٥).

تصورات خاطئة عن الثقة بالنفس: رابعا" :

هنالك العديد من التصورات الخاطئةعن الثقة بالنفس والتي يعتقد بهاالكثيرمن الاشخاص ومن ابرز هذه التصورات ما يلي:

١ – انها موجودة بكاملها او مفقودة تماما"، فهذا واثق بنفسه وذلك غير واثق ابدا"،والواقع ان الثقة بالنفس تتموج ارتفاعا" او انخفاضا" بحسب وقوماتها والظروف المحيطة .

٢ – انها تقتضي العناد والاصرار والثبات على الرأي وان كان خاطئا"، والصحيح ان الواثق من نفسه يغير رأيه اذا اتضح له الصواب من غيره .

٣ – انها تقضي السيطرة على الاخرين والتحكم فيهم و التسلط عليهم (اما بقسوة الحجة والاقناع او بقسوة النظام والقوانين الادارية او الاعراف).

٤ – انها تتقضي نبذ الحياء والتسلح من الجرأة المبالغ فيها ،وهذا يدفعه الى اقتحام أمور لايقرها الأدب وحسن الخلق .

٥ – انها تنعكس على القدرة على المفاخرة والمباهاة والتحدي والتعاظم والتعاطي. (السليمان ، ٢٠٠٥،ص١٣)

دور التعليم في تعزيز الثقة بالنفس: خامسا" :

ان للثقة بالنفس علاقة قوية بمستوى الطموح فإذا كانت نظرة الطالبة ايجابية نحو ذاتها كان مستوى طموحها مرتفعاً وموضوعياً بحيث تستطيع أنجاز أعمالها وأهدافها ولا تضع أهدافاً بعيدة أو خيالية مما يجعلها سعيدة ومتفائلة (الزبيدي ، ١٩٨٩ ، ص٣١).

وبذلك تكون الثقة بالنفس شعوراً متزايداً بقيمة الذات والرضا عن النفس وكلما وجدت ثقة عالية بالنفس ورضا كاف عن الذات أصبح ذلك دافعاً قوياً وايجابياً لزيادة الأداء وتحسينه، إذ ان من أهم سبل الراحة النفسية هي الثقة بالنفس القائمة على إنهاء الأعمال ، وتعد سمة الثقة بالنفس هي واحدة من عدة سمات تكون في مجموعها شخصية الطالبة ، وهي قيمة من مجموعة قيم تكامل الشخصية التي تشتمل ايضاً على الحرص والانتباه والاستقلال وحسن المظهر (محمود،٢٠٠٦،ص٨٥).

إن إشباع حاجات الطالبات بالطرائق التربوية السليمة أمر ضروري إذ ان عدم إشباعها يجر الى ازدياد متاعبهم ومشكلاتهم وتكون مواجهة هذه الحاجات بالتوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات المناسبة في البيت والمدرسة وكافة المؤسسات المعنية بذلك سواء كانت خدمات إرشادية وقائية تهيء الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي لهم، مبنية على العلاقات الاجتماعية الايجابية، أو خدمات انمائية تنمي قدرات الطالبات وطاقاتهن وتحقيق أقصى درجات التوافق او كانت خدمات علاجية تتعامل مع المشكلات الانفعالية والتربوية ومشكلات التوافق التي تواجه بعض الطالبات بأقتراح الحلول العلاجية المناسبة على وفق الأسس العلمية للتوجيه والإرشاد (ابو عيطة، ١٩٨٨ ، ص ١٧٥).

يسهل تفهم حاجات الطالبات ومطالب نموهن التعامل معهن ويخفف من متاعبهن ويحل مشكلاتهن ولذا فان من الواجب توفير الرعاية لهم في جميع المجالات الصحية والبدنية والحركية والعقلية والاجتماعية والفسيولوجية والانفعالية بشكل علمي مدروس (السليمان ، ٢٠٠٥،ص١٣).

وبذلك فإنَّ من حق الطالبات على التربويين وعلى الأسرة وعلى الجهات ذات العلاقة ان يقدم لهن كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوزمشكلاتهن بسلام وبأقل قدر ممكن من آثار المشكلات والتناقضات التي يمرن بها عن طريق غرس الثقة بأنفسهن وذلك بتبصيرهن بذواتهن وتعويدهن حسن المناقشة والانصات ، مع احترام ذواتهم وتقبل حديثهم وتعويدهم تقبل النقد بموضوعية(محمود ، ٢٠٠٦ ، ص٤٤).

ومن هنا فإنَّ مرحلة الشباب أهميتها الكبيرة والخاصة في تكوين شخصية الإنسان ولذا وجب فهم خصائصها ومتطلباتها ومشكلاتها المتشابكة لتحسن التعامل مع الشباب بشكل تربوي ذي أثر ايجابي في النمو (الحاجي ، ٢٠٠٧ ، ص٢١). وإذا كان لتكامل الشخصية عناصر أساسية فإنَّ من أهمها عنصر الثقة بالنفس واحترامها فهي المحور الأساسي لنمو شخصية الفرد وقدرته على التكيف مع ذاته ومع الآخرين من أبناء مجتمعه. فثقة الفرد بنفسه تعد مصدر الأمان والاستقرار والشعور بالسعادة. وهي من مؤهلات تفاعله مع المجتمع والإسهام في سعادة وتقدم ذلك المجتمع(العكايلة ، ٢٠٠٦ ، ص١٧٤).

وللثقة بالنفس علاقة بالأداء العام للطالبة ونموها وانتقالها من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ثم الى مرحلة الشباب التي تؤدي إلى تغير في علاقتها بالآخرين فتنتقل من الرغبة بالاعتماد على الكبار إلى الاعتماد على نفسها والتصرف وفق رغباتها وميولها، وفي تصنيف (جلفورد) لأبعاد الشخصية أعدت الثقة بالنفس كعامل غير مقتصر على السلوك الاجتماعي أو الانفعالي وإنما ترتبط بالسلوك بشكل عام. .(Guilford, 1959, p.4)

ان معظم الجوانب الايجابية في شخصية الفرد مثل احترام الذات ، والاعتماد على النفس ، وتحمل المسؤولية والاستقلال الذاتي ، وتحقيق الذات ، والتكيف والطموح والإنجاز، لا تنمو إلا بنمو الثقة بالنفس(ابو العلام ، ١٩٧٨، ص٢٣).

ومما لاشك فيه ان رعاية نمو الطالبات تتطلب فناً ومعرفة بطبيعتهم ولذا فانه يلزم الاهتمام برعاية النمو الانفعالي وان يدرب الطالبات على كيفية التحكم بانفعالاتهن ، وابعاد عوامل التوتر عنهن وابعاد كل ما من شأنه ان يثيرهن انفعالياً أو ان يستثيرهن نفسياً ، وتتلخص سبل رعاية الطالبات انفعالياً ونفسياً بغرس الثقة بالنفس ، بتبصيرهن بذاتهن وتعويدهن على حسن المناقشة والانصات والاستماع وتقبل النقد وان ينقد بموضوعية، وان يتقبلن الآخرين مثلما يريد الآخرين ان يتقبلوهن ... وهن يتطلعن إلى من يفهمهن ويهديهن سواء السبيل فهن : (يحيط بجميع ضروب الكلام السديد ، غير ان الذين يدركون معناه في الأرض قلائل : فليس عبثاً إلا يرغب في الكلام وان يعزف

عن التحدث إليهم. فيجدر اذن الالتفات اليه وتمكينه من فهم ذاته واحترام هذه الذات أولاً)(الجسماني ، ٢٠٠٣ ، ص١٧٨-١٧٩).

في حالة شعور الطالبة بالثقة في نفسها لتجربة الأشياء من حولها فإنها تبدأ في تنظيمها في منظومات تجريدية ؛ مما يوسع من إطارها المعرفي وتزيد من قدرتها على التعامل مع كثير من الأشياء. وبناء على ما تقدم فان من واجب المربين تعزيز ثقة الطالبات في هذه المرحلة بأنفسهم والتعامل معهم بالأساليب التربوية السليمة، يعد الجانب الأسري داخل محيط الأسرة من أهم الجوانب التي تؤثر في شخصية الفرد وأسلوب تكيفه ، فالحب الدافئ والعاطفة الصادقة التي يتلقاها الفرد من خلال تفاعله مع أسرته أمور من شأنها ان تعزز من مكانته ، وثقته بنفسه ، واستقراره ، وتنمي لديه النواحي الايجابية الخلاقة تجاه الحياة وقدرته على مجابهة الأمور الصعبة كما يجابه الأمور اليسيرة على حد سواء(العكايلة ، ٢٠٠٦ ، ص١٦٩).

الفصل الثالث

اولا": علاقة الثقة بالنفس ببعض العوامل الايجابية للشخصية:ـ

١ – الثقة بالنفس وعلاقتها بالصحة النفسية :

ليس هناك من ينكر تلك العلاقة الوثيقة بين الثقة بالنفس وبين الصحة النفسية ، ذلك ان الصحة النفسية تستلزم شرطاً أساسياً هو الثقة بالنفس ، فالشخص الصحيح نفسياً يستمتع بالثقة بنفسه بينما يتصف الشخص المريض نفسياً بانعدام تلك الثقة لديه انعداماً تاماً والصحة النفسية تعبير سلوكي للثقة بالنفس ، يستطيع الفرد المتكيف مواجهة مشكلات الحياة اليومية بأقل قدر من الاحباطات والفشل مستعينا ببصيرته وقدرته على التحكم الذاتي. (محمد ، ٢٠٠٤ ، ص٣٥٤).

٢– الثقة بالنفس وعلاقتها بمفهوم الذات :

يعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية ، ويعرف مفهوم الذات على انه تكوين معرفي وانفعالي يساعد الفرد على تنظيم شخصيته وتقييمه لها من حسن مظهره وخليقته وقدراته ووسائله وشعوره، وللبيئة دور مهم لا يقل عن أهمية دور الوراثة في شخصية الفرد حيث تتضمن جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في سلوك

الإنسان منذ بدء نموه ، وهناك عامل ثالث ينشأ من تفاعل العاملين السابقين وله تأثير كبير في تكوين شخصية الفرد ونمو ثقته بنفسه الا وهو مفهوم الذات. فكلما حقق الفرد إحساساً بهوية ذاته اتجه إلى رؤية كل موقف في ضوء دوافعه وافتراضاته ومشاعره الشخصية (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص٦١).

٣ – الثقة بالنفس وعلاقتها بالتقبل الاجتماعي :

يعد تقبل الذات والثقة بالنفس أمراً أساسياً وعاملاً مهماً في التقبل الاجتماعي ؛ لان الفرد الذي يملك ثقة عالية بنفسه تزداد فرص أسهامه، فمن يثق بنفسه يتقبل ذاته ويتقبل الآخرين ويشارك في الانشطة (القاضي ، ١٩٨١ ، ص١٤٣)، حيث ان المشاركة في الأنشطة تسهم في التفاعل مع الآخرين والأخذ والعطاء معهم، ويزيد وجود مستوى عال من الثقة بالنفس من احتمال اعتزاز الفرد بقدراته وإبداعاته ، مما يزيد فرص إدراك الفرد لطبيعة امكاناته وتقديم شيء مميز للمجتمع ، اما شعور الفرد بالنقص والفشل في تقبل الذات فانه يؤدي إلى أحساس الفرد بالضعف والعجز مما يؤدي إلى انسحابه وانطوائه وبذلك يبتعد الاقران عنه (الزبيدي ، ١٩٨٩،ص٢٦).

٤ – الثقة بالنفس وعلاقتها بمستوى الطموح :

ترتبط الثقة بالنفس ارتباطاً كبيراً بمستوى طموح الفرد وأهدافه من حيث واقعية هذه الأهداف ، أو كونها خيالية صعبة التحقيق ، فالشخص الذي ينظر إلى نفسه وقدراته نظرة ايجابية يكون مستوى طموحه مرتفعاً وموضوعياً ومعقولاً بحيث يستطيع انجاز مهمته ولا يضع لنفسه أهدافاً بعيدة أو خيالية (زهران ، ١٩٨١ ، ص٣١). والشخص الواثق من نفسه هو الشخص القادر على وضع أهداف حقيقية تنسجم مع قدراته وإمكانياته ويكون مستوى طموحه واقعياً ، اما الشخص الذي يتخذ لنفسه أهدافاً أعلى من مناله كثيراً إنما يعرض نفسه للشعور الدائم بالخيبة والفشل والإحباط واحتقار الذات وذلك لفشله المتكرر في تحقيق هذه الأهداف

(فهمي ، ١٩٧٦ ، ص٥٢).

٥ – الثقة بالنفس وعلاقتها باتخاذ القرار:

يتخذ الشخص الواثق من نفسه قراراته بنفسه وغالباً ما تكون قراراته ناجحة ويكون ايجابياً في بذل الجهد المباشر ، لذا فإنَّ عملية اتخاذ القرار تتطلب ان يكون الشخص واثق من نفسه ، فالثقة بالنفس بما تتضمنه من إيمان الفرد في قدراته وفي اعتقاد راسخ في قدرته على القيام بالمهمات التي تلقى على عاتقه بنجاح تؤهله لاتخاذ القرار الذي يناسب مرحلة نموه ومستوى نضجه (محمود ، ٢٠٠٦ ، ص١٠٧).

٦ – الثقة بالنفس وعلاقتها بتحمل المسؤولية :

ان الفرد الواثق من نفسه هو الذي له القدرة والكفاية على إنجاز الأعمال وأداء الواجبات المدرسية والبيتية ، اما الفرد غير الواثق من نفسه يشعر أنه ضعيف عاجز قلما يستطيع أداء الأعمال والواجبات وحده ولذلك يعتمد على الآخرين ويتوقع الفشل بالمهام التي تلقى على عاتقه، وبذلك فان تحمل المسؤولية تمثل اتجاهاً ايجابياً ينمو لدى الفرد بقدر ما تتاح له فرص عائلية واجتماعية مساندة لهذا البناء الايجابي مع استخدام أنظمة الإثابة والعقاب الاجتماعية وإتاحة فرص أكثر مما هو عليه لممارسة الأعمال والمهمات المنزلية والمدرسية التي يتطلب أداؤها قدراً من المسؤولية (الزبيدي ، ١٩٨٩، ص٣٣).

٧ – الثقة بالنفس وعلاقتها بالإبداع :

إن توافر مستوى عالٍ من الثقة بالنفس يزيد من احتمال اقدام الفرد على المساهمة في إعمال مختلفة وفي مجالات متنوعة على الرغم من ان الثقة بالنفس لا تخلق الإبداع ولا تسهم في تكوينه لكنها توفر الجرأة والاقدام والبناء النفسي للفرد كي يعبر عن ابداعاته دون خوف أو تردد ، وهذا الاقدام الايجابي يزيد من فرص التفاعل مع ظروف العمل ويزيد أيضاً من إدراك الفرد لطبيعة العمل واكتشاف العلاقات وهذا يساعد في تقدير كمية الجهد المطلوب للإنجاز وإدراك الوسائل والأساليب السليمة لإكمال العمل وان هذه الخبرة والمعرفة التي عززت بالثقة بالنفس ستؤدي إلى زيادة مبادرات الفرد (الزبيدي ، ١٩٨٩ ، ص٣٣).

ثانيا": علاقة الثقة بالنفس بالنظريات النفسية :ـ

١- نظرية التحليل النفسي Psychological analysis :

يعد فرويد (Freud) رائد هذه النظرية التحليلية على الرغم من المعارضين له من تلاميذه ، وتتكون الشخصية عنده من ثلاثة نظم أساسية هي: الانا الأعلى (Super Ego) الانا (Ego) والهو (Id) وان التفاعل الديناميكي بين هذه النظم هو الذي يحدد السلوك(شلتز ، ١٩٨٣ ، ص٤٠)، وترتكز نظريته على الحتمية البايولوجية ، لذا لا يلقى اهتماماً بالبعد الاجتماعي والثقافي وأثره في الشخصية (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص٢٠).

ويرى فروم (From) ان رغبة الطفل في الحصول على ما يريده من الحب والحماية والمعرفة والأشياء المادية بطريقة سلبية ومن مصدر خارجي فأنها تنمو في طبعه استجابة لخبراته مع الآخرين فاذا ما حدث خلالها ضعف شعوره بالقوة نتيجة مخاوفه اذا ما شلت مبادئته وثقته بنفسه وقدم له الوالدان المحبة والرعاية تحت شرط الخضوع لهما فان هذه الظروف تقود إلى ان تولد لدى الطفل اتجاهاً تكون نسبة السيطرة الايجابية قد ذهبت وتتحول كل طاقته إلى مصدر خارجي للإشباع (الجوفي ، ٢٠٠٢ ، ص١٣٩).

وأكدت كارين هورني (Karin Horny) الجانب الايجابي في شخصية الفرد أي انه يمتلك عدد من الجوانب الايجابية (كالثقة واليقين)(الجبوري ، ١٩٩٠، ص٤٦). ويؤكد القاضي (١٩٨١) من خلال هذه النظرية على ان (Ego) اذا كانت قادرة على معالجة مصادر القلق لديها لزادت إمكانية نمو الشخصية نمواً سليماً ، وإظهار السلوك المتوازن ، والثقة العالية بالنفس(القاضي ، ١٩٨١ ، ص١٦٠-١٦١).

واعتقد (فرويد) بان الشخصية تتكون في الطفولة من طبيعة التفاعل بين الطفل ووالديه ويحاول الطفل الحصول على الحد الأعلى من اللذة عن طريق إشباع متطلبات (الهو) بينما يحاول الوالدان ان يفرضا الواقع وقيوده الأخلاقية (شلتز ، ١٩٨٣، ص٤٨).

ثم ظهرت تعديلات على هذه النظرية (العلاج التدعيمي) الذي يتعامل مع الجزء السليم من الشخصية وينميه ويدعمه ، ويعزز دفاعات العميل السوية ن ويستخدم هذا مع الذين يعانون من الحساسية النفسية ، الأمر الذي لا تتطلب حالاتهم التحليل النفسي ، ان الهدف الرئيس لطريقة الإرشاد اعتماداً على التحليل النفسي هو ان يحفز الشعور تلك الدفعات المكبوتة المسببة للاضطرابات النفسية دفعات (الهو) التي لم تتمكن الـ(انا) من معالجتها بنجاح ، وخلال موقف معين يعطي الفرد الفرصة لمواجهة تلك المواقف التي لم يستطع معالجتها بنجاح من قبل ، إذ يختلق موقفاً خالياً من التهديدات والأخطار ويتعلم الفرد ان يعبر عن الأفكار بلا خوف (زهران ، ١٩٨١ ، ص١١١).

٢- النظرية السلوكية Behavioral theory :

وهي نظرية (المثير – الاستجابة) وتقوم هذه النظرية على مفاهيم ومستلزمات وقوانين تتعلق بالسلوك ولعملية التعلم وحل المشكلات . ويتحدد اتجاه السلوك بالروابط الموجودة بين المثيرات والاستجابات وهي تعرف بالعادات وتنشأ العادات بناء على التعزيز الذي يناله السلوك ، واذا كانت الشخصية هي نتاج التعلم ، فان أنواع السلوك الشاذ أو غير المتكيف يمكن تعلمها هي الأخرى ، فشخصية الفرد تتكون من عادات سلبية وايجابية ، والعادات السلبية تتعلم بالطريقة التي تتعلم بها العادات الايجابية من خلال تعزيزها أي انها نتيجة تعلم خاطئ، ومن هنا يعد ضعف الثقة بالنفس والاعتماد على الآخرين وعدم القدرة على اتخاذ القرارات وغيرها من الجوانب السلبية تعلماً خاطئاً عززه الآخرون. إذ يقول سكنر ان المواقف والتعزيزات الخارجية تستخدم لمساعدة الفرد على تعلم أنواع جديدة من السلوك الا ان الغاية النهائية هي ان يعزز الفرد نفسه بنفسه (تعزيز ذاتي) أي رضا الفرد عن نفسه. (القاضي ، ١٩٨١ ، ص٢٠٩-٢١٢).

ويعد التعزيز من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها (سكنر) ويعني قابلية تكرار السلوك في ظروف مشابهة تزداد في نتائج معززة، فالتعزيز هو الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع ايجابية ، أو إلى إزالة توابع سلبية الشيء الذي

يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة ، ونجد إن خطوات عملية الاصلاح تحصل بتبديل السلوك وتعديله ، ثم تحديد الظروف التي يحدث فيها السلوك المضطرب ، وتحديد العوامل المسؤولة عن استمرار السلوك المضطرب ، ثم اختيار مجموعة من الظروف التي يمكن تعديلها ثم إعداد خطة لإعادة التعلم . أما فيما يتعلق بأساليب الإرشاد السلوكي فمنها الكف المتبادل ، والاشتراط التجنبي ، والتعزيز الموجب (الثواب) التعزيز السلبي ، والخبرة المنفرة (العقاب) ، وتدريب الإغفال (الانطفاء) والممارسات السلبية(زهران ، ١٩٧٧ ، ص١١٠).

٣- نظرية السمات والعوامل Features theory :

يُعد البورت (Alport) أول من أطلق نمط السمة على مكونات الشخصية ، وتقوم هذه النظرية على التمركز حول المرشد والتي تقوم دعائمها على الإرشاد المباشر. (Verno, 1963, p.4)ويشير ايزنك (Eysenck) إلى دراسة (جيب) (Gibb) التي حلل فيها نتائج عدد من استبيانات للشخصية وبعض اختبارات القدرة ، وقد حصل جيب (Gibb) على أربعة عوامل في نقص الثقة بالنفس ، والميل للعزلة والطلاقة والتركيز. (Eysenck 1970.p.181) .

وينظر أصحاب هذه النظرية إلى شخصية الفرد على أنها نظام العوامل والسمات والقدرات والاهتمامات والاتجاهات والانفعالات وتقرر عملية التوجيه والإرشاد بعد معرفة السمات وعلاقتها بمتطلبات وأهداف الحياة بهدف تعريف المسترشد بنواحي الضعف لمساعدته على فهم نفسه وتوجيهها ، ثم الاهتمام بنمو القيم إلى جانب الاهتمام بالنمو العقلي، وتهدف هذه النظرية إلى وصف الشخصية وبيان الخصائص الأساسية للفرد، والتي توجه سلوكه ، وتمكننا من التنبؤ به أكثر من اهتمامها ببيان تطورها ، ويفترض أصحابها ان الأفراد يختلفون في عدد من الخصال أو الصفات أو السمات، إذ يمثل كل منها سمة ومن أمثلة سمات الشخصية ، الاستقرار الانفعالي ، والاندفاع، والسيطرة ... الخ. (عبد الخالق ، ١٩٩٠ ، ص٥٧٢).

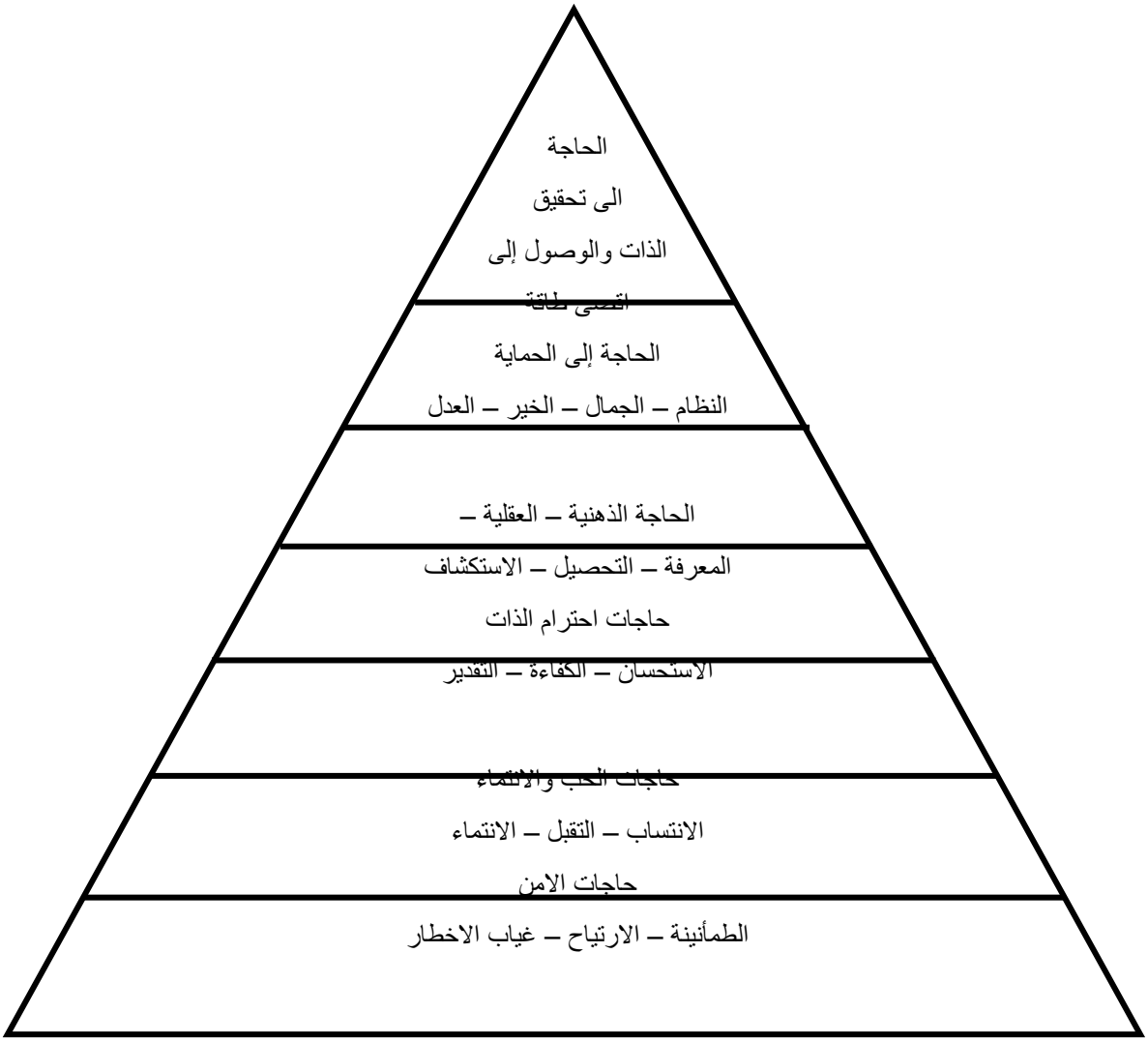
وقد ظهر عامل الثقة بالنفس بوصفه احد سمات المصادر الأولية في أبحاث كاتل (Cattell) العاملية في وسطين اختباريين هما التقديرات المبنية على الملاحظة والتقارير الذاتية ، ويتضح ان الثقة بالنفس هي أحدى سمات الشخصية الأساسية وان هذه السمة لا تقتصر على مجال محدد من مجالات التكيف وانما ترتبط بالتكيف العام، وقد توصل (جيلفورد) إلى هذه النتيجة ، ففي تصنيفه أبعاد الشخصية عدّ الثقة بالنفس عاملاً عاماً لا يقتصر على مجال السلوك الانفعالي أو الاجتماعي وانما يرتبط بالسلوك بشكل عام ، وافترض (جيلفورد) ان الثقة بالنفس تنتمي إلى مجموعة العوامل التي تمثل اتجاهات الفرد السلبية أو الاجتماعية نحو الأشياء ونحو نفسه ونحو البيئة الاجتماعية. (ابو العلام ، ١٩٧٨ ، ص٢٣).

٤- النظرية الإنسانية :

يعتمد هذا الاتجاه على الطبيعة الإنسانية التي تؤكد على احترام الإنسان بوصفه قيمة القيم ، ويعد تحقيق الذات من المفاهيم الأساسية في تعليم النفس الإنساني وهو القوة الدافعة التي يمتلكها كل إنسان وهو الأساس التي تقوم عليه الثقة بالنفس ، ويعد (ابراهام ماسلو) (Abraham Maskaw) من العلماء الإنسانيين المشهورين الذي فسر السلوك الإنساني من وجهة نظر متفائلة، إذ يرى ان الإنسان مخلوق طيب وجيد يسعى أساساً إلى تحقيق ذاته ، ويرى ماسلو ان الحاجات التي يسعى إليها الفرد شائعة لدى الجميع وأنها مرتبطة بصورة متسلسلة بشكل هرمي ويقول بانه على الرغم من أهمية الحاجات الفيزيولوجية التي تقع في قاعدة الهرم من حيث درجة إلحاحها على الإشباع قبل غيرها . قد تطغى حاجات أعلى الهرم على سلوك الفرد أكثر من طغيان الحاجات الفيزيولوجية(الجوفي ، ٢٠٠٢ ، ص ٣٦).

واعتقد ماسلو أن الثقة بالنفس والمكانة الاجتماعية المرموقة للفرد في المجتمع تأتي من خلال إشباع أهم حاجة هي الحاجة إلى تحقيق الذات التي تحل قمة الهرم التدرجي للحاجات له (Maslow, 1970, p.162).وأشار ماسلو ان الثقة بالنفس تكمن في تحقيق الذات ، اذ ان الأفراد الذين يعملون بحرية هم ذاتيون ومستقلون

ومتكيفون بذواتهم فهم أحرار في مقاومتهم للضغوط الاجتماعية والثقافية ولا يميلون إلى التفكير في السلوك المرسوم لهم. (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص٣٠٢).



الشكل (١)

التنظيم الهرمي للحاجات الأساسية عند ماسلو

(الجوفي ، ٢٠٠٢ ، ص٣٧)

٥ – النظرية الجشتلطية :

يعد كيرت ليفين (Lewen) من أصحاب هذه النظرية وهو صاحب نظرية المجال، ويرى إن الفرد في نموه يتعرض لضغوط من الخارج فضلاً عن ضغوط التوترات من الداخل الناجمة عن عدم التوازن بين الفرد وبيئته ، ومنها كانت التوترات حاصلة بفعل القوى الفاعلة في البيئة الاجتماعية في صورة ممنوعات (نواهي) ، وبهذا يتوافق بناء حيز حياة الفرد ومنها (الثقة بالنفس) وعلي أي حد (مدى) تكون فيه هذه العوامل الاجتماعية متسامحة أو مانعة فاذا كانت هذه الضغوط قوية فان المناطق في شخصية الطفل يقل عددها وقد يؤدي إلى تفككها وربما تفشل هذه المناطق في التكامل بطريقة مناسبة مما يؤدي إلى ضعف الشخصية واضطرابها وضعف الثقة بالنفس، لذلك فان الفكرة التي تقوم عليها هذه النظرية هي ان الإدراك ليس إدراك الجزئيات أو عناصر تجمع بعضها البعض لتكوين المدرك الحسي هو إدراك الكليات ثم تتمايز الجزئيات وتتضح في داخل هذا الكل الذي ينتمي اليه(الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٥٨٤).

ويعتقد ليفين أيضاً إن سلوك الكائن الحي يوجه نحو الأهداف ذات التكافؤ الايجابي الأقوى ، أي التي يحقق فيها إشباع لحاجاته ومنها تحقيق ذاته ونمو ثقته بنفسه ويبتعد عن مناطق التكافؤ السلبي التي تولد التهديد الذاتي(الجبوري ، ١٩٩٠، ص٧٨).

٦– نظرية الذات Self theory :

صاحب هذه النظرية هو (كارل روجرز) وهو يعتقد ان الذات هي جوهر الشخصية الإنسانية ، وان مفهوم الذات هو حجر الزاوية الذي ينظم السلوك الإنساني ، ويرى روجرز ان التكيف النفسي للشخص يعتمد على مدى تنافر أو انسجام الذات مع الخبرات ، فالأشخاص المتمتعين بالصحة النفسية قادرون على إدراك أنفسهم وبيئاتهم كما هو في الواقع ، ويؤكد أهمية وثوق الشخص بنفسه والاعتماد على طاقاته وقدراته الكامنة. (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص٢٧٣).

ويعتقد ان الشخص المحقق لذاته هو في تطور مستمر وتغير ونمو واذا ما توافق هذا النمو فان الشخص سيفقد خصائص التلقائية والمرونة والانفتاح على الخبرات الجديدة. (شلتز ، ١٩٨٣ ، ص٢٧٥).

وتعد هذه النظرية من النظريات الرئيسة في العلاج النفسي وتعتمد هذه النظرية على الجوانب الظاهرية وتنطلق من الاتجاه الإنساني في علم النفس الذي يركز على إنسانية الفرد وقدرته على التحكم في مصيره ، وان سلوك الفرد ينبع من تجاربه متأثراً بالثقافة التي ينتمي اليها وان سبب عدم التوافق هو اضطراب العلاقة بين مفهوم الذات وتجاربه مما يجعل الفرد غير قادر على تفسير ذلك الاضطراب. (محمود ، ٢٠٠٦ ، ص٦٧).

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي فإن الباحثتان توصيان:

١- امكانية الإفادة من الدراسة الذي أعدته الباحثتان في تنمية الثقة بالنفس لدى طالبات المعاهد والمدارس لمعالجة المشكلات التي يتعرضن لها.

٢- استخدام بعض الأنشطة من قبِل الجامعات كالنشاط الرياضي والفني أو إقامة معارض أو سوق شعبي أو مسابقات أدبية وثقافية ، وبالتأكيد إن مثل هذه الأنشطة سوف تعزز إقامة علاقات مبنية على الإبداع ، التنافس ، إبراز المواهب ، تأكيد الذات ، تعزيز الشعور بالثقة والإحساس بالقيمة الشخصية.

٣- إعداد كراس أو دليل يضم مجموعة من البرامج الإرشادية التي أعدها الباحثون والباحثات وتوزيعها على المرشدات والمرشدين في المدارس والجامعات، لاستخدامها أو الاستفادة منها في حل المشكلات التي تتعرض لها الطالبات.

٤- إشراك وزارات اخرى للعمل المشترك في هذا المجال (دراسات ميدانية ، زيارات استكشافية ، دورات تدريبية ، حلقات نقاشية) لمفهوم حق الإنسان في العيش بكرامة.

٥- توجيه الأعلام الرسمي بتخصيص برامج عن واقع الجامعات وتطويرها٠

٦- العمل الجاد على رصد مشكلات الطالبات وتحديدها من خلال البحوث والدراسات ،والعمل على تعميمها وايصالها الى الادارات التربوية المتنوعة للعمل الجاد مع الهيئات التعليمية على ايجاد الحلول لها والاستعانة بذوي الاختصاص في هذه المجالات من اجل تعزيز ثقة الطالبات بانفسهن .

المصادر

المصادر العربية:

١. ابراهيم، عبد الستار، أسس علم النفس، دار المريخ للنشر، الرياض ، ١٩٨٧.

٢. ابو عيطة ، سهام درويش ، نظريات الإرشاد والتوجيه التربوي ، ط٢ ، مطبعة القادسية ، ١٩٨٨.

٣. ابو العلام ، العادل محمد، قياس الثقة بالنفس عند الطالبات في مراحل الدراسة الثانوية والجامعية، جامعة الكويت، طبع مؤسسة علي الجراح، ١٩٧٨.

٤. اسعد ، يوسف ميخائيل ، الثقة بالنفس ، دار النهضة ، مصر للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٨.

٥. الالوسي ، جمال حسين ، الصحة النفسية ، مطابع التعليم العالي ، جامعة بغداد، ١٩٩٠.

٦. التحافي ، شذى غازي ، أثر أسلوبين إرشاديين في معالجة صعوبات التوافق المدرسي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ١٩٩٨.

٧. الجبوري ، محمد محمود عبد الجبار ، الشخصية في ضوء علم النفس ، وزارة التعليم العالي وابحث اعلمي ، كلية التربية ، جامعة صلاح الدين ، مطبعة دار الحكمة ، بغداد ، ١٩٩٠.

٨. الجسماني ، عبد علي ، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقهما الأساسية ، الدار العربية للعلوم ، ٢٠٠٣.

٩. الجسماني ، عبد علي ، توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار ، الوقائع الكاملة للندوة العلمية ، وزارة التربية ، ج٢ ، العدد ١٩٢ ، ١٩٨٤.

١٠. الجوفي ، اميرة هاشم جابر ، أثر برنامج إرشادي في استخدام ثلاث أساليب في تنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الجامعة ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٢.

١١. الحاجي ، محمد عمر ، دنيا المراهقة ، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق ، ٢٠٠٧.

١٢. الراشد ، صلاح ، سلسلة الثقة بالنفس ، ٢٠٠٤.

١٣. الرشيدي ،بشير صالح،مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة،دار الكتاب الحديث،٢٠٠٠.

١٤. رضا ، اكرم ، مراهقة بلا أزمة ، ج١ ، دار التوزيع والنشر الإسلامية ، دمشق ، ٢٠٠٠.

١٥. الزبيدي ، علي جاسم ، الثقة بالنفس عند الأطفال والمراهقين ،الندوة العلمية الأولى حول (دور التربية في مواجهة متطلبات مجتمع ما بعد الحرب) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٩.

١٦. زهران ، حامد عبد السلام ، التوجيه والإرشاد النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة، ١٩٨١.

١٧. الزوبعي ، عبد الجليل وآخرون ، الاختبارات والمقاييس النفسية ، مطابع دار الكتب ، الموصل ، ١٩٨١.

١٨. زيتون ، عايش محمود : اساليب تدريس العلوم ، الاصدار الرابع، دار الشروق ، عمان ،٢٠٠١م .

١٩. سليمان ، عبد الله محمود ، نحو تعريف إجرائي حول علم النفس الإرشادي وتطبيقاته ، مجلة شؤون اجتماعية ، العدد ٦٦ ، الإمارات العربية المتحدة ، الشارقة ، ٢٠٠٠.

٢٠. شلتز ، داون ، ترجمة حمد ولي الكربولي وعبد الرحمن القيسي ، نظريات الشخصية ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٣.

٢١. العادلي ، راهبة عباس ، فاعلية الإرشاد الجمعي في مفهوم الذات وتحمل المسؤولية الاجتماعية لدى الأحداث الجانحين ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٩٣.

٢٢. العاني ، أيسر فخري رحومي ، تحديد افضلية محكات الصدق التلازمي لمقاييس السمات الوجدانية والاجتماعية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ٢٠٠٦.

٢٣. عبد القادر،محمد : الجديد في التربية الاسلاميه ، مكتبه النهظه المصريه ، القاهرة ، ١٩٨٩.

٢٤. العزيزي ، عزت خليل : مناهج واساليب تدريس التربيه الاسلاميه ، اليمن ، ١٩٩٦م .

٢٥. عدس ، محمد عبد الرحمن ، تربية المراهقين ، دار الفكر للطباعة والتوزيع ، بيروت ، ٢٠٠٠.

٢٦. عدس ، محمد عبد الرحمن ومحيي الدين توق ، المدخل إلى علم النفس ، مركز الكتب الأردني ، عمان ، ط٣ ، ١٩٩٣.

٢٧. العكايلة ، محمد سند ، اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بجنوح الأحداث ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ٢٠٠٦.

٢٨. فهمي ، مصطفى ، دراسات في سيكولوجية التكيف ، العربية الحديثة ، القاهرة، ١٩٧٦

٢٩. القاضي ، يوسف مصطفى وآخرون ، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط١، دار المريخ ، الرياض ، ١٩٨١.

٣٠. قواسمة ، احمد وعدنان الفرح ، تطوير مقياس الثقة بالنفس ، المجلة العربية للتربية ، ع٢ ، المجلد ١٦ ، ١٩٩٦.

٣١. القوصي ، عبد العزيز ، أسس الصحة النفسية ، مكتبة النهضة العربية ، ط٥ ، القاهرة ، ١٩٧٥.

٣٢. الكبيسي ، كامل ثامر ، بناء وتقنين قياس السمات الشخصية ذات الأولوية للقبول في الكليات العسكرية لدى طلاب الصف السادس الإعدادي ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن رشد ، ١٩٨٧.

٣٣. محمد ، جاسم محمد ، مشكلات الصحة النفسية ، أمراضها – علاجها، مكتبة دار الثقافة ، ط١ ، عمان ، ٢٠٠٤.

٣٤. محمود ، محمد أقبال ، المراهقة ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، ط١، عمان ، ٢٠٠٦.

٣٥. يونس،انتصار :سيكولوجية النمو والشخصية،القاهرة:دار المعارف للنشر ،١٩٨٨.

المصادر الأجنبية:

36. Baker , Philip: Basic child psychiatry , Black well scientific publication, Oxford , London, 5th edition. (1988)
37. Corey, G., Theory and practice of counseling and psychotherapy Brook cole publishing co., CA. (1982)
38. Colmon , James . C. Psychology and Effective Bahavior, traperuale sons and co. Bomb. (1971)
39. Eysenck. H.J. The structure of Human Personality , London, Methuen. (1970)
40. Guilford, J.P. Personality , New York, MC Graw-Hill. (1959)
41. Hornby, A.S. Oxford Advanced Learners Dictionary of current English. Eight impression , London: Oxford university press. (1974)
42. Maslow, A.H.: Motvation and personality , New York, Mac Millon. (1970)
43. Vernon. E. Personality test & Assessment, London, Methen. (1963)

Promote self-confidence among university students

a . M . Dr. Basma Hilal Aboud m d. Lamya Abdul-Jabbar

Christian university

Abstract:

The self-confidence is the student feel valued itself between around Vttorgom this trust every movement of movements and Sknadtha student and behave naturally without anxiety or fright Vtsrvadtha is governed and not the other, which stems from the same nothing to do with the ocean by the students out and the opposite is the lack of confidence make student behave like those around the monitor becomes their movements and actions but their views are sometimes contrary to nature and anxiety becomes first ally in every meeting or take Aqrar.oalthagh self is, of course, is a long way from the environment that surrounds us and we grew up with and can not breed with any person, and self-confidence is the road to success in life, and falling under the weight of a sense of negativity and hesitation and uncertainty of the possibilities is the beginning of failure, is the confidence of the student herself safety source of stability and a feeling of happiness, and that its importance is concentrated in being assisted in the formation of human being is able to assume the prestigious position in the leadership of the community and be people integrated in all respects, and current research is aimed at promoting self-esteem among university students.

The research is divided into three chapters, namely:

1-The first chapter includes (research problem and its significance and objective and methodology), where current research is aimed at promoting self-esteem among university students.

The research methodology researchers descriptive and analytical approach in the search has been adopted, reneged researchers to study the promotion of self-confidence among university students through the availability of sources, references and literature and field studies precedent, and analyzing and studying related aspects of all, to achieve reliable results, and can for Bagestan that Taatousela to promote the concept of self-confidence among university students. It is then the expansion of their importance and recognize the diverse Majalathma through public educational vision. the set of terms contained in the title of the paper, namely, (self) and confidence (University.(

2- Chapter II included a presentation and clarify the concept and importance of self-esteem and causes weakness and misconceptions about the role of education in the promotion.

3-Chapter III ensures relationship self-confidence some positive factors of personality and the relationship of psychological theories of self-confidence and then come to the most important recommendations.

الجودة في التعليم العالي (طرائق التدريس واستراتيجياته)

أ.م.د. ازهار علوان كشاش

جامعة بغداد /كلية التربية /ابن رشد للعلوم الانسانية

ملخص البحث

تستند عملية التربية والتعليم إلى اهتمامات المجتمع وآماله، وآلامه، ومشكلاته، وتطلعاته، وأهدافه، وفلسفته، ذلك أن المؤسسات التعليمية هي مؤسسات مجتمعية تسعى إلى إعداد أفراد المجتمع وتنميتهم وتوجيههم وفق التطلعات والرؤى المستقبلية، ووفق متطلبات الجودة الشاملة التي أصبحت المظلة التي تحتمي بظلالها المؤسسات المجتمعية على اختلاف أنواعها ناشدة العمل المتميز الذي يضمن لمخرجاتها الجودة النوعية عالية التميز، لا سيما ونحن نعيش في عصر الثورة المعلوماتية والاتصالية والتقنية، ونلاحظ التغييرات المتسارعة في كل ميادين الحياة، مما يتطلب إعادة النظر بالعملية التعليمية ككل وتطويعها لتواكب هذه التطورات المتلاحقة التي يشهدها المجتمع، وذلك من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمفهومها الواسع على كل عناصر النظام التعليمي، ابتداء من الإدارة المدرسية، ومروراً بإعداد المعلم، والمناهج، وطرق التدريس، والمباني المدرسية، والتجهيزات، ونظام التسجيل والقبول، وكثافة الفصل، وترتيب التلاميذ في حجرات الدراسة، والإرشاد، والتوجيه، والإشراف، وعلاقة المدرسة مع الأهالي ومع المجتمع الخارجي، وما إلى ذلك. وحيث أن المؤسسات التعليمية هي المؤسسات الوحيدة التي تنفرد بإعداد الأفراد إعداداً جيداً ومتقناً يمكنهم في النهاية من الانخراط في ميدان العمل بثقة وقدرة ومهارة وخلفية علمية عالية، تساهم في تطوير وتنمية المجتمع والنهوض باقتصادياته وتحسين مخرجات الأعمال المهنية على اختلاف أنواعها، لذا فإن المنهج وطرق التدريس هما العنصران اللذان تعتمد عليهما مخرجات العملية التعليمية التعليمة، فجودة المنهج المدرسي من ناحية التخطيط والتصميم والمحتوى والتقويم، وكيفية تقديم محتوياته إلى الطلبة ودعم هذه المحتويات بتشجيع الطلبة على البحث والاطلاع والاستزادة، تعد من أساسيات الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وهذا لا يعني إهمال العناصر الأخرى، ولكن على

اعتبار أن المنهج هو وسيلة التربية في تحقيق أهدافها. وهذا البحث يتطرق إلى إدارة الجودة الشاملة من حيث المفهوم و وجذورها في التاريخ، ومراحل تطبيقها، وواقع تطبيقها في الجامعات ،ثم يتناول المنهج وطرق التدريس ويربطهما بمؤشرات ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي.

الفصل الاول

مشكلة البحث :

تتصدر الجامعة اليوم المركز الأول في التفاعل مع حركة التطوير والإبداع والجودة التي تسود العالم ولعل الجودة من أكثر المفاهيم الحديثة انتشارا في عصرنا الحاضر بعد إن انتقلت من المجال الصناعي إلى ميدان التربية والتعليم وأصبح تطبيق الجودة والجودة الشاملة في التعليم مطلبا ملحا من اجل التفاعل مع متطلبات العصر الحديث الذي يتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي ،وتزايد فيه الصراع والمنافسة بين المؤسسات التعليمية للارتقاء بالمنتج التعليمي بما يتفق ومعايير الجودة المعتمدة عالميا .(البيلاوي ،٢٠٠٦: ١٤) ويجدر بالذكر بأن تطبيق الجودة ليس مجرد كلام يقالا بل يتطلب العمل في مختلف المستويات كآليات تطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم والبرامج الأكاديمية والبحث العلمي ، وهذا ما أكدته الدراسات السابقة كدراسة (الناصر ٢٠٠٧) ودراسة (الكناني ٢٠١١) ولأجل تطبيق مضامين الجودة في التعليم العالي لابد من إدخالها في مجال المناهج وطرائق التدريس واستراتيجياته ،كونها الأداة الفعالة لتحقيق الأهداف التربوية للمؤسسة الأكاديمية ، واعتماد احدث ماموجود منها تماشيا ومفهوم الجودة وما تتضمنه ، باعتبارها الأداة الحقيقية لنقل المادة العلمية للطلبة وكلما قد الأفضل منها كسبنا ثقة العميل (الطالب) وحققنا أهدافنا في مجال التعليم العالي ،ومن هنا أصبحت الحاجة ملحة في التأكيد على جودة العملية التعليمية في وقت أخذت فيه عالمية التعليم العالي بالانتشار ، من هنا جاءت مشكلة البحث في التأكيد على اعتماد الجودة في التعليم العالي في طرائق التدريس واستراتيجياته لتحقيق مبدأ عالمية التعليم العالي والتعامل مع قضايا الجودة على المستوى العالمي والقومي وليس الوطني فحسب .

أهمية البحث :

يشهد العصر الحالي تطورات سريعة ونحن في الألفية الثالثة وخاصة في مجال التعليم العالي ،فضلا عن ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيرها في التعليم العالي وما يترتب على ذلك من زيادة المنافسة العالمية بين المؤسسات التعليمية متوافقا مع ما أكد عليه وزير التعليم العالي والبحث العلمي في انتشار مركز لضمان الجودة في الجامعات لتطوير الأداءالأكاديمي . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ٢٠٠٧)

وان مفهوم الجودة قادر على إن يقود التغيير والتطوير بفاعلية وابتكار في مجال التعليم العالي الذي هو أداة للتنمية والتقدم ،ومن هنا أصبح تطبيق الجودة ضروريا من اجل التفاعل والتعامل بكفاءة مع متغيرات العصر الحالي . فالجودة درجة للأداء ومعيار لما يتوقع تحقيقهمن متطلبات في العمل التعليمي طبقا للموصفات المطلوبة ،وتعد هيكلا تنظيميا للمسؤوليات والإجراءات والعمليات والمواد اللازمة في تحقيق الأهداف .(الطاهر ، ٢٠١٠ : ١١٢) (Richard,1973: 31)

ولضمان التقدم العلمي للجامعات التي تمثل التعليم العالي تطورها لابد من تطبيق الجودة في مؤسساتها ، ولا يخفى علينا بان المنهج هو عصب الحياة في التربية والتعليم العالي ولنقل المنهج بكافة مكوناته للطلبة لابد من الاهتمام بالأداة الناقلة له ، وهي بطبيعة الحال طرائق التدريس واستراتيجياته ، ويكون ذلك بالعمل في آليةمنظومية تبادلية التفاعل ، وتوفر ثقافة مجتمعية تثمن الجودة وإعدادأكاديميين ضمن أطار الجودة، وتقديم وتنفيذ استراتيجيات مخطط لها في الدارة والتنفيذ وتطوير المناهج وأساليب التقويم وتطوير واستحداث استراتيجياتوطرائق تدريس تتلاءم مع التطوير المعرفي ، وان مفهوم الجودة متعدد الإبعاد يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته التي منها جودة طرائق التدريس واستراتيجياته ،وهي تعني الابتعاد عن التلقين والحفظ والانتقال الى جو تعليمي يسوده التعاون والتواصل والاشتراك والمناقشة في المواقف التعليمية المختلفة ، والتركيز على إن التعليم عملية تكوين خبرات ومهارات وقدرات بدلا من كونه عملية صب للخبرات المعرفية في ذهن الطالب ،ولايتم ذلك إلامن خلال

اعتماد طرائق التدريس واستراتيجياته الحديثة في التعليم كونها تتضمن الإجراءات والوسائل والأنشطة الصفية والاصفية والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعلم . من هنا تتضح أهمية البحث الحال في :

١- أهمية الجودة كمصطلح حديث في الميدان التربوي .

٢- أهمية التعليم العالي في بناء المجتمعات .

٣- أهمية طرائق التدريس واستراتيجياته في تحقيق أهداف التعليم العالي .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مضامين الجودة في التعليم العالي من خلال طرائق التدريس واستراتيجياته وتطويرها .

حدود البحث :

١- مضامين الجودة في التعليم العالي متمثلة في كلية التربية /ابن رشد للعلوم الإنسانية .

٢- العام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ .

تحديد المصطلحات:

١- الجودة اصطلاحا : عرفها cizas بأنها :

- "درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها العميل ،أو المتفق عليه معه ." (Cizas,1997,p.43-48)
- ويعرفها الخطيب : بأن الجودة لها معنيان مرتبطان واقعي وحسي ، المعنى الواقعي يعني :التزام المؤسسة التعليمية بانجاز معاير ومؤشرات حقيقة متعارف عليها مثل:معدلات الترفيع ، ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ، ومعدلات تكلفة التعليم ، أما

المعنى الحسي ، فيرتكز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء الأمور . (الخطيب ، ٢٠٠٣ :١٤)

- وعرفها البيلاوي بأنها:
- "مجموعة المعايير والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة والتحسن المستمر في الأداء والمنتج . (البيلاوي ، ٢٠٠٦: ٢٠)
- وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها :

مجموعة من الخصائص والمواصفات المحددة والمرغوب بها لتحسين الأداء التعليمي والتي ترغب المؤسسة التعليمية في إحداثه بما يحقق رضا المؤسسة والطالب.

٢ التعليم العالي :

يعرفه مجيد والزيادات بأنه :مؤسسة تعليمية لها رسالة وأهداف وخطط إستراتيجية واليات تنفيذية ، تمنح للطلبة شهادات عليا (بكالوريوس وماجستير ودكتوراه)وتضم طلبة وتدريسيين وموظفين.(مجيد والزيادات ، ٢٠٠٨: ٣٥٠)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها :

مرحلة عليا من التعليم في الجامعات (كليات حكومية ، كليات أهلية)تمنح الطالب شهادة جامعية تؤهله للعمل في مجال اختصاصه بعد الحصول عليها .

طرائق التدريس :

عرفها عطية (٢٠٠٨) بأنها :

الإجراءات التي يؤديها المدرس لمساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف التعليمية وتشمل كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التعليمية ولها إشكال مختلفة كالمناقشات وطرح الأسئلةأو حل المشكلات أو المشروعات وغيرها .(عطية ، ٢٠٠٨ : ٢٨)

وتعرفها الفتلاوي ٢٠٠٦ :

بأنها مجموعة من الإجراءات التفاعلية التي تستند إلى العديد من استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المدرس لتوجيه نشاطات وفعاليات الطلبة والإشراف عليها من اجل إحداث التعلم في الجوانب المختلفة (المعرفة ، الاتجاهات ،المهارات) على إن تلاءم الموقف التعليمي وتنسجم مع خصائص الطلبة .(الفتلاوي ، ٢٠٠٦ : ٣٧٣)

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها :
مجموعة الخطوات المتسلسلة التي يتبعها المدرس في نقل المادة التعليمية للطلبة بما يضمن تحقيق الأهداف.

٣- إستراتيجية التدريس :

عرفها الهاشمي والد ليمي على أنها :
مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالا من مجالات المعرفة الإنسانية بصورة شاملة ومتكاملة نحو تحقيق الأهداف التعليمية وتتضمن الأساليب والوسائل والأنشطةوأساليب التقويم فهي خطة منظمة لتحسين الأداء . (الهاشمي والد ليمي ، ٢٠٠٨ : ١٩)

وعرفها عطية بأنها :

خط السير الموصل إلى الهدف وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس لغرض تحقيق أهداف المنهج وهي تشمل كل إجراء له غاية وتتصل بجميع الجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال. (عطية ، ٢٠٠٨ : ٣٠)
وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها : هي كل الإجراءات المتبعة من قبل المدرس لتنفيذ الدرس بما في ذلك الأمثلة والتدريبات العملية والأنشطة الصفية واللاصفية والمثيرات والتقنيات الحديثة وصولا لتحقيق الأهداف التربوية .

الفصل الثاني :

أ- جوانب نظرية .

ب- دراسات سابقة .

جوانب نظرية :المحور الأول : الجودة في التعليم العالي :

نبذة تاريخية عن الجودة

أن مبدأ الجودة قديم قدم الوجود يتجلى واضحا في حضارة وادي الرافدين قبل أكثر من خمسة ألاف سنة ؛ فاحتوت تشريعات حمو رابي على الكثير من القوانين لضبط الحياة الاجتماعية والتعاملات المختلفة بين الناس . ومن تلك التشريعات ما وجد نصه في الألواح الطينية :"أن من يبني بيتا يسقط على ساكنيه ، فيقتلهم فأن عقوبته الإعدام ." ونرى أن هذا تجسيد لمبدأ الجودة والإتقان.

ثم جاء الإسلام ليؤكد مبدأ الجودة من خلال القرآن الكريم إذ قال الله تعالى " وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنين " صدق الله العلي العظيم (من سورة التوبة :الاية١٠٥)

فالعمل الذي يريده الله جل جلاله هو العمل المتقن والصالح الذي يكون في خدمة المجتمع والإنسان .وقال الرسول الأكرم محمد (صلى الله عليه واله)"أن الله يحب أذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه ". صدق رسول الله

فالإتقان هنا يعني الجودة وهي ضد الغش في العمل . وتجلى الاهتمام بالجودة في الإطار الرسمي في منتصف القرن السابع عشر الميلادي فيما كتبه وزير المالية الفرنسي إلى الملك فضمنه مقترحا مفاده : "إذا ضمنت مصانعنا جودة منتجاتها بإتقان ها العمل فأن الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا ويدر علينا الإرباح الكثيرة ." (عطية ،٢٠٠٨: ٢٦)

وهكذا استمرار الاهتمام بمفهوم الجودة في الجودة في القطاع الصناعي والإنتاجي ولكن الجودة كنظرية نشأت على يد العالم الأمريكي ادوارد ديمنج في الأربعينيات من القرن العشرين والذي لقب بأبي الجودة الشاملة . وأنتشر نظام الجودة الشاملة عندما أخذ أفكارها إلى اليابان ، وكان اليابانيون المدمرون بعد الحرب العالمية الثانية يتطلعون إلى أعادة بناء اقتصادهم فأصبحت مبادئ ديمنج ورق عمل للمحتوى التخطيطي الذي أرادوه ، وألان أصبحت السلع اليابانية لاتضاها ومطلوبة على المستوى العالمي . هذا وانتشر نظام الجودة الشاملة بالولايات الأمريكية من قبل علماء الإدارة والإحصاء والعلوم الهندسية في منتصف الخمسينات عندما تم نشر أول مقالة عام ١٩٥٦ في مجلة (Harvard business review) (أبو النصر ،٢٠٠٨: ٥٧-٥٨) .

وبعد ذلك أخذت المؤسسات تعرض خدماتها بمواصفات محددة سلفا ليختار منها المستهلك ما يستجيب لحاجاته ومتطلباته وهكذا حتى أخذ مفهوم الجودة يتبلور ويطبق في المؤسسات الإنتاجية والخدمية ثم دخل ميدان التعليم في ثمانينات وتسعينات القرن العشرين .

مراحل تطبيق الجودة في القرن العشرين :

أولا : المرحلة الأولى :

مرحلة رقابة جودة العامل المنفذ للجودة (١٩٠٠-١٩١٤) كانت تلك أول خطوة للتطوير في مجال الجودة التي كانت ملازمة لوظيفة التصنيع حتى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وحتى في هذا النظام عاملا واحد أو مجموعة عمال كانت مسؤولة عن تصنيع المنتج بالكامل ولهذا كان كل عامل يستطيع بالكامل مراقبة الجودة فيما بعد ، أن هذا الأسلوب من رقابة الجودة كان ينسجم مع نظام التصنيع في الوحدة الإنتاجية الصغيرة التي كانت سائدة آنذاك .

ثانيا : المرحلة الثانية :

مرحلة رقابة رئيس العمال للجودة (١٩١٤-١٩٢٠) بدأت هذه المرحلة بتطبيق مفهوم المصنع المتضمن لوحدات إنتاجية كبيرة وظهور الصناعة الحديثة الأمر الذي أدى إلى صعوبة ضبط الجودة ومراقبتها من قبل العامل المنفذ وضرورة تكليف رئيس المجموعة كل مجموعة بمهامها.

ثالثا: المرحلة الثالثة :

مرحلة رقابة الجودة عن طريق التفتيش (١٩٢٠-١٩٤٠)خلال الحرب العالمية الأولى ،أصبح نظام التصنيع أكثر تعقيدا وتنوعت أساليب الإنتاج واتسع حجم الوحدات الإنتاجية ،فضلا عن تزايد أعداد العمال المسؤولة من مشرف واحد لذلك ظهرت وظيفة المفتش والتي استمرت لغاية اندلاع الحرب العالمية الثانية، لذلك أستوجب على المصنع تكليف مفتشين في ورش الإنتاج لمراقبة العمل لضمان الجودة

رابعا: المرحلة الرابعة :

مرحلة الرقابة الإحصائية للجودة (١٩٤٠-١٩٤٥) لقد كان المفكرون الأمريكيون الرواد في استخدام الأساليب والتحليل في عمليات الفحص وكان الدور الأساسي لكل من juran&deming في هذا المضمار .لقد بدأت هذه المرحلة مع بداية الحرب العالمية الثانية نتيجة التوسع في الإنتاج واعتماد نمط الإنتاج المستمر لتلبية الحاجات المستمرة للفيالق العسكرية المتحاربة وصعوبة ممارسة أسلوب التفتيش لذلك تم اللجوء للفحص بالعينات .

خامسا : المرحلة الخامسة :

مرحلة الرقابة الشاملة للجودة (١٩٤٥-١٩٦٠) التي بدأت بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية لتشمل جميع مراحل الإنتاج بداء من المواد الأولية ومرورا بالعمليات الإنتاجية وانتهاء بالمنتج الجاهز ، وفي هذا الإثناء ذهب (deming) إلى اليابان لإلقاء المحاضرات وإقامة الدورات التربوية وهنالك تبنت المنظمات اليابانية أراه وطبقت الجودة .

سادسا: المرحلة السادسة : مرحلة تأكيد الجودة (١٩٦٠-١٩٨٠) لقد تم التأكيد بشكل أساسي على الجودة وقدتبنت بريطانياهذا الاتجاه وتم أجراء التدريبات المتعلقة بأدوات العمل والمواد الخام وغيرها بهدف استمرارية المحافظة على المستويات التي تم تحقيقهاوضمان ثباتها لإدارة نظام الجودة .

سابعا: المرحلة السابعة :

مرحلة أدارة الجودة السابعة (١٩٨٠-٢٠٠٠) وهي التي تميزت بالتطوير الشامل والمستمر لنظام الجودة واتساع المفهوم التطبيقي للجودة ليشمل جميع عناصر النظام وكان من ابرز مظاهر هذه المرحلة استخدام وتطوير نظم ومعلومات إدارة الجودة وإصدار منظمة التفتيش للايزو ٩٠٠٠ وأتباعهاكمعايير دولية موجودة للرقابة على الجودة بتطبيق مواصفات ٩٠٠٣،٩٠٠٢،٩٠٠١ طبقا لتخصص الشركة كمرجع قياسي دولي لإدارة الجودة .

ثامنا: المرحلة الثامنة :

وهي مرحلة الإسعاد والبهجة تقدم الجودة في هذه المرحلة كل ما يتمناه الزبون بسهولة وسرعة كبيرة عند الطلب لكي يصل إلى مفهوم الإسعاد وان هذا المدخل اخذ يهيمن وينتشر مع بداية الألفية الثالثة وقبلها حيث أن المنتجين يسعون لتحقيق إسعاد الزبون . (العاني وآخرون ٢٠٠٢ :١٣-١٧)

في ضوء ذلك فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم يمكن أن تحقق الفوائد التالية للتعليم وهي :

١- ضبط وتطوير النظام الإداري في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة .

٢- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية .

٣- رفع من كفاءات ومستوى أداء أعضاء هيئات التدريس والإداريين والعاملين بالمؤسسات التعليمية .

٤- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع .

٥- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها .

٦- إن تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسس: الجودة في التعليم الجامعي :

تتصدر الجامعة اليوم الموقع الأول في التغير والإصلاح والإبداع والجودة في عصر أضحى فيه قرية صغيرة من خلال التطور التكنولوجي الهائل الذي حجم المسافات البعيدة بين الدول . والجامعات من أهم أدوات التطوير والتحديث في المجتمع ، وقد آن الأوان لترك الأسلوب التقليدي القائم على المحاضرات النظرية والتلقين وسرد المعلمات دون الاهتمام بالجانب التطبيقي للمعرفة واستعمال أسلوب حل المشكلات والاكتشاف والتعلم بالبحث طريقا للمعرفة والتعلم . ومن ثم الاهتمام بمستجدات سوق العمل وترشيد الاستهلاك وعدم أهدار المال العام لمواكبة التطور الحضاري والمعرفي ونحن في الألفية الثالثة . أذن نحن في أمس الحاجة إلى تبني مفهوم الجودة في التعليم الجامعي للارتقاء بمستوى الإنتاج وتحسين نوعيته لمواجهة التحديات القائمة . لاسيما في ظل التنافس الدولي والاحتياجات المتغيرة لمطالب المجتمعات الإنسانية

تتضح أهمية الجودة في مجال التعليم الجامعي في الجوانب الآتية :

١-ضبط النظام الإداري وتطويره وتحسين الأداء المالي في الجامعة .

٢-زيادة الفعالية في جميع مرافق المؤسسة التعليمية .

٣-الارتقاء بمستوى الطلبة في جميع المجالات .(أبو ليلى ،١٩٨٨ :١٧)

٤-زيادة الإبداع والابتكار من خلال عمليات التحسين المستمر

٥-زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة. (زين الدين ،١٩٩٦: ١٧)

٦- العمل بروح الفريق الواحد في الجامعة بين الادارين والتدريسيين .

٧- مراجعة المنتج التعليمي .

٨- تطوير التعليم من خلال تشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات

٩- تحسين الأداء المؤسسي بشكل كلي وشامل . (الطراونة والبليشي ،٢٠٠٢: ١٥)

تتحقق الجودة فوائد كثيرة في مجال التعليم الجامعي منها :

١-رؤية ورسالة وأهداف واضحة للمؤسسة التعليمية .

٢- وضع خطة إستراتيجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات .

٣- معاير جودة محددة لكل مجالات العمل،خدمية وإنتاجية وأكاديمية وإدارية ومالية.(الطناوي ،٢٠٠٩: ٧٢)

٤-ادوار واضحة ومحددة للنظام الإداري .

٥-احترام وتقدير الجامعات محليا وعالميا .

٦-ترشيد النفقات .

٧-توفير تقنيات عالية الجودة لاستعمالها في التعليم . (حسن ، ٢٠٠٤: ٢٠)

متطلبات أدارة الجودة في التعليم العالي :

١-دعم الإدارة العليا .

٢-التمهيد قبل التطبيق : من خلال نشر التوعية عن مفهوم الجودة وأهميته .

٣-توحيد العمليات : لأنه يرفع من مستوى جودة الأداء ويجعله يتم بطريقة أسهل ، ويقلل التكاليف .

٤- الشمولية واستمرار المتابعة .

٥- إتباع سياسة إشراك العاملين .

٥- التوعية بالمسؤولية الأخلاقية والاجتماعية .

٧- تحديد الاتجاهات بما يتلاءم وتطبيق الجودة .

والجودة في التعليم العالي هي :

أ- جودة المدخلات (الطلبة والأساتذة والموظفين وبقية العاملين في التعليم العالي).

ب- جودة العمليات (التعليم والتعلم والبحث العلمي والنشاطات الأخرى).

ت- جودة المخرجات (كفايات الخريجين وخبراتهم ومهاراتهم وانتمائهم لعملهم وإخلاصهم لمجتمعهم).

أي أن جودة المدخلات والعملات تعني جودة المخرجات التي تحقق للجامعة وطلبتها وأساتذتها التفوق العلمي والتمكن والإبداع .

وهذه المنظومة الثلاثية الإبعاد هي عمليات ونشاطات كمية ونوعية مستمرة وشاملة ومتجددة باستمرار يقوم بها جميع العاملين في التعليم العالي ولتحقيق ذلك لابد من توفير المتطلبات الآتية في المنظومة التعليمية :

١-جودة أهداف التعليم والتعلم العالي ووضوحها للأستاذ والطالب والإداري ومؤسسات المجتمع .

٢- جودة المعرفة المقدمة للطلبة المتمثلة بحداثتها وقيمتها العلمية .

٣-جودة أعادة أنتاج المعرفة مثل جودة تأليف الكتب وترجمتها وطباعتها وجودة المحاضرات التوعوية .....الخ.

٤-جودة تدريب الطلبة على المهارات التي يتطلبها سوق العمل في مختلف تخصصاتهم

٥-جودة أساليب إعداد العقول المبدعة وليس المقلدة فقط .

٦- اعتماد أساليب غرس الاتجاهات الايجابية نحو الذات والآخرين والوطن وطلب العلم والمعرفة .

٧-اختيار العضو التدريسي (الأستاذ الجامعي) وتدريبه خلال ممارسة المهنة .

٨- إعداد الاختبارات لاختيار الطلبة المقبولين للدراسة في مختلف الجامعات وعدم الاكتفاء بالمعدل التنافسي فقط .

٩-انتقاء وتوفير الأجهزة والمواد التعليمية المساعدة في التعليم الجامعي مثل المكتبات المتطورة والداتاشو والانترنت .....الخ.

١٠- جودة البنية التحتية للمؤسسات التربوية من حيث الإنشاء والتأثيث والخدمات الأخرى .

١١-تنوع الخدمات التي تقدم للأستاذ والطالب والإداري سواء كانت (علمية ،صحية ، أسكانية ، ترفيهية ، سياحية ، .....الخ) لأنها تغرس الانتماء .

١٢-دقة وسرعة أنجاز العمل من قبل العاملين في الجامعة ،لأنه يوفر الوقت والجهد والمال .

١٣-توثيق ونشر انجازات الجامعة من دون خوف أو قلق أو خجل .

١٤- رضا وسعادة الطلبة عن تعملهم .

١٥-رضا وسعادة أعضاء هيئة التدريس عما يقدمونه من خبرات للطلبة وما يحصلون عليه من تقدير اجتماعي.

١٦- رضا وسعادة الموظفين عما يقدمونه من خدمات جامعية للمجتمع وما يحصلون عليه من تقدير اجتماعي ورواتب وأجور .

١٧- رضا أولياء الأمور ومؤسسات المجتمع المختلفة عن الخدمات العالية الجودة المقدمة في الجامعات لأولادهم .

١٨-وضع الشخص المناسب في المكان المناسب والوقت المناسب فيما يتعلق بالتعيينات والبعثات دون وساطة.

١٩- زيادة عدد ونوع البحوث الأصلية والكتب وبراءات الاختراع.

٢٠-المحافظة على ممتلكات الجامعة .

٢١- التواصل مع جامعات الوطن العربي والعالم .

٢٢- استثمار تكنولوجيا الاتصال والتواصل لمعالجة الإخفاقات المهنية والوظيفية .

٢٣-جودة ودقة قاعدة البيانات والمعلومات.(نور ،٢٠١١: ١٠-١١)

المحور الثاني : طرائق التدريس واستراتيجياته :

تكون طرائق التدريس واستراتجياته عنصرا هاما من عناصر المنهج ، وطريقة التدريس تشير إلى سلسلة من النشاط الموجه يؤديه المدرس لتعليم طلابه ، ويمكن القول بأنها خطوات متسلسلة متتالية لتحقيق الغاية من التعليم ،هدفها مساعدة الطلاب على اكتساب المعلومات . (محمود، ٢٠٠٦ : ٢٩٦) ،ولإنجاح عملية التعليم لابد من الاهتمام بطرائق التدريس ومتابعة احدث التطورات فيها ، فالنظرة الحديثة لطرائق التدريس تعدها وسائل لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالطالب كي ينشط ويعدل سلوكه ، مؤكدة على ان التعلم يحدث نتيجة لتفاعل الطالب مع الظروف الخارجية ودور المدرس هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها الطالب ويتفاعل معها وبهذا تكون طريقة التدريس جزء متكامل مع الموقف التعليمي الذي يشمل الطالب وقدراته

وحاجاته والأهداف التعليمية التي ينشدها المدرس من المادة العلمية والأساليب المتبعة والأنشطة .

ومن العوامل المؤثرة في طريقة التدريس :

١- الهدف التعليمي .

٢- الوسائل التعليمية المتاحة.

٣-القراءة الخارجية للطلبة .

٤- خبرة المدرس في مجال الاختصاص .

٥- مستوى الطلبة وقدراتهم .

٦- تنظيم المنهج الدراسي.

أما الإستراتيجية فهي بصفة عامة فن استعمال الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه .في حين يرى البعض بأنها مجموعة تحركات المدرس التي تحدث بصورة منتظمة ومتسلسلة داخل الصف .ويؤكد آخرون بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ في مجال معرفي تنطلق من نظريات التعلم وتستند عليها لتحقيق أهداف التعليم .(الهاشمي والد ليمي ، ٢٠٠٨ :١٩)

ويمكن تحديد مكونات الإستراتيجية بالاتي :

١- الإجراءات التي يتخذها المدرس مسبقا لسير الدرس .

٢- الأمثلة والتدريبات والوسائل التعليمية والمثيرات والتقنيات المستعملة للوصول الى تحقيق الأهداف المحددة مسبقا .

٣-البيئة التعليمية (حجرة الصف وما يتصل بها من إنارة ومقاعد جلوس ووسائلتعليمية وتقنيات)

٤-استجابات الطلبة وكيفية التعامل معهم من قبل المدرس .

في ضوء ما تقدم يتضح بأن الإستراتيجية اشمل من الطريقة، فالأخيرة تقع جزء من الإستراتيجية ،وقد تقوم الإستراتيجية على أكثر من طريقة تدريس واحدة وقد تكتفي بواحدة . والإستراتيجية خطة تتضمن الأهداف والطرق والتقنيات والإجراءات والوسائل

والكيفيات التي يقوم المدرس باستعمالها لنقل المحتوى التعليمي للطالب ،بينما الطريقة مجموعة خطوات منسقة ومترابطة تتصل بطبيعة المادة .(عطية ،٢٠٠٨؛ ٣٢)

الدراسات السابقة :

أ- دراسات أجنبية:

١- دراسة Staley1995 : (مؤشرات الجودة والأداء في الجامعات الاسترالية)

رمت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الأداءالأكاديمي والمؤشرات المتنوعة لجودة الجامعات الاستراليةوالارتباطات بين عوامل الأداء الثلاثة (الأداء التقليدي للجامعة في البحث ،والأداء التدريسي ، والأداء البحثي التنافسي) حلل الباحث تلك المؤشرات في ضوء أربعة عوامل هي الحجم والعدالة ومعدل التدريسي بالنسبة للطلبة وقوانين القبول ، قادته الدراسة إلى تثبيت ثمانية مؤشرات للجودة في التعليم الجامعي منها قبول الطلبة وانتقائهم واعتماد درجاتهم في اختبار المنافسة ،وأهمية سمعة هيئة التدريس ،ومستوى الخريج الجامعي .(Staley,1995)

٢-دراسة : (Stephen 1997تجربة اسكتلندا في تقويم الجودة في التعليم العالي)

رمت الدراسة إلى معرفة تقديم صورة لأراء الاكاديمين عن فائدة اعتماد نظام الجودة في تطوير العمل الأكاديمي والى إي مدى حقق الأنموذجالأهداف التي حددت له ،أوضحت نتائج الدراسة بأن ٦٦%من العينة ترى بأن اعتماد نظام إدارة الجودة قاد إلى جودة التدريس ، ويرى القسم الأخر بأن اعتماده زاد من وعي التدريسي بجوانب الضعف والقوة في عملية التدريس . (Staley,1995)

ب – دراسات عربية :

١- دراسة الناصر٢٠٠٧ :(بناء أنموذج لإدارة الجودة في جامعة بغداد)

رمت الدراسة إلى بناء أنموذجلإدارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد من خلال الإجابة عن التصور المقترح لأنموذجإدارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد .وتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيق الأنموذج .توصل الباحث إلىإن محاور الأنموذج

في جامعة بغداد جاءتبمستوى عال ،وان من أهم المعوقات هو عدم توافر صورة واضحة لدى الإدارة والموظفين في جامعة بغداد .(الناصر ،٢٠٠٧ :ذ- س)

٢- دراسة زيدان١٩٩٩ : (مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري)

ناقشت الدراسة مفهوم الجودة في التعليم وعرضت بعض المؤشرات المتعلقة بجودة التعليم العالي،استخلصت الدراسة بعض المؤشرات أهمها الخدمات الطلابية ، والإدارة الجامعية ، والإمكانات المادية،واستقلالية الجامعة ، والتنوع والتباين بين الجامعات . (زيدان ،١٩٩٩ : ٤١٥ – ٤٣٨)

الفصل الثالث :

تحقيق الجودة في التعليم العالي بطرائق التدريس واستراتيجياته :

نسعى جاهدين إلى تقديم الأفضل في عصر تتنافس فيه المؤسسات المعرفية لكسب ثقة منتسبيها وخاصة الطلبة وتحقيق رضاهم عن واقعهم التربوي ،ولا يخفى علينا إن ذلك لايمكن تحقيقه إلا من خلال أداة فاعلة لتوصيل المعلومات والمعرفة العلمية للطلبة بأسرع وقت واقل جهد وتكلفة وهذه هي مضامين حقيقية للجودة في التعليم العالي في عصرنا الحالي ، وبطبيعة الحال يتم ذلك بطرائق التدريس واستراتيجياته ،فالعلاقة واضحة بين طرائق التدريس وطبيعة بنية النظام المعرفي الذي تشكل المادة التعليمية عصب الحياة فيه ،وهي ما يقدم للطلبة .(الهاشمي والعزاوي ، ٢٠٠٥ :٥٢- ٥٤) فالطريقة التي هي مجموعة من الخطوات المنظمة تمثل في الوقت نفسه عملية اجتماعية من خلال إيصال المادة التعليمية للطلبة وقيم المجتمع وتقاليده ، (سلامة وآخرون ،٢٠٠٩ : ١٤١)

ومن مميزات الطريقة الجيدة اتصافها بالاتي :

١-٠تهيئة المواقف التعليمية المناسبة التي تساعد الطلبة على اكتساب المعلمات والخبرات .

٢-اختيار الوقت المناسب للتعلم .

٣-تجعل الطالب نشطا ومفكرا ومحاورا خلال الدرس .

٤- تراعي الفروق الفردية بين الطلبة .

٥-تنمي التفاعل بين المدرس والطلبة وبين الطلبة أنفسهم .

٦- تعتمد أهداف تعليمية سلوكية واضحة .

٧-اعتماد مبدأ الديمقراطية في الدرس .

٨-تهتم بتكنولوجية التعلم .

٩- تعتمد قوانين التعلم والتعليم ، كالتعلم بالملاحظة والتجريب والاكتشاف والاستقصاء.

وهي بهذا تمثل الواجهة الحقيقية لتطبيق الجودة في مجال التعليم العالي من خلال ما تسعى الى تحقيقه في بيئة التعلم مع الطلبة .

وتصنف طرائق التدريس إلى :

أ-طرائق تدريس معتمدة على جهد المدرس مثل طريقة المحاضرة ،والشرح ذي المعنى .

ب – طرائق التدريس التفاعلية المعتمدة على جهد المدرس والطالب مثل،طريقة المناقشة ،والتعليم المصغر.

ج – طرائق التدريس الفردية المعتمدة على جهد الطالب مثل، التعليم المبرمج ،والتعليم بالانترنت .

ومن أهم معايير الجودة في اختيار الطريقة المناسبة ما يأتي :

١- تنسجم مع أهداف المنهج وتحققها .

٢- تثير دافعية الطلبة للتعلم .

٣- تنال رضا الطلبة .

٤- توفر الجهد وتختزل الوقت .

٥-توظف التقنيات الحديثة في التعلم .

٦- توفر تغذية راجعة مستمرة .

٧- تناسب المرحلة الدراسية وتلائم نضج الطلبة .

٨- قابلة للتطوير والتحسين .

٩- تلاءم خصائص الطلبة واهتماماتهم . (عطية ،٢٠٠٨: ٢٩٣)

والإستراتيجية مصطلح عربي للكلمة الانكليزية Strategy وهي بدورها مشتقة من كلمتين إغريقيتين هما Stratus وتعني الجيش و Again وتعني يقود إي انها تصبح قيادة الجيش وبهذا فهي تشير إلى معنى كبير وشامل متمثل في خطة محكمة للوصول إلى الهدف ،فهي تتضمن :

١- هدف واضح .

٢- رغبة وإصرار في تحقيق الأهداف .

٣- تحركات أو تكنيكات متتابعة لمواصلة العمل .

٤- مرونة عقلية في توفير البدائل .

٥- خبرة وحنكة في تحديد أولويات العمل .

٦- سعيا حثيثا لإكمال العمل مع توفير الضمانات الممكنة لإكمالهبأكبركسب واقل خسارة .(عبيد ، ٢٠٠٩ : ٢٣- ٢٤)

القارئ لما تتضمنه الإستراتيجية يجد بأنها اصدق وسيلة لتحقيق مضامين الجودة في التعليم العالي إذا ما طبقت بصورة صحيحة .

الاستنتاجات :

١- إن اعتماد الدول المتقدمة نظام الجودة والجودة الشاملة حقق انجازات كبيرة في تنميةقدراتها على الصعيد القومي والاستراتيجي .

٢- حققت كلية التربية ابن رشد انجازات مهمة على صعيد الجودة ،كما أنها حصلت على المرتبة الأولى للتصنيف الأول من المجموعة الأولى لكليات جامعة بغداد في أداء الجودة ،وهذا يؤكد سعيها للحصول على الاعتمادية .

التوصيات :

١- حث جميع التدريسيين على اعتماد أخر ما تم التوصل إليه في مجال طرائق التدريس واستراتيجياته سعيا لتطبيق مبادئ الجودة في التعليم العالي .

٢- نشر ثقافة الجودة من خلال إعداد دورات التدريب المستمرة وإشراك التدريسيين فيها .

٣- الإفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال الجودة وإدارة الجودة الشاملة.

٤- الاطلاع على مناهج الدول المتقدمة والاستفادة منها في ميدان التعليم العالي .

المقترحات :

١-إجراء تقويم كمستمر لمكونات المنظومة التعليمية والتربوية من مناهج وطرائق تدريس وتكنولوجيا تعليم وهيئة تدريسية وموظفين .

٢-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ولكن في عناصر أخرى من عناصر المنهج وعلاقتها بجودة التعليم العالي .

المصادر :

- القران الكريم – والسنة النبوية

١. أبو النصر ، مدحت ،٢٠٠٨ . أساسياتإدارة الجودة الشاملة TOM، ط١ ، دار الفجر للنشر ، القاهرة.

٢. أبو ليلى ،حسن محمد حسن ،١٩٨٨ . إدارة الجودة الشاملة ، دراسة ميدانية لاتجاهات أصحاب الوظائف الإشرافية نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في شركة الاتصالات الأردنية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك .

٣. احمد ، حافظ فرج ،٢٠٠٧ ، الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية ، ط١ ،عالم الكتب ، القاهرة .

٤. البيلاوي ،حسن حسين وآخرون ،٢٠٠٦ .الجودة الشاملة في التعليم ، ط١،دار المسيرة ،عمان .

٥. حسن ، عماد الدين شعبان ٢٠٠٤. الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات في ضوء المعايير الدولية ، ورقة عمل ، كلية التربية البدنية والرياضية ، الرياض .

٦. حمدان ،محمد ، ٢٠٠١ . طرائق التدريس واستراتيجياته ، ط١ ، دار الكتاب الجامعي ،العين .

٧. الخطيب ،احمد ،٢٠٠٣. البحث العلمي في التعليم العالي ،ط١ ،دار الفكر ،عمان .

٨. الدليمي ،طه حسين ، والهاشمي ،عبد الرحمن عبد ،٢٠٠٨ . المناهج بين التقليد والتجديد ،ط١ ، دار أسامة ،عمان .

٩. زيدان ، مراد صالح مراد ، ١٩٩٩ .مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي المصري ،مؤتمر تطوير التعلم الجامعي ،رؤية لجامعة المستقبل ،جامعة القاهرة ،٢٢-٢٤ مايو .

١٠. زين الدين ، فريد عبد الفتاح ،١٩٩٦ . المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية ، ط١ ، دار الكتب .القاهرة .

١١. سلامة ، عادل أبو العز ،وآخرون ،٢٠٠٩ . طرائق التدريس العامة ،معالجة تطبيقية معاصرة ،ط١ ،دار الثقافة ، الأردن .

١٢. الطراونة ،محمد احمد ،والبليشي ، بدرية المعتز ،٢٠٠٢ . الجودة الشاملة والأداء المؤسسي ، دراسة تطبيقية على المصارف التجارية في الأردن ، ط١ ، مؤتة للبحوث ، الأردن .

١٣. الطناوي ، عفت مصطفى ،٢٠٠٩ . التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – استراتيجياته – تقويمه ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .

١٤. العاني ،خليل ،وآخرون ،٢٠٠٢. إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الايزو ٩٠٠١: ٢٠٠٠، ط١ ، مكتبة الأشقر ،بغداد.

١٥. عبيد ،وليم ، ٢٠٠٩ .استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة ،اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية ،ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

١٦. عطية ،محسن علي ،٢٠٠٨ . الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،ط١ دار صفاء ،عمان .

١٧. الفتلاوي ، سهلية محسن كاظم ،٢٠٠٦ .المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل ، ط١ ، دار الشروق ، عمان.

١٨. مجيد ، سوسن شاكر ، والزيادات ، محمد عواد ٢٠٠٨ . الجودة في التعليم العالي دراسات تطبيقية ،ط١،دار صفاء ، عمان .

١٩. الناصر ،علاء حاكم محسن ،٢٠٠٧ . بناء أنموذجلإدارة الجودة الشاملة في جامعة بغداد ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ابن الهيثم ،جامعة بغداد.

٢٠. الهاشمي ،عبد الرحمن عبد ،والدليمي ،طه علي حسين ، ٢٠٠٨ . استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١ ، دار الشروق ، عمان .

٢١. الهاشمي ،عبد الرحمن عبد ،والعزاوي ،فائزة محمد فخري ٢٠٠٥.تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية ،ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

22. Cizas ,A.E.1997.Quality assessment smaller countries: problems and Lithuanian approach . higher education management .global of engage educ.,(1),p,43 -48.

23. Staley ,Gordon,Reynolds,1995.Performance indicators and quality review in austral am universities in higher education research and development vol.4,no.2.

24. Stephens ,Kenmeths,1997 . Quality system and total quality ,aseptic pharmacentied manufactures 11

Quality in higher education (teaching methods and strategies(

O.m.d. Flowers Alwan Kchac

Baghdad University / College of Education / Ibn Rushd For Human Sciences

Research Summary

Education process based on the concerns of the community and their hopes, and sufferings, and its problems, and aspirations, and objectives, and philosophy, so that educational institutions are community-based organizations seeking to prepare members of the community, development and directing them in accordance with the aspirations and future visions, and in accordance with the overall quality that has become the umbrella sheltering shadow community institutions requirements different types appealed the outstanding work that ensures that outputs the quality of high excellence, especially as we live in the era of information and communication and technological revolution, and we note the rapid changes in all spheres of life, which requires reconsideration of the educational process as a whole and adapted to keep pace with these rapid developments taking place in society, through the application of total quality management in a broad sense all the educational components of the system, starting with the school administration, through the preparation of the teacher, the curriculum, teaching methods, school buildings, and equipment, and the system of

registration and acceptance, and the intensity of the season, and arrange the students in the classroom, and counseling, mentoring, and supervision, and the relationship of the school with the parents and with the outside community, and so forth. As educational institutions are the only institutions that are unique to prepare individuals well prepared and proficient they can eventually engage in work with confidence and the ability and skill of high scientific background of the field, contributing to the development of society and the advancement of Bagtsadyate and improve the professional business outcomes of different types, so the curriculum and teaching methods are elements who rely on them educational process instruction outputs the quality of the school curriculum from the planning, design, content and calendar hand, and how to present its contents to the students and to support these contents encourage students to look and see and seeking more, is one of the overall quality of the basics in educational institutions, this does not mean to neglect the other elements, but considering that the curriculum is a means of education in achieving its objectives. This research deals with the total quality management in terms of the concept and its roots in history, and the stages of implementation, and the reality of its application in universities, then addresses the curriculum and teaching methods, and are linked to indicators and the requirements of comprehensive quality in higher education.

بُطْء التّعلّم وَ صعُوبات النْطق عنَد الأطفال

أ.م٠د / نادرة جميل حمد
جامعة بغداد / كلية تربية (أبن رشد)

ملخص البحث

هدف البحث الحالي الى التعرف على صعوبات النطق وبطء التعلم عند ألأطفال ، حيث أصبحت هذه الظاهرة شائعة الحدوث في وقتنا الحاضر، ولاسيما أننا في مطلع الألفية الثالثة والتي تمتاز بالتطور التكنولوجي المعرفي والتي يتيح الفرصة أمام أبناء البشر للحصول على مايريدون ، حتى أولئك الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم والتأقلم الأجتماعي يمكنهم الأستفادة من الوسائل التكنولوجية المنتشرة ، مما أثر على زيادة الأساليب والطرق التي يدرس فيها الطلبة بصورة عامة ، وممن يعانون من بطء التعلم وصعوبات النطق على وجهه التحديد بصورةً خاصةً ، وعلية أتخذت الباحثة من هذا الموضوع بحثاً لها ٠

وبعد الأطلاع الباحثة على الأبحاث ونتائج الدراسات ، توصلت الى عدة نتائج منها :- أن الأسباب التي يعاني منها الأطفال البطيئي التعلم هي نفس الأسباب التي يعاني منها الأطفال الذين يواجهون صعوبات في النطق وتعود هذه الأسباب الى عدة عوامل منها :

١- عدم متابعة الطفل ، خاصةً في تعلمه المهارات اللغوية أو الرياضية وهذا بدوره يؤثر في نفسية الطفل فضلاً عن عدم تكلم الوالدين ومناغاته منذ الصغروهذا بدوره يؤثر سلباً في حياة الطفل وبالتالي يؤثرفي نفسية.

٢- المشكلات الأجتماعية كالتفكك الأسري ، أذا كانت الأسرة تعاني من مشكلات أجتماعية متمثلة بأنفصال أحد الوالدين ، أو الخلافات الزوجية وغير ذلك ومن المتعارف علية أن بيئة البيت هي الأساس في حياة الطفل النفسية، ومن طريق ذلك نلاحظ أن العامل النفسي له الدور الأساسي والفعال في حياةالأطفال الذي يعانون من بطء التعلم وصعوبات النطق فضلاً عن وجود عوامل أخرى مثل عوامل

عضوية،وأنفعالية كأحراج الطفل عند الكلام وتقليل شخصيته أثناء التعلم وغير ذلك٠٠٠٠، / وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة أقترحت مايأتي:-

١- تحديد أساليب تدريسية مناسبة مع قدرات الأطفال وتحديداً في مراحل الأبتدائية ، حيث تشيربعض الدراسات في هذا المجال ألى أن أستعمال الطريقة التعاونية أو ما يسمى بطريقة المجموعات ، يساعد الأطفال بطيئي التعلم والذين يعانون من صعوبات في النطق على التفاعل بشكل إيجابي مع الأخرين ٠

٢- التعاون بين المعلمين وأدارة المدرسة والأسرة لوضع خطه علاجيه للذين يعانون من بطء التعلم وصعوبات النطق من أجل مراعاة نفسيتهم وهذا يعتبر جزء من العلاج٠

٣- الأكثار من البحوث والدراسات في هذا المجال ٠

التمهيد

أسئلة كثيرة تدور في أذهاننا حول بطء التعلم وصعوبات النطق عند الأطفال ، هل هو التخلف العقلي ؟أم خصائص إجتماعية نفسية تتمثل في الأنطواء وعدم التفاعل مع الآخرين ٠ (نبيل وأخرون ،٢٠٠٠،ص١٣)٠

وللأجابة عن ذلك ، لابد القول بأن هناك تبانياً وأختلافاً في وجهات نظر الباحثين حول هذا الموضوع ، حتى أدى ذلك في المحصلة النهائية إلى وجود إشكالية بأن تلك الفئة من الأطفال بحاجة ماسة إلى الدراسة ، ولاسيما أن جميع مدارسنا لاتخلو من وجودهم ، لذا يجب أن يكون لدينا معرفة واضحة في تحديد من هو الطفل البطيء التعلم ومن هو الطفل الذي يعاني من صعوبات في النطق ، حتى يتسنا لنا من وضع أستراتيجيات تعليمية علاجية تساعد تلك الفئة من التوافق والأنسجام مع الأخرين ٠

واللغة الوسيلة المعبرة الأساسية في بداية تعلم إي شيئ ، لأن اللغة "مجموعة من الرموز الأنفعالية المنطوقة أو المكتوبة التي تمثل بها الإفكار" ، وتستعمل للتواصل ولها الطريق الذي تنظم الكلمات لتكوين الجمل التي تمثل المعرفة والتي تتحدد بنظام من القواعد تنظم الأصوات في الكلمات (عبد الرحيم ،١٩٩٢،ص١٦) ٠

واللغة بناء أساسي في حياة الطفل من طريق أهتمامه بمعرفة خصائص الطفولة في مراحلها المختلفة لأنها مفتاح مهم من مفاتيح المعرفة الحاضرة والمستقبلية ، فهي

تفتح أمام الطفل آفاق واسعةٍ وشاملةٍ (عبد الفتاح ،١٩٨٨،ص٨) ليكون لديه إستعداد ينمو معه حتى يصل الى سن المدرسة ، أذ نجد إن حصيلة الأستعداد لتعلم اللغة تختلف من طفل الى أخر حسب عوامل كثيرة منها (العوامل الجسمية والعوامل النفسية ،والعوامل العقلية ،والعوامل الأجتماعية ٠٠٠٠٠ الخ) وما ينبغي عليها من أثارعلى خبراته المكتسبة في إي مرحلة من مراحل طفولته التي عاشها ،ومن جانب أخر فآن للكلام الدور الأساسي والفعال في نقل اللغة والتعبير عن الفكر لأنه الأساس الذي يبنى عليه شخصية المتعلم ، ويأتي تعلم الكلام تلقائياً من غير تكلفه على رأس قائمة ،وذلك لأن الرغبة في التعبير عند الطفل أمر ذاتي (فتحي وأخرون ،١٩٨١،ص١٣٦) ، ومن طريق ذلك نلاحظ أن الكلام له الدور الأساسي والفعال عند الطفل في النطق وفي التعلم أيضاً ، وعندما نتحدث عن المعوقين أكاديمياً وسلوكياً ممن كانت إعاقتهم بسيطة أنها تقتصر في ذلك على أولئك الذين يمرون بخبرات دراسية فاشلة بشكل متكرر في البيئة المدرسية ،لأن المدارس العامة والخاصة تحوي بين جدرانها العديد من الأطفال الذين لايستفيدون بشكل مناسب من البرامج التربوية ،وقد يكون السبب قصور أو عجز في قدراتهم العقلية والتحصيلية أولمعاناتهم من بعض الأنماط السلوكية ،وهناك عدة مشاكل تواجه الأطفال زيدان وكمال ،١٩٩٢،ص١٣) ،وها نحنُ نقف عند أحد المشاكل وهي (بطء التعلم وصعوبات النطق عند الأطفال) ٠

مفهوم بطء التعلم وتعريفة

ومفهوم صعوبات النطق عند الأطفال وتعريفه

١- مفهوم بطء التعلم :-

بعد الأطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة في هذا المجال، لم نجد تعريفاً أجرائياً لهذا المفهوم ، لاسيما وأن موضوع بطء التعلم مازال مثير الجدل بين الباحثين والمهتمين بهذا المجال خاصة بأن طفلاً بطيء العلم ليس لديه سمات وخصائص جسديه تشير الى ذلك ، وهذا بعكس الطفل المتخلف عقلياً كالمنغولي والمأفون (عبد الهادي ، ونصر الله ،٢٠٠٠،ص٢١)٠

إن الطلاب الذين يتراوح ذكاءهم بين (٧٠ –٩٠) يطلق عليهم أسم بطيئي التعلم ويتأخرون صفاً أو صفين دراسيين عن المستوى أو الصف المتوقع لمن هو في عمرهم الزمني و من الصفات المميزة لهذه النوعية من الطلاب تأخر نموه ،أو ضعف بصره ،أو سمعه ،أوعدم قدرته على الكلام، أو عدم قدرته على التكيف أيضاً ، لذا فأن هذه الحاله التي يمر بها الطلبة الذين يعانون من هذه الأمراض يحتاجون الى الأحساس بالنجاح أكثر من غيره من الطلاب المتوسطين أوالمتفوقين٠(د.نبيل ود.عمر، ٢٠٠٠،ص١٩)٠

– **أما التعريف الأصطلاحي لبطء التعلم** / يطلق على الطفل الذي يكون غير قادر على مجاراة الأخرين تعليمياً أو تحصيلياً في موضوع دراسي ،وهذا يعود لأسباب ظاهره أو كامنه بحاجة الى عملية تشخيص ٠

– **التعريف النفسي لبطء التعلم** / هي الأضطرابات النفسية التي يواجهها الطفل في بيئته الأجتماعية التي ينتمي إليها ، ويتقبل ذلك بالخوف المرضي والقلق والخجل وتكون مفهومات الذات ، أن كل ذلك يتمثل بمجموعه من العوائق تجعل الطفل غير قادر على مجاراة الأخرين أجتماعياً وتحصيلياً ،ويمكن تصنيف تعريفات بطيئي التعلم الى التصنيفات التالية :–

(نفسية – عقلية – إجتماعية) ، و لقد قُسم الأطفال الذين يعانون من هذهِ المشكله الى فئتين هما :–

١– الفئه الأولى / هي الفئه التي تعاني من أسباب خارجيه ،كالنواحي الأجتماعية والنفسية وهذه الفئة بحاجه الى عناية ورعايه ويمكن أن تتحسن هذهِ الفئه بأزالة الأسباب والمسببات التي أدت الى ذلك ٠

٢– الفئه الثانية / وهي الفئة التي تجد صعوبات في تعليمها ، ويعزى ذلك لتدني القدرات العقلية بمعنى أن نسبة ذكائها أقل من ٧٠ نقطة على مقياس ستانفورد بنيه ، ويمكن أن نقسم القدرات العقلية لهذه الفئة على منحنى جاوس الطبيعي٠ (زكريا،١٩٩٤،ص٣١)

- **التعريف العقلي لبطء التعلم** / هو تدني في القدرات العقلية وهذا ما تقيسه أختبارات الذكاء كأختبار وتلر وستانفورد وجان بياجيه حيث أن جميع التعريفات تؤكد بأن الأطفال بطيئي التعلم تتراوح قدراتهم العقلية (بين ٧٠ -٩٠)نقطة ٠

- **التعريف الاجتماعي لبطء التعلم** / الأنتقادات المتعدده لمقاييس القدره العقلية الخاضعة لمقاييس ستانفورد ووكسلر ٠٠٠٠ فقد وجدت إنتقادات لتلك المقاييس الإجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه وأستجاباته للمتطلبات الإجتماعية ويركز التعريف على مدى نجاح الفرد وفشله مقارنة مع أصدقائه في المجموعة العمرية نفسها ، وملخص القول أن التعريف الأجتماعي يحدد أسباب بطء التعلم في التفكك الاسري والأضطرابات السلوكية التي يعاني منها الأطفال مثل التسرب والعدوانية والسرقة وغيرها ٠

ومن طريق أستعراض الأتجاهات والتعريفات السابقة ، يمكن القول بأن بطء التعلم يقسم الى قسمين :-

١- **البطء العام** :- ويشمل التقصير عند الطفل في جميع المواد الدراسية وعدم حبه لمادة دراسية خاصة ،او الدراسة بشكل عام ٠ ، لذا هذه الحالة تحتاج الى خطة علاجية متكاملة ٠

٢- **البطء الخاص** :- ويشمل هذا النمط التقصير عند الطفل في بعض المواد كل اللغات والرياضيات والعلوم ٠٠٠٠ الخ ، ويحتاج أيضاً الى خطة علاجية متكاملة ٠

وعليه يمكن أن نصل الى تعريف يمكن من طريقة معرفة ماهو بطء التعلم :لذا فأن بطء التعلم:-"**هو الطفل الذي يكون غير قادر على مجاراة الآخرين ضمن الصف الذي ينتمي إليه تحصيلياً ، ويعود ذلك لأسباب سيكولوجية أو أجتماعية أو عقلية، أوبحاجة الى خطة علاجية متكاملة لمجاراة الآخرين تحصيلياً** ٠"(أحمد وأخرون،١٩٨٩،ص١٥)٠

٢- **مفهوم النطق وصعوباته عند الأطفال** :-

أنّ إلية النطق هي العملية التي تعرض فيها أعضاء النطق المتحركه (النواطق) تيار هواء الزفير أثناء مروره في التجويف الفموي بعد خروجه من المزمار الواقع بين

الوترين الصوتيين حيث تنتج الأصوات المجهوره بفعل آلية شد الوترين الصوتيين وتضامنها معاً بحيث يكون المزمار شديد الضيق ،وبذلك يهزهما تيار الهواء المندفع من بينهما و تنتج الأصوات المهموسه بفعل آليه إرتخاء الوترين الصوتيين وأنفراجهما فيمر تيار هواء الزفير من بينهما دون أن يجابه أي أعتراض فلا يهزهما ، وفي التجويف الفموي قد يجد تيار هواء الزفير نفسه مره أخرى أمام أحدى حالتين ،فأما إن يجد طريقه مفتوحه لايعترضها أي أنسداد من الحنجرة حتى خارج الشفتين وتسمى الأصوات الناتجة ، وأما أن لايهتز الوتران الصوتيان عند مرور الهواء من بينهما ولم يجد الهواء الخارج أي إعتراض ولايحدث صوت ويسمى التنفس الطبيعي ٠

هناك نوعان لألية النطق للأصوات :-

الأولى /الأصوات الطليقة :-

وهو سير تيار هواء الزفير بعد تحريكه الوترين سيرا حراً طليقاً دون أن تعترضه أي شيء في القناة الصوتية في التجويف الفموي والحلقي (الأنطاكي ،١٩٦٩،ص١٥٩) ٠

الثانية / الأصوات الحبيسة :-

وهو مرور تيار هواء الزفير على الوترين الصوتيين وتحريكهما بشكل يؤدي الى صدور نغمه صوتيه قد تتعرض لأعتراض كلي أو جزئي في القناة الصوتية في التجويف الفموي وما حوله٠

لذا فآن الأستعداد اللغوي الدور الأساسي والفعال عند الأطفال أذ يصل الطفل الى مرحلة يكون فيها قادرا على أطلاق هذه الأصوات والتعبير عما يجول في نفسه من خواطر وأفكار عند سماعه أو روئيته أي شيئ أخر/ وهذا الأستعداد واضحاً منذ الولادة ويتدرج حتى يصل الى التطور الحياتي التي يمر بها (جورج كلاس ،١٩٨٨،ص٥٢) أذ يتدرج نمو الطفل من اللنواحي الجسمية والعقلية والقدرات والخبرات جميعها، وتعتبر هذه النواحي الدور الرئيسي والفعال في النطق عند الأطفال ،ولاشك أن الأطفال الذين لايمتلكون ولو جزء بسيط في هذهِ الأستعدادات المؤثرة في النطق يؤدي الى صعوبة كبيرة يواجهها الطفل في حياته ٠

(عبد الفتاح، ١٩٨٨،ص١٥) ،إذ إّن الكلام (النطق) لايأتي في وقتاً واحداً عند الأطفال فهناك تفاوت في مدى قدرات الأطفال على النطق ، فبعضهم يتعلم بسرعه كبيره عندما يتلقون الكلمات الجديدة ويتفهمون اللغة رويداً رويداً، والبعض الأخر من الأطفال لايملكون القدرة في الكلام أذ يكونوا غير قادرين على تكوين الكلمات بالرغم من إنهم قادرون على فهمها (عبد الرحيم ١٩٩٢،ص٤٩- ٥٩) ،ويمكن تلخيص ذلك في تعريف لصعوبات النطق ،

صعوبات النطق /

وهي عدم قدرة الطفل على النطق بصورة صحيحة وواضحه نتيجة لعوامل مؤثره عليه وقد تكون هذه العوامل (وراثية أو نفسية أو أجتماعية أوأنفعالية٠٠٠٠الخ) (htt//www hi6- com)

لذا هناك ترابط بين صعوبات النطق وبين بطء التعلم عند الأطفال فقد يكون بطء التعلم بسبب صعوبات في النطق والعكس هو الصحيح وكلا المشكلتين تواجه الأطفال ٠ (هذا ماتراه الباحثتان) ٠ من طريق ما تقدم ،يمكن القول أن بطء التعلم وصعوبات النطق عند الأطفال تقسم الى أتجاهيين :

١- الأتجاه الأول / أعتبارها حاله ميؤسا منها ،أوشخص بليد اوغير قادر على التعلم و النطق ولايستحق بذل الجهود التعليمية ٠

٢- الأتجاه الثاني / أعتبارها حاله يمكن معالجتها عن طريق أتباع أستراتيجيات تعليميه مناسبه تأخذ بعين الأعتبار حل المشكلة بصوره واقعية بحيث تتناسب مع قدرات الطفل (د.نبيل واخرون،٢٠٠٠،ص٢١) ٠

"الفروق الفرديه بين الأطفال "

من طريق الدراسة التي تناولتها الباحثتان في هذا البحث المتواضع لوحظ أن هناك فروق فرديه بين الأطفال الذين يعانون من بطء التعلم و صعوبات النطق وبين الأطفال الأسوياء ، وذلك لأن رغم المرحله التي يمر بها الطفل الأنه قد يكون بطيء في التعلم ،وكلمة بطيء هنا الدلاله على القدرات العلمية او العقلية في إتقان الماده الدراسية يكون الطفل البطيء نفسه ماهراً ومتفوقاً في مجالات أخرى مثل الفن

والموسيقى او الأعمال اليدويه أو التأقلم الأجتماعي أذ ماقورن بالأطفال الأسوياء أقرانه٠

– وبالنسبه لصعوبات النطق أيضاً الحالة نفسها أذ المراحل التي يمر بها الطفل في انحاء العالم هي واحده بالنسبة للأطفال جميعهم بدون تميز كما أكدها بياجيه ٠٠٠٠٠

– أن السن الذي يبدأ فيها الطفل باللعب الكلامي أو أكتساب الكلمة الأولى هي أيضاً واحدة في جميع الحضارات والثقافات جميعها (د.محمد،١٩٨٦،ص ١٣١–١٣٢) ، الإأن اطفال السن الواحد لايتساوون في المقاييس جميعها من النمو والذكاء ،فقد يكون الطفل الذي يعاني من صعوبات في النطق أكثر ذكاءٍ من الأطفال الأسوياء.

ومن طريق ما تقدم تلاحظ الباحثة أن الأطفال الذين يعانون من بطء في التعلم أو صعوبات في النطق قد يكونوا أفضل من الأطفال الأسوياء أقرانهم في العمر نفسه ٠٠٠٠٠٠ من ناحية تقنيتهم ببعض جوانب الحياة ،وتفوقهم في بعض المهارات الأخرى ٠

أسباب بطء التعلم وأسباب صعوبات النطق عند الطفل

أسباب بطء التعلم

١– أسباب جسديه :–

فبعض الأطفال يكون لديهم بطء في التعلم ناتج عن تعرضهم للأمراض المعديه ،وهذا بدوره يؤدي الى كثرة غيابهم ،وعدم إستيعابهم للدروس ،مما يؤثر على تحصيلهم لعدم مواكبة الأطفال الأخرين ضمن الصف الواحد ٠

٢– مشكلات نفسية :–

هذه المشكلات تؤدي الى عدم مجاراة الطفل لزملائه داخل الصف نتيجة لبعض المواقف السيكولوجية التي تعرض لها مثل القلق والخوف والخجل والأنطواء والخوف من أستهزاء الأخرين.

٣– التفكك الأسري :–

تعد من أسباب التعلم البطيء لدى الأطفال بسبب المشكلات الأجتماعية التي يعانيها الطفل كأنفصال الوالدين أو الخلافات الزوجية أو لموت أحدهما وعدم تماسك الأسرة٠

٤- المعوقات الخلقية :-

أن الأعاقة الحسية البصرية والسمعية تؤدي الى بطء التعلم ، لذا لابد من تأهيل الأطفال المصابين بهذه الناحية عن طريق أستعمال النظارات الطبية والسماعات حتى يتمكنوا من الأنسجام مع أقرانهم ٠

٥- أنخفاض في القدرات العقلية :-

وهي من أسباب بطء التعلم لدى الأطفال وهذه ماأكده موني /ورنون / وشيلدر / بأن بطء التعلم يرجع بسبب إنخفاض في القدرات العقلية ، وهذا يرجع الى أسباب وراثية٠

٦- تراكم صعوبات التعلم أثناء المراحل الدراسية المختلفة :-

من المعروف أن السلم الدراسي يتكون من مراحل تعليميه مختلفة وهذه المراحل بمثابة حواجز يترتب على التلميذ أجتيازها ليبدأ المرحلة التي تليها ، ومن طريق هذه المرحلة يتعرض الطالب لشتى التفاعلات مع زملائه ومعلميه من جهه ، ومع المنزل والمجتمع من جهه أخرى ، ويكتشف إن عليه بذل المزيد من الجهد ليستطيع مناقشة زملائه ، وليستطيع النجاح كي يستمر في هذا السلم ٠

- ويصاب الطالب بنوبات من الرضا أو خيبة الأمل أثناء حياته الدراسية ، فمن الطلاب من تتراكم عليه مشكلة التعلم سنه بعد أخرى فيجدون أنفسهم غير قادرين على متابعة السير ومجاراة زملائهم الأخرين ، فيتأخرون ويشعرون بأنهم يستوعبون بصعوبة أكبر وهكذا يتراكم التخلف سنه بعد أخرى.

٧- القصور العقلي – مستوى الذكاء :-

أن الذكاء صفة أنسانية تتوزع وفق المنحنى السوي الذي يأتي في الطرف الأعلى للأذكياء جداً والعباقرة والمتوسطون ثم الأغبياء ، ثم بطيئوا التعلم، وأخيراً باقي المتخلفين بصورة واضحة ،أذأن نسبة الذكاء لبطيئي التعلم تتراوح بين (٧٠-٩٠) ولايستطيع الطالب بطيئ التعلم أن ينافس الطالب المتوسط غالباً ،ومن المؤيدين لهذه النظرية (ورنر) و(بيرج وكابلان)٠

ومن طريق هذا الأستعراض يمكن أجمال بطء التعلم بعدة أسباب :-

١- أسباب وراثية ٠

٢- أسباب نفسية ٠

٣- أسباب أجتماعية ٠

٤- أسباب بيئية ٠

٥- أسباب تربوية تعليمية ٠ (نبيل وأخرون،٢٠٠٠،ص٢٨)

أما أسباب صعوبات النطق عند الأطفال

هناك عدة أسباب في صعوبات النطق عند الأطفال منها :-

١- أسباب صحية :-

الضعف الصحي للطفل مثل أصابة أجهزة النطق بنوع من الأضطرابات اللغوية ويمكن توضيح ذلك بعدة أسباب كالأتي :/-

أ- الصم والبكم /أذ أن الأطفال الذين يعانون من فقدان حاسة السمع يواجهون صعوبه كبيرة للغايه في النطق ٠

ب- تشوهات فميه /

وهي العاهات الخلقية في الفم عند بعض الأطفال ، أذ يولد بعض الأطفال بدون لسان (عضو من أعضاء الكلام) فيؤثر على النطق لدى الأطفال ٠

ج- ضعف أو فقدان البصر :-

أنّ البصر عضو مهم من أجهزة النطق لأن للغة مظهران (المنطوق والمسموع المكتوب) ويعد فقدان البصر من الأسباب الرئيسة في صعوبات النطق عند الأطفال٠

٢- الأسباب العضويه/- وتتكون من (أ) ضعف في أجهزة النطق عند الأطفال ، لان عند وجود خلل في أجهزة النطق لأيتمكن الطفل من الكلام ولايرغب في مخاطبة الأخرين ، وقد يكون السبب المركز العصبي التي تظبط جهاز النطق أو في مراكز الروابط المعنويه ٠

٣- الأصابه المرضية أثناء الولاده / -

وهي أحد أسباب صعوبه النطق عند الأطفال وذلك لأن الكلام (النطق) يعتمد على وجود ميكانيزم حيوي في الجهاز العصبي المركز الجسم ، والأطفال المتخلفون في أكتسابهم الأصابه في أضطرابات القدرة اللغويه نتيجة لأسباب ولادية يتعرض لها الطفل ٠

٤- أسباب أنفعاليه /-

من الأسباب المهمة التي تؤثر في النطق لدى الأطفال وقد تكون هذه الأنفعالات نتيجة لمؤثرات خارجية يتعرض لها الطفل مثل أنفصال الوالدين أو موت أحدهما أو شعور بالخوف أو عدم الأمان مما يجعله يقف عند النطق ٠

٥- أسباب أجتماعية /

أن للبيئه الأجتماعية لها الدور الأول والأساس في تعلم الطفل على النطق السليم فقد يجر الطفل من التعبير عن حاجاتة لقلة ما يتعرض له من تجارب عامه وخبرات وقد يكون ذلك بسبب ضروف أقتصادية أو أجتماعية كأن يعيش مع والديه في حجره دون وجود أطفال أو عدم تحدث الوالدين مع الطفل وعدم ملاغاته ٠٠٠٠ فتعد هذه من الأسباب الرئيسه في صعوبات النطق عند الأطفال أو صعوبة في لفظ الكلمات مثل مايحدث في اللسان من (الفأفأه، التهتهه ،أو التلعثم أو اللجلجه) ٠

واللجلجه بشكل عام أضطراب في إنسجام أصوات الكلام والتناسق بينهما حيث يعيد المتكلم أصوات بعض الكلمات التي يستعملها في كلامه أما بشكل كلي أو جزئي ويسمى (التلعثم) ويصاحبه تشنجات من عظلات الحلق والحجاب الحاجز ، كما يصاحبه أضطراب في التنفس يؤدي الى عدم تناسق جزئي أو كلي عظلات جهاز آلية النطق ، أشبه من حالة الأصابة بالرعب التي يبدو من المتكلم في حالة أضطراب الى درجة أنه لايعرف مايقول ويصاحب ذلك (تأتأه/ فأفأه/ وتهتهه) ٠٠٠٠الخ ، ويكون نتيجة لتوتر عضلي ، أما اللجلجه تحتاج الى علاج خاص لتعديل طبقاً لطبيعة المتكلم الفرديه ، وكل شخص يمر بهذه المشكلات في الكلام يعتريه تلعثم ملحوض أو حبسات

في الكلام ،ولكن فقط في حالة خروج هذه السلوكيات عن نطاق السيطرة الإرادية والتحكم فيها تتدرج ظاهره اللجلجه (رحيم ،١٩٩٢،ص٢٢٦) ٠

- ويمكن تقسيم اللجلجه الى قسمين :-

أ- اللجلجه المؤقته :- وتحدث في أثناء النوم وخاصة في مرحلة تكوين الجملة بين السنة الثانية والثالثة ٠

ب- اللجلجه الدائمه :-

وهي اللجلجة المزمنة أي المستمرة التي تحدث في بداية الكلام عند الطفل ، وقد تكون بسبب السرعه في الكلام لدى الأطفال الذين يتطورون حركياً عن التطور الطبيعي ، وتخف هذه اللجلجه بشكل عادي نتيجة تكيف الطفل أجتماعياً وقد ترجع هذه الى الحالة نتيجة عدة أسباب منها (وراثية ، قلق نفسي ، تلف في مراكز المخ ، بيئة المدرسة) وتعد القسوة والعنف أسباب رئيسية تؤثر على الطفل ٠

٦- بيئة المدرسة /

أن المصاعب والمشاكل في المدرسة من الأسباب النفسية المؤثرة على الطفل مثل تنقلات الطفل من مدرسة الى أخرى مما يجعله يمر بفترات حرجه وغير مستقره ،ويؤدي الى قلق نفسي دون شك .

(http// w.w.w. child)

مما سبق يمكن أن نربط بآوجه الشبه بين أسباب بطء التعلم وأسباب الصعوبات في النطق عند الأطفال ونوجزها بما يأتي :-

أ- أسباب أجتماعية /-

تعد من الأسباب الرئيسية التي تؤثرعلى الطفل كما أسلفنا سابقا مثل التفكك الأسري والمشكلات العائلية وفقدان الامان وحرمان الطفل من والديه فأنه من المشكلات المشتركة بين بطء التعلم وصعوبات النطق عند الأطفال ٠

ب- أسباب جسديه /-

أن لهذه الأسباب دورمهم مثل فقدان الطفل للنظر والسمع أو الأعظاء الأخرى فتعدُ موعوق رئيسي في بطء التعلم وفي النطق عند الطفال ، مثل تعرض الطفل الى

أمراض معديه يؤدي الى عزوفه عن الدوام /، وكذلك نقص السمع عند الأطفال بسبب الألتهابات في الأذن الوسطى مما يسبب الى تجمع سائل داخل الأذن يعيق السمع وكذلك الأمراض الساريه الخرى مثل السحايا والنكاف وغيرها من الأمراض

ج- أسباب وراثية / كالتأخر في تطور نمو الطفل (تأخر عقلي ، مرض وراثي) والشلل الدماغي) ٠

د- أسباب نفسية /

مثل الأنفعالات التي تصيب الطفل نتيجة للمشكلات التي يتعرض لها مما يؤدي الى سؤ الحالة النفسية لديه وقد يؤدي الى تراجع في مستوى التعلم أو الى صدمه تؤدي به الى عدم النطق والتعبير عما في داخله ٠

ذ- أسباب متعلقة بالمدرسة /

إن المدرسة هي البيئة أو البيت الثاني الذي ينتمي إليه الطفل فآن المشاكل التي تحدث في المدرسة قد تكون أحدى المؤثرات على الطفل (من ناحية النطق أو البطء في التعلم) ومن أبرز هذه المشكلات :-

١- التأخر في الكلام أي التأخر اللغوي ٠

٢- وجود مشكلة عند الطفل في أكتساب الأصوات الكلاميه أو نقص أو زياده أحرف أثناء الكلام

٣- صعوبة الحفظ من المشكلات التي تواجه الطفل ٠

٤- صعوبة التركيز أو ضعف الذاكره ٠

٥- صعوبه في مهارات الروايه وغيرها من المشكلات الأخرى٠

فضلاً عن أن هناك مشكلات أخرى يطول الشرح فيها مثل نقص الدافعيه لتعلم الكلام (النطق) بسبب أكتشاف الطفل أنه يستطيع التواصل بشكل مناسب وتشجيع الأباء على الأستمرار في أستعمال أشكال ما قبل الكلام لأنهم يرون أن ذلك يضيف جاذبية محببة لديهم ، مع فشل الطفل في أثارة الكلام وعدم تشجيعهم على الكلام من الأسباب الخطيرة التي تؤثر على الطفل ، وللأسباب النفسية الدور الرئيسي في عيوب النطق ٠

الطرق العلاجية المستعملة في معالجة بطء التعلم وصعوبات النطق عند الأطفال

توجد هناك طرق علاجية لبطء التعلم عند الأطفال ،يمكن أجمالها في النقاط التاليه:-

١- تحديد قدرات الأطفال بطيئي التعلم التحصيلية من قبل المعلم والمختصين ويكون ذلك بآجراء أختبارات تشخيصيه ، متمثله بأستعمال الأختبارات التحصيلية ،ويكون ذلك في بداية العام الدراسي ٠

٢- تحديد أساليب تدريسية مناسبة مع قدرات التلاميذ العقلية ،وتشير بعض الدراسات في هذا المجال ألى أن أستعمال الطريقة التعاونية أو ما يسمى بطريقة المجموعات ، يساعد الطلبة بطيئي التعلم على التفاعل بشكل إيجابي وعلى المدرسة متابعة الطلبة عن طريق أسلوب تقويمي تتبعي ٠

٣- التعاون بين المعلمين وأدارة المدرسة والأسرة لوضع خطه علاجيه لبطء التعلم ،وهذا يؤدي الى زياده بعض الدراسات في هذا المجال ويمكن أتباع سياستين للطلبة بطيئي التعلم :-

أ- الطريقه الأولى"الدمج" /

ويتم ذلك بمراعاة الطلبة بطيئي التعلم وأعطائهم ساعات حصص أضافيه تكون ضمن الدوام الرسمي ، بمعنى تدريسهم مسبقاً ، حتى يتسنى لهم عندما يأخذون الموضوع أكثر من مره مجارات الطلبة الأخرين ،وعند عملية التقويم يجب وضع أسئله تراعي الفروق الفردية بحيث تتناسب مع قدراتهم وأمكانياتهم ٠

ب- الطريقة الثانية "العزل" /

وهي إيجاد صفوف خاصة للأطفال بطيئي التعلم ضمن المدارس العاديه وتوزيعهم وتصنيفهم أخذين بالأعتبار أصحاب البطء العام والبطء الخاص ٠(نبيل وأخرون،٢٠٠٠،ص٣٠-٣٢)

وللمعلم دور فعال في تحديد أعراض المشكلة في النطق وتعاونها التام في تشخيص الحاله ، وتنفيذ مقترحات خاصة في العلاج الذي يحدد لطفل معين ولاتنجح المعلمة أو المعلم في ذلك ألا اذا كان هناك تعاون مع الأسره في أداء هذه المهمه ٠

ويجب معرفه المعلمة أن الدقة لاتكتسب عند الأطفال في لفظ الأصوات الأبعد أن يكونوا في الصف الأول أو الثاني الأبتدائي وحاول (ساندر) تحديد الأعمار التي يبدأ فيها الطفل بالنطق وتوصلوا الى تحديد التالي:-

" قبل نهاية السنة الأولى يبدأ الطفل بنطق الأصوات (بَ – نَ – وَ) وتعلمها ٩٠ % في نهاية السنة الثانية ما عدا صوت حرف (بَ) الذي يتقنه في بداية السنة الثالثة (بَ) وفي السنة الثانية يتعلم (كَ – دَ – تَ) وبنطق ٩٠% (كَ – دَ) وفي نهاية السنة الثالثة يتعلم (تَ) لدرجة ٩٠% (عبد الرحيم ،١٩٩٢،ص٢٤٣)

وللمعلمة الدور في مراقبة الطفل بشكل دقيق وملاحظة أي أعراض سلوكية لفظية مثل ظهور اللجلجة وأتخاذ التدابير من أجل أتباعها للقضاء على هذا الأضطراب قبل أستفحاله ، وفي مايلي أبرز هذه الأعراض. (ديل ،١٩٨٠،ص٣٢)

١- حدوث حالات أنسداد في الممر التنفسي ٠

٢- الأرتعاش في التعبير الوجهي ٠

٣- ارتفاع درجات الصوت أو شدته أثناء أنخفاض طلاقة الكلام ٠٠٠٠٠٠٠ الخ

فضلاً عن مراقبة الأعراض السلوكية الغير اللفظية مثل ظهور الخجل أو الشعور بعدم الثقة بالنفس في حالة التعبير عما يريد التعبير عنه أو الشعور بالقلق ٠٠٠٠٠٠٠٠الخ ٠

لذا للمدرسة والمعلمة أو المعلم الدور الأساسي بعد بيئة البيت في مساعدة الطفل للنطق السليم ومواجهة الصعوبات لديه .(زكريا ، ١٩٩٤،ص٣٤)

الأساليب التربوية في علاج بطء التعلم وصعوبات النطق عند الأطفال

هناك عدة أساليب تربوية علاجية ضمن المنحنى الوصفي التشخيصي هما :-

١ – تدريب القدرة :-

وتشتمل على أنشطة تعليمية لمعالجة ضعف الطفل في جوانب محددة مثل : الجانب النفسي اللغوي ، والجانب الأدراكي الحركي ، والجانب الأدراكي البصري /، وجانب الحواس المتعددة ، ولكن ليس هناك أبحاث ودراسات تدعم فعالية هذا النموذج ٠

٢- تدريب المهارات :-

أن المبدأ الذي يستند إليه هذا النموذج هو التركيز على المشكلة التي يظهرها الطفل ، فعلى سبيل المثال ، أذ لم يتقن الطالب قراءة الجملة ، فأن مدرب المهارة يستنتج أن الطالب لم يتقن المهارات السابقة الضرورية (الأدراك الحرفي ، وقراءة المفردات ٠٠٠٠٠٠٠٠٠ الخ) ويعتمد العلاج في هذا الأسلوب على التعليم المباشر في تحديد المهارات ، وتوفير الفرص للممارسة ، وقياس مباشر لتقديم الطفل ، ومن البرامج التي أظهرت فاعليتها في هذا المجال : برامج في القراءة والحساب / والتحليل السلوكي ٠(أحمد ، ١٩٨٩،ص١٨٨)٠

المصادر والمراجع

١- أحمد ، حسن (ابو عرقوب) ، تطور لغة الطفل ، عمان ، ١٩٨٩م٠

٢- الزيادي ، أحمد وأخرون ، تعلم الطفل بطيئ التعلم ، ط١، عمان ،١٩٩٠م٠

٣- الأنطاكي ، محمد ، الوجيزفي فقه اللغة ، ط١ ، الرياض ،١٩٨٧م٠

٤- جورج كلاس ، الألسنة ولغة الطفل العربي ، ١٩٩٠

٥- زيدان وكمال ، المعاقون أكاديمياً وسلوكياً ، الرياض / السعودية ، ١٩٩٢م٠

٦- الشربيني ،زكريا، المشكلات النفسية عند الأطفال ، ط١، ١٩٩٤م٠

٧- صالح ، الشماع ، ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد الى السادسة ، دار المعارف ، مصر، ١٩٦٢م٠

٨- فتحي ،يونس وأخرون ، أساليب تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، القاهرة ،١٩٨١م٠ ٩- عبد الرحيم صالح ، تطور اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية ، عمان ،١٩٩٢م٠

١٠- عبد الفتاح أبو معال ، تنمية الأستعدادات اللغوية عند الأطفال ، ط١٩٩٤،١م٠

٨- عبد الرحيم صالح ، تطور اللغة عند الطفل وتطبيقاته التربوية ، عمان ،١٩٩٢م٠

١١- عبد المجيد ، علم اللغة النفسي ، السعودية ،١٩٨٢ ٠

١٢- محمد / عماد الدين أسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، الكويت،١٩٨٦م٠

١٣- نبيل ، عبد الهادي ، بطء التعلم وصعوباته ، عمان ،ط١، ٢٠٠٠م٠

14- h tt p// eascd . dogspot .com /2010/12/ blog-post. 6780.htm/

15 - http//www.childdinic .net /pasgcholg – speech-problms.html .

Slow learning and speech difficulties in children

Prof. Dr. / rare Jamil Hamad Baghdad University / College of (Education (Ibn Rushd

Research Summary

The goal of current research to identify the speech difficulties and slow learning among children, where this phenomenon has become a common occurrence in the present day, especially that we are at the beginning of the third millennium and characterized by technological development of knowledge which provides the opportunity for human beings to get what they want, even those who have difficulties especially in learning and adapting the Social can benefit from the technological means deployed, making the effect of increasing the methods and ways in which students study in general, and of those who suffer from slow learning and speech difficulties on his face, specifically, in particular, and therefore taken researcher of this subject in search of her 0

After reviewing the researcher on the research and the results of studies, it reached several conclusions, including: - that the reasons that children suffer slow-learning are the same reasons that experienced by children who have difficulties with speech and return these reasons to several factors, including:

.١Non-up baby, especially in learning the language skills or sports and this in turn affects the child's psyche as well as non-speaking parents and Mnagath since Alsgrohma in turn adversely affect the child's life and hence Aathervi psychological 0

.٢The social problems of domestic Kaltvkk, if the family suffers from social problems represented by the separation of a parent, marital and other differences and accepted that the home environment is the foundation of psychological child's life, and through that we note that the psychological factor has basic and effective role in Hyahalotefal who suffer from slow learning and speech difficulties as well as the presence of other factors such as organic factors, embarrassment and emotional when speaking of the child and reduce his character during learning and is so 0000, / In the light of the findings of the researcher suggested to Mayati- :

.١Identify suitable teaching methods with a capacity of children, particularly in the primary stages, where Tcherbed studies in this area that the use of collaborative way or a way that the so-called groups, helping slow learners and children with speech difficulties to interact positively with others 0

.٢ Cooperation between teachers and the school administration and the family to develop a treatment plan for those with slow learning and speech difficulties to take account of their psyche and this is part of the treatment 0

.٣A lot of research and studies in this area 0

دور المدرسة التربوي والتعليمي في تنمية قيم المواطنة لدى الطلاب

أ.م.د. سليم ياوز جمال اليعقوبي م.د. دلال حسن كاظم
جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

المستخلص

إن إعداد المواطن الصالح يمثل أحد أهم الأهداف الرئيسة للتعليم، وتزداد أهمية هذا الهدف في ظل الثورات المعلوماتية والتكنولوجية التي يشهدها العالم والثقافات المتعددة التي يتعرض لها الفرد، ان المدرسة والتربية هي وسيلة المجتمع لإعداد مواطنيه إعدادا يضمن انتمائهم له، والمحافظة على هويته وتطويره واكسابهم القيم والمهارات اللازمة للتعاون مع الآخرين والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات على أن يتم هذا الإعداد في ضوء معرفة الطلاب بحقوقهم وواجباتهم. أن المؤسسة التعليمية والتي تتمثل في المدرسة حتى وان تغير دورها وتطور شكلها وتنوعت أساليبها ستظل بالنسبة لظروفنا الخاصة حامية وحاملة المسؤولية التاريخية في إعداد المواطن الصالح، فالمدرسة هي الأداة التي توحد بين ألابناء وتجمعهم على وحدة الهدف ووحدة الوسائل ومن هنا يتحتم عليها أن تُعد أبنائها للمواطنة. ويؤكد المربون أن مواطنة الطلاب تتأثر بجميع عناصر المنظومة التعليمية من معلم ومنهج وادارة والمناخ السائد في تلك المنظومة. وتحقيق المواطنة لا يقتصر على مجرد معرفة المواطن بحقوقه وواجباته فقط ولكن حرصه على ممارستها من خلال شخصية مستقلة قادرة على حسم الأمور لصالح الوطن، وحتى تكون المواطنة مبنية على وعي لابد أن تتم بشكل مقصود من خلال الدولة حيث يتم تعريف الطالب بمفاهيم المواطنة وخصائصها منذ بداية المرحلة التعليمية الأولى وعبر مراحل التعليم المختلفة، لذلك يجب ان يُوفر للمدرسة الإمكانيات البشرية والمادية والتنظيمية التي تمكنها من القيام بوظائفها المختلفة في تعزيز المواطنة التي تتجلى في الإيمان العميق بالوطن وما يتعلق بها من مفاهيم وقيم ومهارات.

المقدمة

المواطنة تعتبر من القضايا القديمة المتجددة التي ما تلبث أن تفرض نفسها عند معالجة أي بعد من أبعاد التنمية بالمفهوم الإنساني الشامل بصفة خاصة، ومشاريع الإصلاح والتطوير بصفة عامة، وهي من القضايا التي شغلت وما زالت تشغل بال علماء الاجتماع والنفس والسياسة وغيرهم في مختلف المجتمعات، على اختلاف نظمها وتوجهاتها السياسية. فشهد مفهوم المواطنة تطورا كبيرا منذ النصف الثاني من عقد التسعينيات في القرن العشرين بعد أن تعرضت دعائم مفهوم الدولة القومية للاختراق، ويفسر ذلك ما تناله المواطنة من اهتمام على عدة مسارات منها التشريعية حيث تتضمن دساتير جميع دول العالم قوانين لحقوق المواطن وواجباته. والاجتماعية حيث نُظم التنشئة التي تسعى إلى تكريس وعي المواطنة قيماً وممارسة لدى النشء من أجل تحقق الاندماج الوطني. والسياسية في صورة بنى وآليات مؤسساتية تستوعب مشاركة أفراد المجتمع في بنية الدولة الوطنية الديمقراطية.

اهمية البحث

تبرز اهمية موضوع المواطنة لدى الصغار والشباب إلى التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يعيشه العالم، وخاصة في مجال الاتصالات والمواصلات، وشبكات المعلومات العالمية التي تطورت بدرجة عالية من الدقة والتعقيد. وان ما يشهده المجتمع العراقي من تداعيات على المستوى الثقافي والقيمي والتربوي جراء الاحتلال الأمريكي للعراق يثير العديد من المشكلات التي تخص سلوك المواطنة لدى الإفراد وبمختلف الأعمار وبخاصة الصغيرة منهم، وفي ظل الواقع السياسي والاقتصادي والثقافي والاجتماعي الصعب الذي يعيشه الفرد العراقي وخصوصا فئة الصغار مما أدى إلى زعزعة القيم لدى هذه الفئة. اذ ن التعليم من أجل المواطنة اختفى وأصبح التركيز على المواد العلمية الأخرى. ووسائل الإعلام وتطورها أصبحت تهدد قيم المواطنة في المجتمعات في ظل غياب رؤية واضحة للدولة لتنمية مفهوم المواطنة وتعميقه لدى الأفراد. واثر القطاع الخاص الذي بدأ يجتاح كل شيء من أجل تحقيق الأرباح يهدد العديد من القيم التي تقوم عليها المواطنة.

مشكلة البحث

١- ما دور المدرسة التعليمي والتربوي في تعزيز قيم الموطنة لدى الطلاب في مجال الواجبات والحقوق.

٢- ما هو دور المدرسة الفعال في تنمية وتعزيز الانتماء الوطني والقومي والاسلامي والانساني لدى الطلاب.

٣- ماهي القيم والاساليب والوسائل والمهارات والتنظيمات التي يجب على المدرسة ان تقوم بها لتعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب.

فرضية البحث

١- للمدرسة دور كبير في تعزيز قيم الموطنة لدى الطلاب في مجال الواجبات.

٢- للمدرسة دور كبير في تعزيز قيم الموطنة لدى الطلاب في مجال الحقوق.

٣- للمدرسة الدورالفعال في تنمية وتعزيز الانتماء الوطني والقومي والاسلامي والانساني لدى الطلاب.

٤- هناك العديد من الطرق والوسائل والقيم والمهارات والنشاطات الابداعية التي تقوم بها المدرسة لتعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب.

مفهوم المواطنة

لقد شهد مفهوم المواطنة تطورا كبيرا منذ النصف الثاني من تسعينيات القرن العشرين، في ظل ارتباط المفهوم بالعديد من الأبعاد العالمية والإقليمية، وفي ظل توجه العالم نحو الديمقراطية، فلم يعد الصراع ما بين الدول صراعاً مسلحاً بقدر ما أصبح صراعاً حضارياً وثقافياً، واستقطاباً فكرياً في محاولة لاجتذاب الشباب إلى مغريات كثيرة في ظل الواقع الذي يعيشونه، لذلك تهتم الدول بالعمل على تحصين صغارها وشبابها وحقنهم سياسياً وتوعيتهم، تأكيداً للهوية الوطنية وتعميقاً للانتماء والولاء للوطن، بعد أن أضحى التركيز على خيارات الفرد المطلقة مرجعاً للخيارات الحياتية والسياسية اليومية، وسيطرة النزعة الذاتية على الأفراد واللامبالاة والتجاهل، وبوادر الانفصام بين المواطن والدولة، وذوبان الهوية الثقافية، وإضعاف قيم الانتماء والولاء للوطن، ومن ثم زعزعة قيم المواطنة لدى الافراد.

المواطنة كلمة تتسع للعديد من المفاهيم و التعريفات فالمواطنة في اللغة مأخوذة من الوطن وهومحل الإقامة والحماية. والمواطنة بصفتها مصطلحاً معاصرا هي تعريب للفظ Citizenship تعني كما عرفتها دائرة المعارف البريطانية "علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة، وبماتتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق متبادلة في تلك الدولة، متضمنة هذه المواطنة مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات[١].

يقصد بالمواطنة العضوية الكاملة والمتساوية في المجتمع بما يترتب عليها من حقوق وواجبات. وهو ما يعني أن كافة أبناء الشعب الذين يعيشون فوق تراب الوطن سواسية بدون أي تمييز قائم على أي معايير تحكمية مثل الدين أو اللون أو المستوى الاقتصادي أو الانتماء السياسي والموقف الفكري، ويترتب على التمتع بالمواطنة سلسلة من الحقوق والواجبات كالمساواة، والحرية، والمشاركة، والمسئولية الاجتماعية[٢].

ومن حيث مفهومها السياسي فالمواطنة هي صفة المواطن الذي يتمتع بالحقوق ويلتزم بالواجبات التي يفرضها عليه انتماؤه إلى الوطن[٣]. وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريف المواطنة بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي(دولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول (المواطن) الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق أنظمة الحكم القائمة[٤].

ومن منظور نفسي، فالمواطنة هي الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية، وبذلك فالمواطنة تشير إلى العلاقة مع الأرض والبلد.

---

[١] دائرة المعارف البريطانية ، المواطنة مقابل المواطنة الثقافية، ٢٠٠٤.
http://www.britannica.com/EBchecked/topic/118828/citizenship, 25.2.2010

[٢] عبدالباقي أحمد،المواطنة حقوق وواجبات، جامعة المنيا، مايو، ٢٠٠٩
(http://www.kenanaonline.com, 13.11.2009)

[٣] عبدالحافظ، س، المواطنة حقوق وواجبات، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية، القاهرة، ٢٠٠٧،ص٩.

[٤] محمد غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥، ص ٥٦.

ويحدد Cherry نقلاً عن العامر[٥] المواطنة في القرن الحادي والعشرين من خلال المواصفات الدولية التي يتسم بها المواطن وهي : -

- احترام حق الغير وحريته .
- الاعتراف بوجود ديانات مختلفة .
- فهم وتفعيل ايدولوجيات مختلفة .
- فهم اقتصاديات العالم .
- المشاركة في تشجيع السلام الدولي .

المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة اللاعنف .

أبعاد المواطنة

المواطنة مفهوم تاريخي معقد ، له أبعاد عديدة منها ما هو مادي و قانوني ، وثقافي وسلوكي و اجتماعي .... الخ . وبالتالي فإننا يمكن أن نحدد تلك الأبعاد بالاتي :

١- البعد القانوني : من المؤكد إن المواطنة هي في المقام الأول وضع قانوني ، وهذا الوضع يشمل قبل كل شيء حق التصويت والانتخاب ، لكنه أيضاً مجموعة حقوق وحريات يجب أن يتمتع بها المواطن دون قيود غير التي يفرضها المجتمع ، فالمواطنة قانونياً تعني علاقة الفرد بالدولة كحقيقة جغرافية وسياسية تُحددها وتحكمها النصوص الدستورية والقانونية والتي تحدد وعلى قاعدة المساواة الحقوق المختلفة للأفراد والواجبات التي عليهم تجاه المجتمع والوسائل التي يتم من خلالها التمتع بالحقوق والإيفاء بالواجبات. وعادة ما تكون رابطة (الجنسية) معياراً أساسياً لتحديد من هو المواطن وبناءاً عليها تترتب الحقوق والواجبات السياسية ، والمدنية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ....

[٥] عثمان بن صالح العامر، اثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي/الباحة/ السعودية،٢٠٠٥،ص٨٧.

٢- البعد الاجتماعي : إن نقطة تحديد الفرد بالمواطن هي الانتماء لمجموعة من الأفراد (المواطنين) في رقعة جغرافية محددة ومعترف بها داخلياً وخارجياً ، والانتماء محاولة لتشكيل الهوية ومن ثم الولاء تبعاً لفهم تلك الهوية وكينونتها ..

٣- البعد الثقافي – السلوكي : إن ممارسة مبدأ المواطنة على ارض الواقع مرتبط إلى حد بعيد بالمنظومة الثقافية السائدة داخل المجتمع، فالعادات والقيم والتقاليد والأعراف الاجتماعية تعمل بشكل لا واعي على اندماج الذات بالحياة الاجتماعية وفق شروط خاصة تحددها الجماعة وبالتالي تحديد الحقوق والواجبات وممارستها على ارض الواقع.

٤- البعد السياسي : تبدو المواطنة اليوم اقرب إلى نمط سلوكي مدني والى مشاركة نشطة ويومية في حياة المجتمع أكثر مما هي وضع قانوني مرتبط بمنح الجنسية ، فالمواطن الصالح مشارك في الحياة العامة بكل تفاصيلها وهذا الوضع يشمل حرية تشكيل الأحزاب، حق التظاهر، الاعتصام، والمساهمة في تشكيل النظام السياسي.

مكونات المواطنة

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي إن تكتمل حتى تتحقق المواطنة وهذه المكونات هي :

أولاً – الانتماء : يُعرف الانتماء بأنه النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى[٦]. وعلى الرغم من إن مفهوم الانتماء الاجتماعي يعاني من التعقيد والغموض ، فانه يُعد من أكثر المفاهيم تداولاً في الأدبيات السوسيولوجية والتربوية المعاصرة ، ويميل الباحثون في علم الاجتماع إلى تحديد الانتماء الاجتماعي للفرد وفقاً لمعيارين أساسيين متكاملين هما : العامل الثقافي الذاتي الذي يأخذ صورة الولاء لجماعة معينة أو عقيدة محددة ، ثم العامل الموضوعي الذي يتمثل في معطيات الواقع الاجتماعي الذي يحيط بالفرد أي الانتماء الفعلي للفرد

[٦] – نجلاء عبد الحميد راتب . الانتماء الاجتماعي للشباب المصري : دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح ، مركز المحروسة للنشر ، القاهرة ، ١٩٩٩، ص ٥٧.

أو الجماعة ، فالولاء هو الجانب الذاتي في مسألة الانتماء يعبر عن أقصى حدود المشاركة الوجدانية والشعورية بين الفرد وجماعة الانتماء[٧].

ثانياً – الحقوق[٨]: إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقاً يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع، وبالتالي فان معظم الدساتير في تحديدها لحقوق المواطن ترجع إلى مواثيق حقوق الإنسان وأهمها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الصادر عام ١٩٤٨والتفصيل الوارد في العهد الدولي الخاص بالحقوق السياسية والمدنية والعهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الصادرين عن هيئة الأمم المتحدة عام ١٩٦٦ نذكر منها :

١- توفير التعليم . انظر المادة (٣٤) من الدستور العراقي (الفقرة أولا ، وثانياً ، وثالثاً ، ورابعاً) .

٢- توفير الخدمات الأساسية وتشمل (السكن النظيف ، الخدمات الصحية ، التأمين والضمان الصحي ، الأمن الاجتماعي ، البيئة النظيفة .... الخ) . انظر المادة (٣٣) من الدستور العراقي (الفقرة أولاً ، وثانياً) والمادة (٣٠) ، والمادة (٣١) ، والمادة (٣٢)

٣- توفير الحياة الكريمة . المادة (١٥) الباب الثاني من الدستور العراقي تنص على إن لكل فرد الحق في الحياة والأمن والحرية ، ولا يجوز الحرمان من هذه الحقوق أو تقييدها إلا وفقاً للقانون .

٤- توفير وضمان العدل والمساواة . المادة (١٤) الباب الثاني من الدستور العراقي تنص على إن العراقيون متساوون أمام القانون دون تمييز بسبب الجنس أو العرق أو القومية أو الأصل أو اللون أو الدين أو المذهب أو المعتقد أو الرأي أو الوضع الاقتصادي أو الاجتماعي .

---

[٧] - د. علي اسعد وطفة . نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر : مقاربة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاتها ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، مجلس النشر العلمي في الكويت ، العدد ١٠٨، السنة ٢٩، ٢٠٠٣، ص١٣٣.

[٨] - المواد الدستورية التي حددت الحقوق للمواطن العراقي أعلاه مأخوذة من الدستور العراقي الذي صيغ بعد ٤/٩/ ٢٠٠٣. وتعد فقراته متوافقة إلى حد ما مع بقية الدساتير العراقية التي تم العمل بها سابقاً . وللمزيد انظر الدستور العراقي http://www.parliament.iq/index.php

٥- الحرية الشخصية وتشمل (حرية التملك ، وحرية العمل ، وحرية الاعتقاد ، وحرية التعبير عن الرأي ، حق الاجتماع والتظاهر السلمي) المادة (١٧) الباب الثاني من الدستور العراقي تنص على إن لكل فرد الحق في الخصوصية الشخصية ، وبما لا يتنافى مع حقوق الآخرين ، والآداب العامة . وأيضاً انظر المادة (٢٢) ، والمادة (٣٨) الفقرة أولاً ، وثانياً ، وثالثاً .

٦- حق الحصول على الجنسية . المادة (١٨) الباب الثاني من الدستور العراقي ، أولاً : تنص على إن الجنسية العراقية حق لكل عراقي ، وهي أساس مواطنته . وثانياً : يُحظر إسقاط الجنسية العراقية عن العراقي بالولادة لأي سبب من الأسباب .

٧- حق التقاضي : المادة (١٩) ثانياً ، الباب الثاني من الدستور العراقي تنص على إن التقاضي حق مصون ومكفول للجميع .

٨- حق أو حرية التنقل والسفر . المادة (٤٤) أولاً :من الدستور العراقي تنص على إن للعراقي حرية التنقل والسفر والسكن داخل العراق وخارجه . وثانياً : لا يجوز نفي العراقي ، أو إبعاده ، أو حرمانه من العودة إلى الوطن .

٩- حرية الإنسان وكرامته .أنظر المادة (١٩) و المادة (٣٧) من الدستور العراقي (الفقرة أولاً ، وثانياً ، وثالثاً) .

١٠- حق المشاركة في اتخاذ القرارات المصيرية . المادة (٢٠) من الدستور العراقي تنص على إن للمواطنين رجالاً ونساءً ، حق المشاركة في الشؤون العامة ، والتمتع بالحقوق السياسية ، بما فيها حق التصويت والانتخاب والترشح .

ثالثاً : الواجبات

تختلف الدول عن بعضها العض في تحديد درجة ونوعية الواجبات المترتبة على مواطنيها باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة ، فالدولة في العراق مثلاً ترى بان المشاركة في الانتخابات واجب وطني ، بينما لا ترى دولاً أخرى ذلك . ويمكن إيراد بعض واجبات المواطن في العراق :

١- احترام النظام

٢- التصدي للشائعات التي تساهم في زرع التفرقة وتأجيج الصراعات السياسية والاجتماعية والمذهبية.

٣- عدم خيانة الوطن

٤- الحفاظ على الممتلكات العامة

٥- الدفاع عن الوطن في حال تعرض للغزو والهجوم من الأطراف المعادية

٦- التكاتف مع أفراد المجتمع

٧- الإخلاص والدقة في أداء الأعمال الحكومية والمجتمعية التي تهدف لخدمة أفراد المجتمع [٩].

دور المدرسة في تعزيز قيم المواطنة

ان المؤسسة التعليمية تتولى نقل ثقافة المجتمع للتلاميذ من جيل الى جيل وهؤلاء التلاميذ يعكسون في سلوكهم وتصرفاتهم اليومية سمات المواطنة الصالحة ، التي تلتزم توافر صفات معينة في الفرد تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة الاجتماعية والسياسية كي يكون قادراً على المشاركة في وضع القوانين واتخاذ القرارات واحترامها، وكذلك إيمانه وقدراته على القيام بواجباته والتزاماته وأخذه بحقوقه[١٠]. وهي بذلك تسهم في تنمية الشعور والانتماء والمشاركة الايجابية من خلال المناهج التربوية وبذلك تكون المؤسسات التربوية أداة فاعلة في إرساء دعائم المواطنة لأنها تترجم بأمانة توجهات الفلسفة السياسية والاجتماعية السائدة في المجتمع الى سلوك اجتماعي مرغوب فيه .

ويشكل السلوك الشبابي في المؤسسات التعليمية واحداً من أهم مؤشرات المواطنة فقد اكد ريمي في دراسته عن اتجاهات طلبة المدارس الثانوية نحو حقوقهم وواجباتهم المدنية في الولايات المتحدة الأمريكية ان الطلبة يفضلون دراسة الموضوعات

---

[٩] ظاهر محسن هاني الجبوري، مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد١٨، العدد ١، ٢٠١٠، ص٧.

[١٠] بوزان راضية، التعليم والمواطنة في ظل العولمة ،، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد ٤٣، ٢٠٠٩، ص ص ١-٣٩.

الوطنية والعالمية، بدلاً عن الموضوعات المحلية والمجتمعية[11]، بينما أشار رايت الى ان المناهج التي تدرس في الصفوف الاولى الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية غير قادرة على تنمية المواطنة والانتماء الوطني لدى التلاميذ لكونها لا تركز في المناهج التربوية على الموضوعات والقضايا الوطنية [12].

ان تنمية المواطنة يعد هدفاً أساسيا تسعى اليه جميع الحكومات والنظم السياسية في دول العالم المختلفة[13].اذ تعليم المواطنة هدفاً مرغوباً يساعد الإفراد على ان يكونوا مواطنين مطلعين وعميقي التفكير يتحلون بالمسؤولية، ومدركين لحقوقهم وواجباتهم، وتطوير مهارات المشاركة والقيام بأنشطة ايجابية مسؤولة، وتشجعهم على لعب دور ايجابي في مدارسهم وفي مجتمعهم وفي العالم[14].

دور المدرسة ضمن الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة :

المدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم. فهي تلعب دوراً حيوياً في عملية التنشئة السياسية خاصة أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وليس بصورة تلقائية كما هو الحال في الأسرة أو المؤسسات الأخرى. كما أن المدرسة تؤثر في نوع الاتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها الفرد، وذلك من خلال علاقة المعلم بالطالب، ومن خلال أداء المعلم لعمله، ومن خلال التنظيمات الإدارية[15].

---

[11] Remy, R. Attitude toward their civics and government instruction. Review of research in social studies education.1990-1995 in Hankins et. Al. (Editors). NCSS, Arlington. 1997.

[12] Wright, I., Inquiry Problem solving and decision making in elementary social studies, 16-7 (1). University of British Colombia.1993.

[13] نمر فريحه، *التربية الوطنية مناهجها وطرق تدريسه*،، وزارة التربية والتعليم، مسقط ، ٢٠٠٦.ص٧٨.

[14] مارس ناريان، تعليم القيم الإنسانية والمواطنة،، ورقة عمل مقدمة إلى *ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي*، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

[15] سعيد إسماعيل علي ، رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، دار عالم الكتاب، ط١، ١٩٩٩، ص ٥.

١. **نوعية المعلم :**

عندما يكون المعلم متمكناً من مادته الدراسية متعمقاً فيها، فإنه يكتسب قدراً كبيراً من احترام الطلاب، وبالتالي يسهل عليه التأثير عليهم فكرياً، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر فيها إيمانه بتوجهات النظام السياسي القائم وتحمساً له، فإن طريقه يصبح سهلاً لغرس قيم هذا النظام في قلوب الطلاب والعكس صحيح.

٢. **العلاقة بين المعلم والطالب :**

تختلف العلاقة في الفصل الدراسي بين المعلم والطالب من معلم إلى آخر ومن بيئة مدرسية إلى أخرى، فقد تكون العلاقة ذات طبيعة سلطوية لا تسمح للطالب أن يناقش الآراء والأفكار التي يطرحها المعلم وقد يتجاوز ذلك إلى استخدام أساليب الاستبداد والقهر، أو يكون المعلم ذا طبيعة ديمقراطية يتعامل مع الطلاب بنوع من الحرية لتركهم يعبرون عن آرائهم وأفكارهم من خلال نقاش مفيد مما يساعد على نمو شخصياتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ولهذا الأسلوب أو ذاك تأثيره المؤكد على اتجاهات الطلاب سواء بالسلب أو الإيجاب.

٣. **التنظيمات الإدارية :**

لكل إدارة مدرسية أسلوب وتنظيمات معينة تدير بها المدرسة، ويتوقف نمو الإحساس لدى الطالب بالاقتدار الذاتي والانتماء الاجتماعي على إمكانية انضمامه إلى هذه التنظيمات والمساهمة في شؤون المدرسة، والحد الذي تسمح به لانسياب الآراء في معظم الاتجاهات.

ومن هنا يتضح تأثير طبيعة النظام المدرسي على الطلاب، ففي نظام يعتمد على الحفظ والترديد، ويعد نتائج الامتحانات المؤشر الوحيد لتقويم الطلاب، تبرز النزعات الفردية وتتفشى ظاهرة الغش والمنافسة السلبية، بينما تختفي مثل هذه النزعات في نظام تعلم يقوم على القراءة والاطلاع الحر ويغرس قيم الابتكار والجماعية والتعاون[١٦].

[١٦] عبدالمنعم المشاط ، التربية والسياسة، الكويت، دار سعاد الصباح، ط١، ١٩٩٢، ص ١٠٨.

وقد أشار القحطاني إلى البيئة المدرسية بأن لها تأثيراً مباشراً في تحقيق ما تهدف إليه التربية الوطنية، حيث إن تركيبة ونوعية الحياة داخل المدرسة تؤثر في الطالب أكثر من عمل المنهج الرسمي بمواده ومحتوياته المقررة، كما يعتقد بعض التربويين الذين يرون إمكانية تحسين أو تطوير التربية الوطنية من خلال المنهج الخفي، أي النظم والقواعد السائدة داخل المدرسة، فممارسة الطلاب لمسئولية تعليم أنفسهم، وحل الخلافات والمشكلات التي تواجههم في مدرستهم سوف تجعلهم يتعلمون كيف يعملون بمسئولية في مجتمعاتهم بينما تعتقد مجموعة أخرى من التربويين أنه يلزم الطالب الالتحاق بالمدرسة، ليتم الحكم على قدراته وكفايته عن طريق المنهج الرسمي حتى يمكنه القيام بدور المواطن البالغ المسئول في مجتمعه مستقبلاً [١٧].

وهناك عدد من المبررات التي تجعل للمدرسة دوراً في التربية الوطنية، ويمكن إيجازها فيما يلي :

١ – أن المدرسة تمثل بنية اجتماعية ووسطاً ثقافياً له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت لتتماشى وتتفق مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع الكبير والتي هي جزء منه، تتفاعل فيه ومعه، وتؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية .

٢ – أن المقررات الدراسية إلزامية يدرسها كافة التلاميذ، ولذلك تعتبر أداة هامة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع .

٣ – تعد المدرسة من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم العليا التي تبتغيها لدى الطلاب .

٤ – احتوائها للفرد فترة زمنية طويلة سواء أكان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أم بالنسبة للعام الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه، إضافة إلى إكسابه المعلومات المختلفة التي تساعده في حياته [١٨] .

---

[١٧] القحطاني ، سالم علي ، التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦ ، ١٩٩٨، ص٥٧.

[١٨] علي، سعيد إسماعيل، مصدر سابق، ص١٧٢.

وتبلغ المدرسة أقصى درجات الفاعلية في التربية الوطنية إذا كان هناك تطابق بين مناهجها النظرية وبرامجها التطبيقية، ولكن حينما يوجد تناقض يصبح تأثير المدرسة في هذا المجال ضعيفاً . ومثال ذلك أن تتضمن مقررات التربية الوطنية والتاريخ قيماً مثل الكرامة الإنسانية والمساواة بين البشر، بينما تنطوي معاملة المعلمين للطلاب على كل شيء عدا الكرامة والمساواة . إذ يجب أن تتحول المدرسة إلى مجتمع حقيقي يمارس فيه النشء الحياة الاجتماعية الصحيحة، ويمارس فيها المسئولية والاستقلال والتعاون وإنكار الذات، وأن يجد في ممارسة هذه الصفات ما يشجعه على التمسك بها في المستقبل ، وإذا ما تحولت مدارسنا إلى الفاعلية المطلوبة فإن ذلك سيؤدي إلى تنمية مواطنة فعالة وعن السؤال المطروح والهام ما هي الأساليب والطرق التدريسية للتربية الوطنية وتنمية المواطنة.

الأساليب والطرق التدريسية للمواطنة

يتأثر تدريس التربية الوطنية والمواطنة بالغايات التربوية التي تقوم عليها، سواءً كمادة دراسية مستقلة أو متضمنة في الدراسات الاجتماعية، خمسة مجالات يمكن تدريس التربية الوطنية من خلالها [١٩]:

١- عند تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل نقل التراث أو ثقافات الجيل الأول للجيل الذي يليه، فإن التربية الوطنية تهدف إلى نقل المعارف والمعلومات التقليدية والقيم كإطار أو هيكل لاتخاذ القرارات.

٢- عند تدريس الدراسات الاجتماعية، كالعلوم الاجتماعية، فإن التربية الوطنية تهتم بتعليم مفاهيم وتعميمات العلوم الاجتماعية لبناء قاعدة معلومات يتم تعلمها فيما بعد.

٣- عندما تدرس الدراسات الاجتماعية من أجل التفكير التأملي والبحث والاستقصاء، فإن التربية الوطنية تسعى إلى استخدام عمليات التفكير والحصول على المعارف

[19]Entwistle, H., (1994), "Cultural Literacy and Citizenship", The International Journal of Social Education 9, 1, PP. 55-56, Martorella, (1991), P. 38.

والمعلومات التي يحتاج المواطن معرفتها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه.

٤- عند تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل النقد الاجتماعي، فإن التربية الوطنية تسعى إلى تنمية قدرة الطالب لاختبار ونقد وتنقيح التراث السابق أو التقليدي والوضع الاجتماعي القائم من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.

٥- عند تدريس الاجتماعيات من أجل نمو الشخصية، فإن التربية الوطنية تهتم بتطوير ونمو المفهوم الذاتي الإيجابي وتطوير شخصية الطالب بفاعلية وإحساس قوي.

وتوجد طريقتان أساسيتان لتعليم المواطنة، هما :

١- إعداد المواطن الصالح هذه الطريقة كانت واسعة الانتشار ومازالت سائدة في المناطق التي تولي التقاليد أهمية كبيرة، وتعطي تركيزاً لسيطرة المعرفة من أجل خلق الولاء للقيم التقليدية، ولا تشجع التحليل النقدي ولا تحتاج إلى إيضاح القيم .

٢- المسؤولية النقدية : تعتمد هذه الطريقة على تركيز التربية الاجتماعية على الاستعلام وحل المشكلات، وتضع الكثير من الاعتبار للتحليل التركيبي وتحليل القيم، وتتضمن تعليمات عن العملية الدستورية وقيم النظام السياسي، والاختلاف بين الطريقتين هو في نوعية الافتراضات التي تضعها كل منهم، وإذا كان تعليم السلام يختص أساساً بالتغيير فإن الطريقة الثانية تكون أكثر اتساقاً مع أهدافه[٢٠].

أشكال تربية المواطنة

اشكال تربية المواطنة تتمثل باسلوبين هما الاسلوب التقليدي والاسلوب التقني واسلوب البنائي (التجريبي) وكما ياتي:

١. الأسلوب التقليدي

يعد هذا الأسلوب من أقدم أساليب تعليم المواطنة في الولايات المتحدة، ويهدف إلى تعليم الطلاب قدراً محدوداً من الأنشطة السياسية، مثل التصويت في الانتخابات،

[٢٠] رجاء أبو علام، تنمية الوعي لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، **الكتاب السنوي العاشر**، ١٩٩٥، ص ١٤٦.

لأنه يفترض أن الطالب لا يمكن أن يستوعب موضوعات سياسية عميقة. ويرى أنصار هذا الأسلوب أن الطلاب يجب إعدادهم اجتماعياً قبل إعدادهم سياسياً، ويعتمد المنهج المستخدم على الحفظ والاستظهار، حيث يحفظ الطلاب عن ظهر قلب قسم الولاء للدولة، ولكن من النادر أن يجيبوا إذا سئلوا عن مفهوم الجمهورية أو الحرية أو العدل.

٢. الأسلوب التقني :

يقدم هذا الأسلوب سلسلة من الأنشطة التي غالباً ما تكون عن طريق إعطاء الطلاب أسئلة للتكملة على استمارة معينة، ويقتصر المنهج السياسي على بعض المعلومات والمهارات هدفها إخراج كفاءات يمكن قياسها. ويعطي الطلاب بعض الأنشطة الإضافية التي تجمع بين خبرتهم واهتماماتهم ومحتوى المنهج، مثل ، أن يكتب الطلاب قائمة بالحقوق التي يكفلها لهم التعديل الأول في الدستور مع ذكر الطرق التي يستطيعون بها المشاركة في الحكومة والتأثير في قرارها، ثم مناقشة العلاقة بين الضمانات والمشاركة السياسية في الحكومة. ودور الطلاب نشيط إلى حد ما حيث يتوقع منهم أن يعملوا بجدية للارتقاء بكفاءتهم. ويعكس هذا الأسلوب توجهاً سياسياً من المفترض أن يدعم التغيير ولكنه لا يحاول تغيير الوضع القائم[٢١].

٣. الأسلوب البنائى (التجريبي):

يشجع هذا الأسلوب الطلاب على ممارسة اهتماماتهم من خلال منهج وأنشطة معدة بشكل متكامل تتماشى مع خبراتهم، وتجعلهم يبحثون على نطاق واسع في المجالات السياسية، ويهتم هذا الأسلوب بوجهات النظر المختلفة والطرق المتعددة للتعلم والمعرفة من خلال التجربة، ويعتمد على الفهم والاستيعاب، فعلى سبيل المثال، يبحث الطلاب عن معنى العدل وصوره المختلفة، وسلطة الحكومة والمدى الذي لا تستطيع تجاوزه. وتصمم الأنشطة بشكل يستطيع الطلاب من خلالها ممارسة الحقوق والمسؤوليات وبالتالي إظهار الاستقلالية للقيام بمبادرات محددة، ويعكس هذا الأسلوب

[٢١] عيسوي أيوب، أي تربية وأي مواطنة، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع ٢٥ ، أبريل ١٩٩٨، ص ١٢٧.

توجهاً سياسياً يشجع على البحث الناقد للنظام السياسي والمشاركة الفعالة في الشؤون العامة.

اسس تربية المواطنة لدى الطلاب

تشمل هذه الاسس عدة جوانب تتمثل بالسياسة التعليمية والمنهج والمعلم والادارة التربوية. وفيما يلى ماتضمنته أهداف سياسة التعليم لإعداد المواطن الصالح:

١- فهم وقبول المسؤولية كمواطن

٢- فهم الهيكل التنظيمي للدولة على المستوى المحلى والاقليمى

٣- فهم دور الأفراد في عمليات اتخاذ القرارات السياسية

٤- فهم مبادئ حقوق الأفراد وتنمية القدرة على الاختيار مع مراعاة قواعد ومبادئ القوانين التي تحكم المجتمع

٥- تقدير القانون واحترامه والالتزام به

٦- معرفة قضايا الأمة المعاصرة وتنميه مهارات التميز بين البدائل المختلفة بخصوص هذه القضايا

٧- معرفة التحديات التي تواجه المجتمع ،ووضع الحلول المناسبة لها ،وتنمية القدرة على التمييز بين البدائل المختلفة واختيار أفضل تلك البدائل

٨- فهم أهمية اعتماد المجتمعات على بعضها البعض ، وأهميه العلاقات فيما بينها.

٩- فهم وسائل المشاركة في اتخاذ القرار السياسي على المستويات المختلفة في المدرسة أو المنطقة ، أو الدولة ، وإكساب الطلبة المهارات اللازمة لذلك .

وللمدرسة دور كبير من خلال الادارة التربوية للطالب في تنمية قيم المواطنة من خلال الممارسات والمهارات التالية:

١- بث المعلومات حول الواجبات الوطنية في جميع الدروس ولجميع المراحل والتركيز الخاص في الدراسات الإسلامية والاجتماعية والأدبية.

٢- دعوة الطلبة للقراءة والتحليل ومناقشة حالات وقصص حول الأفراد المرتبطين بالحياة المدنية في مجتمعاتهم في الماضي والحاضر.

٣- ربط الطلبة بالنشاطات الوطنية ونشاطات تمثل الأدوار في جوانب مختلفة من المسؤوليات المدنية.

٤- تأسيس البرامج المبنية مدرسياً لأداء خدمة المجتمع كجزء منظم للمنهاج المدني.

٥- تعزيز الدروس حول القيم الوطنية من خلال صياغة الأدوار وتحديد واجبات القراءة والكتابة وفتح الحوار للقضايا العامة والأحداث الحالية.

٦- تحديد الواجبات التي تتطلب من الطلبة أن يشاركوا في النشاطات السياسية والاجتماعية خارج الصف الدراسي.

٧- تنظيم الزيارات المختلفة واللقاءات المتنوعة مع المسؤولين للتعرف إلى واقع الوطن.

٧- تنظيم برنامج أعمال تطوعية واجتماعية مختلفة لخدمة الوطن والمواطن.

الاستنتاجات

١- ضرورة تزويد الطالب بالمعارف والقيم والاتجاهات التي تنمي عنده معنى الانتماء والهوية الإسلامية التي تجعله فخوراً بها كمواطن مسلم وعربي.

٢- ضرورة اكتساب الطالب المعرفة والمعلومات اللازمة التي تمكنه من الاستفادة منها في خدمة دينه ووطنه وشؤونه الخاصة.

٣- ضرورة تزويد الطالب بالقدرات والمهارات اللازمة حتى يتمكن من القيام بدوره تجاه القضايا والمشكلات التي تواجه مجتمعه ووطنه وأداء الدور المطلوب منه.

٤- ضرورة اكتساب الطالب المهارات الاجتماعية التي تساعده في كيفية التعامل مع الآخرين، المساهمة والاهتمام بشؤون الآخرين ، بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة ، احترام شعور الآخرين ووجهات نظرهم.

٥- ضرورة المشاركة في الظروف المحيطة بالطالب من بيته إلى مدرسته ثم مجتمعه، وهذا بدوره يقوده إلى القدرة على مواجهة الأحداث التي يقابلها أو يقابلها مجتمعه .

٦- ضرورة معرفة الأنظمة الحكومية (السياسية) التي يعيش في ظلها الطالب، وكذلك الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٧- ضرورة إعداد الطالب وفق الظروف العالمية المتغيرة سياسياً واجتماعياً واقتصادياً حتى يدرك دوره وموقفه تجاه هذه المتغيرات العالمية ومساندة مجتمعه في ظل هذه الظروف والمتغيرات.

التوصيات

١- ضرورة ايلاء مفهوم المواطنة الأهمية القصوى في المناهج الدراسية ووسائل الإعلام المختلفة .

٢- إدخال مناهج التربية الوطنية وحقوق الإنسان في جميع مراحل التعليم .

٣- تفعيل برلمان الأطفال والشباب كونه الأساس التدريبي على مفهوم المواطنة

٤-الاهتمام بالرموز الدينية والتاريخية والحضارية للبلد وتشجيع وسائل السياحة والسفر لها لتعزيز مفهوم المواطنة لدى أبناء المجتمع الواحد .

٥- تبصير الطلاب بالجوانب القانونية التي تحدد الحقوق والواجبات لدى الإفراد

٦- ضرورة التشدد في محاسبة الجماعات التي تروج لرموز سياسية ودينية وثقافية من شأنها ان تقتل روح المواطنة لدى الآخرين المخالفين لهم في العقيدة والمبدأ .

المصادر والمراجع

١- أبو علام. رجاء ، تنمية الوعي لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي العاشر، ١٩٩٥.

٢- أحمد، عبدالباقي،المواطنة حقوق وواجبات، جامعة المنيا، مايو، ٢٠٠٩

٣- أيوب، عيسوي ، أي تربية وأي مواطنة، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع ٢٥ ، أبريل ١٩٩٨.

٤- الجبوري، ظاهر محسن هاني، مفهوم المواطنة لدى طلبة الجامعة دراسة ميدانية لطلبة جامعة بابل، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد١٨، العدد ١، ٢٠١٠.

٥- راتب، نجلاء عبد الحميد، الانتماء الاجتماعي للشباب المصري : دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح ، مركز المحروسة للنشر، القاهرة ، ١٩٩٩.

٦- راضية، بوزان، التعليم والمواطنة في ظل العولمة ،، مجلة علوم إنسانية، السنة السابعة، العدد ٤٣، ٢٠٠٩.

٧- العامر، عثمان بن صالح ، اثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي، دراسة مقدمة للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي/الباحة/ السعودية،٢٠٠٥.

٨- عبدالحافظ، سمير، المواطنة حقوق وواجبات، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية، القاهرة، ٢٠٠٧.

٩- علي، سعيد إسماعيل ، رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، دار عالم الكتاب، ط١، ١٩٩٩.

١٠- غيث، محمد ، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ١٩٩٥.

١١- فريحه، نمر ، التربية الوطنية مناهجها وطرق تدريسه،، وزارة التربية والتعليم، مسقط ، ٢٠٠٦.

١٢- القحطاني ، سالم علي ، التربية الوطنية "مفهومها، أهدافها، تدريسها"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦ ، ١٩٩٨.

١٣- المشاط، عبدالمنعم ، التربية والسياسة، الكويت، دار سعاد الصباح، ط١، ١٩٩٢.

١٤- ناريان، مارس، تعليم القيم الإنسانية والمواطنة،، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة عمل المواطنة في المنهج المدرسي، مسقط، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

١٥- وطفة،علي اسعد ، نسق الانتماء الاجتماعي وأولوياته في المجتمع الكويتي المعاصر : مقاربة سوسيولوجية في جدل الانتماءات الاجتماعية واتجاهاتها ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، مجلس النشر العلمي في الكويت ، العدد ١٠٨، السنة ٢٩، ٢٠٠٣.

١٦- دائرة المعارف البريطانية ، المواطنة مقابل المواطنة الثقافية، ٢٠٠٤.

17-Entwistle, H., (1994), Cultural Literacy and Citizenship, the International Journal of Social Education 9, 1, PP. 55-56, Martorella, 1991.

18- Remy, R. Attitude toward their civics and government instruction. Review of research in social studies education.1990-1995 in Hankins et. Al. (Editors). NCSS, Arlington. 1997.

19- Wright, I. Inquiry Problem solving and decision making in elementary social studies, 16-7(1). University of British Colombia.1993.

The role of the educational school in the development of citizenship values among students

O.m.d. Yavuz Jamal Salim Yacoubi MD Dalal Hassan Kadhim

Baghdad University - College of Education, Ibn Rushd For Human Sciences

Abstract

The preparation of a good citizen is one of the most important of the main objectives of education, the more important this objective in light of the information and technological revolutions that the world is witnessing multiple cultures to which the individual, the school and education is the way society to prepare its citizens in preparation ensures belonging to him, and to maintain its identity and its development and giving them values and skills necessary to cooperate with others active in decision-making and participation, problem solving that this setting is in the light of the students' knowledge of their rights and duties. The educational institution which is in the school, even change its role and the evolution of shape and varied methods will remain

for our special circumstances garrison and carrier historical responsibility in the preparation of a good citizen, The school is a tool that unites children and brought them together on a unity of purpose and unity means Hence it imperative that they are sons of citizenship. Educators and confirms that the citizenship of students affected by all elements of the educational system of teachers and curriculum management prevailing in that system and climate. And achieve citizenship is not limited to just knowing the citizen all rights and duties, but his eagerness to practice through an independent person able to resolve matters for the benefit of the nation, and even citizenship be based on the awareness must be made deliberately by the state where it is introduce students to the concepts of citizenship and their properties since the beginning of phase the first educational and across the various stages of education, so it must provide to the school of human, material and organizational capabilities that enable them to carry out various functions in promoting citizenship manifested in the deep belief in the homeland and related concepts, values and skills.

الاصلاح السيكولوجي والاخلاقي بين الإفلاس الفكري وانهيار القيم المجتمعية (دراسة تحليلية عن ماحدث ويحدث)

أ.م.د زينب حسن فليح الجبوري
الجامعة المستنصرية / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

ملخص الدراسة:

اذا حاولنا ترتيب الاولويات الاصلاحية على أجندة الاصلاح فسنكتب في اول السطر «الاصلاح السيكولوجي » فهو بداية كل صلاح وليس اصلاح فقط .

حين يصرخ الشباب وهم في قوارب الموت هربا الى الموت يتوجب علينا ان نقرأ الفاتحة على روح الاصلاح.هنا نحتاج الى التوقف ومراجعة الذات.فلاعجب ان اصحاب الرسول لجئوا الى ملك الحبشة النصراني ليحميهم من بطش من يسمون انفسهم ملوك وامراء العرب والتاريخ يعيد نفسه .

في العراق وبين أزقته ثمة عزاء مفتوح، لا قصيدة رثاء لفقيده، لكننا وضعنا الملح في جرحه وضغطنا بقوة عليه وقلنا له مالك الا الرحيل او انتظار الموت بعد ما اقفلت كل ابواب الامل في النجاه فحياتهم تحولت من الامل الى الالم. للاسف من سميناهم أهل الحلّ والعقد هم اصحاب الحصانة ذات النفوس المفتقرة الى الحصانة هم المسؤولون قبل غيرهم عن تمزيق هذا البلد وتدمير ذاته حين فضّلوا ملئء جيوبهم بحفنة من الدولارات وكانهم سيعيشون الدهر كله بل قدّموا انفسهم على شعوبهم وكانهم خلقوا ليكون في المقدمة دائما و في كل شيء والجميع ياتي بعدهم متناسيين انهم كانوا في يوما ما في صفوف المظلومين هل هذه ثورة النفس ام انتقام النفس ولكن ممن؟

ليس بدعاً القول بأن مشهدنا العراقي بات قاب قوسين من عتبة الإفلاس الأخلاقي، القيمي، فإذا كان قلب عصا موسى لتصبح حية معجزة، فإن تغيير العقول والقلوب أبلغ فى الإعجاز، وإذا كان إحياء الميت من الخوارق التى أيد الله بها بعض أنبيائه، فإن إحياء شعب من حافة الهاوية هو الخارق الذي تتضاءل فى جوانبه جميع المعجزات.

إن من سفه النفس أن يخاف الإنسان من الجهر بالحق، فإن الجهر بالحق لا يقدم أجلاً، ولا ينقص رزقاً وهو ما يتطلب تمكيننا من تبني أساليب ذكية ومبدعة وبناءة في التواصل مع ابناء شعبنا بعد ان فقدو ثقتهم بكل من حولهم ، اذن علينا إعادة البناء الأخلاقي داخل نفوسنا اولا ، وبالتالي تعديل سلوكنا لنحترم انفسنا ونعيد زرع الثقة للاخرين بنا ثانيا ، فعلينا بناء علاقات طيبة مع ابناء شعبنا تعتمد على حسن الخلق والمصداقية معهم ، واكتساب الأخلاق الحسنة كطوق نجاة لنا وحفض ماء وجوهنا اذا كان لنا بقية مع هذا الشعب – نحن الآن– في أمس الحاجة الى الخروج من الأزمة السياسية بل هي اخلاقية بالدرجة الاولى التي نعيشها نحن و تعيشها منظومتنا المجتمعية لن ياتي ذلك من خلال استيراد قيم مقطوعة الصلة بالإسلام وحضارته وثقافته، ولن يتحقق ذلك بتبني الصيغ الخطابية، والوعظية، وإنما بالرصد الواعي لأماكن الخلل، واستلهام الرؤية التصحيحية من رصيد الأمة الديني والأخلاقي، وهو ما يتطلب جرأة في التعامل، والفهم الدقيق مع القيم الفاسدة والدخيلة على ابناء شعبنا ، (فالصدق، والأمانة، والعدالة، والوفاء بالعهد) من مكارم الأخلاق فحين يصاب مجتمع بالشلل الأخلاقى؛ فإنه يفقد فاعليته العقلية والاجتماعية، مع أن إمكاناته الحضارية قد تكون فى نمو وتوسع –تضبط سلوك الفرد من الداخل–؛ فالخلق الكريم يمنع صاحبه من الإضرار بنفسه أو بمجتمعه، إن أعظم المعارك التي يتم يخوضها وبحسمها الانسان هي داخل النفس البشرية ، ففيها تصنع اروع الانتصارات وايضا الهزائم الكبرى، وهي أساس النجاحات السايكولوجية فى المقام الأول

إن الميدان الأساسي للدراسة الحالية هم اصحاب القرارفمن خلال هذه المقدمة عن الاصلاح السيكولوجي نحاول تقديمها بل نضعها كتجربة حية أمام كل من يهمه امر هذا البلد ويؤمن البحث الحالي الى التعرف على هذه المواضيع من خلال المنهج الوصفي التحليلي للدراسة التي من شأنها إنارة الطريق أمام المسوولين للتشخيص والمتابعة ومن ثم المعالجة واعتمدت الدراسة الحالية بطرح المحاور التالية:

المحور الاول : التحصين النفسي للفرد بداية طريق الاصلاح؟

المحور الثاني: كيفية بناء أرضية خصبة للإصلاح السيكلوجي/الأخلاقي في المجتمع.

المحور الثالث: كيف نصحح الافكار الخاطئة ؟

المحور الرابع : الاستنتاجات والتوصيات

اذن نحن اليوم أشدَّ ما نكون إليه هو حاجة البلاد الى انضواءُ أفرادِها تحت لوائها بحيث يمثِّل كلُّ فردٍ منهم لَبِنَةً قويَّةً صالحةً، تشيِّدُ بناءَ الأُمَّةِ، وترسِّخُ دعائِمَها، وتُعلي صَرْحَهاُ؛ لأنَّ فسادَ الأُمَّةِ بفساد أفرادِها، ومَنَاطُ صلاحِ الأُمَّةِ بصلاح أبنائها، فنحن في وضع تاريخي لا يحسد عليه عندما يقع بلدنا في دائرة مغلقة من التفكك واليأس والإحباط، يخيم عليه في شكل كابوس يجثم على حيويته، فيخنق حركته، ويحولها إلى أطلالة حزينة، تحوم حولها كواسر تنتظر أن تفترس ما تبقى منها.

لكن القدر لا يستطيع أن يحبس إرادة الإنسان العراقي الى الابد ، مادامت هناك بعض الإرادات الحية الصالحة والغير ملوثة تبحث عن النهوض والتحرر من أسر التخلف والبؤس والخوف والحرمان ، إرادة تهمس بالتغيير، وتفكر بروح الإصلاح، وتتطلع إلى المستقبل بحيوية التجديد؛ فالإنسان العراقي استطاع فيما مضى وهو قادر الان على تحويل اليأس إلى أمل والحزن إلى فرح، والترهل إلى حركة، عندما يمتلك الإرادة الحقيقية والنفس المطمئنة الداعية الى الإصلاح والتجديد الفكري والاخلاقي في البداية لصلاح ماتبقي من القيم النفسية والخلقية .

المحور الاول : التحصين النفسي للفرد بداية طريق الاصلاح.

مفهوم التحصين النفسي :

التحصين النفسي يعني إكساب الإنسان الفرد، والجماعة قدر ة على فهم وإدراك ما يحيط بهما من اتجاهات خارجية بمستوى يكونون فيه قادرين على مقاومة تأثيراتها المحتملة. ويعني من جانب آخر التغذية الفكرية للإنسان الفرد والجماعة بكم من المعرفة والإيمان اللازمين لإبعادهم عن التأثيرات المحتملة لنوايا الآخرين الموجهة.

يواجه الشباب في طريقه نحو تحقيق التحصين النفسي العديد من الصعوبات لا ينجح في الخروج منها دائما بسلام. فقد صاغ مارسيا نموذج رباعي المستويات في

تحديد مستويات للهوية على أساس أزمة المراهقة التي أشار إليها إركسون، واعتبرها فترة نمائية هامة ضمن مراحل النمو الاجتماعي. وقد ميزت استراتيجيات الهوية على أساس مفهومين: التساؤل والإلتزام. إن دخول الشاب في حالة من التأزم النفسي والتساؤل حول من هو؟ وما هي وظيفته في الحياة؟ وما هو مصيره؟ هو الذي يسمح له بالوعي بفردانيته واستقلاليته عن الآخرين. كما أن الإلتزام بالخيارات التي تخلص إليها تساؤلاته هو الذي يجعل منه متحمل للمسؤلية المنوطة به. لكن في الواقع نجد أن المجتمع لا يسمح دائما لأفراده باختبار هذه التجربة الفريدة، خصوصا في حالة المجتمعات المريضة، بل نجده أحيانا يكتفي بوضع قوالب محددة لشبابه من خلالها ينخرطون في ديناميكية الحياة اليومية، دون اكتساب المهارات المطلوبة في كثير من الأحيان، أو اكتساب أدنى قدر من الخبرة. وعندما لا تعالج أزمة تمرد الشباب بصورة سليمة فإن ذلك قد يترك هشاشة في التكوين النفسي لدى الشاب ويجعله غير قادر على مواجهة التحديات التي تتطلبها المواطنة، وهو الأمر الذي يجعله معرض للوقوع في مخاطر كثيرة.

إن أول مشكلة تواجه الشاب في طريقه نحو التحصين النفسي تكمن في إغفاله لقوى الهدم في ذاته، لأن تعاظم هذه القوى في النفس يجعل الشاب ينهار من الداخل، ويصبح فريسة لنزواته، فيكون همه الأكبر هو إشباع شهواته دون الاكتراث بالقيم التي تحكم تسيير هذه النزوات في المجتمع. (Si Moussi, 2003p-117). هكذا فإن عدم بلوغ الرشد المنشود وتدهور الشعور بروح المواطنة الناجمين عن هشاشة التحصين النفسي ، يعتبر بداية التشتت الذي يمس الفرد والمجتمع ويتجذر تدريجيا فيهما شيئا فشيئا. يمكن أن يظهر ذلك في عدة صور نقتصر على ما يلي:

الفساد: في المجتمعات التي تواجه صعوبات ويكون فيها تسيير النزوات لا يستند إلى قيم اجتماعية أصيلة، من السهل أن يجد الفرد نفسه ضمن شبكة اجتماعية تتكفل بتحقيق العديد من حاجياته، لكنها في المقابل تجعله هو أيضا في خدمة مصالح الأفراد الذين تتكون منهم الشبكة(Medhar, 2012p 74). تحت الضغط الذي تجد الشبكة فيه نفسها في سبيل تحقيق مصالح أفرادها، فهي كثيرا ما تعمل على جعل الشاب يتقبل

الفساد، ومن هنا فليس من النادر أن نجد جماعات شبانية على شكل عصابات تحترف مفاسد الكثيرة: مثل الانخراط في عصابات الارهاب، والقتلو عصابات السرقة. و التجارة بالبشر والجنس. كل هذه المظاهر تعبر عن هشاشة التكوين النفسي للفرد وضعف التحصين والذي يهدد روح المواطنة في المجتمع.

خطر التفكك: إن تهديد روح المواطنة في المجتمع جعلها تشهد ثورات نفسية داخلية و أن يتجه الشاب لسفك دم شاب مثله أو أي أنسان آخر من بني جنسه، فذلك يعبر عن انهيار الشعور بالمواطنة وفقدان الرشد.. لماذا تستغل طاقة الشباب في الهدم بدل البناء، وفي زرع الكراهية والحقد بدل المحبة والسلام. يعرف الكثير أن الثورة الحقيقية هي التي تبدأ من تغيير النفس من الداخل، وتبتعد قدر الإمكان عن سفك الدماء وهدر الممتلكات العامة والخاصة. إن التغيير السليم هو الذي يكون متدرجا ومستمرا والذي يتخذ من تكوين الفرد وبناءه هدفا له. وبهذا فإن تدهور روح المواطنة في مجتمع ما من شأنه أن يحرك نزوات الموت ويتسبب في تحطيم التحضر والعمران.

البطالة: يقول الرسول الكريم عليه السلام: "نعمتان مغبون فيهما كثير من الناس، الصحة والفراغ". البطالة غبن بالنسبة للشاب، ينحط فيها تقديره لذاته، وينهار فيها شعوره بانتمائه، ويزداد فيها إحساسه بالاغتراب، فهي بحق من مهددات التحصين النفسي لقد أدركت كثير من الدول أهمية العمل فراحت تسلح أبناءها بمختلف الحرف والمهن مهما كانت بسيطة، ورفعت من قيمة العمل، مهما كان، كوسيلة لحفظ كرامة الإنسان ودعم استقلاله الذاتي. " نتيجة إدراكهم خطر البطالة على الفرد والمجتمع معا، وكإشارة منهم إلى خطر بقاء الفرد عاطلا مما يجعله يفكر في أمور غير نافعة، وحتى ضارة والأجدر بنا إن أردنا تنمية روح المواطنة أن نرفع من قيمة العمل المتقن والعامل الجاد عندنا، مهما كان نوع العمل ومقام العامل، وليكن الكل مسؤولا عن القضاء عنها، لأن العمل من الحقوق الأصيلة للفرد ومن مقومات المواطنة وعلامات الرشد.

الغزو الفكري الغربي: رغم أن الاستعمار العسكري والسياسي قد انتهى وانحسر فإن الغزو الفكري والثقافي الذي بدأ مع بداية الاستعمار، وحتى قبله، قد استمر يعمل عمله في تبديل المباديء وتغيير القيم الثقافية والفكرية والاجتماعية والأخلاقية(منصور

والشربيني، ٢٠٠٥ص ٦٤). إن ضعف التحصين النفسي والفكري من شأنه أن يجعل الشباب فريسة للحملات المنظمة التي تخطط لها باستمرار أصحاب المصالح الكبرى. يظهر ذلك من خلال عدة أساليب وطرق تتكامل فيما بينها، والهدف دائما واحد وهو الشاب. سواءا جلس لمشاهدة التلفاز أو لقراءة جريدة أتصفح مواقع الأنترنيت فإن الأمر لا يخلو من مخاطر وجود مادة إعلامية مضللة ولا تخدم دائما تنمية روح التحصين لدى الشباب. المتأمل لما ترسله القنوات وتعرضه مواقع الشبكة العنكبوتية عبر مختلف دول العالم والحرب النفسية والدعائية الدائرة بينها ليجد أنه من الصعب على الشاب أن يتخذ موقفا مبنيا على أسس متينة. وكثيرا ما يستخدم الإغراء والتنفير بطرق غير سليمة، فنجد ترغيب الشاب في أمور قبيحة وتنفيره من سلوكات مستحسنة. هذه المواقف المتعارضة لا تخدم روح المواطنة فحسب، وإنما تهدده أو تقضي عليه. يكفي أن نشير إلى بعض القنوات التحريضية التي تعمل ما بوسعها لكي تؤلب مواطني بلد ما ضد دولته، بالرغم من بعض الحقائق الموضوعية التي تنطلق منها. كما أن من مخاطر الغزو الثقافي أن يجعل الشاب يشعر بالاغتراب النفسي والاجتماعي في وطنه، فهو يعيش بذهنية مجتمع ويعيش في مجتمع آخر.

الحراقة: عرفت ظاهرة الهجرة غير الشرعية منذ مدة طويلة، غير أن انتشارها بهذه الصورة يعد ميزة العصر الحديث. إن المتتبع لأفواج المهاجرين غير الشرعيين "الحراقة" لينتبه إلى درجة الضغط النفسي الذي يعانيه هؤلاء، فيدفع بهم التذمر إلى الزج بأنفسهم في بحر ممتد بوسائل غير آمنة. كل محاولة لا تكاد تخلو من مخاطر جمة. فهناك مئات الأفراد من كل الفئات بينما كانوا يأملون في الوصول إلى شواطئ القارة الأوروبية ماتوا غرقا. إلا أن ظاهرة الحراقة بقيت مستمرة، وهي تتفاقم باستمرار مع بقاء مسبباتها، ونقص وسائل التكفل بالشباب. وتستمر معها عصابات التجارة بالبشر المستعدة لأن تضحي بالناس في سبيل تحقيق المال. إن كثيرا من الشباب لقوا حتفهم في أعالي البحار وهم يتطلعون إلى بلوغ شواطئ الجنة الموعودة. ومن نجا منهم قد يجد نفسه في وضع مزر وليس بعيدا عما كان عليه في بلده الأصلي. يكفي أن نشير أن كثيرا من الشباب الذين يخاطرون بأرواحهم من خلال الهجرة غير الشرعية في قوارب تفتقر إلى

الأمن إنما يرجع ذلك إلى الصور التلفزيونية المغرية التي تصور العالم الغربي وكأنه الجنة الموعودة التي لا ينبغي لأي حي أن يتردد في طلبها. وفي نفس الوقت بسبب هشاشة التكوين النفسي الناجم عن ضعف دعم الأسرة والمحيط عموما لجهود الشباب في محاولاته لمواجهة الصعوبات الاجتماعية والوقوف إلى جانبه للتخفيف من حدة الإحباطات الصادرة من قساوة المحيط.

العنف: إن ظاهرة العنف لدى الشباب من العوامل المهددة فعلا لروح التحصين. ويتنافى أيضا مع العنف كون هذا الأخير يعني أن التوازن بين الحقوق والواجبات غير متحقق في المجتمع. العنف يضر بالأفراد ويهدم التماسك الاجتماعي. ينتشر العنف في مجتمعنا في البيت، في المدرسة، في الملاعب، في المساجد، في الإدارات، وفي الطرقات. باختصار الظلم في كل مكان. تقلب المواقف السياسية هنا وهناك دورا هاما أحيانا في تأجيج درجات متزايدة من العنف. يعتبر العنف الطائفي والديني شكل آخر من أنواع التطرف الديني الذي لا يكاد ينطفيء في محافظة حتى يشتعل في محافظة أخرى. وكذلك العنف الرياضي في الملاعب هو الآخر يزهق أرواح الشباب ويحطم الممتلكات ويعرض الاستقرار الاجتماعي إلى الخطر. عنف الطرقات يظهر من خلال كثرة الحوادث المميتة أو التي تنجر عنها عاهات مختلفة. حتى أصبح العنف الاجتماعي ظاهرة عامة يمكن مشاهدتها تشكل ظاهرة في بلدنا ، ولو أن حدته وتواتره يختلف من مكان لآخر. ولذلك يجب أن يجد الشباب ليس فقط من يرشده لتبني أساليب متحضرة في التعبير عن حاجاته، وإنما أيضا يجب أن تفتح قنوات الحوار والاتصال معه، لكي يسمح له بالتعبير عن ذاته بأسلوب أكثر تحضرا.

التحصين النفسي في ظل الازمات السياسية :

يشير علماء النفس والاجتماع ان التجارب القاهرة والازمات التي تمر بها المجتمعات يمكن ان تصنع الشعوب وتحصن النفس، وهذا ينطبق علينا في كل الاحوال، لذلك وبالعودة إلى معطيات الصراع، في بلدنا بين ابناء الشعب الواحد بغض النظر عن مذهبهم ودينهم وثقافتهم نتلمس أن الأزمات التي نتجت عنها هي الكبت من النظام السابق ومعاناته طيلة اكثر من ثلاثة عقود وما تلاها من دخول المرتزقة

الامريكان والعاصفة الكبرى هي الفوضى والوضع المتازم مابعد الاحتلال والازمات التي مر بها البلد وماصاحبها من قتل وتزييف لهوية الانسان العراقي فمجي الاحتلال كارثة ، وبقاءه كارثة ورحيله كارثة بل الكارثة الكبرى.

ويدعم هذا الرأي الصراعات التي تقود الى الثورات المستمرة بهدف تحقيق الاستقرار والعيش بسلام عله يجد ماوى امنا يلجا اليه من والى الجحيم ويدعمه أيضا اندفاع شرائح واسعة من ابناء المجتمع الواحد بعد ان كانوا يتهامسون بالاشارة خوفا من سياط الحاكمين التي تلاحقهم

فرغبتهم بالتعويض عن مافقدوه وإقبالهم عليه واعلاء لصوتهم لتسليح أنفسهم بوسائل الثارللنفس ومفردات الثقة العالية بقدراتهم بحسب اعتقادهم بذلك فديمقراطيتهم تسمح لهم ان يسبوا ويلعنو من كل من هب ودب على الساحة مهما كانت حجم سلطته غير مبالين باية آثار محتملة لذلك الاقتحام، بل واستعدادهم للجهاد ضد اي شخصية تقف عائقا بينهم وبين تحقيق رغباتهم

في الوقت الذي أبقى فيه البعض الآخر الباب مفتوحا أمام المزيد من البحث والتقصي بغية الوصول إلى الأسباب والدوافع التي شجعت قسم من الاشخاص على التمردبينما كان القسم الآخر فريسة لهذا التمرد وبات المعارّضون والمتمردون على الوضع الاني غير قادرين على التغير بالوسائل التقليدية، وقسما منهم ضاقت أمامهم الفرص فلجاوا الى الجوانب الدينية التي اصبحت فيما بعد طريقا يسلكه المومن والمنافق والكاذب ولكل واحدا منهم مبررا يتمسك به، وقلة الفكر المنطقي الذي يحملونه، ومعطيات التحصين لأنفسهم وتقليل فعل التأثير على حياتهم، وبمقدار العلم الذي يحملونه، لدرء خطر التأثير على قدراتهم خاصة بعد أن أصبح الغزو اليوم غزوا فكريا في عالم العولمة والحرية المطللقة وفتح جميع ابواب التمرد على مصراعيها لاسقاط مايريدون وتحقيق مايريدون باسم الديمقراطية والمعركة الان اصبحت نفسية اكثر من سياسية سلاحها الكذب والغش وتزييف الحقائق والثار مع النفس وعندما تسال هولاء عن الهدف من وراء كل ذلك يقول باعلى صوته **التغيير**) برنسن، برنار G ،.ص٧٦ص١٩٩٠)

التمرد النفسي وتاثيره على المجتمعات:

لا شك أن الخسائر النفسية والأخلاقية ،التي تنتج عن التمرد النفسي تكون شديدة الخطورة على المجتمعات و الأفراد في ان واحد، فهي تشل حركة المجتمع وتضر بسلوكيات أبنائه وتؤثر في مدى استقرارهم وأمنهم .ولعل في مقدمة الفئات التي تعصف بها هي فئة الشباب وهي القوة الفاعلة في المجتمع التي أصبحت تعرقل مسيرتها مختلف عوامل كثيرة من بينها البطالة والفراغ والمشكلات الأسرية وضعف الشخصية وضعف الإيمان والتضارب في منظومة القيم المجتمية ... وغيرها ؛ وما تولده من انحرافات . فضلاً عن التأثيرات السلبية للعديد من المواقع الإعلامية والمواقع على الشبكة العنكبوتية و التي تستهدف تسميم الأفكار وتعميق حالات الاضطراب . وكما يتضح من نتائج مختلف البحوث والتقارير ذات المصداقية ، مثل تقارير الأمم المتحدة ، أن التمرد النفسي واحدة من أهم الأسباب التي تدفع إلى الانحراف ، حيث يتضح أن مابين ٧٠ و ٨٠ % من حالات الانحراف السلوكي ناتجة عن التمرد النفسي و لها تأثير في الجوانب النفسية الاخرى

(Kaplan, Alexandra.G1992 p463)

المحور الثاني: كيفية بناء أرضية خصبة للإصلاح السيكلوجي/الأخلاقي في المجتمع.

إنَّ إصلاح النفس البشريَّة مهمَّة صعبة تَحتاج إلى مثابرة ومجاهدة وصدق وهناك أمور لو أدْرَكَهَا المرء واعْتنى بها فإنَّها تُعينه على سلوك طريق الصَّلاح؛إذ إنَّ ترك النَّفس وعدم محاسبتِها قد يهلكها،وقد أصبحت اضطرابات السلوك الاجتماعي عند الشباب مشكلة اجتماعية حقيقية تحتاج إلى كثير من البحث والدراسة والعقلانية والتأنّي والوعي والثقافة والاستعانة بأصول التربية الإسلامية وعلم النفس التربوي وطرائقه، لمعالجة هذه المشكلة من خلال تضافر جهود المؤسّسات الاجتماعية والتربوية (الأسرة – المدرسة – المسجد – المجتمع)لأن هذه المؤسّسات بالأساس تتحمل مسؤولية تمرد وانحراف وجنوح الافراد منذ البداية والمجتمع الذي يمارس القمع والاضطهاد ويفرض القيود الصارمة على الشباب يجعلهم يشعرون بالظلم والقهر والضياع نتيجة الإحساس

بفقدان الحرية والمسؤولية والقيمة الاجتماعية. فيتحول افراده إلى اشخاص عدوانيين مشاكسين يعملون على الانتقام لذاتهم وشخصيتهم المفقودة بالأساليب الغير مالوفة . ومعالجة مظاهر التمرد عند الشباب يحتاج إلى تكوين رؤيا شاملة وعميقة. وفق معايير وأسس، تستند على أصول التربية الإسلامية ، وتحليلات علم النفس التربوي الحديثة، لفهم مشكلات الشباب ومعاناتهم ومعرفة دوافعهم للتمرد. ودفعهم للالتزام بالانضباط السلوكي والقوانين والأنظمة، ومعايير القيم الاجتماعية والدينية ولتحقيق هذه الأهداف، يجب تحقيق التفاعل البنّاء مع الشباب وكسب ثقتهم ومحبتهم ، وإبعادهم عن مشاعر وأجواء العنف والخوف والقلق والتوتر والنفور والضياع . وإلا فإن أسلوب الترهيب والعقاب لا يشكل سوى حلّ آنيٍّ مؤقتٍ، يختفي ويتلاشى باختفاء مؤثراته

أما القناعة والتجاوب الذاتي، فتشكل ضمانة لاستمرار التزام الشباب وتطوير وترسيخ دافعية الانضباط الإيجابي لديه. فيكتسب من خلالها سلوكاً جديداً، موافقاً لقيم المجتمع وأخلاقه . والتربية الإسلامية تقوم بالأساس على مبدأ الحوار والإقناع والأسلوب الحسن ، من قوله تعالى: "ادع إلى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجادلهم بالتي هي أحسن ". وللأسرة دور أساسي في تكوين شخصية الشباب النفسية والسلوكية من خلال التربية الصالحة وغرس المفاهيم والقيم الحسنة وتقديم الرعاية والحب والاهتمام والتوجيه اللازم . وإلا فإن أوضاع ومشكلات الأسرة ، خاصة الفقر والبطالة والانحلال الخلقي والنزاعات داخل الأسرة، تؤدي إلى ضياع الشباب وانحرافهم وشذوذهم والتمرد على القانون الاجتماعي . دفاعاً عن الذات، ضد ما يشعرون به من ظلم اجتماعي وقهر وحرمان

(Berenson, Bernard G. 1990p 18)

اما اهم وسائل البناء الخلقي السليم فندرجها كما يلي:

١- معرفة الفرد لنفسه (رحم الله امرأ عرف قدر نفسه) أن معرفة الفرد لنفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته كما أنها شرط أساسي من شروط التكيف الجيد والمقصود هنا انه يجب علي الفرد أن يعرف قدراته وملكاته وطباعه وسلوكه وطموحاته وأخطاؤه وعيوبه

٢- تقبل الذات وتقبل الأخريين : يرتبط الأخريين ارتباطا شديدا بتقبل الذات فالفرد الذي لديه ثقة بنفسه وثقة بالأخريين يكون قادرا علي التفاعل الإيجابي والتكيف الصحيح.

٣- اتخاذ أهداف واقعية : أن الفرد السوى هو الذي يضع نصب عينيه مثلا وأهدافا فالتكيف المتكامل ليس معناه تحقيق الكمال بل يعني بذل الجهد والعمل الدائب في سبل تحقيق الأهداف

٤- المرونة : أن المرونة هي أن يستجيب الفرد للمؤثرات الجديدة استجابة ملائمة .

٥- القدرة علي تحمل المسئولية وضبط الذات والتحكم في الانفعالات

(Blake, Richard 1990p123)

والاهم من هذا كله أن يملا الفرد قلبه بالإيمان والطمأنينه التي تقضي على القلق النفسي والصراع الداخلي وهذا لايتأتي إلا من طريق واحد هو الإيمان الصادق بالله .. والإيمان العميق الذي لا يكدره شك ولا يفسده نفاق وعندما يلجا الإنسان إلى طريق الإيمان العميق يشعر بان قوة الله سبحانه وتعالي موجودة وتحميه من المخاطر والمهالك وعندئذ لن ينتابه أي إحساس بالخوف .. والطريق إلى هذا هو الالتزام بمنهج الله و أداء الفرائض الدينية ، فالإيمان هو المناعة الطبيعية والأكيدة للإنسان ضد الفشل والإحباط والقلق ، وهو الذي يقوي النفس ويحميها من المؤثرات الخارجية فيشعر الإنسان بطمأنينة القلب وانشراح الصدر وسكينة النفس . قال الله عز وجل : هو الذي انزل السكينة في قلوب المؤمنين ليزدادوا إيمانا مع إيمانهم ولله جنود السموات والأرض وكان الله عليما حكيما . (الفتح / ٤)

المحور الثالث : كيف نصحح الافكار الخاطئة ؟

يتميز الكائن الإنساني عن باقي المخلوقات بأنه كائن يهدف إلى تحصيل المعرفة من أجل إشباع حاجاته المادية و الروحية ، و للوصول إلى المعرفة يستخدم عقله مفكرا عبر مراحل إستدلالية مختلفة و متعددة عبر مقدمات متسلسلة يستنبطها حدسه العقلي حتى يبلغ مأربه و يشبع ظمأه، لذلك اخترع المتقدمون من الحضارات القديمة قواعد و ضوابط عقلية أسموها بالمنطق حتى تصبح ثوابت عامة في المعرفة الإنسانية. ذلك أن الإنسان قد لا يصل غالباً إلى المعرفة التي تكشف عن الواقع أو قد يضع لنفسه معرفة

تطابق هواه و رغباته ومصالحه لذلك يخطئ كثيراً في تحصيل المعرفة الناتجة من الافكار الصحيحة او إستخدامها بالصورة الصحيحة.

أن تغيير كثير من الأخطاء الناتجة عن التطرف في التفكير التي نعيشها و تغيير واقعنا إلى واقع جديد سليم يعتمد بشكل كبير على كشف الأسلوب الذي نفكر به ، فإذا كان واقعنا سيئا ومريرا فهذا يعني أننا نفكر بأسلوب خاطئ ولابد من أن نغير أساليبنا الفكرية و الاستدلالية لتغيير هذا الواقع المتخلف.

إن الكثير من الأشياء في هذه الحياة تبدو لنا في ظاهرها سليمة و خالية من العيوب لذلك نعمل وفق هذه الرؤية و نشكل حياتنا وما يتبعها على ضوءها، و لكن قد تكون هذه الأفكار ليست إلا أخطاء تعودنا عليها عبر الزمن حتى يسيطر الركود و الجمود و التخلف علينا ، ذلك أن الاستمرار على الخطأ يؤدي إلى خلق تراكمات متتالية لمجموعات من الأخطاء المعقدة، و هذه هي إشكالية في المنهجية التي يفكر فيها الفرد او الجماعة او المجتمع أو الأمة.(العبيدي، سعد ١٩٩٠ م ،ص٨٧)

هذا اليقين قد يكون حقيقة عندما يتطابق مع الواقع لأن المستدل أتخذ الطرق العقلية السليمة في الإستدلال و هنا يكون يقينه سليماً معترفاً به لدى العقل و عرف العقلاء. و بعبارة أخرى اليقين السليم هو اليقين الذي يكون موضوعياً لا تتحكم فيه الظروف و المصالح العوامل الذاتية أي أنه يرتكز على أدلة منطقية مقنعة لأي عقل بحد ذاته. و قد يكون يقينه و هما لا يتطابق مع الواقع لأنه استدل بمقدمات غير صحيحة أو توهم أنها صحيحة أو رغب لا شعورياً أن تكون صحيحة لذلك يصل إلى نتيجة هي يقين وهمي يتمسك به على أنه يقين مطلق.

(Duchastel J.(2002) http://www.chaire-mcd.ca)

هذا ما الذي يجعل التفكير ينقاد إلى الاستدلال العقيم او السقيم؟ هذا السؤال هو الذي يفرض علينا نفسه لمعرفة الأخطاء الفكرية التي يقع فيها الفرد عبر مراحله المختلفة.و اذا كان القدماء قد وضعوا المنطق المعروف بمنطق أرسطو فأن هذا المنطق لا يستطيع ان يستدرك هذه الأخطاء بكاملها لأنه يعتمد على آلية ميكانيكية لا تنظر إلى مختلف المراحل و الظروف الفكرية التي يمر بها الإنسان، إذ ان العقل الإنساني ليس

مجرد آلة تصنع الأفكار بل انه خاضع في كثير من الاحيان الى مجموعة من الرغبات و الميول النفسية و الحوافر الاجتماعية و الدوافع الذاتية والضغوط الخارجية.

لذلك لابد من دراسة منهج التفكير الإنساني و أسلوبه من خلال الآفات التي تصب الفكر و تعطل حركته او تجعله مريضاً لا يفكر بالطريق الاستدلالية السليمة.

ان استكشاف آفات التفكير يعطينا القدرة على استدراك الأخطاء التي نقع بها، و عندما نخضع لمنطق أمكان الخطأ في أساليب التفكير و نعترف بذلك فأننا نستطيع أن نغير الكثير من أساليبنا في الحياة عبر تغيير أساليب التفكير.

ان الإنسان ليس له آلة مجبرة تنتج الأفكار المطلقة، بل هو إنسان يمتلك مجموعة من الصفات المتضادة و الرغبات النفسية المتنازعة و المشاكل الروحية المقلقة، لذلك فأن هذا الإنسان قد يكون مصنعاً لإنتاج الأخطاء، و التاريخ الإنساني شاهد على ذلك. و على هذا فان اليقين الواقعي هو من أصعب النتائج الفكرية التي يمكن يصل اليها الإنسان.

أن الالتزام بمدرسة الحكم الظاهري في حياتنا اليومية أيضاً يمكن أن يحل الكثير من المشاكل المعقدة التي نواجهها. فليس كل ما نعرفه و نمتلكه من معلومات هو يقين و ليس كل يقين هو أمر يطابق الواقع، فاذا فكّرنا بهذا الاسلوب فاننا يمكن أن نكتشف الكثير من الحقائق و نصحح ما هو خطأ، بل إن إستخدام النقد في أساليب الإستدلال يمكن أن يعطي إثباتاً إضافياً لقوة الشيء الذي نريد اثبات انه يقيني.

ان عقائدنا لا شك تنسجم مع استدلال العقل السليم. والذي هو نوع توجهه الرغبات لا الوقائع و هو نقيض التفكير، الواقعي الذي يبذل جهداً في معرفة الوقائع ثم يقصر نشاطه العقلي عليها. و هذا النوع من التفكير من المشكلات الاساسية التي تعرقل حيوية الأمة و تقدمها بل أنه يقودها للتراجع و التخلف (حنوش، زكي : ١٩٩٧، ص٢٣١)

وهناك نوع من التفكير يسمى التفكير الارتغابي والذي يرسم للإنسان واقعاً وهمياً يحلم به فيجعله يحلق من غير أجنحة حتى أن تيقظ سقط سقوطاً مريعاً، هذه الأفكار التي توجهها الرغبات النفسية تحول الفرد إلى حالم بعيد عن الوقائع يعيش في

اوهام تبعده عن مسؤولياته و تبرر له عزلته و انقطاعه، فعندما لا يستطيع الإنسان أو الأمة أن يواجه أزماته ينخرط في موجات التصوف و الرومانسية التي تجعله منسلخاً عن واقعه.

ان سيطرة فكر او أفكار على الجو الاجتماعي بحيث يتم استلاب العقل و تحول ذلك الفكر المسيطر إلى سلطة مطلقة غير قابلة للنقد و النقاش. و آفة الفكر هنا ليس في وجود هذه السلطة بل في الاستسلام المطلق لها، فالإنسان بطبيعته خاصة اذا سيطر الجهل عليه يضع هالة مقدسة على كل شيء توارثته الأجيال بحيث يدل ذلك عنده على صحته و واقعيته.

أن الفكر الإنساني تكون من خلال تراكم الخبرات لذلك فان انكار القديم هو خطأ ايضاً بل لابد من الاستفادة من الخبرات الماضية و لكن ليس بمنطق الاستسلام بل بمنطق النقد و الفكر و التخطئة.

بعض الأفكار تسيطر لأنها مشهورة و منتشرة و هذا الأمر عند البعض يعتبر حقيقة و واقعا، كما يحدث ذلك للجماهير الغالبة التي تبحث عادة عن الأسهل و المريح و هي تتجمع سوياً حول الرأي الواحد بسهولة و الفرد يميل نحو الكثرة و يستظل بظلها لذلك ينجر وراء رأي الأكثرية. و هناك القليل من يمتلك الجرأة و الوعي ليواجه برأيه و فكره الرأي الذي اتخذته الفكرة الغالبة، لذلك يسيطر منطق الاستسلام في هذه الحالة على الضعفاء فكرياً و نفسياً و روحياً.

وقد كان البعض يستغل هذا الامر في تعبئة الجماهير لأغراض فئوية او انتخابية او سياسية عبر نشر أفكار معينة بشكل واسع و تضليل اعلامي كبير بحيث يسهل التحكم بهذه الجماهير و ضرب المعارضين لهم .

و منطق الاستسلام للرأي المنتشر بين الكثرة هو منشأ للكثير من مشاكلنا الحديثة و خصوصاً سيطرة الانظمة الاستبدادية والانقلابية بتهييج الرأي العام الشعبي لصالحها واحكام سلطتها عبر ذلك. لقد تحول الاستسلام، إلى عادة مترسخة في ثقافتنا و سلوكنا بحيث تعلمنا ان لا نفكر و ان لا نناقش و ان لا ننتقد بل اننا نخاف أن نفكر.

ان محاولة احتكار الحقيقة و الرأي و اتهام الآخرين بالخطأ دائماً حيث ان التعصب تحمس زائد للرأي الذي يعتقده الشخص و موقف معاد للرأي الآخر، فلا يكتفي المتعصب ان يحتكر الرأي لنفسه و ينطوي على ذاته و ينسب اليها كل الفضائل و القدسية بل و يهاجم الآخرين و يسلبهم الفضائل و ينكرها و تأكيد ذاته من خلال هدم آراء الآخرين.

(علي، ليلة٢٠٠٧ص ٧٨)

اسباب التفكير الخاطئ:

إن أحد ملامح موت الأفراد و الأمم هو الجمود و الركود الذي يسيطر على الفكر و العقل بحيث تسيطر مظاهر الثبات على مختلف الفعاليات العقلية و هذا الأمر يرجع على عدة أسباب:

١- افتقاد الوعي اللازم لمعايشة الحياة و مواكبتها.

٢- عدم تحمل المسؤولية و اللامبالاة لان التفكير و التجدد يفرضان على الإنسان مسؤوليات متعددة خصوصاً عند ما يواجه مجتمعاً سيطرت عليه الكثير من الأفكار الجامدة.

٣- الخوف من الجديد و ما يأتي من تطورات، فالقديم يستأنس به الإنسان و يعرف حدوده و معانيه، أما الجديد فانه يتطلب طاقات فكرية و اجتهاد و سعي و هذه كلها أمور يتعب منها العقل الذي تعود على الرخاء و الكسل و الأفكار الجاهزة.

الترف الفكري و هو يحدث عندما يعجز الفرد عن حل المشكلات التي يواجهه عن طريق الفكر أو يخاف لظروف سياسية او اجتماعية او اقتصادية أن يواجهها، لذلك يلجأ إلى الترف الفكري الذي يحوي الكثير من الضبابية و الهروب من الواقع إلى عالم لا مسؤوليات فيه.(**فكري عبد العزيز** "١٩٩٨".**ص٦٥**) ان الجمود يصنع مجموعة مظاهر سلبية تعطل الاستدلال الفكري الحيوي و توقف العقل عن ممارسة دورهُ الطبيعي منها:

١- الاهتمام بالقشور و الهوامش و ترك الاولويات فيغوص الفكر في أمور لا طائل لها، و تنحصر المناقشات في قضايا هامشية تُنسي القضايا الأساسية

٢- التقليد الأعمى هو أحد مظاهر الجمود، و هذه الحالة تنشيء عند ما يوجب المجتمع على أفراده أتباع فكرة معينة دون نقاش أو نقد و يحرم عليه عبور الخطوط الحمراء التي وضعها فيقضي على الابداع و التطور و يطمس ملكة التفكير و الابتكار، و الأسوء من ذلك أنه يكوّن قاعدة عقائدية ضعيفة الأسس و المرتكزات تنهار بسرعة عندما تواجهها أفكار أخرى في معترك الصراع العقائدي، لذلك تموت الجماعات التي تفرض على أفرادها التقليد الأعمى بسرعة و تندثر، و بعض هذه الجماعات الهشة يحرم على أفرادها خوض مناقشات عقائدية او فكرية

٣- التفكير السحطي و الآني: هو أحد آفات الفكر التي تحجم الاستدلال، فالإنسان الذي يغرق في مشاكل حياته اليومية يصبح عاجزاً عن التفكير المنهجي و المنظم، و حين تسيطر عليه الجزئيات يصبح تفكيره مجرد رد فعل ي أنه يفكر كالطفل حسب الاستجابات التي تطرأ عليه خارجاً، فهو حينئذ مجبر على التفكير في قضايا جزئية معينة و يعجز عن خلق أفكار و ابداع أشياء جديدة و هذا هو الذي خلق الإنسان الآني الذي يعيش في يومه فقط و لا يفكر في الغد و المستقبل. لذلك تصدر أغلب الافعال بدون تفكير و حين نقع في الاخطاء فاننا حينئذ نحاول أن نفكر بذلك و نخلق أفكاراً لتبرير سلوكنا و الدفاع عن اخطائنا و هذا هو منطق التفكير العاطفي وهو عكس التفكير المنطقي لانه يستهدف الدفاع لا البرهان، فالذين يفكرون قبل ان يعملوا هم قليلون والذين يعملون دون ان يفكروا هو ولاشك كثيرون في مجتمع تعلم وتربى على ان يكون محدودا لايفكر.**(حبيب ، مجدي عبد الكريم ١٩٩٦ص٨٧)**

وعندما يحاول ان يبرر الإنسان سلوكه الخاطئ و يعمل دون تفكير منهجي منظم مسبق يستمر في الوقوع في الاخطاء حتى يتأقلم معها و تصبح من الملفات المؤجلة و العادات المتجذرة، فتصبح تدريجياً حالة طبيعية متأصلة في سلوكنا بدون ان نشعر بذلك.

ان التفكير السطحي السريع ينعكس فقط في فهم الظواهر فهماً شكلياً متعجلاً معتمداً على الخبرة الشخصية الذاتية المحملة بانطباعات و تصورات ذاتية مغرورة دون أن يخترق الاعماق ليفهم الواقع فهماً تحليلياً للوصول إلى الاسباب و العلل. و التحليل

الفكري العميق يعطي الكثير من النتائج المذهلة للفكر الإنساني حيث يخلق مجموعات متوالية من الولادات الفكرية المبدعة و المفيدة.

ان التفكير الاستدلالي يصبح غير مفيد عندما يقع في مجادلات لفظية عقيمة تهدف إلى مجرد الجدال لأثبات الذات و ليس للوصول إلى الفكرة السليمة، و اذا تعود الفكر على المغالطة الجدلية متجاوزاً الأذعان للحقيقة عندما يصل اليها، فانه يكون حينئذ من السهل خلط الحقائق و تذويبها في متاهة المغالطات و المجادلات، و عندها يتحول الجدل و المغالطة إلى حالة منهجية مسيطرة على التفكير و تعوقه عن الاستدلال السليم.

وهناك عدد من علماء النفس قد أجروا تحقيقاً يتعلق بأفضل الوسائل لتصحيح الأفكار الخاطئة . نحن جميعاً نقاوم تغيير معتقداتنا الراسخة عن العالم، لكن ماذا يحدث عندما تستند بعض تلك المعتقدات إلى معلومات خاطئة؟ وهل من طريقة سليمة لتصويب شخص ما عندما يعتقد بشئ خاطيء؟

(حنفي ، إسماعيل محمد١٩٩٦ص٤٥) forum.amrkhaled.net. // : WWW

آثار رد الفعل العكسي للافكار الخاطئة:

علينا ان نشرع في مراجعة الحقائق العلمية المتعلقة بهذا الموضوع، أول شيء هو أهمية "آثار رد الفعل العكسي"، بمعنى أنه عندما تخبر الناس أنهم مخطئون فقد يؤدي ذلك بهم إلى التمسك أكثر بمعتقداتهم، بل ومحاولة تعزيزها.

وتزداد "آثار رد الفعل العكسي" قوة عندما لا يكون لدينا أي سبب يدعونا للثقة بالشخص الذي تتحدث إليه. وتكمن المفارقة في أن فهم آثار رد الفعل العكسي يتطلب منا خلع الزيف عن فهم خاطيء لدينا نحن، ففي غالب الأحيان، يفترض ناقلوا المعلومة وجود "نموذج ناقص" في تفاعلهم مع أصحاب المعلومات الكاذبة .وهذه هي الفكرة المتمثلة في أننا نمتلك المعلومة الصحيحية، وكل ما علينا فعله لجعل الناس يقتنعون بها هو ملء ذلك النقص في فهمهم بالطريقة الصحيحة.

فمجرد إخبار الناس بالدليل بشأن حقيقة ما ليس أمرا كافيا لجعلهم يغيرون معتقداتهم الخاطئة، فالمعتقدات لا تعمل على هذا النحو.

والعوامل النفسية تؤثر أيضا على الطريقة التي نعالج بها المعلومات، ومنها مثلاً ما نعتقده سلفاً، وبمن نثق، وكيف نتذكر المعلومة الصحيحة، وهنا يحتاج من يريدون كشف زيف أي معلومة إلى العمل من منطلق هذه العوامل النفسية عوض العمل بنقيضها، إذا أرادوا أفضل فرصة لتصديقهم. وأهم شيء هو توفير تفسير بديل، حول كيفية إقناع الناس على نحو أفضل.

إن التجارب تبين مخاطر محاولة تفنيد أمور تعتريها المعلومات الخاطئة، فإذا أردت وحاولت تبديد أسطورة كاذبة، فربما انتهى بك الأمر إلى تعزيزها، وبذلك تقوي المعلومات الخاطئة في عقول الناس دون جعل المعلومات الصحيحة تأخذ مكانها الصحيح، وتثبت فيه.

أن ما ينبغي علينا القيام به هو أن نبدأ بالبديل الممكن والمعقول، وهو بالتأكيد ما نؤمن به بأنه صحيح. وإذا كان علينا أن نتذكر معلومة خاطئة، فعلينا أن نتذكرها ثانية وفقط بعد أن نحذر الناس بوضوح بأنك على وشك مناقشة شيء ليس صحيحاً. **(القطامي ، نايف١٩٩٨،ص٦٧)**

وهذه النصيحة في طريقة تصحيح المعلومات او الافكار الخاطئة و إذا وجدنا انفسنا متعلقين بأفكار في مواجهة الحقائق المخالفة والمتناقضة، فلا يمكن أن تكون على صواب طوال الوقت.

كيف نصحح الافكار الخاطئة؟

١- الفاعلية

٢- التوافق مع البيئة

٣- التوافق مع النفس

٤- التوافق مع النفس ويتضمن:

٥- الرضا عن النفس وعن الأمور التي لا يستطيع الفرد تغييرها.

التوافق بين قدرات الفرد ومستوى طموحه.

٦- الخلو من الصراع ،سواء كان هذا الصراع بين الأدوار التي يمارسها الفرد أو كان صراعا بين رغبات الفرد وضميره

التوافق مع البيئة ،ويتضمن :

١- القدرة على تلبية مطالب البيئة

٢- القدرة على التوافق مع الأشخاص الآخرين . وكون الفرد انبساطيا أو انطوائيا لا يمكننا من الحكم على مدى توافق افكاره مع الآخرين ،بل لا بد من ملاحظة تفاعلاته مع الآخرين ،فقد تكون افكار الشخص الانطوائي جيدا في تواصله مع الآخرين على الرغم من تفضيله للعزلة ،وقد تكون افكار الشخص المنبسط سيء التوافق مع الآخرين (قد يكون عدوانيا أو استغلاليا في علاقاته).

٣ - الفاعلية :وهي أن يحقق الإنسان ذاته ويستغل قدراته لأقصى حد ممكن ،وأن يكون ما يريد بالفعل أن يكون

المفهوم الإيجابي لتصحيح الافكار:

وهي حالة دائما نسبيا يكون الفرد فيها متوافقا نفسيا مع نفسه وبيئته ،ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن ،ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة ، وتكون شخصيته متكاملة سوية ويكون سلوكه عاديا ،ويكون حسن الخلق بحيث يعيش في سلامة وسلام.

للشخصية أربعة جوانب : الجانب الجسمي ،والجانب العقلي ،والجانب الاجتماعي ،والجانب الانفعالي . وحتى يكون الإنسان تفكيره سليما صحيحا فلابد من تكامل جميع هذه الجوانب في شخصيته. Kelly, Kevin R. & Hall, Alex S.) : ."1992p257)

يوجد ثلاثة مناهج في لتصحيح الافكار

١-المنهج العلاجي:

ويهتم بعلاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية الناتجة من الافكار السلبية للشخص حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية . يهتم هذا المنهج بـ:

أ- أسباب المرض.

ب- أعراضه

ج- تشخيصه

د- طرق علاجه

٢- المنهج الوقائي (التحصين النفسي)

أ- يتضمن الوقاية من الوقوع في الاضطرابات والمشكلات والأمراض النفسية الناتجة من الافكار السلبية للشخص

ب- يهتم بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى النفسيين

ج- يعمل على الوقاية من الأمراض النفسية بالتعريف بأسبابها وإزالتها أولا بأول.

د- يهيء الظروف التي تحقق الافكار الايجابية السليمة.

هـ- يتضمن الإجراءات الوقائية الخاصة بالنمو النفسي السوي ونمو - المهارات الأساسية.

و- يعمل على المساندة أثناء الفترات الحرجة

ز- يهتم بالتنشئة الاجتماعية السليمة.

ح -يهتم بالدراسات العلمية والتقييم والمتابعة والتخطيط العلمي السليم للإجراءات الوقائية من الافكار السلبية..

٣- المنهج الإنمائي(الإنشائي)

ا- يتضمن زيادة التوافق والسعادة والكفاءة لدى الأفراد الأسوياء ليصل بهم إلى أعلى مراتب التفكير الايجابي السليم

ب- يقوم بدراسة القدرات والافكار المبدعة وتوجيهها التوجيه السليم نفسيا وتربويا واجتماعيا.

ج- يقوم برعاية مظاهر النمو جسميا وعقليا ونفسيا واجتماعيا(يونس ، فضل ١٩٩٧ .ص٧٦)

المحور الرابع :التوصيات والنتائج

الاستنتاجات:

من خلال نتائج البحث تم استنتاج ما يلي :

١- اظهرت الشخصية العراقية تقدما سايكولوجيا جديدا، حيث اظهر الانسان العراقي ضبطا كبيرا للذات واتزانا انفعاليا ملحوظا رغم الضغوطات والمعاناة التي تعايشوا معها من قبل الحكومة الحالية والسابقة.

٢- تشهد الشخصية العراقية اليوم خطوة كبيرة من التحول النفسي من مظاهر العجز والضعف الى القوة، او من الخضوع الى السيادة.

٣- ارتفع صوت الانسان العراقي اليوم اكثر مما سبق، وذلك في ضوء توحيد الجهود والتعبير عن مشكلاته وحاجاته بشكل منظم ووفق الاولويات المرجوة، ومحاولة تحقيق ما يرغب به بشكل هادف وبناء وسلمي تبدا بالقضاء على البطالة وتوسيع فرص العمل والتعليم للشباب .

٤- اصبح تغيير السلوكيات و الافكار والاساليب التوافقية في العيش وفق نظم صحيحة حاجة اساسية ومحاولة توظيفها في البيئة العراقية

٥- اصبح الوعي اليوم اكثر تفاؤلا وايمانا بقدرته على التغيير السياسي، ويتمثل هذا التفاؤل بتصورات واعتقادات الشخصية العراقية الايجابية بانها تستطيع ان تمارس اثرا ايجابيا في عمليات صنع القرار السياسي ومن ثم الاصلاح .

٦- اصبح التغير في القوانين الحكومية، و اختيار القادة الجيدين، ومحاسبة المفسدين مطلبا جماهيرا وخطوة ضرورية نحو الاصلاح .

٧- اقتنع الانسان العراقي اليوم انه قادر فعلا على تصحيح المسار السياسي في العراق بعد اثبات ذاته، وان سكوته لا يجدي نفعا وصرخته باعلى صوته هي بداية النهاية للفوضى والفساد.

٨- ان نهضة العراقيين وتكاتفهم معا في سبيل الاصلاح اعطى للشخصية العراقية دافعا سايكولوجيا جديدا وبناءا من اجل اثبات الذات وفرض وجوده في الحياة <

٩- ان التغير المعرفي والذاتي في مدركات الشخصية العراقية كانت عبارة عن وسيلة هجومية للحفاظ على الوجود العراقي، ومحاولة لأثبات الذات وتنظيم ارادتها من جديد .

التوصيات:

من خلال ماتم طرحه في هذه الورقة البحثية المتواضعة وفي محاولة لإيجاد بعض الحلول توصي الباحثة بما يلي :

١- اعادة البناء التكوين الأخلاقي للانسان العراقي من خلال فهم الانسان الجديد في ضل ما كان ويكون.

٢- وضع برامج توعية سيكولوجية وارشادية من ضمن المقررات الدراسية والمناهج في جميع المراحل ولجميع فئاة المجتمع .

٣- على الحكومة ان تعمل مع مختلف الهيآت المعنية والمؤسسات المختصة ،على محاربة التمرد النفسي ، بشتى الاستراتيجيات والوسائل وفي مقدمتها البرامج الوقاية.

٤- اتخاذ مجموعة من الإجراءات معتمدة علي أسلوب التخطيط العلمي لمواجهة ثورات الغضب و الحيلولة منها سواءا بشكل كلي أو جزئي

٥- إعاقة العوامل المؤدية إلي التمرد النفسي

٦- تنشيط العوامل المؤدية إلي التحصين النفسي ووضع برنامج متكامل لها.

٧-قيام المجتمع بتوفير التدابير الخاصة بتشغيل الشباب وتوفير ارضية عمل مناسبة لهم

٨- يجب أن نبدأ بحل المشكلات الاقتصادية وان نقضي على افساد بكل انواعه

٩- عقد مؤتمرات دولية تناقش الاسباب المودية لكل ازمة سياسية او اقتصادية دون اهمال الجانب السايكولوجي للازمة و أسباب انتشارها ! وكيفية القضاء علي هذه الأسباب ؟ وأن يحضر المؤتمر الأطباء باختلاف تخصصاتهم والأخصائيون الاجتماعيون والنفسيون ورجال الإعلام وأخصائيو التربية ورجال الدين والمسئولين وكل من يهمه الأمر.

الخلاصة:

واجهت الشخصية العراقية منذ امدا طويل استباحة حقيقية لقدراتها وكرامتها وتقديرها لذاتها من قبل الانظمة السياسية السابقة والحالية معا ، إذ طالما حاولت هذه الانظمة ان تتسلط على الانسان وتخضعه لسياساتها وافكارها الايدلوجية الهدامة ، فضلا عن استخدام الانسان العراقي كدرع بشري من اجل الحفاظ على بقائه، واستغلاله

والحط من كرامته وتقديره لذاته، لذا بات الانسان العراقي يشعر بهوية اجتماعية سلبية ومكانة متدنية ونظرة دونية لذاته، مقابل ذلك اصبح يتطلع الى الهويات الاخرى بنظرة اجتماعية عالية، واصبح يتمنى لو انه لم يولد في العراق او يحصل على جنسية اخرى، لذا كان لهذا الامر اثرا في شعوره بخيبة الامل والحاجة الكبيرة لاسترجاع كرامته وبذلك بدأت هذه الحاجة تنمو لدى الشخصية العراقية بصورة تدريجية، واصبحت مطلبا جماهيرا يحفز الشعب العراقي نحو فرض احترامه وارادته على الحكومة الحالية بعد ان مرت هذه الشخصية بأقسى الظروف والاحداث المريرة من احتلال وارهاب وفساد، وهذه كانت بمثابة خبرات وتجارب اعطت للفرد مستويات ودفعات جديدة من النضج النفسي والاجتماعي والسياسي، بعد ان كانت عاجزة وناقصة وتنتظر التغيير من القوى الالهية والغيبية والقدرية مثل التوسل والدعاء او انتظار المخلص أو ولادة شخصية سياسية قوية بمحض الصدفة ورحمة القدر

وهذا دليل على ان الارادة الجماهيرية تشفي جروح الهوية الوطنية وتقوم باعادة تشكيل فئات الهوية المتنوعة في نسيج وطني واحد وليس ذلك فحسب بل ان ارادتهم الذاتية كسرت حاجز الخوف من الرموز الدينية والاجتماعية الفاسدة .

إن الحركات الاجتماعية والسياسية في العراق الان والتي تنادي بالاصلاح تحتاج باستمرار الى تجديد انفعالاتها وافكارها وديمومة قواها الجماهيرية من اجل ان تستمر وتحافظ على بنائها ومستواها وتحقيق اهدافها، وهذا لا يتم إلا في ضوء قادة اقوياء ومعلمين فاضلين ورجال دين مصلحين يوجهون الناس نحو الاصلاح والتغيير، فضلا عن توظيف دور العبادة والمرجعيات الدينية ومنظمات المجتمع المدني والقنوات الاعلامية والفضائية من اجل تشجيع الناس وتأييدهم وتحفيزهم نحو تحقيق مطالبهم وحاجتهم وتوجيههم نحو الحراك الاجتماعي الصحيح ، إذ من دون هذه العملية سوف تفتر ارادة البعض من ابناء الشعب، وعودة السياسيون والمفسدون يتمادون على كرامة الناس وحقوقهم، وتذهب جميع الجهود والطاقات والتضحيات في ادراج الرياح، لذا يجب الحفاظ على ما وصلنا اليه في هذه المرحلة الحرجة من تحول في بنيتنا النفسية والاجتماعية .

فاذا اردنا ان ننتشل بلدنا من الواقع المأساوي الذي تعيش فيه لابد من تغيير انفسنا، وتغيير النفس لايتم الا عندما نغير من اسلوب تفكيرنا واستدلالنا لان الفكر هو الذي يصنع سلوك الانسان ويشكل ثقافته. وما كانت عظمة الانبياء والمصلحين الا لعظمة افكارهم التي انارت للانسانية سبل الهداية والحضارة.

والشخصية العراقية اليوم تشهد خطوة كبيرة من التحول النفسي من مظاهر العجز والضعف الى القوة و من الخضوع الى السيادة، مما يحفزها ذلك نحو تغيير سلوكياتها وافكارها واساليبها التوافقية في العيش وفق نظم صحيحة، ومحاولة توظيفها في مسارها الصحيح واصبح الوعي الجماهير اليوم اكثر تفاؤلا وايمانا بقدرته على التغيير والاصلاح ، ويتمثل هذا التفاؤل بتصورات واعتقادات الشخصية العراقية الايجابية بانها تستطيع ان تمارس اثرا ايجابيا في عمليات صنع القرار والتأثير في القوانين ومسؤولية اختيار القادة الجيدين، ومحاسبة المفسدين مما اعطى للعراقيين دفعة وثقة كبيرة نحو التغيير، إذ اقتنع العراقيون اليوم انهم قادرون فعلا على تصحيح المسار السياسي في العراق، وان سكوتهم لا يجدي نفعا، وان ليس هناك خسارة اذا ما حاولوا تأكيد مطالبهم وحقوقهم وفق الدستور، وان نهضة العراقيين وتكاتفهم معا في سبيل الاصلاح اعطى للانسان العراقي نفسا جديدا ودفعة سيكولوجية بناءة من اجل اثبات ذاتها ووجودها في الحياة

المراجع:

- العبيدي، سعد (١٩٩٠) الحرب النفسية في الميدان، بحث غير منشور، ١٩٩٠م.
- حنوش، زكي (١٩٩٧) مستقبل حقوق الإنسان والشعوب في ظل النظام العالمي الجديد، الفكر العربي العدد ٩٠
- حامد عبد السلام زهران (١٩٨٧). الإرشاد التربوي في الوطن العربي بين الحاضر والمستقبل. مجلة تربوية، مجلد٢، جزء٨ "
- حفني ، إسماعيل محمد(١٩٩٦) بحث منشور ((مناهج التعليم وتنمية التفكير)) الموتر العلمي الثالث عشر ، forum.amrkhaled.net. // : WWW

- حبيب ، مجدي عبد الكريم (١٩٩٦) الأسس النظرية للتفكير ، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية
- على ليلة(٢٠٠٧)، المجتمع المدني العربي، قضايا المواطنة وحقوق الإنسان، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا الشربيني(٢٠٠٥)، الشباب بين صراع الأجيال المعاصر والهدى الإسلامي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
- فكري عبد العزيز (١٩٩٨). الإعاقة: التحدي والمواجهة للأسرة والمجتمع. المؤتمر السنوي الثالث لكلية التربية جامعة المنوفية "التربية لذوي الحاجات الخاصة"، شبين الكوم يونس ،
- يونس .فضل (١٩٩٧) قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ، دار النهضة العربية ، الطبعة الأولى القاهرة.

المراجع الأجنبية

- Si Moussi A. (2003), L'Algérien entre drame connus et drames méconnus, in Naqd, n°18, Revue d'études et de critique sociale

-Medhar S.(2012), Manuel d'une Algerie à la dérive, Thala Editions, Alger, Algerie.

- Kaplan, Alexandra G. (1992) . When all is said and done: What is the core of brief counseling.Counseling Psychologist

- Berenson, Bernard G. (1990) . Science and technology in counseling psychology. Counseling Psychologist,

-Duchastel J.(2002), La citoyennete dans les societes contemporaines: entre mondialisation des marchés et revendications démocratiques, Montreal, Canada.

-http://www.chaire-mcd.ca/

- Blake, Richard (1990) . Mental health counseling and older people drinkers.
Journal of Mental Health Counseling,

Psychological and moral reform of intellectual bankruptcy and the collapse of societal values (analytical study on what happened and is happening)

Researcher

Prof. Dr. Zainab Hassan Falih al-Jubouri / College of Physical Education and Sports Science

Mustansiriya University / jurisdiction of Sports Psychology

Abstract

If we try to reform the order of priorities on the agenda of reform Fsnketb in the first line «psychological reform» is the beginning of all goodness, not only repair

While young people in the boats they shout death to escape death, we need to read the Fatiha spirit Aslah.hna we need to stop and review Almat.flajb that the Apostle owners resorted to the Christian king of Abyssinia to protect them from the oppression of those who call themselves the kings and princes of the Arabs and history repeats itself.

In Iraq and between the alleys there is consolation is open, not a poem lament for Fiqidh, but we put salt in the wound was strongly pushed him and told him the owner, but to leave or waiting to die after they closed all the doors of hope of survival Vhyatem turned from hope to the pain. Unfortunately

Sameenahm the influential people are the owners of souls starved to immunity immunity are responsible before others about tearing this country and destroy itself while preferred Mlie pocketed a handful of dollars as if they will live for a lifetime, but presented themselves to their people as if they were created to be in the foreground always and in everything and everyone else comes after them, they were in Mtanasean someday in the ranks of the oppressed Is this self-revolution or revenge self but who؟

Not a new invention to say that the Iraqi Mhhdna is just around the corner from the moral bankruptcy, moral threshold, if the heart of the stick of Moses to become a living miracle, changing the hearts and minds informed in miracles, and if the revival of the dead from the miracles that God supported by some prophets, the revival of the people of Ripper is the edge of the abyss, which pales in all its aspects miracles.

One of the foolishness of self that man is afraid of speaking out to the right, the manifest right does not offer term, nor subtracts a baby, which requires us to adopt a smart and creative and constructive ways to communicate with our people after Vkaddo confidence all around them, then we will resend moral construction inside our souls first, thus modifying our behavior to respect ourselves and re-instil confidence to others us Secondly, we must build good relations with our people rely on the good character and credibility with them, and to gain good morals Ktouk escape us and geode water our faces if we rest with the

people – we Alan– in desperately need to get out of the political crisis, but is a moral in the first place that we live and experienced by the community our system will not come through import severed the link with Islam and civilization and culture values, it will not be achieved by adopting rhetorical formulas, and sermons, but monitoring the conscious places imbalance, and inspired by the corrective vision from the balance of religious and moral nation, which requires boldness in dealing, flour and understanding with corrupt and alien to our people values, (Valsedk, honesty, and justice, and the fulfillment of the Covenant) of morals When catch a community paralyzed moral; it loses mental and social effectiveness, with that potential civilization may be in the growth and expansion of –tillt the individual behavior of Aldakhl–; Valkhalq Karim prevents the owner from harming himself or his society, The greatest battles are fought and deducted rights are within the human psyche, wherein manufactures the finest victories, as well as major defeats, which is the basis of the successes psychological in the first place

The main field of the current study are the owners of Alaqrarfmn through this introduction for reform psychological try to provide even put it alive as an experiment in front of anyone who is interested is this country and believes current research to identify these topics through descriptive analytical method for the study that will lighting the way for Almswolin for diagnosis and

follow-up It is then treated and adopted the current study by asking the following themes:

The first axis of the individual psychological immunization beginning of the path of reform؟

The second axis: how to build a fertile ground for reform Alsaklogi / moral in society.

The third axis: How to correct the misconceptions؟

Theme IV: Conclusions and Recommendations

So today we are more what we need is the country's need to subduction of its members under its banner so is every one of them a strong brick valid, pays tribute to nation-building, and solidify its foundations, and uphold Srhaa; because the corruption of the nation's corruption of its members, and the focus of Salah nation goodness of their children, we are in a historic setting unenviable when our country is located in a closed circle of disintegration and despair and frustration, it lingers in the form of a nightmare perched on its vitality, Vijnq movement, turning to look sad, hovering around waiting to be predatory prey on the rest of it

But destiny can not be locked up Iraqi human will forever, as long as there are some living wills are valid and non-contaminated looking for advancement and liberation of the families of backwardness and misery, fear and deprivation, will whisper change, and think in the spirit of reform and looks forward to the future vitality of renewal; Iraqi Man was able to in

the past He is now able to transform despair into hope and sadness to joy, and to sag movement, when has the real will and self-reassuring calling for the reform and renewal of intellectual and moral at the beginning of Salah remaining of the psychological and moral values.

الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

أ.م.د .أمل إبراهيم الخالدي
كلية التربية /الجامعة المستنصرية

اقبال عواد جياد العبودي
كلية التربية /الجامعة المستنصرية

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على "الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ".

طبق المقياس على عينة من طالبات المرحلة المتوسطة مقدارها (٤٠٠)طالبة، وأظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الدافع المعرفي على عينة البحث أن المتوسط الحسابي للطالبات هو(٥٨,١١٥٠) وبانحراف معياري مقداره(١٢,٣٩٢٣٦) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ(٦٨) انه اقل من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

مشكلة البحث

يحفل عالم اليوم بالكثير من التغييرات والتحولات التي فرضتها الانجازات العلمية الباهرة في شتى حقول المعرفة (محمود، ٢٠١٣ ،٢). لذا يتحتم على التربية رفد الطلبة بأفكار وأساليب عقلية جديدة تمكنهم من توفير فرص اعداد أجيال تتحلى بالعقل والإبداع وتبتعد عن الأساليب التقليدية والتلقينية التي لا تفرز أجيالا قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة (دي بونو ، ٢٠٠١ : ١٣) ويؤكد ذلك نتائج دراسة (مكري في ،McGreevy ,1994) ،التي توصلت إلى أن أسلوب التربية الحضاري غير المحبط، وتوفير المكتبات في البيوت، والاتزان البيئي، أو إعطاء الأطفال الوقت الكافي من أجل اكتشاف المعلومات بأنفسهم، وتوفير الحياة تجعل منه مبدعاً في سن لاحق " (McGreevy, 1, 1994).

أن اكتساب الطالب القدرة على الفهم والتفكير والوعي والملاحظة والاستكشاف وأدراك العلاقات والضبط والتنبؤ وغيرها من القدرات المعرفية تمكنه من تفسير ظواهر الحياة وخصائصها وبالتالي زيادة قدرته على فهمها والتنبؤ بها والسيطرة عليها، ويعد وعي الطالب بذاته وحاجته إلى المعرفة من المؤشرات الحقيقية التي تدل على صحته النفسية فهما يقودانه نحو التفوق والإبداع ويساهمان في تطوره وبالتالي يشعر بسعادة أكثر في حياته (العوادي وآخرون:٢٠١٢: ٤٠٧).

كما أن للإنسان دوافع وحاجات مختلفة توجه سلوكه تجاه بعض الأهداف الخاصة التي تشبع هذه الحاجات والدوافع وبعض هذه الدوافع فطري أساس موجود عند جميع الإفراد مثل الجوع والعطش والجنس وبعضها يقوم التعلم بدور كبير في اكتسابه نتيجة خبرات الفرد الخاصة وتحت تأثير التربية والحضارة التي ينشأ فيها الفرد مثل الدافع إلى الفهم ودافع الحصول على المركز والسلطة والشهرة (نجاتي ،١٩٧٩ ،١٧-١٨) .

أن الدافع المعرفي يؤدي دورا معاصرا مهما في تفسير الدافعية نحو التعلم اعتمدته وتبنته مدرسة علم النفس المعرفي (ألازيرجاوي، ١٩٩١، ٥٠)، فهو من الحاجات الأساسية التي يسعى الفرد لإشباعها فهو يسعى دائما إلى الاستطلاع والاستكشاف والبحث عن المعرفة الجديدة لكي يتعرف على البيئة المحيطة به وينجح في الإحاطة بالعالم من حوله وهذه من أهم الحاجات في النمو العقلي المعرفي والقدرة على التعلم (الجبوري وآخرون،٢٠٠٨ ،١٥٢).

وتساعد المواقف المشكلة والإحداث المتناقضة على تنمية الدافع المعرفي لدى الفرد المتعلم ، إذا يؤدي الى زيادة النشاط والتعلم وبالتالي زيادة الفهم والمعرفة للإحداث والظواهر البيئية التي توجد حوله (الخياط وآخرون ،٢٠١١ ،٤٧٨) .

وبناء على ذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة عن التساؤل الآتي: هل لدى طالبات المرحلة المتوسطة دافع معرفي ؟

أهمية البحث:

يعد الإرشاد النفسي عملية متكاملة تسعى الى مساعدة الفرد في مجالات الحياة كافة، إذ اشار (Engelkes &vandergoot ,1982) الى ان عملية الإرشاد مهنة ذات قيمة وأهمية كبيرة وينظر إليها كونها خبرة إنسانية في عالم متغير تضعف فيه العلاقات الإنسانية على نحو واضح ويؤكد أيضا على ان الإرشاد يسمح للناس بالتعاون مع بعضهم لإنجاز أهداف مشتركة ويتيح لهم فرصا عديدة للتعبير عن الآمال والطموحات والمخاوف ، كما يساهم الإرشاد في إظهار المرشدين لإنسانيتهم نحو بعضهم البعض ويتضح عبر هذه الفقرة أهمية العمل الإرشادي كونه موردا أو مصدرا أساسيا لمساعدة الإفراد على حل مشكلاتهم والتعرف على قدراتهم والاستفادة منها الى أقصى حد ممكن بما يعود بالنفع للفرد والمجتمع (أبو عباءة وآخرون ،٢٠٠٠، ٢٧).

تعد دراسة الدوافع من أهم الدراسات في عملية التعلم والتعليم ويعد الدافع المعرفي احد هذه الدوافع التي لا تقل أهمية عن أنواع الدوافع الأخرى والتي تشير إلى الإصرار والمثابرة والبحث عن المعلومات دون التخوف من كثرة المعلومات والتفسيرات التي توصل إليها المتعلم (الخياط وآخرون ،٢٠١١،٤٧٧).

يؤدي الدافع المعرفي دورا مهما في رفع مستوى الطلبة وإنتاجيتهم في المجالات الدراسية كافة فلابد من الانتباه الى ذلك للحفاظ عليه وهذا يمكن ان يضع المدرسين والمعلمين على عاتقهم مسؤولية كبيرة للحفاظ على استمرارية الدافع المعرفي كلما تقدموا الطلبة في دراستهم حتى لا تضعف أو تلين بتأثير الظروف البيئية المختلفة (صالح ،٢٠٠٦، ٢٥٦) . ويمكن إشباعه عبر الأسئلة والأجوبة التي يحصل عليها الطالب من الآخرين من حوله والنشاط الذاتي والخبرات الشخصية المستمدة من الواقع الحي. (الآلوسي ،١٩٩٠، ٢٧).

ومما تقدم تتضح أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١- ان الدافع المعرفي من الحاجات الاساس للإنسان ولها دور كبير في بناء شخصيته هو توجيه أهدافه في الحياة ،لذا توجب الأمر تسليط الضوء عليه .

٢- ان الدافعية للتعلم في مرحلة المراهقة (الفئة العمرية للبحث الحالي) قد لا تكون بالمستوى المطلوب من النشاط لكثرة الحاجات والدوافع النفسية والاجتماعية في هذه المرحلة . فيعد بمثابة عملية استكشافية لمعرفة ذلك.

٣- يشكو الكثير من المدرسين في المرحلة المتوسطة الى ان دافعية الطالبات نحو التعلم لا تعبر عن حاجاتهن الحقيقية للمعرفة والحصول على المعلومات . لذا يعد البحث اداة تشخيصية لمعرفة لقياس الدافع المعرفي.

هدف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بطالبات المرحلة المتوسطة /الدراسة الصباحية في مديريات تربية محافظة بغداد للعام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦م.

تحديد المصطلحات

١- الدافع المعرفي the cognitive motivation

موراي Muray1973

الحاجة الى الاكتشاف وقبول التحديات والارتياد والرغبة في القراءة والسعي للمعرفة وحب الاستطلاع وطرح الأسئلة (بلقيس ومرعي، ١٩٨٣: ص٩٤-٩٥).

التعريف النظري

اعتمدت الباحثة تعريف هنري موراي (Murray) كتعريف نظري وذلك كونها تبنت نظريته بوصفها أطارا نظريا في البحث الحالي .

التعريف الإجرائي:

"هو الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات (إفراد عينة البحث)من خلال إجابتها على فقرات المقياس المعتمد في البحث الحالي".

٢- المرحلة المتوسطة:

تعريف وزارة التربية (١٩٨١)

"هي المرحلة الدراسية التي تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الإعدادي ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات وأعمار الطلبة تتراوح بين(١٢-١٥)سنة" (وزارة التربية:١٩٨١).

الإطار النظري:

مفهوم الدافع المعرفي Cognitive motivation

تعد الدوافع القوة أو المحرك الرئيس الذي يحرك سلوك الفرد ويوجهه الى أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب من خلالها أنشطة جديدة أو يعدل بها سلوكه فان بداية عملية التعلم هو وجود دافع يوجه سلوك الفرد نحو هدف معين ويبذل الفرد نشاط يكتسب من خلاله عدد من الأساليب التي يتغلب بها على الصعوبات التي تصل به الى تحقيق هدفه لذا يعد الدافع الى المعرفة احد الدوافع الأساس المرتبطة بعملية التعلم والتعليم وضروري لاستمرار عملية التعلم وهو العامل الوحيد الذي بدونه لا يبدأ التعلم (الختاتنة ،٢٠١٥، ١٩١).

فسر (كلادسماير وكودوين ،١٩٦٨) الدافع المعرفي على انه اتجاه نحو أفكار أو أهداف أو أحداث جديدة تحمل الجدة والغرابة وليس اتجاه نحو أشياء أو أفكار مألوفة (الازيرجاوي ، ١٩٩١ ،٦٣).

ويشير (برلاين وماو و ماو) ان الدافع المعرفي هو رغبة ملحة لدى الفرد للاستطلاع عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول على مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته وقد يأتي ذلك عن

طريق أثارة رمزية أو أثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد (عجاج ،٢٠٠٠، ١٨).

كما ان الدافع المعرفي عملية تساعد على تفسير الفروق الفردية التي تعود الى أسباب غير مرتبطة بالنواحي العقلية المعرفية كما تساعد على فهم المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم.

(السليماني وآخرون ،٢٠٠٢،٤).

فالدافع المعرفي يتطلب وجود رغبة داخلية قوية عند الفرد من أجل الحصول على مزيد من المعلومات عن طريق البحث والاستطلاع والاستكشاف والتي تساعده على تحقيق الإشباع والرضا النفسي وهذا يعني أن الدافع المعرفي هو عملية مستمرة يقوم بها الفرد في البحث عن المعلومات للوصول الى الحقائق المعرفية وهذا يتطلب وجود دافع ذاتي ومثابرة وأدراك ونضج عقلي للوصول الى المعرفة .

(شقورة ،٢٠٠٢، ٢٥).

تتكون البنية المعرفية عن طريق امتلاك الفرد الدافع المعرفي الذي يستخدمها في حل المشكلات، وحسم التناقض وتوضيح الغموض ويتم ذلك عبر تهيئة الظروف والبيئة المناسبة التي تساعد على تنمية الدافع المعرفي سواء كان ذلك في الأسرة أو المدرسة (السليماني وآخرون ،٢٠٠٢، ٤).

أهم مظاهر الدافع المعرفي

١- حب الاستطلاع :

عرف الإنسان بأنه محب للاستطلاع بطبيعته وبهذا نستطيع ان نتخذ منه منطلقا لتوجيه عملية التعلم نحو استثارة هذا الدافع عن طريق السعي نحو تقديم خبرات جديدة والاستمتاع بها ويتجلى ذلك عبر استثارة رغبة الطالب في معرفة العوامل المؤثرة والتحكم بالإشباع من حوله (الازيرجاوي ،١٩٩١، ٣١).

يعرف كل من برلاين و فانتز (Fants1966،Berlin) الاستطلاع إجرائيا على أنه الانتباه الى نماذج ثنائية البعد معقدة أو غير مألوفة (عجاج ،٢٠٠٠، ١٢).

كما يعرف الاستطلاع هو الرغبة في المعرفة والفهم للبيئة المحيطة بالفرد ،والبحث عن المثيرات الجديدة، وقد صنفه البعض على أنه حاجة إنسانية أساس يترتب عليها تساؤلات ،واستفسارات تثار في ذهنه، ويحاول إيجاد أجابه لها (الصقير ،٢٠٠٤،٤).

٢- السلوك الاستكشافي:

توصل العلماء الى ان السلوك الاستكشافي يتطور اعتمادا على نتائج المشاهدة، وعلى أساس مراحل الاهتمام الانتقائي ويبدأ ذلك عبر القنوات السمعية والبصرية فالطفل يولد بمهارات تسمح له بالاتصال الاستكشافي للبيئة ،ومن ثم يكتسب مهارة معالجة المعلومات عندما يصل الطفل الى سن ما قبل المدرسة، وكذلك في سنوات المدرسة الابتدائية فيصبحون أكثر مهارة في طرق أيجاد حل المشكلات والحصول على المعلومات ويمكنهم معرفة ما يحيط بهم ،و يتحركون على نحو ما يجذبهم ويستشيرون الكبار والخبراء ويطرحون الأسئلة في صورة أكثر تعقيدا ويحاولون الحصول على المعلومات من الكتب والمراجع (الصقير ،٢٠٠٤، ٤).

ويعرف السلوك الاستكشافي على انه رغبة الفرد في التعرف على المثيرات المحيطة به وذلك عن طريق السؤال عنها ثم التحرك نحوها والتعامل معها يدويا لمعرفة المزيد عنها (ابراهيم ،٢٠١٥، ٣).

٣- الاستعلام أو التقصي

يقصد به توجيه أسئلة من قبل الفرد لغرض الحصول على إجابات تتناسب مع عمره ، ومستوى إدراكه بقصد توسيع مجال فهمه، و بتالي تساعده على نموه فعن طريق الأسئلة التي يطرحها يستطيع الفرد فهم العالم الذي من حوله ومعرفة التفاعل والتعامل معه (الشمري ،٢٠٠٩، ٣٥).

٤-**قبول التحديات** : يقصد به السعي لبذل مجهود عقلي أو مادي من اجل الحصول على أساسيات المعرفة.

(محمود،٢٠٠٤، ٤).

نظرية هنري موراي في الدافع المعرفي

طرح هنري موراي عام ١٩٣٩ نظرية الحاجات الإنسانية وأكثر تلك النظرية بروزا في كثير من النواحي هي معالجتها للدافعية معالجة شديدة التمييز ودقيقة التخصص وقد أستخدم تخطيط موراي للمفاهيم الدافعية استخداما واسعا وأصبح ذو تأثير كبير والسمة غير العادية هي تأكيدها المستمر على ان العمليات الفسيولوجية التي تصاحب جميع العمليات النفسية إنما توجد معها في ذات الوقت وترتبط بتا وظيفيا.

(لندزى ،١٩٧٧، ٢١٤).

ان أكثر ما يميز إسهامات موراي في النظرية السيكولوجية هي تأكيدها على كفاح الإنسان وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته فالتركيز على العملية الدافعية تتفق تماما مع اعتقاد موراي بأن دراسة النزعات الموجهة للإنسان هي المفتاح لفهم السلوك البشري (لندزى،١٩٧٧ ،٢٣٠) فالحاجة من وجهة نظر موراي هي تكوين فرضي أو قائم على الافتراض وحدوثها هو شي تخيلي من أجل تفسير بعض الحقائق الموضوعية والذاتية . (Murray ,1967,p.11)

إذا رأى موراي ان الحاجات ترفع من مستوى التوتر في الكائن الحي ومستويات التوتر هذه تنخفض بتحقيق الحاجات كما ان الحاجات تحدد السلوك في الكائن الحي وتوجهه الى الطرق المؤدية الى الإرضاء فالحاجة كما يفهمها موراي دافع يثير الفاعلية ويديمها الى ان يتم الإشباع فالحاجة الى الأمن مثلا تدفع الخائف الى التفتيش عن وسائل لدرء الخوف ويظل كذلك الى ان يشبع هذه الحاجة ويزول الخوف ثم ان الحاجة تؤثر على إدراكنا لمحيطنا (الختاتنة ، ٢٠١٥ ،٢١٥).

ويقرر موراي انه يمكن الاستدلال على وجود الحاجة على أساس :

١- اثر السلوك أو نتيجته النهائية .

٢- النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن.

٣- الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.

٤- التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.

٥- التعبير عن الإشباع حين يحقق تأثير خاص أو الضيق حين لا يتحقق ذلك التأثير.

.(Murray,1938,124)

ولقد حدد موراي (Murray) الخصائص التي يتمتع بها الفرد ذو الدافع المعرفي :

١- الرغبة في إتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها والاهتمام بالنواحي الثقافية والعلمية.

٢- الرغبة في مواجهة المخاطر والتحديات في سبيل الحصول على المعرفة.

٣- الرغبة في تناسق أفكاره واتجاهه ومعارفه.

٤- الانجذاب نحو الموضوعات الغامضة التي تعوزها المعلومات والاستجابة بملل نحو ما هو شائع ومألوف.

(الخلفي ، ٢٠٠٠، ١٥).

دراسات سابقة:

١-دراسة أحمد الشخيبي (١٩٩٣):

"علاقة الدافع المعرفي و التغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة في موقف تعلم"

هدفت هذه الدراسة التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي و التغذية المعلوماتية بانتقاء الاستجابة في موقف تعلم. وقد تكونت العينة الكلية للدراسة من ٢٢٠ طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي العام من مدرسة قليوب الثانوية العسكرية موزعين على ثمانية فصول و متوسط أعمارهم ١٦

سنة ، و قد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء مجموعات الدافع المعرفي المرتفع و أداء مجموعات الدافع المعرفي المنخفض مع استخدام الأنواع المختلفة للتغذية المعلوماتية لصالح مجموعات الدافع المعرفي المرتفع.

٢-دراسة عبد الله (٢٠٠٤):

"الدافع المعرفي وعلاقته بالقدرات المعرفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة"

اجريت الدراسة في مصر وهدفت الى التعرف على العلاقة الارتباطية بين الدافع المعرفي والأداء في اختيار القدرات المعرفية، وفي أي مستوى من مستويات القدرات المعرفية تنعكس هذه العلاقة، وهل للجنس دور في تحديد مستوى الدافع المعرفي والقدرات المعرفية؟

اجراءات البحث

١-مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث الى ان يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة (عودة ،١٩٩٢ ، ١٥٩)، ويتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة بغداد للعام ٢٠١٥-٢٠١٦ م. كما موضح في الجدول (١) :

جدول (١) اعداد مجتمع البحث

المديرية

العدد

الرصافة /١

٢٤٩٦٨

الرصافة /٢

٢٣٨٤٠

الرصافة /٣

٢٥٢٢٠

الكرخ /١

١١١٩٨

الكرخ/٢

٢١٤

٠

الكرخ /٣

١٥٩٦٨

المجموع

١٢٢٦٣٤

٢-عينة البحث

تعد عملية اختيار العينة من الخطوات المهمة في آلية أية دراسة سواء أكانت سلوكية أو في مجال العلوم البحتة ، فالعينة هي جزء من المجتمع تتوفر فيها نفس خصائص وصفات ذلك المجتمع.

(الجابري ،٢٠١١،٢٤٥).

وتم اختيار عينة البحث بالطريقة الطبقية العشوائية من طالبات المرحلة المتوسطة وقد شملت عينة البحث (٤٠٠) طالبة من طالبات الصف (الأول والثاني)المتوسط ، اذ ان هذا العدد (٤٠٠)يمكن ان يعطي أفضل صورة للخصائص السايكومترية والجدول (٢) يوضح ذلك

جدول (٢) عينة البحث

المديرية

المدرسة

العدد

مديرية التربية لمحافظة بغداد /الكرخ الثالثة

ثانوية نور الإيمان للبنات

١٠٠

مديرية التربية لمحافظة بغداد /الكرخ الثالثة

متوسطة الانتفاضة للبنات

١٠٠

مديرية التربية لمحافظة بغ

اد /الرصافة الثالثة

متوسطة اليرموك للبنات

١٠٠

مديرية التربية لمحافظة بغداد /الر

افة الثالثة

متوسطة ذات السلاسل للبنات

١٠٠

المجموع

٤٠٠

٣- أداة البحث

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي تطلب قياس الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة لذا قامت الباحثة بما يلي:

١- مقياس الدافع المعرفي:

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي قامت ببناء مقياس الدافع المعرفي للمرحلة المتوسطة ، متبعتا الإجراءات العلمية الآتية :

١- تحديد المفهوم :تم تحديد المفهوم بناء على اعتماد الباحثة على نظرية موراي .

٢- تحديد المكونات : استنبطت الباحثة المكونات أو مجالات المقياس من التعريف المتبنى للبحث ،و وضع تعريف لكل مجال .

٣- أعداد فقرات المقياس : بغية إعداد فقرات الدافع المعرفي ،قامت الباحثة بصياغة فقراته من خلال الأبحاث والدراسات السابقة ،والاطلاع على المصادر والمراجع في علم النفس والإرشاد النفسي.

وضعت الباحثة ثلاثة بدائل للإجابة وهي (تنطبق علي كثيرا ، تنطبق علي أحيانا ، لا تنطبق علي أبدا) .

التحليل المنطقي لمقياس الدافع المعرفي

بعد صياغة فقرات مقياس الدافع المعرفي بصيغته الأولية والبالغ عددها (٣٩) فقرة ملحق (٣)،ولأجل معرفة صلاحية الفقرات وبقائها في المقياس أو لا ، قامت الباحثة بعرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين في علم النفس ،والإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ملحق (٢) ، وبعد جمع المقياس قامت الباحثة بتصحيح المقياس واتضح ان المحكمين اجمعوا على(٤) فقرات غير صالحة وتم استبعادها من المقياس، والفقرات هي فقرة رقم (٦،٩) من المجال الثاني ،والفقرة رقم (٩ ،١٠) من المجال الثالث مع دمج الفقرة الأولى والثانية من المجال الأول ، وأصبح المقياس بصيغته النهائية مكون من (٣٤) فقرة ، ملحق(٤) يبين ذلك .

العينة الاستطلاعية

من اجل معرفة وضوح تعليمات مقياس الدافع المعرفي ، وفقراته ، وبدائله ،ومعرفة الوقت الذي تستغرقه الإجابة على فقرات المقياس ، فضلا عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لأفراد العينة ،ومحاولة تعديلها قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٣٠) طالبة ،طلبت الباحثة من أفراد العينة قراءة التعليمات ، والسماح لهن بالاستفسار عن أي غموض لإجراء التعديل اللازم ، وقد تمكنت الباحثة من الخطوة في حساب الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس ، أذا بلغ متوسط إجابة الطالبات على فقرات المقياس (١١) دقيقة .

التحليل الإحصائي لمقياس الدافع المعرفي

لغرض الكشف عن الفقرات الجيدة والدقيقة لمقياس ما، قامت الباحثة بتحليل فقرات المقياس إحصائيا والكشف عن قابليتها للتمييز، إذا يشير(أيبل Ebel) ان الهدف من هذا الإجراء هو البقاء على الفقرات المميزة في المقياس (Ebel,1972,392). ويعد اسلوب المجموعتين المتطرفتين وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية إجراءين مناسبين في عملية التحليل الإحصائي .

أولاً: المجموعتان المتطرفتان

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الدافع المعرفي قامت الباحثة بالخطوات الآتية :

١- تطبيق مقياس الدافع المعرفي على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٤٠٠)طالبة ثم تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة .

٢- ترتيب الاستمارات تنازليا بحسب الدرجة الكلية من أعلى درجة الى أوطأ درجة .

٣- اختيار (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات من المقياس ،و(٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على أوطأ الدرجات من المقياس واللتان تمثلان مجموعتين بأكبر حجم وأقصى تمايز (Anastasia ,1997,208).وبلغ عدد الاستمارات (١٠٨) استمارة لكل مجموعة .

٤- استخراج الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المفحوصين لكل مجموعة لكل فقرة من فقرات المقياس ثم طبق الاختبار (t. test) لعينتين مستقلتين. فقد تراوحت القيمة التائية المحسوبة للفقرات بين(٤,٩٢٠) و(٢٥,٢٠٤) وبلغت القيمة الجدولية(١,٩٦) عند مستوى دلالة(٠,٠٥) وبدرجة حرية(٢١٤) مما يدل ان جميع فقرات المقياس دالة اي مميزة والجدول(٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) تمييز الفقرات العليا والدنيا لمقياس الدافع المعرفي

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوب*	الدلالة الإحصائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
1	2.1296	0.61283	1.4722	0.53753	8.381	دالة
2	2.5185	0.58775	1.6389	6217 0.	10.325	دالة
3	2.2130	0.67048	1.4630	0.51927	9.191	دالة
4	2.1944	82 0.68	1.4259	0.53309	9.161	دالة
5	1.7778	0.78934	1.3333	0.47360	5.018	دالة
6	2.3704	0.66407	1.4074	0.53016	11.777	دالة
7	1.8241	0.65323	1.4352	0.49809	4.920	دالة
8	1.9815	0.5633	1.4444	0.49922	7.141	دالة
9	1.8519	0.84073	1.2222	0.41768	6.970	دالة
10	444 2.	0.66041	1.3981	0.51045	13.027	دالة
11	2.2963	0.73953	1.2778	0.47030	12.077	دالة
12	2.4163	0.64308	1.2870	0.45449	14.908	دالة
13	2.2963	0.72678	1.3704	0.48516	11.012	دالة
14	2.6481	0.64583	1.3333	0.51155	16.585	دالة
15	2.0463	0.66113	1.4352	0.5343	7.471	دالة
16	2.1019	0.66893	1.2130	0.41131	11.764	دالة
17	2.2870	0.69781	1.2778	0.50849	12.148	دالة
18	2.0093	0.84826	1.2037	0.40463	8.908	دالة
19	2.6574	0.59847	1.4904	5527 0.	14.851	دالة

20	1.8981	0.65481	1.3241	0.47021	7.401	دالة
21	2.3981	32 0.69	1.3241	0.47021	13.112	دالة
22	1.9259	0.69314	1.1944	0.39762	9.513	دالة
23	2.4537	0.58620	1.3796	0.48756	14.640	دالة
24	2.5463	0.63222	1.3981	0.57907	13.917	دالة
25	2.3889	0.68130	1.2222	0.41768	15.172	دالة
26	2.3056	0.71641	1.4444	0.49922	10.249	دالة
27	2.8148	0.45648	1.5278	0.50156	19.722	دالة
28	2.8148	0.47652	1.2500	0.43503	25.204	دالة
29	2.7130	0.53040	1.2222	0.41768	22.948	دالة
30	2.1111	0.51760	1.3796	0.48756	691 10	دالة
31	1.9352	0.67358	1.3611	0.51986	7.012	دالة
32	2.3333	0.56370	5 1.48	0.50199	11.728	دالة
33	2.1389	0.64791	1.4259	0.61452	8.297	دالة
34	1.6759	0.77132	1.2685	0.48542	4.646	دالة

ثانيا: علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

يعد معامل الاتساق الداخلي مؤشراً من مؤشرات صدق البناء، ويقصد به أيجاد معامل الارتباط بين الأداء على كل فقرة والأداء على الاختبار بأكمله(Kaplan and saccuzz,1982,141)،وقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس لدرجات العينة والبالغ عددها (٤٠٠)طالبة ، وتبين ان جميع الفقرات دالة اي صادقة عند مستوى دلالة(٠,٠٥) والقيمة الجدولية لمعاملات الارتباط تساوي(٠.٠٩٨) وبدرجة حرية(٣٩٨) والجدول(٤) يبين ذلك.

جدول (٤) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الدافع المعرفي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارت اط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0.407	10	0.459	19	0.457	28	0.386
2	0.434	11	0.425	20	0.468	29	0.371
3	0.419	12	0.430	21	0.414	30	0.30
4	0.494	13	0.420	22	0.493	31	0.376
5	0.285	14	0.468	23	0.460	32	0.309
6	0.483	15	0.396	24	0.417	33	0.386
7	0.309	16	0.408	25	0.362	34	0.321
8	0.421	17	0.440	26	0.341		
9	0.343	18	0.411	27	0.381		

ثالثا: علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي أليه

لإيجاد العلاقة بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال ، استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون وتبين ان جميع الفقرات لها علاقة بمجالاتها عند مستوى دلالة (٠.٠٥).والجدول(٥) يوضح ذلك :

جدول (٥) علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي أليه

رقم ا مجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	قيم معامل ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمجال
1	**السعي نحو المعرفة**	**9**	1	0.509
			2	0.654
			3	0.656
			4	0.612
			5	0.547
			6	0.586
			7	0.529
			8	0.538
			9	0.526
2	**حب الاستطلاع**	**7**	10	0.631
			11	0.704
			12	0.760
			13	0.629
			14	0.720
			15	0.555
			16	0.52
3	**الاستكشاف**	**8**	17	0.626
			18	0.587
			19	0.734
			20	0.540

			21	0.652
			22	0.533
			23	0.709
4	**مواجهة التحديات**	**10**	24	0.638
			25	0.668
			26	0.613
			27	0.732
			28	832 0
			29	0.618
			30	0.546
			31	0.563
			32	0.544
			33	0.521
			4	0.586

رابعا: مصفوفة الارتباطات الداخلية (علاقة درجة المجال بدرجة المجال الأخر)

جدول (٦) علاقة درجة المجال بدرجة المجال الأخر

	الدافع	السعي نحو المعرفة	حب الاستطلاع	الاستكشاف	ت ديات
الدافع	1				
السعي نحو المعرفة	0.722	1			
حب الاستطلاع	744 0	0.545	1		
الاستكشاف	0.710	0.683	0.720	1	
تحديات	0.723	0.689	0.710	0.781	1

يتبين من الجدول أعلاه ان جميع الارتباطات سواء المجالات بعضها مع البعض الأخر أو ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس (الدافع المعرفي) باستعمال معامل ارتباط بيرسون كانت دالة موجبة وهذا يشير الى صدق البناء .

الصدق validity

يعد الصدق من الخواص المهمة التي يجب توافرها في المقاييس النفسية ، فالمقياس الصادق هو المقياس الذي يقيس ما اعد لقياسه (فرج ،٢٠١٢ ،٢٦٥)، استعملت الباحثة طريقتين للتحقق من مؤشرات صدق مقياس الدافع المعرفي هما :

١- الصدق الظاهري :أشار أيبل (Ebel) الى أفضل وسيلة للصدق الظاهري هي قيام عدد من المحكمين والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات المقياس للخاصية المراد قياسها (Ebel ,19772,79)،بناء على ذلك عرضت الباحثة مقياس الدافع المعرفي بصيغته الأولية على مجموعة منا لمحكمين،(ملحق / ٣) للحكم على صلاحيته وقد اتفق المحكمين على صلاحية المقياس وبنسبة (٨٠%) مع الأخذ بآراء المحكمين .

٢- مؤشرات صدق البناء : يشير صدق البناء الى تكامل اي أدلة تشير الى معنى درجات الاختبار وتفسيرها (عمر وآخرون ،٢٠١٠، ٢٠٣)، وقد تم التحقق منه من خلال ارتباط درجة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس في ضوء ذلك تبين ان جميع الفقرات ذات ارتباط جيد مع الدرجة الكلية للمقياس ،وتمت الإشارة إليها سابقا ، وكما موضح في الجداول أعلاه.

مؤشرات الثبات

يقصد بالثبات (Reliability) الدقة في أداء الإفراد أو الاستقرار في النتائج عبر الزمن (Baron and byrne,1981,81) .

أ- **اسلوب الاختبار وإعادة الاختبار :**

يعد اسلوب إعادة الاختبار من أهم أساليب حساب الثبات ويقصد به اختيار عينة من الإفراد ،ثم إعادة الاختبار عليهم مرة أخرى بالاختبار نفسه في

ظروف مشابهة تماما للظروف ، التي سبق اختبارهم فيها ثم حساب معامل الارتباط المناسب بين أدائهم في المرتين ، ويعبر معامل الارتباط الذي نحصل عليه عن ثبات الاختبار (فرج ،٢٠١٢، ٣١٠).

تم تطبيق المقياس على عينة من المرحلة المتوسطة(الأول–الثاني) بلغ عددهم(٥٠) طالبة في مدرسة (الانتفاضة الشعبانية)ثم أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مدة أسبوعين من التطبيق الأول ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات العينة لكل من التطبيق الأول والثاني حيث بلغ معامل الارتباط(٠,٨٦).

ب–معادلة إلفا – كرونباخ:

استعملت الباحثة معادلة(الفا–كرونباخ) لتقدير الثبات والتي تقوم على احصاءات الفقرات وقد تم تطبيق المقياس على(٥٠) طالبة، اذ بلغ معامل الثبات(٠,٨٤).

المؤشرات الإحصائية:

حصلت الباحثة على المؤشرات الإحصائية الخاصة بالمقياس التي تقدم وصفاً له بصيغته النهائية(ملحق/٤) والجدول(٧) يوضح بعض الخصائص الإحصائية للمقياس والشكل(٢) يوضح استجابات الطالبات على مقياس الدافع المعرفي.

جدول(٧)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الدافع المعرفي بصيغته النهائية

	الدافع	السعي نحو المعرفة	حب الاستطلاع	الاستكشاف	ت ديات
الدافع	1				
السعي نحو المعرفة	0.722	1			
حب الاستطلاع	744 0	0.545	1		
الاستكشاف	0.710	0.683	0.720	1	

تحديات	0.723	0.689	0.710	0.781	1

الوسائل الإحصائية:

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة في البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي(SPSS) وكالاتي:

١- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين. لاختبار الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا في استخراج القوة التمييزية للمقياس.

٢- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation): لاستخراج علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

- ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه.
- ارتباط المجالات ببعض.
- الثبات بطريقة إعادة الاختبار.

٣- معادلة الفا كرونباخ للاتساق الداخلي: وقد استخدم لمعرفة الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمقياس البحث.

٤- اختبار مان وتني :لاختبار التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة

٥- اختبار كولموجروف – سميرنوف :لاختبار التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة.

٦- الوسط الحسابي

٧- الوسيط

٨- المنوال

٩- الانحراف المعياري

١٠-الالتواء

١١-التفرطح

نتائج البحث:

قياس الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة:

لقد أظهرت نتائج البحث بعد تطبيق مقياس الدافع المعرفي على عينة البحث أن المتوسط الحسابي للطالبات هو(٥٨,١١٥٠) وبانحراف معياري مقداره(١٢,٣٩٢٣٦) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي للمقياس والبالغ(٦٨) انه اقل من المتوسط الفرضي للمقياس، وعند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة تبين انه ذو دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

جدول (٨) يبين الاختبار التائي للفرق بين متوسط درجات مقياس الدافع المعرفي والمتوسط الفرضي للمقياس لدى عينة البحث"

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية *		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الدافع المعرفي	١٠٠	٥٨,١١٥٠	٢,٣٩٢٣٦	٦٨	١٥,٩٥٣-	١,٩٨	دالة

*القيمة التائية الجدولية تساوي (١,٩٨)عند مستوى (٠,٠٥)وبدرجة حرية (٩٩).

الاستنتاجات:

من خلال ما تقدم من عرض نتائج البحث الحالي وتفسيرها يمكن الخروج بعدد من الاستنتاجات وهي كما يأتي:

١-هناك حاجة الى الدافع المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

التوصيات:

١- العمل على زيادة الدافع المعرفي عند الطلبة عن طريق تشجيعهم على القراءة والمطالعة وزيارة المكتبات، ومتابعة كل جديد يتعلق بدراستهم.

٢- إعداد برامج إعلامية لتنمية الدافع المعرفي عند الطالب والأسرة و المعلمين.

٣-الاهتمام بدوافع الطلبة ورغباتهم كونهم جيل المستقبل.

المقترحات:

١- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على طلاب المرحلة المتوسطة من الذكور.

٢-أجراء دراسة مقارنة بين الطلاب والطالبات في تنمية الدافع المعرفي.

المصادر

- ابراهيم، نجلاء محمد علي (٢٠١٥) **أساليب المعاملة الوالدية المنبئة بالسلوك الاستكشافي لدى أطفال ما قبل المدرسة** ،كلية التربية ،جامعة الدمام.
- ابو عباءة ،صالح بن عبدالله ونيازي ،عبد المجيد بن طاش (٢٠٠٠) **الارشاد النفسي والاجتماعي** ،الرياض –جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.
- الازيرجاوي ،فاضل محسن (١٩٩١) **أسس علم النفس التربوي** ،جامعة الموصل .
- الالوسي ،جمال حسين (١٩٩٠) **الصحة النفسية** ، ط١،العراق –المكتبة الوطنية.
- بلقيس ،احمد و توفيق ،مرعي (١٩٨٣) **الميسر في علم النفس التربوي** ،ط١،دار الفرقان.
- الجبوري ،كاظم جبر، وحافظ ،ارتقاء يحيى (٢٠٠٨) أساليب تعامل الوالدين مع أسئلة أطفالهم المحرجة ،**مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية** ،العدد (١-٢)، مجلد ٧.
- الجابري ،كاظم كريم، (٢٠١١) **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،دار الكتب والوثائق، بغداد
- الختاتنة ،سامي محسن وابو اسعد ،احمد عبد اللطيف والكركي ،وجدان خليل(٢٠١٥) **مبادئ علم النفس** ،ط٤،عمان

- الخياط ،ضياء واخرون (٢٠١١) تأثير برنامج تعليمي مقترح لتنمية الاستطلاع العلمي الخاص والإبداع في مادة المشاهدة والتطبيق لدى طلاب كلية التربية الرياضية ،**مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية** ،جامعة الموصل ،العدد٢ومجلد١١.
- دي ، بونو (٢٠٠١) **تعليم التفكير**، ترجمة عادل عبد الكريم وآخرون، دمشق ،سورية – دار الصفا للنشر والتوزيع.
- السليماني ،محمد بن حمزة بن محمد والجفري ،عبد الرحيم بن حسين (٢٠٠٢) دلالات صدق وثبات اختبار الدافع المعرفي على طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، **مجلة علم النفس** ، العدد ٦٣.
- شقورة ،عبد الرحيم شعبان (٢٠٠٢) **الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي**، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الشمري ،هشام جاسم (٢٠٠٩) **الدافع المعرفي وعلاقته باستراتيجيات التعلم والاستذكار لدى طلبة المرحلة الاعدادية** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد – ابن الهيثم .
- الصقير، هناء علي (٢٠٠٤): **الاستطلاع لدى أطفالنا** ، ندوة الطفولة المبكرة، جامعة الملك سعود .
- عجاج ،خيري المغازي، (٢٠٠٠) **دافعية حب الاستطلاع (الابتكارية الأولية)**، القاهرة– مكتبة الانجلو المصرية .دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢) **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار الأمل، أربد.
- عمر، محمود احمد، وآخرون (٢٠١٠) **القياس النفسي والتربوي** ،عمان – دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- العوادي ،هاشم جبر والكناني ،عايد كريم، (٢٠١٢) الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى كلية التربية الرياضية جامعة المثنى ،**مجلة كلية التربية الأساسية** ،جامعة بابل.
- فرج ،صفوت، (٢٠١٢) **القياس النفسي** ، القاهرة- مكتبة الانجلو المصرية .
- لندزى ،هول (١٩٧٧) **نظريات الشخصية** ،ترجمة فرج احمد واخرون، دار الفكر العربي.
- محمود ،احمد محمد نوري (٢٠٠٤) **مقياس الدافع المعرفي لدى طلبة جامعة الموصل** ،أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ،كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
- محمود ،أياد طالب (٢٠١٣) **تأثير الإرشاد بالاستبصار في تنمية الحاجة للمعرفة لدى طلبة المرحلة المتوسطة** ،رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية ،جامعة ديالى.
- نجاتي ،محمد عثمان (١٩٧٩) **علم النفس في حياتنا اليومية** ،ط١ ،الكويت، دار القلم ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- Anastssl, A. (1997) Psychological Testing (4th) . ed. -New York : Macmillan.
- Baron, A. Byrne (1981): Psychology , Japan: hart-Sounders International Edition.
- Ebel, R.L. (1972): Essential of Education measure-mint prentice Hall, New York.
- Kaplan ,R.M. and sassuzzo, D.P(1982): psychological Testing principles ,Applications and Fssus . Goliforniai Books publishing company

- Murray, H A& Cithers. (1938). Exploration in personality N. Y. Oxford press. Oyeronke, Adebayo (2009): Reading Habits of Secondary-School Teachers: A Study of Selected Secondary Schools in Ado-Ode Ota Local Government Area .Libraries at University of Nebraska-Lincoln ISSN 1522-0222
- McGreevy, L. :Childhood Of Promise : Analyzing Gifted Behavior In Young Literary Lives, Gifted And Talented International, Vol. 9. No2., 1994.

الملاحق

ملحق (١) مقياس الدافع المعرفي بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة .....

بين يديك مجموعة من الفقرات يرجى منك التفضل بالإجابة عنها بكل دقة وامعان، علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة كما ترجو الباحثة منك عدم ترك أية فقرة بلا إجابة علما أن إجابتك لا تستخدم سوى لغرض البحث العلمي .

مثال تطبيقي

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
	اهتم بتعلم الحاسوب	✓		

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق أبدا
١	أميل الى الاطلاع على بعض العلوم والمعارف الجديدة.			
٢	أشعر بالرغبة في معرفة أمور الحياة .			
٣	أهتم بقراءة الكتب العلمية .			
٤	أناقش زميلاتي في الأمور العلمية .			
٥	أستمتع بحل بعض المسائل الرياض ة عن طريق الحاسوب.			
٦	أهتم بتعلم وسائل جديدة لحل الواجبات التي أكلف بها.			
٧	يقلقني التفكير بالمسائل العلمية .			
٨	أجد صعوبة في حل واجباتي المدرسية .			
٩	أتجنب ا تياد مكتبة المدرسة.			
١٠	أحاول التعرف على ما يجري من حولي .			
١١	ل ي فضول لمعرفة الأمور الصعبة.			
١٢	أرغب في الاستفسار عن الأشياء حتى وان كانت صعبة .			
١٣	لدي رغبة في فهم الأشياء غير المألوفة.			

١٤	أحب الذهاب الى الأماكن الغريبة والجديدة .			
١٥	أسال عن الظواهر الجديدة التي تواجهني.			
١٦	أفضل أن أتجاهل بعض المشكلات بدلا من التفكير في حل لها.			
١٧	ارغب في ابتكار أشياء جديدة.			
١٨	أشارك في المغامرات والرحلات الاستكشافية .			
١٩	أشعر بالسعادة عند اكتشاف أشياء جديدة.			
٢٠	أتابع التطور العلمي والتكنولوجي .			
٢١	أحاول اكتساب المزيد من المعلومات لاكتشاف العالم من حولي.			
٢٢	تثيرني الأشياء الغامضة والمعقدة.			
٢٣	أهتم بقراءة القصص والمجلات العلمية .			
٢٤	أجتهد من أجل زيادة معلوماتي.			
٢٥	أبذل قصارى جهدي للتغلب على الصعوبات.			
٢٦	أقضي معظم وقتي في الدراسة .			
٢٧	أرغب أن أكون من الطالبات المتفوقات .			
٢٨	أسعى بكل جهدي لتحقيق أهدافي .			

٢٩	أسعى لتحقيق النجاح رغم الظروف الصعبة .			
٣٠	لدي قدرة على مواجهة المشكلات وحلها.			
٣١	أفضل حل الأسئلة الصعبة على الأسئلة السهلة.			
٣٢	أستمتع في حل الألغاز مع زميلاتي.			
٣٣	أتجنب الاشتراك في المسابقات خوفا من الخسارة.			
٣٤	أتجنب المنافسة مع زميلاتي.			

Cognitive motivation among middle schoolers

O.m.d. Amal Ibrahim Awad al-Khalidi Iqbal horses slave

College of Education / University of Mustansiriya

Summary of the research

The current research aims to identify the "cognitive motivation among middle schoolers".

The scale was applied to a sample of students in the middle stage of (400) students showed results after applying motive cognitive measure of the research sample to the arithmetic average of the students is (58.1150) and a standard deviation of $ (12.39236) When comparing this average average premise of the scale and adult (68) that is less than the average premise of the scale, and when testing the difference between the Mediterranean using Altaia test equivalent to one sample turned out to be a sign of moral at the level of (0.05.(

التوازن الفكري ودوره في معالجة جذور العنف والإرهاب

أ.م.د عبدالرحمن ابراهيم حمد الغنطوسي
الجامعة العراقية / كلية التربية

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله الطيبين ألأطهار وأصحابه الغر الميامين. أما بعدَ

القرآن الكريم له نظمه العجيب وتركيبه الفريد الذي يأخذ بالألباب ويسوق إليه أعناق البيان " فكان من إعجاز القرآن أنه أقام أبنية من النظم الكلامي و ما بينها من تناسق هندسي، وتجاذب روحي، احكمه الحكيم العليم، وقدره اللطيف الخبير، في القرآن الكريم صور كثيرة من هذا النظم الذي يعتمد علي تجاذب الكلمات وتعانق الآيات، فيكون ذلك رباطها الذي يمسك بها ويشد بعضها إلي بعض في وثاقة وإحكام ،ومن المعلوم أن سياقات الكلام تختلف باختلاف المقام، فتختلف الألفاظ والجمل تبعا لذلك، وما يصلح من لفظ في سياق لا يصلح في غيره، ولا يؤدي نفس المعنى والدلالة. ولقد جاءت الشريعة الإسلامية في وقت وصل فيه البشرُ مَبلغَ غاية الكمال العقلي ، وجاءهم دين تناسب أحكامه وأصوله استعدادهم الفكري وإن تخالفت الأمصار وتباعدت الأقطار فكان ديناً عاماً لجميع البشر ، فلا جرم أن كانت الشرائع السابقة تمهيداً له لتهيئ البشر لقبول تعاليمه ونهجه المنتظر، ومما لا نزاع فيه أن كل ما يناقض الحق فهو ضلال، لأن الله جل وعلا يقول: {فَمَاذَا بَعْدَ الْحَقِّ إِلَّا الضَّلالُ فَأَنَّى تُصْرَفُونَ} [يونس:٣٢]، هذه هي ركائز الإسلام التي دعا إليها الرسول الكريم فهذا بحث الحقيقة تظهر لنا من عنوانه الذي نحن بصدده لأنه موضوع يدرس أخطار ظاهرة الإرهاب الفكري على المجتمع العراقي و الإسلامي ولما يكون العقل الإنساني عالم خفي بضوابطه وحقيقته ، فتحت أمامه جميع الأفاق لأنه المؤثر الأول في سلوك البشر فهو قانون التأمل والتفكر والتوازن لتعلقه بالقلب ويحمل العلم والمعرفة ، ولولا نعمة العقل التي امتنّ الله بها على عباده، لما توارثت الأمم حضارات غيرها، واستفادت من عِبَرِ الأحداث وما

تفتقت عنه عقول العقلاء في كل فن وعلم. لذا وجب على كل صاحب لب ونظر إن يحتاط من الأفكار الهدامة للمجتمع ، فلابد من يحمل حصافة العقل أن تتولد عنده أداة النظر والاستدلال والتمييز، وأن يحمل أداة التباين وجزالة الرأي .جميع هذه الأدوات مرتبطة فيما بينها ، وخلاصة القول أن لا يكون دور الإنسان المثقف هو التنحي جانبا إذ ليست المسألة بهذه البساطة. إن وظيفة العمل للعلماء والدارسين والباحثين الأجلاء ،أما في هذا البحث سيقف القارئ الكريم على جوانب مهمة من التوازن الفكري ودوره في معالجة هذه الظاهرة الخطيرة وهي الإرهاب الفكري لذا اقتضت طبيعة البحث أن يقسم على المباحث الآتية إن شاء الله تعالى .المبحث الأول: التوازن الفكري خصائص وسمات وأما المبحث الثاني تناولنا فيه : الإرهاب الفكري بين المفهوم والتأصيل وموقف العلماء من ظاهرة الإرهاب الفكري أما المبحث الثالث فقد درسنا : الثوابت الضرورية في تحصين المجتمع من الإرهاب الفكري، وقد تبين لنا أن السمت النبوي هو الذي يصلح الخلل الحاصل عند الأفراد والجماعات، ولقد كنا حريصين على اعتماد منهج مطرد في البحث كله ، وهو تحليل النصوص القرآنية لآن مجال المنهج التربوي هو المقصود في البحث وقد ركزنا في ثنايا بحثنا هذا على تتبع الآثار الواردة عن علماء هذه الأمة في هذه الظاهرة ومع ما في هذا العمل من الجهد والتعب الذي يستدعيه التنقيب في ثنايا كتب المأثور عن هذه الأقوال إلا أن الفائدة الحاصلة من وراء ذلك أعظم وأكبر، وذلك ببيان الحق في هذه المسألة من خلال ذكر أقوال الأئمة الأعلام في مسألة الإرهاب الفكري ، حيث يقف القارئ الكريم على أقوالهم وفي هذا الصنيع تجلية للحق وإعانة لطالبيه على فهمه والتمسك به. والحمد لله في البدء والختام.

المبحث الأول : التوازن الفكري خصائصه وسماته في المجتمع

التكامل والتوازن من ثوابت المجتمع المتماسك ، فالمثقف الناضج هو رجل متوازن في ثقافته ، متكامل في بنائه الثقافي والمعرفي ، فلا يقتصر على فن أو ثقافة بعينها ، بل يأخذ من كل فن شيئاً ، وإن أحبَّ أن يتخصَّص في علم فليأخذ من هذا العلم كل شيء ، والأديب البليغ رفيع الذوق، ذو الحسّ المرهف، المتمرّس بصناعة القول الرفيع،

يحاول أنْ يكون كلامه سليماً من أنْ يكون سيِّىء السبك، ضعيف الإنشاء، ومن أنْ يكون معقّد الترابط صعب الفهم. لقد أسس الإسلام الأسرة داخل المجتمع الإسلامي على أسس ثابتة تكفل لها التوازن الفكري والنفسي والجسدي والعقدي والسعادة في الدنيا والآخرة.. وأعطاها البلسم الشافي والحل الأمثل لمشاكل الحياة المعقدة والتي لا تني تتضاعف مع كلف الحياة وتعقدها بتطور الحياة بلا هوادة .. ولكن الإسلام الحنيف لم ينس البتة أن يقدم الحلول الربانية والنورانية السامقة لمشاكل العائلة والمجتمع ومن هذه المشاكل الفكر المتطرف الذي يهز أركان الأسرة والمجتمع ..لقد خلق الله الإنسان لعبادته، فالعبودية هي المقصد الأهم، والمحور الذي يجب أن تدور حوله وتنطلق منه جميع أعماله ومعاملاته واهتماماته ومقاصده.والإسلام عندما بيّن جميع نواحي العبادة، وما يتصل بها، لم يتجاهل كون الإنسان اجتماعياً بطبعه، وما للمجتمع الذي يعيش فيه من تأثير على نفسه وتفكيره وسلوكه.ومن أجل ذلك جاء الإسلام بالأسس المتكاملة، وهي النّظام الذي يقوم عليه المجتمع المسلم، وهو نظام يمتاز بالشمول والواقعيّة، ويضمن سير الحياة فيه على وجه يحقق العدل والأمن والحياة الكريمة لكافّة أفراده، كما يمنحهم الفرصة بالمشاركة في التنمية الحضارية، مما يدفع المجتمع إلى مستوى رفيع من الإنتاج الفكري والثقافي وفي كافة المجالات.وبهذا يحصل التّوازن في سعي النّاس في المجتمع المسلم بين قيامهم بمتطلبات العبودية التي من أجلها خلقوا، وبين كدحهم في استثمار واستغلال ما سخّره الله لهم على الأرض طلباً للرزق ومتطلبات الحياة.وهم في سيرهم في كلا الأمرين يُحكمون بمنهج ونظام رباني يسترشدون به في كل ما يأتون أو يذرون، فيأخذ بأيديهم إلى الصراط المستقيم، ويباعدهم عن سبل الضلال وظلمات الجاهلية "[٢٢]".

فهذه الشمولية تجلي للفرد والمجتمع التوازن والانسجام في الفكر والنفس والعمل، الذي هو أهم مقومات الحياة السعيدة المثمرة.{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ}[الأنفال:٢٤].فكانت الرسالة المحمدية رحمة من الله للناس لتخليصهم

[٢٢] أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الأفكار الهدامة (١٧/ ٤)

من تلك الجاهليات التي جثمت على قلوبهم، ولوثت أفكارهم دهراً طويلاً. لقد عاش الرسول صلى الله عليه وسلم في المدينة النبوية يؤسس للمجتمع المسلم، ويقيم جميع شئونه على منهج الله، ولم ينتقل صلى الله عليه وسلم إلى جوار ربه إلا وقد تحول الإسلام بكل ما فيه من عقائد وتعاليم وأخلاق إلى واقع حي، تظهر مظاهره وثماره في الأفكار والقلوب والسلوك. وبعده صلى الله عليه وسلم رسّخ الخلفاء الراشدون هذا الواقع، ووسعوا دائرته بالفتوحات الإسلامية، سعياً لتخليص البشر من الجاهليات، وما نتج عنها من ظلم وشقاء، وما هي إلى سنوات قليلة، حتى خلص المسلمون كثيراً من شعوب الأرض من الحكومات والجيوش التي كانت تحول بينهم وبين نور الإيمان، فدخل كثير من الناس في دين الله أفواجاً، وحل الأمن والعدل مكان الخوف والظلم والطغيان، وظهرت آثار تلك العقائد السامية الصافية، والتعاليم السديدة الرشيدة، صفاء في العقول، وسلامة في التفكير، وطمأنينة في القلوب، وصلاحاً في السلوك والأعمال، ونتج عن ذلك أعظم وأسمى حضارة عرفتها البشرية. إلا أن الجاهلية بمسمياتها كانت تخطط لجولة ثانية من الحرب ضد الإسلام ، واتخذت من الفكر ميداناً لها، بعد أن أدرك قادتها قوة تأثر الأفكار على السلوك، وأن الحرب الفكرية هي السبيل الوحيد المتاح لهم في ذلك الوقت لمقاومة الإسلام. لقد نشأ الغلوّ والتطرف والإرهاب الفكري نتيجة فهم خاطئ للنصوص كما حدث للخوارج في صدر الإسلام. وتعدّد النصوص في القضيّة الواحدة، وكون معظم النصوص ظنّية الدلالة يساعدان على هذا. أضف إلى ذلك القصور الذي يشكّل ما يشبه العاهة ، وبذلك اعتقاد الاكتمال قبل الأوان سبب من الأسباب القويّة للغلوّ؛ حيث إنك تجد شبابًا يُصدِرون الفتاوى بغاية السهولة، وبالقليل القليل من الشعور بالمسؤوليّة في أمور توقّف فيها كثير من أهل العلم، وتنازع فيها أهل الاختصاص، وكل هذا بسبب الجهل، وبسبب الغرور وسوء الطريقة التي تثقّفوا بها "[٢٣]".وكل ذلك يعبّر عن جهل عريض بطبائع الأشياء وتعقيداتها وموازناتها،.ومن جهة أخرى الضغط الخارجيّ والهيمنة الأجنبيّة على بلاد المسلمين

[٢٣] موسوعة الغزو الفكري والثقافي وآثاره على المسلمين (١/ ٦٠)

ومكتسباتهم وثرواتهم يجعل التوازن الفكريّ يختلّ لدى كثير من الناس –ولاسيما الشباب– فتجد الخانع التابع الخائف والباحث عن فرصة لإظهار ممالأته للأجنبيّ، وتجد الغالي الذي يريد تحرير العالم الإسلاميّ بأقصى سرعة وبكل وسيلة ، وبدون إنضاج الأفكار وبعيدا عن أجواء المناظرة والحوار ، وإذا تأمّلنا في تاريخ الدعوات المنحرفة؛ فإننا نجد أن السواد الأعظم منها نشأ، وترعرع تحت الأرض بعيدًا عن الأنظار، ولكن يبقى باب الأمل للإصلاح مفتوحًا؛ ولذا فإن المجتمعات المفتوحة تكون معاناتها من الغلوّ أقل من غيرها...والعمل وفق مراد القرآن الكريم .. والمنهج الرباني الذي اختاره الله سبحانه الذي خلق الخلق ويعلم ما يصلح لهم دينا وآخرة .. وما يكفل لهم التوازن النفسي الفكري والجسدي والسعادة المادية والمعنوية .. الفردية منها والجماعية ((ذَلِكَ الْكِتَابُ ...)) القرآن الذي يفصل بين الحق والباطل تنزيل من رب العالمين .. إنه نور وشفاء .. خذه بقوة وأمن وأمان ولا تخش بأسا ولا دركا .. خذه إنه هدية الرحمن لكل مؤمن في كل زمان ومكان كي لا يحزن ولا يخاف ولا يتوكل إلا على رب العزة الودود الشكور.. . فالمنطلق هو الإيمان الكامل والتسليم الكامل والثقة الكاملة في الله وفي كتابه الكريم .. إذا أردت الفوز بكنوز القرآن فعليك أن توغل فيه برفق بأمن وأمان [٢٤] إن المثاليّة والنظر إلى الأمور بعيدًا عن الواقع تجعل كثيرًا من المُغالين لا يرون إلا جزءًا من الصورة السلبية في المجتمع ، وهو تراجع مستوى حكام المسلمين عن المستوى الذي كان عليه حكام الأمة في صدر الإسلام، أو الذي كان عليه الصّفوة من حكام الأمة على مدار التاريخ الإسلاميّ. وهم لا ينظرون إلى التراجع الخطير الذي حدث على المستوى الشعبيّ العام. إنهم يريدون أخلاق الصحابة – رضوان الله عليهم– والتزامهم الصارم، ويذكّرني هذا بقوْل من قال لعلي –رضي الله عنه–: "إنك لا تسير فينا سيرة الشيخيْن: أبي بكر وعمر؟ . فقال: نعم. الشيخان كانا أميريْن على أمثالي، وأنا أمير على أمثالكم". حين تتجه السفينة نحو القاع فإن الماء يغمر كل أجزائها، وحين تراجع مستوى الالتزام في الأمة لم ينجُ منه إلا القليل، وفي

[٢٤] تفسير الأديب محمد بن عاشور (١/ ٣٢٦)

بعض المجالات وليس في جميعها. إن كثيرًا ممن يحملون الفكر الغالي يملكون شعورًا مبالغًا فيه بالواجب، ويحمّلون أنفسهم تكاليف لم تحمّلهم إياها الشريعة الغرّاء؛ مما أدّى بهم إلى ركوب المركب الصعب، ثم أخذوا يحاولون جرّ غيرهم إلى ما صاروا إليه، ولو اقتضى ذلك تكفير المسلمين وحمل السلاح عليهم.و ثبت أن كثيرًا ممن تُمارَسُ القسوة في تربيتهم، تنشأ في نفوسهم أحقادٌ دفينة، وتميل طبيعتهم إلى القسوة، ويُظهرون قدرًا أقلَّ من التسامح مع المخالِفين، ومع الأفكار المباينة لأفكارهم. وليعلم أنَّ البناء المتواصل في ثقافة الفكر السليم المتوازن يكون يعتمد بالدرجة الأولى على تكامل الشخصية ، ويعرف أنَّ وراءه علماً ومعرفة وثقافة كثيرة يجهلها ، فكلَّما اتسعت دائرة المعلوم كلَّما اتسع من وراءها دائرة المجهول ، وقد أحسن من قال:

كلَّما أدَّبني دهري *** أراني نقص عقلي

وإذا ما ازددت علما *** زادني علماً بجهلي

وكذلك الصبر والمثابرة على نيل الثقافة ، فالثقافة تؤخذ من المهد إلى اللحد ، ومن المحبرة إلى المقبرة ، ولا يزال المرء يتعلم ويتثقف حتَّى إذا ظنَّ أنَّه لا يحتاج إلى العلم والثقافة والادَّخار المعرفي فقد جهل كما قاله علماؤنا "[٢٥]". لتصوره عن نفسه، إلى تقديم وجهة نظره وبالنحو الذي يراه مناسباً، على أن يكون عَلَنياً، فليس بغير الحوار وما يتضمنه من أخذ وردّ، تُجلى الحقيقة التي هي ضالةُ المفكر الجاد" وسبيل الأمّة أو المجتمع إلى التوازن والتقدّم والارتقاء والتحضّر.وهل يملكُ المفكّر منّا غير الدعوة والرجاء، وسط هذا الجوّ العربي العابق بروائح الفكر الخاطئ ، أو المفروض عليهم الرشد والغواية، ، لا بد للمفكّر العربي من أنْ يقامر في سبيل كلمة صدقٍ يقولها خدمة لأمته في مواجهة الإرهاب الفكري ولا بد بأنْ يتجاهل كلّ المعوقات، والمثبِّطات كلّها، وأن يكون رائداً وبمستوى المسؤولية التي ندّعي حملها في مواجهة الخطر، إن الاستقلاليَّة والبعد عن العصبيَّة الضيِّقة العمياء ، التي تعطي للمثقف ضيقاً في الأفق ، واضمحلالاً في التصور ، والسطحيَّة في الرؤية ،ومن الاستقلاليَّة أن يكون المثقف حرَّاً

[٢٥] موسوعة الغزو الفكري والثقافي وآثاره على المسلمين (١/ ٦٦) في رحاب الفكر والأدب (ص: ٥)

في آرائه بدون تأثيرات داخليَّة أو خارجيَّة أو جانبيَّة ، فله رأيه الخاص المنطلق من عمق معرفته ، وقوَّة ثقافته ، وسعة إدراكه ، فلا يكون للسلطة مثلا تأثير على رأيه ، ولا يكون لعوام الناس والجماهير الحاشدة تأثير على رأيه مادام أنَّه مبني على المنهجيَّة والموضوعيَة تحت ضابط المنهج الرباني.

ومن أهم خصائص التوازن الفكري

المنهجيَّة والموضوعيَّة والبعد عن العشوائيَّة والمزاجيَّة ، مع عمق التحليل، وأن تكون له عقلية التصور الناضج لآليات المعرفة والثقافة ، لتكون آراؤه ذات ضبط وانضباط ، بلا شطط أو انفراط .فمهم للمثقف أن يكون ذا معرفة بأصول التخطيط ، وهندسة الأفكار ، وإدارة نظم المعلومات ، ليستوي باعه ، وتتضح معرفته. ومن الحسن أن يربِّي المثقف في شجرة المعارف التي ينمِّيها في شخصيته ، مهارة التحليل والتركيب في عقليته ، وكيف يستقي المعلومة ، ومن ثمَّ يحلِّلها ويفقِّطها إلى عدَّة تراكيب ، ويفهم كل معلومة على حدة ، ومن ثمَّ يعيد بناء المعلومة في ذهنيته بالشكل الصحيح لتكون مبنيَّة ومستوعبة بتفكر وتدبر.أمَّا أسلوب التلقين الببغائي فإنَّ هذا أمر لا يصنع تلك العقليَّة المبدعة ، ذات النهج الموضوعي ، والفهم العميق ، بل لابد أن يمتلك المثقف العقلية التي تهتم بفرز الأفكار ودراستها ، واستخراج الحسن من الرديء الذي يلفُّها ، وقد قيل الإمام أبو حاتم الرازي : إذا سمعت فقمِّش ، وإذا حدَّثت ففتِّش .القراءة الواسعة في كتب المعارف والمعلومات بشتَّى أنواع العلم من شريعة وعلوم عربية ولغوية وفلكيَّة وهندسية وفكرية وتربوية ونفسية واجتماعية وتجارية وصناعية وطبية وعلوم الطاقة والتاريخ والجغرافيا وعلوم الأرض إلى غير ذلك من علوم رب الكون ، أو معارف الأرض التي اكتشفها بنو الإنسان.تجعل لك توازن فكري مستقيم ،ومن الجدير بمكان التذكير بأنَّ المثقف ليس شرطاً أن يكون جامعياً ، وقد نجد هناك من لا يحمل شهادة جامعية وعنده من العلم والثقافة أضعاف ما لدى بعض من يتَّسم بالثقافة والمعرفة من حاملي الشهادة الجامعيَّة ، وليس هذا يعني عدم أهميَّة نيل الشهادة الجامعية فإنَّ هذا أمر لا يُجادلُ فيه !إنَّ من المهم مواصلة إطلاع المثقف على كنوز المعلومات ، وذخائر الكتب ، وزيارة قلاع المعرفة ، والإطلاع على ما فيها من كتب ومخطوطات

.وحقًّا فإنَّه كما قيل :(أمَّة اقرأ لا تقرأ) فقلَّة قليلة من الناس هي التي تقرأ ، وما دمنا نطلب ثقافة تزداد ولا تضمحل ، فيتأكَّد الحث على المواصلة في الاستقاء المعرفي والثقافي ، وعدم الإبقاء على المعرفة الذاتية التي أخذها الإنسان بعد برهة من الزمن ، فالعلم البشري كثيراً ما تتغيَّر أسسه وقواعده ومعلوماته ، فما البال بالثقافة فمن المؤكد أنَّ شيئاً منها سيتغيَّر فترة بعد أخرى ، ومن جميل الأقوال : إن الطبيب الذي لا يقرأ ويتابع الجديد في اختصاصه يصبح نجاراً ومن ثوابت التوازن الفكري المحافظة على الهويَّة الإسلاميَّة ، والاعتزاز بهذا الدين العظيم ، فقد رأينا كثيراً من المثقفين العرب ، يكفرون بهويتهم ، وينقلبون على واقعهم الإسلامي بالهمز واللمز ، بل ويذوبون في المشروعات الغربيَّة المناهضة للمشروع الإسلامي.فمن المهم ألاَّ يكون المثقف متشبهاً بأعداء الإسلام ، بل يعتز بهويته وقيمه وخصوصياته ، ولا يرتضي التهجّم المناوئ للثقافة الإسلاميَّة أو أن تخترق حصونها ، أو تهدد قلاعها. المثقف صاحب فكر وهدف ، باحث عن الحقيقة شجاع في اكتشاف المجهول ، لا يرديه قول قائل ، ولا تخذيل مخذل ، بل يجهد نفسه للوصول إلى المطلوب ، ليحقق طموحاته وأهدافه ، ، وتقديم الإسلام بلغة يفهمها أهل العصر بدون غلو وشطط ، أو تخاذل وغلط .لعل هذه بعضاً من صفات وسمات من أراد إن يحقق التوازن الفكري ، المثقف الحريص على شخصيّته تتوائم مع فكره وسلوكه ، أثر الإيمان في تحصين المجتمع المسلم ضد الأفكار الهدامة "[٢٦]".إن الإعراض عن كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم، واعتقاد الاستغناء عنهما بالمذاهب المدونة الذي عم جل من في المعمورة من المسلمين من أعظم الماسي والمصائب، والدواهي التي دهت المسلمين من مدة قرون عديدة.ولا شك أن النتائج الوخيمة الناشئة عن الإعراض عن الكتاب والسنة من جملتها ما عليه المسلمون في واقعهم الآن من تحكيم القوانين الوضعية المنافي لأصل الإسلام، لأن الكفار إنما احتاجوهم بفصلهم عن دينهم بالغزو الفكري عن طرق الثقافة وإدخال الشبه والشكوك في دين الإسلام ، وتحكم الأوهام وسيطرة الفساد الفكري والضلال

[٢٦] أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الأفكار الهدامة (٩/ ١)

المبين"[٢٧]".ولو كان المسلمون يتعلمون كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ويعملون بما فيهما لكان ذلك حصنا منيعا لهم من تأثير الغزو الفكري في عقائدهم ودينهم.ولكن لما تركوا الوحي ونبذوه وراء ظهورهم واستبدلوا به أقوال وأفكار هدامة، ولذلك وجد الغزو الفكري طريقا إلى قلوب الناشئة من المسلمين، ولو كان سلاحهم المضاد القرآن والسنة لم يجد إليهم سبيلا.ولا شك أن كل منصف يعلم أن كلام الناس، ولو بلغوا ما بلغوا من العلم والفضل، لا يمكن أن يقوم مقام كلام الله وكلام رسوله صلى الله عليه وسلم.بل يحاول بعض الكتاب والمفكرين في الوقت الحاضر إحياء فكر المعتزلة من جديد بعد أن عفى عليه الزمن أو كاد.. فألبسوه ثوباً جديداً، وأطلقوا عليه أسماء جديدة مثل... العقلانية أو التنوير أو التجديد أو التحرر الفكري أو التطور أو المعاصرة أو التيار الديني المستنير أو اليسار الإسلامي..... وقد قَوَّى هذه النزعة التأثر بالفكر الغربي العقلاني المادي، وحاولوا تفسير النصوص الشرعية وفق العقل الإنساني "[٢٨]". وبالجملة فمما لا شك فيه أن هذا الغزو الفكري الذي قضى على كيان المسلمين، ووحدتهم وفصلهم عن دينهم، لو صادفهم وهم متمسكون بكتاب الله وسنة رسوله لرجع مدحورا في غاية الفشل لوضوح أدلة الكتاب والسنة، وكون الغزو الفكري المذكور لم يستند إلا على الباطل والتمويه كما هو معلوم وسببه سخف عقولهم وهبوطهم الفكري.فالصلاح هُوَ الأصل الذي خلق عليه البشر ودام عليه دهراً ليس بالقصير ، ثم أخذ يرتد إلى أسفل سافلين ، ذلك أن ارتداد الإنسان إلى أسفل سافلين إنما عرض له بعوارض كانت في مبدأ الخليقة قليلة الطرُوّ أوْ معدومته ، لأن أسباب الانحراف عن الفطرة السليمة لا تعدو أربعة أسباب "[٢٩]":

الأول : خلل يعرض عند تكوين الفرد في عقله أو في جسده فينشأ منحرفاً عن الفضيلة لتلك العاهة .

---

[٢٧] زهرة التفاسير لمحمد أبو زهرة (ص: ٤٦٤١)

[٢٨] أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن (٥٠/ ١٨٧)

[٢٩] التحرير والتنوير . الطبعة التونسية (٢/ ٣٠٣)

الثاني : اكتساب رَذائل من الأخلاق من مخترعات قواه الشهوية والغضبية ومن تقليد غيره بداعية استحسان ما في غيره من مفاسد يخترعها ويدعو إليها .

الثالث : خواطر خياليّة تحدث في النفس مخالفة لما عليه الناس كالشهوات والإفراط في حب الذات أو في كراهية الغير مما توسوس به النفس فيفكر صاحبها في تحقيقها .

الرابع : صدور أفعال تصدر من الفرد بدواع حاجية أو تكميلية ويجدها ملائمة له أو لذيذة عنده فيلازمها حتى تصير له عادة وتشتبه عنده بعد طول المدة بالطبيعة ، لأن العادة إذا صادفت سذاجة من العقل غير بصيرة بالنواهي رسخت فصارت طبعاً .فهذه أربعة أسباب للانحطاط عن الفطرة الطيبة ، والأول كان نادر الحدوث في البشر ، لأن سلامة الأبدان وشبابَ واعتدالَ الطبيعة وبساطةَ العيش ونظامَ البِيئة كل تلك كانت موانع من طرو الخلل التكويني ، ألا ترى أن نوع كل حيوانٍ يلازم حال فطرته فلا ينحرف عنها بإتباع غيره.

المبحث الثاني : الإرهاب الفكري بين المفهوم والتأصيل

إن الله تعالى خلق الإنسان خَيِّراً سالماً من الشرور والخواطر الشريرة على صفة مَلَكية وهو معنى لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم ثم جعله أطواراً فأولها طور تعليمِه النطقَ ووضعِ الأسماء للمسميات لأن ذلك مبدأُ المعرفة وبه يكون التعليم أي يعلم بعض أفراده بعضاً ما علِمَه وجَهِلَهُ الآخرِ فكان إلهامُه اللغة مبدأً حركة الفكر الإنساني وهو مبدأ صالح للخير ومعين عليه لأن به علَّم الناسُ بعضهم بعضاً [٣٠] أن الفكر في وقتنا الراهن هو رأس المال وهو الأهم، فإن نحن استطعنا حماية فكر المجتمعات البشرية وعقول شبابها وخاصة المراهقين منهم، فقد حمينا أنفسنا من أخطار جسام تحدق لمجتمع كله.[٣١] ولتعرفوا أهمية الفكر وما يمثله من قوة في شتى المجالات، يكفي أن تعلموا أن واحدة من كبريات الشركات العالمية اليوم، وأغنى شركة حاسوبية في وقتنا الراهن، رأسمالها الذي يفوق مئة مليار دولار، ٩٥% منه فكرة وبرمجيات، أما الخمسة بالمائة الباقية، أو تقل، فهي ممتلكات مادية محسوسة، وهذا دليل كاف على

[٣٠] التحرير والتنوير . (١/ ٤٣٦)

[٣١] حوار مع الإرهاب (ص: ٢٤)

أهمية الفكر، وأنّه المحرك الرئيسي لكل تجمع بشري، فإن صلح نهض المجتمع بأكمله، وإن تفشت فيه الآفات والفتن والقلاقل سقط ذلك المجتمع، واستحالت نهضته، حتى يتم إصلاح فكره، وفي قوله: {أَوَلَمْ يَتَفَكَّرُوا فِي أَنْفُسِهِمْ}، يقول الشنقيطي التفكر: التأمّل والنظر العقلي، وأصله إعمال الفكر، والمتأخرون يقولون: الفكر في الاصطلاح حركة النفس في المعقولات، وأمّا حركتها في المحسوسات فهو في الاصطلاح تخييل.وقال الزمخشري في "الكشاف" : {فِي أَنْفُسِهِمْ} ، "يحتمل أن يكون ظرفًا كأنه قيل: أو لم يحدثوا التفكر في أنفسهم، أي: في قلوبهم الفارغة من الفكر، والفكر لا يكون إلاّ في القلوب، ولكنه زيادة تصوير لحال المتفكرين؛ كقولك: اعتقده في قلبك وأضمره في نفسك وأن يكون صلة للتفكر كقولك: تفكّر في الأمر أجال فيه فكره، و {مَا خَلَقَ} متعلّق بالقول المحذوف، معناه: أو لم يتفكروا فيقولوا هذا القول. وقيل معناه: فيعلموا، لأن في الكلام دليلاً عليه {إِلَّا بِالْحَقِّ وَأَجَلٍ مُسَمّىً}، أي: ما خلقها باطلاً وعبثًا بغير غرض صحيح، وحكمة بالغة، ولا لتبقى خالدة، وإنما خلقها مقرونة بالحق، مصحوبة بالحكمة، وبتقدير أجل مسمى لا بدّ لها أن تنتهي إليه، وهو قيام الساعة، ووقت الحساب، والثواب، والعقاب.ألا ترى إلى قوله: {أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثاً وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لا تُرْجَعُونَ}، كيف سمّى تركهم غير راجعين إليه عبثًا، والباء في قوله: {إِلَّا بِالْحَقِّ} مثلها في قولك: دخلت عليه بثياب السفر، واشترى الفرس بسرجه ولجامه، تريد: اشتراه وهو متلبس بالسرج واللجام غير منفك عنها، وكذلك المعنى: ما خلقها إلا وهي متلبسة بالحق مقترنة به فإن قلت: إذا جعلت في أنفسهم صلة للتفكر فما معناه؟[٣٢]،يقول ابن العربي : وَالَّذِي عِنْدِي فِيهِ أَنَّ النَّاسَ مُخْتَلِفُونَ فَمَنْ كَانَ شَدِيدَ الْفِكْرِ ، قَوِيَّ النَّظَرِ ، مُسْتَمِرَّ الْمِرَرِ ، قَادِرًا عَلَى الْأَدِلَّةِ ، مُتَبَحِّرًا فِي الْمَعَارِفِ ، فَالْفِكْرُ لَهُ أَفْضَلُ ، وَمَنْ كَانَ دُونَ ذَلِكَ فَالْأَعْمَالُ أَقْوَى لِنَفْسِهِ ، وَأَثْبَتُ لِعُودِهِ .[٣٣] أن موضوع الإرهاب الفكري لا يقتصر خطره على شخص بعينه أو فئة من الناس فقط، بل يمتد ذلك ليشمل المجتمع كله، وقد يصل ضرره إلى الدول المجاورة أيضا، فوسائل نقله سهلة، وفي متناول

[٣٢] أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن (٣٣/ ٩)

[٣٣] أحكام القرآن لابن العربي (٤/ ٥٧)

الجميع، وأشدّها خطراً الإنترنت، لذا وجب علينا أن نركز كل حواسنا ونبذل قصارى جهودنا في سبيل الحد بل والقضاء على ما يسمى بالإرهاب الفكري، أو العنف، ومن يسانده ويدعمه معنوياً ومادياً، وما عقدت الحلقات العلمية وغيرها من الحلقات والندوات إلا لمناقشة هذا الكابوس الفكري الدخيل، ومحاولة انتشاله قبل استفحاله في عقول الشباب.[٣٤] يبدأ الإرهاب أو المسببات الرئيسة له؟اذا حمل صاحبه الإصرار على الباطل ، لا لشيءٍ إلا لأن القائل بالحق ليس من جماعته أو حزبه أو لربما بلده ، وهذا هو عين الإرهاب الفكري حيث يصبح المرء أحادي النظرة ، نابذًا لآراء جميع مخالفيه ، غير مستعدٍ لأن يتمعن في مقولتهم فضلًا عن أن يقبلها .إن من شأن التربية القرآنية أن تزيل كل الحواجز التي تقف بين المسلم وقبول الحق ، فإن قبول الحق متى بان خير من التمادي في الباطل ، ولا غضاضة ولا منقصة عليه في ذلك ، فإذا كان سيد البشر صلوات الله وسلامه عليه قد قبل ذلك الحق من اليهودي ، فكيف بآحاد المسلمين ، هذا ويعود الأصل اللغوي لمفردة الإرهاب إلى مادة "رهب رهباً من باب تعب خاف والاسم الرهبة فهو راهب من الله والله مرهوب والأصل مرهوب عقابه والراهب عابد النصارى من ذلك والجمع رهبان وربما قيل رهابين وترهب الراهب انقطع للعبادة والرهبانية من ذلك قال تعالى : (وَرَهْبَانِيَّةً ابْتَدَعُوهَا) (الحديد: من الآية٢٧)" مدحهم عليها ابتداءً ثم ذمهم على ترك شرطها بقوله (فَمَا رَعَوْهَا حَقَّ رِعَايَتِهَا)(الحديد: من الآية٢٧) لأن كفرهم بمحمد صلى الله عليه وآله وسلم أحبطها "[٣٥] إن أول دلائل التطرف التعصب للرأي تعصبا لا يعترف معه للآخرين بوجود . وجمود الإنسان على رأيه وفهمه جحودا لا يسمح له برؤية المصالح وتبين المقاصد واستحضار ظروف العصر وفقه الواقع ، كل ذلك يجعل صاحبه بعيدا عن روح المسالمة والمحاورة ، ويزداد الأمر خطورة حين يراد فرض الرأي على الآخرين بالعصا الغليظة ، والعصا الغليظة هنا قد لا تكون من حديد ولا خشب ، فهناك الاتهام بالابتداع أو بالاستخفاف بالدين أو بالكفر والمروق – والعياذ بالله – فهذا الإرهاب الفكري أشد تخويفا وتهديدا

[٣٤] فقه الخلاف وأثره في القضاء على الإرهاب (ص: ١٩)
[٣٥] النهاية في غريب الحديث :١٢٢/٢

من الإرهاب الحسي .[٣٦] ". ووردت كلمة الرهبة في القرآن الكريم بمعنى الخشية وتقوى الله سبحانه وتعالى وفيما يلي عدد من الآيات التي وردت فيها الكلمة:{ في نُسْخَتِهَا هُدًى ورَحْمَة للَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِم يَرْهَبُونَ }.{ وأَوْفُوا بعَهْدِي أُوف بِعَهْدِكُمْ وإيَّايَ فَارْهَبُون } [٣٧] ومما ينبغي التأكيد عليه: أن معظم المسلمين يفكرون –عندما تمر بهم أحداث غير عادية– بعواطفهم وليس بعقولهم ، ويمارس شيئاً غير قليل من الإرهاب الفكري ، بحيث لا يجرؤ المفكرون وأصحاب العقول على إبداء ما عندهم من آراء خوفاً من الاصطدام بمشاعر الجماهير، ولهذا فبعض المفكرين يلجأون إلى الصمت ، وبعضهم يقول ما يُرضي الجماهير، ويخالف قناعاته ، بل قد يعتلي المنابر ويشحن العواطف المتأججة بأمور لا يعتقدها ولا يؤمن بها.. وكم جرّت هذه الأساليب والممارسات من كوارث ومحن على أمتنا الإسلامية!، ورحم الله من قال:

الرأي قبل شجاعة الشجعان ... هو أول وهي المحل الثاني

فإذا هما اجتمعا بنفس حرة ... بلغت من العلياء كل مكان

والأصل في هذا قول رسول الله –صلى الله عليه وسلم– »الدين النصيحة ، قلنا: لَمْن؟ قال: لله ،ولكتابه، ولرسوله، ولأئمة المسلمين، وعامتهم«.[٣٨] والنقد البناء الهادف صورة من صور التناصح ، ويأثم من قصّر في نصح إخوانه المسلمين رغبة أو رهبة ،ويذكر ابن فارس (رهب) الراء والهاء والباء أصلان: أحدهما يدلُّ على خوفٍ، والآخَر على دِقّة وخِفَّة.فالأوَّل الرَّهْبة: تقول رهِبْت الشيءَ رُهْباً ورَهَباً ورَهْبَة. والترهُّب: التعبُّد. [٣٩] فالكلام أما ما يؤدي إلى ذلك فيجيب ان ينسجم مع سياق الأسطورة وان لم يكن منسجما مع الوسائل العلمية لإنجاز الانبعاث.[٤٠]ا أما تعريف اللجنة المكلفة من مجلس جامعة الدول العربية لوضع تصور عربي مشترك لمفهوم الإرهاب : هو كل فعل منظم من أفعال العنف، أو التهديد به يسبب رعباً، أو فزعاً من خلال أعمال القتل، أو

---

[٣٦] (البقرة: ٤٠).

[٣٧] لسان العرب : ٣٢٢/٥)

[٣٨] معجم مقاييس اللغة :٣٤٤/٢

[٣٩] الكشاف :٣٢٢/٦ وينظر بدر شاكر السياب دراسة في حياته وشعره (ص: ٣١١)

[٤٠] لإرهاب (١٣/ ١٣)

الاغتيال، أو حجز الرهائن، أو اختطاف الطائرات، أو السفن، أو تفجير المفرقعات أو غيرها من الأفعال مما يخلق حالة من الرعب والفوضى، والاضطراب الذي يستهدف أهدافاً سياسية) ويلحظ من خلال هذا العرض لتعريفات (الإرهاب) الملحوظات الآتية: أن المفهوم غامض غير محدد : وأكبر أسباب غموض هذا المصطلح ، وتباين التعريفات وكثرة الآراء والأقوال عائد إلى (تباين العقائد أو الأيديولوجيات وتضاربها) التي اعتنقتها الدول ، وارتضتها مناهج حياتية لها ولشعوبها .إن الاختلاف بين الناس ليس في مصطلح (الإرهاب) فحسب ، بل الاختلاف بينهم في أصل الدين ، وما المواقف من الحياة والأحياء والأشياء إلا نتاج ذلك ، ولا يمكن للخلق أن يجتمعوا على فهم مثل هذا المصطلح إلا أن يكون فهمهم للحياة واحداً .إن بني آدم إذا فقدوا الصلة بالوحي وأرادوا تحكيم عقولهم ضاعوا (لأن الناس لا يفصل بينهم النزاع إلا كتابٌ منزل من السماء، وإذا ردّوا إلى عقولهم فلكل واحد منهم عقل) التباين في تحديد المصطلح والاضطراب فيه: وهذا ما ذكره بعض الباحثين الغربيين. ففي أبحاث القسم الفيدرالي بمكتبة الكونغرس جاء ما نصه: (تتنوع تعاريف الإرهاب على نحو واسع، وعادة تكون غير ملائمة، حتى باحثي الإرهاب غالباً يهملون تحديد الاصطلاح... وبالرغم من ذلك ربّ عمل عنف ينظر إليه في الولايات المتحدة بحسبانه عملاً إرهابياً لا يرى كذلك في بلد آخر)[٤١] وراء الإرهاب الفكري والإعلامي الغربي العام ، ذوبان ثقافي في الشعارات الثقافية الوافدة ، الإرهاب الفكري هو جزء من التيارات الفكرية المنحرفة : لم يغفل الغزالي من التيارات الفكرية المضادة التي استهدفت العقيدة الإسلامية من أصولها، والتي تمثلت بتيارين هما : الخوارج والفلاسفة وقد بين الغزالي كليهما وفي مجابهته لهذين التيارين لم يلجأ الغزالي إلى الشتائم والقذف وإنما اعتمد الأسلوب العلمي القائم على الدراسة والإطلاع إطلاعاً يتفوق على أصحاب الفكر نفسه ، ولقد ركز الغزالي في تفنيده لهذين التيارين على الأصول الأساسية لكل منهما، وبذلك اقتلعهما من جذورهما حتى آل أمرهما إلى البوار والانحسار، ولنا أن نقدر للغزالي هذه الجرأة

[٤١] الإرهاب (١٣/ ١٥) الإمام جعفر الصادق (ع) (ص: ١٦٣)

الفكرية خصوصاً إذا تذكرنا الإرهاب الفكري الذي أشاعه وهو يغتال كل معارض أو منتقد حتى سقط نتيجة لهذا الإرهاب مئات العلماء والأعيان ولقد ترتب على جهود الغزالي من انحسار للتيارات الفكرية المنحرفة التي مثلها الفلاسفة،وساعدت الظروف السياسية ، كذلك الإرهاب الفكري أثر حتى على الشعراء فانعدام الحرية واللجوء إلى الرمز "، أي أنهم جعلوا الرمز مرادفا للحكاية الكنائية التي يوري فيها الشاعر عن غايته بمحمل تمثيلي، الإرهاب الفكري له آثار سلبية و الحالة المعينة التي يراد تسميتها بـ (الإرهاب) أوسع من أن تحصر تحت لفظ واحد ، فإن ظواهر العدوان واسعة ، ومتعددة الجوانب بالنظر إلى القائمين بها، وإلى المستهدفين ، وإلى الظروف المصاحبة مما يجعل جمعها تحت لفظ واحد تعميماً وتعويماً يخالف التحديد المنضبط للمعاني الذي هو سمة من سمات الأحكام .

المبحث الثالث : الثوابت الضرورية في تحصين المجتمع من الإرهاب الفكري

لهذه الظاهرة الغريبة على الإسلام والمسلمين صور وأنواع من الآفات التي تفتك في جسم المجتمع ، وقد بينها العلماء في كتبهم وقد ذكرها السيوطي رحمه الله و خصص لها وجوه عرفت عند العرب وبين موقف العلماء من وحقيقة الأمر ، واستدلال الإمام الشوكاني وليس معنى هذا أن غيره لم يطرق هذا الموضوع بل على العكس فقد طرقه كثيرون من علماء الأمة، ولكنه لم يخرج عن نطاق الطَرق، فتجد لهم كلاماً متناثراً هنا وهناك، وأحياناً كثيرة تجده عاماً عائماً.وإن تشدد على غيره ممن يخالفه في بعض مسائل الاعتقاد، فهو في حقيقة الأمر يتشدد لما يراه صواباً ويرى وجوب بيانه، ويرى ما عليه غيره باطلاً يجب محاربته وكشفه، لكنه عندما يتكلم عن الأشخاص من علماء الإسلام المخالفين له فكثيراً ما كان يثني عليهم ويعتذر لهم ويتأول لأقوالهم، إلا إذا رأى أنه لا يصح تأويل هذه الأقوال، لكونها لا تقبل التأويل، أو انتصاراً لأشخاص ممن امتلأت كتبهم بالغرائب التي لا يجهلون كثيراً منها، ولهذا نادى بعض الفقهاء بضرورة تعليم الناس وتعريفهم بصور وأسباب هذه الظاهرة التي قد يقعون فيها عن جهل من مسمياته ، هذا وقد عقد القاضي عياض فصلاً في كتابه الشفاء في المكفرات القولية قال في مطلعه: "اعلم أن تحقيق هذا الفصل وكشف اللبس

فيه مورده الشرع، ولا مجال للعقل فيه"[٤٢]".وقد تعجب الإمام ابن الوزير ممن أوغلوا في علم الكلام وتكفير بعضهم بعضاً بسبب دقائق كلامية، والذي أصبح القول بخلاف تلك الدقائق بمثابة الردة في الدين، ولهذا نصح كثير من العلماء بعدم الخوض في علم الكلام لما قد يجره من المفاسد الدينية والدنيوية.وهذا لا يعني المنع من التفكير والنظر والتأمل بل إن هذه من أهم القضايا التي أرشد إليها الإسلام، فقد سئل ابن الوزير رحمه الله: هل تقبحون النظر؟ فقال: "إنا لا نقبح النظر، وكيف وقد أمر الله به وخلاصة القول لابد من الوقوف بوجه الإرهاب الفكري وبكل الوسائل المتاحة وذلك لتحصين المجتمع من أخطاره وهي من الظواهر القديمة والتي تجددت مع تطور الزمن والبيئة ، حيث أن الغلو في دائرته الواسعة، كان من ظواهر الأديان قبلنا، حتى أن الرسول صلى الله عليه وآله وسلم قد حذرنا من الغلو فقال: ((إنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين)). فمن أبتعد عن شمل المسلمين كان فريسة للأفكار الشاذة أو الغلوّ في الدين أو الضلال.وللغلاة أفكار وصفات متشابهة ومتقاربة ، وتشددهم يخرجهم عن حدود الاعتدال والوسطية والتوازن ، والغلو عند الأمم الأخرى، أشد منه عند المسلمين ولكن أهل المنهج الوسطي في هذه الأمة، ما زالوا يبتعدون عن جفاء المغالين، وتفريط الجافين، فنصوص الكتاب والسنة، تدعو ليلاً نهاراً إلى اليسر والوسطية فيرجع من اهتدى، ويغلو من اشتد وجفا.. وهي كذلك تفريط المسلمين في دينهم لتوغل الفكر المتطرف ، إضافة إلى عوامل أخرى متعددة ومتشابكة.[٤٣]. قال ابن مسعود ؟ قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : ((هلك المتنطعون)) قالها ثلاثاً.وعن ابن عباس ؟ قال لما جمع للنبي جمرات أمره أن يلقط له حصى صغاراً وقال: ((مثل هؤلاء فارموا وإياكم والغلو في الدين فإنما أهلك من كان قبلكم الغلو في الدين)). والإرهاب الفكري على أنواع:يتنوع باختلاف متعلقه من أفعال العباد وهم على نوعين:اعتقادي أي كل ما كان متعلقاً بكليات الشريعة الإسلامية.و عملي: وهو المتعلق بالأمور التفصيلية من قول اللسان، أو عمل الجوارح مما لا يكون فرعاً عن عقيدة فاسدة. مثال: رمي الجمار

[٤٣] الاستقامة في مائة حديث نبوي – (ج ١ / ص ٤٢)

بالحصى الكبار ومثله المبالغة في العبادة كوصال الصوم، وقيام الليل كله، ولا شك أن والغلو من الأمراض الخطيرة التي يجب أن ينتبه منها المسلم ليعيش حياة مطمئنة ولابد للمسلم اللبيب أن يبتعد عن التجاوزات التي لا يحتملها النص . وليس هناك ما يمنع من المدارات التي تكفل التعايش والتعاذر ، وكم هو الفرق بين المداهنة والمداراة ، و من مصلحة الأمة الحب والتسامح ، وذلك من أجل التعايش والاشتغال في المساحات المشتركة ، فالزمن لا يحتمل مزيداً من التنازع . ولما كان الغلو والتطرف والتكفير بيئة مناسبة لنشوء الإرهاب ، كان لا بد من تحديد دقيق لهذه المفاهيم ، ذلك أن الاختلاف المتناقض حول المفاهيم هو الآخر يؤدي إلى العنف والإرهاب .)[٤٤] وأهل المنهج الوسطي هم الوقافون عند حدود الله ، وهم أقرب إلى التبين ، وأبعد عن العنف في القول وفي الفعل ، وأجواؤهم أبعد الأجواء عن الإرهاب بكل مفاهيمه ، ولقد استلهموا ذلك من قوله تعالي: { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ فَتَبَيَّنُوا وَلا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَى إِلَيْكُمْ السَّلامَ لَسْتَ مُؤْمِناً} ، وهم الأكثر إمعاناً في التثبت وامتثالاً للتوجيه الكريم : { يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنْ جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا } ففي الآيتين أمر بعدم مباشرة العنف إلا بعد التبين، وأمر بالتثبت في الحكم على الناس بالكفر ، فهناك منع للفعل ومنع للقول ، وأمة هذا شأنها لا يمكن أن تتهم بالإرهاب ، لأن مؤشرات الغلو والتطرف اتنتشر وتكثر في ا التوسع في التكفير، وليس في القرآن الكريم ما يوحي بشيء من ذلك ، لقد رسم القرآن الكريم منهج الإسلام في الدعوة إلى الله جل وعلا ونبذ العنف بقوله تعالى : { ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ } [النحل : ١٢٥] .والدعوة بالحكمة تعني : الخطاب الذي يقنع العقول بالحجة والبرهان .الموعظة الحسنة تعني : الخطاب الذي يستميل العواطف ويؤثر في القلوب رغبا ورهبا .والجدال بالتي هي أحسن يعني : الحوار مع المخالفين بأحسن الطرق وأرق الأساليب التي تقربهم ولا تبعدهم[٤٥] .وخلاصة القول في مفهومه في الاصطلاح بأنالعنف عدم الرفق وهو التشديد في التوصل إلى المطلوب المخصص وهو سلوك أو

[٤٤] ينظر الإرهاب : ص ١٧،وينظر إعانة الطالبين :١أ٢٥٤

[٤٥] التوقيف على مهمات التعاريف – (١ /٥٢٩ ا العباب الزاخر – (١ / ٤٦٠)

فعل يتسم بالعدوانية وقد يصدر عن فرد أو جماعة أو طبقة معينة لذا يعتبر صورة من صور القصور الذهني في حل ومواجهة المشكلات فهو دليل على عدم الصبر والتوازن وهو مؤشر لضعف الشخصية فيكون قلة الرّفق بالشّيء ويتولد من نفس غير مطمئنة والغلو مجاوزة الحد [٤٦] لقد كرم الله تعالى الإنسان بكل أجزائه ومكوناته قال تعالى: {وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ} ، قال بعض أهل العلم: من تكريمه لبين آدم خلقه لهم على أكمل الهيئات وأحسنها. فإن الإنسان يمشي قائماً منتصباً على رجليه، ويأكل بيديه. وغيره من الحيوانات يمشي على أربع، ويأكل بفمه.ومما يدل لهذا من القرآن قوله تعالى: {لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ}، وقوله: {وَصَوَّرَكُمْ فَأَحْسَنَ صُوَرَكُمْ} ، وفي قوله تعالى: {وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ} الآية. أي في البر على الأنعام، وفي البحر على السفن.وبناء على هذا التكريم جعل الله تعالى قتل الإنسان الواحد كقتل البشر أجمعين[٤٧]وقال الحسن عليه السلام في قوله: {أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعاً}، هذا تعظيم لتعاطي القتل، قال قتادة: عظيم والله وزرها، وعظيم والله أجرها،وما أعظم سياسة الرحمة المهداة إذ حرم قتل الحيوان ومنه الحديث : إِنَّ امْرَأَةً دَخَلَتِ النَّارَ مِنْ جَرَّاءِ هِرَّةٍ وللفرق بين الرفق والعنف : أن الرفق هو اليسر في الأمور والسهولة في التوصل إليها وخلافه العنف [٤٨]، ونذكر في هذا المقام قصة الرجل الذي دخل على المأمون الخليفة العباسي رحمه الله ، فأغلظ له القول في الدعوة والموعظة ، فقال له المأمون وكان على علم وفقه : يا هذا ، إن الله بعث من هو خير منك إلى من هو شر مني ، وأمره بالرفق ، بعث نبي الله موسى وهارون – عليهما السلام – وهما خير منك إلى فرعون وهو شر منى ، وقال تعالى : : { فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى } فخصمه وحجه فأفحمه ونبي الرحمة المهداة الرءوف الرحيم ، الذي بعثه الله رحمة للعالمين ، يدعو إلى الرفق وينكر العنف في أحاديثه وسيرته ومنهجه في الحياة كلها ، فهو صاحب الخلق العظيم : { وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ

[٤٦] ينظر العنف الأسري :١٦وينظر التوقيف على مهمات التعاريف :١ /٥٢٩ الفروق اللغوية – (١ / ٢٥٩)
[٤٧] تفسير ابن كثير / دار الفكر – (٢ / ٦٠) أضواء البيان – (٣ / ١٧٥)
[٤٨] كتاب مسلم – (١ / ٢٧٣)

} المتمم لمكارم الأخلاق : « إنما بعثت لأتمم مكارم الخلاق » فها هي جملة مختصرة من توجيهاته وأحاديثه في الدعوة إلى الرفق والبعد عن العنف ، وأن من حرم الرفق حرم الخير . [٤٩] قال صلى الله عليه وسلم : « إن الله رفيق يحب الرفق في الأمر كله » وسبب ورود هذا الحديث يدل على عظم خلق النبي صلى الله عليه وآله وسلم ، كما يدل على خبث نفوس اليهود وسوء طويتهم وفساد أخلاقهم وآدابهم ، فقد روي عن رسول الله أنه. وعن جرير بن عبد الله – رضي الله عنه – أن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال : « إن الله – عز وجل – ليعطي على الرفق ما لا يعطي على الخرق (وهو الجهل والحمق) ، وإذا أحب الله عبدا أعطاه الرفق ، ما من أهل بيت يحرمون الرفق إلا حرموا الخير » رواه مسلم ، والطبراني ، وأبو داود مختصرا [٥٠] وعن أبى الدرداء – رضي الله عنه – عن النبي – صلى الله عليه وسلم – قال : « من أعطي حظه من الرفق فقد أعطي حظه من الخير ، ومن حرم حظه من الرفق ، فقد حرم حظه من الخير » " نقول كيف يستقر فكر الإنسان وهو من أهل العنف والتطرف وفي صحائف أعماله ذنوب و ليس له رادع من ينكر عليه حتى يغير شيئاً من أحواله إن الإصرار على الأفكار الفاسدة هو الضعف الذي جبل عليه الإنسان من البطر عند الغنى ، والفراغ من زمن الصحة ، والأمن في زمن الكفران ، ونسيان نعم الله عند البلاء . لأن الإنسان جنس يشمل أهل الغفلة كلهم .والمقصود أن الإنسان لا يغتر بما يملكه من الجاه والمال ولا يعتقد أنه حصل بجد أوجده فيعجب به ويعرض عن طاعة ربه ،وعلاج هذه الظاهرة – ، ولا سيما المتعالمين أو المتعجلين في أحكامهم أو الجاهلين بها هو بعلاج النبي صلى الله عليه وآله وسلم ، وعلاج آل بيت النبوة الطاهرين وأصحابه الكرام . رضي الله عنهم إن تطبيق منهج العدل والوسطية والفكر المتوازن عقيدةً وقولاً وعملاً. يتأتى ذلك بما يلي :

١. نشر العلم الصحيح الموروث عن الله وعن رسوله صلى الله عليه وسلم في الوحيين الشريفين، وعلى نبراس من فقه السلف الصالح من لدن الصحابة والتابعين، فعلماء

---

[٤٩] الإرهاب والعنف والتطرف في ميزان الشرع – (١ / ٣٠)

[٥٠] مسلم في صحيحه رقم الحديث : ٦٩٢ . غرائب القرآن ورغائب الفرقان – (٦ / ٨١)

الأمة الفحول . رضي الله عنهم ورحمهم .، والقضاء بالتالي على الجهل أو محاصرته، وهو بيئة التكفير التي يترعرع فيها.

٢. وبمعالجة الظواهر الفردية بالحكمة والبصيرة اللائقة بها زماناً وواقعاً وحالاً، ويتأتى هذا بالعلماء الراسخين، والحكماء ذوي العقل والفطنة.

٣. قيام العالِم الشرعي، والقائد الرباني، والمربي الواعي، كلٌ منهم بواجبه المناط به، ديانة وأداءً للأمانة الواجبة، وإبراءً للذمة ونصحاً للأمة. اعذاراً وانذاراً.والعلاج الخاص :نقول ثمة علاج خاص لمن وقع في شباك هذه الفتنة من خلال مسلكين رئيسين:

١. بالرفق واللين والتوجيه والتربية وحسن البيان لمن اشتبه عليه الأمر أو أدلهمت عليه الشبهات.. ولا يتأتى هذا إلا على يد ذوي العلم والغيرة الراسخين.

٢.بأسلوب مقارعة الحجة ودفع الشبهة، والتأديب والتعزير اللائقين في المعاند والمكابر، ومن على شاكلة هؤلاء، وهذا مناط بالقضاة والعلماء.

٣.النصح لهم ودعوتهم، ثم الإنكار عليهم قولهم بالأسلوب اللائق، وكل مقال يتفوه به كل منهم.

٤.أن ينظر إليهم بعين الحكم الشرعي والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والولاء والبراء، والنصح والدعوة لكل بحسبه.وتعد وسائل الإعلام في هذا العصر من أكثر الوسائل تأثيرًا في فكر الناس ، وأخلاقهم وسلوكهم ، وفي بناء توجهاتهم ، لشدة سيطرتها على عقول الناس ، واستحواذها على اهتماماتهم وأوقاتهم ، وقوة تأثيرها فيهم .والأصل في الإعلام على اختلاف وسائله أن يقدم للناس المعلومات النافعة ، والحقائق الثابتة ، والأخبار الصحيحة ، ليكون بذلك أداة توجيه وبناء ، ومصدر معلومات موثوقة .إلا أن الواقع في بعض الأحيان بخلاف ذلك ، حيث اتخذ من الإعلام وسيلة للدعاية لأفكار وتوجهات معينة ، ومهاجمة ما يضادها أو يخالفها ، كما أضحى الإعلام اليوم أداة من أدوات الصراع الثقافي والعسكري بين الأمم .وأما عن صلة الإعلام بقضايا الغلو والعنف والإرهاب ، فتظهر من خلال ما يصدر عن بعض وسائل الإعلام في البلاد الإسلامية من مقالات صحفية ، أو ندوات ثقافية ، أو مسلسلات ومسرحيات تهزأ بالدين وأهله ، وتسخر من القيم الإسلامية ، ومن بعض

الأحكام الشرعية ، والمبادئ والإعلام بهذا التوجه يستثير مشاعر الناس ، ويؤجج بواعث الغضب في نفوسهم ، حمية لدينهم ، وانتصارًا لقيمهم الإسلامية الحقة ، ولا شك أن هذا الغضب محمود ، لأن المؤمن يجب عليه أن يغضب لله عز وجل ، ولا يرضى أن تنتهك محارمه ، ولكن وربما غلا بعض الناس في الرد والمدافعة ، وزاد عن الحد المشروع ، فسلك مسالك الشدة والعنف ، فتحصل بذلك الفتن ويعم الفساد في الأرض .والواجب أن يقف الإعلام – في ظل هذا الدين القويم – عند حدود رسالته ، مصدر خير وإشعاع ، ومنبر دعوة للقيم والفضائل ، لا يقدم من خلاله إلا ما ينفع الناس في دينهم ودنياهم ، وأن تكون الكلمة فيه مثمرة ولا مدمرة ، ليسهم مع غيره من دور التربية والتعليم وغيرها في تربية الأمة ، وبناء الأجيال ، وغرس القيم الحقة ، والمفاهيم الإيجابية ، فالأمة اليوم بأمس الحاجة إلى الكلمة الطيبة ، والدعوة الصادقة ، والمشورة الناصحة ، ليجتمع صفها ، وتتحد كلمتها ، وتأمن مكر أعدائها .هناك صفات أساسية تلزم كل مرب يباشر التربية والتعليم لأبنائه أو لغيرهم.لينقذهم من الإرهاب الفكري من ذلك:

١- الحلم والأناة: وهما من الصفات التي يحبهما الله ولهما تأثير تربوي كبير، أخرج مسلم عن ابن عباس رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم لأشج عبد قيس: "إن فيك خصلتين يحبهما الله: الحلم والأناة "[٥١]".

٢- الرفق واللين:روى الإمام مسلم : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطى على العنف وما لا يعطى على سواه ."

٣- الرحمة: قال تعالى : (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) وهي(فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا

[٥١] العين : ٢٢٢/٨ ، جمهرة اللغة : ١/ ٢٥٩

عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ) وهي صفة من صفات المربي الناجح وهي من الوالدين لأبنائهما أخص ورحمة الأولاد من أهم أسس نشأتهم ومقومات نموهم النفسي والاجتماعي نموا قويا سويا فإذا فقد الأولاد المحبة نشئوا منحرفين في المجتمع لا يتعاونون مع أفراده ولا يندمجون في وسطه. روى الإمام البخاري في صحيحه عن قتادة قال: "خرج علينا النبي صلى الله عليه وسلم وإمامة بنت أبي العاص على عاتقه فصلى فإذا ركع وضعها وإذا رفع رفعها" وفي صحيح البخاري أنه : قبل رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الحسن بن علي عليهما السلام وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالساً فقال الأقرع: "إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحداً" فنظر إليه رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم ثم قال:" من لا يرحم لا يُرحم ".هذه أهم الصفات الأساسية التي ينبغي أن يتحلى بها المربي المسلم ليبعد طلابه ومريده من العنف والغلو والتطرف وهناك أسباب عديدة، فالإسلام هو الدين الموافق للفطرة والمتفق مع العقل والملبي لحاجات الإنسان الروحية والمادية "[٥٢]".الإسلام هو دين الشمول والتوازن والتكامل والتناسق، وهو دين الوسطية والاعتدال كما أنه دين التسامح والمساواة، إنساني النزعة، ليس بدين عنصري ولا إقليمي ولا طائفي، بل هو دين عالمي إنساني، ولا عجب، فإن أول آية في القرآن الكريم بعد البسملة هي: {الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِين}، وآخر سورة منه هي سورة الناس، إذن فآيات القرآن الكريم وسوره بدأت بالحديث عن عالمية هذا الدين، وانتهت بالحديث عن إنسانيته، ولذا فإنه من المستحيل حصر الإسلام في قومية أو جنس أو وطن، ولنعلم جميعا إن مبدأ التسامح كان له أثر كبير في انتشار الإسلام، وهذا المبدأ هو الذي اقره يوسف عليه السلام في خطاباته التي وردت في القرآن الكريم فيوسف لم يبالغ في المعروف الذي يصل إلى حد التعلق والوله ونحوه، فهذا تجاوز للاعتدال والوسطية ، أو الجفاء الذي يلغي حقوق الأخوة، فالحق وسط بينهما، وكل إنسان يبالغ، لا يخلو من أن يقع في الغلو، فحينما نقول هذا لا يعني أننا نريد أن يكون إنسان منا متميزاً في كل شيء معتدلاً في كل شيء، فيبقى

[٥٢] مجمل اللغة : ١٥٨/١ ، معاني القرآن وأعرابه ١٢٨/٣ ، جمهرة اللغة ٢٥٩/١

الإنسان بشراً، يمكن أن يغلو في موقف، ويمكن أن يصلح في موقف آخر، لكن ينبغي أن يسعى الإنسان بقدر الإمكان إلى أن يقترب من الكمال. واليسر ورفع الحرج في الشريعة الإسلامية راجع إلى الوسطية والاعتدال في الدين الإسلامي الثابت بقوله تعالى: {وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا}[٥٣] وقد أصبحت عبارة ((لا تثريب عليكم)) ضرباً من الإيجاز بعد ذلك الصفح والعفو المطلق الشامل لكل الأوقات لتضمينها نفي الماهية [١] ومن أسس التربية عندما اجتمع سيدنا يوسف عليه السلام بإخوته بادر بالصلح والصفح عند الزلة ، وعفا عنهم عند القدرة ، ولم ينتقم لنفسه ولم يجعل لها حظاً في الدنيا لقد أحاط بروافد الوسطية في أسلوبه وخلقه وكيف رسم الاعتدال في العلاقات الأخوية، ؟وعبارة ((لا تثريب عليكم)) جمعت دلالات متنوعة في التربية الروحية فقد حوت المحاسن ، والمعارف ، والمحبة ، والتودد والرحمة ، والرفق ، فان عفا فبفضله ، وان عاقب فبحقه . وهو يعبر هذا التعبير المتنوع في التربية ، فانه أراد أن يوصل رسالة كاملة أن ميزان التربية بيد الله جل وعلا ، والحكم لله ولم يعامل سوء صنيعهم معه بقطع صله الرحم والجفاء بل عاملهم بالتودد والعطف والرفق ، هذا الدرس التربوي الراقي من النبي الكريم لا بد أن يعد من ثوابت التربية الوسطية عند الشباب لتحقيق الهدف المقصود في التواصل والعطاء . وصلة الرحم والبعد عن الغلو والتطرف وبناء أسرة كريمة ، وقد استعمل هذا الأسلوب نبينا محمد صلى الله عليه وآلة وسلم حين دخل مكة قال "[٥٤]" ((فإني أقول كما قال أخي يوسف : لَا تَثْرِيبَ عَلَيْكُمُ الْيَوْمَ يَغْفِرُ اللَّهُ لَكُمْ وَهُوَ أَرْحَمُ الرَّاحِمِينَ)) ومن هنا رسم يوسف عليه السلام التربية بالقدوة ، مصداقاً لقوله تعالى ((أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهْ)).ولم يتعجل ويصدر الحكم عليهم بأنهم أساءوا إليه بل استخدم منهج التثبت والتثبت رأس العقل كما قال حكيم العرب والمسلمين علي كرم الله وجهه [٥٥].
فيوسف لم يبالغ في المعروف الذي يصل إلى حد التعلق والوله ونحوه، فهذا تجاوز للاعتدال والوسطية ، أو الجفاء الذي يلغي حقوق الأخوة، فالحق وسط بينهما وهذا

[٥٣] سورة البقرة :٢٥٣ احياء علوم الدين : ٣٩٨/٤صحيح البخاري : ٣٣١/١
[٥٤] النهاية في غريب الحديث : ٢٠٩/١

المبدأ كان له أثر كبير في انتشار الإسلام.وبعد هذا العرض لموقف الأنبياء والرسل لابد أن نخرج برسالة إلى كل فرد في المجتمع العراقي مفادها أن الإسلام دين الوسطية والاعتدال والتوازن الفكري، والوسطية منهج بارز في أحكامه، وهو يؤكد على أمة الإجابة الالتزام بهدي الكتاب والسنة، وهي معيار الوسطية، فمن التزم بهما على منهج السلف فقد سلك مسلك الخير والصواب يحذر الإسلام أمته من الانحراف نحو التشدد في الاعتقاد أو العمل،التوازن كلمةٌ جميلةٌ جليلة، ولا أدلَّ على ذلك من استعمالها وصفاً لهذه الأمة وكلّ من تعدى حدود الشرع أو قصَّر عن القيام بها فقد خرج عن دائرة الوسطية بحسب عدوانه أو تقصيره.قال ابن القيم: «فدين الله بين الغالي فيه والجافي عنه، وخير الناس النمط الأوسط الذين ارتفعوا عن تقصير المفرطين ولم يلحقوا بغلو المعتدين، وقد جعل الله . سبحانه . هذه الأمة وسطاً وهي الخيار العدل، لتوسطها بين الطرفين المذمومين، والعدل هو الوسط بين طرفي الجور، والتفريط، والآفات إنما تتطرق إلى الأطراف والأوساط محمية بأطرافها؛ فخيار الأمور أوساطها» (١) .ورفعهم بالآداب الوسطية، فألبسهم عمّا قريب المودّة، وأقامهم على الطريقة. وبدأ يدوّن الدواوين، وأقام القوانين، ورفع ي الميمون له سماته وخصائصه وله أسسه ومنهجه، وهو تعليم يتسم فيما يتسم به الوسطية والاعتدال، بين التطرف والتهاون، وبين الإفراط والتفريط، ولابد أن يعُرف الطلاب والخريجون الذين حظوا بالتعليم في مدارس البلد وجامعاته منهج الوسطية والاعتدال والبعد عن العنف التطرف وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين [٥٦] لقد عانت الأمة الإسلامية طويلاً من أزمات حضارية متعددة، كانت سبباً رئيساً في تخلفها وضعفها، وهيمنة أعدائها عليها، وجوهر هذه الأزمات الحضارية الخانقة تكمن في الفكر لا في الوسائل؛ إذ إن الأمة الإسلامية تمتلك من وسائل النهضة، وأدوات الحضارة ما يؤهلها لقيادة العالم كما كانت سابقاً، وهذا التشخيص للأزمة الحضارية في العالم الإسلامي، هو ما أفصح عنه المفكر الإسلامي الجزائري مالك بن نبي؛ إذ يقول: «إن أزمة العالم الإسلامي منذ زمن طويل

[٥٦] أحياء علوم الدين : ٣٩٨/٤

لم تكن أزمة في الوسائل، وإنما في الأفكار...»ومن أعظم الأزمات الفكرية الضاربة بجذورها الغليظة في عمق الحضارة الإسلامية هي مسألة «الإرهاب الفكري»، ذاك الناب الحاد الذي مزق فكر الأمة، والمخلب البشع الذي جرَّح وجهها الحضاري، وما تزال الحضارة الإسلامية مثخنة بالجراح من جراء آثاره الخطيرة الذي ذاقت منه الأمرَّين.إنه «الإرهاب الفكري» الذي قمع كل قول يخالف سلطته الدينية، أو ينازع قوته السياسية، كما مارسه الإرهابيون الأُوَل بقولهم: {لَئِن لَّمْ تَنتَهِ يَا نُوحُ لَتَكُونَنَّ مِنَ الْمَرْجُومِينَ}.والحمد لله رب العالمين وصلى الله على نبيه الكريم وآله الطيبين الطاهرين.

الخاتمة والتوصيات الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آله وسلم أما بعد :

بعد الانتهاء من هذا البحث ومن هذه المناقشة والمحاورة الهادفة وبعد أن ألقينا نظرة سريعة على أصول وأسباب ظاهرة الإرهاب الفكري لعل من المفيد استخلاص أهم النتائج التي تميز وخرج بها هذا البحث، ونحن في نهاية الجولة العلمية التي أتاحت للقارئ فرصا عديدة للإطلاع على ظاهرة الإرهاب وبيان الجوانب العلمية في علاجه و تحقيقا وتحليلا وتصحيحا للأفكار السقيمة من خلال نهج التوازن الفكري في المجتمع ، الأمر الذي قد يجعل المتلقي يخرج بفكرة واضحة حول الموضوع الذي من أجله جاء هذا البحث. لذا نثبت أبرز أحكامه في هذه الفوائد والنتائج إن شاء الله :فبعد كتابة هذا البحث ظهرت لي النتائج الآتية :- عناية الإسلام بحفظ الضروريات الخمس : الدين والنفس والعقل والعرض والمال ، ورتب الأحكام المناسبة لها .- غياب العلم الشرعي وتفشي الجهل سبب عظيم لوقوع الإرهاب الفكري وانتشاره ، فوجبت العناية بطلب العلم الشرعي من مصادره الأصلية الصحيحة .- عالمية رسالة الإسلام للناس أجمعين ، وهذه إحدى خصائص النبي صلى الله عليه وآله وسلم ، الذي بذل واجتهد في دعوة الناس إلى هذا الدين وتحمل من أجله الأخطار والمتاعب ، أن الإسلام هو دين الله الذي فطر الناس عليه جميعًا ، ومن انحرف عنه فقد حاد عن الصراط المستقيم فلا سعادة له ولا أمان إلا بالإسلام . أن العقائد أو الأديان غريزة أساسية تحل من المجتمعات والدول محل القلب من الجسد ، وأن الذي يؤرخ الديانات كأنما يؤرخ

الشعوب وأطوار المدنيات . الحوار: إن الحوار هو الحل العملي الناجع لمثل هذا الفكر، الحوار المبني على تلمس الأخطاء ومحاولة معرفتها ومعالجتها، وليس الحوار الذي يريد إخضاع الغير، كما أنه ليس الحوار الذي ينتج عن ترويج أكاذيب وخدع لا تنطلي على كثيرين.كما أنه ليس الحوار الديكوري والتمثيلي الذي لا يلامس الواقع ولا يناقش أو يعالج الأفكار بمصداقية.ولا بد أن يكون المحاورون من العلماء الربانيين الذين يكون هدفهم الحق وهو البيان والحفاظ على أمن الأمة واستقرارها وهذا كله ضروري لكي يكون الحوار جاداً ومثمراً.لقد مارس الإمام علي بن أبي طالب عليه السلام هذا الحل العملي وأرسل ابن عباس ليحاور الخوارج فكان أن رجع بالآلاف منهم، لأسباب كان من أهمها قوة الحجة والتي تستفيد قوتها أكثر ما تستفيده من إيمان المحاور *الإسلام يأمر بالحوار ويدعوا إلى التفاهم والتعارف والتسامح والتعايش السلمي ولن يكون لأي حوار حظاً من النجاح ما دامت هنالك مفاهيم تدعوا إلى العنف والتطرف وتحمل طابع ذات محتوى عدواني شرير.وتجاهل الآخرين يأتي بالتطرف والذي يرفض المبادرة السلمية ويستخدم وسائل الإكراه في فرض هيمنته ورؤيته ومصالحه يأتي بالتطرف .من هنا يجب على كلّ صاحب عقل أن يدرك خطر العنف والغلو والتطرف وذلك لضمان سلامة الجميع *التأكيد على دعم مفاهيم الأخلاق وحسن التعايش والتسامح وإتباع لغة الحوار ورعاية الطلبة والشباب من خلال تحديث القوانين ونشر ثقافة الوعي وتعميق المفاهيم والتعبير عن الذات * رسم البحث في شكله الأخير التوجيه العام للسياسات والبرامج والخطط الإجرائية المتعلقة بحماية الأسرة.لأن زيادة الوعي بطبيعة العنف وتعزيز القدرات المؤسسية للجهات العاملة في مجال حماية الأسرة وأمنها وتعزيز التنسيق والشراكة بين القطاعات الرسمية والأهلية المعنية بهدف تحقيق تخطيط متكامل للمجتمع . وتعزيز استجابة النظام القضائي لقضايا العنف والإرهاب من خلال تطوير سياسات وتشريعات وقوانين تحمي الفرد في المجتمع منهما والارتقاء ببحوث تكشف ظاهرة الإرهاب الفكري من خلال تحديد الأولويات.والحمد لله في البدء والختام

قائمة المراجع والمصادر

* القرآن الكريم

*أثر الإيمان في تحصين الأمة الإسلامية ضد الأفكار الهدامة :المؤلف : عبد الله بن عبد الرحمن الجربوع الطبعة : الأولى، ١٤٢٣هـ/٢٠٠٣م

* إحياء علوم الدين :المؤلف : محمد بن محمد الغزالي أبو حامد ،الناشر : دار المعرفة – بيروت

* أساس البلاغة : أبو القاسم ، محمد بن احمد الزمخشري ، ت ٥٣٨ هـ تح ، محمد باسل ، دار الكتب ألعلميه ، ط ١ / ١٩٩٨ م

أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن ،الشيخ محمد الأمين الشنقيطي ،ط٢ ،– القاهرة ، ١٣٨٦ هـ.

* ألأعلام : خير الدين الزركلي ، بيروت ، ١٣٨٩ هـ٠

* تاج العروس من جواهر القاموس: محمد مرتضى الزبيدي ج ٧ تح . عبد السلام هارون ، الكويت ١٩٦٥م٠

*تاريخ أسماء الثقاة : أبو حفص ، احمد بن أيوب البغدادي تح صبحي السامرائي ،الدراسة السلفية – الكويت

ط١ ، ١٩٨٤ م

*التاريخ الكبير: محمد بن إسماعيل البخاري، مكتبة الرشيد – الرياض ، ط ١ ، ١٩٩٩ م

*تهذيب اللغة : أبو منصور ، محمد بن احمد الأزهري ، ٣٧٠هـ تعليق عمر سلامي ، دار أحياء التراث العربي ، بيروت

٠ دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف :المؤلف : عبد الله بن عبد العزيز اليوسف

* الروض الأنف في شرح السيرة النبوية : أبو القاسم ، عبد الرحمن بن احمد السهيلي ، ت ٥٨١ هـ ، دار أحياء التراث العربي ط١ ١٤١٢ هـ

* الزاهر في معاني كلمات الناس : محمد بن قاسم الأنبا ري ت ٣٢٨ هـ تح د. حاتم صالح الضامن ، مؤسسة الرسالة – بيروت ط١ ١٩٩٢ هـ ٠
* الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية : إسماعيل بن حماد الجوهري تح ، احمد عبد الغفورعطار ، بيروت ، ط٢ / ١٩٧٩ م.
*العقد الفريد : احمد بن محمد بن عبد ربة الأندلسي، دار أحياء التراث العربي ، بيروت ٠
*العين : الفراهيدي ، أبو عبد الرحمن ، الخليل بن احمد دار أحياء التراث العربي، ط١ ،١٤٢١هـ ٢٠٠١ م .
*غريب الحديث : أبو عبيد ، القاسم بن سلام الهروي ، تح محمد عبد المعيد خان ، ط١، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٧٦م
* الفهرست : محمد بن إسحاق بن النديم ، بيروت ، بلات
*القاموس المحيط : الفيروز أبادي ،مجد الدين محمد بن يعقوب ، دار الفكر بيروت ١٩٨٣م
*كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون : حاجي خليفة ت ١٠٦٧هـ مصطفى بن عبد الله ط٢ ، المكتبة الإسلامية ، طهران ، ١٣٨٧هـ ١٩٦٧م
*الكليات : أبو البقاء ، أيوب بن موسى الكفوي ، تح د. عدنان الدرويش ، محمد المصري ،ط٢، دمشق ١٩٨١م.
*لسان العرب: ابن منظور، اعتنى بتصحيحه، محمد الصادق العبيدي دار أحياء التراث العربي ، ط٣ بيروت.
*مجمل اللغة : أبو الحسين احمد بن فارس ، تج هادي حسين الكويت ، ١٩٨٥ م ٠
*المحكم والمحيط الأعظم : ابن سيده، علي بن إسماعيل ، ت ٤٥٨هـ تج عبد الحميد هنداوي ، ط١ ، دار الكتب العلمية بيروت ٢٠٠٠م
*المخصص ابن سيدة ، المكتب التجاري للطباعة ، القاهرة ١٣٢١هـ ٠

*معجم الفروق اللغوية : أبو هلال العسكري ، الحسن بن عبد الله بن سعيد ت ٣٩٥هـ ،تح شيخ بيت الله بيات ، النشر الإسلامي ط١ ١٤١٢ هـ .
*معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع ،أبو عبيد عبد الله بن محمد البكري ، ت ٤٨٧ هـ عالم الكتب

. Intellectual balance and its role in addressing the roots of violence and terrorism

Prof. Dr. Abdul Rahman Ibrahim Hamad Aghannreis
Iraqi University / College of Education

Introduction:

Praise be to Allah, prayer and peace be upon the Messengers of our Prophet Muhammad, peace be upon him and his good and pure, and his companions granite Miami. After

Koran has organized strange and unique composition which takes breathtaking and marketed to the necks of the statement "was one of the miracles Koran that lived blocks from the verbal systems and each other from the geometric symmetry, and the attraction of my soul, Agmh Hakim Alim, and of gentle expert, in the Koran many pictures of this systems which relies on the attraction of words and hugging verses, so that is Rabatha who catch and pull each other in a closer and tighter, it is known that speech contexts vary according to place, vary words and sentences accordingly, and the fit of the word in the context does not fit in the other, nor performs the same meaning and Aldalalh.okadd came of Islamic law at a time when humans arrived in the amount of very mental perfection, and came to them a religion fit its provisions and assets willingness intellectual though Tkhafatt the regions and

diverged countries was our years of all human beings, no offense to the previous laws in preparation for him to create human beings to accept his teachings and his approach expected, and thus unquestionable that everything that is contrary to the right is misguided, because God Almighty says: {what right after only delusion: Then you spend} [Yunus: 32], these are the pillars of Islam advocated by the Holy Prophet, this search really show us address in question because it is the subject of studying the dangers of the phenomenon of intellectual terrorism on the Iraqi society and the Muslim and to be a human mind cryptic Dwabth and reality world, opened in front of him all the Hobo because the first influential in the behavior of humans is meditation and reflection and balance for attachment to the heart and holds science and knowledge the law, but not grace the mind that Allaah bestows upon his slaves, to Nations inherited other civilizations, and benefited from the events over and came up with him sane minds in every art and science. So shall Every employer pulp and looked to take precautions from the destructive ideas of society, must be carrying a prudent mind be generated has considered and reasoning and discrimination tool, and carries the contrast tool and abundance of opinion. All these tools are linked with each other, the bottom line should not be the role of the educated person is step aside as the matter is not that simple. The function of the work of scientists, scholars and researchers venerable, but in this research will stand the reader on the important aspects of intellectual balance and its role in addressing this dangerous phenomenon which is

intellectual terrorism therefore required the nature of the research that is divided on the following detective, God Almighty .alambges I: intellectual equilibrium properties the attributes and the second part, we dealt with it: intellectual terrorism between the concept and the rooting and attitude of the scholars of the phenomenon of intellectual terrorism the third section studied: constants necessary to fortify the community of intellectual terrorism, has been shown to us that the azimuth of the Prophet is the one who fit the imbalance when individuals and groups, and I've we were keen to adopt a steady approach to search the whole, a Koranic texts analysis because the scope for educational curriculum is meant the search was focused in the folds of our research to track the effects contained this nation's scientists in this phenomenon with what in this work effort and fatigue that summon exploration in the folds he wrote adage about these words, but the interest occurring from behind the greatest and the biggest, and that statement was right on this issue by saying the words of prominent imams on the issue of intellectual terrorism, where the reader stands on the statements in this deed shed light on the right and the subsidy for applicants to understand and adhere to the Bh.oahamd God in the start and conclusion.

البناء القيمي وأزمة الضمير الأخلاقي بين الاعتدال والانحراف السلوكي في فكر الإمام الصادق .ع. "رؤية نفسية "

أ.م.د. محمد كاظم جاسم الجيزاني
كلية التربية الأساسية – جامعة ميسان

ملخص الدراسة

يمر مجتمعنا العربي الإسلامي بفترة حرجة من حياته تتسم باهتزاز القيم واضطراب المعايير الاجتماعية والأخلاقية وكثرة حالات الخروج عن تعاليم الدين الإسلامي الحنيف ،فمن خلال نظرة فاحصة إلى الحياة النفسية والاجتماعية التي يحياها الشباب في المجتمعات العربية الإسلامية تؤكد ما يعانونه من اغتراب نفسي وخلل قيمي مخيف .

وفي هذا العصر –عصر التطور التقني والانفجار المعرفي – نجد أن الأمور تسير في طريق إبعاد الفرد والمجتمع عن قيمه ودينه أكثر فأكثر ،ابتدءا من الانبهار بالتطور التقني والتجاوب معه دون وجود رصيد قيمي وسلوكي يضبط الحياة ،مرورا بالميل المتنامي لدى كثير من الأفراد نحو اللامبالاة بما يقترفه بعض الأفراد والجماعات في المجتمع من سلوكيات تتنافى وقيم هذا المجتمع،مع تسلل القدوة السيئة التي لا تتفق مع قيمنا إلى معظم البيوت من خلال أجهزة الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة بحيث أصبحت هذه القدوة ..مع مرور الوقت ..شيئا مألوفا.

ان استعراض هذه الأمور لا يعني القنوط واليأس من الإصلاح ،أو إنها دعوة إلى تثبيط العزائم والهمم ،والخنوع إلى هذا التيار الجارف من "اللاقيمية" التي تسود العالم عامة ،ومن ضمنه المجتمعين العربي والإسلامي،بل ان ذلك يؤكد أن على المخلصين في هذا المجتمع ان يأخذوا الأمر بجدية وان يكونوا على قدر المسؤولية فيسعوا جاهدين الى مقاومة هذا الشر المستشري وتحصين النشئ بالقيم والأخلاق والعقيدة الإسلامية الصحيحة وترسيخها لديهم حتى يواجهوا بثبات هذا التيار الجارف .

من خلال ما تقدم حرص الباحث ولأهمية هذا الموضوع أن يتناوله بهذه الدراسة العلمية المنهجية في مدرسة فكرية وعلمية كبيرة خرجت آلاف العلماء بمختلف

الاختصاصات العلمية والإنسانية ألا وهي مدرسة أهل البيت (عليهم السلام) بشكل عام والإمام جعفر بن محمد الصادق (ع) بشكل خاص حيث لم يعتمد الإمام (ع) في دراسة الأخلاق والقيم على نظرية استفادها من فيلسوف ،ولا قاعدة أخذها من حكيم ،ولكن استقاها من ينبوع الوحي واستفادها من هدي القران ،نعم انه لم ينتسب إلى مدارس الفلسفة في أثينا ،ولم يخضع لبيوت الحكمة في الهند ،ولكن هذه الفلسفة بعض ما تخرج فيه من جامعة القران ،والحكمة بعض الفروع التي تلقاها في مدرسة أبيه الإمام الباقر (ع) ولعل اثر هذه التربية يظهر جليا في أحاديث الإمام (ع) وأحاديث الأئمة من أبائه وأبنائه(عليهم السلام).

وعلم الأخلاق هو الذي يبحث الكمال في النفس البشرية ،وينمي القوة والاستقلال في العقل البشري ،وهو العلم الذي يساير الإنسانية في اتجاهاتها ويوجهها عند حيرتها ويأخذ بيد العقل عند اضطرابه ويمده بالقوة عند ضعفه وهنا يقول الإمام الصادق (ع) "أكمل الناس عقلا أحسنهم خلقا"

ويرتبط السلوك الأخلاقي بمفهوم مهم في أقسام الشخصية الإنسانية ألا وهو الضمير الذي يسميه الإمام الصادق (ع) روح الإيمان بقوله "إن القلب أذنين روح الإيمان يساره بالخير ،والشيطان يساره بالشر ،فأيهما ظهر على صاحبه غلبه "ويقول الإمام (ع) إن الفضيلة الكبرى هي العقل وان الإنسان إنما يرتكب الأخطاء الخلقية إذا ضعفت موازنته بين الغايات أو شذ به بعض الأخلاق عن التوازن ،وهذا لا يكون ألا حين ينحرف العقل عن الاستقامة أو تضعف سيطرته .

ومن خلال ما تقدم وباستخدام الباحث للمنهج الوصفي التحليلي في عرض أدبيات دراسته واعتمادا على التراث العلمي الضخم لمدرسة الإمام الصادق (ع) الذي لا يمكن الإحاطة به بهذه الدراسة العلمية المتواضعة،وأيضا على آراء المنظرين والعلماء في المدارس النفسية المختلفة، سيتم تناول المحاور الآتية :

١- القيم والمنظومة القيمية،القيم الإسلامية مفهومها ،مصادرها ،خصائصها .

٢- الأخلاق ،تعريفها لغة واصطلاحا ،معنى الخلق ،العلاقة بينها وبين القيم والاتجاهات والمعايير ،خصائصها ،وظائفها ودورها في حياة الفرد والمجتمع .

٣- الضمير تعريفه ،ووظائفه في شخصية الفرد،أزمة الضمير وأثرها في الفرد والمجتمع.

٤- الاعتدال والانحراف السلوكي.

٥- هل يمكن تغيير الأخلاق؟ وما هي الأدلة على إمكانية التغيير ؟

٦- خاتمة واستنتاجات وتوصيات

الفصل الأول :القيم

مفهوم يدل على مجموعة من التصورات والمفاهيم التى تكون إطاراً للمعايير والأحكام والمثل والمعتقدات والتفضيلات التى تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته ويراها جديرة بتوظيف إمكانياته وتتجسد من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملى أو اللفظى بطريقة مباشرة وغير مباشرة

تعريفها

- هناك من يعرف القيم بأنها مرادفة للاتجاهات والاهتمامات " إلبرت وفيرمان " .
- وهناك من جعل القيم مرادفة للاهتمامات والتفضيلات " ثورنديك "
- وهناك من قال بأن القيم يمكن رؤيتها من خلال صور سلوكية أربعة هي :

جوانب وأشياء مطلقة لها هويتها المستقلة ، خصائص الأشياء مادية وغير مادية ، مفاهيم تبرز من خلال حاجات الفرد البيولوجية ، أفعال تترجم للقيم محل الاهتمام " موريس " .

- ويرى (عزيز حنا) أن القيم عبارة عن تنظيمات تتعلق بالاختيار والفعل وهي مكتسبة من الظروف الاجتماعية .
- في حين يرى " عطية هنا " أن القيم تنظيمات معقدة لأحكام عقلية وانفعاليه نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني ، سواء كان هذا التقدير ناشئاً عن هذا الشيء بصورة صريحة أو ضمنية .

وقد عرف " أبو العنين " القيم بأنها " مجموعة من المعايير والأحكام تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية بحيث تمكنه من اختيار

أهداف وتوجهات لحياته يراها جديرة لتوظيف إمكانياته ، وتتجسد في القيم من خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة –كما عُرِّفت القيم بأنها " مجموعة من القوانين والمقاييس تنشأ في جماعةٍ ما ، ويتخذون منها معايير للحكم على الأعمال والأفعال المادية والمعنوية ، وتكون لها من القوة والتأثير على الجماعة بحيث يصبح لها صفة الإلزام والضرورة والعمومية ، وأي خروج عليها أو انحراف على اتجاهاتها يصبح خروجاً عن مبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا ". (أحمد ، ١٩٨٦ ، ص٢٥٠)

القيم هل هي نسبية أم مطلقة ؟

هناك اختلاف بين من تناولوا موضوع القيم ، هل هي نسبية أم مطلقة ؟

- والبراجماتيون " أو النفعيون " يرون أن القيم نسبية ، فليس هناك خير مطلق أو شر مطلق ، فالخير أو الشر راجع للممارسة والخبرة ، ومن أنصار هذا الرأي " كونت " الذي ربط القيمة بالواقع والملاحظة بالتجربة ونادى بارتباط القيم بالأشياء الحسية ، وكذلك " وليام جيمس " و " ديوي " الذي يرى أن الخبرة والممارسة ينبوع القيم .
- أما المثاليون فعلى النقيض من ذلك ، فهم يرون أن القيم مطلقة لأن القيم الحقيقية هي في عالم المثل كذلك فهي ثابتة ومطلقة وفيها الخير سواء مارسها الإنسان أو لم يمارسها .
- وأما في الإسلام فإن القيم – من هذه الناحية قسمان :-

١- قيم مطلقة كالصدق والأمانة والعدل .. وهي التي لا اجتهاد فيها .

٢- قيم نسبية مما ليس فيها نص وتحتاج إلى اتفاق لإقرارها .

هذا بالإضافة إلى أن هناك مرونة في ممارسة بعض القيم " فقيمة " الإنفاق في سبيل الله " يمكن ممارستها بصور شتى بحسب طبيعة الموقف .

مكونات القيم :

تتكون القيم من ثلاثة مستويات رئيسية هي :

المكوَّن المعرفي ، والمكون الوجداني ، والمكون السلوكي .

ويرتبط بهذه المكونات والمعايير التي تتحكم بمناهج القيم وعملياتها وهي :

الاختيار ، والتقدير ، والفعل .

أ–المكون المعرفي : ومعياره " الاختيار " ، أي انتقاء القيمة من أبدال مختلفة بحرية كاملة بحيث ينظر الفرد في عواقب انتقاء كل بديل ويتحمل مسئولية انتقائه بكاملها ، وهذا يعني أن الانعكاس اللاإرادي لا يشكل اختياراً يرتبط بالقيم .

ويعتبر الاختيار المستوى الأول في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ، ويتكون من ثلاث درجات أو خطوات متتالية هي :

استكشاف الأبدال الممكنة ، والنظر في عواقب كل بديل ، ثم الاختيار الحر .

استكشاف الأبدال الممكنة ، والنظر في عواقب كل بديل ، ثم الاختيار الحر .

ب–المكوَّن الوجداني : ومعياره " التقدير " الذي ينعكس في التعلق بالقيمة والاعتزاز بها ، والشعور بالسعادة لاختيارها والرغبة في إعلانها على الملأ .

ويعتبر التقدير المستوى الثاني في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ويتكون من خطوتين متتاليتين هما :

الشعور بالسعادة لاختيار القيمة ، وإعلان التمسك بالقيمة على الملأ .

ج–المكوَّن السلوكي : ومعياره " الممارسة والعمل " أو " الفعل " ويشمل الممارسة الفعلية للقيمة أو الممارسة على نحو يتسق مع القيمة المنتقاة ، على أن تتكرر الممارسة بصورة مستمرة في أوضاع مختلفة كلما سنحت الفرصة لذلك .

وتعتبر الممارسة المستوى الثالث في سلم الدرجات المؤدية إلى القيم ، وتتكون من خطوتين متتاليتين هما :

ترجمة القيمة إلى ممارسة ، وبناء نمط قيمي

مصادر القيم :

للقيم مصادر عديدة ، وتختلف هذه المصادر من مجتمع لآخر ، وفي المجتمع العربي والإسلامي يمكن حصر مصادر القيم فيما يلي :

١– الدين الإسلامي : متمثلاُ في كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم ومدرسة أهل البيت(ع) ، وهذا المصدر هو المصدر الأساسي للقيم في مجتمعنا ، وإن أخذ

التمسك بها يضعف شيئاً فشيئاً إلى أن يبعث الله على رأس كل مائة عام من يجدد لهذه الأمة أمور دينها ، وقد بدأ الإسلام غريباً وسيعود غريباً فطوبى للغرباء .وجميع القيم المستمدة من هذا المصدر هي الخير كله ، ومصدر سعادة للبشرية في دنياها وأخراها إن تمسكت بها حق التمسك .

٢- العصر الجاهلي : حيث إن هناك قيماً لا زال كثير من الناس يتمسك بها وكانت سائدة في العصر الجاهلي ، وبعض هذه القيم قيم إيجابية كالنخوة والشجاعة وإغاثة الملهوف ، وبعضها قيم سلبية تضر الأفراد والمجتمع كالعصبية القبلية والأخذ بالثأر . (عبد الوهاب ، ١٩٨٦ ، ٨٢)

٣- التراث الإنساني العالمي : فنظراً لسهولة الاتصال بين أجزاء العالم أصبح من السهل انتقال القيم من جزء لآخر ، وقد وفدت إلينا كثير من القيم من العالم غير الإسلامي ، وبعض هذه القيم قيم إيجابية نافعة كالمنحي النظامي والتخطيط وهناك قيم سلبية ضارة كالتفكك العائلي وقلة الروابط الاجتماعية .

٤- مواد الدراسة المنهجية : فقد ظهرت على المستوى التربوي كثير من القيم ذات العلاقة بالدراسة المنهجية ، وأغلبها نافع ومفيد إذا ما طبق تطبيقاً سليماً مراعياً واقعنا وظروفنا ، ومن هذه القيم : الاستدلال ، الدقة ، التساؤل ، العصف الفكري ... الخ . (الناشف،١٩٨١ص،٨٢) .

تصنيفات القيم :

اتضح لنا فيما مضى أن القيم متضمنة ومتداخلة ومن الصعب تصنيفها بدقة ، ولكن تم تصنيف القيم – لأغراض الدراسة – تصنيفات متعددة بحسب عدد من الاعتبارات ، كما يتضح مما يلي :

-صنفها "بدوي" إلى ثلاث مجالات :

قيم عقلية وقيم جمالية وقيم أخلاقية .

-وصنفها البعض على أساس ما هو مادي محسوس وغير محسوس .

أ-قيم مادية ب-قيم روحية .

-وصنفها البعض بحسب الأشخاص :

أ- قيم نظرية ب-قيم اقتصادية ج-قيم جمالية

ء-قيم اجتماعية هـ قيم دينية و-قيم سياسية ز-قيم فنيه

(طهطاوي ، ١٩٩٦ ، ٤٦-٤٨)

-وقد صنف " الهاشمي" و" عبد السلام" القيم إلى :

أ-قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع ربه .

ب-قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه .

ج-قيم متصلة بعلاقة الإنسان مع الآخرين .

-أما أبو العينين فقد صنف القيم إلى :

١- قيم روحية وعقائدية كحب الله والإيمان بالله والجهاد في سبيل الله .

٢- قيم خلقية كالعدل والأمانة والصدق وإكرام الضيف والعدل والتعاون .

٣- قيم عقلية تتصل بالمعرفة وطرق الوصول إليها كاستخدام التجربة والتفكير الناقد.

٤- قيم وجدانية وانفعالية كالحب والكره وضبط النفس عند الغضب

٥- قيم اجتماعية مثل بر الوالدين والتكافل الاجتماعي والإحسان للجيران .

٦- قيم مادية تتصل بالعناصر المادية كالاعتناء بالجسم والاقتصاد في الإنفاق .

٧- قيم جمالية تتصل بالتذوق الجمالي وإدراك الاتساق في الأشياء والاعتناء بالمظهر والنظافة والنظام .

الفرق بين القيم والاتجاهات :

الاتجاه عبارة عن نزعة أو ميل إلى القيام أو رد فعل إيجابي أو سلبي أو محايد نحو الأشخاص أو الأفعال أو القيم والأفكار أو المعلومات أو الأحداث أو الأوضاع .

وقد أمكن التمييز بين القيم والاتجاهات من عدة نواح من بينها :

- القيم مفهوم اجتماعي يتعلق بماهية الأشياء ونظرة الجماعات والشعوب لها ، أما الاتجاه فهو مفهوم فردي يتعلق بمواقف الأفراد والجماعات الصغيرة .
- القيم أكثر ثباتا وديمومة من الاتجاهات ، وأصعب تغييراً وتطويراً .

- القيم غالباً ما يكون قياسها أسهل من قياس الاتجاهات بسبب ميل صاحبها لإشهارها .
- القيم يمكن التعبير عنها بصيغ منطقية وواضحة مثل " أعتقد أن الله موجود " ، أما الاتجاهات فيصعب التعبير عنها باعتبارها نزعات إنسانية وردود فعل المرء العاطفية نحو الأشياء ، فهي تعبير عن المشاعر ومتقلبة ".
- تشكل القيم جزءاً من ثقافة المرء والمجتمع فهي قيم جماعية ، أما الاتجاهات فهي لا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع بل هي نزوع فردي أو جماعي محدود نحو الأشياء والأشخاص .
- لا يمكن إخفاء القيم ويحرص الإنسان على إظهارها في سلوكه ، أما الاتجاهات فيمكن إخفاؤها .
- القيم لا تكون إلا إيجابية وخيِّرة ، أما الاتجاهات فقد تكون إيجابية أو سلبية أو محايدة .
- تتكون القيم من ثلاثة أبعاد هي المكون المعرفي والمكون الوجداني والمكون الأدائي السلوكي الالتزامي ، أما الاتجاهات فتتكون من بعدين رئيسيين هما المعرفي والانفعالي ، أما المكوَّن الأدائي فليس ملزماً .
- ينبغي أن تنسجم قيم المرء مع ثقافة وقيم الجماعة التي ينتمي إليها وتعتبر عنصر توحيد معهم ، أما الاتجاهات فلا تنسجم بالضرورة مع القيم السائدة في مجتمعه أو ثقافة قومه .

(بلقيس ، ١٩٨٦، ١٢-١٣)

وظائف القيم في حياة الفرد والمجتمع :

للقيم وظائف عديدة في حياة الفرد والمجتمع يمكن إيجازها كما يلي :

- بالنسبة للفرد :-

تهيئ القيم للفرد خيارات معينة ، فتكون لديه إمكانية الاختيار والاستجابة لموقف معين ، فتلعب دوراً هاماً في بناء شخصيته ، كما أن القيم تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه ، لذلك فهي تجعله أقدر وأصبر على التكيف كذلك فإنها تحقق للفرد

الإحساس بالأمان لأنها تقويه على مواجهة ضعف النفس ، كما أنها تعمل على إصلاح الفرد اجتماعياً وأخلاقياً ونفسياً وفكرياً وثقافياً ..الخ ، لأن القيم وسيلة علاجية ووقائية للفرد ، كما أنها تعمل على ضبط نزوات الفرد وشهواته ومطامعه ، وكل هذه الوظائف يكمل بعضها بعضاً وصولاً إلى مرحلة الرضا " رضي الله عنهم ورضوا عنه " ، أي رضا الله ورضا النفس .

- بالنسبة للمجتمع :

تحافظ القيم على تماسك المجتمع ، وتساعده على مواجهة التغيرات التي تحدث كما أنها تربط بين أجزاء الثقافة في المجتمع لأنها هي التي تعطي النظم الاجتماعية أساساً عقلياً ، والقيم تحمي المجتمع من الأنانية والدونية الطائشة ، وتزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع المجتمعات الأخرى من حوله ، كما أن القيم تجعل سلوك الجماعة عملاً تبتغي به وجه الله تعالى.

والوظائف الفردية والمجتمعية تتكامل فيما بينها وتؤدي إلى مايلي :-

أ-بناء الذات الإنسانية القادرة على التكيف الإيجابي مع ظروف الحياة لأداء دورها الحضاري المحدد .

ب-إعطاء المجتمع الشكل المميز الذي يميزه عن المجتمعات الأخرى .

القيم الإسلامية مفهومها :

القيم الإسلامية هي القيم المستمدة من الدين الإسلامي الحنيف الذي يعتبر " الحسن " هو ما وافق شرع الله واستوجب الثواب في الآخرة ، ويعتبر " القبيح " هو ما خالف شرع الله ويترتب عليه العقاب في الآخرة .

مجالاتها :

تشتمل القيم الإسلامية جميع مناشط الحياة ، وجميع مناحي التفكير والاعتقاد ، وجميع العلاقات التي تربط المسلم بخالقه وبغيره من البشر ، بل وبالكون جميعاً .

ويمكن تصنيف أهم المجالات التي تشملها القيم الإسلامية إلى ما يلي :

١- مجال العقيدة : فالمسلم مطالب بأن يؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر ، ومطالب بأن يقر بأن الدين عند الله الإسلام وأنه خاتم الأديان ، وأن محمداً

صلى الله عليه وسلم خاتم الأنبياء والرسل ، أنزل الله عليه القرآن وحباً ، وهو المصدر الأساسي والأول للشريعة ، وحديث الرسول صلى الله عليه وسلم المصدر الثاني ..الخ ، وكل أولئك قيم حاكمة على العبادات والمعاملات ، يدين بها الفرد وينهض لها ، ويحرص على غرسها في نفوس أبنائه ، ويتصدى لمن يهملها ويتهاون فيها ، ولمن يشوهها وينحرف عنها .

٢- مجال علاقة الفرد المسلم بغيره من البشر : إذ يجعل الإسلام حسن الخلق جزءاً لا يتجزأ من التدين ، ومن هنا تفسير دعوة الإسلام إلى الالتزام بقيم الآداب والتوافق السلوكي معها فيما جاء به الأمر من صدق القول والفعل في السر والعلن ، والأمانة والعفة والإخلاص وطهارة اليد واللسان وحسن الظن وإتقان العمل وصلة الأرحام وتوقير الكبار ورحمة الصغار ... الخ ، وفيما جاء به النهي عن أضداد هذه من قبيح الخصال والموبقات ، ومن منظور البدائل – كمثال – نجح الإسلام في تحديد الدوائر العامة والخاصة للحديث كقيمة اجتماعية ، فهو يجعل حرية القول قيمة إلا أن يكون فاحشاً وكذباً أو غيبة أو نميمة ..الخ، ويجعل سفك الدماء عملاً قبيحاً ومرفوضاً إلا أن يكون قصاصاً وعقوبة ، ثم يدعو ولي القتيل إلى العفو ويعده أكبر قيمة من القصاص " وأن تعفو أقرب للتقوى ".

٣- مجال علاقة الإنسان بالكون : إذ يجعل الإسلام النظر في ملكوت الله والتفكر فيه قيمة ، يدعو إلى الحرص عليها بما يترتب فيه من إعلاء قيم العلم وكشف أسرار الله في الأرض وفي السماء ، وللإسلام قيم تتعلق بالتعامل مع الحيوان والنبات ومع الجماد لخير البشرية ، ونصوص القرآن والحديث النبوي الشريف في كل أولئك ماثلة شاهدة .

خصائصها :

القيم الإسلامية تتميز بخصائص تميزها عن القيم في المجتمعات غير الإسلامية ، وهذه الخصائص مستمدة من خصائص هذا الدين العظيم ، ومن هذه الخصائص :

١- الربانية : فالقيم الإسلامية ربانية المصدر ، بمعنى أنها مستمدة من كتاب الله وسنة رسوله أساساً ، وكتاب الله هو من لدن حكيم خبير ، وأما السنة النبوية فهي

أيضاً مستمدة من عند الله على لسانه رسوله " وما ينطق عن الهوى إن هو إلا وحيٌ يوحى " أما المصادر الأخرى منها ما جاء عن أمير المؤمنين(ع) والأئمة الأطهار (عليهم السلام) ، وبالتالي فهي أيضاً يمكن اعتبارها قيماً ربانية ، بمعنى أنها مستمدة من شريعة الله ولا تناقضها .

٢- الشمول : فالقيم الإسلامية تتمثل فيها صفة الشمول من نواح عدة :

فهي شاملة لكل ما يصلح الفرد والمجتمع ، وهي شاملة لجميع مناشط الحياة الإنسانية ، وهي شاملة لكل العلاقات التي تربط المسلم بغيره سواءً علاقته بربه أو بالمسلمين أو غير المسلمين أو علاقته بالحيوان والجماد وجميع مخلوقات الله كما أنها شاملة في تلبيتها لحاجات النفس والعقل والوجدان والجسد " ما فرطنا في الكتاب من شيء " .

٣- التوازن : فهناك التوازن والوسطية وعدم الإفراط أو التفريط ، وهذا التوازن يظهر بمظاهر شتى : فهناك توازن بين الجانب الذي تتلقاه الكينونة الإنسانية لتدركة وتسلَّم به وبين الجانب الذي تتلقاه لتدركه وتبحث حججه وبراهينه وتحاول معرفة علله وغاياته وتفكر في مقتضياته العملية وتطبقها في حياتها الواقعية ، وهناك توازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات الجماعة فلا يطغى جانب على آخر ، وهناك توازن بين متطلبات الدنيا ومتطلبات الآخرة " وكذلك جعلناكم أمة وسطاً " .

٤- الإيجابية : فالقيم الإسلامية قيم إيجابية بكل ما تعني هذه الكلمة ، فهي إيجابية خيرة تؤدي بمن يعتنقها إلى سعادة الدنيا والآخرة ، وهي إيجابية فاعلة في علاقة الله سبحانه بالكون والحياة والإنسان ، وهي إيجابية فاعلة في دور الإنسان ووظيفته في هذا الكون .

٥- الواقعية : فالقيم الإسلامية قيم واقعية تتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي المستيقن والأثر الواقعي الإيجابي ، لا مع تصورات عقلية مجردة ، ولا مع مثاليات لا مقابل لها في عالم الواقع ، ولكن هذه الواقعية واقعية مثالية ، أو مثالية واقعية ، لأنها تهدف إلى أرفع مستوى وأكمل نموذج تملك البشرية أن تصعد إليه .

٦- قيامها على مبدأ التوحيد : فقيمة التوحيد هي أساس القيم كلها ، وكل قيمة تتعارض مع هذه القيمة هي قيمة مرفوضة إسلامياً ، ومن هذا المنطق لا يجوز لفرد أو جماعة أن يتعارفوا على قيم تتعارض وتوحيد الله .

٧- الاستمرارية : فالقيم الإسلامية قابلة للتطبيق في كل زمان ومكان لأنها أولاً مستمدة من شريعة الله الصالحة لكل زمان ومكان ، كما أنها جاءت منسجمة مع الفطرة الإنسانية السليمة التي لا تتبدل بتبدل الأحوال والظروف .

٨- المرونة : فهي قيم ليست جامدة ـــ ولكنها مرنة – دون أن تبتعد عن شريعة أو تشت عنها – والمرونة هي التي تجعلها صالحة لكل زمان ومكان وفيها نوع من الاجتهاد وتجمع بين الإطلاق والنسبية ولبيان كيفية المرونة نضرب مثالاً بقيمة الإنفاق في سبيل الله ، فهذه قيمة ثابتة ومستمرة لا تتغير ولا تتبدل ، ولكن تطبيقها فيه مرونة بحسب الظروف ، فقد يكون الإنفاق بالنقود أو الملابس أو الحيوانات أو بناء مؤسسات خيرية .. الخ .

٩- عدم تعارضها مع العلم : فهي قيم صائبة وصحيحة لأنها من لدن عليم خبير ، ولا يمكن أن تصطدم بقاعدة علمية صحيحة .

١٠- التسامح والحرية : فهي قيم قائمة على التسامح وحرية الاختيار والاقتناع " لا إكراه في الدين " .(العاجز ،والعمري،١٩٩٩،ص١٤-١٥)

الفصل الثاني :الأخلاق

-الأخلاق لغة واصطلاحا

أ) الأخلاق لغة

-قال الجوهري "الخلق والخلق سكون اللام وضمها ،السجية وفلان يتخلق بغير خلقة أي يتكلفه .

- وقال الفيروز أبادي :والخلق بالضم ويضمتين ،السجية والطبع والمروءة والدين .(الفيروز أبادي ،بدون سنة طبع)

- وقال" ابن منظور " صاحب كتاب لسان العرب: ان الخلق انه لصورة الإنسان الباطنية وهي نفسه وأوصافها ومعانيها المختصة بها بمنزلة الخلق لصورته الظاهرة

وأوصافها ومعانيها ولهما أوصاف حسنة وقبيحة والثواب والعقاب يتعلقان بأوصاف الصورة الباطنة أكثر مما يتعلقان بأوصاف الصورة الظاهرة (ابن منظور ،١٤٠٥)

ب) الأخلاق اصطلاحا

– تعريف ابن مسكويه

أنها حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية

–تعريف الماوردي

هي غرائز كامنة تظهر بالاختيار وتقهر بالاضطرار .

–تعريف الجرجاني

الخلق عبارة عن هيئة للنفس راسخة تصدر عنها الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة الى فكر وروية ،فان كان الصادر عنها الأفعال الحسنة كانت الهيئة خلقا سيئا وان كان الصادر منها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي مصدر ذلك خلقا سيئا .

–تعريف صدر الدين الشيرازي

الخلق ملكة يصدر بها عن النفس أفعال بالسهولة من غير تقدم روية .

–تعريف الجاحظ

هو حال النفس بها يفعل الإنسان أفعاله بلا روية ولا اختيار والخلق قد يكون في بعض الناس غريزة وطبعا ،وفي بعضهم لا يكون إلا بالرياضة والاجتهاد ،كالسخاء قد يوجد في كثير من الناس من غير رياضة ولا تعمل كالشجاعة والحلم والعفة والعدل وغير ذلك من الأخلاق المحمودة .

<u>تعريف علم الأخلاق</u>

–تعريف ابن مسكويه

انه علم يعرف به حال النفس من حيث ماهيتها وطبيعتها وعلة وجودها وفائدتها ،وماهي وظيفتها التي تؤديها والفائدة من وجودها .

–تعريف الطباطبائي

هو الفن الباحث عن الملكات الإنسانية المتعلقة بقواه النباتية والحيوانية والإنسانية .

–تعريف الشيرازي

علم يبحث فيه عن الملكات والصفات الحسنة والسيئة وآثارها وجذورها ،أو هو علم يبحث فيه عن أسس اكتساب هذه الصفات الحسنة ،وطرق محاربة الصفات السيئة وأثارها في الفرد والمجتمع .(البهادلي،٢٠١٢، ص١٩)

الأخلاق إحدى الجهات الإنسانية التي عني بها دين الإسلام ، اهتم بها اهتماما كبيرا والذي يستقصي تعاليم الكتاب وإرشادات السنة النبوية الشريفة وهذه الظاهرة من الدين الإسلامي إحدى مميزاته عن سائر الأديان واحد مؤهلاته للخلود .

والأخلاق الإسلامية هي مجموعة الأقوال والأفعال التي يجب أن تقوم على أصول وقواعد وفضائل وآداب مرتبطة ارتباطا وثيقا بالعقيدة والشريعة الإسلامية من خلال القران الكريم وسنة الرسول الأكرم (ص) والأئمة الأطهار (عليهم السلام)

فالأخلاق في الإسلام ليست جزءا من الدين بل هي جوهره وروحه ،ومن قوله تعالى في وصف النبي محمد (ص) "وانك لعلى خلق عظيم "

وروي عن رسول الله (ص) قال "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق "(الهاشمي ،٢٠٠٧،ص٨)

ولكل إنسان في نفسه صفات كثيرة العدد ،متباعدة الآثار ،كالوفاء ، والصدق ،والسخاء ،والشجاعة وهذه الصفات مصدر لأكثر أعماله ،والخلق من هذه الصفات النفسية هو ما تركز في النفس وانطبعت به انطباعا كاملا .

والعلماء الخلقيون يبحثون في الدرجة الأولى عن هذه الملكات النفسية من حيث أنها تتصف بالاعتدال والانحراف وتقبل التحوير والتهذيب ،والخلق لا يمكن أن يكون وليد مصادفة ونتيجة اتفاق ،لان الأخلاق ملكات ولابد للملكات من أسس كما لابد للبناء من قاعدة ،وأسس الخلق الغريزة ،والوراثة ،والبيئة ،والتربية ،والعادة .والفلاسفة القدماء يقولون "يولد الانسان صفحة بيضاء يكتب فيها المربي ما يشاء "(زين الدين ،ص٧)

مبادئ الأخلاق

مبادئ الأخلاق تنحصر في صنفين هما :

١- اختياري يفتقر وجوده إلى إرادة الإنسان واختياره ومن هذا القسم :العادة ،وبعض مفردات التربية ،والبيئة كالمدرسة والأصدقاء .

٢- اضطراري لا حكومة لا إرادة الإنسان على وجوده وان كانت لها حكومة على تأثيره ومن هذا القسم :الغريزة ،والوراثة والبعض الآخر من مفردات البيئة والتربية .

والإمام الصادق (ع) يصرح بهذا التقسيم فيقول :(إن الخلق منحة يمنحها الله خلقه فمنه سجيه ومنه نية) ويفسر لفظ السجية بالجبلة في بقية الحديث فيقول :"صاحب السجية هو مجبول لا يستطيع غيره ،وصاحب النية يصبر على الطاعة تصبرا فهو أفضلهما " ويقابل السجية بالنية وهي الإرادة .(زين الدين،ص٧)

الفصل الثالث: الضمير

يتألف الإنسان من جزأين متباينين بهما يتم تركيبه ومنهما تتكون قواه وعناصره ،وعنهما تصدر أفعاله وأفكاره وبمجموعهما يدرك قسطه من الحياة وينال حظه من الرقي والكمال وهذان الجزءان هما النفس والجسد ،والذي يهمنا أن نجد الاتصال قد أفاد هذين الجزأين قدرة كاملة لا يتمتعان بنظيرها لو كانا منفردين .

للنفس أهداف لاتصل اليها إذا لم تتصل بالجسد ،وللجسد غايات لا يبلغها إلا بمعونة النفس ،ويقول علماء الأخلاق إن الأهداف التي يتوجه أليها في سلوكه ومعاملاته قد تكون من مختصات الجسد ،ويمثلون ذلك باللذات الزائفة التي تحصل من الشهوات البهيمية وقد تكون من مختصات النفس ويمثلونها بالكمالات النفسية التي تحصل للإنسان من اكتساب العلوم واللذات العقلية التي تنشا من اكتشاف الخفيات من الأشياء ،وقد تكون مما يشترك فيه كل واحد من النفس والجسد على حد سواء .

وهنا الإمام الصادق (ع) يقول :"اجعل قلبك قرينا برا أو ولدا واصلا" فيسمي النفس قلبا لما فيه من الخواطر ثم يجعل قرينا برا يجب إتباع نصحه في الخواطر الحسنة وولدا بارا يجب إرشاده عند الخواطر السيئة وقد يجري مع الإصلاح إلى حد ابعد من ذلك فيقوك :"من لم يكن له واعظ في قلبه وزاجر من نفسه ولم يكن له قرين مرشد أستمكن عدوه من عنقه "

وعلماء الأخلاق يسمون هذه القوة "بالوجدان" أو "الضمير " ويصفها بعض أرباب الفلسفة الحديثة "بصوت الله في الإنسان "،ويسميها الإمام الصادق (ع) روح الإيمان

بقوله :"إن القلب أذنين روح الإيمان يساره بالخير ،والشيطان يساره بالشر فأيهما ظهر على صاحبه غلبه "،والضمير واعظ للقلب حسب الأحاديث التي أوردها الإمام الصادق (ع) .

ويدلنا على هذا إنا نجد "الضمير "لا يختص بأمة دون امة أخرى .فالضمير يوجد عند جميع الأمم المتوحشة التي لم تخضع لقانون ولم تعترف بنظام كما يوجد بين الأمم الراقية التي تشرع القوانين وتعترف بالأنظمة وبذرة الضمير توجد عند الصبي الناشئ وعند الطفل الدارج ولعل جرثومة الضمير توجد في قسم من الحيوانات العجماء على ما يقوله بعض علماء الحيوان .

و"للضمير " قوتان متقابلتان يشعر الإنسان بوجودهما مثل العمل وبعده ،قد يتوجه الإنسان إلى عمل يرضي به عاطفته مثلا ولكنه يغضب عقله فيرى نفسه حينذاك بين قوتين متقابلتين تحثه إحداهما على العمل وتحذره الأخرى منه ،وتتفاضل هاتان القوتان بمقدار ما في الإنسان من ميل إلى الخير والى الشر وبمقدار ماله من التمسك بالصفات الحسنه أو القبيحة وقد تكون القوتان متكافئتين إذا تساوت ميوله .

أزمة الضمير الخلقي وأثارها في الفرد والمجتمع

وجهات النظر المتقدمة توضح لنا أن "للضمير " شؤونا وآثارا فأثره قبل العمل حث أو تحذير وبعد حصول العمل ارتياح أو تأنيب ومعنى هذا أن صوت هذه القوة لا يختص في حال حصول الرغبة أو في حالة انقما عها .

وذكر جماعة من علماء الأخلاق كون الضمير غريزة من الغرائز ،وقالوا هو قوة يكتسبها الإنسان اكتسابا ،وللتجربة والاختبار والتقاليد والعادات اثر كبير في تكونه،ويدلون على مذهبهم هذا بوجود الآتي :

١- إن القوانين والأنظمة الوضعية هي الحافظة للضمير من التداعي والانهيار ودليل هذا لو رفعنا سلطان القوانين الخلقية والاجتماعية والدينية عن أية امة من الأمم لوجدنا أن الحال منها ينقلب رأسا على عقب ،وان أسس الضمائر الخلقية فيها تتداعى وتنهار ،وهذا يدلنا على أن الضمير تابع لهذه الأنظمة يوجد بوجودها ويفنى بفنائها .

وهذا يعني أن الضمير قوة بسيطة تتقوى بالتمرين والمحافظة على الواجبات وإتباع الأنظمة حتى تسيطر على جميع القوى وتحكم على الغرائز وتضعف بالمخالفة والإهمال حتى يخفت الصوت ويموت الضمير ونعني "بموت الضمير " انعدام اثر هذه القوة لا انعدام وجودها ،فان "الضمير " الذي تتابعت علي الصدمات والمخالفات يخفت صوته ،فلا يبعث الى فعل خير ولا يحذر من عمل شر وهذا ما نسميه "بموت الضمير "

٢- نجد الناس مختلفين في ضمائرهم ،فالشئ الواحد يكون حسنا عند امة من الأمم وهو بنفسه قبيحا عند امة أخرى ،وهذا يدلنا على أن السبب هو الاختلاف في العادات والتقاليد وغيرها .

وهنا أن "الضمير "قوة تحث على الخير وتحذر من الشر والمقياس الذي يقاس به العمل ليعلم انه خير او شر فهو شئ آخر وراء الضمير ،وترحيب الضمير بذلك العمل او تحذيره عنه يتفاوت بحسب ما يعتقد منه من جهات الخير والشر ،وبحسب شدة ذلك الاعتقاد وضعفه وبمقدار تمسك الشخص بالمثل الأعلى في أخلاقه ،ولذلك نرى التفاوت العظيم بين الناس في ضمائرهم .

"والضمير" محترم عند الإنسان فقد يرتكب الفرد أخطاء وجدانية ومصدرها قصور في التفكير او تسرع في الحكم إلا انه لا يقبل من الناصح أن يتهم ضميره بالخيانة وقد لا يصغي إلى إرشاده بعد هذه التهمة ،لان الضمير محترم عند الإنسان ومن الحزم للمرشد في أمثال ذلك ان يدله على وجه الخير فقط من غير ان يتعرض لكرامة الضمير .

تطور الضمير

تطور الضمير جزء من البرنامج العصبي الذي يتطور تبعا لمستويات النضج التي يمر بها الطفل في سيره من الطفولة نحو الرشد ،ففي مستوى الطفولة المبكرة يتمثل الضمير فيما يجعل الأم تبدو سعيدة بتصرفات طفلها وحصول الطفل على رضا الأم أو الأب او الجدة وحبهم ،وفي هذا العمر يكون من الصعب على الأطفال فهم ما الصح وما الخطأ ولكنهم يبدأون في فهم الصح والخطأ بطرق عيانية محسوسة بسيطة .

ففي عمر المدرسة يتحول "الضمير " الى كون "الصح" هو ما يجنب صاحبه العقاب ،انه الرغبة في ان يقال عنه "طفل جيد" مع ضعف

في التحكم في الدفعات المحركة لسلوكه .ويفسر هذا غالبا ب"اعمل أي شئ يعفيك من العقاب حتى لو اضطررت للكذب لتغطية بعض الأخطاء التي ترتكبها "

وأطفال هذا المستوى غالبا ما يعرفون الصح من الخطأ ولكنهم مازالوا غير قادرين على اتخاذ القرار الصائب ،ترد عدم القدرة في الحكم الصائب الى اضطراب الوظيفة العصبية للفص الأمامي ،فقد أشارت دراسات "جوناثان هيد وجوناثان كوهين " إلى هذه المنطقة في الدماغ الواقعة في القشرة ما قبل الأمامية واعتبرتها المسؤولة عن العمليات الأخلاقية .

وفي عمر الرشد يتمثل "الضمير " في فعل الأشياء الصحيحة لأنها أصح الأشياء التي عليك ان تقوم بها ،وانك تشعر إنها صحيحة "فالإيثار " يكون أكثر وضوحا في نهاية مرحلة المراهقة وبدايات مرحلة الرشد المبكرة .

ان تطور الضمير لدى الأطفال مرتبط بالقدرة على الربط بين السبب والنتيجة ،انهم يمتلكون في عقولهم المعرفة ،إنهم يغرفون ما الصح وما الخطأ ،قد يقول بعض الآباء "إن أطفالهم لا ضمير لهم " ولكن على العكس أطفالنا لهم ضمير ولكنه فقط ضمير طفل عمره ست او سبع سنوات .

إذن التطور الأخلاقي ما هو الا عملية نيورولوجية (عصبية) وانه برنامج يتطور تدريجيا لدى الطفل العادي ويكتمل في سن السادسة .

إن سلامة الضمير والقدرة على ضبط الذات والشعور الإجباري بالتصرف بمسؤولية يبدا مع لحظة الميلاد فالسنوات الثلاثة الأولى حاسمة في تطوير الأرضية البكر التي ستسمح للضمير بالنضج عبر حياته كلها ،فالأطفال الذين يعاملون بعنف وقسوة في تلك الفترة مرشحون لعدم تطوير ضمير مستقبلا بغض النظر عن الكيفية التي يعامله بها الآخرون فيما بعد .(الريماوي ،٢٠٠٣،ص٢٦٢-٢٦٣)

التطور الديني ونشأة الضمير

كثير من الأطفال والمراهقين يظهرون اهتماما بالدين والمؤسسات الدينية التي تتكفل بتزويدهم بالمعتقدات والطقوس والشعائر الدينية ،فإذا كانت دور العبادة في البلدان العربية الإسلامية تاخذ على عاتقها تعريف الطفل والمراهق شؤون دينه ،وكذلك تتولى المدرسة من خلال حصص التربية الإسلامية تعليم الطلبة أمور دينهم وإذا كانت الأسرة من قبل هؤلاء وهؤلاء هي التي تتولى إرضاع الأطفال دينهم وبعض الطقوس البسيطة من الصلاة والأدعية والممارسات فقد أنشئت في البلدان الغربية مدارس دينية إضافة إلى دور العبادة .

يشير كلا من "سانتروك وبالوتزيان" ١٩٩٧ إلى ان القضايا الدينية هامة جدا للمراهقين ،ففي إحدى الدراسات وجد ان ٩٥% من المراهقين الذين تتراوح أعمارهم مابين (١٣-١٨)سنة أفادوا أنهم يعتقدون بوجود الله سبحانه وتعالي ،وان (٤/٣)المراهقين يؤدون فريضة الصلاة وان نصفهم اقروا بأنه من المهم أن يتعلم الشخص العقيدة الدينية .

ويعتقد "ياتس" ان مرحلة المراهقة مفصل أساسي في النمو الديني للفرد ،فبالرغم من ان الأطفال يتشربون تعاليم دينهم من والديهم الا إنهم وبحكم تطورهم المعرفي ،يبدأون بطرح أسئلة :هل أن معتقداتهم الدينية حقيقية ؟ من هم ؟ أي نوع من الحياة يريدون ان يعيشوها ؟ هل هناك اله حقيقي ؟.(الريماوي ،٢٠٠٣،ص٢٦٦)

الفصل الرابع :الاعتدال والانحراف السلوكي

الغرائز قوى فطرية تسوق إرادة الحيوان إلى العمل وتظهر في الإنسان شكل ميول ورغبات ،ولذلك فالخلق النفسي مدين في وجوده للغريزة مثل ان يكون مدينا للعادة (لان الغريزة هي الدافع الأول إلى إيجاد العمل ،والثانية هي الدافع الثاني إلى تكراره) والغريزة تبذر الخلق في النفس لتنمية العادة ،والغريزة تعين الغاية التي تتوجه إليها الإرادة ثم تتبعها العادة ويتكون الخلق .

ويرى القدماء من علماء الأخلاق إن للإنسان أربعة قوى يسمونها بالصورة الباطنية للإنسان وهذه القوى هي : قوة العقل وقوة العمل وقوة الشهوة وقوة الغضب ويقولون ان هذه القوى هي أصول الأخلاق عليها تفرع واليها تنسب فباعتدال كل واحدة من هذه

القوى تحصل إحدى الفضائل الأربعة التي يسمونها أمهات الفضائل أو الفضائل الرئيسية ،ويقابل كل واحدة من هذه الفضائل رذيلتان تنشئان من انحراف القوة إلى طرف الإفراط أو إلى حد التفريط ولا يحصل هذا الشذوذ إلا إذا ضعفت سيطرة العقل على القوى وقصر نفوذه عن إرادة الحكم .

وقد يحصل التوازن العادل في القوى فيتولد منه الاعتدال في الأخلاق والعدالة في النفس ،وإنما يتكون هذا التوازن إذا عمت سلطة العقل على الغرائز ،وأذعنت لحكمه جامحات القوى ،فيستلم زمام التدبير ،ويستقل بإرادة الحكم وبحكمته يضرب بعض القوى ببعض فيضع الشهوة بالغضب ويكسر الغضب بالشهوة ويستعين على ذلك بنواميس الشرع وتقاليد العرف .

هذه هي الحكومة المثالية والعادلة والعدالة الخلقية بأسمى معانيها والفضيلة الكبرى التي ترسم للإنسان طرق الفضائل الفرعية وذلك هو الدين الذي يقول عنه الإمام الصادق (ع) "من كان عاقلا كان له دين دخل الجنة "،اجل من كان عاقلا كان له دين ،وهل الدين غير التوازن في الأخلاق والأعمال والعقائد ،وهل العقل إلا رائد الخير ودليل السعادة ؟

ويقول الإمام الصادق (ع) "أكمل الناس عقلا أحسنهم خلقا " وفي حديث آخر "العقل دليل المؤمن " ،والإمام (ع) يجري في تقسيم الأخلاق مجرى آخر فيرى إن الفضيلة الكبرى هي العقل ،وان جميع الفضائل الأخرى متفرعة منه يسقيها من ينبوعه ويمدها في حكمته ،وان الرذيلة الأولى هي الجهل ،وبقية الرذائل فروع منه ولذلك فهو يقول في حديث آخر "اعرفوا العقل وجنده والجهل وجنده تهتدوا"،ثم يعيد الأخلاق السامية في جنود العقل ،والصفات الوضعية في جنود الجهل .

إما قول الإمام الصادق (ع)"صاحب السجية هو مجبول لا يستطيع تغيره" ،فلا يعني به ان إن من الأخلاق ما يستحيل عليه التهذيب وإنما يعني تكوين الخلق بسبب العادة فقط أكثر صعوبة على الإنسان مما إذا تساعدت على إنشائه الغريزة والعادة ،فان الإرادة إذا صادفت ميلا غريزيا أسرعت إلى العمل ،وبتكرار العمل تحصل العادة

ويتركز الخلق ،وهما عند المكافحة والتهذيب على العكس لان تغيير مجرى العادة أسهل بكثير من تعديل مجرى الغريزة ،

وطالما اسماه الصادقون من أهل البيت (ع) جهادا وما أحقه بهذه التسمية وهذا القول أطلقه الرسول محمد (ص) لبعض سراياه عند رجوعها من الحرب "مرحبا بقوم قضوا الجهاد الأصغر وبقي عليكم الجهاد الأكبر " ثم فسر لهم الجهاد الأكبر الذي بقي عليهم بجهاد النفس على أخلاقها ،وقال الإمام الصادق (ع)"واجعل نفسك عدوا تجاهده "(زين الدين ،ص٧)

هل يمكن تغيير الأخلاق ؟

يدعي البعض إن الأخلاق لا يمكن ولا يتصور تغييرها ،كما لا يتصور تغيير صورة الظاهر وفي ذلك يقول الشاعر :

إذا كان الطباع طباع سوء فلا أدب يفيد ولا أديب

وقد استدلوا على رأيهم هذا من خلال من خلال أحاديث الرسول محمد (ص) ومنها حيث قال "الناس معادن كمعادن الذهب والفضة خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام "

وفي حديث أخر قال الرسول (ص) "إذا سمعتم أن جبلا زال عن مكانه فصدقوه ،وإذا سمعتم برجل زال عن خلقه فلا تصدقوه ،فانه سيعود إلى ما جبل عليه "

لاشك إن نفوس الناس بالطبع متفاوتة فبعضها من ذهب والبعض الأخر من فضة ،ولكن هذا لا يدل على عدم إمكانية تغيير هذه النفوس والطبائع .

وأيضا الحديث الثاني للرسول (ص) على فرض صحته ،فهو ينظر إلى من تمخضت منه مادة الخبث ولا يمكن زوالها من نفسه وطبع على الخلق المذموم ،وله نماذج في التاريخ كابي لهب وأبي جهل وأشباههم من الفاسقين والكافرين والمنافقين .(البهادلي،٢٠١٢،ص٧٧)

كما ورد في القران الكريم :

قال تعالى "كلا بل ران على قلوبهم ما كانوا يكسبون"(سورة المطففين:الآية ١٤)

قال تعالى "كذلك يطبع الله على قلوب الكافرين "(سورة الأعراف :الآية ١٠١)

قال تعالى"ذلك بأنهم امنوا ثم كفروا فطبع على قلوبهم فهم لا يفقهون"(سورة المنافقون:الآية ٣٠)

الأدلة على قابلية الأخلاق للتغيير

أولا:القران الكريم

١- إن الهدف من بعث الأنبياء والرسل وإنزال الكتب السماوية إنما هو لأجل تربية وهداية الإنسان ،وهذا دليل قوي على إمكان التربية وترشيد الفضائل الأخلاقية لدى جميع أفراد البشر ،والآية القرآنية تشير إلى هذا المعنى من قوله تعالى "هو الذي بعث في الأميين رسولا منهم يتلوا عليهم آياته ويزكيهم ويعلمهم الكتاب والحكمة وان كانوا من قبل لفي ظلال مبين "(سورة الجمعة :الآية ٢٠)

٢- كل الآيات التي توجه الخطاب الإلهي إلى الإنسان مثل "يابني ادم" و"يأيها الناس"و"يأيها الإنسان "و"يا عبادي" تشمل أوامر ونواهي تتعلق بتهذيب النفوس واكتساب الفواضل الأخلاقية وهي بدورها خير دليل على إمكانية تغيير الأخلاق الرذيلة وإصلاح الصفات القبيحة في واقع الإنسان .

٣- قوله تعالى "إن الله لا يغير بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم "(سورة الرعد:الآية ١١) وهذه الآية الكريمة تشير إلى أهم قانون من قوانين التغيير الاجتماعي فالأمة بإمكانها ان تغير الواقع الذي تعيشه من انحراف وشقاء وابتعاد عن القيم والأخلاق إذا استطاعت أن توجد الإرادة والعزم في التغيير وهذا يشير إلى إمكانية تغيير الأخلاق على مستوى الفرد والجماعة .(البهادلي،٢٠١٢،ص٧٩-٨٠)

٤- الآيات الصريحة التي ترغب الإنسان في تهذيب أخلاقه وتحذر من الرذائل ومنها :قوله تعالى"قد افلح من زكاها وقد خاب من دساها "(سورة الشمس:الآية ٩-١٠)

ثانيا:السنة النبوية الشريفة ومدرسة أهل البيت(ع)

هناك الكثير من الروايات التي تدل على ذلك وهي والتي تؤكد على قابلية الأخلاق للتغيير ومنها:

١- حديث الرسول (ص) "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق "(الهيثمي،١٩٨٨،ص١٨٨) وهو دليل ساطع على إمكانية تغيير الصفات الأخلاقية .

٢- قال الرسول (ص) "الخلق الحسن نصف الدين "

٣- عن أمير المؤمنين (ع)"الخلق المحمود من ثمار العقل والخلق المذموم من ثمار الجهل "

وبما إن كلا من "العلم" و"الجهل " قابلان للتغيير فتتبعهما الأخلاق في ذلك أيضا. (االواسطي،ص٤٧)

خاتمة

أبيات من الشعر للإمام الهادي (ع) في قصر المتوكل العباسي :

باتوا على قلل الأجيال تحرسهم غلب الرجال فما أغنتهم القلل

واستنزلوا بعد عز من معاقلهم فأودعوا حفرا يا بئس ما نزلوا

ناداهم صارخ من بعد ما قبروا أين الأسرة والتيجان والحلل

أين الوجوه التي كانت منعمة من دونها تضرب الأستار والكلل

فأفصح القبر عنهم حين سألهم تلك الوجوه عليها الدود يقتتل

قد طال ما أكلوا دهرا وما شربوا فأصبحوا بعد طول الأكل قد أكلوا

التوصيات

من خلال ما تقدم نوصي بالاتي :

١- التربية يجب أن تكون متلائمة مع الزمان أي تربية الوالدين للولد تكون منسجمة مع التطور الحاصل في المجتمع على جميع الأصعدة الثقافية والعلمية والفكرية ،وهذا لا يعني إلغاء الثوابت الأخلاقية ،وتعتمد في ذلك على قول أمير المؤمنين (ع) "لا تقسروا أولادكم على أخلاقكم فأنهم خلقوا لزمان غير زمانكم "

٢- أن يكون هناك برامج وخطة موحدة يتبعها الوالدان في تربية أولادهم ،أي تجنب التناقض في أساليب التربية التي تؤدي إلى عواقب وخيمة في هذا المجال .

٣- توفير القدوة الحسنة للأبناء من قبل الوالدين ،ونستعين بقول الله تعالى:"ولكم في رسول الله أسوة حسنة "وأيضا بأهل بيت النبوة الأئمة الأطهار (عليهم السلام) ،لان الأولاد سوف يكونون انعكاس لهم في المجتمع لذا يجب تحلي الوالدين بالخصال الحميدة من الصدق والأمانة والابتعاد عن الرذائل فلا يكذبون ،ولا يغشون ،ولا يستغيبون ،وهكذا.

٤- يجب على الأبوين الحذر من أظهار حالة الاختلاف والشجار الشديد أمام الأولاد لن ذلك له عواقب وخيمة وانحراف في الأخلاق والتي ربما سوف توجد شخصيات عدوانية تؤثر عليهم وعلى المجتمع الذي يعيشون فيه .

٥- ينبغي على الوالدين الإشراف التام على الصداقات التي يعقدها أبنائهم .

٦- إشعار الأولاد بشخصياتهم وذلك بتحميلهم المسؤولية وإشراكهم في الرأي ،وهذا ما يعطي الأولاد قوة الشخصية وقوة التفكير .

٧- مرحلة المراهقة وما يرافق هذه المرحلة من مراحل النمو من تغيرات جسمية ونفسية ،فان التعامل مع الفرد المراهق يحتاج إلى احتضان من الوالدين والمدرسة والبيئة المحيطة والتعامل بالعقل والتوجيه وليس العقاب والتوبيخ.

٨- البناء القيمى والأخلاقى للشباب : وذلك حتى يمكن غربلة هذا الطوفان القيمى والثقافى المتدفق من العالم الخارجى٠

٩- التفوق العلمى والتكنولوجى : بحيث يكتسب شبابنا القيم الجديدة وهى القيم العلمية، التى تجعلهم يجارون العالم المتقدم، وإلا ظللنا فى نفس المستوى من التقدم٠

١٠- قبول التعددية والانطلاق نحو العالمية : وذلك عن طريق الحفاظ على هويتنا وقيمنا الأصلية، وفى الوقت نفسه يكون شبابنا قادراً على التعامل الإيجابى مع التعددية الفكرية والثقافية والسياسية والاقتصادية٠

١١- تضمين المناهج والكتب المدرسية والجامعية للقيم والأخلاق الإيجابية التى أشارت إليها الدراسة وخاصة القيم الإسلامية، واهتمام أعضاء هيئات التدريس بالمدارس والجامعات بالعمل على تنميتها.

١٢- زيادة المقررات التي تناقش القيم والأخلاق فى المدرسة والجامعة، والعمل على تطبيق المنهج المتكامل فى المواد الدراسية الذي يساعد على ترسيخ القيم بشكل مباشر وغير مباشر٠

١٣- ضرورة العمل على التصدى للقيم السلبية السائدة فى محيط الطلاب، والعمل على تغييرها أو تعديلها ،خوفاً من سيطرتها على سلوك وتصرفات الطلاب٠

١٤- تقوية الوازع الديني لدى افراد المجتمع،باعتبار القيم الدينية هى خط الدفاع الأول، وهذا يتطلب :

-تحصين الشباب دينياً،حتى نطمئن إلى عدم وقوعهم فى ممارسة أنشطة سلبية٠

-نشر الثقافة الدينية السليمة من المتخصصين فى المجال الدينى٠

-إقامة الندوات الدينية فى المدارس والكليات بشكل مستمر، بحيث تتيح للطلاب والطالبات إثارة الأسئلة والحوار مع علماء الدين، للاستفسار عن العديد من مستجدات العصر، حتى لا يمارس الطلاب حياتهم بشكل غير صحيح٠

المصادر

-القران الكريم

-احمد،لطفي بركات(١٩٨٦):في فلسفة التربية،دار المريخ للنشر ،الرياض،السعودية .

-ابن منظور (١٤٠٥):لسان العرب،نشر أدب الحوزة ،قم المقدسة ،ايران.

-بلقيس،احمد(١٩٨٦):القيم والاتجاهات وطرق تعليمها في مادة اللغة العربية ،دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث ،عمان ،الاردن.،ميسان،العراق

-البهادلي،عبد الرضا ناصر(٢٠١٢):بحوث في علم الأخلاق وفلسفتها ،مؤسسة أم أبيها للنشر ،ميسان ،العراق.

-الريماوي،محمد عودة(٢٠٠٣) :علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن.

-زين الدين،محمد امين(بدون سنة طبع):الأخلاق عند الإمام الصادق(ع)

-عبد الوهاب،هاشم سعيد (١٩٨٦):دور المعاهد التقنية في مجتمع عربي متغير ،المجلة العربية لبحوث التعليم العالي ،العدد(٥-٦)

-طهطاوي،سيد احمد(١٩٩٦):القيم التربوية في القصص القراني ،دار الفكر العربي ،ط١،القاهرة،مصر.

-العاجز،فؤاد علي ،والعمري،عطية(١٩٩٩):القيم والتربية في عالم متغير ،مؤتمر علمي كلية التربية والفنون،جامعة اليرموك ،الاردن

-الناشف،عبد الملك(١٩٨١):القيم وطرائق تعليمها وتعلمها ،دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث،عمان،الاردن.
-الهاشمي،عبدالله(٢٠٠٧):الأخلاق والآداب الإسلامية،دار العلوم للنشر والتوزيع،بيروت ،لبنان.
-الهيثمي(١٩٨٨):مجمع الزوائد،دار الكتب العلمية،بيروت، لبنان.
-الواسطي،علي بن حمد الليثي(بدون سنة طبع):عيون الحكم والمواعظ،تحقيق الشيخ حسين الحسيني البير جندي،ط١،دار الحديث ،قم المقدسة،ايران.

Construction and moral crisis of moral conscience between moderation and behavioral deviation

At the thought of Imam al-Sadiq PSC. "Psychic vision"

O.m.d. Jassim Mohammed Kazem Jizani

Basic - Faculty of Education, University of Misan

Abstract

Arab-Muslim society is going through a critical period of his life characterized by vibration values and the disruption of social and ethical standards and frequent departures from the teachings of Islam, it is through a closer look at the psychological and social life being experienced by young people in the Arab and Islamic societies confirms what they suffer from alienation of myself and bug my values scary.

In this era -asr technical development and knowledge explosion - we find that things are going in the way of removal of the individual and the community values and religion more and more, from July fascination with technical development and to respond to him without the presence of my values and behavioral

balance adjusts life, passing penchant growing among many individuals toward indifference including perpetrated by some individuals and groups in society from behaviors that are contrary to the values of this society, with the infiltration of bad role models that are not consistent with our values to most homes by the media and modern means of communication so that this has become a role model ..ma over time ..haia commonplace.

The review of these things does not mean hopelessness and despair of reform, or that it is an invitation to discouragement and motivation, and subservience to this trend sweeping the "Allaqamah" that prevails in the world in general, and within the Arab and Muslim societies, but that it confirms that the faithful in this society that take it seriously and that their responsibilities Visaua hard to resist this evil rampant and immunization of young persons values and ethics and the Islamic faith and the correct consolidation even have face steadfastly this sweeping power.

Through the above keen researcher and the importance of this issue that dealt with this systematic scientific study of the great intellectual and scientific School emerged thousands of scientists in various scientific and humanitarian disciplines namely School Ahl al-Bayt (peace be upon them) in general, and Imam Ja'far ibn Muhammad Sadiq (AS), in particular where no Imam dependent (p) in the study of ethics and values learned from the philosopher's theory, not taken from a wise rule, but gleaned from the fountain of revelation and learned Huda Quran, yes he

did not belong to the schools of philosophy in Athens, not subject to the houses of wisdom in India, but this Philosophy some of what emerges from the Koran University, and the wisdom of some branches, which he received in his father Imam Baqir School (aS) and perhaps the effect of this education is evident in the sayings of Imam (aS) and sayings of the imams of his fathers and sons (peace be upon them.(

The Ethics is looking perfect in the human psyche, and develop strength and independence of the human mind, which is the science that keep pace with humanity in trends and directed at the puzzled and takes however mind when disordered and provide him with force when the weakness and here Imam Sadiq (as he says) "Complete people with reason best in attitude".

And associated ethical behavior is important to the concept of the human personality sections, namely conscience, which he calls the Imam al-Sadiq (as) the spirit of faith, saying, "The heart eared spirit of faith left well, and the devil left with evil, which of them appeared on the owner drop," says Imam (AS) The great virtue is and that the human mind but commits congenital errors if it weakened its budget between the ends or deviated by some ethics for balance, and this can only be done when the mind deviates from righteousness or weaken his control.

From the foregoing and on our curriculum descriptive and analytical in the presentation of the literature study and depending on the huge scientific heritage of the School of Imam

Sadiq (AS), who can not take it in this modest scientific study, and also the views of theorists and scholars in different psychological schools, will be dealt with the following themes:

١. values and value system, the concept of Islamic values, their sources, their characteristics.

٢. morality, defined language and idiomatically, the meaning of creation, the relationship between them and the values and attitudes, standards, characteristics, functions and its role in the life of the individual and society.

٣. The definition of conscience, and functions in the personality of the individual conscience and the impact the crisis in the individual and society.

٤. moderation and behavioral deviation.

٥. Is it possible to change the morality? What is the evidence of the possibility of change؟

٦. Conclusion and conclusions and recommendations

الحدود الثقافية في الهُوية المصرية: دراسة دلالية للأمثال الشعبية

د. أمينة عبد الله سالم
كلية الآداب- جامعة حلوان - القاهرة – جمهورية مصر العربية

الملخص:

تُعد الحدود الثقافية من الدراسات الحديثة التي لم تتناولها البحوث العربية، ولكن تعددت في تناولها البحوث الأجنبية، وانطلاقًا من هذه البحوث اهتمت الباحثة بدراسة الحدود الثقافية للهُوية المصرية كدراسة دلالية للأمثال الشعبية، وهي بداية لما انتهى إليه الآخرين في أن الأمثال الشعبية وضعت حدود ثقافية من خلال وجهة نظر الآخر في مجتمعه والمجتمعات الآخر وداخل الأقاليم في قالب هجائي وتهكم وساخر، وأيضا مادح معبر عم تضعه هذه الأمثال من حدود ثقافية بينها وبين باقي أقاليم مصر من خلال التعبير عن الآخر بناءً عن الخبرات والتجارب التي وضعت في سياق الأمثال الشعبية.

واهتم البحث بمعرفة الهوية المصرية في إطار الأمثال الشعبية، فالمجتمع المصري من المجتمعات القديمة ذات التقاليد الراسخة ودرجة التغيير بطيئة رغم ما قد يبدو على السطح، ولذلك فإن الدلالات أقرب ما يكون إلى الصدق والواقع والحقيقة، وهذا ما يجعلنا نلجأ إلى الكلمة أو المضمون في محاولة اكتشاف هذه النصوص، أن هذه المعرفة يمكن أن تساعد على معرفة النسق القيمي الذي يتدفق في عروق حركة الإنسان المصري في كل الاتجاهات والنشاطات، موضحًا الدور الذي تلعبه البيئة والاستعمار والهجرة من الريف إلى الحضر في التأثير على هذه الثقافة، وترسيخها حتى الآن.

ويهدف البحث إلى التعرف على الحدود الثقافية للهوية المصرية في الأمثال الشعبية، مستعينا بمنهج التحليل الدلالي للأمثال الشعبية التي تضع حدود ثقافية من خلال التعبير عن الآخر، على عينة عشوائية لمجموعة من الأمثال الشعبية مستوحاه من العديد من المراجع العلمية.

وتكمن نتائج البحث في أن الأمثال الشعبية تحمل خصائص وسمات البيئات المصرية، ووضعت الحدود الثقافية داخل الأمثال الشعبية المصري نتيجة لاختلاف بيئة أهل الريف عن الحضر والصعيد والبدو والنوبى، فكل واحد منهم عبر عن رأيه في الآخر من خلال البيئة التي صنعت الثقافة لكل إقليم، وأيضا الهجرة والترحال من الصحاري إلى المدن حاملين ثقافات وسمات مختلفة، ولا نغفل العامل الاستعماري الذي ترك أثاره على بعض أقاليم مصر.

الكلمات الإفتتاحية:

الحدود – الثقافة – الحدود الثقافية – الهُوية – الأمثال الشعبية .

"**الحدود الثقافية في الهُوية المصرية: دراسة دلالية للأمثال الشعبية**"

مقـــــدمة:

تُعد الثقافة الشعبية من المداخل المهمة لدراسة الشعوب لأنها تعبر عن الجوانب النفسية والشعورية في حياة المجتمعات، وتعد الأمثال الشعبية من أبرز عناصر هذه الثقافة، لأنها تمثل حجر الزاوية في معرفة الشعوب، ولا شك في أن الدراسة الحقيقية للمجتمع لا تبدأ إلا من دراسة ما يمكن أن نسميه الفلسفة السائرة، أو اليومية في العلاقات الاجتماعية والإنسانية أو تلك الأفكار الجارية في التعامل اليومي، وهذه الأمثال هي الصورة البكر أو العذراء لطبيعة الناس وتصوراتهم ومعتقداتهم وتناقضاتهم، كما أنها دليل صادق على طبيعة الشخصية المصرية بسلبياتها وإيجابياتها. (إبراهيم أحمد شعلان، ٢٠٠٣، ج١: ١٠)

أولاً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في معرفة الحدود الثقافية للهوية المصرية من خلال إلقاء الضوء على دور المثل وخطورته، والقضية التي تهمنا تكمن في دلالاتها، في ضوء الحدود الثقافية التي نشأت من خلال الأمثال الشعبية المصرية أو تلك الأقوال الجارية على ألسنة الناس.

هذه الأمثال تكشف ألوان التنابذ بين البلدان ذات المدلول التاريخي والاجتماعي ولا يمكن الحكم عليها من خلال الظروف المعاصرة فقط، ولكن نتعامل مع هذه الأمثال بما تحمله من دلالات وإشارات ورموز، وما وراء هذا من ثقافة اجتماعية وتاريخية.

ولذلك فإن الدلالات أقرب ما تكون إلى الصدق والواقع والحقيقة، وهذا ما يجعلنا نلجأ إلى الكلمة أو الخاطرة أو المضمون في محاولة اكتشاف هذه النصوص، إن هذه المعرفة يمكن أن تساعد على معرفة النسق القيمي الذي يتدفق في عروق حركة الإنسان المصري في كل الاتجاهات والنشاطات، وهو النسق الذي يوضح الدور الذي تلعبه الاستعمار والهجرة من الريف إلى الحضر في التأثير على هذه الثقافة.

ثانيًا: أهداف البحث :

الهدف الرئيسي : التعرف على الحدود الثقافية للهوية المصرية في الأمثال الشعبية من خلا:

١. محاولة معرفة الهوية المصرية في إطار الحدود الثقافية .
٢. التعرف على تأثير الاستعمار والهجرة (من الريف إلى المدينة) في سمات الشخصية المصرية .
٣. تقديم تحليل دلالي للأمثال الشعبية التي تضع حدودًا ثقافية من خلال التعبير عن الآخر.

ثالثًا: تساؤلات البحث:

١. هل الأمثال الشعبية تحمل في طياتها ماهية الهوية المصرية؟
٢. هل الأمثال الشعبية وضعت حدودًا ثقافية من خلال التعبير عن الآخر؟
٣. ما أسباب وجود الحدود الثقافية داخل الأمثال الشعبية المصرية؟

رابعًا: منهج البحث:

التحليل الدلالي: يقول "بيرفينش" إن التحليل الدلالي في لغة معينة يجب أن يشرح لنا كيف نفهم الجمل ونفسرها ثم نربطها بما تشير إليه في العالم الخارجي ولكي نصل إلى تفسير ملائم لمعنى الجملة يجب ألا نكتفي بمعنى الكلمات، ولكن يجب أن نوضح

علاقة الكلمة بالكلمات الأخرى المشابهة لها من ناحية، ثم نربط ما تشير إليه الكلمة في العالم الواقعي غير اللغوي.(صلاح حسنين، ٢٠٠٨: ٢٩)

فعلم الدلالة هو علم الجملة، الذي يعني مباشرة بمفهوم المعنى، فعلم الدلالة Semantics هو العلم الذي يتناول المعنى بالشرح والتفسير، ويهتم بمسائل الدلالة وقضاياها، ويدخل فيه كل رمز يؤدي معنى سواء أكان الرمز لغويًا أو غير لغوي، فالتحليل الدلالي: (أسماء فؤاد حافظ،٢٠١٠: ٣٧ – ٣٨)

١- يعتمد على تحليل السلوك الرمزي بكافة أنواعه، وأشكاله، وأدواته، كي يستشف الدلالة من ورائها، محاولاً اكتشاف المعاني الكامنة وراءها والتي تعبر عنها.

٢- يحاول أن يتجاوز المضمون الظاهر داخل النص، ووضعه في شبكات من العلاقات الدلالية التي يمكن أن تكشف لنا عن المعاني الكامنة بداخله.

٣- يهتم بدراسة التعبيرات التي لا يُكشف معناها بمجرد تفسير كل كلمة من كلماتها.

٤- له ميزة أساسية في تحليل النصوص التي تتعدد أنظمتها الرمزية بحيث يمكننا النظر إلى المعنى الكامن على أنه أكثر أهمية؛ لأن استخدام التحليل الدلالي لوصف المضمون يمكنه اكتشاف التحيزات الموجودة داخل مضمون الأمثال الشعبية، إذ يتعرف على المعاني من خلال العلاقات والتناقضات والسياقات.

٥- يهتم بتفسير النصوص الإبداعية.

وتُعد الدلالة الاجتماعية هي تلك الدلالة التي يقصدها المتكلم، ويفهمها السامع من خلال الحدث الكلامي تبعًا للظروف المحيطة. إذ أن "النص هو الذي يكون معناه الأصلي مقصودًا من السياق"، كما عبر عن ذلك فيرث قائلاً: "إن السياق يحمل في ثناه جزءًا من ثقافة المتكلمين وصورة من بيئاتهم الاجتماعية". (أحمد نعيم الكراعين، ١٩٩٣: ١٠٠- ١٠١)

لذا يختلف الناس في تجاربهم مع الألفاظ والدلالات، وتتكون لديهم القدرة على استيحاء الدلالة المجهولة، أو طرف منها من لفظ معلوم، لأنهم لا يزالون يشتركون في اختزال ألفاظ معينة هي ألفاظ بيئتهم، وعلى قدر اشتراك الناس في الوسط الاجتماعي

والثقافة العامة، يكون اشتراكهم أو تقاربهم في استحياء تلك الدلالات المجهولة. فإذا عرضت تلك الكلمة المرتجلة على جماعة من وسط واحد وثقافة متقاربة، رأينا تشابهًا عجيبًا في استنباطهم لدلالتها. (إبراهيم أبيس،٢٠١٢: ٥٧– ٥٨)

عينة الدراسة : هي عينة عشوائية لمجموعة من الأمثال الشعبية المستوحاه من العديد من المراجع العلمية[٥٧(*)] المهتمة بالأمثال الشعبية ولكن في إطار ما وضعته هذه الامثال من حدود ثقافية داخل المجتمع المصري، مع مراعاة الأبعاد والخبرات والقيم التي تبناها هذا المجتمع وسار على نهجها في سياق الواقع الاجتماعي والثقافي والجغرافي، هذا الواقع الذي فرض على أفراده العديد من العادات والثقافات التي اختلفت من إقليم إلى آخر داخل مجتمع واحد.

خامسًا: نظرية البحث :

١) النظرية الوظيفية : structural functionalism

اعتمد عليها البحث في توضيح السمات الثقافية وتوضيح وظيفة كل سمة من السمات، ودورها في الحفاظ على تماسك الكيان الثقافي التقليدي للمجتمع من الانهيار ، وتحاول الكشف عن العمليات الثقافية، ومن أهم روادها :

– مالينوفسكي (١٩٤٨) : هو من الأنثروبولوجيين المحدثين الذي عرض إطارًا تصوريًا للمجتمع باعتباره نسقًا متكاملًا ومتناسقًا نشأ عن الطبيعة الخاصة للإنسان، وكل سمة من سمات المجتمع تعمل على إشباع بعض الحاجات وتحقيق وظيفة معينة .(طلعت إبراهيم لطفي، وكمال عبد الحميد الزيات،١٩٩٩: ٦٧)

(*) - عزة عزت، الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية، www.kotobarabia.com

- إبراهيم أحمد شعلان، "موسوعة الأمثال الشعبية"، (القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٢).
- إبراهيم أحمد شعلان، "موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائرة"، ج٢، ط١، (القاهرة، دار الآفاق العربية، ٢٠٠٣).
- إبراهيم أحمد شعلان، "موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائرة"، ج٤، ط١، (القاهرة، دار الآفاق العربية، ٢٠٠٣).
- محمد حسن غانم، "الشخصية المصرية المعاصرة: الحكمة- الأمثال- الأغاني- القراءات – الأفلام- المسلسلات- الخصائص (دراسة نفسية ميدانية)"، (الإسكندرية، المكتبة المصرية، ٢٠٠٦).
- محمد البطل، "موسوعة الأمثال الشعبية: دراسة في شخصية مصر الثقافية"، ط١، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٩).
- أحمد تيمور باشا، "الأمثال العامية مشروحة ومرتبة على الحرف الأول من المثل، ط٢، (القاهرة، دار الكتاب العربي بمصر، مارس ١٩٥٦).

– وفي مؤلف "بارسونز" (١٩٧٩) عن (النسق الاجتماعي) نجده يقرر أن هناك نسق اجتماعي يقوم فيه الأفراد بأفعال تجاه بعضهم البعض، وهذه الأفعال عادة ما تكون منظمة لأن الأفراد في النسق يشتركون سويًا في الاعتقاد في قيم معينة وفي أساليب مناسبة للسلوك، ونجد أن الواقع الاجتماعي عند "بارسونز" يتسم بالسكون والثبات بالضرورة ولابد أن يخلو من الصراع ويسعى نحو التكامل.(طلعت إبراهيم لطفي، وكمال عبد الحميد الزيات،١٩٩٩: ٧٠ – ٧١)

إن المتخصصين في علم الاجتماع في الوطن العربي تبنوا النظرية البنائية من حيث المسلك التراثي: – أي استخدام عناصر الثقافة العربية وتحليلها والوصول إلى جذورها وكشف قوة تأثيراتها على أفراد المجتمع مثل (الأمثال الشعبية والحكم والتقاليد والمراسيم الاجتماعية ومعاني الرموز الاجتماعية إلخ)–، حيث تتجلى أهمية هذا المسلك في إعطاء الركيزة الثقافية في المجتمع العربي وزنًا متميزًا لأنها تمثل افضل ما أنتجه العقل العربي والذات العربية مكونة الهوية القومية العربية. (معن خليل عمر، ٢٠١٣: ٥٨)

٢) النظرية التفاعلية الرمزية :

إن التفاعلية الرمزية تتضمن بعض القضايا الرئيسية التي تكشف عن قدرة الإنسان على تحسين ذاته وبناء شخصيته، بالإضافة إلى قدرته على تشكيل وصياغة الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه ومحاولة تغييره من خلال عملية التفاعل بين الأشخاص والجماعات داخل المجتمع الإنساني، وترى التفاعلية الرمزية أن المجتمع كيان متجدد باستمرار بين كل لحظة وأخرى، ونجد أن التفاعل بين الفرد والمجتمع هو الذي يحدد هوية كل من الفرد والمجتمع في نفس الوقت، بحيث يصبح الفرد والمجتمع كيانًا واحدًا له شخصيته المميزة. (.(طلعت إبراهيم لطفي، وكمال عبد الحميد الزيات،١٩٩٩: ١٢٣)

يوضح هربرت بلومر H. Blumer (١٩٠٠–١٩٨٦) القضايا الأساسية للتفاعلية الرمزية في ثلاث مقدمات، وهي(إن الكائنات الإنسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معانٍ ظاهرة لهم، وإن هذه المعاني هي نتاج

التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني، وأن هذه المعاني تتعدل وتتشكل من خلال عملية التأويل التي يستخدمها كل فرد في تعامله في الرموز التي تواجهه). (عبد العزيز بن علي الغريب، ٢٠١٢: ٢٩٣)

سادسًا: مفاهيم الدراسة:

(أ) : الحدود الثقافية:

١- الحدود: Boundaries

لغة: هي " الحاجز أو الفاصل بين شيئين" (نادية بنت هاشم بن عابد اللحياني،١٤٣٠هـ: ١١٧). والحدود الجغرافية تعرف تقليديًا بأنها "الخط الذي يفصل إقليم الدولة عن أقاليم الدول الأخرى، والذي تمارس الدولة سيادتها ضمن نطاقه، بما يتضمنه من أرض وسكان وموارد، ويمثل تأمينه حماية لتلك المقدرات"(محمد عبد السلام: ٢)، والحدود الدولية "هي الخطوط الوهمية على سطح الأرض التي تفصل بين إقليم دولة عن دولة أخرى"(عمر أحمد قدور،١٩٩٧: ١٣٢)، وتُعد الحدود بين الدول من الظواهر السياسية والقانونية هو "تحديد سلطة وسيادة قوانين كل دولة بالنسبة للدول التي تجاورها". (حسين عبد الرحمن سليمان،٢٠٠٩: ٥)

ويعرف الحد في الدين: الحد جمعه حدود، وهو في أصل الوضع العربي بمعنى "المنع"، إذ الحد يمنع أفراد غير المعروف من الدخول في التعرف ويمنع أفراد المعروف من الخروج عن التعريف، وعليه سميت العقوبات المقدرة: حدودًا، فإن الحدود في لفظ الكتاب والسنة يراد بها الفصل بين الحرام والحلال(بكر بن عبد الله أبو زيد،١٤١٥هـ: ٢١-٢٢)، كما ذكر البخاري في "كتاب الحدود" عن الحدود المتفق عليها بين الأئمة الأربعة وهي: "حد الزنا، والقذف، والخمر، والسرقة، والحرابة، والردة، والبغي"، (عبد الله غرم الله على آل سدران الغامدي،١٤١٧هـ: ٤٧- ٤٨).

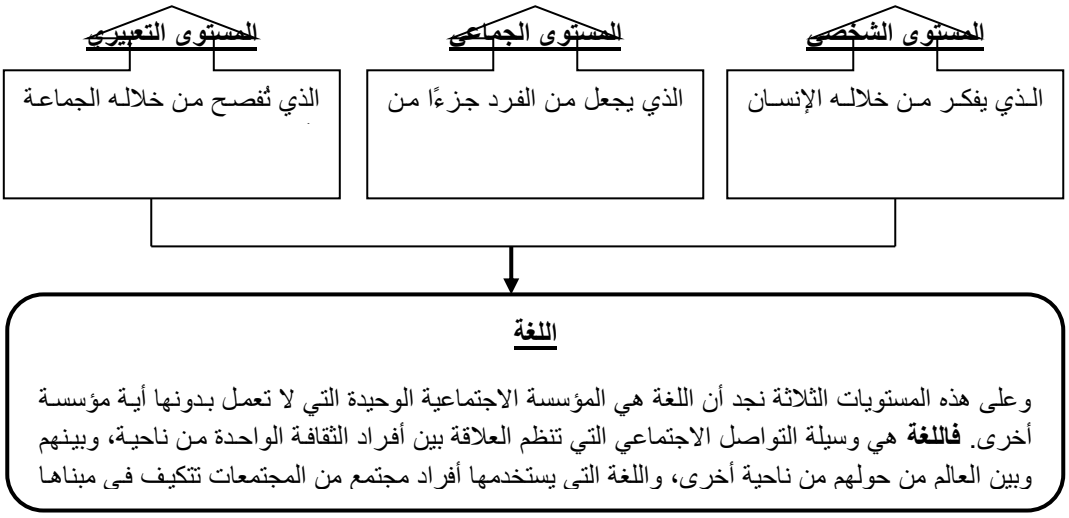
٢- الثقافة: Culture

هي النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك، وكل ما يبنى عليه من تجديدات، أو ابتكارات أو وسائل في حياة الناس؛ مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة، ومما

ينحدر إلينا من الماضي، فنأخذ به كما هو أو نطوره في ضوء حياتنا وخبراتنا، وهي نتاج العقل الإنساني من تفكير وعلم وأدب وفن. (حسن شحاته ، وأخرون،٢٠٠٣: ١٦٢)

يرى بعض علماء الأنثروبولوجيا من أمثال "تايلور" و"هنري مورجان" في القرن التاسع عشر، أن الثقافة هي "خلق واعٍ من إبداع العقل الإنساني"(جون سكوت، جوردون مارشال،٢٠١١: ٥٣٩)، ويرى مالينوفسكي أن "الثقافة جوهريا ما هي إلا جهاز مساعد يستطيع به الإنسان أن يكون في وضع أفضل للتغلب على المشكلات الصعبة والمتنوعة التي تواجهه في بيئته في إطار إشباع احتياجاته". , Dan Stone) 2003: 210)

تخاطب الثقافة ثلاثة مستويات من النشاط الإنساني: (محمد البطل،٢٠٠٣: ٢٩)



ويعبر نمط الثقافة عن منظومة من الملامح الثقافية المميز لعناصر ثقافة ما اتفق الجميع على استمراريتها مع الوقت، فأحيانا يختلف النمط الثقافي تبعا لوعي الأفراد، وببساطة يتم تمثيله في عادات العمل، والزي، والنظام الغذائي، وآخر يظهر في السلوك الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي، فعالم الأنثروبولوجي "رث بنيدكات" وصف الثقافة من حيث قلة أو كثرة ثباتها على التفكير والفعل مع الشخصية وسلوك

الفرد وعلاقته بالمجتمع. (The new Encyclopedias Britannica, 1974: 288)

وهناك عدة أنماط من الثقافة منها:

ثقافة جماهيرية(ثقافة شعبية) Popular Culture: إن النقاد الليبراليين والراديكاليين كانوا أكثر ميلاً إلى دعم الثقافة الجماهيرية بوصفها تعبيرًا صادقًا وأصيلاً عن الذوق الجماهيري، وقد اهتم علماء الاجتماع مؤخرًا بتحليل الثقافة الجماهيرية؛ لأنها بمثابة نافذة على العالم.(جون سكوت، جوردون مارشال،٢٠١١: ٥٤١)

ثقافة النصوص المثلية: وهي تعبر عن خبرة وتجارب الآباء والأجداد التي لا يمكن أن تعيش في إيقاع الحاضر دون حاجة إليها، فهذه النصوص ليست مفروضة على الواقع المعيش ولكنها تأتي للحاجة، فهي إذن تمثل همزة وصل بين الماضي والحاضر وتمثل الاستمرارية والتواصل التي تحفظ كيان البنيان الاجتماعي وتحميه في مواجهة الذوبان في التيارات الفكرية الوافدة أو الهوجائية أو المفاجئة. (إبراهيم أحمد شعلان،٢٠٠٣، ج٦: ٢٩)

الحدود الثقافية: Cultural Boundary

هي مجموعة أحكام مسبقة وصور نمطية عن ثقافة معينة، والحد الثقافي يميز بين مَن هم مثلنا وبين من هم لم ينتموا إلينا. (Plaza del Pino, et al.,2013: 4)

لقد كتب الأستاذ "أريك فيشر" لمؤتمر باريس ١٩١٩م قائلا "إن اللغة هي أهم عامل بشري لرسم الحدود لأنها وسيلة التفاهم والتخاطب، وهي الأساس الأول في تطور القومية ونموها، وبها ينتشر الوعي القومي بين الأفراد". (عبد المعطي أحمد عُمران: ١٣٥)

كما يرى "جاكوي كيد" Jacquie Kidd أن الحدود الثقافية للشخص تتحدد من خلال: (Jacquie Kidd, 2010, 282- 283)

١) قيمة الصوت: قصد الشخص في بداياتها ونهايتها معًا، فهي تمثل آلم الشخص وفرحه.

٢) احترام اللغة: فلكل شخص أسلوبه الفريد الذي يطوره للتعبير عن قصة حياته، حيث الثقافة، والأسلوب المستعار لطريق الفهم.

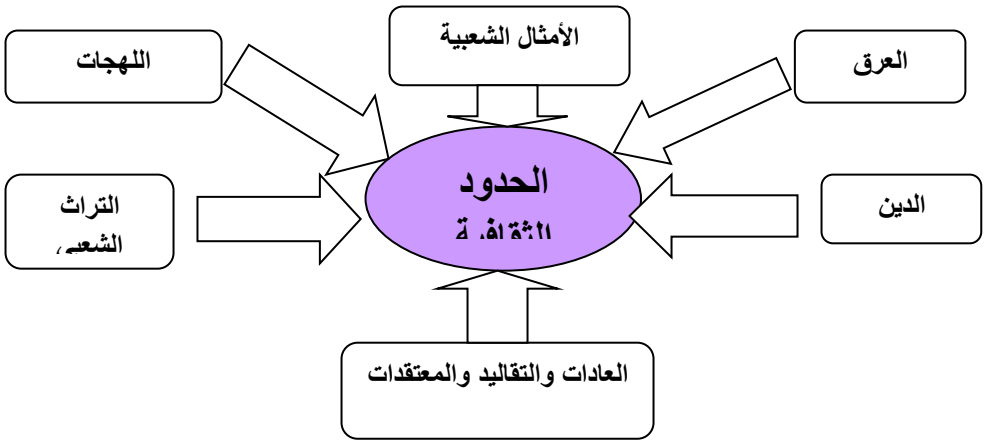
٣) تطوير الفضول: حتى إذا كتب كل شخص عن قصة حياته فهذا لا يعني أنه (كتاب مفتوح).

٤) اكتشاف حكمة الشخص: فتطوير الشخص لحكمة أسلوبه في كتابة قصة حياته واحد من المهمات التي تساعد على اكتشاف هذه الحكمة التي ترشده في رحلة الحياة.

٥) استخدام حقيبة أدوات: فقصة الشخص تحتوي على أمثلة هائلة، تحتاج إلى أدوات رئيسية لكي يفتح ويكتشف طريقتها.

التعريف الإجرائي للحدود الثقافية:

هي ثقافة مجتمع تُحدد للناس اللغة التي ينطقون بها، والعادات والتقاليد والمعتقدات والأقوال المأثورة والتراث الشعبي الذي يتبنوه، ونوع المأكولات والمشروبات التي يتناولونها، والحرف التي يمارسونها، والمحيط الذي يعيشون فيها بدءًا من البيئة المحيطة انتهاءً بالمجتمع ككل.



(ب) : الهُوية المصرية:

١ – الهُوية:

"الهوية في الفلسفة حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره، أو هي بطاقة يثبت فيها اسم الشخص وجنسيته ومولده وعمله، وتسمي البطاقة الشخصية أيضا"(مجمع اللغة العربية: ١٠٣٩)، فالهوية هي الذات التي تشير إلى ما يشارك فيه الشخص عن وعي بالإضافة إلى الأشخاص الآخرين، كما أنها تشير أيضا إلى ما يختلف فيه مع شخصيات أخرى، ولذلك فالوعي هنا هو إدراك الشخص لما فيه من متشابهات أو مختلفات مع الآخرين، وتنبثق الذات عند الإنسان من خلال التفاعل الاجتماعي مع غيره من بني الإنسان.(هشام محمود الأقداحي،٢٠٠٩: ٢٧)

ويتقارب مفهوم الهوية في الغرب مع مفهومها لدي العرب، فقد عرفها بعض الغربيين بأنها " تعبر عن الشعور بمجموعة من السمات الثقافية للجماعة، والميل إلي ربط الشخص بالبيئة الاجتماعية التي ينتمي لها، وبالتالي تميزه عن غيره من الجماعات والمجتمعات الأخرى". (Bernardo M . Ferdman, 1998: 355 – 356)

إن الهوية ترتبط بالانتماء، فقد عرفها البعض بأنها " مجموعة من السمات الثقافية التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة، والتي تولد الإحساس لدي الأفراد بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز، والفخر بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد"(إسماعيل الفقي،١٩٩٩: ٢٠٥)، وهذا معناه أن كل ثقافة تتميز عن غيرها من الثقافات الأخري من حيث طبيعة الشخصية، وطريقة الفهم وأساليب الاتصال وخاصة اللغة، والأشكال المختلفة للسلوك، وأساليب الحياة التي ينتجونها، بالإضافة إلي المعايير والقيم والعلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفرادها(Stephan Dahl)، كما تتعلق ثقافة الهوية بخصوصيات المجتمع وميراثه الثقافي والحضاري. (عبد الودود مكروم، ٢٠٠٤: ٣)

وتُعد الهوية الاجتماعية هي "تلك السمات الخاصة بمفهوم الذات الفردية في ضوء أسس ومرتكزات لجماعتهم الاجتماعية، وعضويتهم الطبقية معا، ومع ارتباطاتهم العاطفية والتقييمية وغيرها من الارتباطات السلوكية؛ التي تربطهم بهذه الجماعة مؤكدة انتماءاتهم إليها.(feather , n . T ., 1994: 467)

٢- الهُوية المصرية:

إن الحديث عن هوية مصر يعني البحث عن صيغة جديدة لطبيعة العلاقة بين أيديولوجية الفكر وأطر الممارسة، فالموقع الجغرافي لمصر قد جعل منها ملتقي الفكر الإنساني وبؤرة انصهاره، وهي كذلك همزة الوصل بين ثقافات العالم، ولن تزيد الأيام دور مصر التاريخي في حياة الإنسانية وفكرها وثقافتها إلا رسوخا وتمكينا وجلاء، فإن الفكر المصري فكر أصيل يعبر عن إرادة شعب صنع تاريخه وقادر على بناء مستقبله، وعلى الرغم من تمايز التيارات الفكرية في مصر في القرن العشرين، إلا أن التربة المصرية كانت محك الاختيار، حيث إن الوعي المصري الكامن في وجدان الأمة يختار من بين اتجاهات الفكر والثقافة ما يتفق مع حقيقة الذات المصرية وخصوصياتها المتميزة. (عبد الودود مكروم، ٢٠٠٤: ٣)

(ج) :الأمثال الشعبية:Proverbs

هي"مخزون الذاكرة الذي يلجأ إليه عند الحاجة وفي الوقت المناسب، يبدو – المثل– أنه يخرج عفو الخاطر ولكنه يعبر عن وجهة نظر القائل بدقة شديدة، بل هو إحدى وسائل إقناع الطرف الآخر برأيه وجذبه لتبني أفكاره. والمثل من ناحية أخرى عبارة عن قانون شعبي ارتضاه الناس أو هو إحدى وسائل المنطق ضمن الحديث أو الحوار، ويمكن أن نقول إن الأمثال لا تخاطب المشاعر والعواطف بقدر ما تخاطب العقول، ولذلك مالت هذه الأمثال إلى الإيجاز الذي يقول عنه علماء البلاغة هو أسلوب مخاطبة الأذكياء. (إبراهيم أحمد شعلان،٢٠٠٣، ج٣: ٧)

وقد عبر عن ذلك "أحمد تيمور باشا" قائلا: إن الأمثال هي "مرآة لكل قوم، تصف أخلاقهم وعاداتهم، وشاهد عدل على حالة لغتهم(أحمد تيمور باشا،١٩٥٦: د)، كما قال "إبراهيم بن سيّار النظام"– أحد أكبر رجالات المعتزله وشيوخهم، توفي ٣٣١هـ– : "يجتمع في المثل أربعة لا تجتمع في غيره من الكلام: إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه، وجودة الكتابة، فهو نهاية البلاغة"، وقال "ابن عبد ربه" (٢٤٦هـ– ٣٢٨هـ): "الأمثال هي وشي الكلام، وجوهر اللفظ، وحلي المعاني، والتي تخيرتها العرب، وقدمتها العجم، ونطق بها في كل زمان وعلى كل لسان، فهي أبقى من الشعر،

وأشرف من الخطابة، لم يسر شيء كسيرها، ولا عم عمومها"(كمال خلايلي، ١٩٩٨: هـ)، وأكد المبرد(٨٢٥م – ٨٩٩م): "أن المثل مأخوذ من المثال، وهو قول سائر يشبه به حال الثاني بالأول، والأصل فيه التشبيه".(عبد الرحمن شلش،٢٠٠١: ٨٥)

يقول الماوردي (٩٧٤ – ١٠٥٨م)عن الأمثال : "لها من الكلام موقع الإسماع والتأثير في القلوب، فلا يكاد المرسل يبلغ مبلغها، ولا يؤثر تأثيرها، لأن المعاني بها لائحة، والشواهد بها واضحة، والنفوس بها وامقة، والقلوب بها واثقة، والعقول لها موافقة، فلذلك ضرب الله الأمثال في كتابه العزيز، وجعلها من دلائل رسله، وأوضح بها الحجة على خلقه؛ لأنها في العقول معقولة، وفي القلوب مقبولة".(علي بن محمد بن حبيب الماوردي،١٩٩٩: ٢)

سابعًا: الدراسات السابقة:

تناول "ثيو هرمانز" في كتابة "جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية" (*)، كيفية عبور الحدود الثقافية في ترجمة العديد من المقالات التي اهتمت بالترجمة ولكن من خلال ثقافاتهم– القائمين بالمقالات– التي اختلفت باختلاف الثقافات، ولكن "هولمز" كانت له المقدرة على عبور تلك الحدود الثقافية في الترجمة، فكان هدفه من وراء ذلك أن يقدم عينة من النهوج – جمع: نهج– ودراسات الحالة التي تعكس مجتمعه اتجاهات تجديدية في البحث الترجمي، ويطرح أسئلة في صميم موضوع هذا البحث، وتعتمد الترجمة على التنقيب في قلب المرء واختبار الذات وهم يضعان نصب اعينهما كلاً من التأملات المنهجية والتدقيق الأكثر تسيُّسًا للوضع المؤسسي للبحث والدرس، ويمتدان إلى معرفة إبستمولوجيا "التصوير"، وهي تشمل "التصويرات التي ينتجها المترجمون وأولئك الذين يكتبون عن الترجمة"، وكل المقالات التي تناولها الكتاب حريصة على العمل على قنص ما يعز على "التصوير"، من الافتراضات والدوافع والعلامات والوسائط والقوى الذهنية التي تروغ من الملاحظة المباشرة ويتعيَّن استنتاجها. وفي نفس الوقت لم يكونوا غافلين عن حدود نماذج وأطر البحث. فأصبحت الترجمة تشمل كل

(*) – ثيو هرمانز، **"جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية"**، ترجمة: بيومي قنديل، (القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٥).

أشكال التجاوز سواء الثقافي – الداخلي intercultural أو العبر–ثقافي crosscultural .

وقام "جيمس جودفيري" James Godfrey بعمل دراسة بعنوان "الدين، التعليم، الحدود الويزانية الثقافية (١٨٨٠–١٩٤٠)" (**) وهي دراسة تاريخية عن المجتمع الأمريكي، ففي القرن التاسع عشر كانت سيطرة الكاثوليكية على جانب واحد من الكنيسة، ذات تأثيرًا كبيرًا في الويزانية عام ١٨٨٠م، فاختلاف الدين والثقافة بين الشمال والجنوب وبصفة خاصة بين الحضر والريف، وبين البيض والسود، والغني والفقير؛ كان المسئول الأول عن وجود حدود ثقافية، ومن بعد عام ١٨٩٨م، تطور الوضع لدعم التعليم العام ليكون أفضل أسلوب وطريقة تجاه التطور الاقتصادي، ومع التحاق المحتجين البيض؛ أصبح هذا الاتجاه هو المسيطر على المسرح السياسي، مما جعل هناك حدودًا ثقافية تفرق بين البيض والسود في سيادة البيض على السود، وعلى الجانب الآخر فقد تعرف المحتجون السود على عدم المساواة والتفرقة العنصرية لكي يملؤن الفراغ التعليمي بينهم، ولازال للثقافة ارتباطُ بالدين وذلك بعد عام ١٨٩٠م مع إتباع الحرب المدنية، وزيادة تأثيرها بين السود والمدارس الكاثولية بعد عام ١٩١٥م، ولكن مع الحرب العالمية الثانية تأسس البرنامج التعليمي والديني بنجاح، وبرزت القيم الدينية القديمة عن الجديدة بدون التفرقة، مع الاعتبار للغزو الاجتماعي في الشمال والجنوب، وعلى الرغم من التغيير الثقافي والاجتماعي السريع فقد استمر التمييز الثقافي قائمًا.

وكتب "جاكوي كيد" Jacquie Kidd ورقة بعنوان "الحدود الثقافية متجزًا في التمريض الصحي: رواية مبتكرة"(***) ويرى أن المحتوى الصحي العقلي كل يوم في محاولات التطوير والمحافظة على العلاقات العلاجية، فقد تبنى شكلاً غير تقليدي في

(**) - James Godfrey ،- falseDauphine , (Mar 1990) **" Religion, education, and the Louisiana's cultural boundary- 1880-1940"**, Ph.D , United States, The University of Mississippi, Philosophy ،religion and theology ،Social sciences.

(***) - Jacquie Kidd, (2010), **"Cultural boundary surfing in mental health nursing: A creative narration",** Vol. 34 Issue 2, (New Zealand, Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession, P.277- 288, 12p

الكتابة لاكتشاف الطبيعة الفردية للحدود الثقافية، والرسالة المختفية التي توضح جهودنا لكي نبني علاقات بين الثقافات والأصول العرقية في النظام الصحي العقلي. وتناول في هذه الورقة عرض وجهة نظر المؤلف من خلال مسرحية، حيث يتصور أن هناك عرضًا مسرحيًا، فهذه الرواية تمثل كيفية انجذاب هؤلاء الممرضات الذين يهتمون بمساعدة الناس لكي يصنعوا التعبير الخاص بهن بدلا من محاولة التحكم في أعراض المرض ولكن في ظل اكتشاف الطبيعة الفردية للحدود الثقافية التي تخدم الصحة والمرض.

كما تناول بحث "فيرنالدو Fernando" وآخرون بعنوان "تأثير الحدود الثقافية والاجتماعية واللغوية على الاتصال العابر للثقافات بين الممرضين والمرضى المغاربة في جنوب إسبانيا: دراسة أثنوجرافية" (*)، يشير إلى أنه خلال السنوات ال ٢٥ الماضية، زاد التنوع الثقافي إلى حد كبير مع الهجرة العالمية. في السنوات الأخيرة، وأصبح هذا واضحًا في جنوب إسبانيا مع سكانها المغاربة المتزايد باطراد. مما ظهرت الاختلافات المصاحبة في القيم الثقافية الإثنية والتقاليد بين المضيف والوافد الجديد من السكان، التي قد تؤثر بشكل كبير على التفاعلات بين الرعاية الصحية وتوفير الرعاية. ويقدم هذا المشهد لاستكشافات ممتازة للتواصل بين الثقافات في الرعاية الصحية، وتوضيح السبل الممكنة للتغلب على الحواجز القائمة أمام توفير الرعاية المختصة وثقافة الممرضات. وقد تهدف الدراسة إلى معرفة كيف تنظر الممرضات إلى التواصل بين الثقافات مع المرضى المغاربة؟ وما هي الحواجز التي تتضح فيها الرعاية والتواصل الفعال؟ مستخدما منهج الأثنوجرافيا، والتسجيل الصوتي للمحادثات الكلامية بين الممرضات الإسبانيين والمرضى المغاربة. وتفسر النتائج المستخلصة من المقابلات التي أجريت مع الممرضات في هذه الدراسة في إطار من التواصل بين

(*)- Plaza del Pino, Fernando J., & others, (2010) **" Sociocultural and linguistic boundaries influencing intercultural communication between nurses and Moroccan patients in southern Spain: a focused ethnography**", Research, Vol. 12 Issue 1, p14-21. 8p (Department of Humanities and Education Science, Universidad de Almeria, Ctra. Sacramento s/n, La Cañada de San Urbano, Building No. 2 (Building C), Office 0.222, 04120, Almería, Spain, PP.4-8).

الثقافات والحدود، ويبدو أن هناك مانعًا من الاتصال الفعال بين الممرضات والمرضى. ويبدو حاجز اللغة يؤثر سلبا على الاتصالات. كما وضعت حدود للعلاقات بين الممرضات والمرضى المغاربة، عن طريق الأحكام المسبقة والقوالب النمطية الاجتماعية، التي تعرض المرضى للخطر وعدم توفير الرعاية المناسبة بسبب الاختلاف الثقافي. ووصلت الدراسة إلى استنتاجات وتوصيات من أهمها: خرق حاجز اللغة لتقديم الرعاية التمريضية إلى المرضى المغاربة، ويمكن التغلب على هذا بوضع مترجم ضمن إعدادات المستشفى. وعلاوة على ذلك، من الضروري أن يتم تعليم الممرضات في جنوب إسبانيا توفير الرعاية المناسبة والحساسة لمختلف الثقافات دون التميز وعدم وضع حدود أو حواجز بين الممرضات والمرضى لاختلاف الثقافات، فلا بد أن تقوم الممرضات بواجبهن المهني دون النظر لهذه الثقافات.

وكتبت الكاتبة "تشي مينج" Chi-Ming مقال بعنوان "التعلم كيف تكون مع الآباء الجيدين: حيث الثقافة والحدود بين الأجيال"(**)، واهتمت الكاتبة بمعرفة وجهة نظر الآباء في العلاقة بين الأبناء، والخبرة التي تتمركز حول الفرق بين هذه العلاقة كعلاقة بين الشرق والغرب، وقامت بهذه الدراسة لفهم الفروق في المعاملة بين الاجيال، وكيفية اختلاف مفهوم التربية بين الثقافات المختلفة، فتناولت كيفية عبور الحدود الثقافية، ونظرية التساؤل حول تعلم الأخلاق، فقامت باكتشاف نظرية ممارسة التعلم على تربية إبنها، وانتقل مفهوم التربية في اكتشاف الثقافة التايوانية والهوية الخاصة بها، محاولة أن تربط بين تربيتها لابنها، وطريقة تربية والديها لها، مع محاولة إنشاء جو من العلاقات العائلية من الثقة والحب، مع ملاحظة ذلك على ابنها، من خلال التعاون مع مدرسته، لكي يتحقق التوازن بين الأخلاق، والثقافة، والقدرات الجسمانية، والفكرية له؛ وكانت خطوة إيجابية لاستجابة ابنها لها، وهذا انعكس على خبرتها كتربوية وأصبحت أكثر وعيًا من خلال عبور الثقافات بين الأجيال المختلفة. من خلال هذا البحث

(**) -Chi-Ming Lee, (Sep2011), **" Learning to be a good parent across cultural and generational boundaries"**, (Taiwan, Journal of Moral Education., Vol. 40 Issue 3, P.377-385.

حاولت الباحثة جاهدة أن تجد نتائج الثقافة للتطور الأخلاقي وذلك من خلال الأساسيات العقلية بين اتجاهات الفكر وتأثيرها المباشر على تربية الأطفال وتطور فكرهم وأخلاقياتهم، فرأت أن والديها في عام ١٩٣٠ تربيا على الثقافة الصينية والتايونية، ولكنها ولدت في عام ١٩٦٠ وتربت حيث التطور الاقتصادي السريع والسياسي والأخلاقي، ثم وجدت نفسها في عام ١٩٩٠ حيث تربى ابنها الذي يختلف كليًا – على الرغم من أنها ألحقته في نفس المدرسة التي تعلمت فيها– فرأت أن هناك ثلاثة أجيال مختلفة، فهي ترى أن الهدف الأساسي لوالديها في تربيتها هو أن يجلبوا الشرف والرقي لأولادهم، ولكن في هذه الأيام يواجه التربويون اختيارات بديلة فلسفية واجتماعية وسيكولوجية من خلال نظريات مختلفة حديثة وقديمة ومن هنا يمكننا أن نعبر الحدود الثقافية بين الأجيال، ولا نغفل الفروق بين تربية جيلنا نحن وجيل أبنائنا .

رؤية نقدية وتحليلية للدراسات السابقة:

- تناولت الدراسات السابقة الحدود الثقافية في عدة ثقافات تراوحت ما بين العرق: (أبيض وأسود)، والثقافة وتأثيرها على الدين، والجنسية: (إسباني ومغربي)، واللغة، والعمر: (الاختلاف الثقافي بين الأجيال)، وتناولت الحواجز والحدود التي تفصل بين الثقافات وتأثيرها، مستعينة بالعديد من المناهج ما بين دراسة حالة، ودراسة أثنوجرافية، ودراسة القياس النفسي، وتنوعت الدراسات ما بين حدود ثقافية ثابتة لا تتغير وعبور بعض الحدود الثقافية والتغلب عليها.
- ولكن تناولت الدراسة الحالية بعض الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة وهي:

١. الحدود الثقافية داخل أفراد المجتمع الواحد والتي تضم التعبير عن الآخر بالأمثال الشعبية.
٢. تناول الأمثال الشعبية باعتبارها نوعًا من أنواع الثقافة التي صنعت حدود في مغزاها عبر بيئات المجتمع الواحد.

٣. استخدام منهج التحليل الدلالي لعرض دلالة ومغزى المثل الشعبي ليس فقط في مستواه اللغوي، ولكن في مضمون المعنى الذي يضع حدودًا في إطار ثقافي.
٤. ثقافات مختلفة داخل المجتمع الواحد كنتيجة لاختلاف بيئات هذا المجتمع من حضري وريفي وبدوي ونوبي كان لها دور في وضع حدود ثقافية.
٥. عرض سمات الأقاليم والبيئات المختلفة داخل المجتمع الواحد، ودور الاستعمار والهجرات الداخلية وتأثير ذلك على وجود حدود ثقافية بينهم.

سمات الهُوية المصرية:

إن مصر تُعد استثناءً من جميع الأمم، "إنها دولة أو أمة ذات شخصية، بما لها من دور حضاري رائد في الفن والطب والهندسة والتحنيط"، وقد عبر عن ذلك الدكتور/ سيد عويس قائلاً:"أنه من الناحية العلمية لا أعترف بوجود شخصية مصرية، وإنما بوجود ثقافة مصرية، كل مجتمع له ثقافة، الفلاح له ثقافة، والصعيدي له ثقافة، والبدوي له ثقافة...وغيرهم، لأن الثقافة هي أساليب الحياة"، تتحدد الشخصية المعينة للشعب المصري في أمرين محددين : الأول: مجموعة القيم التي يقبلها المصريون، ابتدعوها، أقروها، فرضوها، دافعوا عنها، نموها، ثانيًا: مجموعة ما يشكل المزاج النفسي لمن نسميهم "المصريين".(طلعت رضوان، وآخرون،١٩٩٩: ٨، ٩٤)

كما حاول "حسين فوزي" في كتابه "سندباد مصري" أن يغوص في فصول من التاريخ المصري، ويستخلص القواعد والخطوط الرئيسية التي تميز هذا الشعب، ووجد أن المستعمر دائما كان يريد أن تظل مصر (البقرة الحلوب)، وأن الغُزاه كانوا يعلمون خصائص هذا الشعب المتحضر الذي يتمتع بالعديد من الخصائص وأهمها: (محمد حسن غانم، ٢٠٠٦: ٣٠)

١. قدرته القدرة على التندر بظالميه والسخرية منهم.
٢. القدرة على التلاعب بالألفاظ.
٣. أن طول فترة الاستعمار قد جعلت الشعب المصري يتعامل بحذر ويسخر في السر من نفسه أحيانًا.

لقد كانت مصر فصلاً جليلاً من تاريخ كل دين. على أرضها كلم الله موسى وبعثه هداية للعالمين، وأقبل عليها السيد المسيح في المهد وكانت به أسبق المؤمنين، ومن قبل ذلك أقبل عليها أبو الأنبياء خليل الرحمن إبراهيم فأقام بين أهلها، يقول لهم ويسمع منهم، ثم يخرج بجارية مصرية تكون أمًا لبكر بنيه، فلقد كانت هاجر مصرية، وتلد هاجر المصرية إسماعيل الذي باركه ربه، فكان صديقًا نبيًا، ومن إسماعيل تخرج أمة عظيمة، ومن بعد إبراهيم جاء يوسف إذ حمل إليها صبيا فعاش فيها حياته حتى توفاه الله في أرضها حيث دفن إلى حين، وكان لرسول الله محمد بن عبد الله ﷺ – كما كان لأبيه إبراهيم– زوجة مصرية، أو قبطية، هي مارية، التي أنجبت له إبراهيم.(أحمد عبد الحميد يوسف، ١٩٩٩: ١١-١٢)

(١)مصر في الأديان السماوية :

أخرج جلال الدين السيوطي(*) في كتابه "حسن المحاضرة في أخبار مصر والقاهرة" عن ابن زولاق أن مصر ذكرت في القرآن في ثمانية وعشرين موضعًا، وقال بل أكثر من ثلاثين، وقع فيها ذكر مصر في القرآن صريحًا أو كناية، ونضيف أنها ذكرت في الكتاب المقدس في ستمائة وثمانين موضعًا، وكذلك نقل السيوطي عن الكندي تعليقه على طائفة من آيات القرآن فيها قوله: "لا يعلم بلد في أقطار الأرض أثنى الله عليه في القرآن بمثل هذا الثناء، ولا وصفه بمثل هذا الوصف، ولا شهد له بالكرم غير مصر". (أحمد عبد الحميد يوسف،١٩٩٩: ٩)

أ- مصر في القرآن الكريم:

قال تعالى: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

- ﴿ وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نَصْبِرَ عَلَى طَعَامٍ وَاحِدٍ فَادْعُ لَنَا رَبَّكَ يُخْرِجْ لَنَا مِمَّا تُنْبِتُ الْأَرْضُ مِنْ بَقْلِهَا وَقِثَّائِهَا وَفُومِهَا وَعَدَسِهَا وَبَصَلِهَا قَالَ أَتَسْتَبْدِلُونَ الَّذِي هُوَ أَدْنَى بِالَّذِي هُوَ خَيْرٌ اهْبِطُوا **مِصْرًا** فَإِنَّ لَكُمْ مَا سَأَلْتُمْ ﴾ (البقرة:٦١).

(*) - عبد الرحمن بن الكمال أبي بكر بن محمد سابق الدين خن الخضيري الأسيوطي المشهور باسم جلال الدين السيوطي، (القاهرة ٨٤٩ هـ/١٤٤٥ م- القاهرة ٩١١ هـ/١٥٠٥ م) من كبار علماء المسلمين. للمزيد من التفاصيل أنظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/

- ﴿فَلَمَّا دَخَلُوا عَلَىٰ يُوسُفَ آوَىٰ إِلَيْهِ أَبَوَيْهِ وَقَالَ ادْخُلُوا **مِصْرَ** إِنْ شَاءَ اللَّهُ آمِنِينَ﴾ (يوسف:٩٩).
- ﴿وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ مُوسَىٰ وَأَخِيهِ أَنْ تَبَوَّآ لِقَوْمِكُمَا **بِمِصْرَ** بُيُوتًا وَاجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ ۗ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ (يونس:٨٧).

ب- آيات من الكتاب المقدس عن مصر: (http://st-takla.org)

- "فَيَكُونُ عَلاَمَةً وَشَهَادَةً لِرَبِّ الْجُنُودِ فِي أَرْضِ **مِصْرَ**. لأَنَّهُمْ يَصْرُخُونَ إِلَى الرَّبِّ بِسَبَبِ الْمُضَايِقِينَ، فَيُرْسِلُ لَهُمْ مُخَلِّصًا وَمُحَامِيًا وَيُنْقِذُهُمْ" (سفر إشعياء ١٩: ٢٠).
- "مُبَارَكٌ شَعْبِي **مِصْرُ**" (سفر إشعياء ١٩: ٢٥) .
- "قُمْ وَخُذِ الصَّبِيَّ وَأُمَّهُ وَاهْرُبْ إِلَى **مِصْرَ**"(إنجيل متى ٢: ١٣).
- "مِنْ **مِصْرَ** دَعَوْتُ ابْني " (سفر هوشع١١: ١؛ إنجيل متى ٢: ١٥).

(٢)الأحاديث النبوية عن مصر: (أحمد عبد الحميد يوسف،١٩٩٩: ١٢، ٢٦٠)

- شرفت مصر من محمد ﷺ بدعوتها في شخص حاكمها إلى الإسلام، إذ كتب إلى المقوقس وإلى الروم عليها كتابه المشهور إذ يقول: "بسم الله الرحمن الرحيم: من محمد بن عبد الله ورسوله إلى المقوقس عظيم القبط، سلام على من اتبع الهدى، أما بعد فإني ادعوك بدعاية الإسلام، فأسلم تسلم يؤتك الله أجرك مرتين، فإن توليت فعليم إثم كل القبط".
- وأخرج ابن عبد الحكم عن عمر بن الخطاب رضى الله عنه سمعت رسول الله ﷺ يقول: "إذا فتح الله عليكم مصر فاتخذوا فيها جندًا كثيفًا فذلك خير أجناد الأرض، فقال ولم يا رسول الله؟ قال لأنهم وأزواجهم في رباط إلى يوم القيامة". (رواه بن عبد الحكم في فتح مصر وابن عساكر وابن حبان)
- قال رسول الله ﷺ عن أهل مصر: "ما كادهم أحد إلا كفاهم الله مؤونته". قال الصادق المصدوق ﷺ: "أربعة أنهار من أنهار الجنة: سيحان وجيحان والنيل والفرات" (رواه الشيرازي في الألقاب عن أبي هريرة)، وقال رسول الله ﷺ:

"استوصوا بالقبط – المصريون أخوال إبراهيم ابن رسول الله ﷺ– خيرا فإن لهم ذمة ورحما" (رواه مسلم في صحيحه). (عبد العزيز الشناوي: ١٣، ١٠٣)

- قال عيسى عَلَيْهِ السَّلَامُ: " مباركٌ شعب مصر" . (http://www.treika.com)

(٣) أقوال الصحابة والتابعين عن مصر: (عبد العزيز الشناوي: ١٣-١٤، ٩٣، ١٢١)

- وقال عبد الله بن عباس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ، دعاء نوح عَلَيْهِ السَّلَامُ لابنه بيصر بن حام – وهو أبو مصر الذي سميت مصر على اسمه – فقال: "اللهم إنه قد أجاب دعوتي فبارك فيه وفي ذريته وأسكنه الأرض الطيبة المباركة التي هي أم –في المقريزي أمن– البلاد وغوث العباد، ونهرها أفضل أنهار الدنيا، واجعل فيها أفضل البركات وسخر ولولده الأرض وذللها لهم وقوهم عليها".
- وقال كعب الأحبار– كان حبرا من أحبار اليهود واسلم– : "لولا رغبتي في بيت المقدس لما سكنت إلا مصر" فقيل له: ولم؟ قال كعب الأحبار: "لأنها معافاة من الفتن ومن أراد بها سوء أكبه الله على وجهه وهو بلد مبارك لأهله فيه".
- وروى ابن يونس رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ بإسناده إلى أبي بصرة الغفاري قال: "سلطان مصر سلطان الأرض كلها".
- سأل أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ كعب الأحبار عن طبائع البلدان وأخلاق سكانها فقال كعب الأحبار: " لما خلق الله الخلق معهم عشر أخلاق: الإيمان، والحياء، والنجدة، والفتنة، والكبر، والنفاق، والغنى، والفقر، والذل، والشفاء، فقال الإيمان: أنا لاحق باليمن، فقال الحياء: وأنا معك، فقالت النجدة: أنا لاحقة بالشام، فقالت الفتنة: وأنا معك، وقال الكبر: أنا لاحق بالعراق، فقال النفاق: وأنا معك، وقال الغنى: أنا لاحق بمصر، فقال الذل: وأنا معك، وقال الفقر: أنا لاحق بالبادية، فقال الشفاء – الصحة والعافية–: وأنا معك".

(٤)مصر في أقوال بعض الفكرين والعلماء والسياسيين:

قال الكندي (*):"فضل الله مصر على سائر البلدان، كما فضل بعض الناس على بعض، والأيام والليالي بعضها على بعض، والفضل على ضربين: في دين أو دنيا، أو فيهما جميعاً، وقد فضل الله مصر وشهد لها في كتابه؛ بالكرم وعِظم المنزلة، وذكرها باسمها، وخصها دون غيرها، وكرر ذكرها، وأبان فضلها في آيات من القرآن العظيم، تنبئ عن مصر وأحوالها، وأحوال الأنبياء بها، والأمم الخالية، والملوك الماضية، والآيات البينات، يشهد لها بذلك القرآن، وكفى به شهيداً مع ما خصها الله به من الخصب والفضل، وما أنزل فيها من البركات، وأخرج منها من الأنبياء والعلماء والحكماء والخواص والملوك والعجائب بما لم يخصص الله به بلداً غيرها، ولا أرضاً سواها". (محمد موسى الشريف: ٥٩)

قال "الحجاج الثقفي"(**) في وصيته لطارق بن عمرو ، فقال عن المصريين: "لو ولاك أمير المؤمنين أمر مصر فعليك بالعدل فهم قتلة الظلمة وهادمو الأمم وما أتى عليهم قادم بخير إلا التقموه كما تلتقم الأم رضيعها... وما أتى عليهم قادم بشر إلا أكلوه كما تأكل النار أجف الحطب، وهم أهل قوة وصبر وجلدة وحمل لا يغرنك صبرهم ولا تستضعف قوتهم فهم إن قاموا لنصرة رجل ما تركوه إلا والتاج على رأسه، وان قاموا على رجل ما تركوه إلا وقد قطعوا رأسه، فاتقِ غضبهم ولا تشعل نارا لا يطفئها إلا خالقهم فانتصر بهم فهم خير جنود الأرض واتقِ فيهم ثلاثا نساءهم فلا تقربهم بسوء وإلا أكلوك كما تأكل الأسود فرائسها واتقِ أرضهم وإلا حاربتك صخور جبالهم واتقِ دينهم وإلا احرقوا عليك دنياك، وهم صخرة في جبل كبرياء الله تتحطم عليها أحلام أعدائهم وأعداء الله". (http://www.nmisr.com)

(*) - أبو يوسف يعقوب بن إسحاق الكندي (١٨٥ هـ/٨٠٥ - ٢٥٦ هـ/٨٧٣) علامة عربي مسلم، برع في الفلك والفلسفة والكيمياء والفيزياء والطب والرياضيات والموسيقى وعلم النفس والمنطق الذي كان يعرف بعلم الكلام، ويعد الكندي أول الفلاسفة المتجولين المسلمين، للمزيد من التفاصيل أنظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/

(**) - ابو محمد الحجاج بن يوسف الثقفي (٤٠ - ٩٥ هـ = ٦٦٠ - ٧١٤ م)، قائد أموي، داهية، سفاك، خطيب. ولد ونشأ في الطائف وانتقل إلى الشام فلحق بروح بن زنباع نائب عبد الملك بن مروان فكان في عديد شرطته، ثم ما زال يظهر حتى قلده عبد الملك أمر عسكره. للمزيد من التفاصيل أنظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/

قال ابن خلدون (***)عن مصر : "لا أوفر اليوم في الحضارة من مصر فهي أم العالم وإيوان الإسلام وينبوع العلم والصنائع" . (http://www.saggaf.net)

قال موشى ديان (****): " العرب لا شيء- أستطيع أن أقضي عليهم في أي وقت أشاء لكنهم يختبئون وراء حصن منيع اسمه...مصر". (http://www.palesten.com)

وقال بن غوريون (*****) في كتاب(تاريخ الحرب بين الحرب وإسرائيل): "عظمة إسرائيل ليست في قنبلتها الذرية ولا ترسانتها المسلحة، ولكن عظمة إسرائيل تكمن في انهيار ثلاث دول: مصر – سوريا – العراق" . (http://www.palesten.com)

وما أصدقها من قولة لعظيم من عواهل العرب المحدثين هو "الواثق بالودود عبد العزيز آل سعود" قال: "صلاح العرب بصلاح مصر ...إذا استقامت أمور العرب استقاموا... وإن أصابها –لا قدر الله- العوج ضلوا الطريق". (أحمد عبد الحميد يوسف، ١٩٩٩: ٢٦٨-٢٦٩)

إعجاب الرئيس الأمريكي "باراك أوباما" بثورة ٢٥ يناير المصرية قائلا: "المصريون ألهمونا وسوف يلهمون العالم"، كما قال رئيس وزراء إيطاليا "سيلفيو برلسكوني": " لا جديد في مصر ، فقد صنع المصريون التاريخ كالعادة"، وأشار رئيس وزراء النرويج "ستولتنبرج" عن ثورة مصر قائلا: "اليوم كلنا مصريين"، أما رئيس النمسا "هاينزفيشر" قال: "شعب مصر أعظم شعوب الأرض، ويستحق جائزة نوبل للسلام". (سمير الحفناوي،٢٠١١: ٩، ١٤٧، ١٦٥، ١٧٧)

أهمية الأمثال الشعبية:

(***) - عبد الرحمن بن محمد بن محمد، ابن خلدون أبو زيد، ولي الدين الحضرمي الإشبيلي (١٣٣٢ - ١٤٠٦م) مؤرخ عربي مغاربي، تونسي المولد أندلسي الأصل، ومغربي الثقافة، حيث تتلمذ في جامع القرويين ونهل من معارف الآبلي وابن مرزوق وناظر علماء البلاط المريني. للمزيد من التفاصيل أنظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/

(****) - موشيه دايان (كيتايگورودسكي) (العبرية משה דיין؛ ٢٠ مايو ١٩١٥ – ١٦ أكتوبر ١٩٨١)، كان عسكري وسياسي إسرائيلي. يُترجم اسمه بالعبرية "القاضي موسى" ويلقب بالوطن العربي الأعور. للمزيد من التفاصيل أنظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/

(*****) - دافيد بن غوريون (بالعبرية: דוד בן גוריון)؛ (١٦ أكتوبر ١٨٨٦ - ١ ديسمبر ١٩٧٣)، أوّل رئيس وزراء لدولة إسرائيل. وُلد بن غوريون في مدينة "بلونسك" البولندية باسم دافيد غرين، ولتحمّسة للصهيونية، هاجر إلى فلسطين في ١٩٠٦. للمزيد من التفاصيل أنظر: http://ar.wikipedia.org/wiki/

الأمثال هي أهم وسائل الاقتراب الحقيقية من الشخصية المصرية لأنها: (إبراهيم أحمد شعلان، ٢٠٠٣، ج٤: ١٣)

أولاً: تعبر عن فلسفة مجتمع وهي ليست ثقافة ساذجة ولكنها عندما تأتي عفو الخاطر إنما تحمل خبرات ثقافية اختزنها اللاشعور عن طريق المعاشرة والسماع وتطفو على السطح عند الحاجة.

ثانيًا: تسير بين جميع طوائف الشعب دون استثناء.

ثالثًا: ترتبط بالإيقاع اليومي بين الناس في نشاطاتهم وحتى أوقات راحتهم ولا ينصرفون عنها.

رابعًا: هذه الأمثال تحمل كافة القيم الاجتماعية والسياسية والثقافية والدينية، كما أنها ذات حيوية شديدة في الربط بين الماضي والحاضر وتؤدي دورها الأخلاقي والتوجيهي.

خامسًا: هذه النصوص تعبر عن نوعية الثقافة الشعبية المازجة بين كافة الطوائف، وتكاد تنفرد بهذه الخاصية على سائر ألوان التعبير الشعبية لأنها تعبيرات سارية في كل الأوقات، فضلاً عن ارتباطها بمشاكل الناس الحياتية في جانبيها المادي والروحي.

سادسًا: هذه النصوص عبارة عن شواهد ثقافية على القيم السائدة كالعادات والتقاليد والأعراف وتقوم بدور الموجه العام للسلوك أو هي دستور للعلاقات القائمة بين الأنساق الثلاثة في المجتمع: الفرد، والجماعة كوحدات، والمجتمع ككل، فهي تقوم بدور توجيهي بالنقد أو السخرية أو التحذير، وباختصار فهي المدخل الحقيقي لدراسة الشخصية المصرية .

الأمثال الشعبية المصرية: الإنسان والبيئة والزمن:

البيئة هي المحيط الفكري والمادي الذي أثر في الإنسان المصري الذي أنشأ الأمثال الشعبية، فصارت الأمثال هي الأخرى جزءًا من البيئة في شقها الفكري، تؤثر فيمن أنشأها؛ دائرة مُغلقة من التأثير والتأثر، والبيئة على هذا النحو تضم كُلا من الثقافة والجغرافيا.(محمد البطل، ٢٠٠٩: ٢٥)

ويقول " ألفريد نورث وايتهيد "(١٨٦١- ١٩٤٧م)- عالمًا رياضيًا وفيلسوفًا إنجليزيًا – إن الأمم الأخرى ذات العادات المغايرة ليست أعداء بل هبات من الله. فالناس يتطلبون في جيرانهم قرابة تكفي للفهم، واختلافا يكفي لإثارة الانتباه، وجلالا يكفي ليبعث الإعجاب"، وأنه لكي تزدهر ثقافة شعب ما، ينبغي ألا يكون شديد الاتحاد ولا شديد الانقسام، لأنه لا يصلحُ مجتمع خال من الطبقات، فينبغي أن يكون في كل طبقة زيادة وحذف مستمرين، وينبغي أن تكون الطبقات كلها قادرة على الاختلاط في حرية مع بقائها مميزة، وينبغي أن يكون لها جميعا اشتراك في الثقافة بينها، يجعل بينها مشتركًا أرسخ مما تشارك به كل طبقة نظيرتها في مجتمع آخر. ومن المهم ألا يشعر الإنسان بأنه مواطن في أمة معينة فحسب، بل مواطن في جزء معين من بلاده، له ولاء محلي، وهذا الولاء كالولاء للطبقة، ينشأ من الولاء للأسرة، هذا بالإضافة إلى أن الإقليمي العادي يهتم بمصالح إقليمه فقط، وبذلك يوحى إلى جاره على الجانب الآخر من الحدود أن ما فيه منفعة لأحدهما فلابد أن يكون ضارا بالآخر. (.س. إليوت، ٢٠١٠: ٥٥- ٥٨)

وقد نجزم بوجود اختلافات بين سكان بلد أو مدينة وأخرى، داخل مصر نفسها، أو بين سكان الريف، وسكان المدن، وسكان الصحاري ووديان الجبال، لكن تجمعهم في النهاية سمات عامة سائدة، تعكس بعض التجانس، وبعض التباين، وفقًا للمؤثرات الاجتماعية، والثقافية، والنفسية، والدينية أو الأخلاقية، بما تفرضه التقاليد والعادات، والمعتقدات أو الموروثات الشعبية المتعلقة بطبيعة كل منطقة وظروفها البيئية، وتداخل عوامل أكثر من أن نحيط بها أو نحصرها، تتفاعل بينها: لتنتج سلوكًا يتصف بصفات معينة لها خصوصيتها. (عزة عزت: ٤٣-٤٤)

ثامنًا: الدراسة الدلالية للأمثال الشعبية في سياقها الثقافي والاجتماعي:

الحدود الثقافية بين بلد المواطن المصري وبلاد العالم:

تناول البحث مجموعة من الأمثال الشعبية عن رؤية المصري لمصر الذي قال:

- "مصر أم الدنيا" .
- "مصر المحروسة".
- "عمار يا مصر" .
- "عظيمة يا مصر".
- "مصر أم الذوق".
- "مصر ولادة" .

هذه الجمل تعبر عن أسلوب التقرير: وهو إما جمل اسمية، أو جمل فعلية لتقديم تقرير عن مصر وهو أسلوب خبري أيضا، والنداء: وظيفته استحضار المنادي أو المُخاطب، وتهيئته لتلقي القول؛ وأداته "يا" كما في عظيمة يا مصر، وهذه التعبيرات تحمل في طياتها دلالات ثقافية واجتماعية: تعني أن المصري في الأصل معتز ببلده، وبمصريته، فهو يراها أحلى وأغلى بلاد الدنيا، وأعظمها، وهي عامرة، ومحروسة دائمًا، وتمجيد الوطن ممثلا في شجاعة أبنائه في المواقف البطولية، وربما كان لهذا المثل جذور تاريخية، وأن أهلها يتميزون عما عداهم بالذوق، الذي لم يخرج منها إلى غيرها، كما أنها ولادة أي معطاءة، والمعنى أن مصر دائمًا تلد العظماء والكفاءات، ويقال ذلك على سبيل التغني بالذات أو الإحساس المتضخم بالفخر، وخاصة عندما يدور الحديث عن براعة أحد عظماء من أنجبتهم مصر.

الحدود الثقافية بين المواطن المصري وبلده:

ويعني أن المصري وضع حدودًا ثقافية بينه وبين مجتمعه من خلال روحه الفكهية التي تسخر من الآخرين فلا يتوانى عن نقد ذاته بقسوة سواء بوصفه لكل الشعب المصري أو بعضه بأنه:

- "مصر خيرها لغيرها".

- "مصر للغريب أول سنة تضيق زي الميم وثاني سنة تفتح زي الصاد وثالث سنة تتسع زي الراء".
- "إحنا شعب ما يجيش إلا بالعافية .
- "آه يا بلد مالهاش ولد".
- "بلد تولِّد البغلة".

البغلة: البغل ينتج عن تزاوج ذكر الحمار مع أنثى الحصان، ومن ثَّم فإنه يكون عقيما ولا يصلح التناسل.

الأسلوب الرمزي: "آه يا بلد مالهاش ولد" يرمز هذا المثل إلى البحث عن حاكم قوي، "بلد تولِّد البغلة" ترمز إلى تحول المستحيل إلى حقيقة أدعاء وكذبًا.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب الجناس: (خيرها/ غيرها) وهو تشابه اللفظين في النطق واختلافهما في المعنى، وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع، والتشخيص: فقد اعتبرت مصر شخصًا تعطي خيراتها لغيرها، والتشبيه: جاء التشبيه باستخدام "زي" للإيضاح والشرح لتوضيح شكل مصر للغريب، و"بلد تولِّد البغلة" فقد صور مصر بالأم التي لها القدرة ان تفعل أشياء لا يمكن حدوثها، وهذا شكل ساخر يسخر به المواطن المصري من بلده لما يحدث بها من احداث وضغوط فوق احتماله، وقد يشير التشخيص إلى أن مصر كبلد تقوم بالانجاب مثل الإنسان، والاستثناء: ووسيلته "إلا"، يعني أن الشعب المصري لا يأتي إلا بالقوة حتى يسير على الطريق المستقيم، وأحيانًا يقال "إحنا شعب ما يجيش إلا بالسك" و"السك" تعني بالضرب، وكلمة شعب لا تعني كامل الشعب ولكنها تعني ما يحيط بالقائل في هذا المثال.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: يتميز شعب مصر بأنه شعب مضياف، وهو أن للغريب مكانًا كبيرًا في المجتمع المصري. فمصر كانت ومازالت محور التقاء بشري منذ آلاف السنين "العرب – التتار – السودانيين – المغاربة– الأفارقة – اليونانيين والإيطاليين والأتراك" وهي منطقة تفاعل بشري، وأن مصر للغريب الذي يحضر للإقامة بها فيشعر في أول عام بالضيق لعدم معرفته الكاملة بملامحها الجغرافية والثقافية ، والعام الثاني يكون تعلم الكثير من إقامته في مصر، والعام الثالث

تتضح له طبيعة الحياة في مصر. وغالبًا يشعر المجتمع المصري أن الناس لا تنضبط أو تستقيم إلا بالشدة والعنف، عندما يري صورة التسيب أو الفوضى والتي لا تنتهي إلا بالشدة والصرامة والتخويف، وهذه الظاهرة ليست قاصرة على شعب دون آخر لأنها ترتبط بالنزوع الفطري نحو التحرر والأنانية والانطلاق أو حتى التمرد على الضوابط العامة. كما أن المصريين يؤمنون بالرئيس وهو ما يسمى على المستوى الشعبي "الكبير" وهو شخصية مرهوبة الجانب، ثاقبة الفكرة، نافذة القول، وهم يلقون بكل المسئولية على أكتافه، وعندما يكون الرئيس أو الحاكم ضعيفًا تدب الفوضى، ويتمنى الشعب "الولد" وتعني "أي مولود عظيم"، ويقولون عند الإعجاب ببراعة شخص: "ولد من ضهر ولد" أو "ولد ماجابتوش ولاده".

أقاليم مصر:

ولم يكتف المواطن المصري بوضع حدود ثقافية بينه وبين مجتمعه، ولكنه وضع حدودًا ثقافية بين أقاليم مصر أي أنه وضع حدود داخل محيط المجتمع المصري، من خلال الأمثال الشعبية التي عبرت عن تجاب فردية ظهرت لكل مواطن خارج نطاق بيئته فكان تعبير الآخر عنها تحت مبدأ "عيوبي لا أراها وعيوب الناس أجري وراها"؛ أي يرى كل إنسان عيب غيره، ويتغافل عن عيبه هو ، وهي ثقافة بشرية وضعت لكل بيئة سمات؛ أحدهما سلبي والآخر إيجابي، وهي حدود وضعها المصري بين أقاليم مجتمعه، لتظهر سمات كل محافظة على حدة، وما تحمله من ثقافات فرضتها الحياة الثقافية والاجتماعية والبيئية التي ظهرت في إطار الهجرات من الريف إلى المدن، ولعل أشهر الأمثلة والأقوال في هذا الصدد ما يطلقه على أهل كل محافظة:

(١) المناطق الحضرية:

- "ميه نيلي ووشوش خنازيري".
- "فاتك نُص عمرك ياللي ما شفُت مصر".

مصر: هنا هي القاهرة عاصمة مصر، ويطلق عليها مصر باقي محافظات مصر.

- "عاشر الغازيه ولا تعاشر الجيزاويه".

- "قالوا ترمس إمبابه أحلى من اللوز قال دا جبر خاطر للفُقرا".
- "في مصر الراجل مايعيبوش إلا جيبه وفي الفلاحين الراجل ما يعيبوش إلا أخلاقه".

الأسلوب الرمزي: "فاتك نُص عمرك ياللي ما شفُت مصر"، وتعني مصر هنا بالقاهرة، فالقاهرة بأضوائها الباهرة وشوارعها المرصوفه، عندما يدخلونها أهل الريف لأول مرة فإنهم ينبهرون بها، لذلك يطلق كل سكان وأهالي أقاليم مصر على مدينة القاهرة مصر.

التحليل الدلالي: استخدم أسلوب التقرير: "ميه نيلي ووشوش خنازيري" جملة اسمية لتقديم وصف لسكان نهر النيل ويخص بهم المدن ردا على ما قاله أهل المدن لأهل الساحل "ميه ملحه ووشوش كلحه". "عاشر الغازية..."، جملة فعلية في صيغة الأمر التي تستخدم لإسداء النصح. والموازاة: وهي انقسام المثل إلى شطرين متوازيين فيعتبر "ميه نيلي" دلالة توضيحية وصفية لـ "وشوش خنزيري". والوصل: باستخدام "ياللي" ليصل بين شطري المثل "فاتك نص عمرك" ياللي "ما شفت مصر" للإيضاح . والمفاضلة: باستخدام "ولا" ومرادفها "أحسن" دلالة على أن العيش مع الراقصات أفضل من العيش مع ساكني الجيزة. والجناس: (نيلي/ خنازيري) و(الغازيه/ الجيزاويه) وهو تشابه اللفظين في النطق واختلافهما في المعنى وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع. والحوار: وهو حديث بين طرفين باستخدام "قالوا"، "قالوا ترمس إمبابه..." دلالة على حكمة كتبها المصري بحنكة بالغة، والمراد من قال: إن ترمسها أجود وأحلى من اللوز، فقد قصد تسلية الفقراء لأنهم يأكلونه ولا يأكلون اللوز، يضرب لمن يفضل الرديء على الجيد بلا حجة، وإنما قالوا ترمس إمبابة لأنها اشتهرت بتحليته لبيعه بالقاهرة.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: تشتهر المجتمعات المدنية بالتمدن والصناعة والرقي، وتجمع الكثير من السمات التي لا تتوافر في الريف ولا في البدو، وتتكدس بها المؤسسات الحكومية والثقافية والفنية، وهذا كان له جانب سلبي؛ لأن أهل المدن اتصفوا بالتحرر الفكري والثقافي والاجتماعي، وهذا ترتب عليه عدم

التمسك بالعادات والتقاليد التي تتمسك بها العديد من أقاليم مصر، كما اتصفوا بالبحث عن المال، نظرا لأن المدن تتسم بالصناعة والتجارة.

(٢)المناطق الساحلية :

- "ميه مالحه ووشوش كالحه" . كالحه: وجوه شديدة العُبُوسِ.
- "يا اسكندرية مالِك حَزينة ... خايفين لهِتلر يعملها فينا".
- "بعر السويس ولا رُطب بلبيس" .

بعر: ما تقذف به ذوات الخف وذوات الظلف من الأوساخ. السويس: أكبر مدينة مصرية على البحر الأحمر بمحافظة السويس، وتقع على الطرف الشمالي لخليج السويس، أُطلق اسمها على قناة السويس التي تربط البحر المتوسط شمالا والبحر الأحمر جنوبا. كانت تسمى قديما القلزم. بلبيس: مدينة بمحافظة الشرقية.

الأسلوب الرمزي: "ميه مالحة ووشوش كالحه" يحمل العديد من الدلالات التي ترمز إلى سكان الساحل، وبالأخص أهل الإسكندرية، ويعني لمن لا خير عندهم.

التحليل الدلالي: استخدم أسلوب الموازاة: وهو انقسام المثل إلى شطرين متوازيين فيعتبر "ميه مالحة" دلالة توضيحية وصفية لـ "وشوش كالحة". والاختزال: وهو الاكتفاء في كثير من الأحيان بشطر المثل الأول "ميه مالحة..." اعتمادًا على أن المتلقي، من أهل الثقافة ذاتها بالطَّبع، ويستطيع استحضار الشطر الثاني في ذهنه، وفهم المقصود منه. والجناس: (مالحة/ كالحة) (السويس/ بلبيس) وهو تشابه اللفظين في النطق واختلافهما في المعنى، وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع. والنداء: تقوم باستحضار المنادي، وتهيئته لتلقي القول؛ وأداته "يا"، والتشخيص: "يا إسكندرية مالك حزينة" فقد اعتبرت مدينة الإسكندرية شخصًا حزينًا وهذا دلالة عما نتجه عن الحرب العالمية الثانية ومعركة العلمين بين الإنجليز والألمان، وكان هناك آلاف الأسر من أهل الإسكندرية قد هاجروا إلى الأقاليم، واستمرار إلقاء القنابل بشكل متواصل وضع الرعب والخوف بين أهل الإسكندرية، وكانت الفقرة الأخيرة تفسيرًا لما جاء "خايفين لهتلر يعملها فينا". والاستفهام: "مالك حزينة" وهي جملة استفهام دون أداة وظيفية تدل عليها، لذا تعتبر جملة تقريرية اعتيادية تقال بتنغيم صاعد في نهايتها، دلالة على

الاستفسار والتحقيق. والمفاضلة: تكون باستخدام "ولا" ومرادفها "أحسن" دلالة على أن الشطر الأول من المثل "بعر السويس" أفضل من "رُطب بلبيس".

التحليل الدلالي في السياق الثقافي الاجتماعي: يتميز سكان المناطق الساحلية بالصبر نظرا لأنهم يعملون بحرفة الصيد التي يتسم صاحبها بالصبر والجلد، وإذا كانت الطبيعة السمحة البسيطة المعطاءة قد أعطت صفاتًا إيجابية فإن لها أيضا جانبا سلبيا، ظهر من خلال المعاملات الفردية والجماعية التي عبرت عنها الأمثال الشعبية، وصاغتها في شكل حكايات وقصص، فالمثل الذي يقول "بعر السويس ولا رُطب بلبيس" هو رمز لقصة كانت تروى قديما، فيحكى أن "غرابًا كان بالسويس لا يجد إلا البعر لقلة الزرع والنخل، ويوجد بها فأر، جاء غراب آخر وأخذ الفأر وذهب به إلى بلبيس، ونظرا لكثرة النخل في بلبيس انتقل إليها، فقام شخص بقتل الغراب في بلبيس، فقيل هذا المثل كتعبير دلالي للإشارة إلى حكمة مهمة وهي "أن ضيق واشتداد العيش مع السلامة خير من الرغد مع الأخطار"، كما يشير إلى أن العديد من المناطق الساحلية لا تتصف بالنظافة نتيجة زيارة العديد من سكان المدن هذه المناطق لقضاء وقت الصيف، والاستمتاع بالسباحة في البحر.

(٣) المناطق الريفية :

- "إلفلاح مهما اترقى ماترُحش منه الدقه".

الدقة: الوشم وهو كثير الشيوع بين القرويين.

- "أكل الفلاح تُفاح قال الفجل أحسن".
- "الفلاح فلاح ولو كَل تفاح هيتكرع بتّاو" .

كل: أكل. البتّاو: بشدة على التاء عيش شمسي صعيدي وهو أسلوب سخرية يعبر عن طبقية واستعلاء.

- "الفلاح يوم ما يتمدن يجيب لأهله نصيبة".

يتمدن: يتشبه بأهل المدن.

- "يغور الفلاح بزيارته وحمارته" .

يغور: يبعد. بزيارته: الهديا الريفية التي يقدمها الفلاح عندما يقوم بالزيارة لأحد أقاربه .

- "ارميها في الريِّاح ولا اَدّيِها للفلاح".
- "جوز بنتك لسفاح ولا تجوزها لفلاح".

الأسلوب الرمزي: "الفلاح فلاح ولو كَل تفاح هيتكرع بتّاو"، و"الفلاح مهما اترقه ماترُحش منه الدقه" هذه الأمثال رمز للثبات والاستقرار والأصالة.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب الجناس: (اترقى/ الدقه) و (فلاح/ تفاح) و (سفاح/ فلاح) وهو تشابه اللفظين في النطق واختلافهما في المعنى وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع. والحوار: "...قال الفجل أحسن" دلالة على الحكمة. والامتناع: باستخدام "ولو" وتعني "حتى لو"، "الفلاح فلاح ولو كَل تفاح هيتكرع بتّاو" ويعني عدم جدوى النُّواح على ما قد فات ولا أمل في عودته. والتكرار: "الفلاح فلاح..." يأتي التكرار دلالة على تأكيد المعنى، وتثبيت القول على صاحبه. التقرير: جملة اسمية "الفلاح يوم ما يتمدن....." لتقديم تقرير عن طبيعة الفلاح. و" جوز بنتك..." جملة فعلية في صيغة الأمر دلالة على إسداء النصح. والنداء: "يا فلاح..." ووظيفته هو استحضار المنادي، وتهيئته لتلقي القول.

التفسير الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: إنه مهما يرتق الفلاح في العالي، ومهما يهذب فلن يزول عن جسمه أثر الوشم بل يبقى دالا على أصله وبيئته، أي لن تزول عنه الفلاحة، وما انطوى عليه من جفاء الطبع وغلاظة الفهم. كان الفلاح ينتقل على الحمار لزيارة أقاربه وخاصة بالمدن وكان هذا مما يسبب إزعاجًا لأهل المدن حيث إن حمارته سوف توسخ المكان وتنشر القاذورات أمام البيت. ويعني مثل "أرميها في الرياح ولا أديها لفلاح" وهو مثل صعيدي يعني إنَّ الأشراف في الصعيد لا يزوجون بناتهم لأبناء الفلاحين، وهذا المثل يؤكد هذا الاتجاه، والرياح ترعة كبيرة رئيسية كترعة الإبراهيمية في الصعيد، وقد خفت حدة هذه النعرة – التكبر – في الصعيد بعد انتشار التعليم والمصانع والتطور، أما بالنسبة للمثل "جوز بنتك لسفاح ولا تجوزها لفلاح" فقد قالها العرب وهم من أهل البدو الذين يعيشون في المناطق الريفية على

الأطراف، وبعضهم كان يقوم بالسلب والنهب والاستيلاء على بعض الأراضي بوضع اليد عليها، ونظرا لأن الفلاح يعيش في حياة ريفية تتسم بالطبيعة الهادئة، فإنهم يرون أنه ضعيف، ولا يعرف أن يأخذ حقه، لذلك يرون لبناتهم أن الأفضل لهن الزواج من السفاح عن الفلاح، وهو تعبير مجازي لا يقصد السفاح بمعناه الحقيقي ولكن يقصد الرجل القوي ذو الحده والصلابة.

(أ) محافظة المنوفية:

- "ازرع المنوفي يقلعك".
- " عقرب عالحيط ولا منوفى في البيت" .
- "المنوفي لا يلوفي ولو أكلته لحم الكتوفي".

يلوفي: تعني الألفة والانتماء. الكتوفي: الكتف.

- "إذا أخدت من الكلب صوف تأخد من المنوفي المعروف".
- "حطو المنوفي مع أبليس في كيس خرج إبليس من الكيس يقول من المنوفي يا مُغيث".
- "المنوفي الأصيل زي البيادة التفصيل" .

البيادة: الحذاء العسكري.

- "إذا غضب الله على قوم أسكنهم بنها وشبين الكوم".

بنها: عاصمة محافظة القليوبية وشبين الكوم عاصمة محافظة المنوفية، وهاتان المدينتان كانتا تشتهران بالتخلف بالنسبة لباقي المحافظات، وذلك قبل نظام الحكم المحلي الذي نشأ منذ عدة سنوات.

الأسلوب الرمزي: المنوفي الأصيل زي البيادة التفصيل"، والمعنى ليس ذمًا في المنوفي ولكنه في صيغة مدح فقد شبه المنوفي الأصيل ذو الكرم والأخلاق العليا مثل بيادة الجيش التي تم تفصيلها بإحكام وقوة في صُنعتيها؛ لأن من يرتديها هو الجندي الذي يقوم بأعمال شاقة لحماية الوطن. و"إذا غضب الله على قوم أسكنهم بنها وشبين الكوم" ترمز إلى فقر وتخلف المستوى الصحي والتعليمي لهاتان المدينتين.

التحليل الدلالي: استخدم أسلوب التقرير: جملة فعلية في صيغة الأمر "ازرع" لإسداء النصح. والتشبيه: فقد شبه المنوفي بالحبوب التي يتم زرعها في الأرض. و"زي" بمعنى "مثل" "المنوفي الأصيل زي البيادة التفصيل" وهنا جاء التشبيه دون الإيضاح والشرح، اعتمادًا على فهم أصحاب الثقافة المعنية للمقصود منه أو به. والمفارقة: وهي اجتماع فعلين "ازرع واقلع" ظاهرهما التناقض وباطنهما التوافق. والمفاضلة: باستخدام أداة "ولا" ومرادفها "أحسن"، " عقرب عالحيط" أفضل من "منوفى في البيت" وهو دلالة على المفاضلة. والنفي والامتناع: "لا" "ولو" "المنوفي لا يلوفي ولو أكلته لحم الكتوفي" ويعني أن المنوفي لا يتسم بالألفة والانتماء حتى لو أطعمته وأعطيته جزءًا من جسدك. والشرط : "إذا"، وتشير عادة إلي استحالة الشيء، والدعاية المضللة، "إذا أخذت من الكلب صوف.." فلا يمكن أخذ من الكلب صوف، فالصوف يأخذ من الخروف، وساوى هذا بالأخذ من المنوفي معروف، فهذا دليل على استحالة اخذ المعروف من المنوفي. إذا" ويعني أنه إذا غضب الله على قوم جعل سكنهم ببنها وشبين الكوم، وهذا تشبيه مجازي فقد شبه هاتين القريتين بجهنم دلالة على سوء السكن بها وعدم توفير الحياة السكنية لأهلها، والحوار: باستخدام "يقول" دلالة على أن أبليس أقل حنكة ودهاء من المنوفي.

التفسير الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: تنوعت الأمثال السابقة بين الحوار والمفارقة والتشبيه والتعبيرات المجازية والاصطلاحية، فهذه الأمثال تكشف ألوان التنابذ بين البلدان ذات المدلول التاريخي والاجتماعي ولا يمكن الحكم عليها من خلال الظروف المعاصرة فقط، فالمعروف أن المنوفية من المحافظات الصغيرة المكتظة بالسكان ولذلك فهي من المحافظات الطاردة للسكان، وأبناؤها يهاجرون إلى أقرب الأماكن وهي القاهرة ولذلك فهم متواجدون بكثرة في كل قطاعات العمل ابتداء من العامل حتى أرقى المناصب وخاصة المناصب العسكرية.

إن أبناء القرى المحيطة بمدينة منوف عندما ينزل عليهم ابن المدينة يقدمون له كل ألوان الضيافة والترحيب، أما عندما ينزل عليهم للتسويق وقضاء المصالح؛ فإنهم لا يقابله بمثل ما يقدمون، وهذا السلوك من الأخلاق المعيبة التي ينفر منها ابن الريف

بجوار مدينة منوف، كما يفسر أحد أبناء المنوفية فيقول إن المنوفي حريص ولا يمكن الضحك عليه أو التغرير به، ويقولون إن هناك أسبابًا اجتماعية واقتصادية دفعت ابن المنوفية إلى هذا الحرص الشديد .

(ب) محافظة دمياط:

- "جوزي ابنك لدمياطية، ولا تجوز بينتك لدمياطي" .
- "عاشر الواطي ولا تعاشر الدميَاطي" .

الواطي: هو الدنيء.

- "يِطمر في الدُّمياطي ولا يطمرش في العياطي".

يطمر: يحمل الجميل. العياطي: " نسبة إلى مدينة العياط، بمحافظة الجيزة".

- "واحد جاي من دُميَاط ايش يَاخُد الرِّيح من البلاط؟".

الأسلوب الرمزي: " عاشر الواطي ولا تعاشر الدميَاطي" ترمز إلى الحرص الشديد.

التحليل الدلالي: استخدم أسلوب التقرير: "جوزي" و"عاشر" باستخدام صيغة الأمر التي تستخدم لإسداء النصح. والمفاضلة: "ولا" ويعني أن تزويج الابن لدمياطيه تحرص على ماله أفضل من تزويج البنت لدمياطي يكون حريصًا منها على ماله. كما يفاضل بين أهل العياط عن أهل دمياط. والكناية والتعريض: "يأخذ الريح من البلاط" والمعنى أنه كما أن الريح لن تأخذ شيئًا من البلاط الأملس فكذلك لا يمكن للشخص أن يستفيد من أي دمياطي ويقولون الدمياطي (ناصح). و الاستفهام: "ايش" تعني كيف للاستنكار والتعجب.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي الاجتماعي: ومن أمثال التنابذ بين البلدان والمشهور عن الدمياطي أنه شخص ناصح، وبعض الأسر الدمياطية ذات أصول شامية وذلك منذ الحروب الصليبية وهم يشتهرون بالنزعة الصناعية والتجارية على غرار الشوام عموما وهو ما لا يتفق مع أخلاقيات الريف التي تعتمد على البساطة المرونة والتسامح وعدم التشدد وإكرام الضيف والترحيب بالقريب، وهو مما يتعارض مع أخلاقيات الصناعة والتجارة. وهذا يعبر عن بخل أهل دمياط وحرصهم الشديد على

المال، والمعروف أن أهل دمياط يشتهرون ببعض الصناعات كصناعة الأحذية وصناعة الموبيليات.

ويشتهر أهل دمياط بالبخل والنصاحة وسبب إطلاق الصفة قصة قديمة حدثت في الأربعينات حيث سافر أحد الأجانب إلى دمياط وهو يمتطي حمارًا وسأل أهل دمياط كيف يأكل ويشبع جوعه ويقدم طعامًا لحماره وبعد ذلك يتسلى كل ذلك بخمسة قروش؟، هي كل ما يملك، فأشار عليه الدمياطي أن يشتري بطيخة فيأكل هو ثمراها، ويأكل الحمار قشرها، ثم يتسلى الأجنبي بعد ذلك بقزقزة لبها، وهذه القصة لها دلالة خاصة تشير إلى تميز شخصية الدمياطي ببعض السمات كالحذر والبخل، وهذه السمات قد تسبب بعض الضيق عند التعامل مع الشخصية المصرية التي اتسمت بالبساطة ودفء المشاعر وتغليب ذلك عما عداها، وهذا المثل يشير إلى أن العياطي أكثر سوءا من الدمياطي، والمثل عموما من صيغ المبالغة ويسير على طريقة التنابذ والتباسط.

(ج) محافظة الشرقية:

- "الشَّراقوة سدُّوا البحر بالتِّبن وعزموا القطر وكحلوا الوزة" .
- " الشَّراقوة سقوا الفرخة ميّه سُخنه علشان ينزل البيض مسلوق"
- ""زي ولاد الغار قله وقلاطه" .

الغار: قرية بالشرقية قرب نشوه قليلة السكان. والقلاطه: معناها التكبر والتجهم للناس.

- "فُتنا على بلبيس يَامَا جَرى لنَا بَلَد تبِيع العيَش بالميزَان والمِشّ بالفنجان والغريب مالوش فيها مكان".

بلبيس: مدينة بلبيس بمحافظة الشرقية . الميش: جبنه قديمة. مالوش: ليس لديه.

الأسلوب الرمزي: "الشَّراقوة سدُّوا البحر بالتِّبن وعزموا القطر وكحلوا الوزة" ترمز إلى الكرم والجود.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب التقرير: "الشرقواة سدوا البحر.." وهذه الجملة الاسمية تعطي تقريرًا عن صفات الشراقوة ، كما أنها دليل على التحقق لان الجملة

الاسمية تعني التخصيص. و"فتنا على بلبيس.." جملة فعلية حيث أن الفعل يعني الحدث وهو ملازم للمكان وخصوصًا لو كان المثل يعني بالذهاب أو تحديد المكان والفعل يعني السرد أو الحكي ، ويعبر المثل عن ضيق من بخل هؤلاء الناس واشتهارهم بالماديات والتجارة. والأسلوب الساخر: "الشرقواة سقوا الفرخة.." هذه الجملة على شكل نكتة أو فكاهه، وهي تدل على طيبة وسذاجة الشراقوة. والتشبيه: "زي ولاد الغار قلة قناطه" أي مثل أهل هذه القرية متكبرون على قلة عددهم.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: من أمثال التنابذ، و السخرية والفكاهة التي تمتد إلى السخرية من النفس، ويقال ذلك سبيل التباسط والظرف. اشتهر الشراقوة بالكرم والجود لدرجة القول بأنهم عزموا القطار، وهذه حقيقة ففي أحد أيام شهر رمضان تعطل قطار خط الشرقية بالقرب من قرية أكياد التابعة لمركز فاقوس حتى حان وقت أذان المغرب، وكان بالقطار مجموعة من التجار من مختلف الجنسيات من بلاد الشام والأتراك والإنجليز، فقام عمدة اكياد بإنزال الركاب، ودعوتهم للإفطار وأعد الأهالي الموائد واستضاف كل بيت عددا من الركاب وكان الركاب بعد عودتهم لبلادهم بمثابة سفراء لنشر كرم المصريين الشراقوه.

فأهل الشرقية يتكونون جنسيا من مصدرين أساسيين؛ هما البدو الذين كانوا يعيشون على أطراف الدلتا شرقًا ولهم أصول من بدو سيناء أما المصدر الآخر، فهم المهاجرون من أبناء الصعيد الذين هجرهم محمد علي باشا من الصعيد لاستصلاح أراضي هذه المحافظة بعد إقامة مشاريع الري الكبرى ومحاولة الاستفادة من المياه، والمثل يشير إلى طيبة هؤلاء الناس وحسن النية المتوفر لديهم، فضلا عن الكرم الذي يتميزون به، وفي بعض القرى بمحافظة الشرقية التي تتسم بالحرص الشديد نظرا لفقر هذه القرى واتسم بعضها بالتجارة، واختلاف ثقافتهم ما بين بدو وصعيد، حيث تختلف ثقافة كل منهم بناء على التقاليد والعادات الراسخة لديهم، وبناء على طبيعة البيئة التي كانوا يقطنون بها وبعد انتقالهم إلي محافظة الشرقية انتقلت معهم ثقافاتهم الراسخة عبر الأجيال، فتنوعت بالمحافظة العديد من الثقافات والسمات الشخصية.

(د) محافظة الدقهلية:

وهذه الأمثال برغم محليتها الواضحة نراها تشيع خارج مناطقها ولكن بصور مختلفة على النحو التالي:

- "يا مريحة العازب يا منصورة" .
- " يا رايح ميت نابت... اربط على بطنك بحزام ثابت".

ميت نابت: تتبع مركز طلخا دقهلية.

- "يا رايح العايشة لقمتك بايشه".

العايشة: من قرى زفتى هي إحدى مراكز محافظة الغربية . بايشه: ذابت .

- "عَاشِر اليَهُودي ولا تعاشِر السَّمُّنودِي".

السمنودي: قرية منية سمنود هي إحدى القرى التابعة لمركز أجا في محافظة الدقهلية.

الأسلوب الرمزي: هذه الأمثلة في مجملها ترمز إلى البخل وشدة الحرص.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب النداء: "يا" ووظيفته استحضار المنادي أو المخاطب، وتهيئته لتلقي القول، ويدل المثل الأول على إن نساء مدينة المنصورة يتصفن بالجمال، وباقي الأمثال يدل النداء فيها على التحذير للأغراب الذين سوف يزورون هذه القرى التي تتصف بالبخل، والتعريض: "والتعريض خلاف التصريح، والتعريض قد يكون مضرب الأمثال، وذكر الألغاز في جملة "يا مريحة العازب يا منصورة" لا يعلم مغزاها إلا أصحاب الثقافة المعنية للمقصود به. والتشخيص: "يا منصورة" ويشير التشخيص هنا إلى أفعال لا يقوم بها غير البشر، فجعل المدينة شخصًا ييسر للعازب حاله. والتقرير: "أربط" و"عاشر" صيغة الأمر التي تستخدم لإسداء النصح، والمفاضلة: باستخدام "ولا تعاشر السمنودي" وتعني في المثل أن معاشرة اليهود أحسن من معاشرة أهل سمنود وهذا يدل على أنهم أكثر بخلا من اليهود.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: وهذه الأمثال تُعد من أمثال التنابذ، و السخرية والتهكم لوصف العديد من قرى محافظة الدقهلية بالبخل، وهذا يرجع إلى عاملين، الأول: أن هذه القرى فقيرة ويذهب العديد من أهلها إلى المدن للعمل وعندما يتعاملون مع أهل المدن يكونوا أكثر حرصًا وبخلاً، لأن ذهابهم إلى المدن

وبعدهم عن أهلهم ليس لترفيه ولكن لجمع الأموال لمساعدة أسرهم، فاتصفوا بهذه الصفة عند أهل المدن لحرصهم على أمولهم للإنفاق على أهلهم، والعامل الثاني: هو التجارة التي تتسم بها أهل سمنود فهم يهتمون بالماديات والمال بشكل أكثر من الجوانب الإنسانية، والمثل يحمل صيغة مبالغة بمعنى أن السمنودي يتفوق على اليهودي في البخل والتكالب على المال وتفضيله على غيره من القيم، وهي سمة من السمات الدخيلة على المجتمعات الريفية لأن أصحابها تركوا الزراعة، وعملوا بالتجارة التي تحمل سمات الحرص والبخل وجمع الأموال.

(هـ) محافظة الغربية:

- "بلدي طنطه وأحب أعيش أونطه" .

أونطه: أي يعيش بدون تكلفة أو على حساب الغير ولا يقول ذلك إلا الكسالى.

- "يا ريح حنوت ... خد غداك لتموت".

حنوت: من قرى مركز زفتى ويشيع أن أهل هذه البلدة يشتهرون بالبخل .

- "ألف حاوي ولا محلاوي".

المحلاوي: نسبة إلى مدينة المحلة الكبرى بمحافظة الغربية. حاوي: الذي يَرْقِي الحيِّات ويجمعها.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب التقرير: لأن المثل جملة أسمية تعطي تقريرًا عن مدينة طنطا وصفتها، وفعل "خد" صيغة الأمر التي تستخدم لإسداء النصح، والمفاضلة: "ولا" وتدل على أن ألف من الحواه الذين يقومون بأعمال خداع أفضل من المحلاوي . الجناس: (طنطه/ أونطه) وهو تشابه اللفظين في النطق واختلافهما في المعنى، وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: يعرف عن أهل طنطا سمة "الاونطة"، نظرا لأن في مدينة طنطا يوجد مقام "السيد البدوي" ويقوم أهل طنطا والزائرون بالتصدق والزكاة، ويعيش بعض من سكان طنطا على استغلال هذا المقام في النصب على الزائرين تحت اسم الدين، باستخدام الدجل والشعوذة، فهم يجمعون الأموال من خداع الناس، كما أن أهل طنطا يتسمون بالطيبة المفرطة ويقينهم بأن كل

شيء يرجع إلى الله والقدر، بجانب إيمانهم بالغيبيات كان دافعًا لاستغلالهم، أما أهل المحلة التي تشتهر بالتجارة وبيع القماش، فهم أهل تجارة يفهمون في فن البيع والشراء، ويعنى المثل الخفة في الأداء وسهولة الحركة حتى لا يستطيع المشتري اكتشاف ما يقومون به من أفعال تشبه أفعال الحواه، وهذا يدل على إتقانهم في مجال عملهم .

(٤) أقاليم الصعيد:

- " إللي ييجي من الصعايدة فايدة".
- "يا صعيدي عمتك دابت من السلطة والفول النابت".

السلطة: مجموعة من الخضراوات (المقبلات)

- " في قنا بِنكسر زير ياخد أمر تصليحُه من الوزير".

قنا: مدينة مصرية تقع في صعيد مصر شرق نهر النيل، وهي عاصمة محافظة قنا.

- "الصَّعايدة جايين عايمين على بلاص" .

عايمين: يسبحون. بلاص: زلعة، كانت تستخدم لحفظ مياه الشرب.

- "عقل الصعيدي في جيبه".

الأسلوب الرمزي: "السلطة والفول النابت" ترمز إلى وجبات رخيصة الثمن وهي دلالة على الفقر، كما يرمز إلى "عمتك" ليست أخت أبيك ولكن أهل الصعيد بصفة عامة يطلقون على أي سيدة كبيرة في السن (عمه)، و "ذابت من السلطة والفول النابت" هو التعميم والسخرية من شدة الفقر. وترمز جملة "ينكسر زير ياخد أمر تصليحة من الوزير" إلى قمة البيروقراطية، وهو من الأمثال الحديثة كما يعبر عن المركزية الشديدة. وترمز كلمة "بلاص" إلى أهل الصعيد ونزوعهم المستمر إلى الهجرة للشمال طلبا للرزق. وتعتبر قنا من أهم البلاد في صناعة الفخار، وكانت تصدر الفخار إلى شمال البلاد في المراكب النيلية. "عقل الصعيدي في جيبه" رمز للعقل وشبهه بأنه شيء مادي يوضع بالجيب، وهذه دلالة على اهتمام ابن الصعيد بالمال فإذا افتقده فقد عقله، وربما كانت للظروف الاقتصادية دخل في هذا.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب الوصل: ويكون باستخدام الأسماء الموصولة "اللي" ليوصل بين ما يأتي من الصعايدة والفائدة التي سوف تعود عليه، و"من" لإيضاح بين الفقرتين "يا صعيدي عمتك دابت" من "السلطة والفول النابت" في صيغة سبب ومسبب. والتقرير: عن المثلين " الصعايدة جايين..." و"عقل الصعيدي" هي جمل اسمية لتقديم تقرير عن أحوال الصعايدة، وثقافتهم، والتقابل الدلالي: في لفظ (ينكسر/ يصلح) وهي ألفاظ متباينة وهي تدل على عدم اتساق الأحوال وثباتها، والتماثل الدلالي: (زير/ وزير) مختلفان في إطار المعنى، ولكن متماثلين ومتجانسين في إطار المستوى الصوتي والإيقاعي.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: المعروف أن الصعيد منطقة طرد بشري إلى القاهرة أو الوجه البحري وخاصة بالنسبة للفقراء، فإذا جاءوا بالمدن عاشوا على الحرص الشديد، لذلك فإن البائع إذا أخذ من الصعيدي شيئا كان ذلك شيئًا كبيرًا. وذلك لأنهم يرون في أهل الصعيد شدة في المعاملة، وتصلب الرأي، والصعايدة عندما يهاجرون إلى القاهرة يهاجرون جماعات، ويلجأون إلى الوجبات الرخيصة نظرًا لظروفهم، وتتسم قرى الصعيد بارتفاع درجة حرارة الطقس، مما أثر على شخصية الصعيدي التي اتسمت بالقسوة والشدة والقوة نظرا لطبيعة العادات والتقاليد الخاضعة لنظام الديكتاتوري الصارم من قبل العائلات التي تحكم هذا المجتمع، والخروج عن هذه العادات والتقاليد يؤدي بصاحبه إلى الهلاك، فمن سماته الثقافية الأخذ بالثأر، كما أن الصعيد حريص على العمل في أي مجال في الحضر من أجل جمع الاموال لشراء أراضي زراعية في الصعيد، فدائما عقله وتفكيره في الوصول للمال مهما كانت طبيعة العمل المهم ان يعمل بكل شرف وامانة.

(٥) جنوب مصر"أهل النوبة" :

– "حبيبك اللي تحبه ولو كان عبد نوبي" .

نوبي: النوبي أو النوبة قبائل تسكن المنطقة الواقعة في شمال السودان وجنوب مصر.

–"هو كل البرابرة محمدات؟!".

البرابرة: تطلق على أبناء النوبة في جنوب مصر.

- "قالوا للبربري ما يجيلكش شر قال: ما ينعملش خير".
- "زي البرابرة عشرة بيتكلموا وواحد بيسمع" .

الأسلوب الرمزي: "زي البرابرة عشرة بيتكلموا وواحد بيسمع" يرمز إلى الثرثرة.

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب الامتناع: باستخدام "ولو كان عبد نوبي" دلالة على الحبيب الذي تميل إليه النفس وتألفه حتى ولو كان عبدًا نوبيًا أسود البشرة الذي يستحق المحبة لحسنه. والتعميم: وهو عكس الاستثناء وأداته "كل" وهي دلالة على أنه غالبًا ما يسمون أبناءهم باسم محمد على اسم الرسول ﷺ، وربما كان هذا المثل يعكس ما كان شائعًا في الماضي عندما كانت الطرق الصوفية منتشرة وتقوم بدور في التأثير على الحياة الاجتماعية. والاستفهام: باستخدام "هو" في بداية المثل دلالة على التعجب. والحوار: هو حديث بين طرفين باستخدام "قالوا" يلخِّص بتركيز شديد موقف أو حكمة دلالة على أن فاعل الخير قد يثير حفيظة الغير من ذوي النفوس الضعيفة أو المريضة للطعن والإساءة. والجناس: (يجيلكش/ ينعملش) وهو تشابه اللفظان في النطق واختلافهما في المعنى وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع. والتقابل الدلالي: في لفظ (شر/ خير) وهي ألفاظ متباينة وهي تدل على عدم اتساق الأحوال وثباتها، فهي متحولة ومتغيرة ولا تستقر بشكل دائم. والتشبيه: ويكون باستخدام كلمة "زي البربرة" ويأتي التشبيه دلالة على الإيضاح وشرح مغزاه بأن البرابرة يتصفون بأنهم يتحدثون في وقت واحد . والمفارقة: (بيتكلم/ بيسمع) وهو اجتماع فعلين ظاهرهما التناقض وباطنهما التوافق.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: تتسم النوبة بالبساطة نظرا لطبيعة البيئة الأيكولوجية التي توجد بجنوب مصر من آثار وحضارة، ونهر النيل، والأراضي الخضراء، كل هذه العوامل تركت آثارًا إيجابية اتصف بها أهل النوبة من طيبة القلب مع سمار بشرتهم، والكرم الزائد، يعملون الخير ويحذرون من الشر، ولتمسكهم بالمعتقدات والعادات فإنهم يسمون أبناءهم باسم محمد على اسم الرسول ﷺ، لاعتقادهم أن هذا الاسم يحفظ الأبناء من أن يصيبهم مكروه ، ولكن يعيبهم سرعة

الكلام نظرا لاختلاف لهجتهم عن باقي محافظات مصر، فهم لا يعرفون أدب الحديث فيتكلمون في وقت واحد ولا يستمعون إلى ما يقال، وأصواتهم مرتفعة لا عن قلة أدب أو قلة ذوق ولكن انسياقًا مع طبيعتهم ونظريتهم التي درجوا عليها وهم يشتهرون بالصدق والأمانة والنظافة.

(٦) صحاري مصر "البدو":

- "يا حال يا مايل عمل الزمان عمايل حتى النواقص سموا أنفسهم قبايل".
- "بدوي مقروح لقى التمر مطروح وين يخلي ويروح".

مقروح: جوعان. مطروح: تساقط من النخيل على الأرض. وين: إلى أين. يخلي: يترك مكانه.

- الصحراء دارنا والنَّجم دَليلنا".
- " آه من ابن العَرَب لَمّا بِقدر ما بِعفيِش".
- "جُور الغِّز ولا عدل العرب" .

الغز: الترك الذين كانوا يحكمون مصر.

الأسلوب الرمزي: "والنَّجم دَليلنا" ترمز إلى التوقيت قديما، " آه من ابن العَرَب لَمّا بِقدر ما بِعفيِش" ترمز للعرب "بدو مصر" وأنهم يتسمون بالقسوة والعنف، "بدوي مقروح لقى التمر مطروح وين يخلي ويروح" ويضرب هذا المثل ليدل على سعة الرزق نظرًا لشهر ة البدو بالنخيل والتمر .

التحليل الدلالي: استخدام أسلوب النداء: وظيفته استحضار المنادي، وتهيئته للقول؛ باستخدام أداة "يا" ويوجد في هذا المثل نداءان "يا حال" ويعتبر الحال المنادي أو المخاطب، ولكن "يا مايل" هو وصف وليس نداء وهنا يصف الحال بأنه مائل. والتشخيص: "يا حال يا مايل" شخصًا الحال أو الوضع القائم بأنه شخص مائل وسيء، "عمل الزمان عمايل" اعتبر الزمان شخص يعمل العديد من الأعمال. والجناس: (مايل/عمايل/ قبايل) و (مقروح/مطروح/ يروح) و(دارنا/ دليلنا) وهو تشابه الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى وهو شكل من أشكال الإيقاع والسجع، وتكرار الجناس يزيد من الإيقاع الصوتي، والاستفهام: "وين يخلي ويروح" جملة استفهامية للاستنكار.

والتعريض: ويكون التعريض مضرب الأمثال، وذكر الألغاز في جملة "بدوي مقروح لقى التمر مطروح وين يخلي ويروح " لا يعلم مغزاها إلا أصحاب الثقافة المعنية للمقصود به. التقرير: " الصحراء دارنا والنَّجم دَليلنا" جملة اسمية لتقديم تقرير عن الصحراء بأنها الدار والنجم بأنه التوقيت، و" آه من ابن العَرَب ...." تعطي تقريرًا عن طبيعة حياة ابن العرب التي تتسم بالقسوة. المفاضلة: باستخدام "ولا" "جُور الغَز ولا عدل العرب" ويضرب المثل في تفضيل سيئات قوم لمزايا فيهم على حسنات آخرين، دلالة على ما كان وقر في نفوس أهل مصر وغيرهم من إكبار حكامهم والتملق لهم. والمفارقة (جور/ عدل) وهي اجتماع صفتين، ظاهرهما التناقض، وباطنهما التوافق.

التحليل الدلالي في السياق الثقافي والاجتماعي: تتسم العديد من القبائل البدوية بالاستعلاء، وهو استعلاء له أصول تاريخية وقد انتهت هذه الظاهرة أو في طريقها إلى الزوال ذلك أن العائلات التي كانت تمثل القبائل قد تفرقت، وانتقلت إلى سكن الحواضر الكبرى كالقاهرة والإسكندرية، فكانوا قبال البدو الاصليين الذين يعيشون في الصحراي يسخرون من أي قبائل تدعى على انفسهم قبائل لمجرد أنهم جماعات موجوده في اماكن غير الصحراء ، وكانوا ومازالوا يفضلون البدو الصحراء على الاستقرار ؛ فكانوا يتخذون من النجوم في السماء دليلاً إلى السير في دروب الصحراء ومتاهاتها ويفتخرون بذلك، وعندما تركت بعض اسر البدو الصحراء وانتقلت إلى المدن والمناطق الريفية أطلق عليهم ابن العرب، فكانوا يعيشون على أطراف الدلتا شرقًا وغربًا ويغيرون في غزوات ضخمة على الريف، وبعضهم كان ينهبون ويسرقون المواشي في جماعات نهارًا وجهارًا دون رحمة، وقد استطاع محمد علي باشا التخلص منهم وطردهم إلى أعماق الصحراء، ولكن في الوقت الراهن تقوم بعض الأسر البدوية التي هاجرت الصحراء بوضع اليد على الأراضي المهجورة والبعيدة عن الأماكن السكنية التي تملكها الدولة والأفراد بالمجتمع، وكان من الصعب استرداد هذه الأراضي إلا بالتعاقد مع كبير العرب بهذه المنطقة ودفع مبالغ من المال للتراضي، وهذا زرع الكراهية تجاه أبناء البلد الأصليين، وتميز ابن العرب بالقسوة والحدة.

تاسعًا: نتائج البحث في ضوء التساؤلات:

التساؤل الأول:

(هل الأمثال الشعبية تحمل في طياتها ماهية الهوية المصرية؟)

تحمل الأمثال الشعبية خصائص وسمات البيئات المصرية، فقد وصف الأمثال الشعبية المصري الريفي بأنه كثيرا ما يقبل الأمر الواقع ولا يغير في نفسه وفى شخصيته وفى ظروف معيشته لكي يتلاءم مع هذا الواقع، وبالتالي لا يفكر كثيرا أو جديا في تغيير الواقع بل يميل غالبا للاستسلام له والتسليم به إلى درجة الخضوع المذل، ولهذا عرف عن المصريين ميلهم للاستقرار وعدم التغيير، وخوفهم من الجديد، وابتعادهم عن المغامرة أو المخاطرة، ورضاهم بما هو كائن، وصبرهم السلبي على ظروف تستحق المواجهة أو التغيير. ويبدو أن هذه السمات مرتبطة بالطبيعة الزراعية التي ترى أن دورها في الإنتاج الزراعي محدود ببذر البذرة وانتظار نموها دون تدخلات جذرية في هذا النمو سوى الرعاية والانتظار، وهذا يختلف عن مجتمع المدن الصناعي الذي يشعر فيه الفرد والمجتمع بقدرته الكبيرة على التغيير والتوجيه والنمو.

كما وصفت البدوي بأنه بدائي وفطري وقوي بالرغم من أنه لا يعرف نظام المحاكم بالمعنى المتعارف عليه، ولا توجد فيه قوانين وضعية وصيغ قانونية، لكنه يمتلك ثروة من قواعد وأحكام تراكمت على مر السنوات نتيجة لخبرات طويلة، هذه القواعد والأحكام تجمعت في القانون العرفي بتكاتف أفراد القبيلة، وهو ما يعنى أن يكون الولاء لها والطاعة لكبارها وشيوخها، والنزول على أحكامهم فيما يطرأ من مشكلات وأحداث تواجههم، وهو ما أوجد القانون العرفي الذي تتحقق من خلاله عمليه الضبط للمجتمع، مع العلم أن كثيرًا من البدو الرحالة الذين عرفوا باسم العرب كانوا يقومون بأعمال سلب للأراضي التي كانوا يقطنون بها نتيجة الترحال، ولم يقدر أصحاب هذه الأراضي إخضاعهم للقانون، نظرا لأنهم يخضعون لقانون عرفي أقوى في نظرهم من القانون الرسمي، مما دفع أصحاب هذه الأراضي للتفاوض مع شيخ قبيلتهم لدفع أموال مقابل أخذ الأرض، فقد وصفتهم الأمثال الشعبية بأن "جُور الغَز ولا عدل العرب" لقوتهم وصرامتهم وصلابة عقولهم.

أما الحياة في صعيد مصر فهي تختلف حتماً عن الحياة في بقية بقاعها، حيث يجتمع الخير والشر، والحب والبغض إلى قائمة طويلة من المتناقضات الأخرى التي يصعب وجودها أحياناً في مكان واحد، ولعل هذا هو السبب في رسم الصورة القاتمة للصعيد، فأبناء العمومة قد يحبون بعضهم بعضاً ويتكاتفون جداً أمام الغريب المعتدى، ولكنهم سرعان ما يأكلون بعضهم بعضاً إذا كان الأمر يتعلق بحق مشترك بينهم، وهى الطبيعة القديمة لأبناء الصعيد والتي بدأت تزول مع الزمن وصعوبات الحياة، ويرجع ذلك إلى أن أغلب أصول الصعيد من القبائل العربية التي كانت تتوطن الصحراء، وزحفت على ضفاف النيل في قرى ونجوع الريف، فجمعت بين سمات الريف وسمات البدو ، فاتصف الصعيد بالتجارة والتمسك بالعادات والتقاليد والقسوة وأيضا كرم الضيافة.

واتصف أهل النوبة بالكرم وحسن الضيافة، ولكن لاختلاف لهجاته عن باقي أقاليم مصر، والتي تتسم أسلوبهم السريع في الكلام الذي يصل إلى حد الثرثرة، كما أطلق عليهم اسم البرابرة، مع العلم أن البربري: كلمة أصلها يوناني βχρβ′χροS وتعني "غريب عن المدينة أو أجنبي. ثم تحول معناها فيما بعد إلى همجي نسبة إلى القبائل التي كانت تسطوا على المدن الحضارية وتهدم وتسلب وتقتل من فيها، فالبربري هو الغريب عن البلد والهمجي، وليس لها علاقة بالعرق أو الثرثرة" وهذا يدل على أن كل مجتمع يحمل في طياته معاني قد تتشابه في العديد من المجتمعات ولكن تختلف في مغزاها الثقافي وفقا لطبيعة المجتمع.

التساؤل الثاني:

(هل الأمثال الشعبية وضعت حدودًا ثقافية من خلال التعبير عن الآخر؟)

عبر سكان المدن عن أهل بعض قرى الريف بالبخل الشديد، فوضعت حدود بينه وبين الريفي، وقد وصف أهل المدن الريفي بالبخل ليس من خلال وجود أهل المدن في الريف، ولكن من خلال وجود الريفي في المدن، فلم يستوعب سكان المدن أن الريفي عندما يقطن في المدن بهدف العمل وجمع الأموال للإنفاق على أُسرهم في الريف، وشراء أراضي زراعية، مما جعله يتسم بالحرص والبخل الشديد.

كما يوجد سبب آخر هو اشتغال بعض محافظات الريف في الصناعة والتجارة، فأخذوا بعض السمات الغريبة على أهل الريف، نظرا لأن أهل الريف ترتبط سماتهم بالبيئة الزراعية التي يقطنون بها، ووجود حرف أخرى دفعتهم إلى التطبع بسمات هذه الحرف من بخل وحرص ومعاملة تجارية أكثر منها إنسانية.

كما وضع أهل البدو عن طريق الأمثال الشعبية حدودًا بينها وبين أهل الريف، نظرا لاختلاف الثقافات، بناءا على اختلال العوامل البيئية، فقد اتسم البدوي بالقوة والصرامة نظرا لوجوده بين جبال الصحاري، وترحاله المستمر، في إقليم تسيطر عليه صحراء مترامية الأطراف، وفى هذا الحيز المكاني الواسع تتم الحركة بين أماكن متعددة، تتكرر تبعا لإيقاع زمني معين، ولمجابهة المخاطر الناتجة عن هذا الترحال، بناء على هذا اعتبر الفلاح بسماته الزراعية ضعيفًا ولا يتسم بالقوة والمكر والدهاء، فوضع حدودًا ثقافية بينه وبين أهل الريف تذكر في المثل الذي يقول" زوج بنتك لسفاح ولا تزوجها لفلاح".

التساؤل الثالث:

(ما هي أسباب وجود الحدود الثقافية داخل الأمثال الشعبية المصري؟)

من أهم أسباب وجود الحدود الثقافية في الأمثال الشعبية المصرية الآتي:

أ- العوامل البيئية: اختلفت بيئة أهل الريف عن المدن عن الصعيد عن البدو عن النوبي، فكل واحد منهم عبر عن رأيه في الآخر من خلال البيئة التي صنعت الثقافة لكل إقليم، فالبدوي وضع حدودًا ثقافية من خلال الأمثال الشعبية بينه وبين الريفي نظرا لأن بيئته الصحراوية تتسم بالقسوة والقوة، والريفي تتسم بيئته بالزراعة والري التي ألهمته الصبر والجلد.

ب-الهجرة: هجرة أهل البدو وترحالهم من الصحاري إلى المدن حاملين ثقافتهم وسماتهم، ونتيجة لمعاملتهم القاسية والعنف الذي اتسم به العرب في سلبهم لبعض الأراضي المترامية الأطراف بالمدن، كان هذا سبب لوجود حدود ثقافية بين أهل المدن والبدو عبروا عنها من خلال الأمثال الشعبية، وكذلك هجرة أهل الريف إلى المدن للعمل اتسموا بالبخل والحرص الشديد الذي وصفهم بها

أهل المدن من خلال الأمثال الشعبية. ومن الملاحظ أن الحدود الثقافية وضعت عن طريق الأمثال الشعبية من خلال الهجرات الداخلية التي كانت سببًا لتعرف الأقاليم بعضهم ببعض، وظهرت سمات كل إقليم من خلال الاحتكاك الثقافي والاقتصادي والاجتماعي بين البيئات المختلفة، فهذا الاحتكاك كان سببًا لوجود حدود ثقافية، كما أن الهجرات الخارجية تركت بعض السمات والثقافات التي دخلت على مصر هي ثقافات غزت مصر نتيجة للاحتكاك بثقافات خارجية، كما في مثل: " ايش جَمَّع الشَّامي على المغربي"، ويضرب لاتفاق المتباعدين أو التقائهم وقد كانت مصر في القديم ملتقى جنسيات كثيرة، وخاصة الشوام والمغاربة وكان يطيب لهم المقام ويستقرون بها، وبعد فترة يندمجون في المجتمع دون حساسية، ويمكن رؤية هذا المثل على ضوء هذه الحقيقة الاجتماعية، وربما يكون للمثل تفسير آخر يتمثل في أن طائفة الشوام في مصر كانت على عداء مستمر مع طائفة المغاربة أصحاب الثقافة الدينية والمدنية.

ج- الاستعمار: نتيجة للاستعمار الفرنسي في مدينة المنصورة وإحداث التزاوج اتسمت بنات المنصورة بالجمال، فعبر الرأي الآخر عن هذا في مثل "يا مريحة العازب يا منصورة" فهناك من قال ذلك بهدف السخرية من حاله، وهناك من قاله بهدف المدح لجمال بنات أهل المنصورة. كما جاءت بعض الأسر الشامية إلى مصر أثناء الحروب الصليبية، وهم يشتهرون بالنزعة الصناعية والتجارية، وهم يقطنون في محافظة دمياط مما كان له أثر سلبي في سمات أهل دمياط.

الخاتمة:

تُعتبر الأمثال الشعبية نوع من أنواع الحدود الثقافية التي تضعها الشعوب في ظل العادات والتقاليد، فالأمثال الشعبية نافذة من التجارب الحياتية التي تنبع من واقع الحياة، ويتخذونها أحكامًا تُصدر ضد الآخرين، وتعمم في بعض الأحيان، وفقا لتطابق الموقف، فإن الإنسان المصري يستخدم الأمثال وكأنها عبارات مصاغة جاهزة، يسهل

بها إعمال الذهن، ويجد المصري في استخدام الأمثال اختزالاً للكثير من الكلام، حيث إنها المختصر المفيد، ومصاغة في عبارة موجزة، تفيد في موقف محدد، وكأنها فصلت له خصيصًا وتكون أبلغ ما يكون التعبير، وما أكثر العبارات التي تناسب كل المواقف على اختلافها، والمتأثرة بطبيعة الشخصية والروح المصرية الفكهية الساخرة، ولا تضع الأمثال الشعبية حدودًا بمعنى الفاصل والمانع، ولكن تضع حدودًا في إطار من العلاقات الاجتماعية ولكن على حذر من الآخرين ، وأحيانا تجنب التعامل مع الآخر، وذلك بناء على ما تعكسه هذه الأمثال القديمة من ثقافات وعادات ومفاهيم وقيم موروثة.

قائمة المصادر:

(١)بحث منشور في دورية علمية لمؤلف واحد:

١. إسماعيل الفقي، " **إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء (دراسة امبريقية)**" ، المؤتمر القومي السنوي الحدي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان " العولمة ومناهج التعليم " ديسمبر ١٩٩٩ .

٢. حسين عبد الرحمن سليمان، "**الحدود الدولية والمياه الإقليمية مفهومها والقواعد المنظمة لها**"– الندوة العلمية تأمين المنافذ البرية والبحرية والجوية، (جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،أبو ظبي، ٢٠٠٩، ص٥).

٣. عبد الرحمن شلش، "**ملامح مشتركة في عالم المثال الشعبية**"، **مجلة الفنون الشعبية**"، العدد (٦٠ – ٦١) ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، أكتوبر – نوفمبر – ديسمبر ٢٠٠١، ص٨٥).

٤. عبد المعطي أحمد عُمران، "**ما هي أفضل أنواع الحدود السياسية الدولية**"، بحث، (معهد الدراسات الدبلوماسية، ص١٣٥).

٥. محمد موسى الشريف،" **فضائل مصر ومزايا أهلها**"، مقالات، ص ٥٩.

www.altareekh.com

(٢)كتاب مؤلف:

٦. إبراهيم أبيس،(٢٠١٢)، "**دلالة الألفاظ**"، (القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ص ص٥٧- ٥٨).

٧. إبراهيم أحمد شعلان، (٢٠٠٣)، "**موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائرة**"، ج٦، ط١، (القاهرة، دار الآفاق العربية، ص٢٩).

٨. إبراهيم أحمد شعلان، (٢٠٠٣)، "**موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائرة**"، ج٣، ط١، (القاهرة، دار الآفاق العربية، ص٧).

٩. إبراهيم أحمد شعلان، (٢٠٠٣)، "**موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائرة**"، ج٤، ط١، (القاهرة، دار الآفاق العربية، ص١٣).

١٠. إبراهيم أحمد شعلان، (٢٠٠٣)، "**موسوعة المثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائرة**"، ج١، ط١، (القاهرة، دار الافاق العربية، ص١٠).

١١. أحمد تيمور باشا، (١٩٥٦)، "**الأمثال العامية مشروحة ومرتبة على الحرف الأول من المثل**"، ط٢، (القاهرة، دار الكتاب العربي بمصر، مارس ، ص د).

١٢. أحمد عبد الحميد يوسف، (١٩٩٣)، "**مصر في القرآن والسنة**"، ط١، (القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩، ص ص ١١-١٢)

١٣. أحمد نعيم الكراعين، "**علم الدلالة بين النظرية والتطبيق**"، ط١، (بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ص ص١٠٠-١٠١).

١٤. بكر بن عبد الله أبو زيد، (١٤١٥هـ)، "**الحدود والتعزيرات عند ابن القيم: دراسة وموازنة**"، (المملكة العربية السعودية، العاصمة للنشر والتوزيع، ، ص ص٢١-٢٢) .

١٥. سمير الحفناوي، (٢٠١١)، "**ثورة الشباب المصري بأقلام وعيون غربية الثورة التي هزت وجدان ومشاعر العالم: دراسة تحليلية وثائقية لأهم آراء ساسة الغرب وتعليقات الصحف الغربية عن الثورة المصرية**"، ط١، (القاهرة، مكتبة جزيرة الورد، ص ص ٩، ١٤٧، ١٦٥، ١٧٧).

١٦. صلاح حسنين، (٢٠٠٨)، "**المدخل إلى علم الدلالة وعلاقته بعلم الأنثروبولوجيا علم النفس الفلسفة**"، (القاهرة، دار الكتاب الحديث، ص٢٩).

١٧. طلعت إبراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، (١٩٩٩)، "**النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**"، (القاهرة، دار غريب، ص ٦٧).

١٨. طلعت رضوان، وآخرون، (١٩٩٩)، "**أبعاد الشخصية المصرية بين الماضي والحاضر**"، (القاهرة، الهيئة مصرية العامة للكتاب، ص ص ٨، ٩٤).

١٩. عبد العزيز الشناوي، "**مصر في القرآن والسنة**"، (المنصورة، مكتبة الإيمان، ص ص١٣، ١٠٣).

٢٠. عبد العزيز بن علي الغريب، (٢٠١٢)، "**نظريات علم الاجتماع تطبيقات–اتجاهات–وبعض نماذجها التطبيقية من النظرية الوضعية إلى ما بعد الحداثة**"، ط١، (الرياض، دار الزهراء، ص٢٩٣).

٢١. عبد الودود مكروم، (٢٠٠٤)، "**المخزون الحضاري للشخصية المصرية في مواجهة التحديات المعاصرة: رؤية تربوية**"، ط١، (المنصورة، ص٣)

٢٢. عبدالعزيز بن علي الغريب، (٢٠١٢)، "**نظريات علم الاجتماع : تصنيفات–اتجاهاتها– وبعض نماذجها التطبيقية من النظرية الوضعية إلى ما بعد الحداثة**"، ط١، (الرياض، دار الزهراء، ص ١٩٣).

٢٣. عزة عزت، **الشخصية المصرية في الأمثال الشعبية**، www.kotobarabia.com، ص ص ٤٣–٤٤.

٢٤. علي بن محمد بن حبيب الماوردي، (١٩٩٩)، "**الأمثال والحكم**"، ط١، (قطر، دار الوطن للنشر، ص٢).

٢٥. عمر أحمد قدور، (١٩٩٧)، "**شكل الدولة**"، (الخرطوم، المؤسسة العامة للطباعة والنشر، ص١٣٢).

٢٦. كمال خلايلي، (١٩٩٨)، "**معجم كنوز الأمثال والحكم العربية(النثرية والشعرية)**"، ط١، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ص هـ) .

٢٧. مجمع اللغة العربية، "**المعجم الوسيط**" ، المنوفية : مكتبة الصحوة ، د .ت، ١٠٣٩.

٢٨. محمد البطل، (٢٠٠٩)، "**موسوعة الأمثال الشعبية: دراسة في شخصية مصر الثقافية**"، ط١، (بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ص٢٦).

٢٩. محمد حسن غانم، (٢٠٠٦)، "**الشخصية المصرية المعاصرة: الحكمة- الأمثال- الأغاني- القراءات – الأفلام- المسلسلات- الخصائص (دراسة نفسية ميدانية)**"، (الإسكندرية، المكتبة المصرية، ص٣٠).

٣٠. محمد عبد السلام، "**أمن الجدود في المنطقة العربية**"، (القاهرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية، ص٢).

٣١. معن خليل عمر، (٢٠١٣)، "**النظرية في علم الاجتماع رؤية عربية**"، (الرياض، دار الزهراء، ص٥٨).

٣٢. هشام محمود الأقداحي، (٢٠٠٩)، "**الشخصية القومية تحليل تاريخي اجتماعي سياسي**"، (الإسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، ص٢٧).

(٣)كتاب مترجم:

٣٣. ثيو هرمانز، (٢٠٠٥)، "**جوهر الترجمة: عبور الحدود الثقافية**"، ترجمة: بيومي قنديل، (القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة).

٣٤. حسن شحاته ، وأخرون، (٢٠٠٣)، "**معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي – انجليزي، إنجليزي – عربي)**" ، ترجمة: حامد عمار، (القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ، ص ١٦٢) .

٣٥. ت.س. إليوت، (٢٠١٠)، "**ملاحظات نحو تعريف الثقافة**"، ترجمة: شكري عياد، (القاهرة، المركز القومي للترجمة، ص ص٥٥-٥٨)

٣٦. جون سكوت، جوردون مارشال، (٢٠١١)، "**موسوعة علم الاجتماع**"، ترجمة: أحمد زايد، وآخرون، المجلد الأول، (القاهرة، المركز القومي للترجمة ، ص ٥٣٩).

(٤)رسائل علمية:

٣٧. أسماء فؤاد حافظ، (٢٠١٠)، "**صورة المرأة في الكاريكاتير بالصحف المصرية: دراسة تحليلية ميدانية في الفترة من ٢٠٠٤ إلى ٢٠٠٨**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، قسم الصحافة، ص ص٣٧ -٣٨ .

٣٨. عبد الله غرم الله على آل سدران الغامدي، (١٤١٧هـ)، "**فقه الإمام البخاري في الحدود من كتابه (الجامع الصحيح)**"، رسالة ماجستير، قسم الدراسات العليا الشرعية فرع الفقة وأصوله، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص ص ٤٧- ٤٨ .

٣٩. نادية بنت هاشم بن عابد اللحياني، (١٤٣٠هـ)، "**شرح الجامع الصغير للإمام محمد – تأليف: فخر الإسلام علي بن محمد بن محمد البزدوي (المتوفي سنة ٤٨٢هـ) من أول كتاب الحدود على نهاية كتاب البيوع: دراسة وتحقيقات**"، رسالة ماجستير، قسم الفقه وأصوله، شعبة الفقه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، ص١١٧ .

(5) Printed Journal Article:

40. Chi-Ming Lee, (Sep2011), " **Learning to be a good parent across cultural and generational boundaries**", (Taiwan, Journal of Moral Education., Vol. 40 Issue 3, P.377-385.

41. feather , n . T .(1994) : " **values, national identification and favoritism towards the in – group** ", British journal of social psychology , no 33, p 467.

42. Jacquie Kidd, (2010), "**Cultural boundary surfing in mental health nursing: A creative narration**", Vol. 34

Issue 2, (New Zealand, Contemporary Nurse: A Journal for the Australian Nursing Profession, P.282- 283.

43. Plaza del Pino, Fernando J., & others, (2010) "**Sociocultural and linguistic boundaries influencing intercultural communication between nurses and Moroccan patients in southern Spain: a focused ethnography**", Research, Vol. 12 Issue 1, p14-21. 8p (Department of Humanities and Education Science, Universidad de Almeria, Ctra. Sacramento s/n, La Cañada de San Urbano, Building No. 2 (Building C), Office 0.222, 04120, Almería, Spain, PP.4-8).

(6) **Website:**

44. Stephan Dahl : "**Communications and Culture Transformation**" , Available in : http:// www.Stephweb.com /capstone/1html

(7) **books:**

45. The new Encyclopedias Britannica,(1974), 30 volumes, Vol III, (Chicago, Helen Heming way Bento.Publisher, P.288).

(8) **Dissertation or Thesis:**

46. Bernardo M . Ferdman, (1998), :"**Literacy and culture Identity, in : Masahiro Minami & Bruce P . Kennedy** (Editors) "Language Issues in Literacy and Bilingual Multicultural Education , Harvard Educational Review , (U S A) , PP . 355 – 356

47. Dan Stone , (2003), "**Nazism As Modern Magic: Bronislaw Malinowski`S Political Anthropology**", (London , University of London, UK, P.210).

48. falseDauphine ،James Godfrey, (Mar 1990) " **Religion, education, and Louisiana's cultural boundary- 1880-1940**", Ph.D., United States, The University of Mississippi, Philosophy ،religion and theology ، Social sciences.

(9) موقع الانترنت:

49. http://st-takla.org/Coptic-Service-Corner/Memorize-Bible-Verses/2-Ayat-Engeel-by-Subject/Bible-Verses-About_Egypt-Masr-001.html 28/6/2014

50. http://www.eqtibas.com/author/543 28/6/2014

51. http://www.eqtibas.com/author/543 28/6/2014

52. http://www.nmisr.com/vb/showthread.php?t=349315 28/6/2014

53. http://www.palesten.com/vb/showthread.php?t=144420 27/ 6 /2014

54. http://www.palesten.com/vb/showthread.php?t=144420 27/ 6 /2014

55. http://www.saggaf.net/2012/02/blog-post_17.html 28/6/2014

56. http://www.treika.com/t22811-topic 28/6/2014

57. www.historylibrary.com 27/6 /2014

The Culture Boundaries in Egyptian Identity
Semantic study of Popular Proverbs

Abstract:

The cultural boundaries are considered as one of the recent studies that have not been discussed in the Arab research papers, but they were discussed in many foreign research papers. Depending on these research papers, the researcher focuses on studying the cultural boundaries in the Egyptian identity as a semantic study of popular proverbs. Starting from where the others have ended, this paper discusses that the proverbs put cultural boundaries through the views of others in their community, the other communities and their regions by using satiric, mocked and parodied forms, in addition to using the praise; in order to express how the proverbs put cultural boundaries among the provinces of Egypt, basing on the experiences that have been put in the context of proverbs.

The research paper was interested in knowing the Egyptian identity through the context of popular proverbs, because the Egyptian society is one of the ancient societies that have well-established traditions and the degree of change is slow, despite what may seem on the surface. Therefore, the semantics are the closest thing to the truth and reality, which makes us turn to the word or the content in an attempt to discover these texts. the knowledge can help us to recognize the value system, which flows in the veins of the Egyptian

human movement in all directions and activities, for explaining the role of the environment, colonization and migration from rural to urban areas in influencing and establishing this culture so far.

The research aims at identifying the cultural boundaries of the Egyptian identity in the proverbs, using the methodology of semantic analysis of the Popular proving, which put cultural boundaries to express the others. This study is based on a random sample of popular proverbs inspired by a number of scientific references.

The research paper reached that the proverbs carry the characteristics and features of the Egyptian environments. Therefore, the cultural boundaries drawn in the Egyptian proverbs were the results of the environmental difference between people from rural and urban areas, Bedouins and Nubians. Every one of them expressed his views about the others through the environment that made the culture of each region. Besides, the migration and travel from the deserts to the cities have brought different cultures and attributes. Moreover, we cannot ignore the colonial factors that left impacts on some regions of Egypt.

Keywords: Boundaries – culture – cultural boundaries – identity – proverbs.

الشخصية المزاجية وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية

د. اخلاص فتحي الخالدي

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على طبيعة العالقة بين الشخصية المزاجية وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية . تكونت عينة البحث من (١٦٨) طالبة وطالبة من المرحلة الاعدادية وقد تم اختيار الطلبة بالطريقة العشوائية البسيطة لبعض الاعداديات في مدينة بغداد التابعين لمديرية تربية الرصافة الاولى وتم تبني اداتين، الاولى مقياس الحالة المزاجية لـ(طنطاوي وعجلان ،٢٠٠٤) ، والثانية مقياس التلكؤ الاكاديمي لـ(ويس ، ٢٠١٣) .

هدف البحث التعرف على :-

طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشخصية المزاجية والتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية في بغداد .

وفي ضوء الاهداف توصل البحث الى جملة من الاهداف منها :-

تبين ان طلبة المرحلة الاعدادية لديهم سمة الشخصية المزاجية بدرجة متوسطة ، كما اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متغيري البحث الحالي .. وقد تم وضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصل اليه البحث من نتائج .

الفصل الاول

مشكلة البحث (The Problem of the Research)

تعد الشخصية من المواضيع المهمة في المجال النفسي بكافة انماطها وصفاتها وتحولاتها وذلك امر لابد ان يستمر عليها مسيرة الانسانية الصالحة وان يسخر لها كافة العلوم المتعلقة بكشف خفاياها او تصحيح اعوجاجها او ازالة ضعفها، والعلوم المتعلقة بموضوع علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي وعلم النفس الاجتماعي وعلم تشخيص الجينات وكذلك علم النفس السلوكي والاخلاقي .

وربما وجه المقارنة بين الاتجاهات التقليدية في تناول الشخصية ، والاتجاهات الحديثة تتركز في نوعية البحث والتناول في دراسة الشخصية ، فالاتجاهات التقليدية

ركزت على البعد الظاهر للسلوك ، ومتعلقاته بينما نحت الاتجاهات الحديثة منحنى دراسة اعماق الشخصية وبواطنها في لغة اللاشعور ومتعلقاته وتقسيماته .

ويشير الهابط (١٩٩٣) الى ان المزاج يبنى على ما لدى الشخص من الطاقة الانفعالية التي يتزود بها في بداية طفولته والتي تعد اساساً وراثياً ، ويمكن ان نلاحظ الحالة المزاجية للشخص في طباعه ومشاعره ونوع انفعالاته أو بطئها ولما كان المزاج يحدد سلوك الفرد فأن هذا السلوك هو الاداء الذي يعطينا ما يريد ويتغير نتيجة محاولته احداث التوافق في البيئة ومواجهة الظروف الجديدة ، وان هذا المزاج يترك اثره وبصماته على السلوك، ويجعل هذه السلوكيات مميزة لهذا الشخص دون غيره ، ويمكن ملاحظة هذه السلوكيات واختلاف الاشخاص فيها .

ومما لا شك فيه ان لكل فرد منا هدف يسعى اليه وهذا الهدف يتطلب العمل المستمر والسعي من اجل تحقيقه ولكنه يختلف الافراد في طرق اتمام انجاز هذا الهدف فمنهم من يحاول انجازه بشكل فوري ومنهم من يتباطئ ويؤجل ويرجئ تحقيقه حتى اخر لحظة ممكنة وهو ما يطلق عليه التلكؤ، ويعد تأخير المهام والاعمال الى وقت اخر، وبشكل متكرر ودون مسوغ مشكلة مؤرقة تواجه الافراد والمجتمعات ومما يزيد من صعوبة هذه المشكلة انها لا تقتصر على مرحلة عمرية أو فئة معينة بل اصبحت شائعة لدى الذكور والاناث والصغار والكبار والعاملين وغير العاملين والمتعلمين والاميين ، ويشكل التلكؤ ظاهرة معقدة ، ذات ابعاد سلوكية ومعرفية وانفعالية وذات مستويات متدرجة ، تبدأ من النوع البسيط وتنتهي بالنوع المزمن ، الذي يحتاج الى شكل من اشكال التدخل الارشادي أو العلاج النفسي (عبد الخالق والدغيم ، ٢٠١١: ٢٠٠) .

ومن هنا اتت مشكلة البحث والتي تتلخص في الاجابة عن السؤال التالي ما مدى تأثير الحالة المزاجية في التلكؤ الاكاديمي ؟

اهمية البحث (The Significance of the Research)

لمعرفة تفسير السلوك الانساني ، وفهم الطبيعة البشرية لابد من دراسة الشخصية الانسانية دراسة علمية طبقاً لاهداف علم النفس التي تتناول تفسير الظواهر المختلفة

والتنبؤ بها والتحكم فيها والسيطرة عليها لان مفهوم الشخصية يعد من اكثر مفاهيم علم النفس تعقيداً وتركيباً فهو يشمل الصفات الجسمية والعقلية والخلقية والوجدانية كافة لذا ينبغي دراسة الشخصية لانها المفتاح الرئيسي لفهم الطبيعة البشرية وادراك معالمها وتفسير السلوك الانساني المتمخض منها ولهذا تعددت وتباينت الاراء التي تعالج مفهوم الشخصية وطبيعتها وخصائصها.

(فراج ، ١٩٧٠:٩٢).

ترتبط اهمية البحث بالربط بين الشخصية المزاجية وما يرافقها من درجات التذبذب وعدم الاستقرار في الحالة المزاجية مما ينعكس على سلوكهم الظاهري وهذا جزء من السمات السلبية التي تؤثر على طبيعة تفاعلاتهم الاكاديمية والاجتماعية وبين التلكؤ الاكاديمي وحيث ان التلكؤ عملية تأجيل شيء ما الى وقت لاحق اذن هي عملية تعيق الفرد عن تحقيق اهدافه كما انه سلوك متعلم فأحيانا ما يكون التلكؤ شكل من اشكال المقاومة أو طريقة لتجنب عمل شيء ما يراه الفرد على انه غير سار وغير ممتع وليس له معنى (هلال والحسني ، ٢٠٠٤:٥٨).

ويقر جولمان انه بمقدار ما نكون مدفوعين بمشاعر الحماس والمتعة حينما نعمل، يكون اندفاعنا نحو الانجاز (الاعسر وكفاكي، ٢٠٠٠، ٢١٣) . وهذا ما يسمى بالدافعية الاكاديمية الذاتية التي تخص المتعة في التعلم والتعلم المدرسي الذي يتصف بالسيطرة وحب الاستطلاع والاستكشاف والمثابرة وتعلم التحدي والصعوبة والنشاط الجديد وقد اكدت نتائج دراسة (شريت وعبد الله ، ٢٠٠٨) على ارتباط التلكؤ في الدافعية للانجاز الاكاديمي .

يذكر توكمان (٢٠٠٢) الى ان الطلبة الذين لديهم توجه علمي هو من الامور المشجعة لخلق الحافز للانجاز، ذلك لرغبتهم الاستزاده من المعرفة والرغبة في التفكير السليم ، مما يؤدي الى اتقان الاداء وبالتالي الى شعورهم بالفخر والزهو وهي حالة مزاجية ايجابية لدى هؤلاء . بينما الطالب الذي يلجأ الى التلكؤ والتسويف والتأجيل يكون لديه القلق وعدم القدرة على تحقيق الاهداف وهو ما يعني ان سمات المتلكئين

الافتقار الى المبادرة في المهام وانفعالاتهم سلبية ومتذبذبة تجاه المهام والعجز عن التعرف بما يتسق مع الاهداف .

جاءت اهمية الدراسة استجابة لما ينادي به المربون في الوقت الحاضر بضرورة دراسة الحالة المزاجية والاتزان الانفعالي لدى الطلبة وتأثيرها على التلكؤ الاكاديمي لديهم .

وذلك من خلال الكشف عن العلاقة بين الشخصية المزاجية والتلكؤ الاكاديمي ومن هذا المنطلق ينبغي ان تتسم شخصيات الطلبة باتجاهات صحيحة تجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية والاسهام في المجتمع وتطوير قدراته وطاقاته الابداعية .

ويمكن تلخيص اهمية الدراسة الحالية في ضوء الاعتبارات الاتية :-

١- الاعتبارات النظرية :

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها ضمن الدراسات القليلة في العراق–حسب علم الباحثين – تطرقت الى العلاقة بين الشخصية المزاجية وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية.
- الوقوف على بعض الجوانب والنقاط المهمة سواء أكانت سلبية أم ايجابية الشخصية المزاجية وعلاقتها بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

٢- الاعتبارات التطبيقية :

- يستمد هذا الموضوع اهميته من طبيعة فئة الشباب داخل المجتمع ودوره ، فهذه الفئة تعد طاقة بشرية مهمة ومؤثرة في كيان المجتمع.
- تمهيد الطريق امام اجراء عدد من الدراسات التي ستتناول الموضوعات المماثلة لموضوعنا هذا بصورة علمية شاملة والتي تضيف المزيد من المتغيرات المؤثرة في هذه الدراسة وبما يسهم في تحقيق التراكم المعرفي والبحثي .

أهداف البحث(Aims of the Research)

يستهدف البحث الحالي التقصي عن :-

١- التعرف على درجة الشخصية المزاجية لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في مدينة بغداد .

٢- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الشخصية المزاجية لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية وفق المتغير الجنس (طلاب طالبات)

٣- التعرف على درجة التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في بغداد .

٤- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في مدينة بغداد وفق متغير الجنس (طلاب طالبات) .

٥- طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشخصية المزاجية والتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في بغداد .

حدود البحث(Limits of the Research)

يتحدد البحث الحالي بطلاب وطالبات المرحلة الاعدادية التابعين لمديرية تربية الرصافة /١ في مدينة بغداد ، من كلا النوعين (طلاب – طالبات) ، وللصف الرابع الاعدادي ، وللدراسة الصباحية ، للعام الدراسي (٢٠١٥ – ٢٠١٦) .

تحديد المصطلحات

اولاً : الشخصية المزاجية

- عرفها العالم كاتل ١٩٥٦ على انها " سمة مزاجية لدى الفرد اذ يتصف بتغير الشعور والعاطفة من حالة الانشراح الى الغم ومن النشاط الى الخمول ومن الاثارة الى الركود من ناحية ويتصف حاحبها ايضاً بسرعة الانفعال وعدم الاستقرار والعنف وسرعة التأثير والمزاج معاً من ناحية اخرى (دسوقي ١٩٨٨: ٣٤٢) .
- منظمة الصحة العالمية (١٩٩٢، WHO): " حالة دائمة ومزمنه من عدم الثبات المزاجي حيث تتضمن فترات من الاكتئاب والابتهاج" (منظمة الصحة العالمية ، ١٩٩٢: ١٣٨) .

ويعرف اجرائياً في البحث الحالي بانه الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الحالة المزاجية لـ (عجلان و طنطاوي ،٢٠٠٤) والذي تم تبنيه .

التلكؤ الاكاديمي

عرفه كل من

- هلال الحسيني ٢٠٠٤ : تأجيل الطالب البدء في عمل المهام الدراسية المطلوبة ، وتأخيره في اتمامها الى اللحظات الاخيرة مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخره في اتمامها (هلال والحسيني ، ٢٠٠٤: ٦٨) .
- عرفته ويس (٢٠١٣) بانه سلوك قائم على التأجيل والمماطلة والتسويف غير الضروري في اداء المهام الاكاديمية المطلوبة من قبل الطالب في اطار الزمن المحدد ،ويحدث بسبب ضعف الدافعية لانجاز الهدف والضعف في ادارة الوقت ، وقلة التنظيم الذاتي ، مما يولد الشعور بقلة الارتياح والضيق لتأخر انجاز الواجبات المطلوبة (ويس ، ٢٠١٣: ١٩) .
- اما التعريف الاجرائي للتلكؤ الاكاديمي فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التلكؤ الاكاديمي لـ (ويس ، ٢٠١٣) والذي تم تبنيه، وان ارتفاع او انخفاض الدرجة عن المتوسط يدل على مستوى التلكؤ الاكاديمي .

الفصل الثاني / الاطار النظري والدراسات السابقة

الشخصية المزاجية Temperament Personality

يتألف مصطلح الشخصية المزاجية من مصطلحين اساسيين من مصطلحات علم النفس وهما الشخصية Personality والمزاج Temperament ولمعرفة هذا بشكل افضل لابد من التطرق الى مصطلح الشخصية ومن ثم المزاج فمن الناحية المنطقية يبدو ان مصطلح الشخصية خاص بالانسان لوحده اذ انه لا يوجد اي كائن من الكائنات الحية الاخرى الادنى من الانسان يمكن أن نصفه بامتلاك هذا المصطلح والشخصية تتكون من عدة جوانب ونواحي يمكن اجمالها بالاتي :

١- الجانب الجسمي :- والمتمثل بكل الصفات والخصائص الجسمية التي يمتلكها الانسان من قبيل الطول والعرض ولون البشرة والشعر ومعالم الوجه الى غير ذلك.

٢- الجانب العقلي والمعرفي :- والمتمثل بالقدرات العقلية والمعرفية التي يمتلكها الفرد من قبيل اسلوبه في التفكير والاستقراء والاستنباط والاستنتاج والتذكر والانتباه والادرك ومعالجة المعلومات وغيرها.

٣- الجانب الانفعالي والوجداني :-

والمتمثل بالمنظومة الانفعالية التي يمتلكها الفرد المتكونه من دوافعه وانفعالاته كأن تكون دافعيته بالتعلم أو الانتماء أو المودة وانفعالاته المتمثلة بالغضب والحزن والابتهاج والسعادة والانشراح وأمزجته والتي من خلال تفاعلها مع الجوانب السابق ذكرها تهيىء للفرد الارضية المناسبة والخصبة في التعامل والتعايش والتوافق والتكيف والتلائم مع الاخرين (Clark ,et,al,1994,p.103) .

اما مصطلح المزاج Temperament فيشير علماء الشخصية الى انه يتكون من منظومة السمات المكونة للشخصية والتي ينبغي أن تكون على درجة عالية من الاستقرار عبر تغير الزمان والمكان بحيث انها تصبغ الشخصية بصبغة سمة معينة من سمات الشخصية أو اتحاد أكثر من سمة لتكوين ما يسمى بالمزاج مما ينعكس على الجوانب المكونه للشخصية (Eysenk , 1977,p.8).

أما حديثاً فقد قسم علماء النفس الشخصية على اساس النمط المستقر الذي يميزها بحيث أنهم يطلقون صفة الشخصية بالاستناد الى طبيعة المزاجية المستقرة عليها والواصفة اياها وبذلك فقد اختلفت مداخل النظرية التي فسرت الشخصية على اساس وجهات النظر المستندة الى مفاهيم المدرسة النفسية التي ينتمي اليها المنظر او الباحث ويمكن تقسيمها كما يأتي :-

١- المنظور الاثيولوجي :-

يفسر اصحاب المنظور الاثيولوجي الشخصية المزاجية بالاستناد الى الموروثات الجينية التي تنتقل من الاباء والاجداد الى الابناء عن طريق آلية التوارث الجيني بكل ما يحمله الكائن الحي من صفات وخصائص ومن ضمنها الخصائص الانفعالية والمزاجية وتؤكد اغلب نظريات المنظور الاثيولوجي على ان الانسان ما هو الا حصيلة لسلسلة معقدة من التطورات التي مرت على الكائنات الحية المرتقبة

عبر ملايين السنين وعبر سلاسل معقدة من التطورات بحيث أصبح بهذه الصفات والخصائص التي يمتلكها اليوم .

٢- المنظور السلوكي :-

ويضم هذا المنظور عدد من النظريات التي تصب بمجموعها في بودقة واحدة وهي بودقة التعلم وتأثيرات البيئة في تكون نمط الشخصية ومنها الشخصية المزاجية فعلى سبيل المثال تؤكد نظريات الاقتران الشرطي على ان نمط الشخصية المزاجية غالباً ما يقترن ومنذ أوقات مبكرة من طفولة الانسان بتأثير مواقف معينة بحيث انها تتعزز لتصبح سلوكيات ناجحة بالتعامل مع تلك المواقف وبذلك تكتسب صفة الثبات النسبي وأخفاء سمة الشخصية المزاجية على شخصية الفرد بشكل عام في حين أكدت نظريات أخرى مثل نظرية التعزيز بأن السلوكيات المتجمعة والدالة على نمط الشخصية المزاجية تتلقى التعزيز الاجرائي الكافي بحيث أنها تترسخ بشخصية الفرد وتصبح آليات ناجحة في تعامله مع بيئته والاخرين .

٣- منظور التحليل النفسي :

يستند منظرو التحليل النفسي وعلى رأسهم العالم سجموند فرويد في تفسيرهم للسلوك والظواهر النفسية الى حقيقة أو افتراض مفاده أن جميع السلوكيات الصادرة عن الانسان تصب في قالبين وفقاً لنوع الدافع أو المحرك لهذا السلوك وهذين الدافعين هما اساسيان بالنسبة لكل ابناء البشر وهما دافع الحياة ودافع الموت ووفقاً لهذين تتصف انماط شخصية البشر بأصناف معينة يمكن ارجاعها الى السلوك الهادف الى الموت أو السلوك الهادف الى الحياة ومنها الامزجة والانفعالات اذ انهم يصنفون السلوك العدواني على انه سلوك هدام يرجع اساسه الى دافع الموت هو وكل ما يتشعب عنه من انفعالات سلبية وامزجة سلبية كأن يكون انفعال الغضب والاندفاعية والتهور والتصلب والعصيان في حين أن جميع الانفعالات الايجابية والسلوكيات المتشعبة عنها يمكن ارجاعها الى دافع الحياة كأن تكون الفرح والسرور والابتهاج والتوجه نحو الحياة والسعادة والتأمل والتأني والشعور بالامن والامل وبذلك فأن تصنيفات الشخصية تختلف وفقاً لاختلاف هذان .

ثانياً / التلكؤ الأكاديمي (Academic Procreation)

مفهوم التلكؤ الأكاديمي

لم يُتفق على تعريف محدد من خلال الدراسات والابحاث ولكن يمكن القول بأن التلكؤ هو سمَّة شخصية تعتمد على المماطلة وتهدف الى تأجيل وتأخير العمل، وهو تأخير غير منطقي ، وهو ظاهرة شائعة بين الطلاب (Şirin, 2011: 447) .

ان التلكؤ مشكلة سلوكية شائعة ، ولكنها مثيرة ومحيرة ، وبالرغم من التاريخ الطويل لسلوك التلكؤ في الطبيعة الانسانية ، فأن الدراسات العربية بشأنه قليلة، في الوقت الذي يُعد من الموضوعات المهمة عند كثير من الباحثين في الغرب، بسبب أهميتة في العمل والحياة بشكل عام، وبذلت محاولات لتفسير سلوك التلكؤ، والعوامل الكامنة وراءه. يُعد تأخير المهام والاعمال الى وقت آخر وبشكل متكرر ودون مسوغ ، مشكله مؤرقة تواجه الأفراد والمجتمعات ، ومما يزيد في صعوبة هذه المشكلة انها لا تقتصر على مرحلة عمرية أو فئة معينة، بل اصبحت شائعة لدى الذكور والاناث ، الصغار والكبار، العاملين وغير العاملين، المتعلمين والاميين.

(عبد الخالق والدغيم،٢٠١١: ١).

وفي بعض الاحول يقدم الأفراد المتلكؤن اعذاراً واهية عن انفسهم، لتجنب اللوم أو النقد من الاخرين، عندما يقررون ان هذا العمل غير مهم، ومن ثم يمكن تأجيله الى وقت آخر، كما ان الاعتقاد بأفضلية العمل تحت الضغط ، من اسباب تسويف الاعمال لدى بعض الأفراد، ويفسرون ذلك بأنهم حتى لو بدأوا العمل في اللحظة الاخيرة، فأنهم يستطيعون الانتهاء منه في الوقت المحدد، وانهم سوف يعملون افضل وأسرع تحت ضغط الوقت.(Fee &Tangney , 2000) .

ومع ذلك فأنه أحياناً يكون التأجيل مناسباً وله مميزات مثلا (عدم إكمال أو إنهاء العمل حين يتم الحصول على أفضل نتائج) مثل هذا المثال قد يتضمن السلوك التأجيلي شكلاً من اشكال الاتقان.(Ferrari,et.al.,1999 :1233) .

أن سلوك الطلاب المتلكئين بمسؤولياتهم الدراسية، هو ظاهرة تتعلق بالتعلم، فعند تقديم موضوع دراسي جديد، اذا اندمج الدافع الداخلي مع التعلم العميق ، سيكون

الموضوع مفهوماً وسيتقنه الطالب، إذا سيزداد الاهتمام والرغبة والمتعة في تعلم، المزيد من المواد الدراسية بصورة عميقة ، أما التلكؤ فيحدث ويزداد في المواضيع الدراسية بصورة سطحية ، فالطلبة لا يتمتعون بتعلم المواضيع البسيطة والسهلة الفهم ، وبالتالي يتلكأ الطلاب بسبب الانفعالات القلقة وغير السارة المجربة خلال التعلم(Deniz, 2009 : 3) .

وقد اشارت دراسة (Robert , 1984) ودراسة (Ferrari , 1991) الى خصائص الطالب المتلكئ هو الذي يؤجل الاستعداد للامتحانات ويتجنب الجلوس للاستذكار، ويصعب عليه تنظيم أوقات الاستذكار، إذ يبالغ في تقدير الوقت لإكمال المهمة بطريقة معقولة، ويزداد لديه القلق والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان ، ويكثر من النشاطات الاجتماعية والزيارات ومشاهدة التلفاز،ويبالغ في ترتيب طاولة الاستذكار، ويجد رغبة شديدة في النوم ، وأخيراً هو شخص يتخذ التأجيل سبباً له في الحياة (عبادة ، ١٩٩٣: ٢٣) . وقد بين لاي (Lay ,1988) ان البحث في مجال التلكؤ الأكاديمي ، من اهم العقبات التي تواجه الطالب المتلكئ وتؤدي الى عدم أكمال المهمة، المنوطة به هو الخوف من الفشل وتجنب المهمة (احمد ، ٢٠٠٨: ١٠) .ان التلكؤ شائع في المجال الأكاديمي فيقدر اليس ونو (Ellis & Knaus) ان ٩٥% من طلاب الجامعة الامريكيين هم متلكؤن (Knaus & Ellis ,1977: 23)، وفي مسح قام به سولومون وروثبلوم (Solomon , Rothblum, 1984) أظهر ان ٥٠% من الطلاب هم متلكأون في المهام الأكاديمية بما لايقل عن نصف الوقت ، ويذكر ان ٣٨% منهم متلكؤن بين الفينة والاخرى ، وكان التلكؤ أكثر شيوعاً فيما يخص ابحاث نهاية الفصل الدراسي من الدراسة لاجل الامتحان او القيام بواجبات اسبوعية (Vallerand , 1995 :608)

ويذكر سلومون وروثبلوم (Rothblum& Solomon,1984) عدة اسباب للتلكؤ الأكاديمي تتمثل في قلق التقويم ، وصعوبة اتخاذ القرارات ، والتمرد ضد التوجيه، نقص الحزم ، الخوف من عواقب الامور، النفور من المهمة، ومستويات مرتفعة من الكفاية الذاتية والكمالية (Solomon , Rothblum, 1984:508).

وتوصل كلارك وهل (Clark & Hill) من خلال التحليل العاملي لاسباب التلكؤ لدى عينة من الطلاب الامريكيين من أصل افريقي، تم التوصل الى عاملين هما قلق التقويم ، والنفور من المهمة، ويتشابه بذلك مع دراسة سلومون وروثبلوم (, Solomon Rothblum, 1994) ، وهو ما يمكن ان يشير الى عمومية اسباب التلكؤ لدى الطلاب. (هلال والحسيني ، ٢٠٠٤: ٦٩-٧٠)

سمات مرتفعي ومنخفضي التلكؤ

يرتبط التلكؤ الأكاديمي باعتقاد الطلاب الخاص بقدراتهم على تكملة واجباتهم الدراسية بنجاح ، فالطلاب الذين تنخفض ثقتهم في قدراتهم على تكملة المهام والواجبات المكلفين بها ، يؤجلون تلك المهام بشكل متكرر، اكثر من زملائهم الذين يثقون بقدراتهم (عبد الخالق والدغيم ، ٢٠١١: ٢٠٥)، ويرى باندورا (Bandura,1997) ان الطلبة الذين يشكون في قدراتهم يبتعدون عن المهام والوجبات المنوطة بهم ، ويلجأون الى التأخير والتسويف، ان مثل هؤلاء يملكون طموحات ضعيفة ، ويظهرون التزاماً ضعيفاً بالاهداف التي يختارونها، وعندما يواجهون المهام الصعبة فـإنهم بدلاً من التركيز على محاولة النجاح فيها ، يميلون الى الهرب منها متذرعين بشتى الذرائع ، وكثيراً ما نجد الطالب المتلكيء من خلال عملية النقد الذاتي في وجل وخوف واشفاق من احساسه بحكم الاخرين عليه، فهو يخاف من ان يكون غير متقن في أداء واجباته ، كما يخشى ان ما يبذله من مجهود لا يكون كافياً، ومن ثم لن ينال الدرجات التي تمكنه من النجاح ، وينعكس هذا الظن عليه ويصاب بحالة الخوف من الفشل (احمد ، ٢٠٠٨: ٣)، في حين ان الطلبة ذوي التلكؤ المنخفض يكونوا واثقين بقدراتهم حتى لو كانت المهام صعبة ، ذلك انهم ينظرون اليها على انها تحديات يمكن السيطرة عليها، لا مصاعب لا يمكن تجاوزها ويجب تفاديها، كما انهم يحسنوا استعمال الانتباه والجهد وتوزيعهما على مطالب المهمة ، لتحقيق الهدف المطلوب بعزيمة وحزم، وهم اشخاص ذوو حيوية ، مجتهدون ، فطنون ، فهم ينجزون بصورة افضل ،ويثابرون في اداء المهمة ، ويكون شعور الخوف من الفشل لديهم قليل ، كما ان لديهم سيطرة اكبر على الاحداث البيئية (الحربي ، ٢٠٠٨: ٢٦). وقد

عرض كل من سينكال وكوستنر (Senecal & Koestner,1995) تفسيراً للتلكؤ الأكاديمي في ضوء التنظيم الداخلي (intrinsic regulation) يرتبط بالدرجات المنخفضة من التلكؤ الأكاديمي ، بينما الشكل الاقل استقلالية للتنظيم الذاتي مثل التنظيم الخارجي (extrinsic regulation)، ويرتبط بالدرجات المرتفعة من التلكؤ الأكاديمي، وقد فسرا ذلك بأن الفرد الذي لديه الشكل الاستقلالي للتنظيم الذاتي يختلف عن الفرد الذي لديه الشكل غير الاستقلالي فيما يلي :-

١- يظهر المبادأة والمثابرة أكثر عند اداء الواجبات الدراسية .

٢- لديه مشاعر انفعالية ايجابية مثل الاهتمام بالعمل والتمتع به .

٣- سلوكه يتسم بالتكامل والاتساق (هلال والحسني ،٢٠٠٤: ٧٠).

نظريات التلكؤ

١- نظرية التمايز Theory of Identification

ان اغلب البحوث التي ركزت على التكاسل الاجتماعي درست شيئاً مشتركاً هو لماذا يحصل التكاسل ؟ وحيث ان التعلم بمفهومه الاساسي عملية اجتماعية (ابو جادو، ٢٠٠٩ : ٢٠٢) ؛ لذا يمكن القول بأن التكاسل الاجتماعي يرادف التكاسل المعرفي . وحيث إن التلكؤ الأكاديمي هي مشكلة مرادفة للتكاسل ، إذ إن التكاسل هو ميل الفرد إلى الاسترخاء (Thakkar ,2009) والتي تعتبر مشكلة تحد من نشاطات الطلبة واندفاعهم لتأدية مهامهم حتى اللحظات الاخيرة من الوقت والتي تعدّ من صور ضعف الضبط الذاتي وقلة فاعليته واعتقادات الطلبة حول قدراتهم على النجاح والتعلم فيلجأون إلى التسويف والمماطلة في أداء مهامهم الدراسية ،لذا فأن عدم التمايز ربما يكون من اهم العوامل التي تؤدي الى حصول التلكؤ ، اذ ان نظرية التمايز أكدت ان الأفراد في المهام الجماعية وعندما توحد جهودهم أو اداؤهم مع الاخرين ، سيكون جهد الطالب الفردي غير معروف أو غير مميز لذا سيبذل جهداً اقل، على عكس ذلك عندما تكون مساهماتهم مميزة ومعروف فـإن تأثير التكاسل (التلكؤ) سيتناقص بشكل كبير (3 :Kunishima,et.al,2004) وهذا ما أكدته دراسة وليامز وآخرون

(Willimas , et .al , 1989) اذ وجدت ان التمايز الواطئ يؤدي الى التكاسل والتمايز العالي يؤدي الى التقليل من التكاسل (Willimas , et .al , 1989: 78) .

وطبقاً لنظرية التمايز فـإن التلكؤ الأكاديمي يحدث عند الطلبة عندما يكون ادائهم لواجباتهم غير متابع وغير معروف من قبل المدرس، فيحدث قلة اهتمام بأداء الواجبات من قبل الطالب ؛ لذا يلجأ الى التأجيل بصورة متكرره .

٢- نظرية الصراع (Conflict Theory)

تفترض نظرية الصراع لـ (جانيس ومان) (Gains &Mann) ان عملية اتخاذ القرار وفقاً لحجم أو مقدار الصراع ، سواء كان هذا الصراع حالة دافعية أو انفعالية وأن الصراعات القوية تبعث على الشعور بالضغوط النفسية وعدم الأمن النفسي والاضطراب الانفعالي (Jains & Mann, 1977 : 147).

وطبقاً لنظرية الصراع فـإن مقدمات التلكؤ أي الخطوات التي تسبق التلكؤ تشمل صراعاً يتعلق بالقرار وكذلك تشاؤم نحو ايجاد حل مرضٍ للمشكلة ، ويكون التلكؤ بالتالي وسيلة للتعامل مع الصراع ، وعدم القدرة على اتخاذ قرار ، فالطالب الذي يكون معتاداً على التلكؤ فـإنه قد يكون في صراع عميق أَيستمر في مواصلة الدراسة في هذا المقرر ام يتوقف ، وفي حالات معينة فـإن الطالب الذي يقوم بالتلكؤ في البدء في مهمة ما قد يكون في صراع حول اي الموضوعات يختار أو قد لا يكون قادراً على التأكد مما هو مطلوب (احمد ، ٢٠٠٨: ٢) .

وتُظهر الدراسات التربوية أَنَّ في جميع حالات التأجيل لأَّي مهمة من المهمات التعليمية مهما كان نوعها، يصاحبها صراع انفعالي لا حلَّ له ، حيث تعود الكثيرمن المشكلات التعليمية والمهنية في أصلها الى وباء التأجيل، كما ينتج عنه هبوط في الانتاجية وعدم الكفاية، وسوء الادارة ، وعدم الالتزام والوفاءبالمواعيد، وانحطاط الانجازية، وكلَّ ذلك يؤدي الى القلق والشعور بالذنب والاحباط.

(Douglas,1987;Levine,1989;Block,1991;Covey&Merrill,1994)

٣- نظرية فاعلية التعلم (Teaching effectiveness Theory)

تعود هذه النظرية إلى هوي وولفولك(١٩٩٠) ركزت هذه النظرية على علاقة التنظيم الاجتماعي للمتعلمين و المدرسين وعلاقته بالأداء الأكاديميي الذاتي، إذ أشارت إلى نوع خاص من الكفاية، وهي فاعلية التعليم (Teaching effectiveness). وتتوقع هذه النظرية، إن المعلم والمتعلم الذي قد يحمل حسا عاليا من الكفاية ، فعندما يكون العمل بجد كبير ومثابرة مرتفعة، ويصل إلى أهدافه المحددة، بكلَّ مهارة وتمكُن وسيطرة، لذا نراه يشعر بالمتعة والسرور والزهو والبهجة، عند انجاز الواجبات (الوزني ،٢٠١١ : ٥٥). وترى هذه النظرية كفاية التعليم والتدريس، قد تنمو من خلال النجاح الحقيقي الذي يحققه المدرس طلبته، حينما تكون توقعاته عالية لهم ومستوى أدائهم مُرضي، فالمدرس الذي يكون سلوكه فعالاً ، قد يسعى جاهدا إلى رعاية نمو الأداء الأكاديمي الذاتي وتشجيعه لدى طلبته وبالتالي العمل على الحد من ظاهرة التكاسل والتسويف ، من خلال إتباع كلّ الاستراتيجيات اللازمة والممكنة لتحقيق ذلك الهدف ، ويكون هدف الطالب هو الحصول على الإثابة الذاتية والرضا الذاتي، وليس هدفه الحصول على الدعم المعنوي أو التشجيع الذي قد يتلقاه من إدارة المدرسة، ولاحظت هذه النظرية، إن هناك علاقة قوية وايجابية، بين المدرس ذي الكفاية التعليمية المرتفعة، والمتعلم ذي الدافعية الأكاديمية الذاتية المرتفعة Hoy and (Woolfolk,1990:279).

وتؤكد الدراسات التربوية انه كلما كان العمل جديداً ومثيراً وذا صعوبة نسبية لدى الفرد كان اكثر تشويقاً لاداء هذا العمل (Gagne ,1995 :109) ، وعليه فان الدافع الاستكشافي للطالب يجعل التعلم فعَّال وهو يلعب دوراً رئيساً في الحد من التلكؤ والمماطلة وبالتالي يكون الطالب نشطاً ويستطيع أن ينتج وينجز ، كما أنْ القيام بذلك يسبب الاشباع الذاتي للفرد اذ يحصل على الشعور بالفعالية ، وعلى زيادة الشعور بأهمية الأداء مما يؤدي الى زيادة تكيفه في بيئته الدراسية (لازاورس ، ١٩٨٠ : ١١٧) .

٤- نظرية التوجه الزمني Temporal Orientation theory

التوجه الزمني أو منظور الزمن، سمة اساسية للخبرة الشخصية للفرد ، ويمكن تعريفه بأنه الاسلوب او الطريقة التي من خلالها يستطيع الأفراد والثقافات تقسيم تدفق الخبرة الانسانية داخل الاطر الزمنية (الماضي والحاضر والمستقبل) (Zimbardo et.al.,1997:1008).

اقترح زمباردو وبويد (Zimbardo &boyd . 1999) نظرية للتوجه الزمني، والتي تسمى منظور الزمن (TP) (Time Perspective) تعبر هذه النظرية عن التوجهات نحو الماضي والحاضر والمستقبل كبُعد اساسي في الاشتغال الانساني (Human Functioning) .ويعطي التدفق المستمرللخبرات الشخصية والاجتماعية ترتيباً وتماسكاً كأحداث قبل ان تودع في أحد الآطر الزمنية . هذه الاطر الادراكية تستعمل لتشفير وتخزين واستدعاء الخبرات الماضية ، وتستعمل ايضاً في تشكيل التوقعات والاهداف . اقترح زيمباردو وبويد أن منظور زمن الشخص له تأثير ديناميكي على كثير من الأحكام المهمة والقرارات والأفعال .

. (Zimbardo, & et . al. , 1999:1271)

أن الذين ينظرون للوقت بعين الاهتمام هم الذين يحققون انجازات كثيرة في حياتهم الشخصية والدراسية والمهنية ، وهم الذين يعلمون ان الوقت قليل لتحقيق كل ما يريدون . وعلى العكس من ذلك فان المرء الذي لا يهتم كثيراً بالانجازات ينظر الى الوقت على انه ذو قيمة قليلة (ابو شيحة، ١٩٩١: ٢٨) .

ويشير ادريس وعبد السلام (٢٠٠٢) الى عناصر التخطيط المتعلقة بـإدارة الوقت في السنة النبوية ، وهي :

١- وضع الأهداف وتحديد الاولويات

٢- آليات تنفيذ الأهداف

٣- الالتزام بالنظام والمحافظة على الوقت (أدريس وعبد السلام ، ٢٠٠٢: ٢٩٢).

الدراسات السابقة

اولاً : دراسات الشخصية المزاجية

- **دراسة التميمي وعبد الرزاق ، ٢٠٠٧**

(الشخصية المزاجية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على قياس الشخصية المزاجية وفاعلية الذات تبعاً لمتغير الجنس والتخصص وايجاد العلاقة الارتباطية بينها وتحقيقاً لهذا الهدف استعمل مقياس الشخصية المزاجية ومقياس فاعلية الذات اللذان قاما ببنائهما كما تم اختيار عينة مكونه من (٢٠٠) طالباً وطالبة من كلية التربية – الجامعة المستنصرية موزعين بشكل عشوائي ووفقا لمتغيري الجنس والتخصص وبعد معالجة نتائج البحث احصائياً أظهرت النتائج ان جميع طلبة كلية التربية – الجامعة المستنصرية يتصفون بالشخصية الاعتيادية على الرغم من أن الذكور قد اتصفوا بدرجة اقل من الاناث على وفق متغير الشخصية المزاجية فضلاً عن ان الطلبة من التخصص الانساني والعلمي بدرجة اقل على وفق متغير الشخصية المزاجية بالمقارنة مع التخصص الانساني أما على وفق متغير فاعلية الذات فقد تمتع الطلبة في الكلية المذكورة اعلاه بفاعلية الذات مقبولة على الرغم من ان الذكور كانوا على درجة اعلى من الاناث وان التخصص العلمي كانوا أكثر فاعلية من التخصص الانساني واخيراً اضهرت النتائج وجود علاقة عكسية ما بين الشخصية المزاجية وفاعلية الذات على الرغم من انها علاقة ضعيفة وقد تمت صياغة بعض التوصيات والمقترحات على وفق هذه النتائج .(التميمي وعبد الرزاق ، ٢٠٠٧: ٦٦)

- **دراسة رثبرت واخرون ٢٠٠٠ Rothbart ,etal**

(المزاج والشخصية : الاصول والنتائج)

اوضحت هذه الدراسة الكيفية التي أكدت فيها المنظورات النفسية للمزاج على العمليات التطورية والبايولوجية والتي من الممكن من خلالها الخروج بوجهة نظر بنائية تكاملية من ئمنظور نفسي تمكن الباحثين من الدراسة والبحث في ميدان الشخصية

ولتحقيق هذه الاهداف استخدمت ستراتيجيات القياس الاساسية والنتائج المتمخضة عنها للكشف عن مفهوم المزاج والشخصية من مرحلة الطفولة المكبرة والطفولة المتاخرة وقد تضمنت هذه الاستراتيجيات الربط بين ابعاد المزاج والمنظومات الدافعية والوجدانية الاساسية للشخصية اذ تضمنت المداخل الانفعالية والوجدانية الايجابية والسلبية مثل الخوف والاحباط والغضب والضبط الانفعالي ومن ثم الاخذ بعين الاعتبار مساهمات النماذج النظرية والبايولوجية والتي من الممكن أن تقدم تأييداً ودعماً نظرياً لهذه العمليات واخيراً فقد أوضحت نتائج البحث الكيفية التي يمكن فيها للباحثين انتهاج المدخل النظري الخاص بتفسير المزاج والشخصية أن يسهم في أن يكون أرضية خصبة لهم في دراساتهم المتعلقة بالشخصية والنمو الاجتماعي وتطوره من خلال الكشف عن الجوانب المهمة في الشخصية والجوانب البيئية التي قد تسهم في تعزيزها واخيراً فقد افترضت الدراسة أجراء بحوث مماثلة في مرحلة الرشد تربط ما بين الميول المزاجية وعوامل الشخصية الكبرى (Rothbart , et al , 2000. P.122) .

ثانياً : دراسات التلكؤ

١- دراسة فالرند (Vallerand , 1995)

(Self – Regulation and Academic procrastination)

(التنظيم الذاتي والتلكؤ الأكاديمي)

هدفت الدراسة الى تقيم دور التنظيم الذاتي المستقل والتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي .

وشملت العينة (٤٩٨) طالب جامعي كندي من اصل فرنسي .

واستخدم الباحث الأدوات الآتية :-

- مقياس الدافعية الأكاديمية

- مقياس التلكؤ الأكاديمي ومجالاته (القلق ، التقدير الذاتي ، الاكتئاب)

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباط عكسية بين الطلاب الذين لديهم متابعة جوهرية

لمهامهم الأكاديمية (الدافعية الأكاديمية) وانخفاض التلكؤ (Vallerand , 607 1995:) .

٢- دراسة هلال والحسيني (٢٠٠٤) – مصر

(التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التلكؤ بصفة عامة ، والتلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة وعلاقة التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات ، تألفت عينة الدراسة من (٢٤٠) طالب وطالبة من الفرقة الثالثة بجامعة الأزهر، شملت أدوات البحث

– مقياس التلكؤ الأكاديمي – إعداد الباحثان

– مقياس الرضا عن الدراسة – إعداد الباحثان

واستعان الباحثان بالوسائل الأحصائية (المتوسطات الحسابية ، الانحرفات المعيارية ، معامل الفاكرونباخ ، الاختبار التائي ، تحليل التباين).

أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين طلبة وطالبات الجامعة في الدرجة الكلية للتلكؤ الأكاديمي وجميع جوانبه باستثناء الجانب الوجداني وان هذه الفروق لصالح الاناث مما يعني ان الطلاب أكثر ميلاً الى التلكؤ الأكاديمي من الطالبات(هلال والحسيني، ٢٠٠٤ : ٨٨ –١١٤)

٣- دراسة ويس (٢٠١٣)

هدفت الدراسة الى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الوجداني والتلكؤ الأكاديمي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة في بغداد ، بلغت عينة الدراسة (٤٠٠) طالباً وطالبة بواقع (١٦٢) طالباً و (٩٧) طالبه من طلاب الصف الأول و(٩٠) طالباً و (٥١) طالبه من طلبه الصف الخامس ، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا تواصلت الباحثة ، واسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق في الجنس والصف والتفاعل بين المتغيرين (الجنس*الصف) لدى عينة البحث في التلكؤ الأكاديمي ،كما أشارت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة بين التلكؤ الاكاديمي والذكاء الوجداني وفق نموذج ويكمان وبحسب متغيرات البحث.

الفصل الثالث / منهجية البحث

أولا- مجتمع البحث (Research Population)،

تحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية ،وللدراسة الصباحية في مديرية تربية الرصافة الاولى لمحافظة بغداد، للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ . وقد اقتصر البحث على طلبة الصف "الرابع " ليكون مجتمع البحث الحالي وكما يوضح الجدول (١) وذلك لان المرحلة العمرية والدراسية لهذه الفئة من الطلبة مرحلة مهمة كونها تمثل بداية مرحلة جديدة في حياة الطلبة وهي المرحلة الاعدادية ، وفي هذه المرحلة يعيش الطلبة مرحلة تعد من اهم واحرج المراحل العمرية الا وهي فترة المراهقة ومحاولاته من اجل تحقيق الاستقلال الذاتي ، وقد يمثل الاستقلال الدراسي احد عناصر هذه الاستقلالية .

ثانياً – عينة البحث Research Sample

تم اختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي بالأسلوب العشوائي ، من طلبة الاعدادية التابعين لمديرية تربية الرصافة الاولى في محافظة بغداد وللصف الرابع الاعدادي إذ تألفت عينة البحث الحالي من (١٦٨) طالباً وطالبة وكما واضح في الجدول(١). ولا توجد قواعد مقننة لتحديد حجم العينة بدرجة مقبولة فلكلٍّ موقف حالته الخاصة (سعيد، ١٩٩٠ : ١٢٥) .

الجدول رقم (١)

توزيع افراد عينة البحث على الاعداديات وفق متغير الجنس

		اسماء الاعداديات التابعة لمديرية تربية الرصافة /١				المجموع	مجموع العينة الكلي
		ع/ المتنبي للبنين	ع/ السياب للبنين	ث/ بلقيس للبنات	ث/ المتميزات		
	عدد الطلاب	٤٠	٤٣			٨٣	١٦٨
	عدد الطالبات			٤٢	٤٣	٨٥	

ثالثاً- أداتا البحث Research Instruments

من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي تطلب الامر توافر أداتين الاولى لقياس الشخصية المزاجية وقد تم تبني مقياس الحالة المزاجية لـ (طنطاوي وعجلان ، ٢٠٠٤). والاخرى مقياس التلكؤ الاكاديمي وقد تم تبني مقياس (ويس ، ٢٠١٣) ، وقد اطلع الباحثون على العديد من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالمفاهيم المتضمنة في الدراسة الحالية وفي ضوء ذلك اعتمد الباحثون المقياسين نظراً لحداثة المقياسين . وللتثبيت من ملائمة المقياس الاول(الشخصية المزاجية) على مجتمع البحث الحالي وعينته أجرى الباحث الخطوات الاتية:

الصدق الظاهري للشخصية المزاجية :

- لاجل التثبت من صدق المقياس عُرض على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية وطلب ابداء آرائهم بشأن صلاحية تعليمات الاداة وفقراتها لقياس الادمان على الانترنيت ملحق (١) فكانت النسبة المئوية التي اعتمدت لاراء الخبراء بشأن صلاحية الفقرات (80%) وفي ضوء آراء الخبراء عدلت صياغة بعض الفقرات لتكون اكثر ملائمة للبيئة العراقية.

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية ، اذ قام الباحثون بتقسيم فقرات المقياس البالغة (٣٢) فقرة

بصورتها النهائية ، لعينة التطبيق الأول والبالغة (٢٠) استمارة وقد قسمت الى نصفين: الفقرات التي تحمل الأرقام الفردية ، والفقرات التي تحمل الأرقام الزوجية ثم قام الباحثون باستخراج ارتباط بيرسون بين درجات النصفين للمقياس ككل (فيركسون ،١٩٩١: ١٤٥) ، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٨٥ ,٠) وتم استعمال معادلة سبيرمان التصحيحية لغرض تصحيح القيمة فبلغت معامل الثبات (٩٢ ,٠) . وفي ضوء هذه القيم لمعامل الثبات والتي تسمح للباحثين بتطبيق المقياس على افراد عينة البحث بصورتها النهائية ، اذ يرى ليكرت (Ligard) ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (0,62 – 0,93) يمكن الركون اليه (Lazarus , 1963: P.228) .

وصف المقياس:

يتكون المقياس بصيغته النهائية من (٣٢) فقرة امام كل فقرة ٣ اجابات (نادراً، احياناً، غالباً) وتتراوح درجات الاجابة بين (١-٣) من اعلى درجة الى ادنى درجة ، وبذلك تكون الدرجة القصوى لفرضية المقياس (٩٦) والدرجة الدنيا لفرضية المقياس هي (٣٢) .

مقياس التلكؤ الاكاديمي

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة حول مفهوم التلكؤ الاكاديمي وجد العديد من الادوات التي تستعمل لقياس هذا المفهوم بعد المفاضلة بينها تبين ان مقياس التلكؤ الاكاديمي المعد من قبل (ويس ، ٢٠١٣) هو الاكثر ملائمة لتحقيق اهداف البحث الحالي نظراً لحداثة المقياس ، وكون العينة فيه بالمستوى العمري نفسة لعينة البحث الحالي .

صدق المقياس

عَرض الباحثون فقرات مقياس التلكؤ الاكاديمي على عدد من ذوي الخبرة والاختصاص ، للتثبيت من ملائمة المقياس للمجتمع الجديد (مجتمع البحث الحالي)، وقد اكدوا أنَّ المقياس مناسب لاغراض البحث الحالي بفقراته جميعها، التي حظيت بموافقة الخبراء جميعهم وبنسبة (100%) من دون حذف اية فقرة .

ثبات المقياس

كما تم حساب الثبات باستخدام معادلة الفا كرونباخ (Alpha Cronbach) حيث تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في اداء الفرد من فقرة الى اخرى (العبيدي، 87, 2004) ، وتؤدي الى معامل اتساق داخلي لبنية الاختبار او المقياس وهو معامل التجانس (علام، 1993 ,165)، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٠) مما يعطي مؤشراً جيداً على اتساق الفقرات وتجانسها (Anastasi, 1976, P.126) .

وصف المقياس :

يتكون المقياس من (٣٨) فقرة ، استعمل التدرج الرباعي للاجابة عن كل فقرة: (تنطبق علي تماماً، تنطبق علي احياناً، تنطبق علي نادراً، لا تنطبق علي ابداً) وتعطى الدرجات (٤، ٣ ،٢، ١) على التوالي .

الوسائل الإحصائية

لغرض اكمال إجراءات البحث الحالي وتحليل نتائجه تم استعمال العديد من الوسائل الاحصائية منها :-

- المتوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- التباين
- معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة الارتباطية بين الافراط في استعمال الانترنت والتلكؤ الاكاديمي والثبات .
- اختبار T. Test لعينتين مستقلتين لايجاد الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيري البحث الحالي

الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تمَّ التوصل إليها على وفق الأهداف المحددة وتفسير هذه النتائج ومناقشتها بحسب الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع الذي تمَّت دراسته في البحث الحالي، ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات ، ويمكن عرض النتائج على النحو الأتي :

الهدف الاول

التعرف على درجة الشخصية المزاجية لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في مدينة بغداد

من خلال حساب النسبة المئوية لدرجة الشخصية المزاجية يتبين ان عينة البحث ليس لديها درجة عالية من الشخصية المزاجية.اذ بلغت النسبة المئوية ٥٥,١٤% وهذا

يعني ان طلبة المرحلة الاعدادية لديهم سمة الشخصية المزاجية بدرجة متوسطة ، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ الطلبة في هذه المرحلة الدراسية

يكونون اكثر حرصاً على مستقبلهم الدراسي على اعتبار انهم على اعتاب مرحلة جديد مطلوب منهم تأكيد جدارتهم الدراسية واثبات ذاتهم وهذا من ما يعطيهم زيادة ، فضلا عن ان الفرد في هذه المرحلة العمرية يفضل الاختلاط مع الاخرين وخصوصاً رفاقه اذ يمضي اوقات طويله معهم مما يساهم في استقرار حالته المزاجية وذلك ان التفاعل الاجتماعي مع الاخرين يتتطلب استقرار في الحالة المزاجية من اجل تقبل الاخريين له.

الهدف الثاني

الفروق ذات الدلالة الاحصائية على الادمان في الشخصية المزاجية لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية وفق المتغيرالجنس (طلاب طالبات) .

لغرض تحقيق الهدف الثاني من البحث قام الباحثون بحساب الوسط الحسابي لدرجات العينة الكلية (ملحق ٢) البالغ عددهم (١٦٨) طالباً وطالبة اذ بلغ (٧٧.١٩٦٤٣) والانحراف المعياري بلغ (١٩.٨٤٧٤) والوسط الفرضي بلغ (٨٤)* وبعد تطبيق الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف على دلالة الفروق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للمقياس تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٠,٩١٤) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٧) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) كما واضح من الجدول (٢) يوضح الادمان على استعمال الانترنت .

جدول (٢)

دلالة الفروق في الادمان على استعمال الانترنت لدى العينة الكلية للبحث

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	الجدولية ٠,٠٥	مستوى الدلالة
١٦٨	٧٧,١٩٦٤٣	١٩ ,٨٤٧٤	٨٤	٠,٦٤	١,٩٧	غير دالة

وبالرجوع الى الجدول رقم (٢) يتبين أن القيمة التائية المحسوبة والبالغة (٠,٦٤) اكبر من الجدولية والبالغة (١,٩٧) يتبين انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند

مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٦) اذ ان القيمة التائية المحسوبة اقل من القيمة التائية الجدولية ومن خلال مقارنة الوسط الحسابي للعينة بالوسط الفرضي .ويمكن تفسير ذلك على ان سمة الشخصية المزاجية لدى الطلبة لا يعود لعامل الجنس وانما كلا الجنسين اذا ما توفرت لهم الفرصة فسيكون هناك ادمان على استعمال الانترنت بسبب ما يقدمه من مغريات علمية واجتماعية وترفيهية وغيرها تجعل الجميع يقبل على استعماله.

الهدف الثالث

التعرف على درجة التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في بغداد.

تبين ان النسبة المئوية لدرجة التلكؤ الاكاديمي للطلاب والطالبات قد بلغ ٦٢,٢٤٨% وهذا يعني ان نسبة التلكؤ عند الطلبة بدرجة المتوسط مما يدلل على انَّ بعض الطلبة لديهم تلكؤ اكاديمي ويمكن تفسير ذلك بأنَّ طبيعة بعض المواد الدراسية قد تكون صعبة او مملة في بعض الاحيان لاسيما حينما يكون المدرس غير قادر على ايصال المادة الى اذهان الطلبة وقله تفاعله ومتابعته لاداء طلابة قد يكون السبب في لجؤ بعض الطلبة الى التلكؤ وقلة الاهتمام بادائهم لواجباتهم في بعض المواد مما يدفعهم الى التأجيل والمماطلة في اكمال الواجبات المنوطة بهم .وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة كل من الدراسات (هلال والحسيني (٢٠٠٤)، شريت وعبد الله (٢٠٠٨) ، دراسة التميمي (٢٠١٢) ، ويس (٢٠١٣) .

الهدف الرابع

الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في مدينة بغداد وفق متغير الجنس (طلاب طالبات) .

تحقيقاً لهذا الهدف لجأ الباحثون الى تصنيف عينة البحث على وفق متغير الجنس اذ بلغ عدد الطلاب(٨٣) وعدد الطالبات (٨٥) ، وبعد حساب الوسط الحسابي لعينة الطلاب بلغ (٩٤,٥٥٤٢٢) ، اما الوسط الحسابي لعينة الطالبات فبلغ (٨٨,٦٧٠٥٩) ، أما الانحراف المعياري لعينة الطلاب فقد بلغ (١٥,٠٤٤٨٥) اما الانحراف المعياري لعينة الطالبات فقد بلغ (٢٠ ,٨٨٩٩٥) وبعد تطبيق الاختبار

التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٢ ,٠٧٨) كما موضح في الجدول (٣) .

جدول (٣)

دلالة الفروق في التلكؤ الاكاديمي على وفق متغير الجنس (طلاب – طالبات)

نوع العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التائية المحسوبة	التائية الجدولية	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
طلاب	٨٣	٩٤,٥٥٤٢٢	١٥,٠٤٤٨٥	٢,٠٧	١,٩٧	دالة
طالبات	٨٥	٨٨,٦٧٠٥٩	٢٠,٨٨٩٩٥			

بما ان القيمة التائية المحسوبة والبالغة(٢,٠٧) هي اعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٧)

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٦٦) فان هذا يعني وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب والطالبات في التلكؤ الاكاديمي ولصالح الطلاب لان متوسط التلكؤ الاكاديمي للطلاب البالغ (٩٤,٥٥٤٢٢) هو اعلى من متوسط التلكؤ الاكاديمي للطالبات والبالغة (٨٨,٦٧٠٥٩) وكما موضح في الجدول (٣).

ويمكن تفسير ذلك في كون الطالبه تكون اكثر حرصاً على اداء الواجبات المطلوبة منها في الوقت المحدد وقد يرجع ذلك الى طبيعة الثقافة في المجتمع العراقي من حيث قلة النشاطات الاجتماعية والرياضية والترفيهية للاناث مما يولد لديها فرصة اكثر للدراسة ومتابعة الدروس المطلوبه في حين اذ ان المجالات المذكوره متاحة امام الذكور(الطلاب) بصوره اكبر مما يخلق لديهم الرغبة في المشاركة في هذه النشاطات وبالتالي قد تنعكس على تأجيلهم لاداء واجباتهم وهذا ما يفسر وجود التلكؤ الاكاديمي لديهم اكثر من الاناث .وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة هلال والحسيني (٢٠٠٤) ودراسة شريت وعبد الله (٢٠٠٨) ، دراسة سيرين (Şirin, 2011)، بينما جاءت هذه النتيجة مخالفة لدراسة ويس (٢٠١٣) اذ تبين فيها انه لا وجود لفروق بين الجنسين.

الهدف الخامس

طبيعة العلاقة الارتباطية بين الشخصية المزاجية والتلكؤ الاكاديمي لدى طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية في بغداد .

تحقيقاً لهذا الهدف تم حساب معامل الارتباط مابين درجات العينة الكلية على متغير الادمان على الشخصية المزاجية والتي تقابلها درجات على متغير التلكؤ الاكاديمي ومن ثم تطبيق معامل ارتباط بيرسون للعينة الكلية البالغة (١٦٨) طالباً وطالبة وأجراء المعالجات الاحصائية المناسبة والتي اظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة طردية اذ بلغت (٠,٦٤٠٥٧١) ، وكما واضح في جدول (٤) .

جدول (٤)

العينة	العدد	قيمة معامل ارتباط بيرسون
طلاب	٨٣	٠,٤٩٤٩٠٤
طالبات	٨٥	٠,٧٥٤٣٥٢
الكلي	١٦٨	٠,٦٤٠٦٧١

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود علاقة ارتباطية دالة موجبة بين متغيري البحث الحالي وهذا يعني كلما كانت الشخصية المزاجية مرتفعة كلما زاد التلكؤ الاكاديمي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي اسفر عنها البحث الحالي نوصي بالاتي :-

- تأكيد ضرورة استعمال طرائق تدريس فعالة تخلق جواً من المتعة في التدريس مما يقلل من سمة التلكؤ الأكاديمي ، وعدم الاعتماد على الطرائق التي تعتمد على التلقين والحفظ فقط ، مما يولد لدى الطلبة الشعور بالنفور من الدراسة وبالتالي يؤدي إلى لجوء الطالب إلى التأجيل والمماطلة في انجاز واجباته الدراسية .
- ضرورة عقد الدورات التدريبية التي تؤكد استعمال الطرائق التدريسية الحديثة والتي تنشيء بيئة صفية فاعلة وتخلق جواً من المتعة الدراسية وهذا بدوره يبدد الملل

والنفور من المادة الدراسية بسبب استعمال بعض المدرسين لطرائق تدريسية تبعث على الجمود وعدم التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم .

المقترحات

- اجراء دراسة مماثلة على مراحل دراسية اخرى .
- اجراء دراسة تتحرى طبيعة العلاقة الارتباطية الشخصية المزاجية والانجاز الدراسي.

المصادر

- أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٩) : علم النفس التربوي ، ط٧ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .
- أبو شيحة ، نادر احمد (١٩٩١): ادارة ألوقت ، دار مجدلاوي، عمان .
- أحمد ، خالد عبد القادر يوسف (٢٠٠٧) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة ، أطروحة دكتوراه منشورة ، كلية التربية جامعة سوهاج ، مصر .
- الاعسر ، صفاء وكفافي ، علاء الدين (٢٠٠٠): الذكاء الوجداني ، دار القباء للطباعة، القاهرة .
- التميمي ، محمود كاظم ، وعبد الرزاق ، محمود شاكر (٢٠٠٧) : الشخصية المزاجية وعلاقتها بفاعلية الذات لطلبة كلية التربية ، مجلة كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- دسوقي ، كمال (١٩٨٨) : ذخيرة علم النفس ، المجلد الاول ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- شريت ، أشرف محمد عبد الغني وعبد الله ، احلام حسن محمود (٢٠٠٨) : التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية ، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية ، كلية الآداب ، جامعة المنيا ، العدد (١٩) .

- عبادة ، احمد عبد اللطيف (١٩٩٣) : ظاهرة تأجيل الاستعداد للامتحان في علاقتها بالقلق الامتحاني وعادات الدراسة لدى طلبة الجامعة ، مؤتمر كلية التربية في تنمية المجتمع ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مصر .
- فراج لبيب ، عثمان (١٩٧٠): اضواء على الشخصية والصحة العقلية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة .
- لازاروس ، ريتشارد (١٩٨٠) : الشخصية ، ترجمة سيد محمد غنيم ومحمد عثمان نجاتي، مكتبة اصول علم النفس الحديث ، دار الشروق ، القاهرة .
- الوزني ، زينب نعمة كيطان (٢٠١١) : الدافعية الأكاديمية الذاتية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة كربلاء .
- ويس ، جنان اسماعيل طه (٢٠١٣) : الذكاء الوجداني وفق نموذج ويكمان وعلاقته بالتلكؤ الاكاديمي لدى طلبة معهد الفنون الجميلة ، رسالة ماجستير ،كلية التربية ، جامعة بغداد .
- عبد الخالق ، احمد محمد والدغيم ، محمد دغيم (٢٠١١) : المقياس العربي للتسويف ، اعداده وخصائصة السيكومترية ، المجلة الدولية للابحاث التربوية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد (٣٠) .
- هلال ، عبد الرحمن محمد المصلحي و الحسيني ، نادية السيد (٢٠٠٤) : التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الازهر ، العدد ١٢٦ ، الجزء الأول ، القاهرة .
- العبيدي، سرى غانم محمد سلو (٢٠٠٦) : الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة ، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الموصل ، العراق .
- سعيد ، ابو طالب محمد (١٩٩٠) : علم مناهج البحث ، الجزء الاول ، عمان، الاردن .

- علام ، سحر فاروق (٢٠٠١) : تقويم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة ، أطروحة دكتوراه ، كلية البنات للاداب والعلوم التربوية ، جامعة عين شمس .

-Beswick , G., Rothblum , E., and Mann,L.(1988) : Psychological Antecedents of student procrastination Australian psychologist, 23 (2) .

- Burka , J. and yuen ,I.,(1983) : Procrastination why you do it : what to do about it . Reading : Addison. Wesley

-Chu , A.H.C. & Choi, J.N.(2005) : Rethinking Procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance 145, Journal of Social Psychology , p: 245-264.

-Deniz , E., & Tras,Z., & Aydogan, D.(2009) .An investigation of academic procrastination , Locusof control , and emotional intelligence , EducationalSciences : Theory and practice ,9. P: 623-632.

-Kunishima, Jill and other (2004) : Effects of Punishment threats on social loafing , Journal of young investigators, V.(10) .N.(3).

Ellis , A . & Knaus , W. J. (1977) : Overcoming procrastination , New York , Institute for Rational Living.

Thakker , Neal ; (2009) : Why Procrastinate .An Investigation of the Root causes behind procrastination, Let bridge undergraduate research Journal , vol 4 , Number 2-Rothbart M.K. 2000:Temperament and personality . origins

Personal moods and their relationship to academic dragging its feet Students in middle school

Sincerity Fathi al-Khalidi

Abstract

Aims search Present To identify the relationship between personal moods nature and its relationship to academic dragging its feet with the middle school students. The sample of the research (168 students) and students from the middle school has been selected students simple random for some way High schools in the city of Baghdad belonging to the Directorate of Education first Rusafa was adopted two instruments, the first measure of the mood for (Tantawi and Ajlan, 2004), and the second reluctance academic's scale (Lewis, 2013.(

The research aims to identify:-

nature Relationship Connectivity between Personal Mood The foot - dragging Academic I have Students Phase Junior high at Baghdad.

In light of the goals Find reach a number of goals , including:-

Show that Students Phase Junior high They have Trait Personal Mood Degree Medium, and I showed

Results Existence Relationship Connectivity Function Positive between Transgender search The current .. It was Put Recommendations Occasion at Light What Reached mechanism search From Results

أدلجة الشعر الشعراء الماركسيون ... انموذجا

د. هشام فاضل محمود

كلية الاداب / الجامعة المستنصرية

ملخص البحث

نحاول في هذا البحث ان نسلط الضوء على الاثار السلبية التي تحدثها الايديولوجيا حين تهيمن على النص الشعري وتجعله أسير عباراتها السياسية الجاهزة وشعاراتها الرتيبة المتداولة وتحيله الى ما يشبه الخطاب السياسي الذي يلقى في المناسبات . اننا هنا لا نعترض على الايديولوجيا ايا كانت انما نعترض ـ من اجل الشعر ـ على دخولها القسري والمتعسف الى مواطن الشعر وهيمنتها عليه

قد تكون مهمة الشعر جمالية بحتة أو تكون غير ذلك وتتحول الى خطاب مؤدلج ، وبين ان يكون ولا يكون مسافة شاسعة تستقيم فيها مجموعة من الاراء تقف على طرفي نقيض سافر قد لا ينتهي الى مجرد اختلاف في وجهات النظر أو تباين في الاراء ، فقد يصل الامر الى حد الاتهام وقد يتعدى ذلك . فاصحاب نظرية الفن للفن يذهبون الى ان مهمة الادب ليس في ان يخدم الاخلاق ولا ان يسخر لقيم الخير والاهداف النبيلة او يوظف لخدمة المجتمع ، لان الادب ـ في نظرهم ـ هدف بحد ذاته وكل ما يسعى اليه هو الجمال وانه سيخسر الكثير بل سيخسر كل شئ اذا تخلى عن ذلك وضحى بضوابطه الفنية واستقلاله الوجودي .

كما رأوا انه لابد من قطع الصلة بين الادب والمجتمع لان وجود مثل هذه الصلة المشبوه يحيل الفن الى مجرد خطاب بليد غابت عنه الرؤيا الوجدانية المطلوبة في كل انجاز ابداعي مهما كان جنسه. يمكننا القول في هذا الصدد اننا لا نستطيع التسليم بكل الطروحات المتنازعة التي تقف على طرفي نقيض ولا تلتمس لنفسها منهجا وسطا يقرب وجهات النظر المتباينة وكيف السبيل الى ذلك اذا كان ثمة من يجاهر بالقول ان الايديولوجيا نقيض الابداع وانها باقترابها من الابداع تنأى به عن مواطن الجمال وتحيله الى ركام من الالفاظ الطنانة ، أو تجعله أسير توجهاتها المقررة أو انها تلقي بشعاراتها وظلالها القاتمة على الوانه المبهجة التي ولد من اجلها.

ان الامر الذي نستطيع الركون اليه وتغليبه انه لا يمكن باي حال من الاحوال الفصل بين ايديولوجيا الاديب وأدبه مهما حاول المبدع تجنب ذلك فلا بد للايديولوجيا ان تتسرب الى نصه شاء أم أبى ، اذا كان في نيته اصلا الا يتعمد ذلك اما اذا تعمده فثمة كلام اخر في هذا الشأن.

لقد سعى الفكر الماركسي الى اسناد دور حيوي للادب يعاضد الدور الرئيس للاقتصاد ، فاذا كانت اولى ارهاصات هذه العقيدة تذهب الى ان الاقتصاد يغير حياة البشر، فقد جاءت الطروحات اللاحقة لترفع شعار ان الفن ايضا يغير حياة الناس ، وبذلك جعل هذا الفكر للفنون عموما وللادب من بينها مهمات انسانية تتجاوز موضوعة المتعة واللذة والجمال ، اذاً لابد انطلاقا من ذلك من اسقاط الطروحات المناوئة التي ما فتئت تردد ان الايديولوجية تشوه الادب وتضع بينه وبين القراء جدارا سميكا من الالفاظ والشعارات المستهلكة .

واخيرا لقد عززنا ما ذهبنا اليه بنماذج عديدة لشعراء ماركسيين ونعني بذلك الشعراء الذين آمنوا بالفكر الماركسي سواء من انتمى منهم للاحزاب الشيوعية أو لم ينتم .

ومن الشعراء الذين استعنا بنصوصهم سعدي يوسف وكاظم جواد وعبد الوهاب البياتي ورشدي العامل وحسين مردان وفاضل العزاوي وغيرهم . ان معظم ـ ان لم نقل ـ كل النماذج التي عرضناها تغلب فيها عنصر الآيديولوجيا على عنصر الجمال بشكل لافت للنظر، وكان بوسع هذه النماذج وهي لشعراء كبار مشهود لشاعريتهم تلافي ذلك ، وقد لا تكون المسوغات التي يطلقونها على درجة عالية من الاقناع والتبرير بانهم من اجل الجماهير ومختلف طبقات الشعب على استعداد تام للتضحية بالقصيدة من اجل هدف اسمى .

اننا ازاء نصوص تنازلت عن شاعريتها من اجل هدف اسمى ـ هذا ما يقولونه ـ الا ان غيرهم لا يقر بذلك ويجد من الصعوبة بمكان تقبل مثل هذا التبرير، ولعل كلا الطرفين على حق ، ونرى ان بالامكان التعبيرعن الاهداف السامية والمثل النبيلة بطرق فنية عالية وابداع متميز لتكون فرصة تقبلها من الجماهير (المتلقين)

سانحة وكبيرة فلا يجوز للموضوعات الكبيرة والمهمة ان تتخلى عن الجمال بدعوى سلوكها أيسر السبل بغية الوصول الى القارئ .

ليس في نية هذا البحث ان يخوض في تفاصيل نظرية الفن للشعب ،ولا ان ينتصر لهذه الايديولوجيا أو تلك ، ولا ان يحرض ضد هذه او تلك ، لايمانه ان الابداع بشتى مسمياته قد يلتقي بالايديولوجبا وقد يفترق عنها وليس ثمة ضوابط لهذا الالتقاء والافتراق سوى وعي المبدع ودرجة ايمانه بذلك الفكر او سواه ، كما انه ليست هناك شروط تملى عليه الا اذا أراد هو نفسه ان يكون جزءا من منظومة السلطة (بكل ايديولوجيتها) او ان يكون في الطرف الاخر معارضا ،او ان ينأى بنفسه او يختار الوقوف بين بين .

اننا نحول هنا ان نسلط الضوء على الآثار السلبية التي تحدثها الآيديولوجيا حين تهيمن تماما على النص الشعري وتخنقه وتجعله أسيرعباراتها السياسية والفاظها الجاهزة وشعاراتها المتداولة ، وتحيله - من حيث علم الشاعر أو لم يعلم - الى ما يشبه الخطاب السياسي ، اننا لا نعترض على الآيديولوجيا ايا كانت ، انما نعترض على دخولها القسري والمتعسف الى مواطن الشعر وهيمنتها عليه.

قد تكون مهمة الشعر جمالية بحتة أو تكون غير ذلك وتتحول الى خطاب مؤدلج ، وبين ان يكون ولا يكون مسافة شاسعة تستقيم فيها مجموعة من الاراء تقف على طرفي نقيض سافر قد لا ينتهي الى مجرد اختلاف في وجهات النظر أو تباين في الاراء ، فقد يصل الامر الى حد الاتهام وقد يتعدى ذلك . فاصحاب نظرية الفن للفن يذهبون الى ان مهمة الادب ليس في ان يخدم الاخلاق ولا ان يسخر لقيم الخير والاهداف النبيلة او يوظف لخدمة المجتمع ، لان الادب - في نظرهم - هدف بحد ذاته وكل ما يسعى اليه هو الجمال وانه سيخسر الكثير بل سيخسر كل شئ اذا تخلى عن ذلك وضحى بضوابطه الفنية واستقلاله الوجودي .

كما رأوا انه لابد من قطع الصلة بين الادب والمجتمع لان وجود مثل هذه الصلة المشبوه يحيل الفن الى مجرد خطاب بليد غابت عنه الرؤيا الوجدانية المطلوبة في كل انجاز ابداعي مهما كان جنسه.

وفي الجانب الاخر كان أنصار نظرية الفن للشعب متمسكين بطروحاتهم بشأن المهمة الانسانية للادب ودوره في احداث التغيير المؤمل في حياة الناس ومستقبلهم ، ورسالته النبيلة في تبني طموحات المسحوقين والمضطهدين والذود عن حقوقهم المسلوبة والى غير ذلك من الشعارات المعروفة التي دأب أنصار هذه النظرية على رفعها والمناداة بتحقيقها .

يمكننا القول في هذا الصدد اننا لا نستطيع التسليم بكل الطروحات المتنازعة التي تقف على طرفي نقيض ولا تلتمس لنفسها منهجا وسطا يقرب وجهات النظر المتباينة وكيف السبيل الى ذلك اذا كان ثمة من يجاهر بالقول ان الايديولوجيا نقيض الابداع وانها باقترابها من الابداع تنأى به عن مواطن الجمال وتحيله الى ركام من الالفاظ الطنانة ، أو تجعله أسير توجهاتها المقررة أو انها تلقي بشعاراتها وظلالها القاتمة على الوانه المبهجة التي ولد من اجلها.

ان الامر الذي نستطيع الركون اليه وتغليبه انه لا يمكن باي حال من الاحوال الفصل بين ايديولوجيا الاديب وأدبه مهما حاول المبدع تجنب ذلك فلا بد للايديولوجيا ان تتسرب الى نصه شاء أم أبى ، اذا كان في نيته اصلا الا يتعمد ذلك اما اذا تعمده فثمة كلام اخر في هذا الشأن.

ولكن السؤال المهم الذي يجول في الاذهان هو هل يستطيع الاديب ان يوازن بين الايديولوجيا والابداع بمعنى أدق هل باستطاعته ـ على سبيل المثال ـ نظم قصيدة (ايديولوجية) تتمكن من الاحتفاظ بسماتها الجمالية ، وهل بالامكان تناول تلك الموضوعات الايديولوجية والتعبير عنها بعيدا عن التقريرية والخطابية ولغة الشعارات ، هذا هو جوهر الموضوع ، ولا نظن ان الامر سيمضي بهذه السهولة ، ولعل النماذج التي سنعرضها لاحقا ستدحض ذلك بجلاء .

مما لاشك فيه ان الايديولوجيا تلتقي في أغلب الاحيان مع الشعر ويسيران جنبا الى جنب بشئ من التوافق غير ان الخلاف يبرز حين تسيطر الايديولوجيا على الشعر وتحيله الى خطاب سياسي رتيب أو الى دعاية ساذجة ، هنا يضحي النص الشعري بفنه مرغما من اجل شعارات تروج لهذه العقيدة او تلك .

لقد سعى الفكر الماركسي الى اسناد دور حيوي للادب يعاضد الدور الرئيس للاقتصاد ، فاذا كانت اولى ارهاصات هذه العقيدة تذهب الى ان الاقتصاد يغير حياة البشر، فقد جاءت الطروحات اللاحقة لترفع شعار ان الفن ايضا يغير حياة الناس ، وبذلك جعل هذا الفكر للفنون عموما وللادب من بينها مهمات انسانية تتجاوز موضوعة المتعة واللذة والجمال ، اذاً لابد انطلاقا من ذلك من اسقاط الطروحات المناوئة التي ما فتئت تردد ان الايديولوجية تشوه الادب وتضع بينه وبين القراء جدارا سميكا الالفاظ والشعارات المستهلكة .

ومما لاشك فيه ان نظرية الفن للشعب ولدت من رحم الفكر الماركسي الذي تبنى هموم الانسان وتطلعاته ـ هموم الشعوب وتطلعاتها من هذا المنطلق فان الفن من وجهة نظر المؤمنين بهذه النظرية (قضية معقدة ولكنه في الواقع يحل مسائل بسيطة جدا وذلك لان طبيعته تقتضي ان يكون في متناول جميع الناس ، الفن يعلم الانسان ان يكون انسانا فانصار الواقعية يعرفون كل ما ينبغي التفكير به عن الناس والاشياء)١

واضحى المعيار في تقييم الوسيلة الفنية (قصيدة ، رواية ، مسرحية) هو مدى اقترابها من هموم الانسان وتعبيرها عن نوازعه (الكاتب يكتشف الانسان ، انه يكتشف الجديد في الانسان وعلى اساس هذه الاكتشافات يتم تقييم الوسيلة الفنية ان اعظم الاكتشافات الفنية اعتبارا من عصر النهضة الى ايامنا الحاضرة ترتبط في معظم الاحيان بالوسيلة الواقعية ، والواقعية لم تستنفد نفسها لان امكانات الشخصية الانسانية لا تنضب)٢

ثمة رؤية مهمة في هذا الصدد يتبناها الناقد ميشيل ريفارتير يلخصها هكذا(ان القراء قد يفهمون الادب ويمارسونه دون ان يعني ذلك بالضرورة تأييد مضامينه الايديولوجية أو رفضها . ان الحقيقة المتمثلة في ان النص والايديولوجيا التي يجسدها قابلان للفصل يمكن ان تفسر السبب الذي يجعل العمل الادبي يخلد المجتمع الذي أنتجه أو السبب الذي يجعل الاعمال ذات الاهداف الايديولوجية وليس الاهداف الادبية الخالصة قد تبقى يوصفها ادبا حتى بعد ان تتلاشى اهميتها الايديولوجية) ٣.

وهذه حقيقة لا يمكن تجاهلها عندما يحافظ النص الشعري المؤدلج على شروطه الفنية والجمالية ولا يضحي بها باي حال من الاحوال (يستطيع الادب ان يضفي على الايديولوجيا مقاومته الفريدة للزوال والظرفية)٤ وبذلك لا تكون ثمة مشكلة حين يستطيع النص ان يقاوم وان يظل جميلا كما اراده له المبدع .

واذا كنا جميعا نسعى الى حماية النص فذلك من اجل القارئ ايضا لكي بتقبل النص ويتفاعل معه ، ومن المؤكد اننا نشعر بالضجر عادة من النصوص التي تقدم لنا اشياء نعرفها معرفة وثيقة وبهذا يكون لدينا وضع متناقض على ما يبدو يضطر فيه القارئ الى الكشف عن جوانب نفسه كي يعيش تجربة الواقع الذي يختلف عن واقعه . وسوف يعتمد أثر هذا الواقع فيه الى حد كبير على المدى الذي يوفر فيه هو شخصيا الجزء غير المكتوب من النص . ومع هذا فانه في توفير كل الحلقات المفقودة لا بد ان يفكر في ضوء تجارب مختلفة عن تجاربه . والواقع ان القارئ لا يستطيع الاسهام في المغامرة التي يمنحها له النص الادبي الا اذا ترك وراءه العالم المألوف لتجربته الشخصية ٥ . ومن المؤكد انه سينفر من شعارات جاهزة واملاءات مكررة وحزمة من المواعظ والارشادات اطلع عيها سلفا في مظانها الفكرية وادبياتها المعروفة له سابقا ولم يكن ينتظر ان تأتيه هذه المرة عبر نصوص موزونة . ولنا ان نستأنس هنا بمقولة لعزرا بوند (يبدو لي على نحو يمكن الدفاع عنه ان وظيفة الادب بوصفه قوة مولدة تستحق الجائزة هي انه يحث البشرية تماما على مواصلة الحياة ، انه يخفف التوترالذهني ويغذي العقل بمعنى انه غذاء الحافز)٦.

وقد يكون منظور الفكر الماركسي للادب يذهب الى اكثر من حث الانسان على مواصلة الحياة بل حثه على كسر القيود ونبذ الاضطهاد ونيل حريته والثورة واحداث التغيير المنشود الذي يفضي الى اسعاد الانسان فالادب (موظف للاقرار بان الانسان محكوم عليه بالحرية وان الاضطهاد لا يمكن ان يكون قدرا ، ان الاضظهاد فعل حر وتأملي يهدف الى الظلم والعدوان والتصدي له مسؤولية وواجب بين ايدي الحرية ، مسؤولية وواجب المضطهد اولا ومسؤولية وواجب كل من ينشغل بالكلمة والفكرة ثانيا هكذا جسم سارتر احد المفاهيم الاساسية التي عرفها القرن العشرون ، وهوالادب

الملتزم ، اذ ينبغي - في رؤيته - ان تخترق الرواية والمسرحية والقصيدة عالم المضطهدين لوصف معاناتهم في ابسط تفاصيلها وتبيان مسؤولية المنكلين بالحرية وخالقي الوضعية القهرية الاجرامية المأساوية التي يوجد فيها المظلومون ولتكتمل وظيفة الكلمة والفكرة يكون على الكاتب ان يمر بالمرحلة الاشد صعوبة مرحلة التركيب حتى يقف بجانب المغلوبين على امرهم ويعبر عن تبنيه للواجب الذي تفرضه عليهم الحرية وذلك بانارة الطريق واقتراح السبيل الحق والواحد والاساس والمحتوم لابدال وضعية الاستغلال والاستلاب بوضعية التحرر، غاية الكتابة الادبية هي تعميم مسؤولية وواجب الجميع الكامنين اولا في التخلص من مختلف الاشكال التي تأخذها سحق الحرية ، وثانيا في شق الطرق بل الطريق المؤدية الى القيم الانسانية المطابقة للحرية : المساوة والتضامن والتآخي)٧.

ان هذه الطروحات التي تنادي بالادب الملتزم او بمعنى ادق الى التزام الاديب منهجا محددا يكرس فيه ادبه لخدمة قضايا الانسان المصيرية وتحقيق احلامه هي طروحات تلقي على كاهل الاديب مسؤوليات المناضل والثوري وتدعوه لحمل اعباء التغيير ومن ثم البناء ليس لتغيير واقعه المحلي او الوطني انما المساهمة في تغيير العالم كله بمختلف مشاربه ، لان ابتعاد الادب عن الانسان في مكان كان (يؤدي الى نتيجتين الغاء مسؤولية الانسان تجاه وضع المجتمع ، والغاؤها عن المجتمع تجاه وضع الانسان ... ان العالم يستولي عليه القلق والناس يتخلصون من هذا القلق فقط حين يمتلكون الثقة بان هدفا موحدا ومثلا اعلى عاما يوحدهم جميعا ، وهذا ما يجب ان يقوم به الفن ، الفن الواقعي فقط فهذا الفن يمتلك اعظم قوة تحليلية انه يعرف الطريق الى الروح الانسانية ، وهو يعرف ماذا يجمع ويقرب الناس المنتمين لمختلف المعتقدات والمذاهب)٨.

الشعراء الماركسيون

ونعني بذلك الشعراء الذين امنوا بالفكر الماركسي سواء من انتمى منهم الى الاحزاب الشيوعية او لم ينتم ، اننا حتما بصدد دراسة نصوصهم وليس التحقق من

انتماءاتهم السياسية وبالنتيجة كانت نصوصهم تصب في هذا المنحى بغض النظر عن الانتماء الحزبي او عدمه .

لقد اشار عدد من هؤلاء الشعراء الى بداياتهم الفكرية ، وكيف آمنوا بتلك العقيدة دون سواها من الافكار اليسارية والقومية التي شاعت في العراق في الاربعينات والخمسينات من القرن الماضي . يقول الشاعر سعدي يوسف عن تاثره بالفكر الماركسي انه كان منذ الخمسينات على اطلاع عام على الماركسية ، اصولها العامة وبعض تطبيقاتها وانه اصبح مؤمنا بالماركسية لحد التعصب وقد أثرت كثيرا في شعره ، بحيث غدا مقتنعا بانه يستطيع ان يلتقط العنصر الحي من مجموعة ظواهر معقدة ومتضاربة ، فيبرزه ويقدمه يشكل لمحة ٩.

وهذه الرؤية تلتقي مع الرؤية التي تنحاز الى الادب الواقعي وترى (ان الواقعية وحدها قادرة على تقديم الصورة الصادقة للواقع المعاصروالتغلغل الى جوهر العالم الداخلي للانسان المعاصر ونحن لمقتنعون بهذا تدعمنا في موقفنا تجربة تاريخ الادب العالمي كله والتطور الروحي لكل البشرية بوجه عام)١٠.

اما الشاعر كاظم جواد فيذكر انه قرأ في مطلع الخمسينات (الاستعمار أعلى مراحل الراسمالية) ومقتطفات مهمة من كتاب (رأس المال) و(لينين الشرق) و(بؤس الفلسفة) وان هذه القراءات منحته ثروة لغوية افاد منها كثيرا في ما نظمه من شعر لاحقا١١.

كان الوضع السياسي في العراق اواخر الخمسينات وبالذات بعد انبثاق ثورة ١٤ تموز عام ١٩٥٨قد مهد السبيل لحركة ثقافية واسعة تجلت (باجازة اكثر من ٤٥ صحيفة ومجلة في بغداد فقط ١٢.

وكانت ثمة مساحة من حرية التعبير بسطتها ثورة ١٤ تموز في اول عهدها فسحت المجال لظهور تنظيمات سياسة كانت موجودة سابقا الا ان معظمها كان يعمل في الخفاء ، وقد انتمى عدد كبير من الشعراء لهذه الاحزاب وراحوا يعبرون في قصائدهم عن ايديولوجيتها .

وكان لصدور قانون الجمعيات في الاول من كانون الثاني عام ١٩٦٠الذي سمح بتشكيل الاحزاب دوره في شيوع الشعر الايديولوجي الماركسي بعد ان قدم الحزب الشيوعي العراقي بجناحيه (جماعة اتحاد الشعب) و(جماعة داود الصايغ) طلبا لاجازته ١٣

ولم يتردد الشعراء الماركسيون سواء من انتمى منهم لهذه الاحزاب او لم ينتم في التغني بهذا الفكروتمجيد قادته عبر قصائد عديدة امتلأت فيها دواوينهم يقول سعدي يوسف في الذكرى المئوية لميلاد لينين :

نحن لم نحمل على قمصاننا وجهك

لم نحمل نحاسا

لم نقل للكتب السرية التوزيع (امنا بما انزل) ما كنت لنا نجما

فما كنا مجوسا

انما انت مقاتل

معنا جنبا الى جنب تقاتل١٤

واذا وقفنا على نهاية النص (انما انت مقاتل ، معنا جنب الى جنب تقاتل) نصدم بهذه اللغة الضعيفة والتي لا ترقى الى مستوى نثر عادي ، كل ذلك يتم على حساب فنية القصيدة ومعروف عن سعدي يوسف انه شاعر كبير ولديه نصوص لا تعد على مستوى عال من الشاعرية ، ويبدو ان العذر دائما ان (الكتابة للجماهير) تسوغ (التضحية) بجمالية النص من اجل هدف اسمى هو الوصول الى المتلقين (ابناء الشعب) .

ام نص الشاعر حسين مردان فياتي مثقلا بالتعابير المتعارف عليها في الفكر الماركسي (السلام) (حمامات السلام) وياتي ايضا ضعيفا مرتكزا في البدء على قافية متعسفة :

لم تك بالامس هنا شموع

أو جموع

كانت هنا دموع

واذرعا من الاسى تموع

كانت هنا ماكنة العذاب

تلوى بها الرقاب

وتسحق النسور

فتذبل النساء في الخدور

واليوم في بغداد في مدينة السلام

يغرد الحمام ١٥

وتكون نصوص الشعراء الماركسيين جاهزة في كل مناسبة وفعالية يقيمها الحزب الشيوعي ، ففي ذكرى تأسيسه يكتب الشاعر رشدي العامل هذا النص :

انت باق في مكانك هذا الوطن

شوكة في يدك

عراؤك في البرد

موتك ، اي موت

واي سيصحو

انت باق

خذ الارض ملحا

خذ الناس ملحا

خذ الحزب ملحا

ومت راية في جبين الوطن ١٦

وماقلناه عن نص سعدي يوسف لا بد من قوله هنا ، فرشدي العامل شاعر لديه الكثير من النصوص الجيدة ، الا انه في هذا النص لم يوفق لهيمنة الايديولوجيا

عليه التي احالت القصيدة الى ركام من الالفاظ (انت باق) (خذ الناس ملحا) (خذ الارض ملحا) (خذ الحزب ملحا) (مت راية) . ومن المسلمات ان النص الابداعي يسعى ابدا الى وضع مسافة بينه وبين شعارية الايديولوجيا لكي لا يتحول الى مجرد مقولات جاهزة .

ولو واصلنا عرض النصوص سنلمس ذلك بوضوح ، يقول الفريد سمعان :

رايتك

بعد رحيل الضباب

حداء شموسا ، غناء الفوارس

مآوى الجراح

وكنت اختزنت سموم المحابر

لهفي على نبعك اللايجف

تألب حولك رمل السواقي

ودارت جيوش الغضب

فما أقتلعت وشمنا الاممي١٧

وقد تاخذ القصيدة سمتها الاممي من ايديولوجيا الفكرالماركسي فتتحدث عن مناضل نراه في كل مكان من بقاع العام في (سومطرة) و(بتروغراد) و(مدريد) يرتدي ثياب الطبقة العمالية ويقاتل في كل الجبهات :

في الثالث من ايار رأيت الجدران الستة تنشق

ويخرج منها رجل أعرفه

يلبس سروالا عماليا

.....

قلت له كنت اظنك سافرت .. اما كان أسمك بين الاسماء الاولى

او لم تتطوع في مدريد ؟ اما قاتلت وراء متاريس الثورة في بتروغراد

الم تقتل في اضراب النفط؟ ام شاهدتك بين البردي تعبئ رشاشا

أو لم ترفع للكومونة رايتك الحمراء؟

ام كنت منظم جيش الشعب بسومطرة

خذ بيدي ، فالجدران الستة قد تطبق بين اللحظة والاخرى ، خذ بيدي ١٨

لقد انطلق هذا النص تجسيدا لرؤية تذهب الى ان(الحركة العمالية اصبحت حركة اممية بالمعنى الحرفي للكلمة ، كان يمكن منذ الان فصاعدا فهم ادب كل بلد على حدة فقط بالارتباط الوثيق مع كل التطور الادبي العالمي وبالارتباط مع الحركات التحررية التي كانت قد اصبحت هي الاخرى حركات ذات طابع عالمي واكتسبت مسألة الاتجاه الفكري للفنان مغزى خاصا تماما، نظرا لانه لم يعد بوسع اي فنان بعد الان البقاء على الحياد تجاه افكار العصر الحاسمة ١٩.

وكانت الظروف قد سمحت لعدد من الشعراء الماركسيين من معايشة الاحداث من خلال اطلاعهم على تجارب البلدان الاشتراكية عن كثب اذ اتيحت لهم فرصة زيارة هذا البلدان وحضور مهرجانات الشبيبة او غيرها من المهرجانات المنعقدة هناك ، وقد تغنى هؤلاء الشعراء بتجربة تلك البلدان وعبروا عن املهم بتكرار زيارتها كونها معاقل للفكر الاشتراكي ومركز تصد للفكر الراسمالي والهيمنة الامبرالية فقد كتب سعدي يوسف وهو في طريقه الى صوفيا قصيدته (اربع اغنيات الى صوفيا) صور فيها مقدار لهفته لزيارة هذا البلد :

اني اتيت اليك يا بيتي ، اتيت بلا نجوم

الا نجومك انت با صوفيا

والا أغنياتي

اني قطعت مع النجوم

دربا حديديا ترقرق في حياتي

ان كان يوصلني أليك

ان كان يترك قلبي المضني وديعا في يديك

يا نهر ... يادربا الى صوفيا في حياتي٢٠

كما كتب كاظم جواد قصيدة وهو في طريقه لحضور مهرجان الشبيبة في موسكو حمل احد مقاطعها هذا العنوان (في الطريق الى موسكو) اما عنوان القصيدة الرئيس

فهو (رسالة الى ناظم حكمت) تحدث فيها عما يعانيه العراق وواصفا ابنية موسكو بالمشاعل والقباب التي تنير السبيل لبقية البلدان المناهضة للاستغلال والهيمنة الاستعمارية :

واراك في الليل الصباحي المشع على التلال
سجواء تلتمعين مثل السنديانة في الظلال
أ مشاعل بيضاء ام ماذا قبابك يا مدينة ٢١

والى جانب تلك النصوص التي تمجد تجارب البلدان الاشتراكية ، ثمة قصائد وجهت سهام الادانة الى الدول التي تناصب الدول الشيوعية العداء ، وسعت تلك النصوص الى فضحها وتعرية انظمتها القائمة على الاستغلال والتمييز العنصري وسحق الانسان :

اني ارى شوارع نيويورك والظلام
والموت والابراج واللحود
وقهقهات الازمة الشنعاء واللصوص
يبعثرون الرعب كالديدان يزحفون
بلا جلود والعراة السود ينخسون
لحوم تجار الرقيق٢٢

وانطلاق من مفهوم الاممية ووحدة المصير في شتى بقاع الارض انبرى عدد من الشعراء العراقيين للحديث عن نضال شخصيات يسارية عرفت بمواقفها المشهودة ضد الراسمالية والدول الامبرالية منطلقين من وحدة الكفاح ضد الاستعمار مثال على ذلك قصيدة بعنوان (انطونيو بيريز من غواتمالا):

انت يا انطونيو بيريز العزيز
انت يا من مزقوك
قرب مبنى الحزب
ان غواتيمالا
والهوى والراية الحمراء منا تتعالى٢٣

ونستطيع القول ان شيوع هذا النهج الشعري في العراق يعود لعدة اسباب منها

- تجربة الانتماء الفكري والسياسي لعدد غير قليل من الشعراء العراقيين .
- بروزفكرة الالتزام بصورة غير مسبوقة ،
- اطلاع الشعراء على نماذج شعرية (واقعية) لكبار الشعراء التقدمين في العالم . - الاعجاب بثورة اليوت على النزعة الرومانسية التقليدية ودعوته الى المعادل الموضوعي في الفن ولغة الحياة اليومية ،
- واخيرا تنامي الشعور لدى الشعراء بضرورة الاقتراب من الجمهور القارئ.٢٤

ولعل ايمان الشعراء الماركسيين باهمية الترويج للأفكار التي يؤمنون بها جعلهم يصرون على ذلك بل يجدون ان من صميم عملهم ذلك ، غير آبهين كثيرا بشاعرية النص من عدمها وتاخذهم الفكرة التي يريدون ايصالها الى الجماهير اي ماخذ:

كان يراني أقرأ الكتاب
فيومض المكر بعينيه ... ويطلق السؤال
اثر السؤال
آه هل تظن ما يقال
عن الشيوعيين حقا ؟
هل راى المسيح
دق المسامير بعينيه ؟٢٥

ان معظم - ان لم نقل - كل النماذج التي عرضناها تغلب فيها عنصر الآيديولوجيا على عنصر الجمال بشكل لافت للنظر، وكان بوسع هذه النماذج وهي لشعراء كبار مشهود لشاعريتهم تلافي ذلك ، وقد لا تكون المسوغات التي يطلقونها على درجة عالية من الاقناع والتبرير بانهم من اجل الجماهير ومختلف طبقات الشعب على استعداد تام للتضحية بالقصيدة من اجل هدف اسمى .

اننا ازاء نصوص تنازلت عن شاعريتها من اجل هدف اسمى - هذا ما يقولونه - الا ان غيرهم لا يقر يذلك ويجد من الصعوبة بمكان تقبل مثل هذا التبرير، ولعل كلا الطرفين على حق ، ونرى ان بالامكان التعبيرعن الاهداف السامية والمثل النبيلة بطرق

فنية عالية وابداع متميز لتكون فرصة تقبلها من الجماهير (المتلقين) سانحة وكبيرة فلا يجوز للموضوعات الكبيرة والمهمة ان تتخلى عن الجمال بدعوى سلوكها أيسر السبل بغية الوصول الى القارئ .

نماذج اخرى :

ولعلنا بايرادنا نماذج اخرى تتناول الموضوعات نفسها وللشعراء انفسهم نعزز ما ذهبنا اليه الى حد ما ، فبين ايدينا نصوص تجاوزت النبرة الخطابية ولغة الدعاية واسلوب الشعارات وتمكنت من المحافظة على بعض شروطها الفنية ، كما تمكنت من الركون الى الايحاء والتلميح:

كلما ضقت بالسهل واجهني عاليا

كان صخر الجبال القريبة ينمو عليه

وتنمو على الصخرة اعشابه

كان برجا قديما

منه أبصر حتى القلاع موطاة

والسماء التي يحتويها سديما

كان برجا قديما

مائلا لليسارقليلا ومنهدم الباب

يدخله الصاعدون

ويخرج منه الذين يرون النجوم القريبة٢٦

وثمة قصيدة جميلة لكاظم جواد بعنوان (الاطفال والمجزرة) يتحدث فيها عن مقتل طفلة برصاص رجال الشرطة كانت هاربة باوراق سرية لمناضل فر من غرفته تاركا فيها قصاصات ورق :

... قتلوها

وهي تعدو وخطاها

يلهب الخوف صداها

عبر ليل الشارع المفئود تعدو

وتشد
فوق كفيها على شئ تشد
...
كانت الطفلة تعدو
تنهب الارض على تلك القصاصات تشد
تقتفي آثار رجليها جديلة
وسكاكين من الريح طويلة ٢٧

ويتناول نص سعدي يوسف تخلي بعض المناضلين بفعل ضغوطات عديدة عن صمودهم وشجاعتهم :

غير انا انتهينا ولم نبتدئ
وامتهنا ولم نبتدئ
وتركنا بذاكرة العشب كل مراقي الجبل
هل تكون النهاية ان نشتري ورقا
للسقوف التي تستر الخاتمة
هل تكون النهاية ان نحذق الكلمات التي لا تغادر بسمتنا الدائمة
هل تكون النهاية فينا ؟
هل تكون المراثي اغاني المهود التي ترتضينا٢٨

وياتي نص يوسف الصائغ على مستوى عال من الشاعرية والابداع وهويصور مشاهد من غرف التحقيق او اقبية السجون التي زج فيها المعتقلون السياسيون بتهمة معارضة الحكومة :

ينبض قلبي من الحب والخوف :
ـ نادوا على شاهد
ـ ها انا يا حبيبة قلبي فلتشهدي
ـ خذوه ..
حملت الشكوك على جسدي

ودخلت الى السجن يوجعني الشك
توجعني التهم الكاذبات
ويوجع في صوتها الغجري التباس الخديعة بالصدق
ـ يا حارس الباب قد اخذوا سيدي
ـ اين
ـ يا صاحب السجن قد سجنوه
ـ اسمعي
عبثا تكذبين علي طول دربك
بين المدينة والسجن٢٩

وحول ذات الموضوع ياتي نص سعدي يوسف ليتحدث عن مايتعرض له الشيوعبون من اعتقال وتعذيب داخل الزنزانات ، وينقل لنا مشاهد عن معتقل يموت في اثناء التعذيب :

وعندما تلقى من الغرفة
مهشم الاضلاع مذهولا
أزرق كالميت
في ليلة سوداء مقتولا
فكر مع البصرة
فكر بما نهوى٣٠

وثمة قصيدة اخرى لسعدي يوسف يتحدث فيها عن مطاردة رجل الشرطة لمناضل شيوعي انتهت باعتقاله :

اثنان جاءا
بملابس خضرا جاءوا مسرعين بلا عيون
ان الخطا تهتز متقنة على بحر ترابي طويل
كانا امامك عند منعطف الطريق
الجسر فالدكان ... وتمسك ياصديقي

يا أشهل العينين

قلت لنا وداعا٣١

ولاشك ان الشعراء سعوا جاهدين من اجل بناء شعر تقدمي ينأى بالقصيدة عن ميوعتها الذاتية ويبشر الجماهير بغد افضل بلغة بسيطة يمكن ان تفهم بسهولة ويتفاعل معها ابناء الشعب ولكنهم ـ اي الشعراء ـ وبدافع الحماس والانبهار بالافكار السياسية استدرجوا للوقوع في حبال النثرية والخطابية بدعوى الكتابة للجماهير.

والا كيف يفهم هذا النص وكيف ننظر اليه :

سلاما ايها القتلى

سلاما ايها الاحياء

سلاما ايها الحزبي والجندي والفلاح

سلاما ايها العامل٣٢

او هذا النص :

يا جميع الشرفاء

ارفعوا اصواتكم من اجل شعبي٣٣

فاذا كان التص الاول يتحدث عن موضوع مهم وبشيد بعطاء السياسي المنتمي وتضحية الجندي المقاتل الذي يذود عن حياض الوطن وكد الفلاح ومثابرته في التخلص من قيود الاقطاع واستغلاله وجهد العامل في البناء وعموم الطبقة العمالية ونضالها التاريخي في نيل حقوقها ، فان هذا النص اخفق تماما وتحول الى شعار رتيب ، اما النص الثاني فلا علاقة له بالشعر لا من قريب ولا من بعيد (ايها الشرفاء ارفعوا اصواتكم) لا شك ان الدعوة نبيلة والهدف سام في دعوة المخلصين للدفاع عن الشعب وحمايته مما يتربص به من شرور وما تحاك ضده من مؤمرات، ولكن الا ينبغي ان تاتي الالفاظ على وفق الغرض اذا كان بهذه الاهمية ، لقد كان لزاما على الشاعر ان يتخير للموضوع الذي تناوله الفاظا ولغة تليق به وباهميته في حياة الشعوب والامم .

ان هذه السمة كانت غالبة على معظم نصوص الشعراء الماركسيين فحتى الشاعر عبد الوهاب البياتي حين يتناول في شعره واحدة من طروحات الفكر الماركسي تتعلق بحقوق العمال والفلاحين يتنازل عن شاعريته من اجل جموع الكادحين :

وعصرنا الذهبي عصر الكادحين
عصر المصانع والحقول٣٤

او قوله في قصيدة اخرى :

الملايين التي تكدح
تعرى
تتمزق
تحت شمس الليل باللقمة تحلم٣٥

ولعلنا نستطيع ان نستأنس بنص للشاع فاضل العزاوي اوجز فيه رؤيته ورؤية رفاقه من الشعراء الماركسيين ونظرتهم للحياة ، فالشعر لم يعد يكتب للنخبة ، ولا للنائمين عميقا من تعب السهرة ، بل يكتب للذين يستحقون الحياة ويستحقون الشعر ، وان النصوص ينبغي ان تكرس لما يعانيه الفلاح في حقله ، والعامل وهو ينتظر منذ ساعات الفجر الاولى في ساحات تجمع العمال لعل يدا كريمة تنتشله :

لو فكرت قليلا
ابعد من هذا الشعر المكتوب الى النخبة
ونسيت خرائط أشعاري
وهمومي في اتقان اللعبة
لو فكرت قليلا
في شعبك يحمل مسحاته تحت الشمشِ
ويبني من أجلك أفراحه
لو فكرت قليلا
في طفل يذهب للجوع ولا يأتي
يتسكع دون الاطفال مع الموت

لو فكرت قليلا
في العمال المحتشدين
عند الساحات العامة في بيت الليل
اذ انت تنام عميقا في بيتك
وتكون تعاني من تعب السهرة
لو فكرت قليلا
في الفلاحين
كيف يجيئون ؟ وكيف يموتون وحيدين ؟
لرأيت السكين
في عنقك يا قارئ شعري ايضا٣٦

وثمة نص اخر لفاضل العزاوي تناول فيه هموم الفقراء والطبقات المسحوقة وقسوة الاقطاع وتحكمه في مصائر الفلاحين ، لا نستطيع الا ان نقول عنه ـ عن النص ـ على الرغم من كون موضوعه من الموضوعات المتكررة كثيرا وعلى الرغم مما يتسم به من تقريرية ومباشرة ، انه نص جميل ومؤثر يدفع المتلقي الى التفاعل معه :

لكنا فقراء
مثلك يا وطني
فقراء نيبس في البرد اذا ما جن الليل
وندخن تبغ الذل
نفتح ابواب القلب تطير فراشات الحقل
.....
أسأل كالطفل : لماذا لا نعرف اين نكون
هل تجلس في مقهى القرية
ويصافحوك الاقطاعيون ؟
هل تعرف كيف يموت الفلاحون ؟
هل تشبع حين نجوع

يضحك مني وطني ، يضحك مني وطني
حتى تدمع عيني وأجوع ٣٧

ولا تأتي كل نصوص فاضل العزاوي المؤدلجة على مستوى واحد ، فقد وجدنا له نصوصا انشغل فيها الشاعر بهموم الموضوع عن فنية القصيدة :

فلننظر ياوطني المعبود
عبر عواء الارض الى الفقراء يغنون نشيدا اميا
في ملكوت الجوع
ولتخجل من صوتي المطرود
فتعالوا با فقراء الارض تعالوا
وكلوا من جسدي الجوع
وكلوا من جسدي الموعود
فانا أولمت مصيري للجوع
وعبرت ظلام العالم جندبا في جيش الفقراء٣٨

ونستطيع القول ان انتماء عدد من الشعراء الى الاحزاب الشيوعية ، او ايمانهم بعقيدتها دون انتماء ، جعل قصائدهم تحتشد بتعابير وشعارات حزبية شائعة والفاظ من قواميس تلك العقيدة من مثل : اممية ، نضال ، كفاح ، السلام ، الطبقة العاملة ، الكادحين ، اليسار ، الرفاق ، ان ايغال الشعراء في ذلك وطغيان هذه الشعارات والمفردات السياسية قد اضعف قصائدهم وقربها من النثرية والخطابية وبذلك سقط العديد من الشعراء في شراك النمطية والتشابه ، وما من شك ان استجابة هؤلاء الشعراء للتعبيرات السياسية والشعارات ونقلها الى العمل الشعري كان في الغالب ـ وعلى الرغم من قيمة هذا من الناحية التسجيلية ـ يجري على حساب القيمة الفنية للقصائد٣٩.

وبعد هل بامكان النص الايديولوجي ان يرتقي الى مصاف النص الاصيل ويحتفظ بخواصه الفنية ويؤدي رسالته في الوقت نفسه ، من الصعب ان يتحقق ذلك في ميدان الشعر ، قد يتحقق في اجناس ادبية اخرى.

الهوامش

(١)الواقعية اليوم وابدا ـ بوريس بورسوف ـ ص ١٣٨.

(٢)المصدر السابق ـ ص ١٥٠.

(٣)كيمياء الكلمات ـ ترجمة د.محمد درويش ـ ص٨١.

(٤)المصدر السابق ـ ص ٨٢.

(٥)المصدر نفسه ـ ص ١٠٨.

(٦) استنطاق النص ـ ترجمة د. محمد درويش ـ ص ٤٢.

(٧) الاتجاه الفوضوي في فلسفة سارتر ـ عبد الحي ازرقان ـ ص ١٢.

(٨) الواقعية اليوم وابدا ـ ص ١٣٦.

(٩) الشعر العراقي الحر ـ يوسف الصائغ ـ ص ٥٧.

(١٠) الواقعية اليوم وابدا ـ ص ١٢٩.

(١١) كاظم جواد ـ حياته وآثاره ـ خالص عزمي ـ ص ٨٤.

(١٢) من تاريخ الحركة الثورية في العراق ـ سعاد خيري ـ ص ٢٠٠.

(١٣) المصدر السابق ـ ص ٣٩ .

(١٤) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ جـ ١ص ٣٥٣.

(١٥) سلاما ايها الحزب ـ حسين مردان ـ ص ٦٠

(١٦) المصدر السابق ـ رشدي العامل ـ ص ٨٦.

(١٧) المصدر نفسة ـ الفريد سمعان ـ ص٦٢.

(١٨) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص ١٣٣ ـ ١٣٤.

(١٩) الواقعية اليوم وابدا ـ ص١٨٩.

(٢٠) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص ٥٢١.

(٢١) من اغاني الحرية ـ كاظم جواد ـ ص ١٥٣.

(٢٢) المصدر السابق ـ ص ١٥٢.

(٢٣) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص ٥١٢.

(٢٤) مرايا جديدة ـ عبد الجبار عباس ـ ص ٢٨٠.

(٢٥) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص ٤٣٢.

(٢٦) المصدر السابق ـ ص ١٤٨.

(٢٧) من اغاني الحرية ـ كاظم جواد ـ ص ٣٥.

(٢٨) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص ١٦٠.

(٢٩) اعترافات مالك بن الريب ـ يوسف الصائغ ـ ص ١٢٨ ـ ١٢٩.

(٣٠) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص ٥٢٢.

(٣١) المصدر السابق ـ ص ٥٤٦.

(٣٢) نهايات الشمال الافريقي ـ سعدي يوسف ـ ص ١٨ ـ ١٩.

(٣٣) الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ ص٤٦٨.

(٣٤) اباريق مهشمة ـ عبد الوهاب البياتي ـ ص ١٢٢.

(٣٥) اشعار في المنفى ـ عبد الوهاب البياتي ـ ص ص ١٢.

(٣٦) سلاما ايها الحزب ـ فاضل العزاوي ـ ص ٩٢.

(٣٧) سلاما ايتها الموجة ، سلاما ايها البحر ـ فاضل العزاوي ـ ص ٤٠ ـ ٤١.

(٣٨) المصدر السابق ـ ص ٤٢.

(٣٩) الشعر الحر في العراق ـ يوسف الصائغ ـ ص٢٣٥.

المصادر

ـ أباريق مهشمة ـ عبد الوهاب البياتي ـ مطبعة الرابطة ـ بغداد ، ١٩٥٤.

ـ الاتجاه الفوضوي في فلسفة سارتر ـ عبد الحي أزرقان ـ دار مكتبة عدنان للطباعة والنشر ـ بغداد ـ ط١، ٢٠١٣.

ـ استنطاق النص قراءات نقدية في الشعر والمسرح والرواية ـ ترجمة د. محمد درويش ـ دار المأمون للترجمة والنشر ـ بغداد ٢٠١٢.

ـ أشعار في المنفى ـ عبد الوهاب البياتي ـ منشورات الثقافة الجديدة ط٢، بغداد ١٩٨٥.

ـ اعترافات مالك بن الريب ـ يوسف الصائغ ـ مطبعة الاديب البغدادية ط٢، بغداد ١٩٧٣.

ـ الاعمال الشعرية ـ سعدي يوسف ـ مطبعة الاديب ـ بغداد ١٩٧٨.

- سلاما ايها الحزب - قصائد في ذكرى تاسيس الحزب الشيوعي العراقي - بغداد١٩٧٤.
- الشعر الحر في العراق منذ نشأته حتى ١٩٥٨- يوسف الصائغ - مطبعة الاديب - بغداد ١٩٧٨.
- كاظم جواد ، حياته وآثاره - خالص عزمي - دار الشؤون الثقافية - بغداد ١٩٩٠.
- كيمياء الكلمات ، حوار في النقد والشعر والرواية والمسرح - ترجمة د. محمد درويش - دار المأمون للترجمة والنشر - بغداد ٢٠١٢.
- مرايا جديدة - عبد الجبار عباس - دار الرشيد للنشر - بغداد ١٩٨١.
- من أغاني الحرية - كاظم جواد - دار العلم للملايين - بيروت ١٩٦٠.
- من تاريخ الحركة الثورية في العراق - سعاد خيري - دار ابن خلدون للطباعة والنشر والتوزيع - ط١، بيروت ١٩٨٠.
- نهايات الشمال الافريقي - سعدي يوسف - دار العودة - بيروت ١٩٧٢.
- الواقعية اليوم وابدا - بوريس بورسوف - دار الحرية للطباعة والنشر - بغداد.

Hair ideological Marxists poets ... a model

Dr.. Hisham Fadhil Mahmoud

Faculty of Arts / University of Mustansiriya

Abstract

in this paper we try to highlight the negative effects of ideology while dominating the poetic text and make him walk her monotonous political slogans and traded and allocate it to something like political discourse which casts on special occasions. We don't object to whatever ideology but we object to the arbitrary and forced entry into hair to hair and thus hegemony may be important purely aesthetic or hair are not that into speech ideologized, between being and not be vast distance upright set in opinion stand on opposite sides have traveled to the ends just a difference of opinion or differing opinions, it has come to an

end may charge more than that. The owners of the art theory of art go to the Mission of literature is not to serve the morals and not to make fun of the good and noble values or hire community service, because their literature aim itself and all I seek is a beauty and he is going to lose a lot but will lose everything if he abandoned it and sacrificed his artistic and existential independence trail . As they saw that he must break the link between the literature .

Marxist thought has a vital role to literature are buttressed President role for the economy, if the first harbingers of this doctrine that the economy changes lives, subsequent submissions were to lift the logo art also change people's lives, thereby making this art generally thought welladb from human missions beyond its subject fun, pleasure and beauty, then there must be from that of opposing submissions dropped, which has been rumored that ideology distorts literature and put between himself and readers wall is thick Of words and slogans. Finally we have strengthened what we went to many models of poets Marxists — poets who believed in Marxist thought both of them belong to Communist parties or did not belong. And poets who hired their texts SADI Jawad Kathim Yusuf Abdel Wahab al-Bayati Rushdie worker and Hussein Mardan and Fadel Al-Azzawi and others. Most if not all of the models that we beat some element of ideology element beauty is strikingly, these models were able to top their poetic talent to avoid dramatic poets, and may not be justification that they give a high score.

بناء مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية

م. د. ثائر فاضل الدباغ
جامعة الكوفة –كلية التربية الاساسية

ملخص البحث

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي: هل تعلق الطالب بالجماعة الاجتماعية تعلقاً قوياً يؤثر على تفاعله الاجتماعي بالمكانة الاجتماعية ؟ لدى طلبة المجموعة الطبية من الجامعة الكوفة ؟ ، وبتطبيق ذلك على عينة مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة بواقع (٢٥٧) طالب و(٣٤٣) طالبة ، المقياس من إعداد الباحث وهو مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية المتكون من (٢٥) فقرة سيقت بأسلوب التقريرات أللفظية السلبية فقط وبخيارات من نوع (سباعي) . توصل البحث للنتائج التالية: ان الطلبة لا يتمتعون بمستوى التعلق بالجماعة الاجتماعية ولديهم خوف من ذلك. والذكور هم أكثر تعلقاً من الإناث بالمستوى ولا توجد فروق بين الكليات وبين المراحل الدراسية الاربع وبين المكانة الاجتماعية(الخمسة).

الفصل الأول : التعريف بالبحثِ

مشكلة البحث: : The problem of the Research

إن من يقرأ مفهوم التعلق يظن في باله يدخل ضمن الدعم العاطفي لتعلقه بشخص واحد ، بل إن للتعلق انواعاً وجوانباً كثيرة ولها آثارا مهمة وبعيدة المدى فيما يخص نمو الطفل في التنشئة الاسرية و مستقبلاً ككائن في المجتمع فعال ومثمر . فإن الطفل إذا لم ينجح في تكوين علاقات اجتماعية صحيحة و سوية مع أفراد أسرته ، وخاصة الوالدان ، ومع باقي مجتمعة، فسوف يتعذر عليه تكوين علاقات سليمة ومتوافقة تسودها الثقة والأمان الضروريين لنموه السوي في المستقبل (Bowlby,1988:58) ، وتتخذ مشكلة البحث شريحة الجامعة ومنطلقاً من أن الظروف السيئة التي نعيشها في مجتمعنا ، دفعت كثيراً من الشباب الجامعي الى التنقل من علاقات اجتماعية اخرى بحثاً عن الأمان

والاطمئنان ، والتي تختلف من فلسفة مجتمع وآخر والى ما يمر به الطلبة من التذبذب الانفعالي الذي يسوده الخوف من الثقة أدى إلى ظهور ضعف التكيف مع الآخرين وهذا ما يسمى التفاعل والتكيف الاجتماعي ، والطلبة الجامعيون شأنهم شأن أي إنسان بحاجة إلى العلاقات الحميمة التي تربطهم بالأخرين والتي يشعر من خلالها الفرد بأنه جزء من المجموعة وأن هناك من اهتمامه ويمد له يد العون إذا ما أحتاج المساعدة .(الأميري :١٩٩٨: ٢)

ولهذه الاسباب دفع الباحث الى دراسة يهدف فيها الى معرفة التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى الطلبة المجموعة الطبية في الجامعة لكونهم منشغلين في دراستهم كثيراً وحين نجدهم في الاروقة الجامعية يبدى لك علاقاتهم الاجتماعية وتعلقهم بالمكانة الاجتماعية واندماجهم متوافقاً مع الاقران وغيرهم ، وهذا ما دفعه الباحث ايضاً من خلال التساؤلات التي يمكن لنا أن تحدد مشكلة البحث الحالي : هل تعلق الطالب بالجماعة الاجتماعية لدى المجموعة الطبية في الجامعة الكوفة تعلقاً قوياً يؤثر على تفاعله الاجتماعي بالمكانة الاجتماعية؟

أهمية البحث : The significance of the Research:

الإنسان واحد في ذاته ولكنه جمع في تفاعلاته مع الناس ، هو في الحياة مجموعة في صورة فرد ، لأجل هذا يفكر الناجح في أن يكون مجموعة أكثر من أن يكون فرد ، لان سُنة النجاح قائمة على التبادل النفعي بين البشر(Pinker , 1999: 269-270) ، ولكل فرد طريقته الخاصة في نمط تفكيره التي لها العلاقة بالتنظيم المعرفي وبثقافته وبتجاربه وخبراته واتجاهاته وقيمه ، وفي هذا الصدد بين قدماء الإغريق من الفلاسفة بان طريقة تفكير الإنسان إذا كانت سلبية فمن الممكن أن تكون سببا لشقائه ولذلك أكدوا على أن الإنسان يجب أن يعيش بمقتضى العقل في وئام مع الطبيعة. (العزيز، ٢٠٠٩: ٣٢) ،

وفي هذا الصدد إذا تعاملنا مع طلبتنا وفق هذا المنظور الإنساني وابتغاء الحكمة في فهمه وتعليمه نكون قد وضعنا المتعلم على طريق التدبر الحق في المعلومة ومغزاها .

ويعدّ الطلبة الجامعيين من الشرائح الاجتماعية الواعية والمثقفة والقادرة على مواجهة مشكلات الحياة والتمكن في تنظيم انفعالاتهم وتفكيرهم ؛ نتيجة تمتعهم بمرونة عقلية تجعل علاقاتهم وتصرفاتهم مقبولة ومنظمة للوصول إلى الرضا عن أنفسهم وعن حياتهم لتحقيق أهدافهم في الحياة. وفي هذا الصدد، يشير ماير إلى أن أنماط التعلق (Mayer and Salovey، وسالوفي ١٩٩٧) تلعب دوراً أساسياً في الضبط الانفعالي والفكري لدى الأفراد ، فقد أشار الباحثان من خلال مراجعتهم للأدب النظري للتعلق إلى أن الأفراد ذوي نمط التعلق الآمن سوف يطوّرون مهارات الكفاية الانفعالية والتي تتضمن :الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبهات الموقفية والتعبيرية، والقدرة على الاندماج العاطفي مع الآخرين. وعلى النقيض من ذلك فان الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن يظهرون ضعفاً في المهارات الاجتماعية وتدنياً في الكفايات الانفعالية؛ إذ تشير الدراسات إلى أن التباين في أنماط التعلق يقترن بتباين في الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية إذ ظهر أن النمط ،(Bartholomew and Horowitz, 1991) الآمن أكثر رضا وتوافقا في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين (Tidwell and الآخرين (القلق والتجنبي). ويرى تيدويل وريس أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات. Reis 1996) إذ ظهر أن النمط ،(Bartholomew and Horowitz, 1991) الآمن أكثر رضا وتوافقا في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين (Tidwell and الآخرين (القلق والتجنبي). ويرى تيدويل وريس أن أنماط التعلق تؤثر في تنظيم وضبط الانفعالات. Reis, 1996) فعلى سبيل المثال، يكون الفرد ذو نمط التعلق الآمن أكثر مرونة ويظهر ضبطاً انفعالياً مناسباً نحو الآخرين، وعلى العكس يسعى الفرد ذو النمط التجنبي إلى تجنب الآخرين، في حين أن الفرد ذا نمط التعلّق القلق يصبح متقلباً انفعالياً في علاقاته المستقبلية ويمكن للباحث من خلال الاستعراض السابق أن يبرز أهمية موضوع البحث بالنقاط التالية :

١- يعد مفهوم التعلق من المفاهيم الحديثة في علم النفس، وله تأثير واضح ومهم كما أشارت نتائج البحوث العلمية في حياة كل فرد عامة والطلبة الجامعيون بصورة خاصة مما يستوجب دراسته.

٢- ندرة البحوث والدراسات العراقية والعربية في هذا المجال (على حد علم الباحث) إذ لم يعثر الباحث على دراسة عراقية أو عربية تناولت موضوع التعلق بالجماعة الاجتماعية لاسيما لدى طلبة الجامعة.

٣- سيتناول البحث شريحة مهمة من شرائح الطلبة الجامعة ، وهي وهم المجموعة الطبية .

٤- يُعد من الجانب التطبيقي في إعداد أدوات لقياس متغير البحث الحالي التي من الممكن الاستفادة منه من قبل الباحثين في حالة التعرف على هذا المتغير أو تنميته .

٥- إن نتائج البحث الحالي قد تساعد المعنيين بالأمر لاسيما الجامعات في تنظيم عاطفتهم واندماجهم وتكيفهم الواقعي لبيئة الحالية ، فضلاً عن العاملين في الارشاد التربوي الجامعي بما يحقق أهدافهم وأهداف المؤسسة التعليمية ومصالحها، وبما يحقق الانسجام والتواصل بين الاستاذ وطلبته وذلك لبناء الجيل الجديد.

أهداف البحث: Aim of the Research

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- مستوى التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الكوفة للعينة ككل.

٢- دلالة الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الكوفة وفق متغيري الجنس (ذكور –اناث) والكليات (المجموعة الطبية) و(الجماعة الاجتماعية).

حدود البحث : Limitation of the Research

يقتصر البحث الحالي على طلبة جامعة الكوفة(المجموعة الطبية فقط) ولكلا الجنسين في محافظة النجف الاشرف وليست لديهم سنوات رسوب للدراسة الصباحية فقط (٢٠١٥-٢٠١٦).

تحديد المصطلحات Definition of terms

أولاً _ التعلق بالجماعة الاجتماعية Sociol Group Attachment :

عرفه كلاً من :

- عرفها Simth 1999: هي توجهات الفرد نحو المجموعة التي ينتمي اليها او التي يندمج معها والتي تشبه تعلقه الموجود في علاقه تأثرت خلال خبرات طفولته المبكرة مع القائم على رعايته خصوصا العائلة. (Simth , 1999 , P. 94)

التعريف النظري للتعلق بالجماعة الاجتماعية:

ومن خلال التعاريف السابقة اشتق الباحث تعريفاً نظرياً للتعلق بالجماعة الاجتماعية " هي المكافئة التي يرغب بها الفرد من خلال تفاعله مع الاخرين في السياق الاجتماعي والتي تتضمن اشباع عدد من الحاجات مثل الحاجه الى الاسناد الاجتماعي والحاجه الى التنبيه الايجابي و الحاجه الى لفت انتباه الاخرين والحصول على اعجابهم وتقبلهم هي درجه التقارب التي يبديها الفرد من مجموعته الاجتماعية والتي تعد حاجه انسانية اساسية تمكنه من البقاء والاستمرار.

التعريف الاجرائي للتعلق بالجماعة الاجتماعية:

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته عن فقرات مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية الذي جرى بناءه في البحث الحالي.

الفصل الثاني : الإطار النظري

التعلق بالجماعة الاجتماعية Social group attachment

فسر بعض علماء النفس ظاهرة التعلق بالجماعة الاجتماعية على أساس بعض مبادئ المدرسة السلوكية مثل نظرية فيروف في حين فسرت نظريات أخرى الظاهرة على أساس مبادئ النظرية الاثيولوجية في التعلق وكما يأتي : .

أ نظرية البواعث الاجتماعية Social incentives

ميز Veroff قائمة كبيرة من البواعث الاجتماعية الأساسية ضمن المدخل التطوري والتي من الممكن أن تفسر تعلق الفرد بالجماعة الاجتماعية وقسم كل تعريف أساسي للباعث من حيث المهام الاجتماعية التطورية واختبر عوامل نظريته في مواقف وقتية تؤثر في البواعث مثل موقف الاحباط Frustration والاشباع gratification والتوافق Adaptation والتوقع Expectancy واستنتج أن الدوافع ثابتة نسبياً وأن الميول والاستعدادات الفردية هي التي تحرك البواعث وعليه نظريته في التطور الدافعي والتي تعتمد بشكل كبير على مفهوم التثبيت الجزئي Partial Fixation واستخدم هذه النظرية كأساس لمناقشة دافع التعلق وتأثيرات البواعث الاجتماعية عليه كما ناقش تحليلاته الدافعية والتي تشتمل على مرحلة رئيسية من مراحل الحياة ابتداءً من الطفولة المبكرة ومروراً بالطفولة المتأخرة ومن ثم المراهقة والرشد على أساس المهام التطورية والتي تحدت طبقاً لترتيبها الطبيعي وعلى أساس ما يأتي ...

أولاً . المرحلة الأولى . وتتضمن تفريق الفرد عن الآخرين .

ثانياً . المرحلة الثانية . وتتضمن تفريق العلاقات عن دلالة الأشخاص .

ثالثاً . المرحلة الثالثة . وتتضمن التفريق في علاقة الشخص عن الأنظمة الاجتماعية .

رابعاً . المرحلة الرابعة . وتتضمن التفريق في الاتكالية المتبادلة للذات مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى .

ويرى Veroff أن ضمن كل واحد من المهام التطورية أعلاه هنالك مرحلتين ناجحتين من التوجيهات الدافعية الأولى هي مرحلة التكفل Engagement Stage والتي يريد فيها اشخص التعامل مع مهمة جدية بطريقة استكشافية . والثانية هي مرحلة الاندماج Consolidation Stage والتي يريد فيها الشخص التخفيض من الاستكشاف لغرض دمج ما تعلمه وكما موضح في الجدول الآتي:

المهمة التطورية الاجتماعية الأساسية	النموذج الدافعي	المرحلة	التفريق المعرفي الذي تتطلبه	تفريق الباعث (ماهو مقيم)
تفريق الذات عن الآخرين تفريق العلاقة بالآخرين تفريق العلاقة بالتنظيم الاجتماعي تفريق الاتكالية المتبادلة للذات مع الآخرين والمجتمع	التكفل الاندماج التكفل الاندماج التكفل الاندماج التكفل الاندماج	حسب الاستطلاع التعلق *التوكيد* الارتباط الاجتماعي الانتساب الاتساق الاتكالية المتبادلة الكمال	وجود الآخرين اتساق الآخرين الذات على أنها عضو الذات على أنها مقيمة الذات على أنها جزء من قواعد الذات تقرر القواعد وتسمو عليها لا غنى للذات عن الآخرين ولا للآخرين عن الذات الذات هي لوحدها	التعرف على معارف جديدة الألفة (مألوفية الأشياء) ما تقدمه الذات ما يحب الآخرون فعله ما تفعله الجماعة من أكون ما الذي يمكن فعله سوية مل لتل عليه لوحدي

جدول (١) يوضح التحليل النظري المرحلي للبواعث الاجتماعية

مقتبس (Veroff , 1980 , P. 22)

وقد أكد Bowlby , 1958 أن جوانب متعددة من سلوكيات البحث ، التقرب يمكنها أن تعمل كمسببات لسلوكيات الأمومة ، فالتقارب الأمومي غير الآمن والاضطراب المبكر من جانب الطفل وعدم القدرة على الاسترخاء عندما يكون الطفل محمولاً من قبل أمه والافتقار المبكر لتنسيق منعكسات البحث .

ب / نظرية المقارنة الاجتماعية

دافعية تحقيق المقارنة الاجتماعية

Social–comparison Achievement motivation

تتضمن بواعث تحقيق المقارنة الاجتماعية والبحث عن المعايير من خلال الأقران أو المحيطين أو المجموعات الاجتماعية وعن معرفة مدى قدرات الأشخاص الذين يكونون هذه المجاميع من حيث ما يستطيعون فعله وما لا يستطيعون فعله حينها يتشكل المعيار الذي من الممكن التعبير عنه لفظياً بالجملة الآتية " أريد أن أؤدي مثل الآخرين أو أفضل منهم "

" I want to do as well or better than other"

وحتماً أن مثل هذا السلوك المعرفي المعقد لا يمكن أن نجده لدى الطفل في سن ما قبل المدرسة إلا أنه ينشق في مرحلة مبكرة جداً من سن المدرسة فالطفل في هذه المرحلة يمعن النظر بدقة إلى عالمه الاجتماعي والذي يتضمن أكثر من شخص دال وبارز في مخططاته المعرفية والتي تنشأ من أدنى درجة ممكنة من القدرة على ترتيب الآخرين حسب قدراتهم ، (Veroff , 1980 , P. 161) . فإن هذا التوجه يمكن أبناء مجتمعه في تعليم أطفاله الأهداف التي يتطلبها الإنجاز الناجح في عالم المنافسة ، وهذا الاختلاف الحضاري والثقافي سوف يؤدي إلى اختلاف عائلي وهذا ما يفسر سبب توجه أطفال معينين نحو أهداف تحقيق المقارنة الاجتماعية أكثر من غيرهم إلى الحد الذي يتم فيه التأكيد على المقارنة الاجتماعية في مرحلة الطفولة على أنها باعث والذي من المحتمل أن يتطور إلى دافع قوي ، (Veroff , 1980 , P. 163) ، وفي دراسة مهمة أخرى لـ Hoffman , 1972 أظهرت أن المعايير التسلطية الوالدية ترتبط سلبياً بدافع الانجاز وفسرت الدراسة أن ذلك قد يرجع إلى أن الطفل يتعلم بشكل واضح الطاعة العمياء للسلطة الوالدية وعليه فإنه لا يتعلم النظر إلى أقرانه على أنهم مصدر للمعايير وإنما السلطة هي مصدر المعايير وبذلك فإن الوالدين يقوضون أو يشوهون بالأحرى توجهات الطفل إلى تحقيق المقارنة الاجتماعية ، كما

أظهرت نتائج البحث أن الأناث يطورون دافع الانجاز العالي إذا ما كان مرفوضاً نسبياً من قبل أمهاتهن في حين أن العكس كان لدى الذكور حيث كان تطور هذا الدافع مرتبط إيجابياً بتقبل الأم النسبي ، (Hoffman , 1972 , P. 129) ، ويمكن مناقشة هذه النتائج التقريبية في ضوء نموذج Veroff فإذا ما طالب الذكور بالاستقلال في وقت أبكر من الأناث عموماً فإن الوالدين يتقبلوه لدى الذكور ولكن يرفضوه لدى الأناث مما قد يعطيهم ذلك دفعاً للاستقلال الذي يتطلب تطوير دافع الانجاز العالي ، (Veroff , 1980 , P. 168) ، وبغض النظر عن التوقعات الوالدية فإن المدرسة تؤكد على المقارنة الاجتماعية حتماً فالطفل الذي يكون أدائه ضعيف في الجانب الأكاديمي أو عالي في الميدان الرياضي (للذكور) وفي المهارات الاجتماعية (الأناث) أو أنه سيء في جميع تلك الميادين أو في أي شيء من الخبرة المدرسية فإن العجز في المقارنة الاجتماعية ضمن هذه المجاميع لا يطور سيادة ذلك الباعث الذي يأخذ مكانه الدائم في شخصية الطفل مما يجعل لديه خوفاً مستديماً من التوجه إلى المقارنة الاجتماعية ، (Veroff,1980 , P. 168) .

ج . نظرية العالم Smith وآخرين

تحاول نظرية التعلق تفسير طبيعة الروابط الوجدانية التي نقيمها مع الآخرين ، فقد أفترض John Bowlby في دراسته عام 1973 , 1980 , 1982 أن نظام التعلق التكيفي النشوئي يتطور بشكل فطري بين الطفل والشخص القائم على رعايته الأولية والذي تحتفظ بالطفل قريباً من أولئك الذين يتولون تربيته ووقايته من المخاطر ويرى Bowlby أن خبرات التعلق المبكرة تؤثر على نماذج العمل الفطرية الداخلية (التمثيلات العقلية أو المخططات العقلية Mental) (Representations or Schemas للذات أما على أنها ذات قيمة أو أنها عديمة القيمة ، وعن الآخرين من حيث كونهم جديرين بالثقة والاعتماد أو لا يمكن الاعتماد عليهم وتؤثر تلك المخططات والنماذج بدورها على الأفكار والانفعالات والسلوك بعدة طرق . ومنذ زمن بعيد بدأ الباحثون بتطبيق أفكار

Bowlby في ميدان التعلق لاختبار وتفحص الروابط القائمة بين الطفل والشخص القائم على رعايته الأولية وتأثيرات هذه الروابط على سلوك الطفل ونموه وتطوره حيث شخصت Ainsworth , et. al, 1978 ثلاثة أنماط لتعلق الطفل هي النمط الآمن Secure والنمط المتذبذب القلق Anxious– Ambivalent والنمط المتجنب القلق Anxious – Avoidant وتتناغم هذه الأنماط مع استجابات سلوكية وانفعالية للطفل ناتجة عن الانفصالات المتكررة والوجيزة عن الشخص القائم على رعايته (في الغالب أمه) ، (Ainsworth , 1978 , P. 164) ، وفي واقع الحال هناك فروق جوهرية وأساسية في أنماط العلاقات القائمة بين الأشخاص وعلاقات المجموعة ، فعلى سبيل المثال وجد كل من Insko & Schopler , 1998 أن هناك فجوة واضحة في هذه الأنماط حيث تمتاز علاقات المجموعة بأنها أكثر سلبية وسطحية وتنافسية ، (Insko , 1998 , P. 75) ، في حين يعتقد Smith , 1999 أن العلاقات الشخصية الحميمة تمتاز بأنها أكثر مركزية في حياة العديد من الأشخاص بالمقارنة مع علاقاتهم المتشكلة مع المجاميع الأخرى مثل الجمعيات والفرق الرياضية أو مجاميع الدراسة . وعليه قد يكون لتعلق العلاقة العاطفية في أغلب الأحيان مضامين أقوى من التعلق بالجماعة من حيث متغيرات تقدير الذات والرضا عن الحياة ومتغيرات أخرى متشابهة ، (Smith , 1999 , P. 94) ، ولكن على الرغم من هذه الفروق ، إلا أن الجوانب المركزية لهذا المفهوم والذي تشتمل عليه نظرية التعلق قد تكون ذات علاقة بفهم الروابط الوجدانية والعاطفية التي تجمع الناس بالمجموعات التي ينتمون إليها عن طريق إكمال النماذج النظرية الموجودة والتي تفسر الاندماج مع الجماعة حيث تركز تلك النماذج أما على مفهوم التشابه مع أفراد أعضاء في المجموعة أو على التماثل والاندماج مع المجموعة ككل وكما أشارت إلى ذلك دراسة Turner , et. al. 1987 ، (Smith , 1999 , P. 95) ، وعلى هذا الأساس يفترض Smith أن للناس نماذج عقلية عن ذواتهم أيضاً تمثلهم كأعضاء ضمن المجموعة التي ينتمون إليها ونماذج عقلية

عن المجاميع الموجودة في المحيط والتي تؤثر بدورها على أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم كاعتبارهم أعضاء ضمن تلك المجموعة ، فعلى سبيل المثال قد ينظر إلى الذات إلى أنها (لاعب فريق جيد) أو (شخص منعزل لا يحتاج إلى أن يكون عضو في أي مجموعة) أما المجموعة الموجودة في محيط المجاميع الأخرى المعروفة الخاصة أو العامة فقد ينظر إليها على أنها مقبولة من قبل الشخص ويودها أو أنها مرفوضة وغير متقبلة ، وتشبه تلك التوجهات الأساسية أنماط التعلق في علاقة يحتمل أن تكون قد تأثرت من خلال خبرات مبكرة في مرحلة الطفولة وخصوصاً في العائلة أو مجاميع الأقران فضلاً عن الخبرات اللاحقة لأعضاء مجموعة الراشدين وبدورها فإن تلك النماذج العقلية ستتأثر بقوة بردود الأفعال الذاتية للناس لكونهم جزء من المجموعة فضلاً عن سلوكياتهم وتوجهاتهم نحو المجموعة ، (Smith , 1999 , P. 96)

وانطلاقاً من هذه الحقيقة ناقش كل من Baumeister&Leary,1995 التعلق والتقارب على أنهما حاجتين إنسانيتين أساسيتين ، ولا يتضمن مفهومهم هذا العلاقات الثنائية فحسب وإنما عضوية الجماعة كذلك ، ودليلهم على ذلك ما يدعوه من أن الناس يميلون دائماً على تقييم الدخول إلى الجماعة أو الانتماء إليها إيجابياً حتى عندما تكون عضوية تلك الجماعة مصنفة أو مشخصة على أنها تافهة أو بدون هدف أي تتسم بالعشوائية ، وهذا ما أشارت إليه دراسة Billig&Tajfel,1973 ، (Bilig , 1973 , P. 227) ، وتتطور النماذج العقلية للذات (بوصفها عضو في جماعة) وللمجموعات لتؤثر على الانفعالات (كأن تكون الشعور بالدفيء والأمان الناتج عن تقبل الجماعة ، والشعور بالقلق والخزي عندما يكون تقبل الجماعة للشخص مشكوك فيه أو غير موجود) والميول السلوكية إلى أن يكون الشخص متفتح انفعالياً وإلى أن يبحث عن التأييد الاجتماعي أو في العموم التقرب إلى الجماعة أو تجنبها . وظاهرياً فإن اختبار تلك الأفكار في كل اتساعها يذهب أبعد مما هو ممكن في الأدبيات التي تناولت التعلق الثنائي ، (Smith , 1999 , P. 109) ، ولهذا السبب فإن Smith

يرغب في الكشف في بحثه في ميدان التعلق بالجماعة الاجتماعية عن الأرضية النظرية الواسعة التي تكمن وراء فكرة نظرية تعلق العلاقة الواحدة والتي أكدت أساسها نظرية النشوء الاجتماعي ووظيفته في تنظيم التقارب سواء كان في العلاقات الحميمة أو في تعلق مرحلة الطفولة والتي من الممكن أن تكون قابلة للتطبيق على التعلق بالجماعات .

الفصل الثاني: دراسات سابقة Related Studies

من خلال البحث لم يحصل الباحث على دراسة عربية للتعلق بالجماعة، وعلى حد علم الباحث لا توجد دراسات عربية في هذا المجال ، وذلك لحداثة المتغير من جهة وقلة المصادر والترجمات المرتبطة بالعينة نفسها للمرحلة الجامعية لهذه المفاهيم من جهة أخرى وهذا ما يعطي للبحث الاصالة.

الفصل الثالث : منهجية البحث

مجتمع البحث وعينته يتمثل المجتمع وعينته الحالي طلبة الدراسة الصباحية من (كليات) جامعة الكوفة للعام الدراسي(٢٠١٥-٢٠١٦) يشمل البحث حيث تكون مجتمع البحث الأصلي من (٢٧٧٨) طالبا وطالبة موزعين بحسب (الجنس والتخصص)، إذ بلغ عدد الذكور (١١٨٩) طالبا بنسبة (٤٣%)، في حين بلغ عدد الإناث (١٥٨٩)طالبة بنسبة (٥٧%) للاختصاصات الطبية فقط ، والموضحة في جدول(٢).

جدول (٢)حجم مجتمع البحث بحسب الكلية والجنس والتخصص

الكلية	العلمي		
	ذكور	إناث	مج
طب العام	٣٦٠	٤١٨	٧٧٨
طب الاسنان	٢٣٤	٢٤٩	٤٨٣
الصيدلة	٢٦٥	٤٣٠	٦٩٥
طب البيطري	١٤٨	١٠٠	٢٤٨

التمريض	١٨٢	٣٩٢	٥٧٤
المجموع	١١٨٩	١٥٨٩	٢٧٧٨

اختيرت عينة البحث الحالي إذ بلغت (٦٠٠) طالب وطالبة وبذلك اخذ بنسبة (٤.٦٣%) من المجتمع البحث ، واختيرت هذه العينة من مجتمع البحث الحالي بالأسلوب الطبقي العشوائي وفق المراحل الاتية:

تم اختيار عينة البحث من خمس كليات من جامعة الكوفة للمجموعة الطبية فقط منها خمس تمثل التخصص العلمي وهي (كلية الطب العام ، كلية طب الاسنان ،كلية الصيدلة ، كلية طب البيطري ، كلية التمريض) تم اختيار (٢٥٧) طالبا ، و (٣٤٣) طالبة : تم اختيار (١١٨٩) طالبا من الذكور ، و (١٥٨٩) طالبة من الإناث ، والجدول (٣)و(٤)و(٥) يوضح ذلك موزعين على النحو الآتي : (المرحلة الأولى)(١٤٠) طالب وطالبة وبالتفصيل (٤٥) طالب و (٨٦) طالبة و (المرحلة الثانية) (١٦٤) طالب وطالبة وبالتفصيل (٦٨) طالب و (٩٥) طالبة و(المرحلة الثالثة) (١٦٢) طالب وطالبة وبالتفصيل (٧٠) طالب و (٩٢) طالبة و(المرحلة الرابعة) (١٣٤) طالب وطالبة وبالتفصيل (٦٤) طالب و (٧٧) طالبة والمبينة في جدول (٣)و(٤)

الجدول (٣)عينة البحث موزع بحسب والجنس

الجنس	العدد	المجموع
الذكور	٢٥٧	٦٠٠
الإناث	٣٤٣	

جدول (٤)عينة البحث حسب المراحل

ت	المرحلة الدراسية	نوع الجنس				المجموع
		طالبة	%	طالبات	%	
1	المرحلة الأولى	٥٤	٢٢	٨٦	٢٥	١٤٠
2	المرحلة الثانية	٦٨	٢٦	٩٥	٢٨	١٦٤
3	المرحلة الثالثة	٧٠	٢٧	٩٢	٢٧	١٦٢
4	المرحلة الرابعة	٦٤	٢٥	٧٧	٢٠	١٣٤
المجموع		٢٥٧	١٠٠ %	٣٤٣	١٠٠ %	٦٠٠

اداة البحث

- مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية

تم بناء مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية على وفق الخطوات الآتية :

أ- بعد إطلاع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات الاجنبية في التعلق بالجماعة الاجتماعية ، ومنها دراسة إضافةً إلى خبرة الباحث أثناء عمله في الجامعة .

ب- تحليل التعريف النظري التعلق بالجماعة الاجتماعية .

ج- مقابلة مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية والنفسية للتعرف على فقرات التعلق بالجماعة الاجتماعية ، وكيفية صياغتها.

هـ- بناءاً على ما تم ذكره عمد الباحث تعريف التعلق بالجماعة الاجتماعية بأنها ((هي المكافئة التي يرغب بها الفرد من خلال تفاعله مع الاخرين في السياق الاجتماعي والتي تتضمن اشباع عدد من الحاجات مثل الحاجه الى الاسناد الاجتماعي والحاجه الى التنبيه الايجابي و الحاجه الى لفت انتباه الاخرين والحصول على اعجابهم وتقبلهم هي درجه التقارب التي يبديها الفرد من مجموعته الاجتماعية والتي تعد حاجه انسانية اساسية تمكنه من البقاء

والاستمرار.). فقد حصل الباحث على (٢٥) فقرة تمثل فقرات المقياس بصورته الأولية .

وصف مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية :

أ- صلاحية فقرات مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية :

قام الباحث بعرض فقرات التعلق بالجماعة الاجتماعية والمتضمن (٢٥) فقرة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال التربية وعلم النفس بعد عرض تعريف المفهوم الذي عمده الباحث لإبداء آرائهم في مدى صلاحيتها، وفي ضوء آراء المحكمين تم استخراج تأييد صلاحية الفقرة، وتم استبقاء جميع فقرات المقياس استنادا إلى نسبة الاتفاق (٨٠%) فأكثر، حسب الدلالة الإحصائية حيث كانت قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى (٠,٠٥) ، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم تم إبقاء جميع الفقرات مع إجراء تعديلات أوصى بها عدد من الخبراء على بعض الفقرات.

تصحيح مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية :

ويقصد به وضع درجة لإجابة المستجيبين كل فقرة من فقرات مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية ، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية على المقياس ، وتم تحديد بدائل الإجابة بسبعة بدائل كونها تناسب المرحلة العمرية لمجموعة الطبية ،وهي (غير موافق اطلاقاً، غير موافق ،غير موافق الى حد ما، محايد، موافق الى حد ما، موافق بشدة) وإعطاء أوزان تتراوح من (١-٧) للفقرات الايجابية، أما الفقرات السلبية فإن أوزانها تتراوح من (٧-١)، وبذلك كان أعلى درجة للمقياس (١٧٥) وأقل درجة للمقياس (٢٥) بوسط فرضي للمقياس (١٠٠) وبوسط فرضي لكل فقرة بالغ(٤) ، والجدول(٥) يوضح أرقام الفقرات الايجابية والسلبية حسب تسلسلها في المقياس.

جدول (٥) أوزان بدائل الاستجابة لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية

	تسلسلها في المقياس
الفقـــــرات الايجابية	١-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٥
الفقـــــرات السلبية	٢-٧-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢١-٢٤

وضوح تعليمات مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية وفقراته:

من اجل التعرف على وضوح تعليمات الاختبار وفقراته، ومعرفة معدل الوقت الذي تستغرقه الإجابة على الاختبار فضلاً عن الكشف عن الفقرات الغامضة وغير الواضحة لأفراد العينة ومحاولة تعديلها (فرج،١٩٨٠: ١٦٠). فلقد سعا الباحث إلى إجراء هذا التطبيق، لأن ذلك يحقق مدى فهم العينة للتعليمات ومعرفة مدى وضوحها لديهم. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق المقياس، وبعد أن حصل الباحث على كتاب تسهيل المهمة من كلية التربية الاساسية / جامعة الكوفة للكافة لجامعات المجموعة الطبية ، طبق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٤٤) طالب وطالبة من كلية العلوم، بتاريخ ٢٠١٦/٢/١٨، اختيرت بطريقة عشوائية،. حيث تمت الإجابة بحضور الباحث وطلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات وصياغتها وطريقة الإجابة عنها، وفيما إذا كانت هناك فقرات غير مفهومة، وتبين من خلال التطبيق أن تعليمات الإجابة على المقياس وفقراته كانت واضحة وليست هناك حاجة لتعديل أي منها، وكان الوقت الذي استغرقه أفراد العينة في استجاباتهم على المقياس تراوح بين (١٤- ٢١) دقيقة .

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية :

ولأجل الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس والتأكد من قدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة (الإمام، ١٩٩٠: ١١٤)، تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من(٦٠٠) طالب وطالبه ، بتاريخ ٢٠١٦/٣/١ ولغاية ٢٠١٦/٤/٤.

وتعد أساليب المجموعتين المتطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، إجراءات مناسبة لضمان الإبقاء على الفقرات الجيدة واستبعاد الفقرات الضعيفة.

١- تمييز الفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

Extreme Groups Discrimination Method

لغرض إجراء تحليل الفقرات بهذا الأسلوب قام الباحث بالخطوات الآتية:

أ- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة بعد تصحيحها.

ب- تحديد الدرجات التي حصل عليها أفراد العينة من أعلى درجة إلى أدنى درجة والتي تراوحت بين (١٣٣- ٥٢) درجة.

ج- اختيرت نسبة (٢٧%) للمجموعة العليا ونسبة (٢٧%) للمجموعة الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين، ولان عينة التحليل مكونة من (٦٠٠) طالب وطالبة لذا كان عدد استمارات أفراد المجموعة العليا (١٦٢) استمارة تراوحت درجاتها بين (١٠١- ١٣٣) درجة أما استمارات المجموعة الدنيا فكانت (١٦٢) استمارة تراوحت درجاتها بين (٥٢- ٨٥) وبهذا يكون لدينا أكبر حجم وأقصى تباين ممكنين ويقرب توزيعهما من التوزيع الطبيعي (Anastasi, 1988: 208).

د- تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا لكل فقرة، وعدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٢٢)

والتي كانت (١,٩٦). وقد كانت الفقرات جميعها مميزة. والجدول(٦) يوضح ذلك:

جدول(٦)

معاملات تمييز فقرات مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣,٩٠٧٤	١,٨٧١٠١	٢,٩٦٩١	١,٧٤٦٠٦	٤,٦٦٦	دالة
٢	٤,٠٤٣٢	١,٨٥٩٥٠	٢,٦٤٨١	١,٦٣٦٠٥	٧,١٦٩	دالة
٣	٤,٨٢٧٢	١,٩٦٤٢١	٤,٢٠٣٧	١,٩٩١٠٩	٢,٨٣٧	دالة
٤	٤,٥٤٣٢	١,٩٠٤٨٨	٣,٦٦٠٥	٢,٠٨٨٦١	٣,٩٧٤	دالة
٥	٤,٧٣٤٦	١,٩١٠٣٩	٣,٥٦١٧	٢,٠٥٧٩٨	٥,٣١٦	دالة
٦	٥,٠٤٩٤	٢,٠٩٠٥١	٤,٢٠٩٩	٢,٢٦٨٩٧	٣,٣٤٦	دالة
٧	٣,٤٠٧٤	١,٩٤٥٠٧	٢,١٥٤٣	١,٥٢٢٣٨	٦,٤٥٧	دالة
٨	٤,٤٠٧٤	١,٧٨٥٢٢	٣,١٩١٤	١,٨٧٠١١	٥,٩٨٧	دالة
٩	٤,٦١١١	١,٨٧٢٤٩	٢,٩٣٨٣	١,٧٦٨٢٢	٨,٢٦٧	دالة
١٠	٤,٦٩١٤	١,٩٨٢١٧	٢,٩٤٤٤	١,٨٧٢٤٩	٨,١٥٤	دالة
١١	٣,٩٣٨٣	١,٩٨٣٤٥	٢,٥٧٤١	١,٨٩٠٨٣	٦,٣٣٦	دالة
١٢	٤,٣٠٢٥	٢,٠٥٨٤٣	٢,٢٢٦٠	١,٤٦٤٧٨	١٠,٥١١	دالة
١٣	٣,٨٢١٠	١,٩٨٠٩٨	٢,١١٧٣	١,٤٥٩١١	٨,٨١٤	دالة
١٤	٤,٤٠٧٤	٢,٠٠٧٩٢	٢,٥٦١٧	١,٥٥٦١٦	٩,٢٤٧	دالة
١٥	٤,٤٥٠٦	١,٩٦٨٨٦	٢,٦٨٥٢	١,٧٧٤٤٦	٨,٤٧٨	دالة
١٦	٤,٤٦٩١	١,٩٣١٠٢	٢,٨٥١٩	١,٩١١٧٩	٧,٥٧٥	دالة
١٧	٣,٩٣٢١	٢,٠٣٤٢٦	٢,٣٥٨٠	١,٦٨٨٩٠	٧,٥٧٧	دالة
١٨	٤,٥٥٥٦	١,٩١٧٥٦	٢,٧٢٢٢	١,٧٩٨٠٣	٨,٨٧٧	دالة
١٩	٤,٥١٢٣	٢,٠٠٦٩٤	٢,٩٤٤٤	١,٨٧٢٤٩	٧,٢٧٠	دالة
٢٠	٤,٧٦٥٤	٢,٠٢٣٢٩	٣,٦٧٩٠	٢,١	٤,	دالة
٢١ ٩٢٢	٤,٦٨٥٢	١,٨٣٩٧٧	٢,٨٣٣٣	١,٨	٩,	دالة
٢٢	٤,٤٠٧٤	١,٩٨٦١٥	٣,٢٢٢٢	٢,٠	٥,	دالة
٢٣	٤,٤٥٠٦	٢,٠٤٠١٣	٣,٩٥٦٨	٢,٠	٢,	دالة
٢٤	٤,٧٠٩٩	١,٨٨٣٨٤	٢,٨٣٩٥	١,٨	٩,	دالة
٢٥	٤,٦٠٤٩	٢,٠٢٨٨٥	٣,٨٤٥٧	٢,١	٣,	دالة

٢- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

لتحقيق ذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة المجموعة الطبية ، باستعمال معامل ارتباط بيرسون، حيث كانت الاستمارات الخاضعة للتحليل بهذا الأسلوب (٦٠٠) استمارة وهي ذات الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء أسلوب المجموعتين المتطرفتين، وتبين أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٩٨) حيث كانت القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (٠,٠٩٨) والجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية

ت	قيمة معامل الارتباط	ت	قيمة معامل الارتباط
١	٠,٢٢٤**	١٤	٠,٣٦٣**
٢	٠,٢٥٤**	١٥	٠,٣٢٨**
٣	٠,١٦١**	١٦	٠,٣٥٥**
٤	٠,٢٠٥**	١٧	٠,٢٨٧**
٥	٠,٢٣٩**	١٨	٠,٣٣٦**
٦	٠,١٧٩**	١٩	٠,٣١٩**
٧	٠,٢٦٧**	٢٠	٠,٢٢٨**
٨	٠,٢٧٧**	٢١	٠,٣٥٩**
٩	٠,٣٦٤**	٢٢	٠,٢٤٨**
١٠	٠,٣٥٧**	٢٣	٠,١٣٣**
١١	٠,٣٠٥**	٢٤	٠,٤٠٨**

١٢	**٠,٤٢٩	٢٥	**٠,١٨٧
١٣	**٠,٣٤٨		

مؤشرات الصدق والثبات :

يؤكد المختصين في مجال القياس النفسي على أهمية التحقق من خصيصتا الصدق والثبات في المقاييس النفسية (علام، ١٩٨٦ : ٢٠٩)، إذ تعتمد عليها دقة البيانات والدرجات التي يحصل عليها من تلك المقاييس (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٥٩).

وفيما يأتي الخطوات التي اتبعها الباحث لغرض التحقق من خصائص الصدق والثبات لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية :

١- الصدق Validity:

أ- صدق المقياس : Scale Validity

تعد خصيصة الصدق من أهم الخصائص القياسية الواجب توافرها في المقاييس النفسية، ويعد التحقق منها أجراء ضروري، ذلك لأنه يشير إلى قدرة المقياس على قياس السمة أو الخاصية التي وضع من اجل قياسها (أبو جلالة، ١٩٩٩ : ١٠٨).

وقد عمد الباحث إلى التحقق من صدق مقياس البحث الحالي باستعمال مؤشرين للصدق هما: صدق المحتوى، وصدق البناء، وعلى النحو الآتي:

١- الصدق الظاهري

وقد تم الحصول على هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التربية وعلم النفس والطب النفسي والبالغ عددهم (١٦) خبيراً ، وقد اتفقوا على الفقرات التي تقيس المجالات التي أُعدت لقياسها .

٢- صدق البناء Construct Validity :

يعد المقياس صادقاً بنائياً عندما تكون فقراته مميزة من خلال التحليل الإحصائي للفقرات في المجموعتين المتطرفتين وأسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (Anastasi,1988:154). وقد تم استخراج مجموعة الارتباطات المذكورة آنفاً والجداول (١٢، ١٣، ١٤) أوضحت ذلك. وهذا يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يقيسه المقياس ككل وهذا ما يوفر احد مؤشرات صدق البناء (الزوبعي: ١٩٨١: ٤٣).

ب- الثباتReliability :

يشير الثبات إلى اتساق الدرجات التي جمعت من الأفراد أنفسهم عندما يعاد الاختبار عليهم في فرصة أخرى،أو عندما يختبر الأفراد بفقرات متكافئة أو متساوية (Anastasi & Urbina:1997 :84)

أ- طريقة الاختبار – إعادة الاختبار Test-Retest :

إن الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة (دويدري: ٢٠٠٠: ٣٤٦)، لذا قام الباحث بتطبيق مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، على عينة عشوائية تبلغ (٤٠) طالب وطالبة من كلية الصيدلة ضمن مجتمع البحث . وقد أُعيد تطبيق المقياس نفسه على المجموعة نفسها بعد مرور أسبوعين من إجراء التطبيق الأول، بحيث يمكن أن يحصل المعلمة على الدرجة نفسها أو مقاربة لها عند إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين أو ثلاثة أسابيع (عبيدات واخرون، ٢٠٠٠: ١٩٥). وقام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني إذ بلغ (٠,٩١) وهو معامل ثبات جيد جدا في المقاييس الوجدانية، إذ إنّ معامل ثبات الاختبارات التحصيلية المقننة يجب أن لا تقل عن (٠,٨٥) في حين يمكن أن تقل عن هذا الرقم في الاختبارات الوجدانية (عودة: ٢٠٠٢: ٣٦٧).

ب- طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha:

يسمى معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة بمعادلة الاتساق الداخلي للمقياس وهو الثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس (ثورندايك وهيجن: ١٩٨٩: ٧٨). ولاستخراج الثبات تم استعمال جميع استمارات العينة البالغة (٦٠٠) استمارة لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية ، بشكل عشوائي من عينة تحليل الفقرات وباستعمال معادلة ألفا كرونباخ بلغ معامل بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩٠) وهو معامل ثبات ذو دلالة إحصائية إذ إن الحصول على معامل ثبات كلي عالٍ بهذه الطريقة يدل على أن ثبات الاختبار يجب أن يكون عاليا (الصمادي، والدرابيع: ٢٠٠٤: ١٩٨).

الصيغة النهائية لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية ووصفه :

أصبح مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية – بصورته النهائية صالحا للتطبيق كما موضح في (ملحق ١) ، يتكون من (٢٥) فقرة سيقت بالأسلوب التقريرات أللفظية الايجابية والسلبية وبخيارات من نوع (سباعي) على النحو الآتي:(غير موافق اطلاقاً-غير موافق -غير موافق الى حد ما -محايد -موافق الى حد ما -موافق – موافق بشدة) وتحسب الدرجة الكلية للمستجيب من خلال جمع الدرجات التي تحصل عليها كل فقرة من فقرات المقياس وبذلك تكون كان أعلى درجة للمقياس (١٧٥) وأقل درجة للمقياس (٢٥) بوسط فرضي للمقياس (١٠٠) وأعطيت لهذه البدائل الدرجات (٦,٧ ،٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للفقرات الموجبة ، و (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥، ٦، ٧) للفقرات السالبة. وبهذا فكانت أعلى درجة للمقياس في فقراته الموجبة (٨٤) واقل درجة (١٢) بوسط فرضي (٤٨) في حين كانت أعلى درجة للمقياس في فقراته السالبة (١٣) واقل درجة (٩١) بوسط فرضي (٥٢). للفقرات الايجابية تسلسها (١-٣-٤-٥-٦-٨-٩-١٩-٢٠-٢٢-٢٣-٢٥) والسلبية (٢-٧-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-٢١-٢٤) .بوسط فرضي لكل فقرة بالغ(٤) و يتمتع المقياس بثبات إعادة الاختبار بقيمة (٠.٩١) والتجزئة النصفية بقيمة (٠.٩٠) والتصحيح بقيمة

(٠.٩١) وهو جاهز للتطبيق(ملحق/ ١). ومن هذا من حيث الفقرات تعد القيمة (١) على الفقرة عدم وجود تعلق بالجماعة. والقيمة (٧)على الفقرة وجود تعلق بالجماعة .

تطبيق المقياس

طبق الباحث المقياس على عينة البحث البالغة (٦٠٠) طالب وطالبة من كليات المجموعة الطبية للجامعة الكوفة. متمثلة لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية من(١ /٣/٢٠١٦ الأثنين) ولغاية (٤ / ٤/٢٠١٦ الأثنين). وقد حصل الباحث على النتائج وسيتم استعراضها في الفصل الرابع بالتفصيل .

الوسائل الإحصائية والمنطقية المستعملة في البحث الحالي

الوسائل المنطقية: تمثلت في النسبة المئوية والوسائل الإحصائية: تمثلت في :ا لوسط الحسابي. مربع كأي. معامل إرتباط بيرسون. معادلة التصحيح (اليعقوبي ،٢٠١٣: ١٦٣)الاختبار التائي لعينة واحدة. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. (البياتي٢٠٠٨ : ٢٧٠) .

الفصل الخامس / عرض ومناقشة وتفسير النتائج

الهدف الأول :

١.:قياس مستوى التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الكوفة للعينة ككل. لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية على عينة البحث الأساسية طلبة جامعة الكوفة للمجموعة الطبية ، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة(٩٣,٢٦٩) وبانحراف معياري قدره (١٤,٠٧٧٣)، وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط الفرضي البالغ (١٠٠) لفقرات المقياس الـ (٢٥) بتدرج سباعي تبين أقل منه ، وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطين باستعمال معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة (١١,٦٦٤-) اصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٩٩) ، مما يشير إلى أن تدن مستوى التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى

طلبة المجموعة الطبية وبالرغم من تقرب المتوسط الحسابي والفرضي الا يحسب لمتوسط العينة وهذا يعني انهم لا يمتلكون أي تعلقاً بالجماعة الأجتماعية . وكما مبين في الجدول(٨).

الجدول (٨)نتائج الاختبار التائي لكشف دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة النهائي لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية

عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الدلالة
٦٠٠	٩٣,٢٦٩	١٤,٠٧٧٣	١٠٠	٥٩٩	-١١,٦٦٤	١,٦٩	غير دالة

لقد أشارت النتيجة بالسلبية وقد نوقضت النظرية وشككت بها ويمكن الرجوع الى النظرية للمعرفة تفسير جوانب التعلق السلبي الذي يعود الى أن جوانب متعددة من سلوكيات البحث، وقد أكد Bowlby , 1958 ، التقرب يمكنها أن تعمل كمسببات لسلوكيات الأمومة ، فالتقارب الأمومي غير الآمن والاضطراب المبكر من جانب الطفل وعدم القدرة على الاسترخاء عندما يكون الطفل محمولاً من قبل أمه والافتقار المبكر لتنسيق منعكسات البحث .

فإن هذا التوجه يمكن أبناء مجتمعه في تعليم أطفاله الأهداف التي يتطلبها الإنجاز الناجح في عالم المنافسة ، وهذا الاختلاف الحضاري والثقافي سوف يؤدي إلى اختلاف عائلي وهذا ما يفسر سبب توجه أطفال معينين نحو أهداف تحقيق المقارنة الاجتماعية أكثر من غيرهم إلى الحد الذي يتم فيه التأكيد على المقارنة الاجتماعية في مرحلة الطفولة على أنها باعث والذي من المحتمل أن يتطور إلى دافع قوي ، (Veroff , 1980 , P. 163) ، وفي واقع الحال هناك فروق جوهرية وأساسية في أنماط العلاقات القائمة بين الأشخاص وعلاقات المجموعة ، فعلى سبيل المثال وجد كل من Insko & Schopler , 1998 أن هناك فجوة واضحة في هذه الأنماط حيث تمتاز علاقات المجموعة بأنها أكثر سلبية وسطحية وتنافسية ، (Insko , 1998 , P. 75) ، في حين يعتقد

Smith , 1999 أن العلاقات الشخصية الحميمة تمتاز بأنها أكثر مركزية في حياة العديد من الأشخاص بالمقارنة مع علاقاتهم المتشكلة مع المجاميع الأخرى مثل الجمعيات والفرق الرياضية أو مجاميع الدراسة . (Smith , 1999 , P. 94) .

وعلى هذا الأساس يفترض Smith أن للناس نماذج عقلية عن ذواتهم أيضاً تمثلهم كأعضاء ضمن المجموعة التي ينتمون إليها ونماذج عقلية عن المجاميع الموجودة في المحيط والتي تؤثر بدورها على أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم كاعتبارهم أعضاء ضمن تلك المجموعة ، وتشبه تلك التوجهات الأساسية أنماط التعلق في علاقة يحتمل أن تكون قد تأثرت من خلال خبرات مبكرة في مرحلة الطفولة وخصوصاً في العائلة أو مجاميع الأقران فضلاً عن الخبرات اللاحقة لأعضاء مجموعة الراشدين وبدورها فإن تلك النماذج العقلية ستتأثر بقوة بردود الأفعال الذاتية للناس لكونهم جزء من المجموعة فضلاً عن سلوكياتهم وتوجهاتهم نحو المجموعة ، (Smith , 1999 , P. 96) ، ويمكن ان يعزو الباحث اسباب فشل التعلق العينة بالجماعة الاجتماعية هي عدم الانفتاح الانفعالي Emotional Disclosure التي نادت بها النظريات التفاعلية والبحث عن التأييد Support Seeking وسرعة الاستجابة Responsiveness والتي تتأثر بالخبرات السابقة والتفضيلات الوجدانية والقابليات والتوقعات للعلاقات اللاحقة ، ويبدو جلياً أن نفس الأنظمة الفرعية والوظائف موجودة فعلاً في علاقات الناس مع المجموعة ، ويمكن أيضا أن تكون سوء التنظيم التقاربي سواء كان في العلاقات الحميمة أو في تعلق مرحلة الطفولة والتي من الممكن أن تكون قابلة للتطبيق على التعلق بالجماعات ،

ولهذا السبب فإن Smith يرغب في الكشف في بحثه في ميدان التعلق بالجماعة الاجتماعية عن الأرضية النظرية الواسعة التي تكمن وراء فكرة نظرية تعلق العلاقة الواحدة والتي أكدت أساسها نظرية النشوء الاجتماعي ووظيفته .

الهدف الثاني تعرف دلالة الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة جامعة الكوفة وفق متغيري الجنس

أ- (ذكور –اناث) .

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية لدى طلبة المجموعة الطبية في جامعة الكوفة الملحق(١) على عينة البحث الأساسية البالغة (٦٠٠)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعلق بالجماعة الاجتماعية بين الذكور واناث ،إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٠٤) درجة عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) درجة عند مستوى (٠,٥)وبدرجة حرية (٥٩٨)،وبهدف التعرف على اتجاه الفرق في ما إذا كان لصالح الذكور أو اناث فقد تمت الموازنة بينهما على أساس المتوسطات الحسابية ،إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور والبالغ (٩٣,٣٤١٩) بانحراف معياري (١٣,٩٩٥١) وهو أعلى من متوسط الحسابي للإناث (٩٣,١٩٥٣) بانحراف معياري (١٤,١٥٨٢) ، مما يشير إلى إن النتيجة لصالح ذكور ، أي إن للذكور أكثر قدرة على التعلق بالجماعة الاجتماعية من الإناث والجدول (٩) يوضح ذلك .

الجدول (٩) نتائج الاختبار التائي لكشف دلالة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة النهائي لمقياس التعلق بالجماعة الاجتماعية

الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة
ذكور	٢٥٧	٩٣,٣٤١٩	١٣,٩٩٥١	٥٩٨	٠,٢٠٤	١,٩٦	دالة للذكور
إناث	٣٤٣	٩٣,١٩٥٣	١٤,١٥٨٢				

ويمكن مناقشة هذه النتائج التقريبية في ضوء نموذج Veroff فإذا ما طالب الذكور بالاستقلال في وقت أبكر من الأناث عموماً فإن الوالدين يتقبلوه لدى الذكور ولكن يرفضوه لدى الأناث مما قد يعطيهم ذلك دفعاً للاستقلال الذي

يتطلب تطوير دافع الانجاز العالي ، (Veroff , 1980 , P. 168) ، وفي دراسة مهمة أخرى لـ Hoffman , 1972 أظهرت أن المعايير التسلطية الوالدية ترتبط سلبياً بدافع الانجاز وفسرت الدراسة أن ذلك قد يرجع إلى أن الطفل يتعلم بشكل واضح الطاعة العمياء للسلطة الوالدية وعليه فإنه لا يتعلم النظر إلى أقرانه على أنهم مصدر للمعايير وإنما السلطة هي مصدر المعايير وبذلك فإن الوالدين يقوضون أو يشوهون بالأحرى توجهات الطفل إلى تحقيق المقارنة الاجتماعية ، كما أظهرت نتائج البحث أن الأناث يطورون دافع الانجاز العالي إذا ما كان مرفوضاً نسبياً من قبل أمهاتهن في حين أن العكس كان لدى الذكور حيث كان تطور هذا الدافع مرتبط إيجابياً بتقبل الأم النسبي ، (Hoffman , 1972 , P. 129) ، وبغض النظر عن التوقعات الوالدية فإن المدرسة تؤكد على المقارنة الاجتماعية حتماً فالطفل الذي يكون أدائه ضعيف في الجانب الأكاديمي أو عالي في الميدان الرياضي (للذكور) وفي المهارات الاجتماعية (الأناث) أو أنه سيء في جميع تلك الميادين أو في أي شيء من الخبرة المدرسية فإن العجز في المقارنة الاجتماعية ضمن هذه المجاميع لا يطور سيادة ذلك الباعث الذي يأخذ مكانه الدائم في شخصية الطفل مما يجعل لديه خوفاً مستديماً من التوجه إلى المقارنة الاجتماعية ، (Veroff,1980 , P. 168) .

ب- الكليات (المجموعة الطبية)

ولأجل التعرف على الفروق تبعا للكليات الدراسية (الخمسة) لدى طلبة المجموعة الطبية ، فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي (One Way Anova Analysis) وقد بلغت قيمة النسبة الفائية المحسوبة (١,١١٧) وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤) ودرجة حرية(٥٩٩) يتبين انها غير دالة احصائيا ، والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠) الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الكليات المجموعة الطبية الخمس والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠٥
بين المجموعات	٨٨٤.٧٣٩	٤	٢٢١.١٨٥	١,١١٧	غير دالة
داخل المجموعات	١١٧٨٢٠.٤٥٤	٥٩٥	١٩٨.٠١٨		
المجموع	١١٨٧٠٥.١٩٣	٥٩٩			

جدول (١١) الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية تبعا لمتغيرات الكليات الخمس

الكليات	العينة	المتوسط	انحراف
الطب	١٦٨	٩٤.٨٣٣٣	١٣.٥٣٨٨٨
طب الأسنان	١٠٤	٩١.٧٩٨١	١٤.١١٩٧٢
صيدلة	١٥٠	٩٢.١٦٦٧	١٤.٣٦٨٧٨
بيطري	٥٤	٩٤.٣٧٠٤	١٤.٤٦٩٦١
تمريض	١٢٤	٩٣.٣٧١٠	١٤.٢٠٣٧٨
المجموع	٦٠٠	٩٣.٢٩٦٧	١٤.٠٧٧٣٧

ويفسر الباحث هنا أن دورا التخصص في الدراسة و الخبرات المعينة بإمكانها تسهيل المعرفة بالمقارنة الاجتماعية للمهارات ، فنجد فلسفة مجتمع تبالغ في المقارنة والمكانة الاجتماعية كل حسب اختصاصه ، ونجد النتيجة اشارت الى أن لا توجد فروق بين المجموعات الطبية في اندماجها للتعلق

بالجماعة ولحسب تسلسل الكليات ، ويمكن نعزو من اسبابها هي الانشغال التام بالدراسة وعدم التعلق التام في الصحبة وعدم الخوض في تفاصيل العلاقات الاجتماعية

ج- (المراحل الدراسية الأربعة).

ولأجل التعرف على الفروق تبعا للجماعة الاجتماعية (الخمسة) لدى طلبة المجموعة الطبية ، فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي (One Way Anova Analysis) وقد بلغت قيمة النسبة الفائية المحسوبة (١,١١٧) وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤) ودرجة حرية (٥٩٩) يتبين انها غير دالة احصائيا ، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الكليات المجموعة الطبية الخمس والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠٥
بين المجموعات	٩٨٠.٠٠٠	٣	٣٢٦.٦٦٧	١,٦٥٤	غير دالة
داخل المجموعات	١١٧٧٢٥.١٩٣	٥٩٦	١٩٧.٥٢٥		
المجموع	١١٨٧٠٥.١٩٣	٥٩٩			

جدول (١٣) الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية تبعا لمتغيرات المراحل الأربع

المراحل	العينة	المتوسط	انحراف
الاولى	١٤٠	٩٢.٨٤٢٩	١٢.٩٩٨٧
الثانية	١٦٤	٩٣.٥٢٤٤	١٣.٩٣٨٧١
الثالثة	١٦٢	٩٢.٠٠٦٢	١٤.٧٠٠٩٥
الرابعة	١٣٤	٩١.٤٢٥٤	١٤.٤٥٠٠١
المجموع	٦٠٠	٩٣.٢٩٦٧	١٤.٠٧٧٣٧

ويفسرها الباحث هنا أن مهما اختلفت الادوار عبر المراحل الدراسية لن يختلف التعلق الاجتماعي بالجماعة ، كما ناقش في النظرية لتحليلاته الدافعية والتي تشتمل على مرحلة رئيسية من مراحل الحياة ابتداءً من الطفولة المبكرة ومروراً بالطفولة المتأخرة ومن ثم المراهقة والرشد على أساس المهام التطورية والتي تحدت طبقاً لترتيبها الطبيعي وعلى أساس ما يأتي ...

أولاً . المرحلة الأولى . وتتضمن تفريق الفرد عن الآخرين .

ثانياً . المرحلة الثانية . وتتضمن تفريق العلاقات عن دلالة الأشخاص .

ثالثاً . المرحلة الثالثة . وتتضمن التفريق في علاقة الشخص عن الأنظمة الاجتماعية .

رابعاً . المرحلة الرابعة . وتتضمن التفريق في الاتكالية المتبادلة للذات مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى

د- (المكانة الاجتماعية).

ولأجل التعرف على الفروق تبعا للمكانة الاجتماعية (الخمسة) لدى طلبة المجموعة الطبية ، فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي (One Way

(Anova Analysis وقد بلغت قيمة النسبة الفائية المحسوبة (٠,٦٣٦) وبمقارنتها بقيمة النسبة الفائية الجدولية البالغة (٣.٨٤) ودرجة حرية (٥٩٩) يتبين انها غير دالة احصائيا . والجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤) الفروق في المكانة الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الكليات المجموعة الطبية الخمس والتفاعل بينهما باستخدام تحليل التباين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	مستوى الدلالة ٠.٠٥
بين المجموعات	٥٠٥.٥٩٩	٤	١٢٦.٤٠٠	٠,٦٣٦	غير دالة
داخل المجموعات	١١٨١٩٩.٥٩٤	٥٩٥	١٩٨.٦٥٥		
المجموع	١١٨٧٠٥.١٩٣	٥٩٩			

جدول (١٥)

الفروق في التعلق بالجماعة الاجتماعية تبعا للمكانة الاجتماعية

المراحل	العينة	المتوسط	انحراف
صديق	٣٤٣	٩٣.٥١٠٢	١٤.٠٧٣٥٠
نادي	٢١١	٩٣.٤٣١٣	١٤.١٣٩٧٤
جيران	١٩	٨٩.١٥٧٩	١٣.٣٥٥٢٥
زوج	١٥	٩٠.٤٠٠٠	١٣.٢٢١٢٣
حبيب	١٢	٩٥.٠٠٠٠	١٣.٥٥٧٩٦
المجموع	٦٠٠	٩٣.٢٩٦٧	١٤.٠٧٧٣٧

ويفسرها الباحث بأن على الرغم من هذه الفروق ، إلا أن الجوانب المركزية لهذا المفهوم والذي تشتمل عليه نظرية التعلق قد تكون ذات علاقة بفهم الروابط النفسية التي تجمع الناس بالمجموعات التي ينتمون إليها عن طريق إكمال النماذج النظرية الموجودة والتي تفسر الاندماج مع الجماعة حيث تركز تلك النماذج أما على مفهوم التشابه مع أفراد أعضاء في المجموعة أو على التماثل والاندماج مع المجموعة ككل وكما أشارت إلى ذلك دراسة Turner , et. al. 1987 ، (Smith , 1999 , P. 95) ويفسرها الباحث هنا أن كلما اتسعت دور الثقة للجماعة كلما اتسعت التعلق بها .

الإستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات Conclusions من خلال نتائج البحث توصل الباحث إلى الاستنتاجات الخاص بالطلبة المجموعة الطبية في جامعة الكوفة في التالي:

- لا يتمتعونَّ بسلوك التعلق بالجماعة .
- لديهم خوف في التعلق بالجماعة لانشغالهم بالدراسة التامة .
- هناك فروق في التعلق وللصالح الذكور .
- لا توجد فروق بين الكليات الطبية وتبعاً المراحل الدراسية .
- لا يوجد تعلق بالمكانة الاجتماعية حسب الكليات وللمراحل الدراسية .

التوصيات Recommendation من خلال استنتاجات البحث توصل الباحث للتوصيات التالية:

- الاهتمام بصياغة التعلق بالجماعة الاجتماعية في الكلية.
- العمل على تعزيز التعلق بالجماعة لدى الطلبة الجامعة من خلال الدورات التدريبية النفسية التي ينبغي على وزارة التعليم إقامتها بصورة دورية من قبل الارشاد النفسي .
- بناء برنامج إرشادي لتنمية التعلق بالجماعة لدى طلبة الجامعة وخاصة للطلبة الجدد من المجموعات الطبية.

المقترحات Suggestions من خلال توصيات البحث توصل الباحثان للمقترحات التالية:

- إجراء دراسة تجريبية (برنامج تطويري) للطلبة الجامعة في كليات كافة بهدف النهوض بالسلوك التعلق بالجماعة لديهم
- إجراء دراسة للتعرف على التعلق بالجماعة وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل التفكير النفعي والتخطيط الإستراتيجي للحيز الشخصي. وكيفة التعامل مع المواقف الوظيفية العاجلة.

المصادر المعتمدة في البحث

- أبو جلالة ، صبحي حمدان (١٩٩٩) : اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الاسئلة ، الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الأميري، احمد علي محمد(١٩٩٨). "الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية ، العراق.
- البياتي. عبد الجبار (٢٠٠٨): الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية .الشارقة: مكتبة الجامعة.
- ثورندايك، روبرت، واليزابيث هيجن (١٩٨٩): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد الكيلاني وعبد الرحمن عدس، عمّان، مركز الكتب الاردني.
- دويدري، رجاء وحيد (٢٠٠٠): البحث العلمي اساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق.
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، وآخرون (١٩٨١): الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
- الصمادي، عبد الله، والدرابيع، ماهر (٢٠٠٤): القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط١، دار وائل للنشر، مؤته.
- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨) : القياس النفسي ، ط٤ ،الكويت ، مكتبة الفلاح.

- عبيدات ، ذوقان وآخرين (٢٠٠٠) : البحث العلمي ، مفهومه وأدواته ، وأساليبه ، ط ٣ . الرياض : دار أسامه للنشر والتوزيع ٠
- العزيز، سعيد (٢٠٠٩): تعليم التفكير ومهاراته، تدريبات وتطبيقات عملية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- علام، صلاح الدين محمود (١٩٨٦): تطورات معاصرة في القياس النفسي والتربوي، الكويت، جامعة الكويت.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢): القياس والتقويم في العملية التدريسية، كلية العلوم التربوية، الإصدار الخامس، جامعة اليرموك.
- فرج ، صفوت (١٩٨٠): القياس النفسي، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- اليعقوبي. حيّدر حسن(٢٠١٣):التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية .العراق :دار الكفيل للطباعة والنشر والتوزيع.
- Ainsworth, M.D.S Blehar , M.C, Waters , E. & Wall, S. (1978) Patterns of attechment : A Psychological Study of the strange Situation, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates . Inc.
- Anastasia, A. &Urbina, S., (1997): Psychological testing, 7th ed., New York: Prentice Hall
- Anastasia, A., (1988): Psychological Testing, 6th ed., New York, Macmillan .
- Baldwin, M.W. Keelan , J.P.R. Fahr , B. Enns. V. & Koh – Rangarajoo , E. (1996) . Social Cognitive Conceptualization of attachment styles : Availability and accessibility effects, Journal of Personality and Social Psychology, 71 , 94 – 109.

- Billig , M. & Tajfel , H. (1973) . Social Categorization and Similarity in intergroup behavior , European Journal of Social Psychology , 3, 27 – 52 .
- Bowlby, J. (1899) A secure bace: parent- child attachment and healthy human development, New York, Basic Books
- Brewer, M. B. Gardner, W.(1996). Who is this "We" ? Levels of Collective identity and self representations , Journal of Personality and Social Psychology , 71 , 83 – 93 .
- Caporal , L. R. & Baron , R. M. (1997) . Groups as the mind's natural environment , In J, Simpson & D. Kenrick (Eds.) , Evolutionary Social Psychology (PP. 317 – 343) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caporal, L. R. (1997). The evolution of truly Social cognition : The Core configurations model , Personality and Social Psychology Review , I, 276 – 298 .
- Fox, N. A, Kimmerly , N. L., & Schafer , W. D. (1991) Attachment to mother / attachment to father: A meta – analsis , child Development , 62. 210 – 225 .
- Fraley, R. C. Davis, K. E. & Shaver , P. R. (1998) Dismissing – avoidance and the defensive organization of emotion, Cognition , and behavior In J. A. Simpson & W. S, Rholes (Eds.) Attachment theory and close relationships (PP. 249-279), New york : Guilford Press

- Hoffman , L. W. (1972) . Early childhood experiences and women's achivment motives , Journal of social Issues , Vol. 28 , 129 – 155 .
- Hogg , M.A.Hardie,E. A.(1991). Social attraction , Personal attraction,and self – categorization : Afeld study .Personality and Social Psychology Bulletin,17,176– 181 .
- Insko, C. A. & Schpler , J. (1998) . Differntial distrust of groups and individuals , In C. Sedikides , J. Shopler , & C. Insko (Eds.) , Inter group Cognition and intergroup behavior (PP. 75 – 107) . Hillsdale , NJ : Erlbaum .
- Jackson , J. W. Smith , E. R. (1999) Conceptualizing Social identity : A new Frame work and evidence for the impact of different dimensions . Personality and Social Psychology Bulletin , 25 , 120 – 135 .
- Korner , A. F., & Grobstein , R. (1966) . Visual alertness as related to Soothing in neonates : Implications For maternal Stimulation and early deprivation . Child Development , 37, 867 – 876 .
- Passman, R. H. & Weisberg, P. (1975) . Mothers and blan Kets as agents for Promoting Play and exploration by young children in a norel environment : The effect of Social and non Social attachment objects , Developmental Psychology , 11 , 170 – 177
- Pinker, Steven. (1999): How the Mind Works, New york, www.Norton&Company,Inc .

- Reis , H. T. Patrick , B. C. (1996) . Attachment and intimacy : Component Processes , In E. T. Higgins & A. W. Krglanski (Eds.) Social psychology : Hand book of basic principles (PP. 523 – 563) New York : Guilford Press .
- Ruble, D.N, Feldman, N.S. Boggiano, A. K.(1976).Social Comparison between young Chidren in achievement situations, Developmental Psychology, Vol. 12 (PP. 192–197) .
- Smith, E. R. & Murphy, J. Cats , S. (1999) Attachment to groups: Theory and Measurement, Journal of Personality and Social Psychology, 77, No, 1 , 94–110 .
- Van I , J. Zwndoorn , M. H. (1995) . Adult attachment representations , Parental responsiveness , and infant attachment : A meta – analysis on the Predictive Validity of the Adult Attachment Interview . Psychological Bulletin , 117 . 387 – 403 .
- Veroff, J. & Veroff, J. B. (1980) Social incentives : A Life – Span developmental approoch . New York , Academic Press

ملحق (١)

المقياس النهائي للتعلق بالجماعة الاجتماعية

عزيزي الطالب...

عزيزتي الطالبة...

بصفتك عضوا في جماعة من الجماعات الاجتماعية والمقصود هنا بالجماعات الاجتماعية هي تجمعات من الناس الذين يعرفون بعضهم الاخر ويتفاعلون فيما

بينهم باستمرار كأن تكون الجمعيات والنوادي أو الفرق الرياضية أو جماعة الاصدقاء .

يرجى اختيار المجموعة الاجتماعية والتي تعد الاهم بالنسبة لك ويفضل تدوينها في اسفل هذه التعليمات في الحقل المناسب ومن ثم الاجابة على العبارات الاتية على اساس ما تشعر به تجاه هذه المجموعة وعضويتك فيها .

علما انه لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة وسوف لا يطلع عليها سوى الباحث وتحترم اجابتك وارائك .

يرجى وضع الرقم الذي يصف مدى شعورك على كل عبارة من هذه العبارات في الفراغ الذي يسبقها من خلال مدرج الارقام الذي يتراوح من الرقم (١) والذي يمثل اقصى درجة من عدم الموافقة والى الرقم (٧) والذي يمثل اقصى درجة من الموافقة كما مبين ادناه .

شاكرا تعاونك

١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
غير موافق اطلاقاً	غير موافق	غير موافق الى حد ما	محايد	موافق الى حد ما	موافق	موافق بشدة

الجنس : ذكر ( ) انثى ( )

الكلية ( ) التخصص ( ) المرحلة ( )

.....١- أجد من الصعب ان اسمح لنفسي في الاعتماد على مجموعتي .

.....٢- اقلق احيانا من احتمال تعرضي للجرح اذا ما سمحت لنفسي ان اصبح قريب جدا من مجموعتي .

.....٣- أريد ان اشعر بأني مندمج كليا مع مجموعتي .

.....٤- أرى من السهل علي ان اكون قريبا من مجموعتي .

.....٥- لا اقلق كثيرا عندما تتمكن مجموعتي من التقرب مني .

.....٦- من المهم جدا بالنسبة لي ان أشعر بأني مستقل ومكتف ذاتيا .

.....٧- أتضايق جدا عندما تحاول مجموعتي التقرب مني .

.....٨- رغبتي ان أشعر بالاندماج مع مجموعتي تبدد مخاوفها كليا .

.....٩- أفضل عدم الاعتماد على مجموعتي أو جعل مجموعتي تعتمد علي .

.....١٠- أشعر بالقلق من احتمال عدم تقبل مجموعتي لي .

.....١١- أشعر بالارتياح لعدم كوني قريبا من مجموعتي .

.....١٢- أشعر بالقلق دائما من ان مجموعتي لا ترغب بي كعضوا فيها.

.....١٣- أشعر أحيانا بعدم الارتياح لكوني قريبا من مجموعتي .

.....١٤- لا أجد مجموعتي عند حاجتي اليها .

.....١٥- أجد من الصعب علي منح الثقة التامة الى مجموعتي .

.....١٦- لا أشعر بالقلق لكوني وحيدا أو كوني غير مقبول من مجموعتي .

.....١٧- أجد ان مجموعتي تعارض تقاربي منها بالقدر الذي ارغب به .

.....١٨- لست واثقا من اني أستطيع الاعتماد على مجموعتي بحيث أجدها متى ما احتجت
اليها .

.....١٩- في اغلب الاحيان تريد مني مجموعتي ان اكون اكثر انفتاحا في افكاري ومشاعري
مما اكون علية عادة ويشعرني بالارتياح .

.....٢٠- أشعر بالارتياح من اعتماد مجموعتي علي .

.....٢١- أشعر بالقلق أحيانا من عدم تقييم مجموعتي لي بالقدر الذي اقيمها أنا فيه

.....٢٢- أشعر بالارتياح لاعتمادي على مجموعتي .

.....٢٣- أعرف بأن مجموعتي سوف تقف الى جانبي عندما احتاجها .

.....٢٤- أريد ان اكون قريب عاطفيا من مجموعتي ولكني اجد صعوبة في الوثوق بها تماما
أو الاعتماد عليها .

.....٢٥- لا اقلق من احتمالية تعرضي للنبذ من قبل مجموعتي .

structure Sociol Group Attachment measure

This study aims to answer the following question: Is the student social group attached to a strong attachment to affect social interaction and social status? The group medical students from the University of Al- Kufa. And applying it to a sample of 600 students by 257 male students and 343 female students, the scale prepared by the researcher ,which is Sociol Group Attachment measure consisting of (25) paragraph were given a style verbal reports only negative and the choices include the type of (Hepta). The research concluded the following results: The students do not have the level of attachment the social group and they have a fear of that. The males are more attached than females level and there are no differences between colleges and between academic levels four and of their social status(five).

الجودة الشاملة ودوره في التعليم

د. هدى شاكر محمود

جامعة بغداد /كلية التربية للبنات

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على الجودة الشاملة ودورها في العملية التعليمة ومن المتعارف عليه إن مفهوم الجودة الشاملة يعتبر من المفاهيم الحديثة التي تهدف إلى تحسين وتطوير الأداء بصفة مستمرة وذلك من طريق الاستجابة لمتطلبات العمل المطلوب ، إذ واجه العالم بشكل عام والمجتمع العربي بشكل خاص تحديات متزايدة ، ومتسارعة نتيجة التطورات السريعة في شتى الميادين وعلى وجه الخصوص الميدان العلمي والتكنولوجي الذي شهده العالم خلال الربع الأخير من القرن الماضي ، والذي يتوقع استمراره بتسارع كبير وقد سبب هذا التقدم العلمي والتقني – الذي سيطر على جميع مناحي الحياة والذي واكب تطور التربية ، وتجدد طرق وأساليب التدريس – دخول الآلة مجال التعليم ، حيث أصبحت ضرورة بعد أن كانت نوعاً من الكمالية والترف .

وللجودة الشاملة الأثر الكبير في مساعدة المعلم ، والمادة العلمية في نجاح العملية التعليمة من طريق اتخاذ الطرق المناسبة في التدريس والأساليب الحديثة في التعلم وعلية ينقسم البحث الحالي الى مبحثين ، هما :

المبحث الأول :

الجودة الشاملة ، مفهومها ، معاييرها ، أهدافها ، مبررات إدارتها في المؤسسات التربوية والتعليمية .

المبحث الثاني :

الجودة الشاملة ودورها في التعليم .

المبحث الأول

الجودة الشاملة ، مفهومها ، ملامحها ، مبررات إدارتها في المؤسسات التربوية ، معاييرها ، مبادئها ، فوائدها ، مراحلها ، أهدافها

مفهوم الجودة الشاملة : هي محاولة إيجاد ثقافة متميزة وسائدة حول سبل اداء العمل بشكل صحيح من البداية من أجل تحقيق جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وفاعلية اكبر. تهدف الجودة الشاملة الى تحسين مستمر في جودة المؤسسات التعليمية بهدف إحداث تطوير مستمر ، والجودة الشاملة هي عملية بنائية تهدف الى تحسين المنتج النهائي ، ولا يمكن اعتبارها عملية خيالية معقدة ، إذ تستند الى الاحساس العام للحكم على الاشياء ، ويتطلب ذلك تحسين ظروف العمل لكل العاملين داخل المؤسسة . (إبراهيم ، ١٤٣٤هـ، ص ٣٣٢) **والجودة الشاملة هي مفهوم إداري يقصد به** :- عملية ترتكز على منظومة قيميه تستمد قدرتها على الحركة وديناميكيتها من البيانات والمعلومات المستمدة من نشاط العاملين بقصد الاستثمار الأفضل لكل طاقات العاملين وتوظيفها بشكل إبداعي في مختلف مستويات المنظمة التعليمية لصالح أفضل نتاج إبداعي ممكن الوصول إليه ، أو هي -: عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من تنظيم مواهب العاملين في المنشأة التربوية ، واستثمار قدراتهم الفكرية مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر . (سليمان ، ١٩٩٢، ص ٣٠٧)

وتعد الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة ، تأخذ شكل أو نهج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة ، بحيث تشمل هذه التغييرات : الفكر ، والسلوك ، والقيم ، والمعتقدات التنظيمية ، والمفاهيم الإدارية ، ونمط القيادة الإدارية ، ونظم وإجراءات العمل ، والأداء ، وغيرها ، واعتبر (ادوارد ديمنج) رائد فكرة الجودة الشاملة حيث طور أربعة عشر نقطة توضح ما يلزم لإيجاد وتطوير ثقافة الجودة ، وتسمى هذه النقاط " جوهر الجودة في التعليم " وتتلخص فيما يلي :

* إيجاد التناسق بين الأهداف.

* تبني فلسفة الجودة الشاملة .
* تقليل الحاجة للتفتيش.
* إنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة
* تحسين الجودة ، الإنتاجية ، وخفض التكاليف.
*التعلم مدى الحياة<
*ممارسة روح القيادة في التعليم.
* التخلص من الخوف.
*إزالة معوقات النجاح .
*توليد ثقافة الجودة لدى العاملين.
*تحسين العمليات .
*توليد الطاقات .
*مساعدة الطالب على النجاح
.*المسئولية ، حى يكون للجودة الشاملة وجود في مجال التطبيق الفعلي الابد من توفر خمسة ملامح او صفات للتنظيم الناجح لإدارة الجودة الشاملة من اجل الوصول إلى جودة متطورة ومستدامة وذات منحنى دائم الصعود .

(وضيئة ، ٢٠٠٠، ص ٣٣) ، (بون ، ١٩٩٥ ، ص١٣)

<u>ملامح الجودة الشاملة</u> :

أ. حشد طاقات جميع العاملين في المؤسسة بحيث يدفع كل منهم بجهده وإبداعه تجاه الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة مع التزام الجميع بما يخصه

ب. .الفهم المتطور والمتكامل للصورة العامة ، وخاصة بالنسبة أسس الجودة الموجهة ألرضاء متطلبات "العميل"أو متلقي الخدمة ، والمنصبة على جودة العمليات والإجراءات التفصيلية واليومية للعمل.

ج.قيام المؤسسة على فهم روح العمل الجماعي وعمل الفريق .

د.التخطيط ألهداف لها صفة التحدي والتي تلزم المؤسسة وأفرادها بارتقاء واضح وملموس في نتائج جودة الاداء.

هـ.الإدارة اليومية المنظمة للمؤسسة القائمة على أسس مدروسة وعملية – من خلال استخدام أدوات مؤثرة وفعالة لقياس القدرة على استرجاع المعلومات والبيانات و التغذية الراجعة.

ومما سبق يتبين لنا أن الجودة الشاملة في التعليم ، تمثل معايير عالمية لقياس مخرجاته ونواتجه وهي انتقال من ثقافة الحد الأدنى ، إلى ثقافة الإتقان والتمييز ؛ فهي نقلة بخطى سريعة نحو ا لمستقبل ، وهي ثورة إدارية جديدة ، وتطوير لكل وسائل وأساليب العمل وفي إشارة إلى التعاريف السابقة ، وإدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة وتهدف للتحسين والتطوير المستمر وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات والنواتج والخدمات وتشير الجودة الشاملة في المجال التربوي : إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي ، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج التعليمي وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات ، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية .

وحظي موضوع الجودة الشاملة في التربية والتعليم بالاهتمام ، وأقيمت من أجله الورش وعقدت الندوات ، فالاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية يعني أنها تخطط لجعل المؤسسات التعليمية وخصوصا المدارس والجامعات ،منشآت تجارية أو صناعية ، تسعى إلى مضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها ، ولكن ما ينبغي أن نستفيد منه كمدخل في إدارة الجودة الشاملة للتعليم ، لتطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً نتج التعليمي ، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية لجودة الم وهو المجتمع بكل مؤسساته وجماعاته وأفراده في مجال التعليم . (هندي ، ١٩٩٢، ص ٢٤١)

<u>مبررات تطبيق الجودة الشاملة</u> : هناك عدة مبررات لتطبيق الجودة الشاملة ، منها :

١. ارتباط الجودة بالإنتاجية . (حسن ، ١٩٩٣، ص ٣٥)

٢.اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات ، وعالمية نظام الجودة ، وهي سمة من سمات العصر الحديث.

٣.عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة.

٤.نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية

٥.تدني مستوى السلع ، وعدم وجود معايير وأهداف أدائية واضحة.

٦.سوء إدارة العمليات الصغيرة.

٧.زيادة وقت القيام بالعمليات ، وزيادة عدد مرات التفتيش ، وزيادة عدد الاجتماعات .

٨.انعدام روح التجريب ، وتفشي روح الانتقاد واللوم ، والجودة الشاملة تحتاج في تطبيقها إلى القيادة الواعية ، والسياسات والاستراتجيات التي ينبغي أتباعها لتطبيق نظام الجودة الشاملة في كافة المؤسسات ولاسيما التربوية ، يجب أن تدعم بخطط وأهداف وطرق عمل ، والا بد من يترافق ذلك مع تطوير مهام مديري المدارس وإطلاق المعارف والقدرات الكامنة عند العاملين بمختلف مستوياتهم الوظيفية على المستوى الفردي والجماعي ، معتمدين على المستوى العام للمدرسة والخطط والأنشطة لتوفير الدعم لسياستها وكفاءة الأداء وآليات العمل .كما يتطلب ذلك تحديد شكل العالقة بين الشركاء الخارجيين والداخليين في المنظمة التعليمية ، أو المؤسسة التعليمية ، وذلك بتحديد كيفية قيام المدرسة أو المؤسسة بالتخطيط وإدارة العالقات مع الشركاء الخارجيين ، في سبيل دعم السياسات والإستراتيجيات وفاعلية الاداء والعمل ، ثم كيف تقوم المدرسة أو المؤسسة بتصميم وإدارة وتطوير عملياتها في سبيل دعم السياسات والإجراءات ، ومن ثم إرضاء المستفيدين ، وزيادة المكاسب لكل المساهمين في العملية التعليمية.

معايير الجودة الشاملة: تعد معايير الجودة هى بمثابة العناصر والمرامى التى يتم الحكم فى ضوئها على مدى تحقيق الأهداف الخاصة بالجودة ، وقد دخلت المعايير مختلف المجالات التجارية والصناعية فى العقد الأخير من القرن العشرين ثم تطور

الأمر حتى أصبحت المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات تخضع لتطبيق معايير ومقاييس عالمية لضمان جودة التعليم.

وهذه المعايير عبارة عن مجموعة مقاييس محددة للمقارنة والحكم تستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجاز وقد تكون معبرة عن المستويات الحالية للإنجاز في المؤسسة ، وقد تكون هذه المعايير أيضاً عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة. (رمضان، ٢٠٠٥، ص١٠)

معايير الجودة الشاملة في التعليم :*

يعمل النظام التعليمي كأي نظام إنتاج آخر وفق استراتيجية معينة تراعي الظروف المحيطة بالنظام ، والبناء الثقافي السائد داخله ، والمناخ التنظيمي والتقدم التقني والمصادر المادية والبشرية المتوفرة ، وحاجات ورغبات الجمهور ؛ لذا فإنه يهتم بأن تكون مخرجاته متفقة والمواصفات العالمية لضبط جودة الإنتاج من خلال السعي الدائم إلى استخدام معايير لقياس الجودة وضبطه ،(سالم ، ١٩٩٦، ص ١٢١) ومن هذه المعايير :

معايير كروزبي–

حدد فليب كروزبي Crosby أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة للتعليم تم تأسيسها وفقاً لمبادئ إدارة الجودة الشاملة: (T.Q.M.)

.التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.١

٢.وصف نظام تحقيق الجودة للوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد.

(بدوي ، ١٤٢١هـ، ص ٦٥٨)

. منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى.٣

تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية الكيفية والكمية . .٤

معايير بلدرج:-

طور مالكوم بلدرج M. Baldrige نظاماً لضبط الجودة في التعليم ، وتم إقراره كمعيار قوي معترف به لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية بالتعليم العام، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه، ويعتمد نظام بلدرج لضبط **جودة التعليم** على (١١) قيمة أساسية توفر إطاراً متكاملاً للتطوير التعليمي وتتضمن (٢٨) معياراً ثانوياً لجودة التعليم وتندمج في (٧) مجموعات تشمل (القيادة- المعلومات والتحليل- التخطيط الاجرائى – إدارة وتطوير القوى البشرية- الإدارة التربوية – أداء المؤسسة التعليمية-رضا المستفيدين عن النظام).

(طعيمه ، ٢٠٠٧، ص٩٨)

معايير التقويم الشامل

قدمت حركة التقويم الذاتي الشامل للتعليم بعض المعايير التي وتضمن شموله ، وطور أنصارها خمسة وأربعين معياراً مقسمة على عشرة مجالات يعتقدون أنها تغطي تقويم مختلف جوانب كفاءة الأداء في المؤسسة التعليمية وهذه المعايير بعد إعادة صياغتها هي: الأهداف – تعلم الطلاب – الهيئة التعليمية- البرامج التعليمية – الدعم المؤسسي – القيادة الإدارية – الإدارة المالية- مجلس إدارة المؤسسة التعليمية- العلاقات الخارجية- التطوير الذاتي للمؤسسة التعليمية

***المعايير الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية:**

أن المعايير التي من الواجب إتباعها لتقييم جودة العملية التعليمية لابد أن تشتمل على جميع العناصر المكملة للعمل التعليمي من (المنهج العلمي- أعضاء هيئة التدريس- النظام الادارى- أساليب التقويم- التسهيلات المادية).(منسي ، ١٤٢٧هـ، ص ١٧١)

ويتطلب وجود المعايير المرتبطة بما يلى: (الأهداف- المناهج الدراسية- المعلمين- الطلاب – الوسائط التعليمية- التمارين والتدريبات- الاختبارات والامتحانات).

مبادئ الجودة الشاملة : هناك عدة مبادئ تقوم عليها الجودة الشاملة ، منها :

* التركيز على التعرف على احتياجات وتوقعات المستفيدين والسعي لتحقيقها " .

*التأكيد على أن التحسين والتطوير عملية مستمرة.

*التركيز على الوقاية بدال من البحث عن العلاج .(هندي ، ١٩٩٢، ص ٢٥٠)

*التركيز على العمل الجماعي.

*اتخاذ القرار بناءاً على الحقائق ، والتركيز على العمليات.

*تمكين المعلمين من الاداء الجيد .

أهداف الجودة الشاملة : هناك عدة أهداف للجودة الشاملة ، منها :

*حدوث تغيير في جودة الاداء.

*تطوير أساليب العمل والرفع من مهارات العاملين وقدراتهم.

*تحسين بيئة العمل.

*الحرص على بناء وتعزيز العالقات الإنسانية..

*تقوية الولاء للعمل والمؤسسة والمنشأة .

*تقليل إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة ولتطبيق نظام الجودة الشاملة : (مدكور ، ٢٠٠٥، ص ٢٢٩)

* تهيئة مناخ العمل وثقافة مؤسسية تنظيمية للمؤسسة التعليمية.

*قياس الاداء للجودة

*إدارة فاعلة للموارد البشرية في الجهاز التعليمي الموجود داخل المنظمة.

*التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد العاملين .

* تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشامل.

*مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.

*تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة ، و يمكن توظيف الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بشكل عام ومؤسستنا التربوية بشكل خاص ، ألن نظام الجودة الشاملة ، نظام عالمي يمكن تطبيقه في كافة المؤسسات التربوية وغير التربوية ، رغم حاجته إلى دقة كبيرة في التنفيذ ، وتهيئة المناخ المناسب لتفعيلة ناهيك عن النفقات الكبيرة التي تحتاجها المؤسسة أثناء عملية التطبيق وخاصة فيما يتعلق بتوفير البيئة

المدرسية المتميزة ، من مبان ومرافق وتدريب للكوادر البشرية ، من مشرفين وإداريين ومعلمين وحتى على مستوى القيادات التربوية،وكذلك توفير التجهيزات المدرسية والمعامل والمختبرات العلمية والحاسوبية ، ومختبرات اللغات ، وكل ما يتعلق بالعملية التربوية التعليمية ، وكل ذلك ينبغي توفيره حتى تحصل المؤسسة على مواصفات الجودة الشاملة ، ولا يعني ذلك أن نتخلى بالكلية عن البحث عن مصادر أخرى يمكن أن توصلنا إلى تحقيق بعض جوانب الجودة الشاملة ، ومن هذه المصادر التدريب لكافة العاملين في المؤسسة ، وتهيئة مناخ العمل ومشاركة الجميع في تفعيل دور المؤسسة والارتقاء به.(صالح ، ١٤٠٩ ، ص ٣٣٤)

ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل ألتنظيمي وتوزيع المسئوليات والصلاحيات على الموظفين والعمال ، وإيضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته ، وكذلك مراقبة وفحص كل ما يرد إلى المنشأة والتأكيد على أن الخدمة قد تم فحصها وأنها تحقق مستلزمات الجودة المطلوبة .ويقوم نظام الجودة الشاملة على مشاركة جميع أعضاء المنظمة ويستهدف النجاح طويل المدى ، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة وللمجتمع وسميت بالشاملة ألن المسئولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله وصلاحياته ، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل وعناصره صغيرها وكبيرها. (محمد ، ١٣٨٤هـ ، ص ١٦)

فوائد الجودة الشاملة :

* ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسئوليات.

*الارتقاء بمستوى الطالب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية .*ضبط شكاوى الطالب وأولياء أمورهم ، والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.

*زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى أألداء لجميع الإداريين والمعلمين والعاملين بالمدرسة<

*الوفاء بمتطلبات الطالب وأولياء أمورهم والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام لوزارة المعارف.

*توفير جو من التفاهم والتعاون والعالقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة

* .تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية لمنع وقوعها مستقبلا.

*رفع مستوى الوعي لدى الطالب وأولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة .

*الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين في المدرسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.

(بدير ، ٢٠٠٤ ، ص ١٨٨)

*تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية – المدرسة– والإدارة التعليمية ، الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي . (رجا ، ٢٠٠٠، ص١٢)

مراحل الجودة الشاملة:

أولاً : مرحلة التقييم : ويتم في هذه المرحلة التعرف على الوضع القائم بالمدرسة من حيث الإمكانيات المادية والبشرية والطريقة التي يطبق بها النظام التعليمي ونتائج التحصيل العلمي للطالب ومدى العالقة بين المدرسة والمجتمع وتقييم عناصر العملية التعليمية.

ثانياُ : مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة

في هذه المرحلة يتم تطوير النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستيفاء متطلبات المواصفة أيزو 9112من خلال إنشاء دليل الجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل وخططه من أجل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوب وذلك بالتعاون مع منسوبي المدرسة ومن ثم اعتماده من الإدارة العليا .

ثالثاً : مرحلة تطبيق نظام الجودة

يتم في هذه المرحلة تطبيق نظام الجودة على المدرسة من أقسام ووحدات إدارية وفنية ، وتقوم الشركة المؤهلة وفريق العمل بإدارة التعليم بالمتابعة والتأكد من تنفيذ وتطبيق إجراءات وتعليمات نظام الجودة.

(حسن ، ١٩٩٣، ص ٧٧)

رابعاً : مرحلة إعداد برامج ومواد التدريب

تقوم الشركة في هذه المرحلة بإعداد مواد التدريب و التعليم لمختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق هيداً النظام مع توزيع هذه المواد على جميع العاملين في المدرسة للإطلاع عليها تم للتدريب عليه

(سالم ، ١٩٩٦، ص٢٢)

خامساً : مرحلة التدريب ويتم في هذه المرحلة تدريب مجموعة من منسوبي المدرسة على نظام الجودة – أأليزو٩١١٢ و تطبيقاته لبقية العاملين ويركز التدريب على الطريقة المثلي إجراء المراجعة الداخلية ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لاحقاً .(بون ، ١٩٩٥، ص ٨٧)

سادساً : مرحلة المراجعة الداخلية

و تتم عن طريق فريق العمل في المدرسة المطبق بها نظام الجودة ، وتهدف المراجعة الداخلية إلى التأكد من قيام جميع أقسام المدرسة من تطبيق الإجراءات والتعليمات الخاصة بالنظام واكتشاف حالات عدم المطابقة وتعديلها في ضوء متطلبات المواصفة العالمية – أأليزو ٩١١٢ (تليها مراجعة الإدارة العليا) إدارة التعليم بالمحافظة أو اللواء أو المنطقة للتحقق من تطبيق النظام وتفعيلة ميدانياً .

سابعاً :مرحلة المراجعة الخارجية

تقوم الجهة المانحة للشهادة بالمراجعة الخارجية من استيفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها .

ثامناً :مرحلة الترخيص

بعد إتمام المراجعة الخارجية من الجهة المانحة للشهادة يتم اتخاذ القرار بشأن منح المدرسة شهادة الجودة العالمية أأليزو٩١١٢ في حالة المطابقة التامة للمواصفة . مستويات الجودة –:نظام الجودة – أأليزو ٩١١١ أيزو ISO 9111 (هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية لتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي تطبيقها على القطاعات الصناعية والخدمية المختلفة) ، وكلمة أيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي ، والرقم ٩١١١ هو رقم الإصدار الذي صدر تحته هذا المعيار أو المواصفة وقد نالت مواصفة أأليزو ٩١١١ منذ صدورها لم تنله أية مواصفة قياسية دولية من قبل –:بالغاً عام ١٩٨٧م اهتماماً وتنقسم مطالب أنظمة الجودة أيزو ٩١١١ إلى ثلاث مستويات:

أولاً: نظام أيزو ٩١١١ ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالتصميم والتطوير والإنتاج والتركيب والخدمات. (مدكور ، ٢٠٠٥ ، ص١٣)

ثانياً : نظام أيزو ٩١١٢ ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالإنتاج والتركيب والخدمات وحيث أن المدارس كمؤسسات تعليمية ال تقوم بتصميم المناهج فهي تخضع لنظام المواصفة أيزو ٩١١٢ .تسعة عشر بنداً تتضمن المواصفة أيزو ٩١١٢ تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية الجودة ، وهي على النحو الآتي –: (مسؤولية الإدارة التربوية ، النظام –نظام الجودة – ، قبول تسجيل المؤسسة في النظام ، ضبط البيانات والوثائق ، عمليات الشراء ، العناية بالطالب ، تتبع سير العملية التعليمية – العلمية ، الاختبارات ، التقييم بشكل عام ، حالات عدم المطابقة مع النموذج ، الإجراءات التصحيحية والوقائية ، التخزين والحفظ ، ضبط السجلات ، التدقيق الداخلي ، التدريب ، الخدمة ، الأساليب الإحصائية).(طعيمة ، ٢٠٠٥ ، ص٦٠)

ثالثاً : نظام أيزو ٩١١٠ ويختص بالورش الصغيرة فهي ال تصمم منتجاتها وتقوم بعملية التجميع ويمكن ضمان جودة منتجاتها بالتفتيش على المرحلة النهائية للمنتجات`.

المبحث الثاني / دور الجودة الشاملة في التعليم

المقدمة :

تواجه النظم التعليمية في عصرنا الحاضر تحدياً كبيراً ينادي بتحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية ، فالانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الضخم والتحديات الاقتصادية أجبرت الدول والمجتمعات على الاهتمام بجودة التعليم ، وقد أكدت العديد من المؤتمرات الدولية أن التحدي الرئيس لنظم التعليم في عصرنا الحاضر ليس فقط في تقديم التعليم لكل المواطنين فحسب بل والتأكيد على أن التعليم يجب أن يقدم بجودة عالية.

ومن وظائف التعليم الأساسية إعداد القوى البشرية ، وتقدم وتطور المجتمع في كل مكان وزمان مرهون دائما بتقدم وتطور القوى البشرية فيه ، وتعد المؤسسات التعليمية من المؤسسات ا المهمة في المجتمع ؛ باعتبارها المصدر الرئيس لإعداد المدرس ، وبالتالي فهي مسئولة مسؤولية مباشرة عن تنمية القوى البشرية ؛ لدفع عجلة التنمية البشرية نحو الأمام .

أن التعليم مسئول عن تخريج القوة القادرة على الفكر والتصميم ... وغيرها من التخصصات ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق معلمين يتميزون بالجودة في إعدادهم لكافة المراحل التعليمية ، وفي ذلك إشارة إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في جوانبها الثلاثة(الأكاديمية ، والتربوية ، والثقافية) وتطويرها من حيث المناهج والمقررات ، وطرق التدريس ، وشروط القبول واختيار الطلاب.(مدكور ، ٢٠٠٥ ، ص١٨)

ولقد اهتمت الدول اهتماماً كبيراً بإعداد المعلم ورفع كفاءته واتخذ هذا الاهتمام صوراً متعددة ؛ من مؤتمرات وندوات وحلقات دراسية على المستويين العربي والمحلي ، وعلى الرغم من الجهود التي بذلت والمحاولات المتعددة من التربويين لتطوير تكوين المعلم

وتدريبه مما نتج عنه ظهور العديد من الدراسات والبحوث في هذا المجال إلا أن المردود لم يشبع طموحات العديد من التربويين ؛ إذ لازالت نظم إعداد المعلم وبرامجه الحالية في الوطن العربي بشكل عام بحاجة إلى مزيد من التطوير والتحسين ، لتتواءم مخرجاته مع متطلبات التنمية الشاملة للمجتمع ، وتغطية حاجات سوق العمل في مجال التربية والتعليم. ويؤكد ذلك على الصعيد العربي توصيات المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العولمة ومناهج التعليم)والتي من بينها تطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه ؛ بحيث يمكنه فهم المتغيرات ، والتعامل مع تلاميذه تدريساً وسلوكاً بما يتفق وهذه المتغيرات. (الناقة ، ١٩٩٩م ، ص٥٤٩)

ويتوقف نجاح المعلم في عمله بالدرجة الأولى على نوع الإعداد التربوي المهني الذي تلقته في مؤسسة إعدادها ؛ إذ إن برنامج الإعداد التربوي الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة في مؤسسة إعدادها له الأثر في تأهيله لممارسة مهنة التدريس ، وهو الجانب الذي يميزها عن العاملات في مختلف المجالات الأخرى ؛ من حيث سياسة القبول والاختيار فيه ، والأهداف ، والمناهج والمقررات ، وطرق التدريس والوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة ، والأستاذ الجامعي في كلية التربية ، وأساليب التقويم ووسائله.

ولأهمية المحتوى في تدريس اللغة العربية ، أدى الى تطوير طرائق التدريس وأساليب التعلم وطرق التقويم من خلال وضع معايير أساسية للجودة الشاملة ملمة بمواد اللغة العربية وبأحدث الطرق والأساليب المناسبة للتدريس لمواكبة روح العصر والتقدم التكنولوجي .

إن مفهوم الجودة الشاملة مفهوماً يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع مؤسسات الإنتاج ؛ لتطبيق معايير مستمرة لضمان جودة المنتج ، وجودة العملية التي يتم من خلالها الحصول على المنتج ، وهو مفهوم وارد أساساً إلى التعليم (البيلاوي وآخرون ، ١٤٢٦هـ ، ص٢٥) .

وأصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي الذي يتم من خلاله تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما. ومفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

يورد كلاسر ١٩٩٠ Glasser لجودة العمل في التعليم موقفاً تربوياً فيقول : متى ما

نشأ اختلاف ما بين تقويم المعلم والطالب لجودة العمل أو لنتيجة الاختبار فلا بد للمعلم من مناقشة أوجه ذلك الاختلاف مع الطالب أو الطلبة المعنيين إذ أنه من هذه المناقشات يتعلم الطالب أو الطلبة السبل التي تمكنهم من معرفة مقومات ومكونات الجودة في العمل ، مع ضرورة إعطاء الفرصة تلو الفرصة لتحسين ما يعملون إذ أن الغرض من هذا التقويم هو عملية التحسين من أجل تحقيق الجودة المرجوة.

ويرى بونستنكل ١٩٩٢ :Bonstingl إن المدرس والمدرسة بتوفيرهم أدوات التعليم الفعالة والبيئة التنظيمية الملائمة يمثلان جهة تقديم الخدمة، والطالب يمثل المستفيد الأول، لذا فإن مسؤولية المدرسة هي توفير التعليم الذي يجعل من الطلاب نافعين على المدى البعيد وذلك بتدريسهم كيفية الاتصال بمحيطهم وكيفية تقويم الجودة في عملهم وعمل الآخرين، وكيفية استثمارهم لفرص التعليم المستمر على مدى الحياة لتعزيز تقديمهم.

إن المستفيد الثانوي من خدمات المدرسة هم الآباء وأولياء الأمور والمجتمع الذين من حقهم توقع نمو مدارك وقدرات ومهارات أبنائهم الطلاب وتطور شخصياتهم ليكونوا نافعين لذويهم ومجتمعهم.

إن تحقيق الجودة يقع عبؤها على كاهل المدرس والطالب من جهة والمدرسة والمجتمع من جهة أخرى .

تصنيف هذه الطرائق بناءً على معيار جهد المعلم والمتعلم إلي ما يلي :

١- طرائق التدريس القائمه على جهد المعلم وتتضمن :

أ- طريقة المحاضرة . ب- الطريقة الإلقائية . ج- الطريقة الهربارتيه . د – طريقة التعليم ذي المعنى لديفيد أأوزوبل .

٢ – طريقة التدريس القائمة على جهد المعلم والمتعلم وتتضمن :

أ – التعلم التعاوني . ب- التدريس المصغر . ج – العروض العلمية . د – المشروع .

٣- طرائق التدريس القائمة على جهد المتعلم وتتضمن :

أ – الحقائب التعليمية .

ت–التعليم المبرمج .

ث–المجمعات التعليمية.

ج– التعلم بإستخدام الحاسوب.

ح– التعلم الإنقائي.

معايير الجودة الشاملة في المقررات التربوية :

تقوم الجودة الشاملة على عملية أساسية مفادها أنه لابد من تحديد احتياجات المستفيدين من الخدمة ؛ لترجمتها إلى مواصفات ومعايير تكون أساساً لتصميم هذه الخدمة ، ومعايير الجودة عبارات تحدد شروطاً ومواصفات ومتطلبات قياسية لشيء أو عمل أو أداء ما ؛ بحيث تصف هذه المعايير الشيء أو العمل أو الأداء في أجود صورة وأكملها في ظل ظروف وسياقات معينة ، ولعل في ذلك ما يشير إلى أن معايير الجودة تعني الخصائص التي يجب أن تتوافر في المنتج بحيث يؤدي استعماله إلى أقصى درجة من الأهداف المتوخاه منه.

وإذا طبقنا ذلك المفهوم على معايير الجودة الشاملة في المقررات التربوية التي تقدمها لمؤسسات التربوية في اللغة العربية يمكننا القول:إنها مجموعة الشروط والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر في أهداف المقررات التربوية التي تقدمها مؤسسات التربية في مقررات اللغة العربية ، ومفرداتها في كلا الجانبين النظري والتطبيقي الوظيفي من حيث الشمول والتنظيم والتوزيع وفق معايير شاملة تهدف الى تطوير طرائق التدريس لمادة اللغة العربية .

(مدكور ، ٢٠٠٥ ، ص ٢٢)

أن تلك المعايير تقدم لغة مشتركة وهدفاً مشتركاً في متابعة وتقويم الطلاب ، وتدعم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة ، إن جودة البرامج التعليمية ومحتوى المقررات في التعليم العالي تعني شمولها ، وعمقها ، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة ، ومساهمتها في تكوين الشخصية المتكاملة ، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق

تدريسها بعيدة عن التلقين ، ومثيرة للتفكير ؛ من خلال الممارسات التطبيقية لتلك المقررات والبرامج التعليمية وطرق تدريسها .

وبالنسبة لمستوى المحتوى فيعني التأكد من أن ما تم اختياره وتنظيمه من موضوعات ومفردات للمحتوى تناسب المتعلم ، أما تنظيم المحتوى أي : ترتيب مفردات وموضوعات المحتوى الذي تم الاتفاق على اختياره ويشمل مجال التنظيم النطاق ، والتكامل ، والاستمرار ، والتتابع ، فالنطاق يشير إلى ماذا نعلم في مادة معينة ، وفي مرحلة معينة من مقررات وموضوعات ، وبالتالي فإن نطاق المحتوى يعني عمقه واتساعه ، في حين يشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين أجزاء المحتوى ؛ للمساعدة في بناء وحدة المعرفة ، ويشير الاستمرار إلى العلاقة الرأسية لموضوعات ومفردات المقررات ، والتتابع هو الترتيب الذي يعرض به المحتوى على امتداد الزمن ، وعلى الرغم من التداخل بين عنصري الاستمرار والتتابع إلا أن التتابع يعني مستويات أعلى في المعالجة من مجرد الاستمرار وعليه للمعلم أيضا دور مهم في التوظيف والتطور التكنولوجي ضمن معايير الجودة الشاملة ، وهناك على الأقل خمس تقنيات يمكن للمعلم أن يستخدمها وهي:

*المواد المطبوعة مثل : (البرامج التعليمية، ودليل الدروس ،والمقررات الدراسية).

* التكنولوجيا المعتمدة على الصوت: تكنولوجيا السمعيات (مثل) : (الأشرطة والبث الإذاعي ، التلفونات).

*الرسوم الالكترونية.

* تكنولوجيا الفيديو :مثل (التلفزيون التربوي ، التلفزيون العادي ، الفيديو المتفاعل ،وأشرطة الفيديو ، و أقراص الفيديو).

* الحاسوب و شبكاته ،: مثل (الحاسوب التعليمي ، مناقشات البريد الالكتروني ، شبكة الانترنت ، ومناقشات الفيديو الرقمي) . (بون ، ١٩٩٥، ص ٥٥٦)

<u>دور طرق وأساليب التدريس الحديثة على وفق الجودة الشاملة</u> :

إن طريقة التدريس ليست سوى مجموعة خطوات يتبعها المعلم لتحقيق أهداف معينة ، وإذا كانت هناك طرق متعددة مشهورة للتدريس ، فإن ذلك يرجع في الأصل إلى أفكار

المربين عبر العصور عن الطبيعة البشرية ، وعن طبيعة المعرفة ذاتها ، كما يرجع أيضاً إلى ما توصل إليه علماء النفس عن ماهية التعلم ، وهذا ما يجعلنا نقول أن هناك جذور تربوية ونفسية لطرائق التدريس.

هناك عدة استراتيجيات حديثة في التدريس ترفع من شأت،ن التعليم ، و منها:

١-طريقة التعلم التعاوني .

٢- طريقة العصف الذهني .

٣- طريقة الملخصات .

٤- إستراتيجية التحري الجماعي .

٥- خرائط المفاهيم ....الخ من الطرق والأساليب الحديثة في التدريس لمواكبة روح العصر والتقدم التكنولوجي على وفق معايير الجودة الشاملة في التدريس ، لكسر الحواجز بين المعلم والمتعلم ، ولتنمية القدرة على التفكير والتعلم ، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

المصادر

١. إبراهيم ، محمد عبد الرزاق : منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، الطبعة الأولى ، دار الفكر للطباعة والنشر ، الأردن (١٤٢٤هـ) .

٢. أبو سعدة ، وضيئة محمد ، وعبد الغفار ، أحلام رجبدراسة بعنوان :" الجودة الشاملة في كليات وشعب رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية (تصور مقترح) " عالم التربية ، رابطة التربية الحديثة ، العدد ٢ ، أكتوبر ،القاهرة ، ٢٠٠٠م .

٣. أبو شقرا ، رجا التربية شغف وإبداع ، الطبعة الأولى ، دار العلم للملايين ، بيروت، (٢٠٠٦)

٤. بدير ، المتولي إسماعيل: (رؤية مستقبلية لكليات التربية في ضوء إطار مرجعي للاعتماد الأكاديمي " رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية في المنصورة ، القاهرة ، (٢٠٠٤م)

٥. بون ، ديان وجريجز، ريك:الجودة في العمل دليلك الشخصي لتأسيس وتطبيق معايير الجودة الكلية ، ترجمة : سامي الفرس ، ناصر العديلي ، سلسلة آفاق الإدارة والأعمال،دار آفاق الإبداع العالمية ، الرياض / (١٩٩٥م)
٦. البيلاوي ، حسن حسين : تربية متكاملة لتنمية متكاملة ،رؤية في إصلاح التعليم في ضوء متغيرات القرن الحادي والعشرين ، مجلة التربية والتنمية ، السنة٢ ، العدد ٢، القاهرة ، (١٩٩٣)
٧. الجبر، سليمان محمد : تقويم إعداد المعلم بكلية التربية جامعة الملك سعود – دراسة ميدانية ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، (١٩٩٢م)
٨. الجبر سليمان محمد برنامج إعداد المعلمين بين النظرية والتطبيق في السجل العلمي لندوة " نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية" كلي التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٩٢م.
٩. رمضان :" تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة دراسة ميدانية" مجلة كلية التربية ببنها ، جامعة الزقازيق ، مجلد١٥ ، العدد٦٠ ، يناير ، القاهرة ، (٢٠٠٥م).
١٠. الزهراني ، سعود حسين : المعلم السعودي إعداده – تدريبه – تقويمه ،الطبعة الأولى ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض ، (١٤١٥هـ).
١١. سالم ، محمد المصيلحي ، وأحمد، فرغل عبد الحميد ، والسيد ، السعيد علي : دراسة تقويمية للمقررات التربوية بكلية التربية جامعة الأزهر في ضوء مبادئ التربية المستمرة" مجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ،العدد ٥٨ ، القاهرة ، (١٩٩٦م).
١٢. الشيخ ، بدوي محمود : الجودة الشاملة في العمل الإسلامي ،الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (١٤٢١هـ).
١٣. طعيمة ، رشدي أحمد :"معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية (المحتوى) " بحوث وتقارير ندوة " نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في

العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة" ، إعداد وتنفيذ : الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم ، رابطة العالم الإسلامي ، مكة المكرمة ، (٢٤-٢٧ ربيع الأول ١٤٢٧هـ) الخرطوم – السودان ، ٢٠٠٥م.

١٤. العساف ،صالح بن حمد : المدخل إلى البحث في العلوم الإنسانية ، الطبعة الأولى ، سلسلة البحث في العلوم السلوكية ، الكتاب الأول ، شركة العبيكان للطباعة والنشر ، الرياض ، (١٤٠٩هـ).

١٥. فهمي ، محمد سيف الدين : تحديات ومشكلات تربية المعلم في دول الخليج وسبل مواجهتها" ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي ، (٤-٦ ربيع الثاني ، ٧-٩ يناير) ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، الدوحة ، (١٣٨٤هـ).

١٦. مدكور، علي أحمد : معلم المستقبل نحو أداء أفضل ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (٢٠٠٥م) .

١٧. منسي ، محمود بن عبد الحليم و ردادي ، زين بن حسن ،. دراسة عنوانها : "تقويم برنامج الإعداد التربوي بكلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر طلاب وطالبات المستوى النهائي "المؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم "لمعلم تأمل الواقع واستشراف المستقبل" ٢٩ محرم ـ ٢صفر ١٤٢٠هـ ، الجزء الثاني ، (١٤٢٢هـ).

١٨. الناقة ، محمود كامل :"معايير جودة الأصالة والمعاصرة للعناصر التربوية (طرق التدريس) " بحوث وتقارير ندوة " نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة" ، إعداد وتنفيذ : الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم ، رابطة العالم الإسلامي ، مكة المكرمة ، (٢٤-٢٧ ربيع الأول ١٤٢٧هـ) الخرطوم – السودان ، (١٤٢٧هـ) .

١٩. نوفل ، محمد نبيل :رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم في القرن الحادي والعشرين ، المنظور العالمي والمنظور العربي ، المجلة العربية للتربية ن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المجلد٧ ،العدد١ ، تونس ، (١٩٩٧م)

٢٠. هندي ، عبد المعين سعد الإعداد المهني للمعلمين . دراسة حالة لآراء المعلمين وطلاب كلية التربية بمحافظة سوهاج " مجلة تربية سوهاج ، العدد ٧ ، الجزء ٢ ، يوليو ، (١٩٩٢م) .

Overall quality and its role in education

Dr.. Huda Shaker Mahmoud Girls College of Education

University of Baghdad

Research Summary

The current research is aimed at identifying the overall quality and its role in the educational process is well known that the concept of total quality is one of the modern concepts aimed at improving performance, on an ongoing basis and that the way to respond to the requirements of the work required, as the world in general and the Arab community faced particularly increasing challenges and accelerated as a result of the rapid developments in various fields, particularly scientific and technological field in which the world has witnessed during the last quarter of the last century, which is expected to continue a very fast pace was the reason for the scientific and technical progress - which controlled all walks of life and that accompanied the development of education, and the renewal of methods and techniques teaching - machinery entry field of education, where he became a necessity after it was some sort of luxury and luxury.

For the quality of the overall significant impact in helping the teacher, the scientific article in the success of the educational process by taking appropriate ways of teaching modern methods of learning and attic divided current research into two sections, namely:

The first topic:

Overall quality, concept, standards, objectives, rationale for management in educational institutions.

The second topic:

Overall quality and its role in education.

النزاهة الاخلاقية لدى معاوني المدارس المتوسطة

م.د. غادة علي هادي آل هاشم
كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية / جامعة بغداد

م.م. رغداء عباس عبد الطائي
(وزارة التربية/ ثانوية النعمان)

مستخلص البحث

ان ما عاناه الانسان العراقي وبكل شرائحه وفئاته العمرية من اضطرابات وضغوط قد أثرت في أمنه النفسي، فضلاً عن الانتهاكات التي تعرض لها والتي قد أثرت بشكل واضح على الاطار الثقافي والقيمي للمجتمع العراقي ومن ثم أدت الى اختلاف توجهات الأفراد في إصدار أحكامهم الأخلاقية المرتبطة بالظروف المعيشية للأفراد. وقد نتج عن هذا الاختلاف في القيم الاخلاقية بروز ظواهر لا حصر لها من السمات والسلوكيات المنحرفة. من هنا جاءت مشكلة البحث الحالي للتعرف على مستوى النزاهة الأخلاقية في ظل الظروف المتناقضة التي يعيشها البلد، والنزاهة الأخلاقية هي قدرة الفرد في التمييز بين الصواب والخطأ والعمل الثابت وفق هذا التمييز، ومشاركة الآخرين بالقناعات الأخلاقية على الصعيد المعرفي والوجداني والسلوكي.

استهدف البحث الحالي تعرف مستوى النزاهة الأخلاقية لدى معاوني المدارس المتوسطة في مديرية الكرخ الثانية فضلاً عن تعرف الفرق ذو الدلالة الإحصائية في النزاهة الأخلاقية بحسب متغير الجنس (ذكور ، اناث) لدى أفراد العينة، ولتحقيق أهداف البحث الحالي تبنت الباحثتان مقياس (طبرة، ٢٠١٠)، والذي تكون من (٥١) فقرة ولكل فقرة خمسة بدائل، وتحققت الباحثتان من الخصائص القياسية للمقياس (الصدق الظاهري والثبات بطريقة إعادة الاختبار)، وقد طبق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) معاون ومعاونة بواقع (٣٠) معاونة و (٣٠) معاون، وقد تم استبعاد (٧) استبانات نظراً لزيف الاجابة، فأصبحت نتائج البحث قائمة على عينة مكونة من (٥٣) معاون ومعاونة بواقع (٢٥) معاونة و(٢٨) معاون.

واستعملت الباحثتان الوسائل الإحصائية الآتية: (مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين)، توصلت الباحثتان الى ان أفراد العينة جميعاً لديهم مستوى عالي من النزاهة الاخلاقية، وانه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بحسب متغير الجنس (ذكور ، اناث) في النزاهة الأخلاقية لدى أفراد العينة.

التعريف بالبحث : مشكلة البحث:

يضر الفساد الاداري والمالي المجتمع بطرق عدة، فهو يشكل خطراً على أمنها وأستقرارها مما يقوض مؤسسات وقيم الديمقراطية والقيم الأخلاقية ويعرض التنمية وحكم القانون للخطر، وإذا انتشرت أشكاله في بلدٍ ما فإن آثاره السلبية تصبح ملموسة بمختلف الطرق التي تضر أغلب فئات وطبقات المجتمع (هيئة النزاهة، دائرة التعليم والعلاقات العامة، ب–ت: ٣).

وكثيراً ما يحصل هذا عندما تتعرض الشعوب لظروف قاسية كالحروب وإنعدام الأمن والقتل أو الاعتقال والتهجير كما حدث في مجتمعنا العراقي.

وتُعد مشكلة فقدان النزاهة الأخلاقية سواء كان ذلك في مجال العمل الوظيفي أو في كل مجالات الحياة من مشكلات العصر الحديث، حيث شيوع النزعات المادية والنفعية التي عادةً ما تكون بعيدة كل البعد عن القيم الانسانية والروحية، وسيطرة هذه النزعات في الكثير من مجالات الحياة وأنشطتها، والتي تبيح للانسان استغلال اخيه الانسان عندما يتراءى له بصيص أي نفع مادي، مما يؤدي الى إضعاف القيم الأخلاقية، وبوجود هذه المظاهر السلبية أصبح الفرد يشعر باستياء بالغ من خطر ضعف الأخلاق والنزاهة الاخلاقية في مجتمعه (الجبوري،٢٠٠٢: ١٧). ونستطيع من خلال المشاهدات اليومية العابرة ملاحظة تراجع حرص المواطن على المال العام، وضعف هيبة الدولة بمؤسساتها المختلفة وارتفاع وتيرة العنف والميل للانعزالية والفردية، وضحالة المستوى الثقافي العام، وتدهور الذوق العام (زايد، وعبد الفتاح، وزكريا، وشعبان،٢٠٠٩: ٢١).

ان المشكلات الأخلاقية التي يتعرض لها عالمنا المعاصر، قد أضعفت القيم الأخلاقية لدى أفراد المجتمع في ميادين الحياة المختلفة على الرغم من رصيد المجتمع الهائل من تلك القيم والمناعة الاجتماعية (صوالحة،٢٠٠٢: ي)، والعراق هو احد البلدان التي تعرضت بشراسة الى إضعاف القيم الاخلاقية التي كان يتمتع بها أبنائه وذلك من خلال كل ما تعرض له من إحباطات وإنتهاكات أثرت بشكل واضح على الإطار الثقافي والقيمي للمجتمع العراقي مما أدى الى اختلاف توجهات الأفراد في إصدار احكامهم الاخلاقية المرتبطة بالظروف المعيشية للأفراد (طبرة،٢٠١٠: ٣). ولأن شريحة الكوادر التعليمية ومنها معاوني المدارس هي من اهم شرائح المجتمع، إذ يقع على عاتقها بناء متواصل لأجيال المجتمع، فقد توصلت الباحثتان الى ان مشكلة البحث الحالي تتحدد بالتوصل الى معرفة هل ان كل ما تعّرض له المجتمع العراقي من إرهاب واضطراب قيمي قد أثر سلباً بمستوى النزاهة الأخلاقية لدى معاوني المدارس المتوسطة ام لا ؟.

أهمية البحث:

على الرغم من سيادة القيم السلبية وانتشارها على مستوى قطاعات وشرائح المجتمع المختلفة، إلا ان ذلك لا يعني عدم وجود قيم ايجابية أو نماذج تعكس هذه القيم في مختلف المجالات والتي قد ترجع الى عوامل ذاتية وشخصية أكثر من كونها ميراثاً اجتماعياً، ولكن قد لا تحظى هذه النماذج بالتأييد في المواقف الاجتماعية المختلفة، وربما تواجه بالاستهجان في بعض الأحيان وينظر إليها على أنها نماذج غير مألوفة ولاشك فان هذه النماذج بقيمها الايجابية وتقديمها باعتبارها قدوة قد يساهم في إحداث نوع من التوازن الاجتماعي، او نوع من مواجهة القيم والنماذج السلبية في المجتمع (زايد، وآخرون،٢٠٠٩: ٢٢).

ان دراسة الأخلاق والنزاهة الأخلاقية لها أهمية كبيرة ليس من اجل معرفة القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية السائدة في المجتمع والعمل على تعزيزها فحسب وانما ايضاً من أجل الحيلوله دون وقوع الفساد. (باينس،٢٠٠٦: ١٧٤).

وللكادر التعليمي (ومنهم المعاونين) أهمية خاصة في هذا البحث، إذ ان الكادر التعليمي هو أداة العملية التربوية، وهو من أهم عناصر المجتمع بأكمله وذلك لوظيفته المتعلقة بتربية وبناء الأجيال (مرتجى،٢٠٠٤: ٦٦)، وبما ان المعلمين والمعاونين والادارة هم القدوة امام التلاميذ، لذا عليهم أن يتحلوا بالأخلاق الطيبة التي تعكس علاقاتهم مع بعضهم البعض وعلاقاتهم مع تلاميذهم، إذ ان التلاميذ أكثر ما يتأثرون بسلوكيات وأخلاقيات معلميهم، فهم يرون فيهم المثل الأعلى ويقومون بتقليدهم مما يؤثر في تكوين اتجاهاتهم وانماط سلوكهم. (طبرة،٢٠١٠: ٧).

لذا فالنزاهة الاخلاقية ضرورية بالنسبة للكوادر التعليمية أكثر من سائر المهن لأنها يساهم بشكل كبير في عملية تنشئة التلاميذ والطلاب من الناحية الأخلاقية لذلك فان المهنة التربوية تتطلب مستوى عالٍ من الخلق. (طبرة،٢٠١٠: ٧).

وتاتي اهمية البحث الحالي من اهمية النزاهة الاخلاقية لأهم شريحة في كل مجتمع ألا وهي الكوادر التعليمية ومنهم المعاونين لتأثيرها المباشر في تكوين أخلاق المجتمعات.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

١- مستوى النزاهة الأخلاقية لدى معاوني المدارس المتوسطة.

٢- دلالة الفرق في مستوى النزاهة الأخلاقية بحسب متغير الجنس (ذكور- اناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بمعاوني المدارس المتوسطة من كلا الجنسين في مديرية تربية الكرخ الثانية للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

تحديد المصطلحات:

النزاهة لغةً:

هي أكتساب المال من غير مهانة ولا ظلم الغير، وانفاق المال في المصارف الحميدة (العكيلي، والبكري، ب-ت: ٧٨).

الاخلاق: التعريف لغةً:

الخلق: السجية، وفي الحديث: ليس شيء في الميزان أثقل من حسن الخلق، والخلق بضم اللام وسكونها: هو الدين والطبع والسجية، والجمع أخلاق (الجمل، ب-ت: ١).

تعريف النزاهة الاخلاقية اصطلاحاً:

قدرة الفرد في التمييز بين الصواب والخطأ، والعمل الثابت وفق هذا التمييز، ومشاركة الآخرين بقناعاته الأخلاقية على الصعيد المعرفي والوجداني والسلوكي (Olson,1998: 15).

وقد تبنت الباحثتان تعريف أولسن للنزاهة الأخلاقية وذلك لاعتمادهما مقياس (طبرة،٢٠١٠) الذي بُني اساساً على تعريف (أولسن، ١٩٩٨).

أما التعريف الإجرائي للنزاهة الأخلاقية فهو:

الدرجة التي يحصل على المستجيب (المعاون) من خلال استجابته على فقرات مقياس النزاهة الأخلاقية.

الخلفية النظرية

أولاً- مفهوم النزاهة في القرآن الكريم

ان النزاهة ظاهرة انسانية تحكمها قوانين الانسان وقيمه فرداً ومجتمعاً وإن ما يقابل هذه الظاهرة هو الصلاح والاصلاح وان حركة التضاد الموجودة بين هاتين الظاهرتين هي من العوامل التي تحكم مسيرة الأمم على الأرض ومن ثم تحكم مسيرة الانسان (هيئة النزاهة،دائرة التعليم والعلاقات العامة، ب-ت: ٥).

وان من الأهداف الرئيسة التي وضعها القرآن الكريم تحقيق الانسجام بين أفراد المجتمع وتحقيق السلام في المجتمع الايماني. قال تعالى: **{لاَّ خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلاَّ مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلاَحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَن يَفْعَلْ ذَلِكَ ابْتَغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْراً عَظِيماً}** (النساء،١١٤). أُريدَ بذلك الاصلاح بين المتخاصمين أو المتباينين ليتراجعا عن الخلاف الى ما فيه الألفه واجتماع الكلمة، وأكد القرآن الكريم أن المجتمعات تهلك بفسادها وتحيا باصلاح أهلها، قال تعالى: **{وَمَا كَانَ**

رَبُّكَ لِيُهْلِكَ الْقُرَى بِظُلْمٍ وَأَهْلُهَا مُصْلِحُونَ} (هود،١١٧)، فبالاصلاح تحيا الشعوب حياة طيبة رغيدة (العكيلي، والبكري، ب–ت: ٨٠).

وتشير الآية الكريمة "**وأستقم كما أُمرت**" (الشورى،١٥) الى وجوب الاستقامة والالتزام بالنزاهة الاخلاقية كمنهج، وقد كان النبي الكريم (ﷺ) يجسد الفضائل الأخلاقية في أفعاله وفي كل سلوكياته ومع كل الناس فكان مثالاً وإنموذجاً يحتذى به في الخلق القويم، فضلاً عن الكثير من الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة التي تؤكد على ان حسن الخلق هو السبيل لرقي الانسان والوصول به الى ذروة الكمال في الدنيا وطريقه الى الجنة في الآخرة (طبرة،٢٠١٠: ٢٩).

أما الفساد بالمفهوم الشرعي فيعني وجود الخلل في الأداء نتيجة الخطأ والنسيان واتباع الشهوات والزلل والانحراف عن الطريق المستقيم، والدين الاسلامي هو أكثر الأديان معرفةً بالنفس البشرية وكيفية معالجتها، لذلك نجد في الدين الأسلامي أسلوبين لمعالجة الفساد هما الترغيب والترهيب (هيئة النزاهة، دائرة التعليم والعلاقات العامة، ب – ت: ٥)، ويتمثل اسلوب الترغيب باستخدام أساليب التحفيز المختلفة التي من شأنها ان تجعل الموظف يقبل على عمله بنفس راضية وبحماس كبير فينجز إنجازاً عالياً ويؤدي أداءاً متميزاً، ومن آيات الترغيب قوله تعالى: **{قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعاً إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ} (الزمر،٥٣)**. وكان النبي(ﷺ) يستخدم أسلوب الترغيب والترهيب، فكان يحبب لهم عمل الخير وينهاهم عن فعل الشر، ويتطلب أسلوب الترغيب نوعين من الحافز، هما الحافز المعنوي والحافز المادي.

ثانياً– البعد التربوي لمفهوم النزاهة:

على امتداد العصور كان الحكماء ورجال الدين ينصحون دائماً على توافر صفات تربوية وأخلاقية في كل من يشغل وظيفة عامة (هيئة النزاهة، دائرة التعليم والعلاقات العامة، ب–ت: ٦)، فضلاً عن تأكيد كل من مؤسسات التنشئة الاجتماعية بدءً من الأسرة، والمدرسة وانتهاءً بالمؤسسات الدينية والاجتماعية على اعتبار الفرد قيمة مهمة بحد ذاته وتسعى الى ان يكون سلوكه متسقاً ومتوافقاً مع أخلاقه وما يؤمن به من قيم

وبخاصة اخلاقيات وقيم العمل ومنها الانضباط والمواظبة والأمانة، والعدل والانجاز .. الخ (العمري، ب–ت: ١)، وان المربين هم من أهم الأشخاص المهمين في حياة الأفراد بعد الوالدين الذين يتشرب الفرد القيم والاخلاق والمعايير الاجتماعية منهم باعتبار وظيفة المعلم من أهم الوظائف (وحيد،٢٠٠١: ٦٨).

وهناك ثلاثة نماذج للبعد التربوي للوظيفة العامة للنزاهة، وهي:

١. الإنموذج السياسي: يتضمن معالجة الجانب التربوي والاخلاقي من منظور القيم والمعتقدات النابعة من المجتمع من المجتمع السياسي كما في الولايات المتحدة الامريكية والعديد من الدول الأوربية.
٢. إنموذج الدولة: ويميز هذا الإنموذج بين الجوانب التربوية للقيم الاجتماعية وبين أخلاقيات الأدارة العامة المستمدة من قيم الدولة واحتياجاتها والتي تؤلف بدورها المصدر الرئيس للقيم التربوية والاخلاقية للنزاهة العامة، ويسود هذا الإنموذج في الدول الاسكندنافية وبعض الدول الاوربية.
٣. الإنموذج الروحي والديني: يعالج هذا الإنموذج الوظائف العامة من منظور روحي وديني بحت، فالقيم والممارسات والمعتقدات المتعارف عليها تضمنتها الأديان السماوية وهي معيار أساسي لأي سلوك بغ النظر عن صحة النماذج السابقة وموضوعيتها.

ونلاحظ ان الانحراف عن السلوك السوي ينتشر في العديد من دول العالم أياً كان الإنموذج المعتمد في تلك الدول، إذ يعمد الموظفون الحكوميون الى استغلال الثقة والصلاحيات الممنوحة لهم بمبررات وأسباب متعددة منها اقتصادية كتردي الدخول وارتفاع معدلات البطالة، ومنها سياسية كانتشار البيروقراطية وجمود الأنظمة والتشريعات وضعف الأداء في السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية، واسباب اجتماعية وثقافية كتدني مستوى التربية في الأسرة والمدرسة (هيئة النزاهة، دائرة التعليم والعلاقات العامة، ب–ت: ٩).

ثالثاً– المنظور النفسي للنزاهة الأخلاقية

- **فرويد**

أكد فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي، ان الدور الحاسم لسنوات الطفولة المبكرة في إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية التي بضمنها قيم الطفل الأخلاقية، ويرى فرويد انها تكتمل بنهاية السنة الخامسة من العمر، وان ما يلي ذلك من نمو يقوم في معظمه على صياغة البناء الأساسي (العاش،٢٠١٥: ١).

وقد حدد فرويد انظمة للشخصية النامية وحدد لكل منها دور في طبيعة الاستجابة والسلوك الأخلاقي تجاه مواقف الحياة والصراعات التي يواجهها (العلي،٢٠٠٢: ٤٨)، وهذه الأنظمة هي:

١. الهو: ووظيفتها الأساسية إرضاء مبدأ اللذة ليتخلص الفرد من التوتر الذي يتعرض له الفرد، ولأن الهو يتألف من الدوافع الغريزية الخام التي تصدر عن التنظيم البدني – الفسلجي ويحتك بالبدن بشكل أوثق من احتكاكه بالعالم الخارجي لذلك فهو لا يتغير مع الزمن ولا يتعدل بالتجربة ولا تحكمه قوانين العقل والمنطق، فهو لا يمتلك قيماً أخلاقية وانما مساق باتجاه واحد وهو الحصول على اشباع الحاجات الغريزية بما يتفق ومبدأ اللذة.

٢. الأنا: هو النظام الذي يتوسط بين الهو والعالم الخارجي ويقوم بمهمة حفظ الذات عن طريق التعلم – بالتجربة – معالجة المثيرات الخارجية بما يعود عليها بالنفع، وتتحكم بالدوافع الغريزية (الهو) عن طريق التأجيل، والتغير والتعديل، وإذا قامت الأنا بوظيفتها بحكمة يسود الانسجام ويعم الأتزان في النفس البشرية.

٣. الأنا العليا: يؤثر الوالدان على الأنا بشكل كبير لينمو منها الأنا العليا، كما وتكون نتاج لتأثير ليس الوالدين فقط وانما تأثير التقاليد العائلية والعرقية والقومية وحتى الهيئات الاجتماعية. وعن طريق الأنا العليا إما ان يسلك الطفل ما يعتبره والداه أخلاقياً لانهما ينقلان مقاييسهما عن الفضيلة له، فإذا سار في الطريق الذي تحدده معاييرهما كوفئ على ذلك، فإذا حافظ على النظافة والنظام وكوفئ لمحافظته عليهما فان النظافة والنظام تصبح مثلاً من مثله العليا، إما اذا سلك الطفل أمراً سيئاً أخلاقياً بحسب معايير والديه فانه يتوقع عقاباً وسيكون ذلك مصدراً للقلق يتعين عليه تجنبه (النعمة، والعجيلي،٢٠٠٤: ١٣٦-١٤٠).

وعلى ذلك يمكن تقسيم مراحل النمو الأخلاقي بحسب نظرية فرويد الى:

١- المرحلة اللاأخلاقية: وهي المرحلة التي يسيطر فيها الهو على الجانب الشخصي وعلى تمثيل الجزء اللاشعوري في العقل وتنشأ فيه النزعات الغريزية وهو لايقيم وزناً للمثل والمعايير الاجتماعية.

٢- مرحلة الاخلاق الواقعية: وهي المرحلة التي تؤدي فيها الأنا وظيفتها وتظهر في هذه المرحلة المنطقة الاخلاقية وتقع في منزلة على هامش الشعور وبوجهين أحدهما يطل على الدوافع الفطرية والآخر على العالم الخارجي أي ما هو مقبول اجتماعياً، فالأنا اداة الواقع الأخلاقي والتكيف البيئي.

٣- مرحلة الأخلاق المثالية: هذه المرحلة تقوم على وظيفة الأنا العليا وهي المرحلة الأخلاقية المتوارثة عن الوالدين في مثاليتها فهي جملة القيم والمعايير والمعتقدات التي يستخدمها الفرد مقياساً لسلوكه.

لذلك فان الاحساس الاخلاقي بحسب فرويد يظهر بين عمر (٥-٦) سنوات، وان القيم الأخلاقية التي يكتسبها الطفل في الخمس سنوات الأولى هي التي يكون منها الأنا العليا والذي يعد الضمير جزءاً اساسياً منها (طبره،٢٠١٠: ٣٩-٤٠).

- **كولبرك**

تُعد نظرية كولبرك من أشهر النظريات التي بحثت في النمو الاخلاقي وقد قسمت النظرية النمو الأخلاقي الى ثلاث مستويات رئيسية لكل منها مرحلتين فرعيتين:

<u>اولاً:</u> مستوى ماقبل العرف

وهو المستوى الأدنى مرتبة ويكون فيه الأفراد ذوي نظرة ضيقة ومحدودة جداً لأنفسهم، وللمجتمع، وللمبادئ الأخلاقية، وعادةً مايأخذون نظرتهم الشخصية فقط بالحساب.

المرحلة الأولى: يكون اهتمام الطفل في هذه المرحلة مركزاً على سد احتياجاته الشخصية قبل كل شيئ ويبني احكامه على أساس الأبعاد المادية للسلوك والعقوبات التي تتبعه.

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة يبقى الطفل متمركزاً حول اشباع حاجاته الشخصية أولاً ولكنه يعتقد بان الفعل الصحيح هو الذي تكون نتائجه في مصلحته هو وتبادله للمنافع لايركز على وجهة نظر الآخرين بل وجهة نظره هو.

ثانياً: مستوى العرف

وهو مستوى التفكير العرفي الذ يظهر كيفية تطور التفكير الأخلاقي والاهتمام بالآخرين، وهذا المستوى يوضح الحيلة والمكر في وجهة النظر والانتقال من الذات الى المجموعة.

المرحلة الثالثة: يستبطن الفرد في هذه المرحلة قيم المجتمع فهو عندما يحكم على المسألة يحكم على اساس تصوره لسلوك أبويه أو أقرانه أمامها فهو يريد ان يرضي الآخرين ليحصل على رضاهم.

المرحلة الرابعة: تعتبر هذه المرحلة مرحلة القانون والنظام لأن الفرد يطلق أحكامه استناداً لمقولات السلطة الشرعية فالفرد في هذه المرحلة يقوم بواجبه ويحترم السلطة.

ثالثاً: مستوى ما بعد العرف

المرحلة الخامسة: يعرف الفرد في هذه المرحلة ان القوانين عناصر اعتباطية فالعادات والقوانين والنظم هي عقود اجتماعية صنعت لغرض معين وقد تتغير هذه الظروف فالواجب الملقى على الفرد هو العقد الاجتماعي وليس المحتوى الضيق للقانون لذلك يكون التأكيد خلال هذه المرحلة على المسؤولية الاجتماعية للفرد.

المرحلة السادسة: في هذه المرحلة يكون الفرد قد تبطن تماماً المبادئ التي يؤمن بها وايمانه الشخصي بها لا ينطلق من كون السلطة هي التي وضعت القواعد بل لانه تبناها شخصياً بعد اقتناع، فالفرد في هذه المرحلة يؤمن بالمبادئ ويسلك

بموجبها حتى عندما تتعارض مع القواعد والقوانين الاجتماعية .(طبرة،٢٠١٠: ٤٥-٤٦) (الحلو، والقيسي، والصوفي، وقاسم، وصالح، والجبوري، ٢٠١٢: ٦٥-٦٦).

دراسات سابقة

- **دراسة زايد (٢٠٠٩)**

هدفت الدراسة الى التعرف على بعض الأطر الثقافية الحاكمة للسلوك في مصر عبر دراسة ميدانية ركزت على الأطر الحاكمة لقيم النزاهة والشفافية ومحاربة الفساد ومن خلال رؤية المصريين للعالم وللاتجاهات المتصلة بالقيم محل البحث، والممارسات والمواقف الفعلية المتصلة بتلك القيم.

وتعرضت الدراسة للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي واجهت المجتمع المصري منذ بداية ستينيات القرن الماضي، وأدت الى تغير بعض القيم بشكل قد يهدد مسيرة التنمية.

اعتمدت الدراسة على عينة مختارة بدقة لتكون ممثلة للجمهور العام على مستوى جمهورية مصر، كما انها ربطت الأبعاد الاجتماعية بموضوعات مكافحة الفساد وتحقيق الادارة الرشيدة.

هدفت الدراسة الى تعرف واقع القيم المرتبطة بالنزاهة داخل المجتمع المصري، والى أي حد تتباين هذه القيم بتباين متغيرات النوع (ذكور – اناث)، وتوصلت الدراسة الى نتيجة مفادها ان افراد المجتمع المصري لديهم ميل عام الى ضرورة إعلاء قيمة النزاهة لدى الانسان، وذلك من خلال التأكيد على توافر فضيلة الايمان بنسبة ٥١,٧%، يليها الأمانة بنسبة ٤٤,٣% ، ومن ثم الضمير بنسبة ٣٦,٤% ، فالصدق بنسبة ٣٠%، وفي ضوء النتيجة السابقة لأهم الفضائل التي يجب ان يتحلى بها المصريين يمكن الاقتراب أكثر من القيم الحاكمة للنزاهة والمتمثلة في الاتساق وعدم التناقض، والعدل، والأمانة، وهي القيم الثلاثة التي هي من أهم القيم التي تحدد ماهية النزاهة لدى الفرد او الجماعة أو المؤسسة .. الخ، وتوصلت النتائج الى انه ٨٨,٤% من أفراد الدراسة يؤكدون انتشار التناقض في سلوك المصريين، وقد كانت الاناث

أكثر تأكيداً من الذكور في انتشار التناقض وعدم الاتساق بين القول والفعل في سلوك المصريين بنسبة ٨٩,٦% في مقابل ٨٧% (الاناث – الذكور).

كما أظهرت النتائج الى ان ثمة احساس بالظلم داخل المجتمع المصري إذ أكد ما يقرب من نصف العينة بنسبة ٤٩,٧% انتشار الظلم من وجهة نظر العينة في المجتمع المصري وقد كان الذكور أكثر شعوراً بالظلم من الاناث بنسبة ٤٨,٤% مقابل ٣٤,٦%.

كما وأظهرت النتائج ان سلوك عدم الامانة هو السلوك الأكثر انتشاراً في تعاملات المصريين، إذ أكد ٧٢,٩% من العينة على انتشار سلوك عدم الامانة لدى المصريين في مقابل ١٨,٥% الذين أكدوا على ان ثمة تعاملات أمينة بين المصريين وان الذكور أكثر تأكيداً على سلوك عدم الامانة من الاناث بنسبة ٧٣,٣%.

- **دراسة طبرة (٢٠١٠)**

هدفت الدراسة الى تعرف مستوى النزاهة الاخلاقية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية فضلاً عن تعرف طبيعة العلاقة الارتباطية بين النزاهة الاخلاقية وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغيري النوع (ذكور – اناث)، ومدة الخدمة (١٥ سنة فأقل، أكثر من ١٥ سنة)، وتعرف الفروق ذات الدلالة الاحصائية في العلاقة الارتباطية بين النزاهة الاخلاقية وسمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيري النوع (ذكور – اناث)، ومدة الخدمة (١٥ سنة فأقل، أكثر من ١٥ سنة)، وقد أعد الباحث مقياساً للنزاهة الاخلاقية مكون من (٥١) فقرة مع اضافة تسع فقرات لموضوعية الاستجابة. ولتطبيق البحث تم اختيار عينة من معلمي ومعلمات المدارس الابتدائية التابعة لمديريات تربية بغداد (الكرخ ، الرصافة) بالطريقة الطبقية العشوائية إذ بلغ عددهم (٣٤٠) معلماً ومعلمة موزعين على (١٨) مدرسة ابتدائية، فضلاً عن (٥٠) معلم ومعلمة يمثلون عينة الثبات، وقد توصلت الدراسة الى ان عينة البحث (معلمي المرحلة الابتدائية) لديهم مستوى نزاهة اخلاقية أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس وانه لا توجد فروق

دالة احصائياً في العلاقات بين النزاهة الاخلاقية وسمات الشخصية سواء من ناحية النوع (ذكور – اناث) أو مدة الخدمة (١٥ سنة فأكثر، أقل من ١٥ سنة).

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهجية البحث:

اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي في البحث الحالي فهو يهدف فضلاً عن وصف الظاهرة وجمع المعلومات عنها الى تصنيف هذه المعلومات وتنظيمها والتعبير عنها كمياً وكيفياً (العناني،٢٠٠١: ٦٧).

ثانياً: إجراءات البحث

١. مجتمع البحث

يتكون المجتمع الاحصائي في البحث الحالي من معاوني المدارس المتوسطة في مديرية تربية الكرخ الثانية للعام الدراسي (٢٠١٤ – ٢٠١٥) ومن كلا الجنسين، والبالغ عددهم (٥١٦) بواقع (٢١٢) ذكور و (٣٠٤) اناث.

٢. اختيار عينة البحث

تم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (٦٠) معاوناً ومعاونة مناصفةً بين الذكور والاناث من مديرية تربية الكرخ الثانية، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١)

افراد عينة البحث في مديرية تربية الكرخ الثانية بحسب القاطع والمدرسة والجنس

المديرية	القاطع	المدرسة	نوعها	ذكور	اناث	المجموع
		م. النعمان	بنين	٢		٢
		م. غزة	بنات		٢	٢
		م. تماضر	بنات		٢	٢
الكرخ الثانية		م. ابي الاحرار	بنين	٢		٢

	م. موسى بن جعفر	بنين	٢	٢
	م. الانتصار	بنات	٢	٢
	م.شعلان ابو الجون	بنين	٢	٢
	م. سعيد بن المسيب	بنين	٢	٢
	م. ابن الهيثم	بنين	٢	٢
	م. الفرقان	بنين	٢	٢
	م. اليقظة	بنات	٢	٢
	م. المعتصم	بنين	٢	٢
	م. عقبة بن نافع	بنين	٢	٢
	م. الادريسي	بنين	٢	٢
	م. المدثر	بنات	٢	٢
المأمون التعليمية (٢)	م. كنده	بنات	٢	٢
	م.الاحساء	بنين	٢	٢
	م. اور	بنين	٢	٢
	م. النصر	بنات	٢	٢
	م. العلم	بنين	٢	٢
	م. البحتري	بنين	٢	٢
	م. الثبات	بنين	٢	٢
	م. ام الربيعين	بنات	٢	٢
	م. عطارد	بنات	٢	٢

		م. كنانة	بنات	٢	٢
		م. المرأة العراقية	بنات	٢	٢
		م. الجنائن	بنات	٢	٢
(٣)	المأمون التعليمية	م. الاثمار	بنات	٢	٢
		م. الغسق	بنات	٢	٢
بة (٤)	ن المأمو التعليم	م. ام المؤمنين	بنات	٢	٢
المجموع				٣٠	٣٠	٦٠

التحليل المنطقي لفقرات المقياس

عرضت الباحثتان مقياس النزاهة الاخلاقية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١١) خبير، وطُلب منهم تقدير صلاحية الفقرات في قياس ما أُعدت لقياسه، إذ أن التحليل المنطقي للفقرات ضرورياً لأنه يؤشر الى مدى تمثيل الفقرة ظاهرياً للسمة التي أُعدت لقياسها (عبد الخالق،١٩٩٣: ١٨٤). وقد استخرجت الباحثتان الدلالة الاحصائية لآراء الخبراء (الملحق ٢) باستعمال مربع كاي للتحقق لمن صلاحية فقرات المقياس في قياس ما أُعد لقياسه، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

قيم مربع كاي لدلالة الاتفاق بين آراء الخبراء لفقرات مقياس النزاهة الاخلاقية

عدد الخبراء الكلي	الموافقون	غير الموافقين	قيم مربع كاي المحسوبة	قيم مربع كاي الجدولية	مستوى الدلالة
١١	١١	ــــــــ	١١	٣,٨٤	٠,٠٥

قيمة (كا٢) الجدولية= (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١).

وبذلك تكون الباحثتان قد تحققتا من الصدق الظاهري للمقياس، ويعتبر الصدق الظاهري أبسط أشكال صدق المحتوى إلا انه ضرورياً حتى يتم تبني الاختبار واستخدامه (البطش وابو زينة،٢٠٠٧: ١٢٨).

الثبات:

يُعد الثبات من الشروط التي ينبغي توافرها في المقاييس والاختبارات التربوية والنفسية، إذ ينبغي أن تتسم بالاتساق والثبات فيما تقيسه، ويشير ثبات المقياس الى تحرره من الخطأ غير المنتظم (Alken,1988: 58). وتحققت الباحثتان من ثبات المقياس بطريقة الاختبار – اعادة الاختبار ويسمى معامل الاستقرار عبر الزمن (Ebel,1972: 412) بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٠) معاونين من غير عينة التطبيق، وأُعيد عليهم تطبيق المقياس بعد (١٥) يوم، وتم حساب درجات أفراد العينة في التطبيقين، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٨) وبعد تربيع قيمة الثبات بلغت (٠,٦٠٨)، وهذا يعني ان المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

تصحيح المقياس

يتم تصحيح مقياس النزاهة الاخلاقية بصورته النهائية (ملحق ٢) والمتضمن (٦٠) فقرة، إلا ان هناك (٩) فقرات لاختبار صدق المستجيب فإذا أجاب عن اربع فقرات من (٩) فقرات أهملت استبانته لافتقارها صدق الاجابة، أي ان درجات مقياس

النزاهة الاخلاقية تتراوح بين (٥١) كأقل درجة و (٢٥٥) كأعلى درجة، وبمتوسط نظري (١٥٣) درجة، وعند التطبيق النهائي اسقطت (٧) استبانات لافتقارها صدق الاجابة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٥٣) معاوناً ومعاونة بواقع (٢٥) انثى و (٢٨) ذكراً.

الوسائل الاحصائية:

استعملت الباحثتان الوسائل الاحصائية التالية:

١. مربع كاي: للتعرف على مدى اتفاق الخبراء.
٢. معامل ارتباط بيرسون: للتعرف على قيمة معامل ثبات المقياس.
٣. الاختبار التائي لعينة واحدة: لمقارنة المتوسط المحسوب للنزاهة الاخلاقية لدى أفراد العينة مع المتوسط النظري للمقياس.
٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: للتعرف على دلالة الفرق في النزاهة الأخلاقية لدى أفراد العينة بحسب متغير الجنس (ذكور – اناث).

عرض النتائج ومناقشتها

الهدف الأول:

لغرض التحقق من الهدف الأول الذي يرمي الى تعرف مستوى النزاهة الأخلاقية لدى أفراد عينة البحث، استخرجت الباحثتان المتوسط الحسابي لأفراد العينة البالغ (٢٢٤,٩٢٤) درجة وانحراف معياري (١٧,٩٤)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي (٢٢٤,٩٢٤) درجة والمتوسط النظري (١٥٣) ، استعملت الباحثتان الاختبار التائي لعينة واحدة فظهر ان القيمة التائية المحسوبة (٢٩,١٨٩) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

متوسط درجات أفراد العينة وانحرافها المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ومستوى دلالتها

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٥٣	٢٢٤,٩٢٤	١٧,٩٤	١٥٣	٢٩,١٨٩	٢,٠٠٠	٠,٠٥

القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢).

وتشير هذه النتيجة الى امتلاك أفراد العينة الى مستوى عالي من النزاهة الاخلاقية، وتفسر الباحثتان ان امتلاك المعاونين هذا المستوى العالي من النزاهة الأخلاقية هو ان القيم التي تربى عليها المربي أو التربوي أو المواطن العراقي بشكل عام هي قيم اخلاقية أصيلة ربما تتأثر بالطارئ من العادات والقيم المستحدثة لكنها تبقى هي الأساس. فضلاً عن إن نتيجة هذا الهدف اتفقت مع ما جاءت به دراسة (طبرة،٢٠١٠) والتي اظهرت اتسام عينة البحث بمستوى عالي من النزاهة الاخلاقية، لكنها لم تتفق مع دراسة (زايد،٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها عدم وجود نزاهة اخلاقية لدى أفراد المجتمع المصري.

الهدف الثاني:

لغرض التحقق من الهدف الثاني في البحث والذي يرمي الى تعرف الفرق ذو الدلالة الاحصائية في درجة النزاهة الأخلاقية لدى أفراد العينة وحسب متغير الجنس (ذكور – اناث)، استخرجت الباحثتان المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والإناث، فبلغت (٢٢٨,١٠٧) و (٢٢١,٣٦) على التوالي، واستخرجتا الانحرافات المعيارية لكل من الذكور والإناث فبلغت (١٩,٨٨٧) و (١٦,٣٧٢) على التوالي، ولغرض معرفة دلالة الفرق في المتوسطات الحسابية لكل من الذكور والاناث استعملت الباحثتان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فبلغت القيمة التائية المحسوبة (١,٣٤٥) وهي أصغر

من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥١)، والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

الاختبار التائي لدلالة الفرق في النزاهة الاخلاقية بحسب متغير العمر

العينة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
٥٣	ذكور	٢٥	٢٢١,٣٦	١٦,٣٧٢	١,٣٤٥	٢,٠٠٠	٠,٠٥
	اناث	٢٨	٢٢٨,١٠٧	١٩,٨٨٧			

القيمة التائية الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥١).

وتشير هذه النتيجة الى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين أفراد العينة بحسب متغير الجنس (ذكور – اناث)، ويمكن تفسير نتيجة هذا الهدف – بحسب رأي الباحثتان – ان الاخلاق هي واحدة في المجتمع الواحد وان من غير الممكن ان يقوم المربي (الوالدان ومن بعدهما المدرسة بكل كادرها) بالفصل بالتوجيه الاخلاقي، فعلى سبيل المثال لايستطيع الأب ان يوجه ابنه بعدم السرقة ويوجه ابنته بالسرقة أو العكس، فالمعيار الاخلاقي لأي مجتمع هو واحد، وقد جاءت هذه النتيجة مطابقة لما جاءت به دراسة (طبرة،٢٠١٠) ، إذ انها توصلت الى عدم وجود فرق دال إحصائياً بحسب متغير الجنس.

لكنها جاءت غير مطابقة مع نتائج دراسة (زايد،٢٠٠٩) من حيث وجود فرق بين الذكور والاناث على القيم الحاكمة للنزاهة والمتمثلة في الاتساق والامانة والعدل، إذ كانت الاناث أكثر تأكيداً من الذكور في انتشار التناقض وعدم الاتساق بين القول

والفعل، بينما كان الذكور أكثر تأكيداً على سلوك عدم الامانة من الاناث، فضلاً عن ان الذكور كانوا أكثر شعوراً بالظلم من الاناث.

الاستنتاجات

توصلت الباحثتان الى الاستنتاجات الآتية:

١.ان عينة البحث الحالي من معاوني المدارس المتوسطة حققوا صورة ايجابية من خلال ما امتلكوه من مستوى مرتفع من النزاهة الاخلاقية.

٢.لا فرق بين الذكور والاناث من افراد العينة في مستوى امتلاكهم للنزاهة الاخلاقية.

التوصيات:

توصي الباحثتان في ضوء نتائج البحث الى ما يلي:

١.على المؤسسات المعنية بالنزاهة محاسبة الأفراد الذين يمارسون الفساد الأخلاقي والوظيفي بشكل جدي وحازم للمحافظة على المستوى العالي من النزاهة الاخلاقية الذي يتمتع به عموم أفراد المجتمع.

٢.التركيز على تنمية المبادئ الاخلاقية وتعزيزها من خلال مفردات المناهج الدراسية وعلى مراحلها المختلفة.

المقترحات:

تقترح الباحثتان إجراء الدراسات التالية:

١. قياس مستوى النزاهة الاخلاقية لدى المدراء العامين في دوائر الدولة.

٢. النزاهة الاخلاقية وعلاقتها بأصحاب الدخل المحدود.

المصادر:

- باينس، جون. (٢٠٠٦). **أسس التعامل والاخلاق للقرن الحادي والعشرين**، ترجمة احمد رمو، ط٢، دمشق: دار علاء الدين.
- البطش، محمد وليد، وابو زينة، فريد كامل. (٢٠٠٧). **مناهج البحث العلمي وتصميم البحث والتحليل الاحصائي**، اشراف: سعيد التل، ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- الجبوري، سيف محمد رديف. (٢٠٠٢). **الاحكام الخلقية لدى بعض موظفي دوائر الدولة وعلاقتها باشباع حاجاتهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- الجمل، محمد جهاد. (ب – ت). التربية الاخلاقية، **مجلة التربية والتقدم**، مجلة عربية اكاديمية الكترونية محكمة.
- الحلو، بثينة منصور والقيسي، خولة عبد الوهاب، والصوفي، اسامة حميد، وقاسم، فاطمة هاشم،وصالح، فاضل زامل، والجبوري، جلال عبد زيد. (٢٠١٢). **علم نفس الطفل**، منشورات وزارة التربية، ط١.
- زايد ، احمد عبدالله، وعبد الفتاح، خالد، وزكريا، منال، وشعبان، عادل. (٢٠٠٩). **الأطر الثقافية الحاكمة لسلوك المصريين واختياراتهم، دراسة لقيم النزاهة والشفافية والفساد**، وزارة الدولة للتنمية الادارية، لجنة الشفافية والنزاهة.
- صوالحة، عبد المهدي محمد مصطفى القاسم. (٢٠٠٢). **أثر برنامج ارشادي في تنمية الحكم الاخلاقي لدى الاحداث الجانحين في الاردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- طبرة، حسن فارس عبود. (٢٠١٠). **النزاهة الاخلاقية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- العاش، عبدالله بن حلفان. (٢٠١٥). **النمو الاخلاقي والاجتماعي ونمو الشخصية**، جامعة ام القرى.
- عبد الخالق، احمد محمد. (١٩٩٣). **استخبارات الشخصية**، ط٢، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العكيلي، حسن منديل حسن والبكري، شفق حسين محيسن (ب – ت). **الالفاظ المعبرة عن النزاهة والاصلاح في الاستعمال القرآني، هيئة النزاهة**، جمهورية العراق.

- العلي، ماجدة هليل شغيدل حميدي. (٢٠٠٢). **القيم المتجهة نحو تحقيق الذات وعلاقتها بالالتزام الاخلاقي والاكاديمي لدى طلبة الجامعة**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- العمري، عوض بن سعيد. (ب.ت). **القيم الشخصية.. تكوينها وتنميتها لدى طلاب كلية الملك خالد العسكرية**، مدونة عبدالله بن علي القرزعي.
- العناني، حنان عبد الحميد. (٢٠٠١). **الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- مرتجى، عاهد محمود محمد. (٢٠٠٤). **مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الاخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة**، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الأزهر – غزة – عمادة الدراسات العليا – كلية التربية، قسم أصول التربية.
- النعمة، طه و العجيلي، صباح. (٢٠٠٤). **مدخل الى علم النفس**، منشورات المجمع العلمي، دائرة العلوم الانسانية، مطبعة المجمع العلمي.
- هيئة النزاهة، دائرة التعليم والعلاقات العامة. (ب – ت). دور العلاقات العامة في تطوير المفهوم العام للنزاهة، دراسة منشورة على الموقع الالكتروني www.nazaha.iq
- وحيد، احمد عبداللطيف. (٢٠٠١). **علم النفس الاجتماعي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Olson, M. Leanne.(1998) The Assessment of Moral Integrity Among Adolescents And Adults, Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin Madison.

Alken, L. R. (1988). Psychological testing and Assessment, Boston: Allyn & Bacom.

Ebel, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement, Newjersy. Englewood Cliffs Frrentice – Hill.

الملاحق

(الملحق ١) بمقياس النزاهة الاخلاقية المقدم للسادة الخبراء

الاساتذة الافاضل.....

تحية طيبة

تروم الباحثتان القيام بالبحث الموسوم"النزاهة الاخلاقية لدى معاوني المدارس المتوسطة" وقد تبنت الباحثتان مقياس (طبرة،٢٠١٠) الذي عرّف النزاهة الاخلاقية بانها (قدرة الفرد في التمييز بين الصواب والخطأ، والعمل الثابت وفق هذا التمييز، وكيفية تبرير القناعة الأخلاقية للآخرين على الصعيد المعرفي والسلوكي والوجداني. تكون المقياس من (٦٠) فقرة، (٩) فقرات منها تمثل النزاهة الكاذبة، وقد تم تمييزها للسادة الخبراء و لايتم تمييزها للمفحوص، ويتضمن هذا المقياس بدائل للإجابة على وفق مقياس ليكرت وهي (اوافق بشدة، اوافق ، محايد ، لاأوافق ، لا أوافق بشدة). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ترجو الباحثتان التفضل للاطلاع على فقرات المقياس وإعطاء آرائكم في ما إذا كانت صالحة او تحتاج الى تعديل.

مع جزيل الشكر

الباحثتان

م.د. غادة علي هادي آل هاشم

م.م. رغداء عباس عبد الطائي

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل المقترح
١	أشعر بأنني قادر على معرفة الأمور الصائبة من الأمور الخاطئة.			
٢	أشعر بالذنب عندما أقوم بعمل خاطئ.			

٣ قد ينتابني احساس بصواب عمل ما ويتضح أنه خاطئ.

٤ لدي احساس بالمسؤولية تجاه المهنة التي أقوم بها.

٥ اشعر بأنني مسؤول عن كل ما أقوم به.

٦ أشعر بثقة تامة بصحة ما أومن به من قناعات.

٧ أعمل وفق ما أومن به من معايير اخلاقية.

٨ ان تطبيق كل ما أومن به من قناعات اخلاقية أمر عسير.

٩ عندما اقوم بعمل ما فان ذلك العمل يكون متفق مع أهدافي.

١٠ أخطط وأضع معايير لما سأقوم به.

١١ ان سلوكي الذي أقوم به نابع من غاياتي التي وضعتها.

١٢ إن ما أقوم به يمثلني شخصياً.

١٣ أعرف إن ما أقوم به يُعد صائباً.

١٤ ادرك الدوافع التي لدي تجاه ما أقوم به.

١٥ إن ما أقوم به يمثل اختياراً واعياً بالنسبة لي.

١٦ أفكر بمدى صحة القناعات التي أؤمن بها.

١٧ لست بحاجة للتفكير في القيم الأخلاقية الشائعة.

١٨ أعدل بعض أفكاري في حال ثبت إنها خاطئة.

١٩ لدي أهداف واضحة أسير عليها في حياتي.

٢٠ عندما أخطط لعمل ما أضع الأهداف الأخلاقية قبل كل شيئ.

٢١ لا أخشى مواجهة المصاعب عندما أقوم بالعمل الذي أعتقد انه صحيح.

٢٢ ينتابني شعور بالذنب حين لا أتمكن من التصرف بشكل متسق.

٢٣ اضطر لأن أتصرف بشكل يخالف قناعاتي الشخصية.

٢٤ أقوم بالعمل الذي أراه صائباً حتى لو كان لا يرضي الآخرين.

٢٥ لا أخشى مواجهة الآخرين لي عندما أعمل شيئاً وفق قناعاتي الخاصة.

٢٦ أشعر بأنني قادر على ان أحقق كل ما أؤمن به.

٢٧ أشعر بالارتياح عندما أفكر بالاعمال التي قمت بانجازها.

٢٨ ان ما أقوم به وفق قناعاتي لا يتأثر بالأحداث والتغيرات الطارئة.

٢٩ أكافح من أجل تحقيق ما اؤمن به.

٣٠ أعمل وفق القواعد الأخلاقية حتى لو كان لذلك تأثير سلبي على رغباتي الشخصية.

٣١ عندما أقوم بعمل أشعر وكأنني مراقب من الآخرين.

٣٢ أهمل قناعاتي الأخلاقية إذا كانت ذات تأثير سلبي على حياتي.

٣٣ أقوم بالعمل الصائب حتى عندما لا يشجعني

الآخرون عليه.

٣٤ لديّ القدرة على العيش معظم حياتي دون ان أساوم على قناعاتي الأخلاقية.

٣٥ وضعت بارادتي قناعاتي الأخلاقية هدفاً لحياتي.

٣٦ لديّ القدرة على القيام بالسلوك وفق قناعاتي حتى في حالة مواجهة المصاعب.

٣٧ استمر بالعمل وفق قناعاتي الاخلاقية حتى لو تطلب ذلك التضحية.

٣٨ ادرك الصعوبات التي قد تواجهني أثناء قيامي بما أراه صائباً.

٣٩ هنالك أوقات لا يكون من الصواب فيها أن استمر بالعمل الذ يتفق مع قناعاتي.

٤٠ اشعر بان من الضروري أن اوضح للآخرين سبب تمسكي بقناعاتي الشخصية.

٤١ أشعر بثقة بأن ما احمله من قناعات هي مفيدة ليست بالنسبة لي فقط وانما للآخرين ايضاً.

٤٢ أشعر بأنني استطيع ان أشرك الآخرين في أفكاري حول قناعاتي الأخلاقية.

٤٣ أشعر بصدق ان قناعاتي الأخلاقية مهمة بالنسبة للآخرين.

٤٤ لا أغب في تفسير اعتقاداتي حول ما أقوم به للآخرين.

٤٥ أشعر بالارتياح عندما أخبر زملائي عما احمله من قناعات وآراء اخلاقية.

٤٦ لا أخشى الانتقادات التي قد توجه لي من الآخرين في حال علموا بقناعاتي.

٤٧ استمر في القيام بالاعمال الصالحة حتى عندما يسخر الآخرون مني.

٤٨ أخبر الآخرين بقناعاتي الأخلاقية وسبب إيماني بها.

٤٩ يعتقد الأفراد المحيطون بي أنني شخص يحمل قناعات أخلاقية سامية.

٥٠ انا أخ.بر الآخرين بقناعاتي حول ما أقوم به من أفعال

٥١ لقد حاولت إفهام الآخرين حول أهمية ما أقوم به من عمل.

٥٢ لا أشرك الآخرين بوجهة نظري حول بعض القضايا الأخلاقية.

٥٣ أؤدي ما أعتقد بانه صحيح أمام انظار الاخرين.

٥٤ أفكر بتغيير قناعات الآخرين نحو الأفضل حتى لو كانوا أكثر تعصباً.

٥٥ أنا لا اهتم بما يحمله الاخرون من قناعات أخلاقية.

٥٦ ان من أولويات حياتي هو اخبار الآخرين بقناعاتي الاخلاقية.

٥٧ اعتقد ان حياة الآخرين ستكون افضل عندما يتمسكون بقناعاتي الاخلاقية.

٥٨ قمت بتغيير أو تعديل أسلوب حياتي لإقناع الآخرين بما أؤمن به من قيم اخلاقية.

٥٩ فكرت بالطرائق المختلفة التي تساعد في إقناع

الآخرين بقناعاتي الأخلاقية.

٦٠ اعتقد ان قناعاتي الاخلاقية مهمة لكل فرد.

(الملحق ٢)

اسماء الخبراء والمحكمين لمقياس النزاهة الاخلاقية

ت	اسماء السادة الخبراء	التخصص	اماكن عملهم
١	أ.د. خليل ابراهيم رسول	اختبارات ومقاييس	كلية الاداب/جامعة بغداد
٢	أ.د. ليلى عبد الرزاق نعمان	علم نفس النمو	كلية التربية –ابن رشد/جامعة بغداد
٣	أ.م.د. عبد الخضر السواد	علم نفس النمو	كلية التربية / الجامعة المستنصرية
٤	أ.د. سناء مجول	قياس وتقويم	كلية الاداب/جامعة بغداد
٥	أ. د. محمد محمود انور	قياس وتقويم	كلية التربية –ابن رشد/جامعة بغداد
٦	أ.م.د. انتصار هاشم مهدي	علم النفس النمو	كلية التربية –ابن رشد/جامعة بغداد
٧	أ.م.د.خالد جمال جاسم	قياس وتقويم	كلية التربية –ابن رشد/جامعة بغداد
٨	أ.م.د.ياسين حميد عيال	قياس وتقويم	كلية التربية –ابن رشد/جامعة بغداد
٩	أ.م.د. علاء الدين جميل	قياس وتقويم	كلية الاداب/ الجامعة المستنصرية
١٠	أ.م.د. كمال الخيلاني	علم نفس العام	كلية الاداب / جامعة بغداد
١١	م.د. استبرق لطيف	علم النفس التربوي	وزارة التربية

(الملحق ٣)

مقياس النزاهة الاخلاقية بالصورة النهائية

ت	الفقرة	اوافق بشدة	اوافق	محايد	لاأوافق	لا أوافق بشدة
١	أشعر بأنني قادر على معرفة الأمور الصائبة من الأمور الخاطئة.					
٢	أشعر بالذنب عندما أقوم بعمل خاطئ.					
٣	قد ينتابني احساس بصواب عمل ما ويتضح أنه خاطئ.					
٤	لدي احساس بالمسؤولية تجاه المهنة التي أقوم بها.					

٥	اشعر بأنني مسؤول عن كل ما أقوم به.					
٦	أشعر بثقة تامة بصحة ما أومن به من قناعات.					
٧	أعمل وفق ما أومن به من معايير اخلاقية.					
٨	ان تطبيق كل ما أومن به من قناعات اخلاقية أمر عسير.					
٩	عندما اقوم بعمل ما فان ذلك العمل يكون متفق مع أهدافي.					
١٠	أخطط وأضع معايير لما سأقوم به.					
١١	ان سلوكي الذي أقوم به نابع من غاياتي التي وضعتها.					
١٢	إن ما أقوم به يمثلني شخصياً.					
١٣	أعرف إن ما أقوم به يُعد صائباً.					
١٤	ادرك الدوافع التي لدي تجاه ما أقوم به.					
١٥	إن ما أقوم به يمثل اختياراً واعياً بالنسبة لي.					
١٦	أفكر بمدى صحة القناعات التي أؤمن بها.					
١٧	لست بحاجة للتفكير في القيم الأخلاقية الشائعة.					
١٨	أعدل بعض أفكاري في حال ثبت إنها خاطئة.					
١٩	لدي أهداف واضحة أسير عليها في حياتي.					

٢٠	عندما أخطط لعمل ما أضع الأهداف الأخلاقية قبل كل شيئ.					
٢١	لا أخشى مواجهة المصاعب عندما أقوم بالعمل الذي أعتقد انه صحيح.					
٢٢	ينتابني شعور بالذنب حين لا أتمكن من التصرف بشكل متسق.					
٢٣	اضطر لأن أتصرف بشكل يخالف قناعاتي الشخصية.					
٢٤	أقوم بالعمل الذي أراه صائباً حتى لو كان لا يرضي الآخرين.					
٢٥	لا أخشى مواجهة الآخرين لي عندما أعمل شيئاً وفق قناعاتي الخاصة.					
٢٦	أشعر بأنني قادر على ان أحقق كل ما أؤمن به.					
٢٧	أشعر بالارتياح عندما أفكر بالاعمال التي قمت بانجازها.					
٢٨	ان ما أقوم به وفق قناعاتي لا يتأثر بالأحداث والتغيرات الطارئة.					
٢٩	أكافح من أجل تحقيق ما اؤمن به.					
٣٠	أعمل وفق القواعد الأخلاقية حتى لو كان لذلك تأثير سلبي على رغباتي الشخصية.					
٣١	عندما أقوم بعمل أشعر وكأنني مراقب من الآخرين.					

٣٢	أهمل قناعاتي الأخلاقية إذا كانت ذات تأثير سلبي على حياتي.					
٣٣	أقوم بالعمل الصائب حتى عندما لا يشجعني الآخرون عليه.					
٣٤	لديّ القدرة على العيش معظم حياتي دون ان أساوم على قناعاتي الأخلاقية.					
٣٥	وضعت بارادتي قناعاتي الأخلاقية هدفاً لحياتي.					
٣٦	لديّ القدرة على القيام بالسلوك وفق قناعاتي حتى في حالة مواجهة المصاعب.					
٣٧	استمر بالعمل وفق قناعاتي الاخلاقية حتى لو تطلب ذلك التضحية.					
٣٨	ادرك الصعوبات التي قد تواجهني أثناء قيامي بما أراه صائباً.					
٣٩	هنالك أوقات لا يكون من الصواب فيها أن استمر بالعمل الذ يتفق مع قناعاتي.					
٤٠	اشعر بان من الضروري أن اوضح للآخرين سبب تمسكي بقناعاتي الشخصية.					
٤١	أشعر بثقة بأن ما احمله من قناعات هي مفيدة ليست بالنسبة لي فقط وانما للآخرين ايضاً.					
٤٢	أشعر بأنني استطيع ان أشرك الآخرين في أفكاري حول قناعاتي الأخلاقية.					
٤٣	أشعر بصدق ان قناعاتي الأخلاقية مهمة					

	بالنسبة للآخرين.					
٤٤	لا أغب في تفسير اعتقاداتي حول ما أقوم به للآخرين.					
٤٥	أشعر بالارتياح عندما أخبر زملائي عما احمله من قناعات وآراء اخلاقية.					
٤٦	لا أخشى الانتقادات التي قد توجه لي من الآخرين في حال علموا بقناعاتي.					
٤٧	استمر في القيام بالاعمال الصالحة حتى عندما يسخر الآخرون مني.					
٤٨	أخبر الآخرين بقناعاتي الأخلاقية وسبب إيماني بها.					
٤٩	يعتقد الأفراد المحيطون بي أنني شخص يحمل قناعات أخلاقية سامية.					
٥٠	انا أخ.بر الآخرين بقناعاتي حول ما أقوم به من أفعال					
٥١	لقد حاولت إفهام الآخرين حول أهمية ما أقوم به من عمل.					
٥٢	لا أشرك الآخرين بوجهة نظري حول بعض القضايا الأخلاقية.					
٥٣	أؤدي ما أعتقد بانه صحيح أمام انظار الاخرين.					
٥٤	أفكر بتغيير قناعات الآخرين نحو الأفضل حتى لو كانوا أكثر تعصباً.					

٥٥	أنا لا اهتم بما يحمله الاخرون من قناعات أخلاقية.					
٥٦	ان من أولويات حياتي هو اخبار الآخرين بقناعاتي الاخلاقية.					
٥٧	اعتقد ان حياة الآخرين ستكون افضل عندما يتمسكون بقناعاتي الاخلاقية.					
٥٨	قمت بتغيير أو تعديل أسلوب حياتي لإقناع الآخرين بما أؤمن به من قيم اخلاقية.					
٥٩	فكرت بالطرائق المختلفة التي تساعد في إقناع الآخرين بقناعاتي الأخلاقية.					
٦٠	اعتقد ان قناعاتي الاخلاقية مهمة لكل فرد.					

Moral integrity among middle school aide

MD Ghada Ali Hadi al-Hashim MM Rgda Abbas Abd al-Taie

College of Education, Ibn Rushd For Human Sciences /

University of Baghdad (Ministry of Education / High school

Numan(

Summary of the research

What the Iraqi man suffered by all classes and age classes of disorders and stress may have affected the psychological security, as well as the abuse of which has clearly affected the cultural and moral framework of the Iraqi society and then led to the different orientations of individuals in the issuance of moral judgments related to the living conditions of individuals . This has resulted in this difference in moral values emergence phenomena countless features and deviant behaviors. From here came the problem of current research to identify the level of moral integrity in light of the contradictory conditions experienced by the country, moral integrity is an individual's ability to distinguish between right and wrong and work hard according to this distinction, and the participation of other moral convictions on the level of cognitive and emotional and behavioral.

Targeted current research know the level of moral integrity to the aide middle school in the second Karkh Directorate as well as you know the difference with statistical significance in moral integrity, according to a variable sex (male, female) among respondents, and to achieve the goals of current research

embraced researchers Scale (Tabra, 2010), and which consisted of (51) paragraph and each paragraph five alternatives, and achieved the researchers of the standard features of the scale (virtual validity and reliability in a way re-testing), and the scale was applied to a sample of (60), Deputy Associate of (30) assist and (30) Associate, It has been eliminated (7) questionnaires because of the falsity of the answer, becoming the search results based on a sample of (53) Associate and assisted by (25) and assist (28) Associate.

And used researchers following statistical methods: (Chi-square, and Pearson correlation coefficient, testing Altaia for one sample, and the test Altaia for two independent samples), the researchers concluded that all respondents have a high level of integrity moral, and it makes no difference is statistically significant, according to the sex variable (males, females) in moral integrity among respondents.

أثر أستراتيجية الشكل (٧) في أكتساب المفاهيم ألإملائية لدى طالبات الصف الأول متوسط

م.د. صبا حامد حسين م٠م.أيناس فصيح علي
جامعة بغداد / كلية تربية (ابن رشد)

ملخص الدراسة

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت إلى معرفة اثر استعمال استراتيجية الشكل(٧) في اكتساب المفاهيم الاملائية لدى طالبات الصف الاول المتوسط وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين احداهما ضابطة والاخرى تجريبية، وبعد تطبيق الاختبار الذي اعدته الباحثتان، ومعالجة البيانات احصائياً اسفرت النتائج عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللائي درسن باستراتيجية الشكل (٧) على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن بالطريقة التقليدية.

مشكلة البحث :- لقد أنتشرت الأخطاء ألاملائية بشكل واسع ، وهذهِ الظاهره تستحق الوقوف عندها والتعرف على أبعادها تمهيداً لتحديد أسبابها ، أذ كانت الكتابة تعاني من فوضى عارمة ليس لها حدود ، وكل أمرىء كان يكتب كما يريد من دون مراعاة لأية ضوابط ولايتوخى الصحة فيما يكتب وأن أثارت كتابتة العجب ، ولما كثر تفشي الأخطاء فيما يتخطى أيدي الأدباء (كناس،٢٠٠٤ :٥) ثم تحولت صعوبة الأملاء الى ظاهرة شائعة يتساوى بها المتعلمون وعدد من المعلمين ومن المدرسين في أخطائهم بأبجديات الكتابة ،وفي أغفالهم قواعد الرسم المتعارف عليها في الكتابة الصحيحة (قليقلة ، ١٩٧٤،ص٦) وعمت الشكوى من هذا الضعف الملموس في ألإملاء عند المتعلمين في معظم الأوساط التربوية وغيرها ، فأصبح موضوع الضعف هذا يمثل عائقاً لغوياً كبيراً في الحياة العملية والتعليمية ، فالأباء يشكون من تدني مستوى أبنائهم في الأملاء ، والمدرسين يعانون من ضعف المتعلمين في اللغة العربية ولاسيما الإملاء ، حتى قال مصطفى أمين :- "يظهرأننا نسينا أن كثيرين من قراء الصحف يتعلمون اللغة فكأننا بهذهِ الأخطاء نعلمهم الجهل " والأخطاء الاملائية لم تتوقف عند المرحلة الابتدائية ، بل أمتدت الى المرحلة المتوسطة ، وقد تصل الى المراحل الجامعية ومما يؤكد ذلك شكوى الكثير من المدرسين المتخصصين

بتدريس اللغة العربية ، زيادة على ان دراسة الاخطاء الاملائية في المرحلة المتوسطة وتحديداً في الصف الاول المتوسط بالذات يمكن أن تضع اليد على ثمار الطرائق التدريسية المتبعة سابقاً والتي تعد من أهم المشكلات التي أدت الى تدني المستوى التعليمي للطلبة والطالبات لأن التدريس كان ومازال يقوم على الألقاء والتلقين والحفظ من جانب المدرس والطالب دون الأهتمام بالطرق والمداخل التي تركز على أيجابيات التعليم ، وأنطلاقاً من باب الفضول العلمي في أختيار الطرائق الحديثة في التدريس تم أختيار الشكل (V) الذي يربط المفهوم النظري والجانب الأجرائي (العلمي) التي تؤكد الأتجاهات الحديثة في التدريس ، وخاصة في المرحلة المتوسطة وتحديداً مرحلة الأول متوسط لأنها مرحلة مهمة لأعداد الطلبة ليكونوا قادرين على معرفة قواعد الأملاء وممارستها في المرحلة الدراسية الأخرى .
(شحاتة ، ١٩٨٤،ص١١)

أهمية البحث : لقد بدأ تاريخ الأنسان الحقيقي حينما أخترعت الكتابة ، لأنها هي التي فتحت سبيل كل تقدم علمي وحضاري في حياة البشرية ، وأن الكتابة الصحيحة من الأمور المهمة في العملية التعليمية ، فهي أول ما يبدأ بة الطلبة في تعلم لغتهم (الدليمي وأخرون ،١٩٩٩،ص٢) وبذلك يعد مقياساً دقيقاً لمعرفة المستوى الذي وصل إلية الطلبة (سمك،١٩٧٥،ص٤٣٤) وقد أشاد ألأسلام في أهمية الكتابة وحث على نشرها ، فقال جلتُ قدرتة وعظمتة ***{أقرأ وربك الأكرم ،الذي علم بالقلم }*** (سورة العلق ،أية٣-٤) وألاملاء فرع من فروع اللغة العربية ، ولة منزلة كبيرة ، فينبغي أن يحقق نصيباً من الوظيفة ألاساسية للغة وهي الفهم والأفهام (النعيمي ،١٩٩٠،ص٣) ولاشك في أن أتصال بالأخرين يتم أما عن طريق الاستعانة بجهاز الأرسال عند ألانسان ، وهو الجهاز الصوتي ، أوعن طريق الكتابة ، فالكتابة هي عملية وضع لصياغة الكلمات والقراءة والكشف عنها (الضامن،١٩٨٩،ص٣) وألأملاء في التربية : هو أكساب المتعلم مهارة عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات مفردة أو في الجمل وأستخراجها من الذاكرة

كما حفظت بصورتها الصحيحة (وزارة التربية ،١٩٨٤،ص١١) وعلى هذا فأن هناك أبعاد مهمة للأملاء منها أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي ، فهو أساس

للطلبة من أجل كتابة الحروف بشكل صحيح ، وكتابة الكلمات بشكل سليم ، ويعد فهم الاملاء وأتزانة وأتقانة وسيلة ممتازة لسلامة التعبير وألافهام ، وأن كثرة ألاخطاء تشارك في غموض المعنى (شحاتة ، ١٩٧٨،ص١٢) وألاملاء هو أساس التعبير الكتابي لأنة وسيلة من الصور الخطية (أبراهيم ،١٩٨٧،ص١٩٣) وقد أختلف القدامى والمحدثون في تسمية ألاملاء ، فكان من القدامى يسمية (تقويم اليد) ومنهم يسمية (كتاب الخط) وغلبت تسمية (ألإملاء) على كتبهم ، ومنها (كتاب نتيجة الأملاء) وكتاب (ألاملاء الواضح) وكتاب (الإملاء الفريد) وترى مناهج التربية والتعليم في العراق تفرد درساً من دروس العربية بأسم الإملاء (الخفاجي ، ٢٠٠٠،ص٦-٧) فهو يكسب المتعلم مهارة الكتابة ، ورسم الحروف الصحيحة ، فضلاً عن المساعدة على التحصيل الثقافي العام (الهاشمي ، ١٩٧٢،ص٣٤١) ،ومن هنا وجهت وزارة التربية الهيئات التدريسية بالعمل على متابعة الأتجاهات الحديثة في طرائق وأساليب التدريس (وزارة التربية ،١٩٧٧،ص٨١) ومن أهم الطرق التي تساعد الطالب على فهم البنية المعرفية ومعرفة الطرق التي يتم من خلالها بناء المعرفة هي أستراتيجية **V** (الطناوي ،٢٠٠٩،ص١٩٢) إضافة الى أهمية المفاهيم في حل المشكلات الأملائية ويشير (مهلينجر) "الى أن التأكيد على المفاهيم والتعميمات ينبع من حقيقة تيسير أنتقال أثر التعلم والذي يعدُ أحد الأهتمامات الرئيسة للتربية " وتعد المرحلة المتوسطة أنسب المراحل لتكوين الأتجاهات الصحيحة للطلبة والمدرسين.

(مجاور ،١٩٧٧،ص٢٣٧)

وبناء على ماسبق يمكن تحديد أهمية البحث بما يأتي :-

١- أهمية اللغة العربية والتي سيُق منها أهمية الأملاء في أكتساب المفاهيم للطالبات من خلال توظيف المعلومات الموجودة في المقرر الدراسي ٠

٢- أهمية الصف الأول المتوسط ، أذلاتُخفى أهمية هذهِ المرحلة ودورها في أكتساب المفاهيم الأملائية للطالبات ٠

٣- يتماشى هذا البحث مع الأتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى لتجريب استراتيجيات حديثة في التدريس ٠

هدف البحث يتحدد البحث الحالي الى التعرف على أثر أستراتيجية الشكل (V) في أكتساب المفاهيم ألاملائية لدى طالبات الصف الأول متوسط من خلال التحقق من الفرضيات الأتية وتعلم المفاهيم من الأهداف الرئيسة للأملاء في اللغة العربية ٠

- **فرضيات البحث**

١- ليس هناك فروق ذو دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات التحصيل البعدي لطالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الأملاء بأستراتيجية الشكل (V)

٢- ليس هناك فروق ذو دلالة أحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات ألاحتفاظ لطالبات المجموعة التجريبية التي تدرس مادة ألاملاء بأستراتيجية الشكل (V) ومتوسط درجات الاحتفاظ لطالبات المجموعة الضابطة بنفس المادة ٠

حدود البحث يتحدد هذا البحث :-

١- طالبات صف ألاول متوسط التابعة لمديرية التربية / الرصافة ألاولى للعام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣)

٢- موضوعات كتاب مادة ألاملاء المقرر تدريسة للصف الأول متوسط للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) التي تدرس في الفصل الدراسي الأول ٠

- **تحديد المصطلحات** : حددت المصطلحات الواردة في عنوان البحث

١- **ألاستراتيجية عرفها (أبوزينة ،١٩٨٢)** :-" ألاطار الموجه لأساليب العمل والدليل الذي يرشد حركته" (ابو زينة ، ١٩٨٢،ص١٠٥)

وفي ضؤها تعرفها الباحثتان آجرائياً :- " مجموعه من ألاجراءات المعده مسبقاً من قبل الباحثتان وفق ما هو متوافر من ألامكانات التي تعتمدها مع طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث "

٢ - **أستراتيجية الشكل (V) عرفها (دروزة،١٩٩٥)** :- "منشطات عقلية تنتمي الى أستراتيجيات التعلم – تصور أهم الأفكار الرئيسية التي وردت في المادة الدراسية " (دروزة،١٩٩٥،ص١٧٧)

- **(فراج،٢٠٠١)** :- "شكل يتسم بنائة وتنفيذة بغرض الربط وبيان التفاعل بين الجانبين العملي والمفهومي في أطار مجموعة من ألاحداث ذات الصلة بموضوع دراسي معين " (الفراج،٢٠٠١،ص١١٣)

التعريف ألاجرائي للشكل (V) :- " مخططات على شكل (V) تصممة وتنفذة الباحثتان لتدريس طالبات المجموعة التجريبية من عينة البحث ،فيضم الجانب الأيسر مفاهيم أملائية ، في حين يضم الجانب الأيمن العملية المحققة أثناء الدرس وتضم نقطة تقاطع الشكل (V) من الأسفل الأحدث أو الظاهره المراد تعلمها ، أما الفوهه فيضم السؤال الرئيسي ٠

٣- أكتساب المفاهيم :- عرفها (رزوق،١٩٧٧) :-"بأنها الصفات والخصائص والمميزات وألاستجابات الغير موجودة عند المرء أصلاً ،أنما يجري تعلمها وتطويرها خلال حياتة وفي سياق تطورة ونموه (رزوق ،١٩٧٧،ص٤٥)

- **عرفة (الخوالدة ،١٩٨٨)**:- "قدرة المتعلم في فهم وأستخدام المفاهيم " (الخوالدة ،١٩٨٨،ص٥)٠

تعريف الباحثتان لأكتساب المفاهيم :- "هي عملية تصنيفية تدل على أن الطالبات قد فهما المفهوم فهماً واعياً بمعنى قدرتة على تصنيف ما هو منتمي وغير منتمي "٠

أما التعريف الأجرائي لأكتساب المفاهيم :- "هي الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف ألاول متوسط في ألاختبار البعدي لمادة الأملاء"

٤- الأملاء :- عرفة (هديب،٢٠٠٣) :"بأنة تحويل ألاصوات المسموعة والتعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن ألانسان "

(هديب،٢٠٠٣،ص١٧)

-**عرفة (أبو الهيجاء،٢٠٠٧)** :"بأنة الكتابة السليمة من حيث هجاء الكلمات مع وضع علامات الترقيم في أماكنها الصحيحة وألاهتمام بالخط الواضح المرتب " (ابوالهيجاء ،٢٠٠٧،ص١٠٥)

التعريف الأجرائي للأملاء :- "هي قدرة طالبات الصف ألاول المتوسط على رسم حروف الكلمات بشكل صحيح تبعاً لأستراتيجية الشكل (V) ٠

٥- **الصف ألاول المتوسط** :- هو الصف ألاول من المرحلة المتوسطة الثلاثة ويليها المرحلة الأعدادية ومدة الدراسة في المتوسطة ثلاث سنوات (جمهورية العراق ،٢٠٠٨ ،ص٤٤)

الفصل الثاني / الأطار النظري ودراسات سابقة

الأطار النظري

أولاً:- أستراتيجية الشكل (V) :-هي أحدى تطبيقات أفكار (أوزبل) في التعلم ذي المعنى ، وتعود بدايات ظهور الشكل (V) الى فترة السبعينيات ، وقد أظهرها العالم "بوب جوين" لتمثل العناصر ألابستمولوجية المتضمنة في بنية المعرفة ،وألابستمولوجية تعني نظرية المعرفة أو علم المعرفة وهي فرع من فروع الفلسفة التي تتعامل مع طبيعة المعرفة وبنيتها (سلامة وأخرون،٢٠٠٩ ،ص٢٨٧) والشكل (V) نوع من مخطط مفاهيمي على شكل (V) باللغة العربية أو الحرف (V) باللغة الأنكليزية ، ليساعد المتعلم على الربط بين الجانبين العلمي والنظري فيما يتصل مع الحوادث والظواهر (الكبيسي، ٢٠٠٨،ص١٩٥)

- مكونات أستراتيجيات الشكل (V) :- صمم (Gowin.1981) أستراتيجية الشكل (V) وكيفية تفاعل عناصرها على النحو التالي :- الشكل "V" من جانبين أحدهما مفاهيمي تفكيري وألاخر عملي متمثلاً بالطريقة ،تكتب الأحداث وألاشياء في أسفل الشكل (V) عند نقطة ألألتقاء كالوسائل التعليمية أما الجهه اليمنى من الشكل (V) يعرف بالجانب العملي الطرائقي / في حين يكتب على الجهة اليسرى من الشكل (V) مايعرف بالجانب التفكيري (نظريات /مبادئ/مفاهيم) ويكتب في أعلى وسط الشكل (V) السؤال أو الأسئلة الموجهه للمتعلم ، ويتم التفاعل بين الجهة اليمنى واليسرى من الشكل (V) (Novakand (Gowin/1984.p55

لمتطلبات القيمية والتسجيلات والتحويلات) ويكتب على الجهة اليسرى من الشكل (V) ما يعرف بالجانب التفكيري (النظريات ، المبادئ ، والمفاهيم الجديدة) ويكتب الى الأعلى وسط الشكل (V) السؤال او الاسئلة الموجهة للمتعلم والتي تكون على الاكثر غير مباشرة ويتم التفاعل بين الجهة اليمنى واليسرى من الشكل (V) في ضوء السؤال او الاسئلة الموجهة (Novak & Gowin , 1984 p 55)

- عناصر أستراتيجية الشكل (V) :-

أولاً:-السؤال الرئيسي: ويقود السؤال الرئيسي الطالبة الى فحص ألاشياء وألاحداث والنظريات والمبادئ أويصاغ ب(ماذا؟ما؟كيف)

ثانياً:- الأحداث وألاشياء:- أن ألاحداث هي ألافعال التي تظهر في الدراسة وتقوم الطالبة بتسجيلها، أما الأشياء فهي مختلف الأدوات والمواد التي تسمح للحدث بالظهور ٠

ثالثاً: الجانب المفهومي :- ويشمل المفاهيم الخاصة بموضوع الدرس والتي تدل على مكونات مجردة أخذت من مواقف وأحداث متعددة /أما المبدأ هو علاقة ذات معنى بين مفهوميين أوأكثر إضافة الى النظريات وهي مجموعة من الفروض تتكامل فيما بينها لتفسير العلاقة القائمة بين مجموع القوانين ٠

رابعاً:الجانب ألاجرائي:- ويشمل

١- **المتطلبات المعرفية :-**وهي أجابات للسؤال الرئيس أو ألاسئلة المطروحة والتي تفيد في طرح أسئلة جديدة وتكون متناسبة مع جميع مكونات الخريطة ٠

٢- **المتطلبات القيمية :-** والتي يمكن فيها الشعور والعاطفة جزءاً رئيساً فيها، ويكون الشعور أما أيجابي أو سلبي ، وتعطي المتطلبات القيمية للأجابة عن قيمة السؤال ٠

٣-**التسجيلات :-**وتعني جميع الملاحظات المحسوسة للأحداث والأشياء وهي قائمة من الحقائق الخام مثل عدد مرات ظهور الحدث ٠

٤- **التحويلات :-** وهي أعادة تنظيم البيانات والملاحظات في شكل أو جدول (عليمات وابوجلال،٢٠٠١،ص٣٠٣-٣٠٦) .

- خطوات تقديم أستراتيجية الشكل (V) :-

١- **البدء بتقديم المفاهيم :-** وهذا يتحقق بتعليم خريطة المفاهيم قبل البدء في تقديم أستراتيجية الشكل (V) ، لأنة لابد أن تكون الطالبات قد ألفوا التعامل مع المفاهيم وألاشياء وألاحداث

٢ – **تقديم البيانات وألاسئلة الرئيسية** :– أي توضيح المدرسُة للطالبات ان الفرد يجمع عادة البيانات من مشاهداته او تفاعلاته مع الاشياء او الاحداث ٠

٣–**معالجة البيانات** :توضح المدرسةُللطالبات بأن عملية معالجة المعلومات تهدف الى ترتيب مشاهداتنا وتفاعلاتنا مع الاشياء والاحداث بصورة تسهل الاجابة على السؤال الرئيسي في التجربة.

٤–**تقديم المعارف المستخلصة** : توضح المدرسةُ للطالبات بأن المعارف المستخلصة والتي تمثل الاجابة على السؤال الرئيسي ، يمكن التوصل اليها من استخدام المبادئ والمفاهيم التي يحملونها والتي تعززها المعارف الجديدة التي تقدمها لهم استراتيجية شكل (V) ٠

٥–**تقديم المبادئ والنظريات** :– توضح المدرسةُ للطالبات بأن المبادئ تستنتج من المعارف المستخلصة من الاكتشاف ، وانها علاقة بين مفهومين او اكثر ، اما النظريات فتفسر العلاقات بين المفاهيم لكنها تنظم المفاهيم والمبادئ ٠

٦–**تقديم القيم المستخلصة** : وتتم هذه الخطوة بعد ان تتأكد المدرسةُ بأن الطالبات قد أستوعبوا المعارف المستخلصة من الاكتشاف ، (الكبيسي ، ٢٠٠٨ ، ص ١٩٦–١٩٧).

<u>أستعمالات استراتيجية الشكل (V):</u>

١– يستعمل المعلم استراتيجية الشكل (V) بهدف ترتيب وتسلسل افكاره وذلك بتحديده لعناصر جانبي استراتيجية الشكل (V).

٢– تفيد المدرسةُ في التخطيط لدروسه وذلك بتحديده للنقاط التي يرتبها ويبدأ بها درسه.

٣– تفيد المدرسةُ كوسيلة ايضاح تساعده على توضيح مفاهيم الدرس.

٤– تستعمل لربط الجانب المفاهيمي (النظري) بالجانب الاجرائي (التطبيقي).

٥– تفيد الطالبات في بناء المعرفة وتسلسل المفاهيم وتمثيلها مع بعضها مما يحقق الفهم والاستيعاب.

٦- يمكن أستعمالها في عمل الدراسات البحثية وتفيد في توجيه احتياجات الطلبة للتعلم الصحيح

(ابو جلاله ،١٩٩٩ ، ص٢١٣)

ثانياً :- المفاهيم

تعرف مستويات المعرفه على أنها مجموعة المعلومات التي يتوصل إليها الباحثون عن طريق البحث والأستكشاف والتجريب بمعنى أنها نتائج التفكير العلمي ، وعاده ما تكون المعلومات على التفسير للظواهر وألاحداث ،وكذلك التنبؤ بما سيحدث أيضاً ،والمعلومات أما تكون بسيطة مجزاة تسمى حقائق، وأما تكون أكثر تعقيداً وتعميماً فتسمى مفاهيم ومبادئ ونظريات وأ فكاررئيسة (العاني،١٩٧٦،ص١٧) والذي يهمنا هنا المفاهيم التي تمتاز بخصائص

عدة من مستويات المعرفة فهي قليلة العدد نسبياً وأكثر ثباتاً من الحقائق ، لأن الحقائق لامعنى لها إلابعد ربط بعضها ببعض لتكوين مدركات هي المفاهيم لأن الحقائق بدون مدركات هي عمياء والمدركات بدون حقائق هي عقيمة ، وأن المبادئ عبارة تربط بين مفهومين أوأكثر (السكران،٢٠٠٢،ص٤٩) في حين أن النظريات تظم عددا من المبادئ والمفاهيم وأخيرا فأن هذه المكونات (حقائق،مفاهيم ،مبادئ،ونظريات) وتندمج في مابينها لتعطينا الأفكار الرئيسة التي تقع في قمة الهرم ،وأيضاً للمفاهيم عناصر ثلاثة هي الأسم الذي هو الرمز يشير إلى الفئة التي تنتمي إليها المفهوم ،والأمثلة تنقسم الى أمثلة إيجابية تنطبق على المفهوم وأمثلة سلبية لاتنطبق علية والخصائص المميزة تمثل الصفات أو المظاهر العامة التي تضع ألامثلة في فئة معينة أو مجموعة محددة ولكل مفهوم خصائص مميزة ينبغي توجية الطلبة إليها وهذهِ العناصر مرتبطة بصورة منطقية فيما بينها. (العاني،١٩٧٦،ص١٨) ٠

أما عملية أكتساب المفاهيم ونموها:- فهي عملية طبيعية أعتيادية الاأنها تتم على مراحل متدرجة وبصورة بطيئة (Hurd .1970.p.60) وتحتاج الى نشاط معقد تمارس فية جميع الوظائف العقلية وكذلك يتعملها من المدرسة التي يتلقى فيها تعليمة النظامي ويتعلمها بنفسة من المواقف التي يمر بها وكل هذه المواقف التعليمية تؤدي

إلى تكوين البنية المفاهيمية لديه وبذلك فهي تختلف بين الطلبة (الشهراني،١٩٩٦،ص٨) ٠

ثالثاً :-الإملاء

تعد الكتابة أحدى المهارات المهمة في تعليم اللغة بوصفها عنصر رئيسي من عناصر الثقافة وألإملاء بالمفهوم الصحيح ،هو السم الصحيح للكلمات وألانتباة الى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة وأستعمال أكثر من حاسة في تعليم الإملاء لتنطبع صورة الكلمات في الذهن ،وألإملاء تحويل الإصوات المسموعة الى رموز مكتوبة (عاشور والحوامدة ،٢٠٠٧،ص١٢٥) إن ألإملاء مادة تعليمية لاتقتصر على مرحلة دراسية محددة،بل تشتمل المراحل الدراسية المختلفة ،أذيتوهم من ظن أن ألإملاء فقط لصغار المتعلمن دون غيرهم في المراحل ألاخرى المتقدمه،فيكثر عند عدد من الخريجين ولاسيما الجامعات من شيوع الأخطاء ألإملائية في كتاباتهم ،وهووسيلة مهمه لتعليم الطلبة قواعد اللغة العربية بشكل واضح وصحيح(التكريتي،٢٠٠٢،ص١٢) ٠

أنواع الإملاء

١- **ألإملاء المنقول:**-وفية يعرض أو تعرض المدرسةُ نصاً على السبورة أوفي بطاقة خاصة أو كتاب معين ويناقش ، ثم تتولى المدرسةُ تحليل عدد من الكلمات ، ثم تقوم الطالبات بنقل

النص في كراسة خاصة ويصلح هذا النوع من ألإملاء للمراحل الأولى والثانية للصفوف الأساسية

٢- **ألإملاء المنظور**:- وفية تعرض الُمدرسة قطعة يراد كتابتها ،وتقرأ ثم تناقش لتفهمها الطالبات ،وينبغي في هذا ألإملاء أن تناقش الُمدرسة الكلمات الصعبة مع الطالبات (التكريتي،٢٠٠٢،ص١٢)

٣- **ألإملاء الذاتي:**-وفيها تملي الطالبات النص ألإملائي على نفسهم من ذاكرتهم ،وهذاألامر يتطلب أن يكون قد حفظ من ظهر قلب ،وهذا النوع من ألإملاء ضروري ومهم لأنة ألإملاء الذي تحتاجة المتعلمة أو المتعلم في حياتهم المدرسية وما بعدها (أبومغلي ،٢٠٠١،ص٤١) -

دراسات سابقة

١ –دراسة (لعزي ، ٢٠٠٠):- (اثر استعمال اشكال (V) وخرائط المفاهيم في تغيير المفاهيم الاحيائية لدى طالبات الصف الثاني وتنمية اتجاههن نحو مادة الاحياء))

اجريت هذه الدراسة في بغداد ،وهدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استعمال شكل (V) وخرائط المفاهيم في تغيير المفاهيم الاحيائية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاههن نحو مادة الاحياء ، وتكونت عينة الدراسة من مرحلتين الاولى تشخيصية وطبقت على (٣٦٦) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط من اربعة مدارس موزعة على المديريات العامة للتربية في بغداد لكونهن درسن مفاهيم الصف الثاني المتوسط ، وخضعن لاختبار تشخيصي من نوع الاختيار من متعدد مكون من (٩٧) فقرة ، كل فقرة تقيس مفهوماً واحداً وتبين ان هناك (٦٧) مفهوماً ذات فهم خاطئ ،المرحلة الثانية علاجية وطبقت على (٩٣) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط وزعوا الى ثلاث مجموعات بواقع (٣١) طالبة لكل مجموعة ، درست المجموعة التجريبية الاولى باستعمال اشكال (V) ، ودرست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال خرائط المفاهيم ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية كوفئت المجموعات في العمر الزمني والذكاء والتحصيل الدراسي للأب والام وأستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، استعمال الباحث اختبار تحصيلي يضم (٦٧) فقرة على عدة انواع من الاسئلة الموضوعية والمقالية ، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال تحليل التباين الاحادي ومعادلة شيفية ، أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعتين التجريبيتين على المجموعة الضابطة في اختبار التغيير المفاهيمي ومقياس الاتجاه نحو المادة . (العزي، ٢٠٠٠، ص أ . ب).

٢-دراسة (نصار ، ٢٠٠٣)

((اثر استعمال نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل الدراسي واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة))

اجريت هذه الدراسة في غزه ،وهدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استعمال نموذج الشكل (V) المعرفي في التحصيل الدراسي واكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف العاشر في مادة الفيزياء بمحافظة غزة ، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من طلاب الصف العاشر تم تقسيمهم الى مجموعة تجريبية تضم (٥٠) طالباً يدرسون باستعمال نموذج الشكل (V) المعرفي ، واخرى ضابطة تضم (٥٠) طالباً يدرسون بالطريقة التقليدية ، كوفئت المجموعتان باستعمال الاختبار التحصيلي القبلي الذي ضم (٣٦) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، شمل (٣) مستويات من تصنيف بلوم (التذكر ، الفهم ، التطبيق) ، كما استعمال الباحث مقياس الاتجاهات العلمية المكون من ثمانية ابعاد هي (الدقة العلمية ، الموضوعية ، العقلانية ، سعة الافق ، حب الاستطلاع ، التروي في اصدار الاحكام ، تقدير العلم والعلماء ، الامانة العلمية) ، مكون من (٣٢) عبارة واستغرقت التجربة الفصل الدراسي الثاني ، استعمل الباحث اختباراً تحصيلياً ومقياس الاتجاهات العلمية كأختبار بعدي ، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال اختبار t. (test) اسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات العلمية (نصار ، ٢٠٠٣ ، ص ز- ح).

أولاً:- التصميم التجريبي :- تتوقف دقة البحوث التربوية على نوع التصميم التجريبي للبحث الذي يتوقف تحديده على طبيعة المشكلة (موضوع البحث) وعلى ظروف العينة التي تختارها الباحثة ،وأعتمدت الباحثتان وحداً من تصاميم الضبط الجزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على الشكل الأتي :

الجدول(١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع		الاختبار
التجريبية	إستراتيجية الشكل(V)	التحصيل	الاحتفاظ بالتحصيل	البعدي
الضابطة	الطريقة التقليدية			

ثانياً:-<u>مجتمع البحث</u> :- تكون مجتمع البحث من طالبات الصف ألاول المتوسط في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) وقد أختارت الباحثتان ثانوية (الخنساء) للبنات لقرب المدرسة من سكن أحدى الباحثتين ولأن مديرة المدرسة أبدت تعاونها مع الباحثة وأستلمت مهمتها ،ووجود شعبتين للصف ألاول المتوسط /أختارت الباحثة بصورة عشوائية شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة /وشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية ،وكان عدد طالبات شعبة(أ) (٣١) طالبة ،وعدد طالبات شعبة (ب) (٣٤) طالبة ٠

<u>ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث:</u>

كافأت الباحثتان قبل الشروع بالتجربة بين مجموعتي البحث أحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، ومن هذه المتغيرات

١- العمر الزمني للطالبات محسوبا بالأشهر .

٢- التحصيل الدراسي للأب ٠

٣ - التحصيل الدراسي للأم ٠

٤- درجات اللغة العربية النهائية في الصف السادس الأبتدائي ٠

١- **العمر الزمني محسوبا بالاشهر** :- كافأت الباحثة في هذا المتغير ودلت النتائج على أن مجموعتي البحث متكافئتان بالعمرالزمني ٠

جدول (٢)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣١	١٣٤،٨٢٢	١٣٤،٨٢٢	١،٢٤	٢	
الضابطة	٣٤	١٥٨،٩٤	٦٩،٩٣٧			

٢- التحصيل الدراسي للأب

جدول(٣)

المجموعة	ابتدائية	متوسطة	اعدادية او معهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٤	٣	١٤	١٠				غير دالة
التجريبية	١	٥	١٣	١٥	٢	٤،٢٧	٥،٩٩	أحصائية

علماً أن حجم العينة في المجموعة الضابطة (٣١) وحجم العينة في المجموعه التجريبية (٣٤)

٣- تحصيل الدراسي للأم

جدول (٤)

المجموعة	ابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٣	٧	١٥	٦	٢	٤،٢٧	٥،٩٩	غيردالة أحصائية
التجريبية	٤	٤	١٢	١٤				

٤- درجات اللغة العربية النهائية في الصف السادس الأبتدائي

المجموعة	عدد الافراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عندمستوى (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣١	٧٠،٧٤	٩،٣١٥	١،٢٩	٢	غير دالة أحصائية
التجريبية	٤٣	٧١،٠٥	١٠،٢٨٦			

علماً ان تباين المجموعة الضابطة (٨٦،٧٧٢) وتباين المجموعة التجريبية (١٠٥،٨٢) عند درجة حرية (٦٣)

رابعاً:- ضبط المتغيرات الدخيلة : يعد ضبط المتغيرات واحداً من ألاجراءات المهمة في البحوث التجريبية ، وذلك لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي ، بمعنى أن يتمكن الباحث من عزل معظم التباين في المتغير التابع الى

المتغير المستقل في الدراسة وليس الى متغيرات أخرى ،وبالنتيجة تقليل تباين الخطأ (عودة،وملكاوي ،١٩٩٢،ص١٢٢)

أ-**أختيار أفراد العينة** / حاولت الباحثتان الحد من المتغيرات الدخيلة بأختيار طالبات كل مجموعه عشوائياً من بين المجموعتين، درجات العام السابق ،والتحصيل الدراسي للأبويين وذلك للتثبيت من تكافؤ المجموعتين وضمان السلامة الداخلية للتجربة ٠

ب- النضج / قد تحدث تغيرات بيولوجية أونفسية أو عقلية على الفرد نفسة الذي يخضع للتجربة في أثناء مدة التجربة بحيث تؤثر إيجابياً أو سلباً في نتائج الدراسة ، وترى الباحثتان إن خضوع مجموعتي الدراسة لظروف متشابهة ،وبيئات متقاربة ،ومدة زمنية واحدة ،فلم يكن لهذا العامل إي أثر ٠

ت- الأندثار التجريبي / وهو ألاثر المتولد من أنقطاع أوترك عدد من الطلبة في أثناء التجربة ،مما يؤدي الى التأثير في متوسط تحصيل المجموعه ،ولم تتعرض التجربة الى مثل هذا العامل

ث- أثر ألاجراءات التجريبية / من خصائص التجربة الحقيقية الضبط والتحكم ، ويعني فيها تثبيت عدد من الخصائص المتعلقة بالموقف البحثي ، التي قد تظهر في أثناء دراسة العلاقة بين المتغييرين التجريبي والتابع (ملحم،٣٦٠،٢٠٠٠) لذا حرصت الباحثتان على ضبط عدد من المتغيرات لضمان سير التجربة وسلامتها ،ودقة نتائجها /وتمثل ذلك على النحو الأتي :-

١- عدم أطلاع الطالبات بأنهن يخضعن للدراسة والتجربة ٠

٢- تفاعل الظروف التجريبية مع التجربة ، أجريت التجربة في ظروف تجريبية متشابهة ولاسيما فيما يتعلق بالعوامل الفيزيقية للتجربة مثل :ألاضاءة / والحرارة / البناية / التهوية / والمقاعد الدراسية ونوعيتها.

٣- **المدرّسة:**- تعد المدّرسة أحدى المتغيرات التي قد تؤثر الى حدما في نتائج التجربة لذلك درسّت أحدى الباحثتين نفسها مجموعتي البحث

٤- **توزيع الحصص** / تم السيطرة على أثر هذا العامل بتوزيع الحصص بنحو متساوي بين مجموعتي البحث ٠

الجدول (٥)

المجموعة	اليوم	الحصة	الوقت
الضابطة	الاحد	ألاولى	٨
التجريبية	الاحد	الثانية	٨.٤٥

٥- **مدة التجربة**/ كانت مدة التجربة واحدة لطالبات مجموعتي البحث ، أستغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً فقد بدأت يوم ٢٠١٢/٩/٢٤وأنتهت ٢٠١٣/٢/١ ٠

٦- **أعداد الخطط التدريسية** / يمثل التخطيط الرؤية الواعية والشاملة لعناصر العملية التربوية وأبعادها ،وتنظيم هذه العناصر مع بعضها البعض يؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية والتربوية /وقد أعدت الباحثتان الخطط التدريسية على وفق أستراتيجية (V) لطالبات المجموعة التجريبية ، وعلى وفق الطريقة التقليدية لطالبات المجموعة الضابطة ٠

خامساً : بناء أداة الدراسة (الأختبار التحصيلي)

لما كانت الدراسة الحالية تتطلب أختبار لقياس التحصيل عند طالبات – عينة الدراسة – ولعدم وجود أختبار جاهز مناسب للدراسة الحالية أعدت الباحثتان أختباراً معتمداً على المحتوى التعليمي للمادة الدراسية وألاهداف السلوكية المحددة متسماً بالصدق والثبات والموضوعية ،وكانت فقرات الأختبار من نوع الأختبارات الموضوعية ،لآنها مناسبة بوجه عام للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة ،فهي ألاكثر شيوعاً في الوقت الحاضر ٠

صياغة فقرات ألاختبار :- صاغت الباحثتان فقرات الأختبار من نوع الأختبار من متعدد ،وقد أعتمدتا على الأختبارات الموضوعية لمالها من القدرة على أن تغطي جميع مفردات المحتوى التعليمي ،وانها تمتاز بالقة والأقتصاد في الوقت والجهد ٠

صدق ألاختبار:- للتثبت من صدق الأختبار ومن قدرتة على تحقيق الأهداف التي وضع لها /عمدت الباحثتان استعمالها ٠

أ- **الصدق الظاهري** /عرضت الباحثتان فقرات الأختبار على مجموعه من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس واللغة العربية والقياس والتقويم ،وثم ألاعتماد على نسبة (٨٠%) من أتفاق الأراء بين المحكمين بشأن صلاحية الفقرة ٠

ب- صدق المحتوى / من مؤشرات صدق المحتوى بناء جدول مواصفات للأختبار ،لذا أعدت الباحثتان أختباراً تحصيلياً في ضؤ جدول المواصفات صمم لهذا الغرض /وعرضت مع الأختبار على الخبراء والمحكمين ،وبذلك تمكنت الباحثتان من صدق المحتوى لفقرات الأختبار وصلاحيتها ٠

تحليل فقرات الاختبار

١- صعوبة فقرات الاختبار /

تحسب صعوبة الفقرة الأختبارية من طريف النسبة المئوية للأجابات الصحيحة في المجموعتين العليا والدنيا عن تلك الفقرات ،أي النسبة المئوية للطالبات اللواتي يجبين عن الفقرة الاختبارية أجابة صحيحة ،فأن كانت تلك النسبة عالية تدل على سهولة الفقرة ،وان كانت منخفضة فأنها تدل على صعوبتها (ماحم ،٢٠٠٠،ص٢٣٥) وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الأختبارية ،أتضح تتراوح بين (٠،٣٢)و(٠،٧٨) وهذا يعني أن هذه الفقرات جميعها تعد مقبولة وصالحة للتطبيق ٠

معاملات صعوبة الفقرة (فقرات الاختبار التحصيلي) جدول (٦)

ت	المعامل	ت	المعامل
١	٠،٥٦	٢٦	٠،٥٥
٢	٠،٤٠	٢٧	٠،٣٢
٣	٠،٥٦	٢٨	٠،٥٦
٤	٠،٥٤	٢٩	٠،٤٩
٥	٠،٥٠	٣٠	٠،٤٨
٦	٠،٤٨	٣١	٠،٦٣
٧	٠،٣٧	٣٢	٠،٧٨
٨	٠،٥٠	٣٣	٠،٥٥

٩	٠،٣٧	٣٤	٠،٦٣
١٠	٠،٣٣	٣٥	٠،٤٤
١١	٠،٦٨	٣٦	٠،٣٧
١٢	٠،٥٠	٣٧	٠،٥٢
١٣	٠،٤٦	٣٨	٠،٣٣
١٤	٠،٤٣	٣٩	٠،٤٦
١٥	٠،٦٤	٤٠	٠،٣٧
١٦	٠،٧٧	٤١	٠،٥١
١٧	٠،٣٥	٤٢	٠،٥٦
١٨	٠،٧٨	٤٣	٠،٥٠
١٩	٠،٣٧	٤٤	٠،٣٧
٢٠	٠،٥٢	٤٥	٠،٤٤
٢١	٠،٥٠	٤٦	٠،٦٣
٢٢	٠،٦٣	٤٧	٠،٦٣
٢٣	٠،٥٥	٤٨	٠،٥٩
٢٤	٠،٧٢	٤٩	٠،٣٧
٢٥	٠،٤٤	٥٠	٠،٣٣

تمييز فقرات الأختبار / يقصد بتمييزالفقرة "قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والطلبة ذوي المستويات الدنيا فيما يخص الصفة أو القدرة التي يقيسها الأختبار (علام ،٢٠٠٠،ص٢٧٧) ،وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الأختبار

وجدت الباحثة أنها تتناسب بين (٠،٣٣) و(٠،٦٨) وتعد الفقرات جيدة أذا كانت قوة تمييزها (٠،٣٠) فاكثر (الكبيسي،٢٠٠٧،ص١٧١) والجدول يوضح ذلك

(معاملات تمييز فقرات الاختبار التحصيلي)

(جدول ٧)

ت	قوة التمييز	ت	قوة التمييز
١	٠،٦٨	٢٦	٠،٤٢
٢	٠،٥٩	٢٧	٠،٣٨
٣	٠،٤٢	٢٨	٠،٥٣
٤	٠،٧٩	٢٩	٠،٤٢
٥	٠،٤٦	٣٠	٠،٤٦
٦	٠،٦٦	٣١	٠،٦١
٧	٠،٦٦	٣٢	٠،٥١
٨	٠،٣٣	٣٣	٠،٣٣
٩	٠،٣٣	٣٤	٠،٤٤
١٠	٠،٥١	٣٥	٠،٣٨
١١	٠،٤٤	٣٦	٠،٥٣
١٢	٠،٥٣	٣٧	٠،٤٢
١٣	٠،٤٤	٣٨	٠،٤٦
١٤	٠،٥٣	٣٩	٠،٦١
١٥	٠،٦١	٤٠	٠،٥١

١٦	٠،٤٢	٤١	٠،٣٣
١٧	٠،٥١	٤٢	٠،٤٤
١٨	٠،٤٨	٤٣	٠،٣٣
١٩	٠،٣٣	٤٤	٠،٣٨
٢٠	٠،٣٣	٤٥	٠.٥٥
٢١	٠،٤٢	٤٦	٠،٦١
٢٢	٠،٤٦	٤٧	٠،٦٢
٢٣	٠،٣٨	٤٨	٠،٣٥
٢٤	٠،٤٤	٤٩	٠،٤٨
٢٥	٠،٦١	٥٠	٠،٣٨

– **فعالية البدائل الخاطئة** / عندما يكون الأختبار من الأختيار من متعدد يفترض أن يكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبيت من أنها تؤدي الدور الموكل إليها في التثبيت أنتباه الطلبة الذي لايعرفون الأجابة الصحيحة ،وعدم الأتكال على الصدفة (أمطانيوس ،١٩٩٧،ص١٠١)

٤– ثبات ألأختبار / ويقصد بة أن يعطي الأختبار النتائج نفسها أذا ما اعيد تطبيقة على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (العزاوي ٢٠٠٧،ص٩٧) وأستعملت الباحثتان طريقو ألفا كرونبخ لأستخراج الثبات فبلغ(٠،٨٥) وهو معامل ثبات جيد جداً ،أذ يعد معامل الثبات جيداً أذبلغ (٠،٦٧) فأكثر (النبهان،٢٠٠٤،ص٢٣٧) ٠

– سادساً/ الوسائل ألاحصائية

١– الأختبار التائي لعينتين مستقلتين(عطية،٢٠٠١،ص٧٤)

٢– مربع كاي (عطية ،٢٠٠١،ص٢٨٤)

٣– معامل الصعوبة (ماحم،٢٠٠٠،ص٣٢٤)

٤- معامل تمييز الفقرة (ماحم ،٢٠٠٠،ص٢٣٦).

٥- معادلة فعالية البدائل الخاطئة(الظاهر،١٩٩٩،ص٩١) .

٦- معادلة ألفاكرونبخ (ثورندايك،١٩٨٩،ص٧٩) ٠

عرض النتائج /

بعد تطبيق أختبار التحصيل على طالبات مجموعتي البحث ، صححت الباحثتان أوراق الأختبار ،ووضع الدرجات ،حللت النتائج فكان متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٣٠،٦٥) درجة / في حين كان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٢٦،٦٩) درجة،وعند أستعمال الأختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الأحصائي بين متوسط درجات المجموعتيين ، أتضح أن الفرق دال أحصائياً عند مستوى (٠،٠٥) والجدول

جدول(٨)

المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠.٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
الضابطة	٣١	٢٦،٦٩	٥،٤٦٧	٢،٦١	٢	دالة إحصائيا
التجريبية	٣٤	٣٠،٦٥	٥،٢٥٨			

الفصل الخامس / الأستنتاجات،التوصيات ،والمقترحات

أولاً :الأستنتاجات

١- تمكنت الطالبات من الدراسة والتعلم بوساطة أستراتيجية الشكل (V) أسلوباً جديداً من أساليب التعلم الذاتي ٠

٢- أن أستعمال أستراتيجية الشكل (V) قد أسهمت في زيادة فهم الطالبات وأستيعابهن وتعلمهن لمادة ألاملاء ،ولمست الباحثتان ذلك من خلال الأجابة عن فقرات الأختبار ٠

ثانياً : التوصيات

١- أستعمال أستراتيجية الشكل (V) في مساعدة طالبات الصف الأول المتوسط في تعلم مادة الأملاء ٠

٢- عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتهالتمكنهم من تطوير وتفعيل أستراتيجيات الحديثة في تدريس فروع اللغة العربية ٠

ثالثاً: المقترحات

١- أجراء دراسة تجريبية لبيان أثر أستعمال الشكل (V) في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة الصفوف الأولى ٠

٢- أجراء دراسة للتعرف على فاعلية أستراتيجية الشكل (V) للمواد الدراسية كافة ٠

المصادر (العربية):-

١. أبراهيم ،حماده،"ألاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الأخرى لغير الناطقين بها " دار الفكر، القاهرة ،١٩٧٨.

٢. أمطانيوس ،ميخائيل ،القياس والتقويم في التربية الحديثة ،كلية التربية ،جامعة دمشق ،١٩٩٧٠.

٣. أبو زينة ،فريد كامل ،"الرياضيات –مفاهيمها – طرق تدريسها – "دار الفرقان للنشر ،الأردن ، ١٩٨٢

٤. أبو الهيجاء ،فؤاد حسن ،"أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية " دار المناهج للنشر ،ط٣،عمان /الأردن، ٢٠٠٧.

٥. أبو مغلي ،سميح ،"الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية "،ط١،عمان ،٢٠٠٧م .

٦. الأزيرجاوي ،فاضل محسن ، "أسس علم النفس التربوي "،دار الكتب للطباعة والنشر ،الموصل ،١٩٩١.

٧. بلقيس أحمد، وتوفيق مرعي ،"المسير في علم النفس التربوي "،ط١ ،عمان ،دار الفرقان للنشر والتوزيع ،١٩٨٢ .

٨. البجة ،عبد الفتاح حسن ، "أصول تدريس العربي "،ط١ ، عمان ،١٩٩٩ ٠

٩. البنهان ،موسى ، "أساسيات القياس في العلوم السلوكية ، ط١ ، دار الشروق للنشروالتوزيع ،عمان ،٢٠٠٤.

١٠. التكريتي ، صابر عوين جمعة ،"الاخطاء الأملائية الشائعة لدى طالب الأبتدائية ، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة) ،٢٠٠٢م ٠

١١. ثورندايك ، روبرت،"القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبد اللة الكيلاني وعبد الرحمن عدس ،مركز الكتب الأردني ، ١٩٨٩.

١٢. جمهورية العراق ،وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج ،٢٠٠٨ .

١٣. الخفاجي ،أسيل عبد الحسين ،ألابنية الصرفية في الكشف للزمخشري ،جامعة بابل ،كلية التربية ٢٠٠٠

١٤. دروزة ،أفنان نظير ،أساسيا ت علم النفس ،مطبعة الحرية ،ط١ ،نابلس ،١٩٩٥.

١٥. الدليمي ،كامل نجم وطه علي حسين ،طرائق تدريس اللغة العربية ، جامعة بغداد ،كلية التربية (ابن رشد) ،١٩٩٩م.

١٦. رزوق ، أسعد ، موسوعه علم النفس ، المؤسسة العربية للنشر والتوزيع ،١٩٧٧م.

١٧. زيتون ،عايش محمود الأتجاهات والميول العلمي في تدريس العلوم ،ط١، عمان، ١٩٨٦م٠.

١٨. سلامة وآخرون، عادل ابو العز وآخرون، طرائق التدريس العامه /معالجة تطبيقية معاصرة،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط١، مكتبة المجتمع ألعربي ،عمان ،الأردن ،٢٠٠٩م٠ ١٩-سعاد ،جودت ، وجمال يعقوب ،تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم الأجتماعية ،ط١ ، بيروت ،١٩٨٨م٠

٢٠- سمك ،محمد صالح ،فن التدريس للغة العربية وأنطباعتها المسلكية وأنماطها العلمية ،مكتبة الأنجلو المصرية ،١٩٧٥م.

٢١- السكران ،محمد، أساليب تدريس الدراسات الأجتماعية ،ط١ ،عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،٢٠٠٢م.

٢٢- شحاتة ،حسن، الأخطاء الشائعة في ألاملاء لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الاخيرة في المرحلة الأبتدائية /تشخيصها وعلاجها، كلية التربية ،جامعه عين شمس مصر ،/١٩٧٨م٠

٢٣- الشربيني وسرية ،الشربيني زكريا ،وسرية صادق ،نمو المفاهيم العلمية للأطفال ، القاهرة ،دار الفكر العربي ،٢٠٠٠م٠

٢٤- الشهراني ،عامر عبد الله ،الفهم الخاطئ لبعض مفاهيم التغذية والتنفيس في النبات الأخضر،(مجلة العربية للتربية) ط٢، ١٩٩٦م٠

٢٥- الظاهر ،زكريا محمد وآخرون،مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،الأردن ،١٩٩٩م٠

٢٦- الطنطاوي ،عفت مصطفى ،التدريس الفعال /تخطيطة /مهاراتة / استراتيجياتة /تقويمه ،ط١، دار المسيرة ،عمان،الأردن،٢٠٠٩م٠

٢٧-عاشور راتب ،والحوامدة محمد فؤاد ،أساليب تدريس اللغة العربية بين النظري والتطبيقي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،ط١ ،عمان ،٢٠٠٧م ٠

٢٨- عدس ،عبد الرحمن ، علم النفس التربوي ، الأردن ،١٩٨٨م٠

٢٩- عطية ،السيد عبد الحميد ، التحليل الأحصائي وتطبيقاتة في دراسات الخدمة الأجتماعية ،الكتب الجامعي الحديث ، الأسكندرية ،٢٠٠١م٠

٣٠-عودة،أحمد سليمان ،وفتحي حسن مكاوي ، أساسيات البحث العلمي ، ط٢، مكتبة الكناني ، أربد،١٩٩٢

٣١- عليمات وأبو جلال ،عليمات محمد وابوجلال صبحي ،اساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي ،ط١ ،مكتبة الفلاح ،٢٠٠١م٠

٣٢- العزاوي ، رحيم يونس كرو ،القياس والتقويم في العملية التدريسية ،ط١ ،دار دجلة للنشر والتوزيع ،عمان ،٢٠٠٧

٣٣-العاني ،رؤوف عبد الرزاق ،أتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، بغداد ،مطبعة ألادارة المحلية ،١٩٧٦

٣٤- العزي ، ميادة طارق عبد اللطيف ، أثر أستعمال الشكل (V) وخرائط المفاهيم في تغيير المفاهيم الأحيائية ،بغداد ،كلية التربية ،٢٠٠٠م٠

٣٥- فراج ،محسن ،أثر أنموذج الشكل (V) المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنطقي في مادة العلوم لطلاب المرحلة المتوسطة ، القاهرة ،العدد ٦٨،يناير /٢٠٠٠م٠

٣٦- قليقلة ،عبدة بن عبد العزيز، مقالات في التربية واللغة والبلاغة والنقد ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة ،١٩٧٤م٠

٣٧-قطامي ،يوسف،سيكلولوجية التعلم والتعليم الصفي الفعال ، عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،١٩٩٨

٣٨- القريشي ، مهدي علوان،أثرأستخدام ثلاث أستراتيجيات لتدريس المفاهيم الفيزيائية في الميول العلمي والتحصيلي ،جامعة بغداد .،كلية التربية أبن الهيثم ،٢٠٠٠م٠

٣٩-كناس ،محمد رامي بن حسن ،تعلم ألاملاء من ألألف الى الياء ،دار المعرفة للنشر والتوزيع ،بيروت ،ط١ ،٢٠٠٤م٠

٤٠-الكبيسي ، عبد الواحد حميد ،طرق تدريس الرياضيات ، أساليبة :أمثلة ومناقشات ٠

٤١-مجاور ، محمد صلاح الدين ،المنهج المدرسي -أسسه و-تطبيقاته ،ط٤ ،دار القلم للنشر ،الكويت ١٩٧٧م٠

٤٢- ملحم ،سامي ،سيكولوجية التعلم والتعليم ،ط١،عمان ،٢٠٠١م٠

٤٣-ملحم ،سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر ،عمان ،٢٠٠٠م٠

٤٤- نصار ،عبد الحكيم محمد عبد الله ،أثر أستعمال أنموذج الشكل (V)المعرفي في التحصيل الدراسي وأكتساب الأتجاهات العلمية في مادة الفيزياء ،الجامعة ألاسلامية ،غزة،٢٠٠٣م٠

٤٥- نادر ،سعد عبد الوهاب وآ خرون،تدريس العلوم ،ط٢،بغداد،مطبعة وزارة التربية ،١٩٩٢م٠

٤٦- هديب،موسى حسن ،موسوعه شاملة في كتاب الأملاء ،دراسات للنشر ،ط١،عمان ،٢٠٠٧م٠

٤٧- الهاشمي ،عابد توفيق ،الموجه العلمي لمدرسي اللغة العربية ،مطبعه الأرشاد ،بغداد،١٩٧٢م٠

٤٨- وزارة التربية ،طرائق تدريس اللغة العربية للصفين الأول والثاني معاهد المعلمين ،ط٤،رقم٣،بغداد، ١٩٨٤م٠

٤٩- وينج،أرتوق،سيكولوجية التعلم :-ترجمة عادل عز الدين /القاهرة/١٩٨٤م٠

-المصادر الاجنبية:

50-Novakand Caowin .Novak. j.D and D.Bob(1984) Gowin Gambridge .univesity / Newyork

Impact Strategy form (V) in the acquisition of spelling concepts among students of the first grade average

MD Saba Hamid Hussein PM 0 M.oenas Fasih Ali

(Baghdad University / College of Education (Ibn Rushd

Abstract

This study was conducted in Iraq, and sought to know the effect of the use of strategy (Figure 7) in the acquisition of concepts spelling when students first grade average and the study sample consisted of two groups, one officer and the other pilot, and after the application of the test prepared by the researchers, and data processing statistically yielded results for the superiority students the experimental group who studied strategy (Figure 7) on the control group students who studied in the traditional way

ايجابيات تطبيق الجودة في جامعة بغداد

م.د سناء خدا كرم عزيز
كلية اللغات / جامعة بغداد

م. فوزية خدا كرم عزيز
كلية العلوم السياسية / جامعة بغداد

ملخص

ان من اهم التحديات التي تواجه الجامعات في عالمنا العربي في وقتنا الحاضر هو جسر الفجوة بين الجامعة والمجتمع الذي تعيش فيه ، ويبدوا ان الجامعات استنفذت امكانياتها في تطوير مهنة التدريس ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع مما ادى بها الامر الى انتاج خطط وبرامج وعمليات تعيد انتاج محتواها بشكل يعمق هذه الفجوة.

إن نجاح المؤسسة التعليمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو فشلها لا يرجع للسياسات والخطط ولكن يرجع السبب في الفشل إلى عملية التطبيق في حد ذاتها حيث يمكن حصر عدداً من المعيقات في هذا المجال وهي:

١. عدم التزام ودعم الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

٢. التركيز على أساليب معينة جزئية في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل.

٣. لضمان نجاح التطبيق لا بد من مشاركة جميع العاملين والتزامهم وشعورهم بالمسؤولية تجاهه.

٤. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد

٥. مقاومة التغيير سواء أكان من الإدارة أو العاملين ، لأن برامج التحسين في الجودة تستدعي تغييراً تاماً في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة .

٦. تعدد المستفيدين من المؤسسة يترتب عليه صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها مع صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات.

ان التطبيق الاجرائي لمبادئ واساليب الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يعد في غاية الاهمية ، وذلك من اجل الارتقاء والتطوير الى مستويات عالية في الاداء والجودة ، ورفع كفاءة الخدمات الادارية والاكاديمية التي تصب في اعداد الخريجين النوعي لخدمة سوق العمل والمجتمع.

المقدمة :-

ان من اهم التحديات التي تواجه الجامعات في عالمنا العربي في وقتنا الحاضر هو جسر الفجوة بين الجامعة والمجتمع الذي تعيش فيه ، ويبدوا ان الجامعات استنفذت امكانياتها في تطوير مهنة التدريس ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع مما ادى بها الامر الى انتاج خطط وبرامج وعمليات تعيد انتاج محتواها بشكل يعمق هذه الفجوة . ومن هنا فان تطوير التعليم الجامعي والسعي الى زيادة جودة العملية التعليمية ، اصبح من اهم اهداف الجامعات وذلك لارتباطه الوثيق بمتطلبات سوق العمل ، وبتزايد الاهتمام بالجودة من قبل الجامعات – ذات الدور الريادي في المجتمع – منها وللحاجة الماسة التي يفرضها في طلبه المستمر لتقديم مستلزمات تنموية بكفاءة تتمثل بالخريجين من مختلف التخصصات لاتمام وانجاح العمليات التنموية التي ينشدها وبكافة المجالات (قدادة ، ٢٠٠٨ : ٣) .

إن نجاح المؤسسة التعليمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو فشلها لا يرجع للسياسات والخطط ولكن يرجع السبب في الفشل إلى عملية التطبيق في حد ذاتها حيث يمكن حصر عدداً من المعيقات في هذا المجال وهي:

١. عدم التزام ودعم الإدارة العليا بتطبيق إدارة الجودة الشاملة.

٢. التركيز على أساليب معينة جزئية في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل، فلا يوجد أسلوب واحد لضمان تحقيق الجودة الشاملة، بل يجب النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نظام متكامل من الأجزاء المختلفة والمترابطة معاً.

٣. لضمان نجاح التطبيق لا بد من مشاركة جميع العاملين والتزامهم وشعورهم بالمسؤولية تجاهه.

٤. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد (التركيز على الأهداف قصيرة المدى).

٥. مقاومة التغيير سواء أكان من الإدارة أو العاملين ، لأن برامج التحسين في الجودة تستدعي تغييراً تاماً في ثقافة وطرق العمل في المؤس ، وكذلك تخوف بعض العاملين في المؤسسة من تحمل المسئولية والالتزام بمعايير حديثة بالنسبة لهم.

٦. تعدد المستفيدين من المدرسة يترتب عليه صعوبة تحديد الأولويات بين الخدمات الواجب توافرها مع صعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات.(مملكة المعلم ، ٢٠٠٩ : مصدر انترنت) . ويوضح (العضاضي ، ٢٠١٢) الى ان اسباب ضعف تطبيق الجودة في الجامعات يعود الى عدة اسباب منها :-

- ضعف الحوافز المعنوية .
- ضعف المكتبات .
- تعقيدات إجراءات الترقية .
- معايير قياس الأداء التي يشو ا الغموض .
- بطء التحول المعرفي من التلقين إلى الإرشاد و التوجيه .
- زيادة العبء التدريسي على حساب البحث العلمي .
- ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية .
- إهمال الاتصال بمؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجا م .
- قلة برامج التعليم المستمر (العضاضي ، ٢٠١٢ : ٧١) .

اهمية البحث والحاجة اليه :-

تهتم الدول المتقدمة والنامية بالتعليم العالي وتسعى الى تحقيق الجودة ومعايير الاعتماد الاكاديمي في التعليم الجامعي ، وينبع اهتمام الدول من قناعتها بأن التعليم الجامعي تقع على مسؤوليته مهمة تتمثل بتهيئة الطالب لمواجهة التطورات التكنولوجية والمعرفية والتي اصبحت اهم ما يميز القرن الحادي والعشرين . وكغيره من موسسات التعليم الجامعي في الدول العربية ، فان التعليم الجامعي في العراق يلعب دورا مهما ضمن المؤسسات التعليمية ولا يتسنى التقليل من شأنه نظرا لدوره ومساهمته الكبيرتين في توفير فرص تعليم عالية لاعداد كبيرة من الطلبة وفي تزويد سوق العمل بالطاقات البشرية التي تساعد في تنمية الاقتصاد الوطني العراقي.

(النجار و جواد ، ٢٠١٢ : ٢٢) .

ان التطبيق الاجرائي لمبادئ واساليب الجودة الشاملة في التعليم الجامعي يعد في غاية الاهمية ، وذلك من اجل الارتقاء والتطوير الى مستويات عالية في الاداء والجودة

، ورفع كفاءة الخدمات الادارية والاكاديمية التي تصب في اعداد الخريجين النوعي لخدمة سوق العمل والمجتمع (دريب ، ٢٠١٤ : ٨٣)

هدف البحث :-

التعرف على ايجابيات تطبيق الجودة في جامعة بغداد .

حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بايجابيات تطبيق الجودة في جامعة بغداد .

تحديد المصطلحات :-

١- الايجابية :-

عرفها (التنمية البشرية ، ٢٠١٤) :-

" هو كل ما يؤثر على الاخرين بشيء من الفائدة " (التنمية البشرية ، ٢٠١٤ : مصدر انترنت) .

٢- ادارة الجودة الشاملة :-

ا- عرفها (السلمي ، ٢٠٠٢) :-

" أن الجودة هي " المطابقة للمواصفات وبأن الجودة هي مسؤولية الجميع ورغبات المستهلك وهي أساس التصميم " (السلمي ، ٢٠٠٢ : ١٢٠) .

ب- عرفها (الدرادكة و شلبي ،٢٠٠٢) :-

ان الجودة هي قدرة المنتج على تلبية حاجات المستعملين و بأقل تكلفة (الدرادكة وشلبي ، ٢٠٠٢ : ١٥) **الاطار النظري للبحث :-**

١- فوائد تطبيق الجودة في الجامعات :-

لقد اشار العديد من الكتاب وخبراء الادارة الى ان المنافسة بين الجامعات الحكومية والخاصة مستمرة ، وسوف يزداد خلال السنوات القادمة ، علاوة على تدهور الكفاءة الانتاجية للجامعات وخريجيها في العديد من المجالات والتخصص وزيادة نسبة البطالة ، وان نظام ادارة الجودة الشاملة يؤدي الى تخفيض الكلفة وزيادة الانتاجية ، وبمكن ان يؤدي الى تلبية حاجات ورغبات واحتياجات الزبائن كل هذه الاسباب تدعو مؤسسات التعليم العالي على التركيز على فوائد ادارة الجودة الشاملة (قدادة ، ٢٠٠٨ : ٦) .

ان تطبيق ادارة الجودة الشاملة على التعليم العالي له العديد من المزايا التي تعود على كافة أطراف العملية التعليمية والجهات المعنية بها ومن تلك المزايا :

ا- تطوير النظام الإداري في الجامعة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات.

ب - الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب التي تنعكس على جوانب شخصياتهم.

ج - زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين.

د - الوفاء بمتطلبات الطلاب والمجتمع والبحث العلمي والوصول الى رضاهم.

هـ - توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين

و- تمكين ادارة الجامعة من حل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية والوقائية لمنع حدوثها مستقبلا.

ز- رفع مستوى الوعي لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال ابراز الالتزام بنظام الجودة.

ح- الترابط والتكامل بين جميع الأكاديميين والإداريين في الجامعة والعمل بروح الفريق الواحد.

ط - تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة يمنح الجامعة احتراماً وتقديراً وصورة ذهنية ايجابية (خليفة وفيصل ، ٢٠١٢ : ٣ -٤) .

عرض النتائج :-

من خلال ما تم عرضه في الاطار النظري للبحث الحالي ، ترى الباحثتان بان كل ما تم ذكره من قبل الباحثين والمختصين في مجال ايجابيات تطبيق الجودة في الجامعات ، ينطبق اساسا على التعليم العالي في جامعة بغداد ، باعتبار ان جامعة بغداد تعد جزءا لا يتجزا من الجامعات التعليم العالي في العالم العربي .

التوصيات :-

ومن خلال النتائج التي توصل اليه البحث ، فان الباحثتان توصيان بما ياتي :-

١- استحداث جهة في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تختص بشؤون الجودة في جميع الجامعات الحكومية والاهلية ، وترتبط بهذه الجهة انشطة الاداء الجامعي لتحقيق التعاون في مجال نشر ثقافة الجودة وتطبيقها .

٢- الاستمرار في تذليل العقبات التي تم تشخيصها في البحث وهي العقبات المتمثلة ب (الادارة العليا ، هيئة التدريس ، المناهج التعليمية ، البحث العلمي ، التمويل والطلبة .

٣- تطوير المؤهلات العلمية للملاكات التدريسية في الكليات الحكومية والاهلية .

المقترحات :-

١- القيام بدراسة حول اثر ادارة الجودة الشاملة في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة.

٢- اجراء دراسة تهدف الى معرفة جوانب القوة والضعف لدى هيئة اعضاء التدريس في الجامعات العراقية .

قائمة المصادر :-

١- مملكة المعلم (٢٠١٤) - اخبار التربية والتعليم -شؤون المعلمين والمعلمات ، مصدر انترنت . http://forum.nooor.com/t25789.html

٢- التنمية البشرية (٢٠١٤) : التفكير السلبي والتفكير الايجابي ، مصدر انترنت .com Blogspot development. http://best-topics-human، /2014/09/blog-post_8.html

٣-السلمي ، علي (٢٠٠٢) : إدارة التميز .نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة. دار غريب للنشر. القاهرة

٥- الدرادكة ، مأمون وطارق ، شلبي (٢٠٠٢) : الجودة في المنظمات الحديثة-دار الصفاء للنشر ، ط١ ، عمان.

٦- النجار ، صباح ، و جواد ، مها كامل (٢٠١٢) : دراسة عقبات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الاهلي ، مجلة كلية التراث الجامعة ، العدد الرابع عشر ، جامعة بغداد .

٧-قـداداة ، عيسـى يوسـف (٢٠٠٨) : ايجابيـات ومعوقـات تطبيـق ادارة الجـودة الشـاملة فـي الجامعـات الاردنيـة دراسـة استكشـافية ، مجلـة ابحـاث اداريـة واقتصـادية ، العدد الثالث ، جامعة محمد خضير ، سكرة .

٨-خليفـة ، يعقـوب ، و فيصـل ، بوطيبـة (٢٠١٢) : إمكانيـة تطبيـق إدارة الجـودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائرية ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الدكتور "مولاي الطاهر" سعيدة .

٩- العضاضي ، سعيد بن علي (٢٠١٢) : معوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي (دراسة ميدانية) ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي ، المجلد الخامس ، العدد التاسع ، الرياض .

Positives quality application at Baghdad University

MD Sana Khuda Karam Aziz m. Fawzia Khuda Karam Aziz

Faculty of Languages / Baghdad University Faculty of Political / Baghdad University Science

Abstract

One of the main challenges facing universities in the Arab world at the present time is to bridge the gap between the university and the community in which they live, and it seems that universities exhausted its possibilities in the development of the profession of teaching, scientific research and community service, causing it comes to the production of plans, programs and operations re-content production is It deepens the gap.

The educational institution's success in the application of total quality management or failure is not due to the policies and plans, but the reason for the failure to the application process in

itself where it can be limited to a number of obstacles in this area, namely:

١. lack of commitment and support of senior management application of total quality management.

٢. Focus on specific methods of partial in total quality management and not on the system as a whole.

٣. To ensure the success of the application must be the participation of all employees and their commitment and sense of responsibility towards him.

٤. expect immediate results, but not on the long term

٥. resistance to change, either from management or employees, because the improvement in quality programs require complete change in the culture and ways of working in Almasssh.

٦. multiple beneficiaries of the Foundation consequent difficulty of identifying priorities among the services to be satisfied with the difficulty of determining the quality of service measurement standards.

The procedural application of the principles and methods of total quality in university education is very important, so as to bring development to the high levels of performance and quality, and raise the efficiency of the administrative and academic services that contribute to the preparation of quality graduates to serve the society and the labor market.

تصور مقترح لجودة التعليم في المدارس الحكومية العراقية

د. عهود سامي هاشم

جامعة بغداد/ كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي لوضع تصور مقترح لجودة التعليم في المدارس الحكومية في العراق ، ولتحقيق مرمى البحث اتبع الباحثان المنهج الوصفي وقد توصل البحث للنتائج الأتية:

١. ضرورة ايجاد نظام تعليمي جديد أكثر جدوى وفاعلية، يكون محوره المتعلم فيضمن تفاعله ومشاركته في العملية التعليمية ،وتلعب فيه تقنيات التعلم الحديث وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتمثلة في الشبكات المحلية وشبكة الإنترنت العالمية دوراً هاماً بناء على مفهوم وفلسفة الجودة الشاملة في التعليم اذ أصبحت طبيعة الأعمال الحديثة تتطلب من المؤسسات التعليمية إعداد الطلاب بمجموعة مختلفة من المهارات غير تلك التي يتبناها نظام التعليم القديم.

٢. في حال اعتماد نظام الجودة الشاملة فان شكل المؤسسات التعليمية سيكون مختلفا كثيرا عما هو عليه الآن وسيختلف شكل الصف الدراسي اذ سيكون من المهم توافر اليات تكنولوجيا التعلم الحديثة للمتعلم وباشكالها المختلفة وستتمكن المدارس من الاتصال بالمكتبات المختلفة للحصول على ما ترغب فيه من مراجع ومواد علمية أو برمجيات تعليمية وسيختلف شكل الكتاب المدرسي عن المألوف إذ يحتمل أن يستبدل بقرص مرن أو ضوئي، وستكون هناك نوعية جديدة من المعلمين والمتعلمين بالاعتماد على الشبكة العنكبوتية ووسائل الاتصال الاجتماعي اذ ستلغي المسافات ، وتجعل المعلومات في تناول المتعلم باقل جهد واسرع وقت .

ويوصي الباحثان بتوصيات عدة من اهمها :

١- زيادة الإنفاق على قطاع التعليم سواء من القطاع الحكومي أو من القطاع الخاص او حتى التبرعات خاصة ونحن نمر بالازمة المالية الراهنة .

٢- تغيير البيئة التعليمية وبما يضمن استعمال تكنولوجيا التعلم الحديثة.

٣- أن يركز قطاع التعليم على النوع أكثر من الكم وجعل التنافس بين المؤسسات التعليمية لا يقتصر علي جلب أكبر عدد من المتعلمين، بل بجودة المتعلم ونوعيته وقدرته على إحداث التطور المستقبلي في المجتمع.

٤- اختيار وتدريب ملاكات تدريسية قادرة على استعمال طرائق التدريس الحديث بما ضمان دور فاعل للمتعلم داخل غرفة الصف.

٥- اختيار وتدريب ملاكات قيادية فاعلة في العمل الإداري تستخدم أساليب حديثة في الاتصال والتواصل وإقامة علاقات إنسانية تشجع علي العمل وتزيد دافعية جميع الأفراد نحو العمل .

٦- تحسين المناهج الدراسية بما يتلاءم ومبدأ الجودة بالتعليم في عصر التسارع المعرفي والتطور التكنولوجي .

الفصل الأول/ مشكلة البحث وأهميته

مشكلة البحث :

تعد الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة، التي جاءت نتيجة للتطور في فكر وفلسفة الإدارة الحديثة، إذ يتضمن المفهوم جودة العمليات بالإضافة إلى جودة المنتج، فيشجع على العمل الجماعي والمشاركة للعاملين واندماجهم فضلاً عن التركيز على المستفيدين من المجتمع والتواصل معهم، ومن اهم موضوعات الجودة جودة التعليم إذ لا يخفى على أي منا ما للتعليم من دور هام في بناء مستقبل المجتمع إذ إن نواتج العملية التعليمية برمتها تمثل المستقبل لاي دولة لان متعلمي اليوم هم قادة الغد.

وتعني جودة التعليم مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات المتعلم، وسوق العمل والمجتمع والجهات الداخلية والخارجية المنتفعة منه كافة، فتحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية كافة لإيجاد ظروف مواتية للابتكار والإبداع وتلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ المتعلم لبلوغ المستوى الذي نسعى لتحقيقه.(الجسر، ٢٠٠٤: ٥٤).

ومع ما يمر به العراق اليوم من ظروف وتحديات عدة وخاصة بعد التقرير العالمي دافوس والذي يشير إلى عدم توافر ابسط متطلبات التعليم في العراق بات لزاماً على الجهات القائمة والمعنية إيجاد السبل لضمان جودة التعليم ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي والتي يمكن نلخصها بالسؤال الاتي :

- ما التصور المقترح للجودة الشاملة في المدارس الحكومية العراقية ؟

أهمية البحث :

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقية بل والوحيدة هي التعليم، ومما لاشك فيه ان جوهر الصراع العالمي هو سباق في تطوير وتحسين جودة التعليم.

والمسؤولية تحتم علينا أن نعترف بأن مناهج التعليم في العراق لاتزال بحاجة إلى قدر كبير من التطوير والتحديث فالمشكلة ليست في نقص الأبنية المدرسية أو إعداد المعلم وفق معايير الجودة والاعتمادية العالمية ، او تحديث المناهج بما يتناسب وعصر التسارع المعرفي الذي نعيشه اليوم، بل في نوعية التعليم الذي تنسب له كل الأزمات التي نراها أمامنا من فقر وبطالة وتطرف وتخلف.

وتعد الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى ، وذلك علي يد العالم

ديمنج (Edward Deming) والذي لقب بأبي الجودة الشاملة ، ونظرا للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة ، فقد تزايد اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج الجودة الشاملة في مجال التعليم العام للحصول على نوعية أفضل من التعلم ويخرج المتعلمين قادرين علي ممارسة دورهم بنحوٍ أفضل لخدمة المجتمع ، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت ومصر والتي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية. (نشوان ، ٢٠٠٤ ، ص٥)

ويمكن أن نلخص أهمية البحث الحالي بما يأتي :

١. قد يسهم البحث في زيادة اهتمام المسؤولين عن العملية التعليمية بزيادة جودة التعليم.
٢. يقدم البحث تصوراً مقترحاً يمكن أن يسهم في تحسين تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الحكومية.
٣. قد تفيد هذه الدراسة الباحثين في مجال التعليم التقني وتفتح أمامهم مجالات جديدة لدراسات أخرى.

أهداف البحث:

ويمكن أن نوجز أهداف البحث بما يأتي :

١- تعّرف الاتجاهات الحديثة الجودة الشاملة في مجال التعليم.

٢- تعّرف متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي

٣- وضع تصور مقترح لتطوير وتحسين جميع مكونات العملية التعليمية في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي :

١. مفهوم الجودة الشاملة ومعاييرها.
٢. المدارس الحكومية في العراق.

تحديد المصلحات:

١. **الجودة: Quality**

- يعرّفها معهد الإدارة الفيدرالي :

بأنها تأدية العمل الصحيح على نحو صحيح من الوهلة الأولى لتحقيق الجودة المرجوة بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت مع الاعتماد على تقويم المستفيد من معرفة مدى تحسن الأداء (القحطاني، ١٩٩٣).

- عرفها النجار بانها :

أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنطقة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لاشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم ، أوهي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلي جودة ممكنة. (النجار ، ١٩٩٩، ص ٧٣)

- عرفها الزواوي بانها:

الجودة في التعليم هي معايير عالمية للقياس والاعتراف، والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميز، وكون المستقبل هدفاً نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال الآن.

(الزواوي، ٢٠٠٣: ٣٤)

- عرفها الدوماني بانها :

يقصد به تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذى يتوافق مع المعايير المناظرة لها ، سواء على المستوى القومي أو المستوى العالمي وأن مستوى جودة فرص التعليم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية وتنمية البيئة تعتبر ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية. (الدوماني ، د.ت، ص٣)

- ويعرف الباحثان الجودة بانها:

الجهود المبذولة من قبل القائمين على العملية التعليمية والعاملين الإداريين والأكاديميين لتحسين مخرجات العملية التعليمية بما يتناسب مع رغبات المتعلمين وقدراتهم وخصائصهم واحتياجاتهم؛ وبما يلبي متطلبات المجتمع.

٢. **المدارس الحكومية :** هي مؤسسات تعليمية حكومية يلتحق بها المتعلمين من عمر ٦ سنوات الى عمر ١٢ سنة في التعليم الابتدائي ، ومن عمر١٣– ١٥ سنة في المرحلة المتوسطة ، ومن عمر ١٦– ١٨ سنة في المرحلة الإعدادية ، ويلتحق مخرجات المدارس الحكومية الى مرحلة التعليم الجامعي (الكليات) التخصص في الدراسة.

الفصل الثاني / جوانب نظرية

مفهوم الجودة في المنظور الإسلامي :

على الرغم من إن الجودة مفهوم حديث إلا ان جذوره متأصلة في الدين الإسلامي اذ جاء الاسلام بتعاليم الجودة ومبادئها وعدها مطلباً لإرضاء الله عز وجل ، وإرضاء الآخرين ، ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من منظومة القيم الإسلامية المتميزة ويعبر عنها بالدقة والإتقان وقد وردت العديد من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة المعبرة عن هذين المفهومين في مواطن كثيرة

، وألفاظ عديدة ومن هذه النصوص قوله تعالى: (لَيْسَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ جُنَاحٌ فِيمَا طَعِمُواْ إِذَا مَا اتَّقَواْ وَّآمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ ثُمَّ اتَّقَواْ وَّآمَنُواْ ثُمَّ اتَّقَواْ وَّأَحْسَنُواْ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) (المائدة ٩٣) وقوله تعالى: (وَأَنفِقُواْ فِي سَبِيلِ اللّهِ وَلاَ تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُواْ إِنَّ اللّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ) (البقرة ١٩٥) كما ورد في الحديث الشريف : (إن الله كتب الإحسان في كل شيء) (٥٨) ،وقوله (صلى الله عليه واله): (إن الله تعالى :يحب من العامل إذا عمل أن يحسن). (رواه الالباني).

إن الإحسان مفهوم واسع ،ولكن إذا أطلق اللفظ فإن المراد به فعل ما هو حسن والحسن صفة كمال ضده القبح (التهاوني، ١٩٩٦،ص٦٦٦) "والإحسان :هو فعل الإنسان ما ينفع غيره بحيث يصير الغير حسناً به ،أو يصير الفاعل به حسناً بنفسه " (الكفوي، ١٩٩٢، ص٥٣)، والإحسان يقال على وجهين :أحدهما الإنعام على الغير والثاني: الإحسان في الفعل أو العمل وعلى هذا قول امير المؤمنين علي بن ابي طالب (عليه السلام) علي "الناس أبناء ما يحسنون" أي منسوبون إلى ما يعملونه من الأفعال الحسنة (الفيروزابادي ،د.ت،ص٤٥٦) ، إن الإحسان يقتضي من المسلم إتقان العمل المنوط به إتقان من يعلم علم اليقين أن الله عز وجل ناظر إليه مطلع على عمله ، وبهذا الإتقان تنهض الأمم وترقى المجتمعات (بن حميد،٢٠٠٠، ص٧). ومن هذه النصوص قول الرسول الاكرم (صلى الله عليه واله) : (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) (رواه الالباني) . وهنا أطلق الرسول الاكرم (صلى الله عليه واله) كلمة العمل بحيث تعني أي عمل سواء كان عملاً دينياً أو عملاً اجتماعياً ،أو عمل اقتصادي ، أو عمل تربوي ، أو عمل عسكري ....

ومن هذا المنطلق يمكن تعريف الجودة في الإسلام :

أنها المواصفات والخصائص المتوقعة في المنتج وفي العمليات والأنشطة التي من خلالها يتحقق رضا رب العالمين أولاً ،ثم تتحقق تلك المواصفات التي تساهم في إشباع رغبات المستفيدين وتتضمن السعر، والأمان، والتوفر، والموثوقية ،والاعتمادية ،وقابلية الاستعمال" (عليمات،٢٠٠٤، ص١٦).

اذ يتم تحقيق رضا رب العالمين بتحقيق العمل الصالح بجميع أبعاده الدينية والاجتماعية والكونية ، وبتحقيق النية الصالحة في العمل ،ومطابقة العمل للسنة، وتمام العمل ووفاءه ، والصدق في أداء العمل والإخلاص فيه ،والمجاهدة ،والاستمرارية فيه ومراقبة الله في العمل التي تستوجب الرقابة الذاتية في العمل وتقييم جودة العمل(الشيخ ،٢٠٠٠،ص٢٨-٤٠).

الجودة في التعليم من المنظور الإسلامي :

يمكن ان نعبر عنها بانها احتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمة الداخليين والخارجيين إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المؤسسة التعليمية بهدف تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاء الله ثم رضاء

المستفيدين عن الخدمات التعليمية التي تقدمها تلك المؤسسة والتي تعبر عن مدى استيفاء المدخلات ، والعمليات ، والمخرجات في المؤسسة التعليمية لمستويات محددة تشكل تعتبر معايير يمكن قياس مدى تحقق الجودة في هذه المؤسسات عن طريقها. (اليحيوي، ٢٠٠٣، ص٩٥).

أما إدارة الجودة الشاملة في التعليم : فهي فلسفة إسلامية شاملة للحياة تنعكس بمفاهيمها على العمل في المؤسسات التربوية ،بجميع مستوياتها وأفرادها، وفي جميع أحوالها ، وأوقاتها ، بحيث تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية يرمي الوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس من الأهداف الواضحة ، وقيم أخلاقيات العمل الأصيلة ،والترشيد في استهلاك الوقت والجهد والموارد المالية ، بما يضمن رضا الله سبحانه وتعالى ثم رضا المشاركين في العملية التعليمية من معلمين وطلبة علم ،وأولياء أمور (موسوي ، ٢٠٠٣،ص ٩٦).

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

تعد إدارة الجودة الشاملة أسلوب إداري حديث ذو فلسفة واضحة يعمل على إيجاد بيئة مناسبة لتحسين مهارات العاملين ومراجعة آليات العمل بنحوٍ مستمر باستعمال جملة من الوسائل والعمليات تحقق أعلى درجة ممكنة من الجودة والتميز في الأداء للوصول إلى مخرجات ترضي المستفيدين ، وذلك بتنمية الرقابة الذاتية ، وتشجيع العمل الجماعي ، والتركيز على الأدوات والعمليات والمخرجات ، والإسهام في اندماج العاملين ، وتحقيق المرونة في الأنظمة ، والاهتمام بالمستفيد الداخلي والخارجي ، والتأكيد على أهمية توفر متطلبات العمل لدى العاملين ، والتدريب وفقاً للاحتياج ، وتعزيز التحفيز الجماعي ، والتحسين المستمر .

اذ عرفت الجودة الشاملة في التعليم بأنها مجموعة الخصائص والمميزات في مدخلات وعمليات ومخرجات نظام التعليم التي تلبي الاحتياجات الآنية والمستقبلية والتطلعات الإستراتيجية للمستفيد الداخلي والخارجي .

ويرى الباحثان ان تعريف إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمة بأنها جملة الأساليب والإجراءات المنبثقة من ثقافة القيادة التربوية للمؤسسة التعليمية بغية تحقيق أهدافها باستعمال أساليب عدة منها التفويض للصلاحيات للعاملين "معلمين وإداريين" والاستفادة من قدراتهم ومشاركتهم في تحسين الخدمات وتطويرها بنحوٍ مستمر للوصول إلى أعلى درجات التميز في إنجاز العمل بنحوٍ صحيح من المرة الأولى وبصفة دائمة ، وملامسة احتياجات المستفيدين لتحقيق الرضا والسعادة من الخدمات والإنجازات التي تقدمها المدرسة للمجتمع.

إن التحدي الرئيس الذي يواجه المؤسسات التعليمية عند تطبيقها لمنهجية الجودة الشاملة هو إحداث التكيف والتوازن بين متغيرين أساسيين: الأول هو توفير الاستقرار في الخدمة الذي يساعدها على تخطيط إنتاجها ومستلزماته بنحوٍ جيد وبدرجة عالية من الدقة ، والثاني هو إدخال تغييرات على

العمليات داخل المنظمة عامة، والإنتاج بوجه الخصوص ، لمواجه وتلبية حاجات ورغبات العملاء التي تتغير بين الحين والآخر (عقيلي، ٢٠٠١).

وكأي موجة إدارية تظهر وتطبق وتحظى بالاهتمام والانتشار، فقد بدأت إدارة الجودة الشاملة تحظى باهتمام الباحثين، وقد وجدت معظم الدراسات أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة له انعكاسات إيجابية على أداء المنظمة التي تطبقها، وذلك بتحسين معدل الربحية وانخفاض التكاليف، وتحسين الأداء الحالي وتحسين علاقات الموظفين (Butler, 95-1996; Ruo, et al, 1996)، وارتفاع مستويات الرضا الوظيفي لديهم. وبوجود المؤشرات التي تبين جدوى إدارة الجودة الشاملة ازدادت أهميتها، وازدادت سرعة انتشارها.

ولا مناص من إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية كافة داخل المنظمة وخارجها، وبما توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته، لذا بد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر هذه القناعة. كما تتطلب قادة قادرين على توجيه الأفراد نحو تحقيق بصائرهم المتألقة، وليس هناك مؤسسة أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة ذات قدرة إدارية عالية (Costin, 1994).

العوامل الثقافية المؤثرة في إدارة الجودة الشاملة في العملية التعليمية :

تهتم إدارة الجودة الشاملة بفلسفة تعتمد على استراتيجية طويلة المدى في تحقيق أهدافها، ولا تقاس نتائجها في مدة قصيرة، وتعد هذه الحقيقة من أهم عيوب تطبيق الجودة الشاملة، اذ لا يتوقف تقويم النتائج على مدة قصيرة، والتقويم لا يقتصر على رؤية المؤسسة لنفسها أو من وجهة نظرها ولكن توجد قوى وعوامل أخري تحدد نوعية المخرجات التعليمية كون المخرجات التعليمية تعد سلعة تنافسية خاضعة للتقويم بنحوٍ مستمر، وللحصول على سلعة ذات مواصفات جيدة ومقبولة (المتعلمون)؛ لابد من الاستمرارية في العمل بنفس الروح والدافعية اثناء مدة تطبيق المنهج، ونحن حين نتحدث عن منتج تعليمي مناسب وهو الطالب فكأننا نتحدث عن تنمية المجتمع، لأن ذلك بطبيعة الحال سينعكس على المجتمع كله ، فالعلاقة بين المؤسسات التعليمية والمجتمع علاقة ترابطية متبادلة يؤثر كل منهما في الآخر.

ويخضع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المجالات كافة بما فيها المجال التعليمي لمجموعة من القوى الثقافية المؤثرة في مرحلة التطبيق، بالإضافة إلى عوامل مستقبلية لابد من توقعها، ومن هذه العوامل:

١- **العامل الاقتصادي:** اذ يرتبط النمو والتطوير التربوي بالحالة الاقتصادية السائدة بأي بلد، اذ " تؤثر العوامل الاقتصادية علي التعليم من ناحيتين هما: البناء الاقتصادي للمجتمع والنظرية الاقتصادية التي تتبناها أيضا الدولة " (عبود: ١٩٩٠ :١٦٠) فالعلاقة بين التعليم والاقتصاد علاقة تبادلية يؤثر كل منهما بالآخر ، والنظرية الاقتصادية إما أن تشكل قيوداً وإما فرض قيود بمقدار التدخل في المجال التعليمي ، فيختلف التأثير باختلاف النظام المتبع، فالنظام الرأسمالي تنطلق منه المعاملات الاقتصادية دون تدخل مباشر من الحكومة في الداخل والخارج للدولة ، بينما تشارك الدول الاشتراكية في تمويل التعليم ولها المزيد من التأثير في عملية التعلم ، بينما النظام الإسلامي إذا استخدم بصورة سليمة وصحيحة فهو يؤمن بقيمة الفرد وقدرته علي التفكير والإبداع ، وبالتالي فإن النظرية الاقتصادية تنعكس علي الإدارة التعليمية المدرسية والتعليم الجامعي بصورة إيجابية أو سلبية حسب النظام الإداري المستخدم وحجم التمويل المقدم لعملية التعليم .

٢- **العامل السياسي:** وهو يتعلق بنظام الحكم المتبع في الدولة والظروف السائدة المرتبطة بهذا النظام السياسي وما يتبعها من استقرار سياسي، اذ تظهر فلسفة الحكم في ظل النظم الديمقراطية التي تقوم على ثقة و احترام الفرد، وأن السياسة هي نتاج لقرار الفرد عند التعبير عن رأيه، وتنعكس هذه الفلسفة السياسية علي النظم التعليمية لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية لكافة الأفراد مع وجود نوع محدد من الإشراف علي التعليم لتحقيق الوحدة والاحتفاظ بالدولة كشريك مباشر في عملية التعليم.

ويعاني المجتمع العراقي من عدم وجود استقرار سياسي واضح نتيجة للأحداث التي يمر بها العراق حالياً ، انعكس ذلك بشكل سلبي على عمليات التعليم والتعلم ، وبالتالي يتأثر الوضع التعليمي بصورة مباشرة بالوضع السياسي الصعب الذي يعيشه الشعب العراق، وهو ما انعكس على عدم الاستقرار التعليمي في المدارس .

٣-**العامل الحضاري:** "إن التقدم الحضاري في أي مجتمع يقوم علي ثلاث ركائز أساسية هي: القوي البشرية ، المنظمات والمؤسسات التي تستوعب القوي البشرية ، والنظام التعليمي وسياسته وفلسفته" (عبود ،١٩٩٠،ص ١٦٩) ، ويمر العالم حالياً بمتغيرات عديدة تنعكس على حياة المجتمع ونموه وهي ثورة المعلومات واتساع وانتشار التكنولوجيا المادية والإدارية علي المجتمع ، الأمر الذي ساهم في التقارب بين الدول لسهولة الاتصال والتواصل التكنولوجي ، وأصبح التقدم والتطور في العالم يرتبط بمدى استعمال الدول لوسائل التكنولوجيا المعاصرة ووسائل الاتصال الحديثة ، وقدرة الدول أيضا على التأقلم والتصدي لنظام العولمة والحفاظ علي كيانها وقدرتها علي حماية نفسها وأنظمتها المختلفة بما فيها التعليمية من التبعية للدول المتقدمة.

٤- **العامل الاجتماعي:** يشكل النظام الاجتماعي في أي دولة عاملاً مهما للتماسك الاجتماعي في الدولة، فيتميز كل نظام بمميزات اجتماعية تميزه عن غيره، ويرتبط الوضع الاجتماعي بالوضع السياسي السائد، فيتميز يتميز النظام الرأسمالي والاشتراكي الغربي رغم قوته السياسية بالتفكك وضعف الترابط الأسري، اذ تكثر الذاتية والمصلحة الشخصية وضعف الانتماء للدولة، والاهتمام بالمصلحة الشخصية، لكن قوة الوضع الاقتصادي والعسكري أخفت هذه المظاهر لتلك المجتمعات، بينما الوضع الاجتماعي في ظل النظام الإسلامي المطبق بصورة سليمة يخفي العديد من المظاهر السلبية، ويظهر التعاون والتماسك الأسري والاجتماعي والأخوة والعدل والمساواة واحترام قيمة الفرد وكيانه، وغياب المصلحة الشخصية، وزيادة الانتماء وغيرها من المميزات التي تنعكس علي المجال التعليمي والتي اسهمت بصورة مباشرة في الحفاظ علي كرامة الفرد وعدم تأثره بالعوامل الخارجية السلبية، الأمر الذي يساهم في زيادة تماسكه وحبه للتطوير والتغير دون تبعية لأي نظام جديد. بالرغم من هذه القوى المؤثرة في التعليم إلا أنه توجد اتجاهات لقوي مؤثرة مستقبليا ومحتملة بسبب التغيرات المتسارعة حديثا في العالم والتي ستنعكس على التعليم، وبالتالي يجب علي النظام التعليمي في أي مؤسسة أن يكون قادراً علي معرفة التوقعات المستقبلية الناتجة عن الانفجار المعرفي والتكنولوجي وللتغيرات والقوي الثقافية التابعة لهذه المتغيرات مع القدرة علي استيعابها في النظام التعليمي والتأقلم معها؛ لتفادي الفجوة أو التناقض في العمل، ومن هذه القوي المحتملة:

١- الانتقال من المجتمع الصناعي إلي مجتمع المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة.

٢- الانتقال من الاقتصاد القومي إلي الاقتصاد العالمي، ويكشف عن ذلك دورة الجات في أورجواي والتي ترتب عنها توقيع معاهدة إنشاء منظمة التجارة العالمية والتي انضمت لهـــا(١١٤) دولة.

٣- الانتقال من التخطيط علي المدى القصير إلي التخطيط علي المدى الطويل (الاستراتيجي).

٤- الانتقال من المركزية إلي اللامركزية، ومن الديمقراطية التمثيلية إلي الديمقراطية التشاركية.

٥- الانتقال من المساعدة المؤسسية للحكومة والقطاع العام إلي المساعدة الذاتية. (الباز، ١٩٩٦ ،ص١١٥-١٢٢)

متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العام :

إن تطبيق الجودة الشاملة يحتاج إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع ، ولكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية للوصول إلي رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية ، ومن هذه المتطلبات :

١- دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة لتحقيق الأهداف المرجوة .

٢- تنمية الموارد البشرية : كالمعلمين وتطوير وتحديث المناهج واستعمال طرائق تدريس حديثة تتلاءم مع متغيرات العصر الحديث وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب .

٣- مشاركة العاملين :التأكيد على المشاركة الفعالة لجميع العاملين المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة بدون تفرقة كل حسب موقعه وبنفس الأهمية لتحسين مستوي الأداء .

٤- التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد.(نشوان، ٢٠٠٤)

٥- التعرف علي احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين هم عناصر المجتمع المحلي ، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء والجودة. (العقيلي ، ٢٠٠١)

٦- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة علي ممارسة التقويم الذاتي للأداء .

٧- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما.

٨- تفويض الصلاحيات يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات .

٩- استعمال أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيدا عن الذاتية.

١٠- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة الشاملة ، حيث أن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلي ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دورا بارزا في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير والتجويد لدي المؤسسات التربوية. (مصطفى والانصاري ، ٢٠٠٢).

المعوقات العامة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة :

١. عدم التزام الإدارة العليا.
٢. التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل.
٣. عدم حصول مشاركة جميع العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
٤. عدم انتقال التدريب إلى مرحلة التطبيق.
٥. تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.
٦. توقع نتائج فورية وليست على المدى البعيد.
٧. مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات وخاصة الاتجاهات عند الإدارات الوسطى.(نشرة حول تطبيق الجودة الشاملة ،www.higheredu.gov.ly).

الجودة الشاملة في النظام التعليمي :-

من المؤكد أن نجاح النظام التعليمي والتدريبي يعتمد بدرجة كبيرة على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً ولقد وضع " ديمنج " برنامجا لتحسين وتطبيق الجودة الشاملة يمكن أن يصلح

لجميع المنظمات الإدارية بما فيها النظام التعليمي ، ويتكون هذا البرنامج من (١٤) معيار للجودة الشاملة على النحو الاتي :

١- تحديد الأهداف من أجل تحسين الإنتاج وتطويره.

٢-تبنى فلسفة للجودة الشاملة ومنهج للقيادة للقدرة على التغيير للأفضل.

٣-تحسين الأداء والجودة هو المحرك الأساسي.

٤-التأكيد على جودة الكيف.

٥-تحسين وتعديل الإنتاج ونظام الخدمة مع العمل على نقص التكلفة.

٦-تدريب الأفراد على وظائف الجودة الشاملة.

٧-تدريب القيادات ومساعدة الأفراد على تطوير الأداء.

٨-ازالة الخوف وتدعيم الثقة لكى يعمل الأفراد بشكل فعال داخل المؤسسة.

٩-التعرف على معوقات العمل وإزالتها بين الأقسام داخل المؤسسة .

١٠-الحد من استعمال الشعارات والنقد المستمر دون هدف لان ذلك يخلق جو من العداء بين الأفراد.

١١-وضع معايير لاعتماد الإدارة على الأهداف وإعداد قادة تتواجد باستمرار.

١٢-مسؤولية المشرفين يجب أن تهتم بالجودة.

١٣-وضع برامج تربوية تنشيطية من اجل التحسن الذاتي ورفع المستوى.

١٤-وضع كل فرد في المؤسسة في المكان المناسب وتمويل الأفراد بين الأقسام المختلفة لتحسين العمل.

والملاحظ على هذه المعايير أنها قابلة للتحقيق والتطبيق في العملية التعليمية.

(اماني وفرج ، http://scienceeducator.jeeran.com/nafeza/archive)

الفصل الثالث/ تصور مقترح لتطوير وتحسين النظام التعليمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة

بهدف تحسين جودة التعليم ومخرجاته التعليمية وتخريج طلبة متعلمين يتمتعون بمواصفات الجودة الشاملة في التعليم ، فإننا نحاول وضع تصور مقترح لتطوير وتحسين النظام التعليمي في ضوء إدارة الجودة الشاملة للنهوض بالمستوى التعليمي في مكوناته كافة لمواكبة التطور العلمي الحاصل بسبب التسارع المعرفي وذلك بالأخذ بحزمة من الاستراتيجيات والتي منها:

اولاً : تطبيق أهداف الجودة الشاملة في المجال التعليمي ومنها :

١-النظرة الشمولية لعملية التعليم من جوانبها كافة والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم مع مراعاة عمليات التدريب المستمر للمعنيين والمشاركين كافة بهدف التطوير والتحسين للوصول إلي مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.

٢-الارتقاء بمستوي المتعلم من الإعداد المهني والمعلوماتي والانفعالي والاجتماعي والنفسي والتربوي كونهم أهم مخرجات النظام التعليمي .

٣-تحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوي الأداء لجميع الإداريين بالتدريب المستمر.

٤-ضبط وتطوير النظام الإداري نتيجة لتوصيف الأدوار والمسؤوليات المحددة لكل فرد في النظام التعليمي وبحسب قدراته ومستواه .

٥-تطوير الهيكلية الإدارية للنظام بما تسهل عملية التعلم بعيداً عن البيروقراطية وتسمح بالمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية

٦-توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين جميع العاملين في النظام التعليمي.

٧-رفع مستوي الوعي لدي المتعلمين اتجاه عملية التعليم وأهدافه مع توفير فرص ملائمة للتعلم الذاتي بصورة أكثر فاعلية.

٨- زيادة الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العلمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمة مختلفة للطلاب والمجتمع للمساهمة في تنمية المجتمع المحلي .

ثانياً: تطوير دور الطالب في عمليات التعليم والتعلم وتحسين مشاركته في الحياة المدرسية:

لان الطالب هو المستفيد الأول والفاعل الرئيس من كل أنشطة التعليم، وإكسابه مهارات التعلم الذاتي والبحث والحصول على المعرفة من منابعها المتعددة والتعامل معها واستعمالها، بما يوفر له القدرة على التعامل والتكيف الإيجابي والفعال مع بيئته ومجتمعه، وتمكينه من فهم الحضارات والحوار الهادف البناء مع الآخر أفراداً وجماعات. (اميمة الخميسي، www.suhuf.net.sa).

ولذا تسعي الجودة الشاملة إلي إعداد المتعلم بسمات تجعله قادر على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل وبما يضمن عدم حصر دوره فقط في نقل للمعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفاة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم ، لذلك فإن هذه المرحلة تتطلب " إنسانا بمواصفات معينة لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع والتعامل معها بفعالية(نشوان ، ٢٠٠٤).

ثالثاً : بناء مناهج جديدة متطورة في جوانبها المعرفية والتقنية :

نعتقد إن بناء المناهج ضمن معايير الجودة الشاملة يجب ان يضمن بناء مناهج متكاملة مع وسائط متعددة الفاعلية، اذ يستبدل نظام الكتاب المدرسي القائم حالياً إلى مزيج من الأساليب التي تجمع بين الكتاب والبرمجيات الدراسية والتلفاز التربوي مع مراعاة استخدام الشبكة العنكبوتية بما يحقق ويدعم الإحساس بأهمية العلم والتكنولوجيا وضرورة امتلاك مقومات ومهارات التعامل معهما، واستخدام المبتكرات والأجهزة العلمية والتكنولوجية مثل أجهزة الحاسوب وأدوات التحليل الرمزية.

وتتمثل جودة المناهج المدرسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) ، وهو ما يجسد أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بنحوٍ دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة على ان يراعى تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعنى" تعلماً من اجل التمكن". ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة:

- انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع ومحقق لأهدافه.
- ضمان التجريب الميدانى للمنهج قبل الشروع في تعميمه.
- تمكين المعلمين من خلال تدريب للمعلمين على المناهج المطورة.
- وجوب الاعتماد علي أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن.

ومعنى ذلك إن الجودة في المناهج تعنى "التعلم للتميز". اذ ان مفتاح الإبداع هو التميز وهذا ما نريد تحقيقه في عصر العولمة والتكنولوجيا.

دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهج المدرسي:

إن اهم دواعي تطوير من وجهة نظر الباحثان يمكن إيجازها في الاتي:

١- التطور التكنولوجى وظهور مجتمع المعرفة وإنتاج وصناعة المعرفة مع مراعان امكانية توظيف هذا التطور في تطوير تكنولوجيا التعليم .

٢- مراعاة(احتياجات سوق العمل) التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتي تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية التي تتبنى معايير الجودة.

٣- العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الاكاديمي التي يجب أن يصل اليها المتعلم وذلك لمواصلة التعليم في أي مكان من العالم.

٤- التماس الثقافي بين مختلف الدول والناتج عن العولمة والذي حول العالم إلى قرية صغيرة لتطور وتنوع وسائل الاتصال وسهولة الحصول على المعلومات.

٥- التطور المستمر في علم النفس والصحة النفسية الذى يدفع إلى التغيير الدائم المستمر في مناهج التعليم ، بما يلائم طبيعة عصر التسارع المعرفي.

خصائص جودة المنهج المدرسي :-

١- الشمولية: أي إن تتناول المناهج الدراسية جميع الجوانب المختلفة في بناء المنهج وتصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه.

٢- الموضوعية: وهى لابد ان تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف.

٣- المرونة: مراعاة كافة المستويات وكافة البيئات.

٤- المجتمعية: أي انها ترتقى مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه.

٥- الاستمرارية والتطوير: أي امكانية تطبيقها وتعديلها.

٦- تحقيق مبدأ المشاركة في التصميم واتخاذ القرارات. (اميمة الخميسي، www.suhuf.net.sa).

رابعاً : تحديث مهام وأدوار المعلم :

يجب اني تم تحديث أدوار المعلم وبما يؤهله للاستخدام التقنية بنحوٍ متميز وان يكون قادراً على القيام بدور المشرف والموجه للطالب، ومنتجا للمعرفة ومتعلما مدى الحياة، وذلك كون المعلم هو المرتكز الجوهري في العملية التعليمية، وعليه فإن عمليات تطويره تمثل المدخل الحقيقي لتطوير التعليم وتحديثه. فيتغير دور المعلم تغيراً جذرياً ليقوم بدور الوسيط النشط في العملية التعليمية لتحقيق مبدأ الجودة الشاملة ، فنحن نريد معلم له خبرات تربوية ثقافية متنوعة ، قادر على مشاركة أبنائه في استكمال استعدادهم للتعامل مع مستقبل مختلف كلية عن حاضر أو ماض عايشناه ، كل ذلك يقتضي إعداد معلما مختلفا وغير مسبوق.

خامساً: إدخال وتوظيف تقنية المعلومات في المدرسة :

إدخال تقنية المعلومات في التعليم أصبح أمراً لابد منه في هذا العصر الذى يشهد ثورة تقنية هائلة ، وإن أول خطوة في هذا الإتجاه هي تصميم نموذج يتحرى مدرسة تستخدم تقنية المعلومات بفاعلية في جميع أوجه نشاطاتها ، لأن التقنية ليست مجرد توفير وتشغيل الأجهزة إنما هي تعني التدريب على إستخدام هذه التقنية وتوظيفها في العملية التعليمية. (المشروع الوطني لاستخدام الحاسب الآلي في التعليمWWW.moe.gov.Sa /npace)

سادساً : استعمال الطرائق الحديثة في التدريس :

إن استعمال الطرائق الحديثة في التدريس بناءً على أسس مدروسة وأبحاث ثبت صحتها بالتجارب هي تكنولوجيا تعليم وهي بمعناها الشامل تضم الطرائق والأدوات والموارد والأجهزة والتنظيمات المستعملة في نظام تعليمي معين لتحقيق أهداف تعليمية محددة تتوافق مع مبدأ الجودة الشاملة، وهي تعني الأخذ بأسلوب الأنظمة ، بمعني إتباع منهج واسلوب وطريقة في العمل تسير في خطوات منظمة ، وتستعمل كل الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعليم والتعلم.(الشهرى، ١٤٢٧هـ)

وهنالك ستة أنماط تعليمية أساسية لاستخدام الحاسب في التعليم حددها الموسى هي:

أولاً : طريقة التعلم الخصوصي الفردي (Tutorial Mode)

ثانياً: طريقة التدريب والممارسة . (Drill& practice Mode)

ثالثاً :طريقة المحاكاة . (Simulation Mode)

رابعاً : طريقة الألعاب التعليمية . (Instructional Games Mode)

خامساً :طريقة حل المشكلات (Problem Solving Mode)

سادساً: الطريقة الاستقصائية . (Inquiry Mode)

أولاً : طريقة التعلم الخصوصي الفردي (Tutorial Mode)

وتهدف إلى التعلم ببرنامج يتم تصميمه مسبقاً على غرار التعليم المبرمج . وفي هذا النوع من الاستعمال يقوم البرنامج بعملية التدريس أي أن البرنامج يدرّس فعلاً فكرة أو موضوعاً ما. والطريقة السائدة في هذا النوع هي عرض الفكرة وشرحها ، ثم إيراد بعض الأمثلة عليها وفي بعض الأحيان إيراد أمثلة معاكسة، وكذلك بعض الأسئلة والأجوبة.

ثانياً : طريقة التدريب والممارسة(Drill & Practice Mode)

يهدف هذا النوع من التعليم بمساعدة الحاسب إلى إعطاء فرصة للمتعلمين للتدرب على إتقان مهارات سبق تدريسه. وفي هذا النوع من الاستخدام يقدم الحاسب عدداً من التدريبات أو التمرينات أو المسائل على موضوع معين سبقت دراسته من قبل بطريقة ما.

ثالثاً : طريقة المحاكاة (Mode Simulation)

تهدف هذه الطريقة إلى تقديم نماذج تفيد بناء عملية واقعية من خلال ذلك الانموذج والتدريب على عمليات يصعب القيام بها في مواقف فعلية. فالمحاكاة عملية تمثيل أو إنشاء مجموعة من المواقف تمثيلاً أو تقليداً لأحداث من واقع الحياة ليتيسر عرضها والتعمق فيها لاستكشاف أسرارها والتعرف على نتائجها المحتملة عن قرب . وتنشأ الحاجة إلى هذا النوع من البرامج عندما يصعب تجسيد حدث معين في الحقيقة نظراً لتكلفته أو لحاجته إلى إجراء العديد من العمليات المعقدة.

رابعاً : الألعاب التعليمية (Instructional Games Mode)

تعالج هذه البرامج الكثير من المواضيع ولكنها تعتمد في تعليمها على المباريات التخيلية التي تحمل التلاميذ على التنافس لكسب العلامات. وعلى التلاميذ ليفوزوا أن يحلوا مسائل رياضية ويحّددوا نقاطاً على شبكة إحداثيات وقراءة التعليمات وتفسيرها وتحليل المسائل المنطقية

خامساً: طريقة حل المشاكل (Problem solving Mode)

هي الحالة أو السؤال الذي يحتاج إلى إجابة ليست معروفة وليست جاهزة بل لابد من المرور بعمليات وخطوات تبدأ بتحديد المشكلة وفحصها وتحليلها ومن ثم الوصول إلى نتائج معينة بناءً على تلك الخطوات.

سادساً: الطريقة الاستقصائية (Inquiry Mode)

تهدف الطريقة الاستقصائية إلى تشجيع المتعلمين في مجال النشاطات البحثية التي تستخدم في جمع المعلومات وتطوير القدرات العقلية.

سابعاً: تطوير نظم القبول والتقويم والالتحاق بالمراحل التعليمية، وارتكاز التطوير على قدرات المتعلم في التعلم وتحقيق المستويات المعيارية للمراحل والصفوف في مجالات التعليم المحددة.

ثامناً: تفعيل المشاركة بين المنزل والمدرسة في عمليات تعليم وتعلم الطلاب.

تاسعاً :تحقيق وتدعيم المشاركة والمسؤولية المجتمعية في تخطيط التعليم وتمويله وإدارته، ومشاركة فئات المجتمع المؤهلة في وضع السياسات ومتابعة وتقييم مدى تحقق الأهداف.

عاشراً: إقامة الجسور بين مراحل وحلقات التعليم المختلفة من جانب وبينهما وبين برامج التعليم غير النظامي.

حادي عشر :اسهام التعليم بنحوٍ فاعل في عمليات التنمية البشرية وتعميق تفاعله مع متطلبات التنمية البشرية المستدامة ٠

ثاني عشر: تحديث وظيفة المؤسسة التعليمية وعملياتها بما يزيد من قدرتها على التفاعل الواعي والنشط مع متغيرات البيئة القريبة والبعيدة، وبما يوفر للطالب بيئة مدرسية صحية جاذبة وحافزة على التعلم .

ومن كل مما تقدم يمكن أن نعد أساليب التدريس من مكونات المنهج الأساسية، ذلك أن الأهداف التعليمية ، والمحتوى الذى يختاره المختصون في المناهج ، لا يمكن تقويمها إلا بوساطة المعلم والأساليب التي يتبعها في تدريسه، لذلك يمكن عد التدريس بمثابة همزة الوصل بين المتعلم ومكونات المنهج ، والأسلوب على ذلك يتضمن المواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل والتي ينظمها المعلم، والطريقة التي يتبعها، فيجعل هذه المواقف فعالة ومثمرة في الوقت نفسه للوصول إلى أقصي جودة للعملية التعليمية ، ومن الأهمية بما كان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس فليست الطريقة هي الأساس، وإنما هو أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلي التلاميذ وبحيث يجعل بيئة التعلم تمتاز بالديناميكية وتتمحور حول الطالب.

الفصل الرابع/ النتائج والتوصيات

من كل ما تقدم توصل الباحثان إلى مجموعة من النتائج من أهمها :

١. ضرورة إيجاد نظام تعليمي جديد أكثر جدوى وفاعلية، يكون محوره المتعلم فيضمن تفاعله ومشاركته في العملية التعليمية ،وتلعب فيه تقنيات التعلم الحديث وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتمثلة في الشبكات المحلية وشبكة الإنترنت العالمية دوراً هاماً بناء على مفهوم وفلسفة الجودة الشاملة في التعليم اذ أصبحت طبيعة الأعمال الحديثة تتطلب من المؤسسات التعليمية إعداد الطلاب بمجموعة مختلفة من المهارات غير تلك التي يتبناها نظام التعليم القديم.
٢. في حال اعتماد نظام الجودة الشاملة فان شكل المؤسسات التعليمية سيكون مختلفا كثيرا عما هو عليه الآن وسيختلف شكل الصف الدراسي اذ سيكون من المهم توافر اليات تكنولوجيا التعلم

الحديثة للمتعلم وبأشكالها المختلفة وستتمكن المدارس من الاتصال بالمكتبات المختلفة للحصول على ما ترغب فيه من مراجع ومواد علمية أو برمجيات تعليمية وسيختلف شكل الكتاب المدرسي عن المألوف إذ يحتمل أن يستبدل بقرص مرن أو ضوئي، وستكون هناك نوعية جديدة من المعلمين والمتعلمين بالاعتماد على الشبكة العنكبوتية ووسائل الاتصال الاجتماعي إذ ستلغي المسافات ، وتجعل المعلومات في تناول المتعلم باقل جهد واسرع وقت .

التوصيات :

١- زيادة الإنفاق على قطاع التعليم سواء من القطاع الحكومي أو من القطاع الخاص أو حتى التبرعات خاصة ونحن نمر بالأزمة المالية الراهنة .

٢- تغيير البيئة التعليمية وبما يضمن استعمال تكنولوجيا التعلم الحديثة.

٣- أن يركز قطاع التعليم على النوع أكثر من الكم وجعل التنافس بين المؤسسات التعليمية لا يقتصر علي جلب أكبر عدد من المتعلمين ، بل بجودة المتعلم ونوعيته وقدرته على إحداث التطور المستقبلي في المجتمع .

٤- اختيار وتدريب ملاكات تدريسية قادرة على استعمال طرائق التدريس الحديث بما ضمان دور فاعل للمتعلم داخل غرفة الصف .

٥- اختيار وتدريب ملاكات قيادية فاعلة في العمل الإداري تستخدم أساليب حديثة في الاتصال والتواصل وإقامة علاقات إنسانية تشجع علي العمل وتزيد دافعية جميع الأفراد نحو العمل .

٦- تحسين المناهج الدراسية بما يتلاءم ومبدأ الجودة بالتعليم في عصر التسارع المعرفي والتطور التكنولوجي .

٧- ضرورة استعمال مبادئ ديمنج (١٤) عند التطبيق كونها مقياس للجودة للتعليم .

المصـــادر

القران الكريم

- الألباني، محمد ناصر(١٩٨٨)،صحيح الجامع الصغير وزيادته (الفتح الكبير) ط٣، بيروت، دمشق، المكتب الإسلامي، ج١،ح١٨٩١.

- أماني محمد ، محسن فراج : جودة منهج أم منهج من أجل الجودة

- أميمة الخميسى : محددات خطة وزارة التربية والتعليم وإستراتيجياتها العامة.

- بن حميد ،صالح وآخرون(٢٠٠٠)، نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم(صلى الله عليه واله) ، جدة ، دار الوسيلة،ج٢.

- تمام إسماعيل تمام : آفاق جديدة فى تطوير مناهج التعليم – فى ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين ، القاهرة ، دار الهدى للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠م .

- التهانوي، محمد علي(١٩٩٦)،موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم ، تحقيق ،علي دحروج،عبد الله الخالدي،جورج زيناتي، بيروت ، مكتبة لبنان،ج١.

- جميل نشوان : " تطوير كفايات المشرفين الاكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين " ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣-٢٠٠٤/٧/٥ .

- الدراكة مأمون وطارق الشبلي : الجودة في المنظمات الحديثة ، عملن ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٢ - رضا حجازي : ورقة عمل التعليم النشط مدخل لجودة العملية التعليمية

- رواه الترمذي،سنن الترمذي ،الموسوعة ، مرجع سابق ، كتاب الزهد باب منه،ح ٢٣٣٨.

- رواه مسلم في صحيح مسلم بشرح النووي ،موسوعة الحديث الشريف ، باب إن الله كتب الإحسان في كل شيء ،٣٦١٥، وعده من الأحاديث الجامعة لقواعد الإسلام، القاهرة ، شركة حرف ،الإصدار ٢.١، ٢٠٠٠م(أسطوانة مرنة).

- عبد الرحمن الراشد: جودة التعليم الجامعى ، جريدة الشرق الأوسط ، العدد٩٤١٠ ، سبتمبر ٢٠٠٤م .

- عبد الله الشهرى : تكنولوجيا التعليم ، منتديات اليسير للمكتبات وتقنية المعلومات ، منتدى تقنية المعلومات ، ١٤٢٧ هـ

- عبد الله بن عبد العزيز الموسى : استخدام الحاسب الآلى فى التعليم ، مكتبة الشقرى ، الرياض ، ١٤٢١ هـ.

- العقيلي عمر وصفي : المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة ، عمان ، دار وائل ، ٢٠٠١ م

- عليمات ،صالح ناصر(٢٠٠٤)، مرجع سابق ، ص-١٦. الدرادكة، مأمون والشلبي، طارق(٢٠٠٢)،الجودة في المنظمات الحديثة،عمان ، دار صفاء.

- غزال اليمن : ما هو دور المعلم فى التعليم الالكترونى ، منتديات بوابة العرب ، منتديات التربية والتعليم واللغات ، منتدى التربية والتعليم ، ١٤٢٧ هـ .

- الفيروز أبادي،مجد الدين محمد بن يعقوب(٢)(د.ت.)بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز، بيروت ، المكتبة العلمية،ج٢.

- فيليب انكستون:التغيير الثقافي في الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة ، ترجمة عبد الفتاح السيد النعمان ، ١٩٩٥م .

- الكفوي ، أبي البقاء أيوب بن موسى (١٩٩٢)،الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية ، بيروت ، مؤسسة الرسالة،.

– المشروع الوطني لاستخدام الحاسب الآلى فى التعليم – الحاسب والتعليم فى المملكة العربية السعودية

– مصطفي أحمد ، محمد الأنصاري : برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي ، قطر ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، ٢٠٠٢م.

– النجار فريد راغب : إدارة الجامعات بالجودة الشاملة ، أميرال للنشر والتوزيع ، القاهرة، ١٩٩٩م .

– نشرة حول تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي

– وارين شميث وجيروم فانجا : مدير الجودة الشاملة ، ترجمة محمود عبد الحميد مرسي ، دار آفاق للإبداع العالمية للنشر والإعلام ، الرياضو، ١٩٩٧م .

– وزارة التربية والتعليم : دور التكنولوجيا في مشروع مبارك القومي كتطوير التعليم في مصر ، مطابع روز اليوسف الجديدة ، مصر ، ١٩٩٤م .

Imagine a proposal to the quality of education in the Iraqi government schools

Dr.. ohood Sami Hashim

Baghdad University / College of Physical Education and Sports Science for Girls

Research Summary:

The current research aims to conceptualize the proposal to the quality of education in government schools in Iraq, and to achieve the goal Search Follow researchers descriptive approach. The research results of the following:

1. The need to find a new education system more viable and effective, centered on the learner guaranteed interaction and participation in the educational process, modern learning techniques and information technology and communications of local global networks and the Internet plays an important role based on the concept and the philosophy of total quality in education as it has become the nature of the business modern require educational institutions prepare students for a different set of skills than those espoused by the old education system.

2. In the case of adoption of the comprehensive quality system, the form of educational institutions will be much different from what it is now and will vary the form of the classroom, as it will be important to the availability of the mechanics of modern educational technology for the learner and different forms, will enable schools to connect to the various libraries to get what you wish for references and scientific materials or educational software and vary the form of a textbook of the ordinary as it is likely to replace the floppy or optical disk, and there will be a new quality of teachers and learners based on the World Wide web and the means of social communication as it will eliminate the distances, and make the information in dealing with the learner with minimal effort and faster time.

The researchers recommend a number of recommendations including:

1. Increased spending on the education sector, whether from the government sector or the private sector or even private donations and we pass through the current financial crisis.

2. Changing the educational environment and to ensure the use of modern educational technology.

3. The education sector focuses on more than one type of quantum and make competition between educational institutions not only to bring the largest number of educated people, but the quality of the learner, quality and its ability to make future development in the community.

.4.The selection and training of cadres of teaching staff able to use modern teaching methods, including ensuring an effective role of the learner within the Chamber of class.

اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الادبي

د. انور تقي توفيق
وزارة التربية

ملخص البحث:

اجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد ، واستهدفت تعرف اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طلاب الصف الخامس الأدبي ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عينة من مدارس محافظة بغداد/ المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى تكونت من ٨٢ طالبا توزعوا بين مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد اجراء التكافؤ الاحصائي بين طلاب المجموعتين، اعد الباحث مستلزمات التجربة من اهداف سلوكية وخطط تدريسية وأسئلة تحليلية، ثم اعد اختبارا تحصيليا تكون من ٥٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد اتسم بالصدق والثبات والموضوعية، طبقه الباحث في نهاية التجربة، وتوصل الى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة. وفي ضوء نتائج البحث اوصي الباحث بضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية ومدرساتها بإعداد اسئلة تحليلية لكل فصل من فصول الكتب المنهجية المقررة ، بحيث تتلاءم مع القدرات العقلية والمعرفية للطلاب وعلى وجه الخصوص طلبة الصف الخامس الادبي والمرحلة الاعدادية. واقترح اجراء دراسات لاحقة مكملة للبحث.

الفصل الأول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث :

ان استقراءً سريعا لما اظهرته البحوث والدراسات في مجال طرائق وأساليب تدريس اللغة العربية وقواعد اللغة العربية بنحوٍ خاص يشير الى ان طرائق التدريس مازالت اسيرة المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين، ومن خلال خبرة الباحث في التدريس في المدارس الاعدادية والثانوية ، ومن لقائه مع المشرفين التربويين في اختصاص اللغة العربية الذين اظهروا ان غالبية المدرسين يستعملون

طرائق تدريس تقليدية تعتمد على تزويد المتعلمين بالمعلومات وهي تهتم بالدرجة الاولى بالتلقين والحفظ من غير اسهام الطلاب وتفاعلهم ونشاطهم في المواقف التعليمية.

وكانت مشكلات التدريس دائما وما تزال موضع اهتمام بالغ من التربويين، ويؤدي هذا الامر باستمرار الى الكشف عن طرائق جديدة في هذا الميدان ولعل هذا الاهتمام البالغ يرجع في المقام الاول الى ان الموقف التعليمي وما يدور فيه من تفاعلات وعلاقات مختلفة وما يسفر عنه من نتائج انما هو محصلة للعملية التربوية كلها، هذا فضلا عن ان القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية دائمة التأثير في العملية التربوية، الامر الذي يسفر دائما عن مشكلات يلمسها المعلم عن قرب ولذلك يمكن القول ان ما يسفر عنه الجهد التربوي في ميدان طرائق التدريس هو رد فعل طبيعي لمشكلات تعاني منها مختلف المؤسسات التعليمية كشفت عنها التجربة والممارسة . (زاير ، وايمان ، ٢٠١٤ ، ص٢٤٥)

لذا تكمن مشكلة البحث في شعور الباحث بان تحقيق اهداف تدريس قواعد اللغة العربية التي قررتها وزارة التربية لم تتم بنحوٍ مرضٍ وشامل . ومن هنا تبرز الحاجة الى افضل السبل التي يمكن استعمالها للعمل على تحقيق اهداف تدريس المادة والتي تتوقف حسب اعتقاد الباحث على الاجراءات التي تضمنها عملية التدريس لهذه المادة . وعلى هذا الاساس تبلورت مشكلة البحث الحالي لدى الباحث .

اهمية البحث والحاجة اليه :

تعد علوم اللغة العربية من اقدم العلوم وأعرقها وموضوعاتها متعددة مثل دراسة الانسان وأحواله، ووصف طبيعة الارض ومناخها ومياهها ونباتاتها ومصادر ثرواتها الطبيعية، فضلا عن خصائص سكانها والأعمال التي يمتهنونها.

وأصبحت قواعد اللغة العربية ذات تأثير واضح وكبير في المواد الدراسية ، وذلك لدورها الفعال في تنمية قدرات الطلبة العقلية ، كالتحليل والمقارنة والقياس والتقدير فضلاً عن الحكم والاستنتاج ، وفي توليد الاتجاهات السليمة وتنميتها، ومن خلال تمكينهم من فهم الخصائص الحقيقية، او لمناطقهم والمشكلات التي تعاني منها،

وكذلك حسناتها وسيئاتها، فضلا عن دورهم فيما بعد في المشاركة في تطوير بلادهم، ومعرفة طرائق ووسائلها وما ينتظرهم من اعمال كبيرة في تنميتها .

ومن المؤكد انهم سيؤدون دورهم بنحوٍ افضل نتيجة لمعرفتهم بالبيئة الطبيعية والبشرية التي يعيشون فيها. وحينما نذكر اهمية قواعد اللغة العربية في العملية التعليمية ، وكيفية تحقيق الغايات من تعليم قواعد اللغة العربية يتوقف هذا على نوعية التعليم ، وهنا يبرز دور المدرس وتبرز مسؤوليته نحو وطنه ، ويتوقف نجاحه في تأدية هذا الدور بدرجة كبيرة على وضوح اهداف تدريس قواعد اللغة العربية لديه ، وفي قدرته على اتاحة الفرصة للطلبة من اجل التدرب عليها. وهذا يعتمد على ما يأتي:

١- الملاحظة والمشاهدة وتعويدهم على ملاحظة ما في قواعد اللغة العربية وإدراك معنى خصائصها وأهميتها، مما يطور ملكة النقد والتفكير لدى المتعلمين .

٢- تعلم وضع المصطلحات قواعد اللغة العربية في مواقعها الصحيحة.

٣- التحليل والمقارنة والتصنيف والموازنة والترابط بين الاشياء ، وتدريب الطلبة على هذه العمليات العقلية لكي يتمكنوا من تقدير اهمية العوامل الطبيعية والعلاقات والارتباطات بين الظواهر قواعد اللغة العربية والبحث في الاسباب التي تكمن وراءها ، فيتعودون التفكير المنطقي وتتأصل لديهم روح البحث اللغوي كجزء من التربية العامة.

ومن الضروري بمكان ان يواكب الانسان مرحلة التغير السريعة التي يمر بها عالمنا المعاصر اليوم ، التي لم يسبق له ان مر بها تاريخ البشرية ، وهي تشمل جانبي التطور والتغير في المظاهر الحياتية الانسانية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتربوية والتقنية كافة . لذا من الضروري ايضاً ان تساير المجتمعات هذه المرحلة بأقصى ما تتيح لها قدراتها وإمكانياتها المتعددة ، ولكي يكون تطور أي دولة ملائماً لمتطلباته، وناجحا ومتماشياً مع العقل ، فلابدّ ان يكون مخططا له بدقة معقولة ، تصل به الى تحقيق كثير من اهدافه ، فضلا عن عدم اختصار التخطيط على معالجة الحاضر حسب ، بل لابد من نظرة مستقبلية مدروسة . (زاير ، ٢٠١٦ ، ص ٢٤)

تتكون عملية التعليم من طرفين، أحدهما الطالب والآخر: الكتاب المدرسي ، وتعد طريقة التدريس حلقة الوصل بين الطرفين ، فالمنهج لا يخرج الى حيز التنفيذ ما لم

يكن هناك طريقة تدريس تضمن كيفية ترجمة المادة الدراسية وتوضيحها وإيصالها للطلبة وتوجيه الانشطة والفعاليات توجيها صحيحاً (رضوان ٩٧٣، ص١٣٩) ، لذلك فان تطوير او تحسين العملية التعليمية لا يعتمد على محتوى المناهج والمقررات الدراسية فقط بل على الاستعمال الجيد لطرائق التدريس في توصيل محتوى المناهج . (بوبطانه ١٩٨٦ ، ص١٠)

لذلك ومن خلال ما تقدم فان من اهم جوانب العملية التعليمية هي طرائق واساليب التدريس التي يتبعها المدرس بل هي المشكلة الرئيسة لمهنة التدريس لذلك يتفق جميع التربويين على افضل اساليب التدريس هي التي تؤدي الى التعلم (اللقاني ٩٧٦، ص ١٠٩) ، لهذا تغيرت الصورة القديمة للتعلم ، تلك الصورة التي ترى ان المدرس يتكلم والطالب يستمع اليه ، الى صورة جديدة تؤكد على الطالب النشط الفاعل الذي يسمع ويتكلم ويناقش ويقرا ويجمع المادة بنفسه (محمود ، ٩٧١ ، ص٣٢٥) .

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس لان طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج الى ما يبغي المدرس تحقيقه من عادات وميول واتجاهات (زاير، واخرون، ٢٠١٣ ، ص ٢٣٣) .

فنجاح العملية التعليمية يكون بإشراك اكبر عدد من ادوات التعلم والمعرفة فالعملية التي تشترك فيها حواس الانسان وعقله وقلبه وروحه تكون بلا شك أكثر فعالية في المتعلم وفي تنمية ملكاته المعرفية من العملية التي لا يشترك فيها سوى العقل (الامين ٩٨٧ ، ص ٢) .

تشغل الاسئلة ومستوياتها المتعددة قسماً كبيراً من الوقت المخصص لعملية التدريس في داخل الصف ، وعلى ما اشارت اليه عدة دراسات من ارتفاع نسبة الاسئلة المطروحة لغرض الحصول على الاجابة الصحيحة من الطلبة . ولذلك تعد الاسئلة احدى الاسس التي تستند اليها العملية التدريسية ، ولهذا اصبحت في مقدمة اهتمام العلماء والباحثين والتربويين في الوقت الحاضر .

يذكر جون ديوي (John Dewey) ان السؤال المطروح يعد روح العملية التدريسية بل هو كل شي فيها . (خطاب ، محمد ، ١٩٨٩ ، ص ١٤)

إنّ المدرستين السلوكية والمعرفية قد ابدتا اهتماماً بالغاً بالأسئلة اذ يؤكد (سكنر) في معتقداته التربوية المبادئ الرئيسية في التعلم على اهمية الاسئلة بوصفها مثيرات قوية للعملية التعليمية والتدريسية ، فضلا عن ان المعرفيين الكبار، امثال برونر ، وبياجية ، واوزبل اكدوا اسهام الاسئلة في استثارة دافعية الطلبة للمناقشة ، وكيفية الوصول للأفكار الجديدة بأنفسهم وان الاسئلة تعد من المهارات الاتصالية المهمة بين المدرس وبين الطلبة ، وهي من المقومات الاساسية في التدريس الفعال .

لقد شخص كيسوك (Kissoch) وظائف متعددة ومختلفة للأسئلة منها : تنمية عمليات التفكير ، وتحديد المعلومات التي يأتي بها الطلبة ، وامكانية معرفة ميولهم وحاجاتهم بغية مراعاتها في اثناء التدريس ، فضلاً عن اثارة الدافعية للتعلم ايضاً (Kissoch, etal , 1982 p:6) وعندما يعد المدرسون الاسئلة بنحوٍ جيد ، فإنها تقود المتعلمين الى التفكير العميق ، والإجابة الصحيحة ، ويؤدي هذا الامر الى مستويات اعلى في التحصيل ، وبذلك تتيح الاسئلة فرصة كبيرة للطلبة لممارسة التفكير بانواعه المختلفة ، الناقد ، والذاتي ، والابتكاري ، والإبداعي فضلاً عن التعلم بالمشاركة . (Pollack, 1989 , p: 53)

وتعدّ الاسئلة مقياسا لقدرة المدرس ومهاراته وحسن استعماله لطريقته التدريسية وعملية تيسيره لدرسه في داخل الصف ، مع كشف مدى تعميق المدرس وتمرسه في مادته ومعرفته وإلمامه بها ، وإمكانيته على التفكير الناقد . ومما يؤكد اهميتها ما قيل بحقها اذا اردت ان تعرف كيف تدرس ، فعليك ان تعرف كيف تصوغ وتوجه اسئلتك (مقدادي ، ١٩٨٧ ، ص ٤٣) .

ويمكن أن نقول ان اسلوب التدريس المستند الى قاعدة التساؤلات يؤدي دورا فعالاً ومؤثراً في نمو التفكير لدى الطلبة ، واستمرار تقدمهم في عملية اكتساب العلم والمعرفة ، لان الاسئلة ومستوياتها المختلفة تؤدي الى تحقيق اهداف كثيرة فضلاً عن اعطائها صورة دقيقة عن قدرة الطلبة على القراءة والمطالعة الصحيحة، وإنها تسهم في اصدار الحكم على قدرتهم على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والتحقيق والفهم والتوصل الى استنتاج النتائج ، وبهذا تكون ذات فائدة كبرى عند اجراء عملية تقويم لأداء الطلبة .

ان قواعد اللغة العربية بمعناها العام موضوع واسع له صلات كثيرة بالعلوم الاخرى فهي على صلة قوية بها، ولما كان التقدم العلمي قد فرض على كل علم من هذه العلوم ان يقسم نفسه على فروع اصغر فقد كان على قواعد اللغة العربية ان تعيد تقييم علاقتها بهذه الفروع على اساس مقدار ما تأخذه منها او تقدمه لها وهكذا تشعبت مسئولياتها وازدادت تفصيلات الموضوعات التي يجب عليها ان تهضمها وتطورها حتى لا تتخلف عن غيرها من العلوم (شرف ١٩٧٥، ص٨) .

لقد برزت الحاجة الى دراسات علمية جادة تعنى بتقديم اشكال جديدة من التعلم تحل محل الاشكال التقليدية التي اصبحت عاجزة عن تلبية حاجات المجتمع في تنشئة اجياله على وفق الاهداف المرسومة له .

وهنا تتجلى اهمية البحث اذ اختار الباحث الاسئلة التحليلية ليتعرف اثرها في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية.

هدف البحث :

يرمي البحث الى تعرف اثر استعمال الاسئلة التحليلية في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية.

ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الاتية :

(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال الاسئلة التحليلية ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها من غير استعمال الاسئلة التحليلية) .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

١- احدى المدارس الاعدادية او الثانوية النهارية للبنين في مديرية تربية الرصافة الاولى.

٢- الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ .

٣- عدد من موضوعات قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادبي.

تحديد المصطلحات :

الاسئلة التحليلية : وهو الاسئلة التي تمثل المستوى الرابع من مستويات تصنيف بلوم الستة وأحد المستويات الثلاثة العليا منه والذي يتمثل في تحليل الاسئلة الى مكوناتها الاساسية من الطلبة. ويُرمى من طرح الاسئلة على وفق هذا المستوى من تصنيف بلوم (Bloom) الى اظهار قدرة الطلبة على تحليل الفكرة الواحدة او المادة العلمية وتجزئتها الى عناصرها الثانوية مع ادراك ، نوعية العلاقة وتحديدها والترابط ما بين هذه العناصر مما يساعدهم على فهم تركيبها وتنظيمها . (الاحمد ، ردينة ، ٢٠٠١ ، ص ١٣٨)

التعريف الاجرائي لمستوى الاسئلة التحليلية :

وهو مستوى من مستويات الاسئلة ذو طبيعة تحليلية للأسئلة التي يطرحها المدرس على الطلاب ، ويطلب فيها عملية التحليل للأجزاء والمكونات التي تتكون منها المواد والموضوعات قواعد اللغة العربية المتعددة موضوع الدرس .

التحصيل :

عرفه الحفني بأنه " انجاز او تحصيل دراسي في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكان في المدرسة ام في الجامعة ، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة او تقدير المدرسين او الاثنين معا " . (الحفني ، ١٩٧٨، ص١١)

وعرفه دسوقي بأنه " المعرفة او المهارة حال قياسها " . (دسوقي ، ١٩٨٨ ، ص٤٧)

التعريف الاجرائي :

مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب عينة البحث من خلال الاجابة عن فقرات الاختبار المعد لهذا البحث بعد دراستهم للفصول العشرة الاولى من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادبي .

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة

الاسئلة التحليلية:

إنّ الاسئلة التي يثيرها الطلبة في موضوعات قواعد اللغة العربية ، يحتاج بناءها الى معرفة عدد من الرموز فالقاعدة عبارة عن تمثيل رمزي للمفاهيم ، وفك رموزها من المتطلبات التي تنقل المدرس الى تنمية مهارة بناء الجملة على مستويات بسيطة اولا.

ومن الاساليب التي تستعمل في هذا الصدد تكليف الطلبة بعمل رحلة فكرية في البيئة المحيطة مع التركيز في قضية جوهرية او قضايا معينة تتعلق بالمصطلحات والمفاهيم التي تخص قواعد اللغة العربية. ويمكن طرح اسئلة على كل منها وفي جوانبها المختلفة . ووضع اجابات عن هذه الاسئلة أو المقترحات (مقدادي ، وشادية، ١٩٨٩ ، ص ٢٤) .

إنّ العملية التربوية ترمي الى احداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك الطلبة وهي من الامور المسلم بها والمبتغاة في العملية التعليمية .الامر الذي يحدونا الى التساؤل الآتي .كيف يمكن ان نتعرف على ان التغيرات المطلوبة قد اثرت في سلوك الطلبة ام لم تؤثر فيهم ؟

وتعدّ الاسئلة الصفية المطروحة من الوسائل القديمة واهمها وقد استخدمت في نمو التحصيل وسعة المعرفة ، وهي تستخدم حتى الان بنحوٍ واسع . (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٤٠٨) .

فقد نالت اهتمام عدد كبير من علماء النفس والتربية ، ولذلك كان لهذا الاهتمام ظهور تصنيفات مختلفة في المجال المعرفي للمستويات العقلية العليا شاع استعمالها بوصفها اساس لوضع الاسئلة وتصنيفها (جادر ، ١٩٩١ ، ص٢٦) .

إنّ تصنيف الاسئلة على وفق مستوياتها يسهم في مساعدة المدرسين على تقرير مدى نجاحهم في التدريس نحو تحقيق اهداف متعددة ذات مستويات عليا ومدى تحفيز عمليات التفكير ، فضلا عن تعزيز النواحي الوجدانية لدى الطلبة وبذلك فأن تعلم صياغة الانواع المختلفة من الاسئلة تعد خطوة اساسية يجب ان يتقنها المدرس لكي

يتمكن من استعمال انماط الاسئلة بكفاية عالية . وهناك تصانيف متعددة منها تصنيف ساندرز (Sanders Taxonomy) الذي يحتوي على سبعة مستويات للأسئلة هي :

١-الذاكرة : Memory

٢-الترجمة : Inanslation

٣-التأويل : Tuterpretation

٤-التطبيق : Application

٥-التحليل : Analysis

٦-التركيب : Synthesis

٧-التقويم : Evaluation

الا إنّ هذا التصنيف قريب الشبه من تصنيف بلوم المعروف، والتصنيف الآخر هو تصنيف بريمر بيت (Premer , Pate Taxonomy) الذي يشتمل على نوعين من الاسئلة هما :

١-التجميعية (اللامة) : Convergent

مثال / ما عدد المحافظات في جمهورية مصر العربية ؟

٢-التشعبية : Divergent

مثال / كيف تختلف اقتصاديات العراق عن اقتصاديات سوريا ؟

وهناك بعض التصنيفات التي صنفت الاسئلة على مستويات متعددة ومن هذه التصنيفات تصنيف جيلفورد (Geulford) الذي صنف الاسئلة على خمسة مستويات هي :

١- اسئلة التعرف والتميز .

٢- اسئلة التذكر .

٣- اسئلة التفكر المركز والمقارب .

٤- اسئلة التفكير المتشعب .

٥- اسئلة التقويم .

وتصنيف ولسون (Wilsoon . J .) الذي صنف الاسئلة على اربعة مستويات هي :

١- الاسئلة التحليلية .

٢- الاسئلة التجريبية .

٣- الاسئلة التقويمية .

٤- اسئلة ما وراء الطبيعة . (حمدان ، ١٩٨٥ ، ص ١١٤ -١٣٣)

وكذلك تصنيف كارنر (Carner) الذي صنف الاسئلة على ثلاثة مستويات هي :

١- الاسئلة الحسيه .

٢- الاسئلة المجردة .

٣- الاسئلة الابداعية .

ومن أشهر التصنيفات التي تناولت مناقشة مستويات الاسئلة بما ينسجم ومستوى المادة الدراسية والقدرة العقلية التي يتميع بها الطلبة ، فضلا عن الامكانية والقابلية العلمية التي يتصف بها المدرس . هو تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي الذي ظهر لأول مرة عام (١٩٥٦) وهو تصنيف هرمي يضم ستة مستويات مرتبة بموجب تسلسل يمتد من اوطأ مستوى وهو عمليات التذكر والاسترجاع كأدنى العمليات العقلية وأسهلها ويمر بمستويات الفهم والاستيعاب ، فالتطبيق ، فالتحليل ، فالتركيب ، وينتهي بمستوى التقويم بوصفه اعلى العمليات العقلية (دروزة ، ١٩٨٧ ، ص٣٣) .

إنّ جميع العمليات التفكيرية العليا تبنى على مستوى المعرفة ، وان أي انجاز او تحقيق الأهداف في أي مستوى يعتمد على تحقيق الأهداف في المستوى الادنى منه لأنه على الرغم من قيمة اسئلة التفكير العليا واهميتها الا انه في الوقت نفسه لا غنى للمدرس عن اسئلة التفكير الدنيا لأنها تزود الطلبة بالحقائق والمعلومات ليتمكنوا من ممارسة مهارات التفكير المتعددة مثل التطبيق ، والتحليل، والتركيب ، والتقويم . (الريان، ١٩٩٥، ص ٨)

ويتضح من هذا التدرج الهرمي للمستويات المتعددة للأسئلة انها تسير من البسيط الى المعقد ، ومن السهل الى الصعب ، وكل مستوى يشمل ما قبله من مستويات . وقد اختار الباحث المجال المعرفي ،وذلك لأنه يعد القاعدة الاساسية بالنسبة الى المجالات الاخرى ، ولأنه من اكثر المجالات التي يتعامل بها المدرسون وواضعو المناهج التعليمية ومطوروها، فضلا عن اكثر ما هو متعامل به في المدارس والمؤسسات التربوية هو تنمية المجال التفكيري وهو العقل .

وكذلك فأن مستويات اسئلة هذا المجال تصلح لتصنيف الأسئلة بغض النظر عن المادة الدراسية او المرحلة الدراسية . (محمود ، ابراهيم ، ١٩٧٠ ، ص ١٩٢)

ويستنتج الباحث مما تقدم أن المعرفة الدقيقة لتصنيف الأسئلة على وفق مستويات بلوم في المجال المعرفي امر في غاية الأهمية ، لأنها تعطي مؤشرا واضحا على نوعية الأهداف التعليمية التي يسعى المدرسون الى تحقيقها في تدريسهم ، إذ إنّ الأسئلة الجيدة ناتجة عن هذه الأهداف ، فضلا عن ان هذه المعرفة تقدم للمدرسين رؤية واضحة عن مستويات الأسئلة التي يطرحونها لتكون لديهم حافزا للتركيز في المستويات القليلة ، وكذلك عن معرفتهم لمدى انجازهم لخططهم المنهجية ، وإنها تمكن المدرسين من تعرف مستويات الأسئلة في الكتب المدرسية المقررة ليختاروا منها ما يحقق اهدافها ولكي يتفادوا النقص في بعض اسئلة المستويات لاسيما المستويات العليا وذلك كلما كانت الأسئلة شاملة لجميع المستويات وبنسب متوازنة ، فأن الطلبة سوف يستعدون للإجابة عنها، وهذا ما يجعل الأسئلة عنصرا مهما في البناء التعليمي . زيادة على ان الأسئلة التي تحتاج الى استجابات من مستوى اعلى هي الأفضل دائما لاسيما في مرحلة اعداد المدرسين لأن اجاباتها تحتاج الى تفكير ناقد، وتظهر تفهما افضل للمفاهيم قواعد اللغة العربية (سند، وارثر، ١٩٨٥، ص٢٣) .

دراسات سابقة:

اولا: دراسات عربية:

١- دراسة التل ومقدادي ١٩٨٨ :

" اثر استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي "

اجريت الدراسة في جامعة اليرموك – الاردن ، واستهدفت تعرف اثر استعمال الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي في الوحدات الدراسية المقررة لطلبة الصف الخامس الابتدائي ، ولتحقيق ذلك اختيرت عينة الدراسة المؤلفة من (٦٠) طالبة من طالبات مدرسة الثوار الابتدائية من مدينة اربد تتراوح اعمارهن بين (١١) سنة و(١٣) سنة ، قسمت بطريقة عشوائية منتظمة على مجموعتين تجريبيتين استعملت معهما اسئلة تتطلب قدرات عقلية عليا ، ومجموعة ضابطة استعملت معها اسئلة الكتاب التي تتطلب قدرات عقلية دنيا في تعليم الوحدات التعليمية نفسها . ولغرض تكافؤ المجموعتين في الاستيعاب القرائي طبق الباحثان اختبارا قبليا اتسم بالصدق والثبات ومناسبة الاسئلة جميعها في القدرة التمييزية ومعاملات الصعوبة.

واعد الباحثان اختبارا تحصيليا بعديا من نوع الاختبار المقالي لقياس الاستيعاب القرائي يتكون من (٥٠) سؤالا يقع في مستويات الاستيعاب القرائي جميعها (الحرفي والتفسيري والرمزي والتكاملي) تميز بالصدق والثبات ومناسبة القوة التمييزية ومعاملات الصعوبة لاسئلته .

وكشفت نتائج التحليل الاحصائي باستعمال اختبار (t – test) عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في الاستيعاب القرائي (الاختبار البعدي) بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا اذ تفوقت على المجموعة الضابطة التي استعمل معها الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا. (التل، ومقدادي، ١٩٨٨، ص ٢٧٣-٢٨٤)

٢- دراسة الربيعي ١٩٩٧ :

رمت هذه الدراسة تعرف اثر اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط .

اجريت هذه الدراسة في العراق في عام ١٩٩٧ ، وسعت الى تعرف المرمى الاتي : تعرف اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط .

تألفت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبا وطالبة ، بواقع (٦٣) طالبا ، و (٥٩) طالبة . وقد تم استخدام الاختبار التائي (t – test) وسيلة احصائية لتحليل البيانات .

وقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١–تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون التعبير التحريري باستخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم على طلبة المجموعة الضابطة الذين لا تستخدم في تدريسهم تلك الاسئلة .

٢–ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط اداء طلاب المجموعة التجريبية الذين تستخدم في تدريسهم اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم ومتوسط اداء الطالبات اللاتي يدرس التعبير بالاسلوب نفسه. (الربيعي ، ١٩٩٧ ، ٤–١٢٩)

٣– دراسة مصطفى ٢٠٠٠ :

رمت هذه الدراسة الى تعرف مجالات الاسئلة الصفية ومستوياتها التي تستخدمها مدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية وعلاقتها بالتأهيل التربوي .

وقد اجريت هذه الدراسة في العراق . في مدينة بغداد وسعت لتحقيق المرامي الاتية :

١–تعرف مجالات الاسئلة الصفية ومستوياتها التي تستخدمها مدرسات مادة التاريخ للمرحلة الاعدادية .

٢–الكشف عن وجود علاقة لهذه الاسئلة من حيث تنوع مجالاتها ومستوياتها بالتاهيل التربوي لمدرسات مادة التاريخ .

تألفت عينة الدراسة من (٤٨) مدرسة تم اختيارها بصورة عشوائية من بين المدارس الاعدادية والثانوية التابعة للمديريات الاربع للتربية في محافظة بغداد والبالغة (١٦٠) مدرسة ، اما عينة المدرسات فقد بلغت (٧٧) مدرسة . وبعد تحليل البيانات الاحصائية ، بالاعتماد على معادلة (سكوت ، ومعامل ارتباط بونيت بايسيريال) ، فقد توصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١-وجود علاقة ارتباط ضعيفة غير دالة احصائيا بين مستويات الاسئلة الصفية المعرفية والتأهيل التربوي عند مستوى (٠٥،٠) .

٢-وجود علاقة ارتباط ضعيفة سالبة غير دالة احصائيا بين مستويات الاسئلة الصفية النفسحركية والتأهيل التربوي عند مستوى (٠٥،٠) .

٣-لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين مستويات الاسئلة الصفية الوجدانية والتأهيل التربوي . (مصطفى ، ٢٠٠٠ ، ص ٨-٥٢)

ثانيا / دراسات اجنبية :

١- دراسة (هونكنز) Hunkins 1970 :

استهدفت الدراسة تعرف اثر اسئلة التقويم والتحليل في تحفيز التفكير الناقد لتلاميذ المرحلة السادسة الابتدائية في مادة الجغرافية . ولتحقيق هدف البحث اختيرت عينة تألفت من (٢٦٠) تلميذا مثلوا (١١) صفا من الصفوف السادسة الابتدائية في ثلاث مدارس ، وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين تضم الاولى (١٢٧) تلميذا يتلقون اسئلة في مستوى التقويم والتحليل بنسبة (٤٧.٥٣ %) من مجموع الاسئلة المطروحة ، وتضم الثانية (١٣٣) تلميذا يتلقون اسئلة في مستوى المعرفة بنسبة (٨٧.٣٨ %) من مجموع الاسئلة المطروحة .

كوفئت المجموعتان في اختباري الذكاء والقراءة ، ولقياس التفكير الناقد استعمل اختبار (Taba , 1964) الذي يتضمن اربعة محاور هي : الاستنتاج ، والحذر ، وفوق التعميم ، والتمييز .

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية :

١- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاستنتاج والتمييز، وفي اسئلة صنف فوق التعميم.

٢- يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في اسئلة الحذر لمصلحة المجموعة الاولى .

(Hunkins , 1970,p: 697-705)

٢- دراسة (راي) Ray , 1979 :

" أثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء " .

استهدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء، وقد قسم الباحث عينة البحث على مجموعتين، اجرى التكافؤ بينهما من حيث عدد الطلبة والمادة العلمية وطريقة التدريس وكان المتغير التجريبي هو مستوى الاسئلة ، اذ تتم تدريس أحد الصفين باستعمال غالبية الاسئلة من المستوى العالي (الاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) على وفق تصنيف بلوم ، اما الصف الاخر فقد كانت معظم الاسئلة المستعملة له من المستوى المعرفي .

استمرت التجربة (٢٤) أسبوعيا وبعد معالجة البيانات ظهرت النتيجة الآتية :

- وجود فروق ذات دلالة احصائية في اداء الطلبة في اختبار التفكير الناقد لمصلحة المجموعة التي تلقت الاسئلة ذات المستوى العالي . (Ray , 1979 , p 4220)

٣- دراسة فاسكو Fasko 1983 :

" اثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الاسئلة والتحصيل الاكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات " .

اجريت الدراسة في جامعة فلوريدا اثر الاسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في ثقة الطالب واجابته عن هذه الاسئلة والتحصيل الاكاديمي والاحتفاظ بالمعلومات . ولتحقيق هدف الباحث اختار الباحث عينة مكونة من (١٢٥) طالبا وطالبة قسموا بطريقة عشوائية على ثلاث مجموعات ، تلقت المجموعة الاولى اسئلة عالية المستوى ، وتلقت المجموعة الثانية اسئلة واطئة المستوى ، في حين لم تتلق المجموعة الثالثة اسئلة .

توصلت الدراسة بعد تحليل البيانات احصائيا الى ان الطلبة لهم ثقة اكثر في الاجابة عن الاسئلة السهلة ، فضلا عن ان الانتباه كان اكثر في حالة الاسئلة ذات المستوى العالي موازنة بحالة انعدام الاسئلة ، واظهرت النتائج ايضا ان هناك فروقا في

معدلات التحصيل وكانت في الذكور اعلى في الاسئلة ذات المستوى العالي ، اما معدلات الاناث فكانت اعلى في الاسئلة ذات المستوى الواطئ او في حالة غياب الاسئلة ، اما استبقاء المعلومات على المدى الطويل فقد ارتبط بالتحصيل الاكاديمي المسبق ، فضلا عن القدرة على الحفظ كانت مرتبطة معنويا بالتحصيل وبالأداء في الاختبارات الحفظية .(Fasko , 1983, p: 13)

الفصل الثالث / منهجية البحث وإجراءاته

أ- منهجية البحث:

لما كانت الدراسة الحالية ترمي التثبت من اثر استعمال الاسئلة التحليلية في التحصيل، فإن اختيار المنهج الملائم لتحقيق ذلك هو المنهج التجريبي، إذ إن البحوث التجريبية تتجاوز حدود الوصف الكمي للظاهرة، وترتقي إلى معالجة متغيرات معينة تحت شروط مضبوطة للتثبت من كيفية حدوثها، فالبحث التجريبي ليس مجرد عرض لحوادث الماضي ، أو تشخيص الحاضر وملاحظته ووصفه ، وإنَّما هو ضبط للمتغيرات والسيطرة عليها في المواقف التجريبية ، ويتسم المنهج التجريبي بالقدرة على التحكم في مختلف العوامل المؤثرة في الظاهرة المراد دراستها(عبد الرحمن وزنكنة ، ٢٠٠٧ ، ٤٧٤) .

ب- اجراءات البحث:

هي الإجراءات التي تتطلبها الدراسة للوصول إلى تحقيق أهدافها والتثبت من فرضياتها، وتمثلت في اختيار التصميم التجريبي ، وتحديد مجتمع الدراسة وعينتها ، وتكافؤ مجموعتي الدراسة ، فضلاً عن إعداد مستلزماتها وأداتيها ، والوسائل الإحصائية المستعملة في إجراءاتها وتحليل بياناتها.

اولاً : التصميم التجريبي :

يعدّ التصميم التجريبي مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ ذلك العمل . (داؤد ، وانور، ١٩٩٠، ص٢٥٦)

وعملية اختياره ضرورة لكل بحث تجريبي ، اذ يوفر للباحث سبلاً كفيلة للوصول الى النتائج المبتغاة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص١٠٢) ، ويمكن القول بعدم توافر تصميم

تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط لان ضبط المتغيرات امر بالغ الصعوبة نتيجة لطبيعة الظواهر التربوية المعقدة . (همام ، ١٩٨٤ ، ص٣٨١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	الملخصات العامة	التحصيل	اختبار بعدي
الضابطة	ـــــــــــ	التحصيل	اختبار بعدي

التصميم التجريبي للبحث

ثانياً : مجتمع البحث وعينته:

تالف مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس الإعدادية والثانوية النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد الرصافة/ الاولى، قاطع الشعب، الذي يحتوي على مدارس تضم الصف الخامس الأدبي والبالغ عددها (٩) مدارس.

ولما كانت الدراسة الحالية تتطلب اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الإعدادية التابعة لمديرية تربية الرصافة الاولى، اختار الباحث قاطع الشعب ومن طريق السحب العشوائي اختار ثانوية المستقبل للبنين، وبعد أن حدد الباحث المدرسة التي سيطبق بها التجربة، زار المدرسة المذكورة. وكانت تضم شعبتين للخامس الأدبي اختار الباحث عشوائياً شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، وأصبحت شعبة (أ) مجموعة ضابطة.

بلغ عدد طلاب الصف الخامس الادبي في ثانوية المستقبل للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦، (٨٢) طالباً بواقع (٤١) طالباً للمجموعة (ب) التجريبية و (٤١) طالباً للمجموعة (أ) الضابطة، ولا يوجد بين افراد العينة أي طالب راسب، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (٤) المجموعتين التجريبية والضابطة موزعة بحسب الشعب

التسلسل	الشعبة	المجموعة	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
١	ب	التجريبية	٤١	لا يوجد	٤١
٢	أ	الضابطة	٤١	لا يوجد	٤١
المجموع	٢	٢	٨٢	ــ	٨٢

لم ينتقل أي طالب الى المدرسة ولم ينقل أي طالب من المدرسة الى مدرسة اخرى خلال مدة التجربة .

ثالثاً : التكافؤ بين افراد العينة :

١- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالاشهر :

الجدول (٢) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاعمار طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٢٠٤، ٦٦	١٠، ٧٤	١١٥، ٣٥	٨٠	٠، ١٠٣	١، ٩٩	٠، ٠٥ ليس بذي دلالة
الضابطة	٤١	٢٠٤، ٤١	١١، ١٣	١٢٣، ٨٧				

٢- التحصيل الدراسي للاب :

الجدول (٣) قيمة مربع كاي للفروق في مستوى تحصيل الاباء بين المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	٦	٥	٩	١١	١٠	٤	٠، ٤٩٩	٩.٤٩	٠، ٠٥ ليس بذي دلالة
الضابطة	٤١	٤	٥	١٠	١١	١١				

٣- التحصيل الدراسي للامهات :

الجدول (٤) قيمة مربع كاي للفروق في مستوى تحصيل الامهات بين المجموعتين

المجموعة	حجم العينة	تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	اعدادية ومعهد	بكلوريوس فما فوق	درجة الحرية*	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
التجريبية	٤١	١٢	١١	٧	٨	٣	٤	٠.٩٣	٧.٨٢	٠، ٠٥ ليس بذي دلالة
الضابطة	٤١	١٣	١٤	٥	٧	٢				

* دمجت الخليتان (اعدادية او معهد ، و بكالوريوس فما فوق) مع بعضهما لكون التكرار المتوقع فيهما اقل من ٥ .

٤- درجات مادة قواعد اللغة العربية النهائية للعام الدراسي السابق ٢٠١٤/٢٠١٥:

الجدول (٥) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات مادة قواعد اللغة العربية للعام الدراسي السابق

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٦٥ ، ٣٤	٦ ، ١٩	٣٨ ، ٣٢	٨٠	١.٥١	١.٩٩	٠.٠٥ ليس بذي دلالة
الضابطة	٤١	٦٧ ، ٨٨	٨ ، ٩٦	٨٠ ، ٢٨				

٥- درجات اختبار المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية :

اعدّ الباحث اختباراً من اجل معرفة ما يملكه طلاب عينة الدراسة من معلومات سابقة عن مادة قواعد اللغة العربية التي ستدرس خلال التجربة ، تكون الاختبار من (٢٥) فقرة اختبارية عرض على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص، وفي ضوء ارائهم ومقترحاتهم عدلت بعض فقراته حتى اصبح جاهز للتطبيق .

الجدول (٦) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لدرجات المعلومات السابقة لمجموعتي البحث لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	١٤ ، ٥٣	٣ ، ٣٥	١١ ، ٢٢	٨٠	٠.٦٣٢	١.٩٩	٠.٠٥ ليس بذي دلالة
الضابطة	٤١	١٤ ، ٠٧	٣ ، ٢٩	١٠ ، ٨٢				

رابعا / ضبط المتغيرات الدخيلة :

١- **الحوادث المصاحبة :** لم تتعرض التجربة في البحث الحالي الى أي ظرف طارئ او حادث يعرقل سيرها ، مثل الحوادث الطبيعية (الزلازل ، والفيضانات ، والأعاصير) وحوادث اخرى كالحروب . لذا لم يكن اثر لذلك في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل ، لذا امكن تفادي هذه العوامل .

٢- **الاندثار التجريبي** : المقصود به الاثر المتولد من ترك او انقطاع بعض الطلاب الخاضعين للتجربة مما يؤثر في متوسط التحصيل. (العزاوي ، ١٩٨٤ ، ص٧٠) ولم يتعرض البحث الحالي كحالات الترك او الانقطاع او الانتقال طيلة مدة التجربة .

٣- **اختيار افراد العينة** : حاول الباحث تفادي تأثير هذا العامل في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي لعينة البحث ، واجرى الباحث عمليات التكافؤ احصائياً بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات ، وذلك لانه تكاد تكون ظروف الطلاب الاجتماعية والاقتصادية متشابهة الى حد كبير ، فضلا عن ان الطلاب ينتمون الى بيئة اجتماعية واحدة .

٤- **اداة القياس** : استعمل الباحث أداة واحدة (الاختبار التحصيلي) لقياس تحصيل مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وقد اتسم بالموضوعية والصدق والثبات.

٥- **الإجراءات التجريبية** : لقد حرص الباحث على جعل هذا العامل غير مؤثر في سير التجربة وتمثل ذلك بما ياتي:

أ- **سرية البحث** : اتفق الباحث مع ادارة المدرسة ومدرس المادة على سرية التجربة لما لها من تأثير في دقة نتائج التجربة ، فلم يخبر الباحث الطلاب عن طبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاط او تعامل الطلاب مع التجربة ، ومن ثم يؤثر في نتائجها .

ب- **المدرس** : درس مدرس المادة الاصلي مجموعتي البحث بنفسه ، وهذا يعطي التجربة درجة من الدقة والموضوعية ، لان تكليف مدرس لكل مجموعة يجعل من الصعب السيطرة على سير التجربة ، فقد يمتلك احد المدرسين معلومات عن المادة اكثر من الاخر ، او صفات شخصية او غير ذلك من العوامل التي قد تؤثر في نتائج التجربة .

ج- **الوسائل التعليمية** : اعتمد الباحث على الوسائل التعليمية نفسها للمجموعتين (التجريبية والضابطة) مثل السبورات التي لها الحجم واللون نفسهما، والطباشير العادي والملون، وبعض الاجهزة والأشكال المعدة من الطلاب ومدرس المادة، فضلا عن الكتاب المقرر تدريسه.

د- توزيع الحصص : اعتمد الباحث التوزيع المتساوي للدرس بين المجموعتين فقد كان مدرس المادة يدرس (٦) حصص اسبوعياً ، ثلاث حصص لكل مجموعة ، فبعد الاتفاق مع ادارة المدرسة ، تم تنظيم جدول توزيع الحصص لمادة قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادبي ، ووزعت حصص قواعد اللغة العربية للمجموعتين على ثلاثة ايام هي السبت والأحد والاثنين ، وللدرس الاول والثاني من كل يوم . والجدول (٧) يوضح ذلك .

الجدول (٧) توزيع حصص مادة قواعد اللغة العربية لمجموعتي البحث

التسلسل	اليوم	الدرس الاول ٨صباحاً- ٨ ، ٤٥	الدرس الثاني ٨ ، ٥٠-٩ ، ٣٥
١	السبت	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
٢	الاحد	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية
٣	الاثنين	المجمعة التجريبية	المجموعة الضابطة

هـ- بيئة الصف : طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومساحة الصف وعدد الشبابيك والمقاعد متساوية في كلا الصفين .

خامسا / متطلبات البحث :

١- تحديد المادة العلمية :

حدد الباحث ، قبل بدء التجربة ، المادة العلمية التي سيدرسها، وقد تضمنت خمسة موضوعات من كتاب قواعد اللغة العربية للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦.

٢- صياغة الأهداف السلوكية :

الاهداف السلوكية لها مكانة بارزة ومهمة في العملية التربوية لانها تمثل التغيرات المراد احداثها في المتعلمين على شكل نتائج تحصيلية وان هذه المتغيرات الجديدة في سلوك المتعلمين تعدّ مرادفا لهذه الاهداف (العجيلي،١٩٩٦، ص٢٠) لذا يعدّ اعداد الاهداف السلوكية الخطوة الاولى والمهمة في اعداد أي برنامج تعليمي وموجه في اختيار طرائق التدريس ومعيار اساسي في تقويم العملية التربوية

ودليل عمل للباحث في اثناء تطبيق تجربته في بناء الاختبار وإعداد الخطط اليومية . (ابراهيم، ١٩٨٦، ص٢٠)

صاغ الباحث (١٢٥) هدفا سلوكيا اعتمادا على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على المستويات الثلاثة الاولى في تصنيف بلوم (المعرفة ، والفهم ، والتطبيق) .

وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق التدريس وفي العلوم التربوية والنفسية .

وبعد تحليل استجابات الخبراء البالغ عددهم (٢٠) خبيرا عدلت بعض الأهداف ، وحذفت (٤) أهداف لأنها لم تبلغ نسبة الاتفاق التي اعتمدها الباحث وهي (٨٠ %) من موافقة الخبراء ، أي قبلت الأهداف التي اتفق عليها (١٦) خبيرا فأكثر من المجموع الكلي للخبراء . وبذلك اصبح عدد الأهداف السلوكية بشكلها النهائي (١٢١) هدفا سلوكيا ، بواقع (٥٨) هدفا سلوكيا لمستوى المعرفة ، و (٥٠) هدفا سلوكيا لمستوى الفهم، و (١٣) هدفا سلوكيا لمستوى التطبيق.

٣- اعداد الاسئلة التحليلية: يتطلب البحث الحالي اعداد اسئلة تحليلية للفصول العشرة المقرر تدريسها في خلال مدة التجربة ، كونها المتغير المستقل في التجربة ، بهدف معرفة اثر استعمالها في تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية ، وقد اعد الباحث الاسئلة بنفسه معتمدا على محتوى المادة الدراسية ، اذ بلغ عدد الاسئلة التحليلية (١٠٠) سؤال تحليلي، لكل موضوع عشرة اسئلة.

٣- الخطط التدريسية :

يقصد بالتخطيط في التدريس تصور مسبق للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق اهداف تعليمية معينة، وهذه العملية تتضمن تحديد الاهداف واختيار طرائق وأساليب تنفيذ وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الاهداف . (الامين ،١٩٩٢، ص١٣٣)

ان النجاح في أي مشروع انساني يعتمد على خطة محددة للعمل ، وهي بالنسبة الى التدريسي امر لازم، لأنها المرشد والهادي للمدرس في تدريسه (جابر،١٩٦٧ ، ص١٢١) وقد اعد الباحث الخطط التدريسية الخاصة بمجموعتي البحث للموضوعات الخمسة المقرر تدريسها في خلال مدة التجربة في ضوء المتغير المستقل (الاسئلة التحليلية) ومحتوى المادة والأهداف السلوكية، معتمدا الطريقة التقليدية في تدريس هذه المادة لطلاب مجموعتي البحث، عرضت نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية ومدرسي المادة، لبيان ارائهم وملاحظاتهم لغرض صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، وفي ضوء ما ابداه الخبراء أجريت التعديلات اللازمة عليها.

سادساً : اداة البحث :

من متطلبات البحث الحالي ، اعداد اختبار تحصيلي لكونه الادارة التي تمكن الباحث من قياس التحصيل في مادة دراسية معينة ، لذلك اعد الباحث اختباراً يتصف بالصدق والثبات لأغراض البحث الحالي .

خطوات اعداد الاختبار التحصيلي:

١- اعداد الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات).

٢- اعداد فقرات الاختبار .

١- إعداد الخريطة الاختبارية :

اعد الباحث خريطة اختبارية شملت محتوى الموضوعات المقرر تدريسها في اثناء التجربة وقد حسبت نسبة اهمية كل موضوع من الموضوعات في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه ، علما ان وقت الحصة محدد بـ (٤٥) دقيقة ، ومن ثم استخرج الباحث متوسط هذا الوقت ، في حين حدد اهمية مستويات الاهداف السلوكية في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى الى العدد الكلي للأهداف .

وحدد عدد الفقرات في كل مستوى من مجموع فقرات الاختبار التي حددها الباحث بـ (٥٠) فقرة اختبارية ، والجدول (٨) يوضح ذلك .

الجدول (٨) الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات)

الموضوعات	عدد الحصص	متوسط الوقت دقيقة	عدد الأهداف السلوكية			عدد الفقرات الاختبارية			عدد الفقرات الكلي
			المعرفة	الفهم	التطبيق	المعرفة	الفهم	التطبيق	
الاول	٤	١٨٠	١٣	١٠	٣	٤	٢	-	٦
الثاني	٧	٣١٥	١٢	٨	٤	٥	٦	٢	١٤
الثالث	٧	٣١٥	١٠	١٢	٢	٥	٦	١	١٢
الرابع	٨	٣٦٠	١٢	١٠	٤	٦	٥	٢	٢٠
الخامس	٤	١٨٠	١١	١٠	١	٤	٢	-	٦
المجموع	٣٠	١٣٥٠	٥٨	٥٠	١٣	٢٤	٢١	٥	٥٠

٢- صياغة فقرات الاختبار :

اعد الباحث فقرات الاختبار، لانها من اهم ادوات القياس والتقويم الصفي واكثرها استعمالاً (عودة، ١٩٨٥، ص٣٧) وتهدف الى تقييم مدى تقدم الطالب في التحصيل الدراسي. (الزوبعي، ١٩٨١ ، ص٢٦)

لقد اعتمد الباحث عند صياغة فقرات الاختبار ، الاختبار موضوعي لما يمتاز به من موضوعية في التصحيح ، إذ لا يختلف في تصحيحها اثنان ، اذا وضعت بشكل جيد ، وصاغ الباحث (٥٥) فقرة ضمن سؤال واحد من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها شائعة الاستعمال ، وتفوق الانواع الاخرى الموضوعية صدقاً وثباتاً . (سعادة ، ١٩٨٤ ، ص ١٦٢) فضلاً عن سهولة تحليل نتائجها احصائيا ، وقدرتها على الحد من اثر الحدس والتخمين . (الامام ، ١٩٩٠ ، ص٨٧)

والسبب في صياغة (٥٥) فقرة اكثر من العدد المحدد في الخريطة الاختبارية هو التحوط في عدم حصول بعض الفقرات على موافقة الخبراء، او انها تتميز بصعوبة او سهولة كبيرة جداً ، او انها لا تمتلك قوة تمييزية مقبولة .

٣- صدق الاختبار :

هو مدى قياس الاختبار للشيء الذي وضع ذلك الاختبار من اجل قياسه (, Adams 1966, P.638) والاختبار الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم انه يقيسها ولا يقيس شيئاً اخر بدلاً منها او بالاضافة اليها (ملحم، ٢٠٠٠، ص٢٧٣) ويعد الصدق من مواصفات الاختبار الجيد ، ولاجل التحقق من صدق الاختبار ، تم

عرضه على عدد من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس ، والقياس والتقويم ، واللغة العربية لبيان ملاءمة كل فقرة للهدف السلوكي الذي وضعت لقياسه وسلامة صياغتها ، وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم عدلت بعض الفقرات التي عدت صالحة بعد التعديل، واستخدم الباحث النسبة المئوية معياراً لقبول الفقرة ، اذا حصلت على نسبة (٨٠ %) او اكثر من اراء الخبراء ولما كان عدد الخبراء (١٥) خبيراً فقد قبلت الفقرة التي ابدى صلاحيتها(١٢) خبيراً ، وحذفت بعض الفقرات لانها لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ (٨٠%) من مجموع الخبراء الكلي ، وكان عدد الفقرات المحذوفة (٥) فقرات ، وبلغت عدد فقرات الاختبار في النهاية(٥٠) فقرة بعد الحذف.

٤- تعليمات الاختبار :

وضع الباحث التعليمات الاتية :

-اكتب اسمك ، وشعبتك في المكان المخصص لها .

-كل فقرة من الفقرات تحتها اربع اجابات واحدة منها صحيحة .

-اقرأ كل فقرة من الفقرات بدقة وإمعان وضع دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة عن كل فقرة .

-يتم اختيار إجابة واحدة فقط لكل فقرة وتعامل الفقرة المتروكة معاملة الخاطئة.

٥- العينة الاستطلاعية :

طبق الباحث الاختبار على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث نفسها ، وبلغ عدد طلاب العينة الاستطلاعية (٥٠) طالباً . وذلك للتحقق من وضوح فقرات الاختبار وفهم التعليمات الخاصة به ، ومعرفة الوقت الذي استغرقه الطلاب للإجابة عن الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقه اسرع طالب ، وأبطأ طالب في الاجابة عن اسئلة الاختبار ، وتم حساب متوسط الوقت باستخدام المعادلة الاتية :

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن اسرع طالب} + \text{زمن أبطأ طالب}}{٢}$$

(البكري ، ١٩٩٩ ، ص٥٦)

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{٤٠ + ٦٠}{٢} = \frac{١٠٠}{٢} = ٥٠ \text{ دقيقة}$$

٦- تحليل فقرات الاختبار :

إنّ تحليل فقرات الاختبار عبارة عن عملية فحص او اختبار استجابات الطلاب عن كل فقرة من فقرات الاختبار ، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييز الفقرة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٤) ، طبق الباحث الاختبار على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي تكونت من (٥٠) طالباً وبعد تصحيح اجابات الطلاب رتبت درجاتهم تنازلياً ، وقسم الدرجات على قسمين متساويين ، يمكن تقسيم العينة الاستطلاعية على قسمين متساويين اذ كان عدد افراد العينة اقل من (١٠٠) (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص ٧٤) وبلغ عدد درجات المجموعة العليا والدنيا (٢٥) لكل منهما، ثم حسبت صعوبة الفقرات وقوة تميزها كما ياتي:

أ- مستوى صعوبة الفقرات : بعد ان حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وجدها تتراوح بين (٣٣ ، ٠) و (٦٣ ، ٠) ويرى بلوم (Bloom) ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا تراوحت في معدل صعوبتها بين (٢٠ ، ٠) الى (٨٠ ، ٠) ، وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة .

ب- قوة تمييز الفقرات : يقصد بقوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة الى الصفة التي يقيسها الاختبار . (Stanleg , 1974 , P . 450) وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجد انها كانت بين (٣٢ ، ٠) و (٥٢ ، ٠) وهذا يعني ان فقرات الاختبار جميعها تتصف بمعاملات تميز جيدة ، اذ يرى ايبل (Eble) ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تمييزها (٣٠ ، ٠) فاكثر (Ebel , 1972 , P . 406).

ج- فعالية البدائل الخاطئة : عندما يكون الاختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض ان تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من انها تؤدي الدور الموكل اليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الاجابة الصحيحة ، وعدم الاتكال على الصدفة . (امطانيوس ، ١٩٩٧ ، ص١٠١) والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من طلبة المجموعة العليا ، وبعكسه يعد غير فعال وينبغي حذفه . (عودة ، ١٩٩٣ ، ص١٢٠)

ويكون البديل اكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب . وبعد ان اجرى الباحث العمليات الاحصائية اللازمة لذلك ، ظهر لديه ان البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار البعدي قد جذبت اليها عدداً من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا ، وهذا ما اكده (الامام ، ١٩٩٠ ، ص١١٣).

جدول (٩) الاجابات الصحيحة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات الاختبار ومستوى صعوبتها وقوة تمييزها وفعالية بدائلها

ت	العليا	الدنيا	معامل الصعوبة	قوة التمييز	فاعلية البدائل الخاطئة		
					الاول	الثاني	الثالث
١	٢٠	٨	٠.٤٨	٠.٤٤	-١٦	-٢٦	-٤
٢	٢١	٦	٠.٥٠	٠.٥٦	-٣٤	-١٦	-١٠
٣	٢٢	١١	٠.٣٩	٠.٤١	-٢٣	-١٦	-١
٤	١٩	٧	٠.٥٢	٠.٤٤	-١٣	-٢	-٢
٥	١٨	٦	٠.٥٦	٠.٤٤	-٢	-١٣	-١١
٦	٢٣	١٣	٠.٣٣	٠.٣٧	-٤	-٣	-١٠
٧	٢١	١٠	٠.٤٣	٠.٤١	-١٣	-١١	-١٠
٨	١٧	٤	٠.٦١	٠.٤٨	-١٦	-١٠	-٣٠
٩	٢١	٧	٠.٤٨	٠.٥٢	-١٦	-٢٦	-٤
١٠	٢٣	٩	٠.٤١	٠.٥٢	-١٦	-١٠	-١٣
١١	١٨	٤	٠.٥٩	٠.٥٢	-٣٠	-١٦	-١٠
١٢	٢٢	١٠	٠.٤١	٠.٤٤	-١٣	-٢	-٢
١٣	١٥	٥	٠.٦٣	٠.٣٧	-٢	-١٣	-١١
١٤	١٨	٧	٠.٥٤	٠.٤٠	-٤	-٣	-١٠
١٥	١٧	٤	٠.٦١	٠.٤٨	-٢٣	-١٦	-١١
١٦	٢٠	٩	٠.٤٦	٠.٤١	-١٣	-٢	-٢
١٧	١٧	٦	٠.٥٧	٠.٤١	-٢	-١٣	-١١
١٨	٢٤	١١	٠.٣٥	٠.٤٨	-٤	-٣	-١٠
١٩	٢٠	٧	٠.٥٠	٠.٤٨	-١٣	-١١	-١٠
٢٠	١٩	٩	٠.٤٨	٠.٣٧	-٣	-١١	-١٠
٢١	٢١	٧	٠.٤٨	٠.٥٢	-١٠	-٤	-١٠
٢٢	٢٣	١٢	٠.٣٥	٠.٤١	-١٣	-١٦	-٣
٢٣	١٦	٤	٠.٦٣	٠.٤٤	-٢	-١١	-٣٤
٢٤	٢٠	٦	٠.٥٢	٠.٥٢	-١١	-٤	-٢٣
٢٥	١٨	٧	٠.٥٤	٠.٤١	-١٣	-١١	-١٠

ت	العليا	الدنيا	معامل الصعوبة	قوة التمييز	فاعلية البدائل الخاطئة		
					الاول	الثاني	الثالث
٢٦	١٩	٦	٠.٥٤	٠.٤٨	-١٦	-١٠	-٣٠
٢٧	٢٠	١١	٠.٤٣	٠.٣٣	-١٦	-٢٦	-٤
٢٨	١٨	٥	٠.٥٧	٠.٤٨	-١٦	-١٠	-١٣
٢٩	١٥	٦	٠.٦١	٠.٣٣	-٣٠	-١٦	-١٠
٣٠	٢٢	٨	٠.٤٤	٠.٥٢	-٣٤	-١٦	-١٠
٣١	١٧	٤	٠.٦١	٠.٤٨	-٢٣	-١٦	-١
٣٢	٢٣	١١	٠.٣٧	٠.٤٤	-١٣	-٢	-٢
٣٣	١٩	٤	٠.٥٧	٠.٥٦	-٢	-١٣	-١١
٣٤	٢٠	٩	٠.٤٦	٠.٤١	-٤	-٣	-١٠
٣٥	١٩	٧	٠.٥٢	٠.٤٤	-٣	-١١	-١٠
٣٦	٢١	٩	٠.٤٤	٠.٤٤	-١٠	-٤	-١٠
٣٧	١٦	٥	٠.٦١	٠.٤١	-١٣	-١٦	-٣
٣٨	٢٠	١١	٠.٤٣	٠.٣٢	-٢	-١١	-٣٤
٣٩	١٩	٦	٠.٥٤	٠.٤٨	-١١	-٤	-٢٣
٤٠	٢٢	٨	٠.٤٤	٠.٥٢	-١٣	-١١	-١٠
٤١	٢١	٦	٠.٥٠	٠.٥٦	-١٦	-١٠	-٣٠
٤٢	١٩	٩	٠.٤٨	٠.٣٧	-١٦	-٢٦	-٤
٤٣	١٧	٦	٠.٥٧	٠.٤١	-١٦	-١٠	-١٣
٤٤	٢١	٨	٠.٤٦	٠.٤٨	-٣٠	-١٦	-١٠
٤٥	١٥	٦	٠.٤٦	٠.٣٧	-٣٤	-١٦	-١٠
٤٦	٢٢	٩	٠.٦١	٠.٤٨	-٢٣	-١٦	-١
٤٧	٢٠	٦	٠.٤٣	٠.٥٢	-١٣	-٢	-٢
٤٨	١٩	٩	٠.٥٢	٠.٣٧	-٢	-١٣	-١١
٤٩	٢٠	٧	٠.٤٨	٠.٤٨	-٤	-٣	-١٠
٥٠	١٧	٥	٠.٥٠	٠.٤٤	-٢٣	١٦	-١٠

٧- ثبات الاختبار :

يعني أن يعطى الاختبار النتائج نفسها إذا ما اعيد على الافراد انفسهم وفي الظروف نفسها (الغريب ، ١٩٨٥ ، ص٦٥٣) ، وهو صفة من صفات الاختبار الجيد (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٣١) ويقاس ثبات الاختبار بعدة طرائق منها اعادة الاختبار ، وطريقة الاختبارين المتكافئين وطريقة التجزئة النصفية (الجسماني ، ١٩٨٤ ، ص٣٠٧) .

اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار ، لأنها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار اذ يطبق دفعة واحدة ، وتجنب اعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة اعادة الاختبار . (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص١٤٥) تم تقسيم الفقرات الاختبارية على قسمين ، فقرات فردية وفقرات زوجية ، وباستخدام معادلة ارتباط بيرسون ، بلغ معامل الثبات (٨٩ ، ٠) ، ثم صحح باستخدام معادلة سبيرمان – براون ، اذ بلغ معامل الثبات (٩٤ ، ٠) ، وهو معامل ثبات جيد ومقبول بالنسبة للاختبارات غير المقننة ، التي يجب ان يتراوح معامل الارتباط للاختبار الثابت ما بين (٧٠ ، ٠ – ٩٠ ، ٠) (عيسوي ، ١٩٧٤ ، ص٥٨).

سابعا : الوسائل الإحصائية :

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٢-اختبار (كا٢) مربع كاي (البياتي، ١٩٧٧ ، ص ٢٩٣)

٣- معادلة مستوى صعوبة الفقرة (الزوبعي ، ١٩٨١ ، ص٧٥)

٤-معادلة تمييز الفقرة (الامام ، ١٩٩٠ ، ص١١٥)

٥- فعالية البدائل الخاطئة (الظاهر ، ١٩٩٩ ، ص ٩١)

٦-معامل ارتباط بيرسون (Pearson) (البياتي، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

٧- معامل سبيرمان – براون (Spearman – BrownS) (ابراهيم ، وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص٧٦)

الفصل الرابع

نتائج البحث

اولاً : عرض النتائج :

للوصول الى هدف البحث والتحقق من الفرضية الصفرية التي تنص على (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية باستعمال الاسئلة التحليلية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها بالطريقة التقليدية) .

استعمل الباحث الاختبار التائي (T– test) لعينتين مستقلتين ، لاختبار دلالة الفرق بين الوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية والوسط الحسابي لدرجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي. وبلغ الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٤١٤ ، ٢٧) والوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٩٧٥ ، ٢١) .

وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٩٧٣ ، ٤) على حين بلغت القيمة التائية الجدولية (٩٩ ،١) عند مستوى دلالة (٠٥ ، ٠) وبدرجة حرية (٨٠) .

ولما كانت القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية لذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة ، أي يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاسئلة التحليلية والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٤١٤ ، ٢٧	٢٧٢ ، ٥	٧٩٣ ، ٢٧	٨٠	٩٧٣، ٤	٩٩، ١	دالة احصائيا عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٤١	٩٧٥ ، ٢١	٠١ ، ٥	١ ، ٢٥				

ثانياً : تفسير النتائج :

اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست مادة قواعد اللغة العربية باستخدام الاسئلة التحليلية على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي الذي تم اجراؤه بعد انهاء مدة التجربة.

وهذا التفوق يعزى حسب راي الباحث الى الاسباب الاتية :

١- الاسئلة التحليلية تساعد على جعل المعلومات منظمة وسلسة مما يدفع الطلاب الى تذكر الموضوع .

٢- الاسئلة التحليلية تسهم وبنحوٍ فعال في تحديد العلاقات القائمة بين الافكار وتحديد النقاط البارزة والتمييز بين النقاط والأفكار الرئيسة والثانوية مما كان له بالغ الاثر في استيعاب المعلومات وفهمها .

٣- تعدّ الاسئلة التحليلية اسلوباً حديثاً في تدريس قواعد اللغة العربية وقد اسهمت في تنمية مهارات الطلاب في تلخيص الموضوع بعد قراءته من خلال الفهم الجيد للموضوع.

٤- تسهم الاسئلة التحليلية في تنمية مواهب الطلبة وميولهم وابرازها.

٩- قد تكون الموضوعات قواعد اللغة العربية التي درست في اثناء التجربة تلائم استخدام استراتيجية الاسئلة التحليلية.

ثالثا: الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث يمكن استنتاج ما يأتي :

١- للأسئلة التحليلية اثر ايجابي في زيادة تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي اكثر من الطريقة التقليدية .

٢- إنّ الاسئلة التحليلية تعمل على ترسيخ المعلومات وتسهيل التعلم لدى الطلاب.

٣- إنّ استخدام الاسئلة التحليلية من المدرس في عملية تدريس مادة قواعد اللغة العربية يتطلب من المدرس وقتاً وجهداً اكثر مما هو مطلوب في الطريقة التقليدية .

٤- الاسئلة التحليلية تحفز المدرس على استخدام الوسائل التعليمية .

رابعاً : التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي :

١- ضرورة اهتمام مدرسي اللغة العربية بإعداد اسئلة تحليلية لكل فصل من فصول وموضوعات الكتب المنهجية المقررة ، بحيث تتلاءم والقدرات العقلية والمعرفية للطلاب وعلى وجه الخصوص طلبة الصف الخامس الادبي والمرحلة الاعدادية .

٢- تشجيع وتدريب الطلاب على اعداد اسئلة تحليلية وتعويدهم عليها من المرحلة المتوسطة .

٣- وضع اسئلة تحليلية في نهاية كل فصل من فصول الكتب المدرسية المقررة، عند اعداد المناهج الدراسية، ليعطي فكرة موجزة عن الافكار والمعلومات والمفاهيم التي يتضمنها كل فصل دراسي.

خامساً : المقترحات :

استكمالاً لما توصلت اليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحث اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لـ :

١- مراحل ومواد دراسية اخرى .

٢- المقارنة على وفق متغير الجنس .

٣- دراسة جوانب غير التحصيل ، مثل اكتساب المهارات او الاتجاهات نحو قواعد اللغة العربية او استبقاء المعلومات .

مصادر البحث:

١- ابراهيم ، عايد ، واخرون . **مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، دار عمان للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٨٩ .

٢- ابراهيم ، فوزي طه ، ورجب احمد الكلزة . **المناهج المعاصرة** ، ط٢ ، مكتبة الطالب الجامعي ، مكة المكرمة ، ١٩٨٦ .

٣- ابو حلو ، يعقوب عبد الله ." طبيعة قواعد اللغة العربية واستراتيجية الاستقصاء في تعلمها وتعليمها " ، **رسالة المعلم** ، المجلد ٢٩ ، العدد ٣ ، ١٩٨٨ .

٤- الاحمد ، ردينة عثمان ، وحذام عثمان يوسف . **طرائق التدريس ، منهج ، اسلوب ، وسيلة** ، ط١ ، دار المناهج ، الاردن ، ٢٠٠١ .

٥- الامام ، مصطفى محمود ، واخرون . **التقويم والقياس** ،دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠.

٦- امطانيوس ، ميخائيل . **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، جامعة دمشق ، دمشق ، ١٩٩٧ .

٧- الامين ، شاكر محمود . **طرائق تدريس المواد الاجتماعية لدورات المشرفين والاختصاصين التربويين**، وزارة التربية ، مديرية الاعداد والتدريب ، ١٩٨٧ .

٨- ـــــــــــــ . **اصول تدريس المواد الاجتماعية**، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٢.

٩- البكري ، عبد الكريم عبد الله يحيى . **اثر استخدام كل من الشفافيات والمصورات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة التاريخ في اليمن** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٩٩ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٠- بوبطانه ، عبد الله . دور التقويم في تطوير العملية التربوية ، **مجلة التربية الجديدة** ، العدد ٣٩ ، السنة الثالثة عشر ، ١٩٨٦ .

١١- البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناسيوس . **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد ، ١٩٧٧ .

١٢- جابر ، عبد الحميد جابر ، وعايف حبيب . **اساسيات التدريس** ، مطبعة العاني ، بغداد ، ١٩٦٧ .

١٣- جادر ، نجاح احمد . " **مستويات الاسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الاساسي** " ، جامعة اليرموك ، كلية التربية والفنون ، الاردن ، ١٩٩١ . (رسالة ماجستير غير منشورة) .

١٤- الجسماني ، عبد علي . **علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية** ، مطبعة الخلود ، بغداد ، ١٩٨٤.

١٥- حمدان ، محمد زياد .**طرق سائلة للتدريس الحديث الحوار والاسئلة الصفية** ، دار التربية الحديثة ، الاردن ، ١٩٨٥ .

١٦- الحيلة ، محمد محمود . **التصميم التعليمي (نظرية وممارسة)** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ١٩٩٩ .

١٧- خطاب ، محمد . **استخدام عمليات التفكير العليا في التعليم الصفي** ، دائرة التربية والتعليم ، اليونسكو، عمان ، الاردن ، ١٩٨٩ .

١٨- داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن . **مناهج البحث التربوي** ، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، ١٩٩٠ .

١٩- دروزة ، افنان . **الاسئلة التعليمية وتقييم التدريس** ، مكتبة خالد بن الوليد ، نابلس ، ١٩٨٧ .

٢٠- الدريني ، حسين عبد العزيز . " وضع مقياس للاسلوب المفضل في التعليم " ، **مجلة التربية** ، ع٦ ، جامعة الازهر ، كلية التربية ، ١٩٨٦ .

٢١- دسوقي ، كمال . **ذخيرة علوم النفس** ، المجلد الاول ، ط١ ، دار العدالة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٨ .

٢٢- الربيعي ، جمعة رشيد كضاض . " **اثر استخدام اسئلة المناقشة المعدة على وفق تصنيف بلوم في الاداء التعبيري لطلبة الصف الثاني المتوسط** " ، جامعة بغداد ، كلية التربية – ابن رشد ، ١٩٩٧ . (اطروحة دكتوراه غير منشورة) .

٢٣- رضوان ، ابو الفتوح . **المدرس في المدرسة والمجتمع** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ .

٢٤- ريان ، فكري حسن . **التدريس (اهدافه ، اسسه ، اساليبه ، تقويم نتائجه ، تطبيقاته)** ، ط٥ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٩٥ .

٢٥- زاير، سعد علي، وداود عبد السلام صبري. **طرائق التدريس العامة**، دار رضوان، عمان ، الاردن، ٢٠١٣.

٢٦- زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز. **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها**. دار رضوان ، عمان، الاردن، ٢٠١٤.

٢٧- زاير، سعد علي. **نصائح تعليمية تعلمية للمدرسين والمدرسات**، دار المنهجية، عمان، الاردن، ٢٠١٦.

٢٨- الزوبعي ، عبد الجليل ، واخرون . **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، ١٩٨١ .

٢٩- سعادة ، جودت احمد . **مناهج الدراسات الاجتماعية** ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٨٤ .

٣٠- سند ، روبرت ، وارثر كارين . **الاستجواب الابداعي واساليب الاصغاء المتحسس** ، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني ، ط٢ ، جامعة الموصل ، ١٩٨٥ .

٣١- شرف ، عبد العزيز طريح . **الجغرافية الطبيعية** ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الاسكندرية .

٣٢- الظاهر ، زكريا محمد ، واخرون . **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر ، عمان ، ١٩٩٩ .

٣٣- عبد الرحمن، انور حسين ، وعدنان زنكنة. التصميم التجريبية ،مكتبة القمة، بغداد، ٢٠٠٧.

٣٤- العجيلي ، سركز ، وناجي خليل . **نظريات التعليم** ، ط٢ ، منشورات جامعة بغداد ، ١٩٩٦ .

٣٥- العزاوي ، حسن علي فرحان . **اثر بعض الطرائق التدريسية في تحصيل طلاب المرحلة الاعدادية في قواعد اللغة العربية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٤ ، (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٣٦- عسل ، محمد سامي . **الجغرافية الطبيعية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٤

٣٧- عودة ، احمد سليمان . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، المطبعة الوطنية ، الاردن ، ١٩٨٥ .

٣٨- ـــــــــــ . **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** ، مكتبة التربية ، جامعة اليرموك ، الاردن ، ١٩٩٣ .

٣٩- عيسوي ، عبد الرحمن محمد . **القياس والتجريب في علم النفس والتربية** ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، ١٩٧٤ .

٤٠- الغريب ، رمزية . **التقويم والقياس النفسي التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

٤١- اللقاني ، احمد حسين . وبرنس احمد رضوان . **تدريس المواد الاجتماعية**، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

٤٢- ـــــــــــ . **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، ط٣ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٩ .

٤٣- محمود ، ابراهيم وجيه . **التعلم** ، دار الجبل للطباعة ، القاهرة ، ١٩٧١ .

٤٤- مقدادي ، محمد فخري . " مراجعة الدراسات ذات العلاقة بتاثير الاسئلة على تحصيل التلاميذ " ، **مجلة التربية والتعليم** ، جامعة الموصل ، ١٩٨٧ .

٤٥- ـــــــــــ ، وشادية احمد التل . " دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي " ، **المجلة التربوية** ، ١٩٨٩ .

٤٦- الموسوي ، عبد الله حسن. طرائق التدريس في التعليم الجامعي رؤية مستقبلية ، **مجلة الاستاذ** ، العدد ٩ ، ١٩٩٧ .

٤٧- همام ، طلعت . **سين وجيم عن مناهج البحث العلمي** ، ط١ ، مؤسسة الرسالة دار عمار ، عمان ، الاردن ، ١٩٨٤ .

48- Admas , Georgia – Sacbs , **measurement and Evaluation in Education psychology and guidance** , New York , hoit , 1966.

49- Eble, R.L. **Essentials of Educational measurement Englewood** , New Jersey , 1972.

50- Stanley , Julian , C, and kenneth , D-H **Educational and psychology measurement and Evaluation** , New Jersey , 1974 .

Effect of analytical questions in the collection of geographical material at the fifth grade literary students

Akeel Abbod Faleh

This study was conducted in the province of Diyala, targeted know the effect the use Questions analytical in the collection of geographical material at the fifth grade literary students, and to achieve the goal of research chose researcher sample of schools Diyala province consisted of 82 students were divided between experimental and control group two groups, after a parity statistical between the two groups students , promising researcher experiment kits of targets behavioral and lesson plans and analytical questions, then a promising achievement test be one of the 50 paragraph of the multiple choice characterized by honesty and consistency and objectivity, a

layer researcher at the end of the experiment, and reached higher than the experimental group students to the control group students. In light of the search results, the researcher recommended the need to the attention of teachers of general subjects of social and material especially prepare analytical questions for each chapter of the methodology textbooks, in order to fit with mental and cognitive abilities of the students and in particular the fifth grade literary and middle school students. It was suggested that subsequent studies complementary to the search.

فعالية بناء القيم التربوية الاسلامية في مجتمعنا المعاصر

م.م علاء نجم عبد الهماشي

عضو جمعية العلوم التربوية والنفسية في واسط

المقدمة

يقوم الدين في الفكر العربي الإسلامي على أساس التوحيد وسيادة الإنسان تحت حكم الله والتقاء القيم الروحية مع القيم المادية ولقاء القلب والعقل والدنيا والآخرة ([1]) والإسلام فضلاً عمّا سبقه وعاصره ثورة فكرية وأخلاقية ثورة قيمية أبرزت حقائق وأقرت تعاليم وهو ثورة إنسانية إذا ما قيست بهمجية الحياة العربية الغابرة وضيق الإيديولوجيات الدينية السابقة وهذه الثورة الإسلامية الإنسانية تتميز بأنها ثورة مستمرة ومستجدة آية ذلك إقرارها قيماً إنسانية تضع الإنسان في أسمى منزلة على الأرض ([2]).

فالقيم الإسلامية جاءت من عند الله سبحانه وتعالى وهي ليست مثالية خيالية وإنما هي قيم تطبيقية عملية يمكن تحقيقها بالجهد البشري في ظل المفاهيم الإسلامية الصحيحة وإمكانية غرسها في كل بيئة بغض النظر عن نوع الحياة السائدة فيها فهي لا تعارض بل تشجع بالمنطق العقائدي ذاته كل التطور والتقدم وفي المجالات جميعها وتفتح الطريق لاستقبال نتائج الفكر الإنساني والحضارة البشرية([3]).

والقيم الإسلامية قيم حية متطورة قادرة على الحركة وصالحة لمختلف البيئات والعصور وذلك لانها استمدت مقوماتها الأساسية من مصدرين أساسين هما القران الكريم والسنة النبوية ([4]). فالبناء الاخلاقي في القران بناء جديد يجعل العقل حكماً وينصب الضمير رقيباً ويحدد هدفه الاسمى وهو السعي لابتغاء مرضاة الله ومع ان الإنسان ولد محروماً من المعارف العقلية والحسية جميعها إلا انه زود بملكات قادرة على ان تقدم له ما يتمنى من هذه المعارف (وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لا تَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالأَبْصَارَ وَالأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) (النحل: ٧٨).

وان الله عندما صاغ نفس الإنسان وسواها استودعها فكرتي الخير والشر (وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا) (الشمس: ٧ – ٨). فالإنسان إذن زود ببصيرة اخلاقية

وهدى طريقي الفضيلة والرذيلة (أَلَمْ نَجْعَلْ لَهُ عَيْنَيْن * ولسانا وشفتين * وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْن) (البلد: ٨ – ١٠).

ونتيجة لامتلاك الإنسان العقل فقد تميز عن سائر المخلوقات بالقدرة على اختيار البدائل اختياراً حراً واعياً وهذه الحرية الواعية في اختيار العقل هي التي تحدد القيمة الأخلاقية المميزة لأفعاله تأكيدا لدور العقل في البناء القيمي للإنسان([5])

ولم يكن الإسلام مثل غيره من الأديان الأخرى– مع احترامنا الشديد لها ليؤطر تعاليمه بحدود علاقة الإنسان بربه إنما وسع من تلك الدائرة لتمتد إلى ميدان علاقة الإنسان بغيره. بما ان تشابك العلاقات ألإنسانية وتعقدها بحاجة إلى تنظيم لئلا تتحكم المصلحة الشخصية بها مما يقود إلى ألتضارب فقد أقام الإسلام الدولة ألإسلامية ودعى معتنقيه إليها وذلك لضمان حماية مصالح المسلمين وتنظيمها

فالدين الإسلامي منظومة متكاملة من التعاليم التي لم تكن لتكتفي بجانب على حساب الجانب ألآخر وفي هذا الصدد يؤكد "**علي بيكوفتش**" بأن (الإسلام يؤمن بأن الحياة يجب تنظيمها – ليس بالإيمان فحسب – ولكن ايضاً بالعلم والعمل الذي تتسع رؤيته للعالم بحيث ويستوعب بل يدعو إلى قيام المسجد والمصنع جنباً إلى جنب...، ويرى ان الشعوب لا يكفي إطعامها وتعليمها فقط وإنما يجب ايضاً تيسير حياتها والمساعدة على سموها الروحي). ([6])

ولقد حدد رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم الغاية الأولى من بعثته، والمنهاج المبين في دعوته بقوله: (إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق) فكأن الرسالة التي خطت مجراها في تاريخ ألحياة وبذل صاحبها – عليه الصلاة واله –جهداً كبيراً في مد إشعاعها وجمع الناس حولها لا تنشد أكثر من تدعيم فضائلهم وإنارة آفاق الكمال إمام أعينهم، حتى يسعوا إليها على بصيرة. ([7])

فمن أهداف الإسلام الأساسية ان يربى الإنسان على الأخلاق الكريمة ويبعده عن الرذائل وسوء الخلق وذلك لان كمال الإيمان عند الإنسان المسلم بحسن الخلق فقد ورد عن الإمام جعفر الصادق عليه السلام عن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم انه قال (إن أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم خلقاً).([8])

ونحن حين نستقرأ الفكر التربوي الإسلامي إزاء نظرته إلى ألقيم نجد انه ينظر إليها نظرة تكاملية إذ يأخذ بالقيم المثالية المستخلصة من الشريعة الإسلامية السمحاء مثل القيم المتعلقة بالتوحيد والتقوى والعمران والسعي لكسب الرزق والحرية والإحسان والكرم والأمانة والحلم والصدق.

فضلاً عن أخذه بالقيم المادية المرتبطة بواقع الحياة المتسقة مع تراثنا الاجتماعي وهي تلك القيم التي تنظم علاقة الفرد مع نفسه وذلك من قبيل قيم الطهارة والنظافة والمسؤولية الجسمية وإشباع الدوافع الأولية والدوافع العقلية من تعلم ونظر وتأمل وتلك التي تنظم علاقة الفرد مع غيره من قبيل قيم الأخوة والألفة والتعارف والتضحية وتحمل المسؤولية والولاء للجماعة والانتماء إليها.

ولقد حدد "لطفي بركات مجموعة من الخصائص المميزة للفكر التربوي الإسلامي وذلك على النحو الآتي:

١. العمق.
٢. التأمل الواعي.
٣. العمومية والشمول.
٤. الواقعية والمثالية.
٥. التسامح والحرية.
٦. التأثير الاجتماعي.
٧. التطابق بين النظرية والتطبيق.
٨. أحداث التوافق بين الفرد والجماعة.
٩. توفير الصحة النفسية والثقافية.
١٠. تشكيل المبادئ والأنظمة.
١١. انه ذو طبيعة توجيهية وليست تفصيلية.
١٢. انه ذو طبيعة مستمرة ومتطورة.
١٣. انه تعبير عن الواقع ألاجتماعي ([9])

وهكذا تعمل التربية الإسلامية على أن يستخدم الإنسان قدراته واستعداداته كلها استخداماً متكاملاً يعني ان (يحدث توازناً بين مادياته ومعنوياته)، إذ ان هدفها الإنسان بكيانه متكاملاً وبطاقاته وقدراته كلها وهي بذلك تعني بالجانب العقلي والروحي والجسمي والخلقي والاجتماعي والجمالي([10])

ويؤكد "عبد المجيد"إن النظرة الإسلامية للقيم تتصف بالكمال لأنها تنبع من المذهبية ألكاملة لأن مصدرها هو الله عز وجل الذي يعلم خبايا الإنسان والكون وسننه التي في إطارها يتحرك الإنسان ويمارس وظيفته في الحياة: (أَلا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) (الملك: ١٤). (يَعْلَمُ خَائِنَةَ الأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ)(غافر: ١٩).

فالإسلام الذي حرر الإنسان من عبودية نفسه ومن الغرور أمده بالتصور الصحيح وحدد له الضوابط التي ينبغي أن يقف عندها إذا هو أراد أن يحترم عقله ونفسه التي إذا تجاوزها لطيش أو غرور وقع لا محالة في تناقضات صارخة وحكم على نفسه بالتيه والدوران في دوامة محرقة ([11])

وعلى ذلك فالإسلام ينظر للمجتمع وحركته وأهدافه نظرة شمولية متوازنة ومتكاملة ليصل إلى تحقيق أهدافه الأخلاقية والإنسانية فهو لا يميز قيماً على أخرى، إذ أنها تنظم وتنسق في ظل توازن وتعادل بين هذه القيم جميعها سواء كانت روحية أم مادية أم سياسية أم اجتماعية لتحقيق النمو المتكامل في الشخصية الإسلامية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.

مفهوم القيم الإسلامية

لقد وردت كلمة (قيمة) و(قيم) في القرآن الكريم في آيات عديدة منها قوله تعالى: (وَمَا أُمِرُوا إِلاّ لِيَعْبُدُوا اللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ حُنَفَاءَ وَيُقِيمُوا الصَّلاةَ وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ وَذَلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ)(البينة: ٥).

وقوله تعالى: (فِيهَا كُتُبٌ قَيِّمَةٌ)(البينة: ٣).

وقوله تعالى: (ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّم)(التوبة: ٣٦).

وقوله تعالى: (الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي أَنْزَلَ عَلَى عَبْدِهِ الْكِتَابَ وَلَمْ يَجْعَلْ لَهُ عِوَجَا* قَيِّماً لِيُنْذِرَ بَأْساً شَدِيداً مِنْ لَدُنْهُ وَيُبَشِّرَ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً حَسَناً)(الكهف: ١-٢).

وقوله تعالى: (فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ الْقَيِّمِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لا مَرَدَّ لَهُ مِنَ اللَّهِ يَوْمَئِذٍ يَصَّدَّعُونَ)(الروم: ٤٣).

ومن خلال ملاحظتنا للآيات السابقة نجد أن جميعها جاءت بمعنى الاستقامة والاستواء والعدل والإحسان والحق وقد ارتبطت في جميع الآيات بالدين.

أن مفهوم القيمة لم تكن معروفة بهذه التسمية عند السلف الصالح فاستعمال هذا المصطلح قد درج على السنة المفكرين في العصر الحديث بعد أن ترجموه إلى اللغة الانكليزية([12])

فقد أهتم علماء المسلمين بموضوع القيم وبحثها على أنها أحكام شرعية تحت مصطلح الفضائل والأخلاق والآداب ولا يخلو كتاب حديث أو فقه أو تفسير من الإشارة إلى هذا الموضوع بل كتبت مؤلفات كثيرة بهذا الخصوص منها على سبيل المثال كتاب تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق لأبن مسكويه وكتاب الأخلاق لمحي الدين بن عربي وتسع رسائل في الحكمة والطبيعيات لأبن سينا وكتاب شعب الإيمان للبيهقي وكتاب أحياء علوم الدين للإمام الغزالي وقد خصص بعضهم لذلك أبواباً خاصة كما فعل الإمام البخاري في صحيحه إذ جعل للقيم باباً خاصاً تحت عنوان كتاب (الآداب).

وقد أورد علماء المسلمين تقسيمات وتفصيلات عديدة لهذه القيم فقد ذكر أبن سينا أن أصول الفضائل: العفة، والشجاعة، والحكمة والعدالة. ([13]) في حين ذكر أبن حزم ان أصول الفضائل كلها أربعة، عنها تتركب كل فضيلة وهي: العدل، والفهم، والنجدة، والجود.([14])

أما الغزالي فأنه قال: (اذا صلحت قوة العلم حصل منها ثمرة الحكمة، وحسن القوة الغضبية وأعتدالها يعبر عنه بالشجاعة، وحسن قوة الشهوة وأعتدالها يعبر عنه بالعفة)([15]).

وفضلاً عن محاولات علماء المسلمين القدماء في توضيح معنى القيم وتقسيماتها، هناك محاولات عصرية متعددة قام بها بعض الباحثين التربويين المسلمين لتحديد مفهوم القيم الإسلامية وتعريفها منها:

١. عرفها الرفاعي ١٩٨٠ بأنها

(مجموعة من المباديء والقواعد والمثل العليا التي نزل بها الوحي والتي يؤمن بها الإنسان ويتحدد سلوكه في ضوئها وتكون مرجع حكمه في كل ما يصدر عنه من أفعال وأقوال وتصرفات تربطه بالله والكون).([16])

٢. عرفها قمحية ١٩٨٤ بأنها

(مجموعة الاخلاق التي تصنع نسيج الشخصية الإنسانية وتجعلها متكاملة قادرة على التفاعل مع أفراد المجتمع والعمل من أجل النفس والأسرة والعقيدة). ([17])

٣. عرفها فرحان ومرعي ١٩٨٨ بأنها

(موجهات ودوافع للسلوك، لها جانب معرفي وسلوكي، وهي آلهية المصدر وتهدف إلى أرضاء الله دائماً).([18])

٤. عرفها الريان ١٩٩١ بأنها

(معيار نابع من الشرع وينبثق من العقيدة الإسلامية ليحدد سلوك الافراد، تجاه الأشخاص، والأفعال، ويكون محل التزام من الجميع). ([19])

٥. عرفها شومان ١٩٩٣ بأنها

(القيم النابعة من الشريعة والمنبثقة من العقيدة الإسلامية والمرتبطة بمصادر التشريع الإسلامي التي تكون محل التزام وأحترام من قبل الفرد والمجتمع). ([20])

٦. عرفها القيسي ١٩٩٥ بأنها

(مجموعة من المثل العليا والغايات والمعتقدات والتشريعات والوسائل والضوابط والمعايير لسلوك الفرد والجماعة مصدرها الله عز وجل).([21])

٧. عرفها الدرابسة ٢٠٠١ بأنها

(مجموعة من المعايير والغايات النابعة عن العقيدة الإسلامية، التي توجه سلوك الفرد والمجتمع، تهدف إلى إرضاء الله تعالى، للحكم على الأفكار والأشخاص والأنماط

السلوكية والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقبحها والرغبة والالتزام بها لما لها من القوة والتأثير عليهم).([22])

٨. عرفها عسكر ٢٠٠٢ بأنها

(مجموعة المعايير والمباديء الموجه لسلوك الفرد المسلم الظاهر والباطن لتحقيق غايات خيرة مستوحاة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة).([23])

تصنيف القيم

ان ترتيب القيم داخل السلم القيمي يتباين من فلسفة لأخرى ومن وقت لأخر وذلك لان القيم في حقيقة الأمر تعكس الواقع الاجتماعي السائد وعليه فان فئات القيم الإنسانية تتنوع في البناء الواحد ويعزى السبب في ذلك الى تباين الاهتمامات والمصالح الروحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية وكذلك الى اختلاف تفضيلات الأفراد أنفسهم وتباين أحكامهم التقديرية والواقعية لمظاهر النشاط الاجتماعي. ([24])

والقيم تتعدد وتختلف نتيجة لاختلاف الفلسفات إلا أن تعددها يطرح موازنة بعضها ببعض مفهومين بينهما تشابه وتباين معاً وهما مفهوما التسلسل والتصنيف فالتسلسل يدل على ترتيب مواضيع أو مفاهيم وإخضاع بعضها لبعض على نحو يؤلف سلسلة يكون كل حد فيها أعلى مما يسبقه وذلك حسب معيار ينضدها.

أما التصنيف فانه يدل على توزيع عناصر بين فئات مختلفة (زمر أو طبقات) بحسب احتوائها أو عدم احتوائها على سمة أو عدة سمات ينظر إليها بوصفها كواشف وقد يطلق لفظ التصنيف على حصيلة هذا التوزيع. ويبقى من الثابت ان كلاً من التسلسل والتصنيف تنضيد وترتيب ولكن أساس التسلسل أو معياره قد يكون – تصاعدياً أي من الأدنى نحو الأعلى ـ أو تنازلياً في المنحنى المعاكس. أما التصنيف فانه ترتيب بحسب كاشف هو الخاصة الطبيعية أو الاصطلاحية التي توزع الفئات بحسب اتسامها به او عدم اتسامها.([25])

ويرى الكثير من العلماء والباحثين الذين تعرضوا لدراسة القيم انه من العسير تصنيفها تصنيفاً شاملاً يتم الاتفاق عليه من الجميع، ألا ان ذلك لم يمنعهم من المحاول

لتصنيف القيم في إبعاد مختلفة، كل بحسب المنظور الذي ينظر به والفلسفة التي يؤمن بها والأيديولوجية التي يدعوا إليها، لذا ظهرت تصنيفات عديدة للقيم من أهمها هي:

أولا: على أساس بعد المحتوى

هناك محاولات مختلفة لتقسيم القيم من حيث محتواها، إلا أن أبرزها كان التصنيف الذي قدمه " سبرانجر " في كتابه أنماط الرجال الذي قسم فيه القيم إلى ستة أنماط هي:

القيم النظرية

ويعبر عنها في اهتمام الفرد وميله الى اكتشاف الحقيقة فيتخذ اتجاهاً معرفياً من العالم المحيط به ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية ([26])

القيم الاقتصادية

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال. ولذلك نجد ان الأشخاص الذين تتضح فيهم هذه القيم يمتازون بنظرة عملية تقوم الأشياء والأشخاص تبعاً لمنفعتها، لذا فهم يكونون عادة من رجال الأعمال والمال. ([27])

القيم الجمالية

ويعبر عنها من خلال اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل من ناحية الشكل، لذا فهو ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير على أساس التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي. وهذا لا يعني ان الذين يمتازون بهذه القيم ان يكونوا فنانين بالضرورة، بل ان بعضهم لا يستطيع الإبداع الفني وإنما يقتصر على تذوق النتاجات الفنية فحسب. ([28])

القيم الاجتماعية

ويقصد بها اهتمام الفرد بالآخرين ويسعى إلى مساعدتهم وإبداء المعونة متى ما تطلب الأمر ذلك، لأنه يجد في ذلك متعة وإشباع لرغباته، وهو ينظر إلى غيره من الناس

على انهم غايات، وليسوا وسائل لغايات أخرى، لذا فالذين يحملون هذه القيم يتصفون بالعطف والحنان والإيثار والتضحية. ([29])

القيم السياسية

ويقصد بها اهتمام الفرد وميله للحصول على القوة، لذا فالاشخاص الذين يحملون هذه القيم يتصفون بحب السيطرة والتحكم في الاشياء والاشخاص من خلال قيادتهم في نواحي الحياة المختلفة وتوجيههم والتحكم في مصائرهم، حتى وان لم يكونوا من رجال الحرب او السياسة. ([30])

القيم الدينية

يهتم حامل هذه القيم في معرفة ما وراء هذا العالم الظاهري واصل الإنسان ومصيره والطبيعة الإنسانية والوجود ويرى ان هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه.

وهو يحاول ان يربط نفسه بهذه القوة بصورة ما، إلا أن هذا لا يعني ان الذين يمتازون بهذه القيم هم من النساك الزاهدين.([31])

ثانياً: على أساس بعد المقصد

تنقسم القيم من حيث المقصد على قسمين هما:

قيم وسائلية

وهي تلك القيم التي ينظر إليها الأفراد والجماعات على أنها وسائل لغايات ابعد، فالحرب في نظر الرجل العسكري ذات قيمة وسائلية، لأنها وسيلة تكسبه الترقي في المنصب والفخر والشرف بنجاحه وجهاده.

قيم غائية أو هدفية

ويقصد بها الأهداف والفضائل التي يضعها الأفراد والجماعات ويسعون إلى تحقيقها من خلال وسائل معينة مثل الصحة التي تعد غاية في حد ذاتها كذلك حب البقاء، وقد تستخدم بعض القيم الوسائلية لتحقيق قيم غائية كالعملية الجراحية قيمة وسائلية للمريض من اجل حفظ حياته او اطالة بقائه. ([32])

ثالثاً: على أساس بعد الشدة

تختلف القيم من حيث شدتها اختلافاً كبيراً، وتقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها، وبنوع الجزاء الذي تقرره وتوقعه على من يخالفها، ويمكن ان نميز ثلاثة مستويات لشدة القيم وإلزامها وهي:

القيم الملزمة

وهي القيم التي تتصل اتصالاً وثيقاً بالمبادي التي تساعد على تحقيق الانماط المرغوب فيها والتي تصطلح عليها الجماعة في تنظيم سلوك افرادها من الناحية الاجتماعية والعقائدية والخلقية.

وتكون القيم الملزمة ذات قدسية ويرعى المجتمع تنفيذها بقوة وحزم سواء عن طريق العرف وقوة الراي العام او عن طريق القانون والعرف معاً ومن ذلك مسؤولية الاب نحو اسرته والقيم التي ترتبط بتحديد حقوق الفرد ووقايتها من العدوان من الغير. ([33])

القيم التفضيلية

وهي القيم التي لا يلزم المجتمع أفراده على التمسك بها وإنما يشجعهم عليها، إذ ليس لها من القدسية والاتصال العميق بالمصلحة العامة للجماعة ما للقيم الآمرة الناهية.

وأمثلة ذلك قيم إكرام الضيف ورعاية الجار وزواج الأقارب وغيرها من القيم التي لا يتطلب لمن يخالفها العقاب الصارم الحاسم الصريح.

القيم المثالية

وهي القيم التي يجد الناس صعوبة تحقيقها بصورة كاملة، رغم انها تؤثر بشكل قوي في توجيه سلوك الافراد مثل القيم التي تؤكد المساواة التامة بين افراد المجتمع.([34])

رابعاً: على أساس العمومية

يمكن تقسيم القيم من حيث شيوعها وانتشارها على قسمين هما:

قيم عامة

وهي القيم التي تنتشر في المجتمع كله بغض النظر عن ريفه وحضره وطبقاته وفئاته المختلفة.

ويتوقف هذا الانتشار على مدى التجانس داخل المجتمع من حيث أحواله الاقتصادية والظروف المعيشية، لذا فان هذه القيم تكثر في المجتمعات التي دأبت على إذابة الفوارق بين الطبقات.

قيم خاصة

وهي القيم المتعلقة بمناطق محدودة، أو بطبقة أو جماعة خاصة أو بمواقف أو مناسبات اجتماعية معينة مثل إخراج الزكاة في أواخر شهر رمضان والاحتفال بيوم عاشوراء في شهر محرم.([35])

خامساً: على أساس بعد الوضوح

تنقسم القيم من حيث وضوحها على نوعين:

القيم الظاهرة الصريحة

وهي قيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام، وقد تكون هذه القيم غير حقيقية لان العبرة في القيم ليست بالكلام المنطوق بل بالعمل والسلوك الفعلي، إذ لا يكفي أن يقول شخص بلسانه، انه وطني مثلاً، من دون أن يبادر إلى حمل السلاح والنزول إلى ساحة المعركة لإثبات ذلك. ولو ان مجاهداً قذف بنفسه إلى المعركة مضحياً بحياته في سبيل الذود عن وطنه، دون أن يعلن بأنه وطني، لحكمنا عليه دون شك بان القيمة الوطنية مفضلة عنده على كل شي آخر.

القيم الضمنية

وهي تلك القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختبارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الافراد بصفة منمطة لا بصفة عشوائية، ويرى " لابيير " ان القيم الضمنية هي في الغالب القيم الحقيقية، لانها هي القيم التي يحملها الإنسان مندمجة في سلوكه. ([36])

سادساً: على أساس بعد الدوام

تصنف القيم من حيث دوامها على نوعين:

القيم العابرة

وهي القيم الوقتية العارضة القصيرة الدوام السريعة الزوال مثل القيم المرتبطة بالموضة، وهي قيم تتعلق بالحاضر ولا تتصل بالماضي، وأكثر من يحمل هذه القيم هم المراهقون والناس السطحيون.

القيم الدائمة

وهي القيم التي تتصف بالديمومة والبقاء لمدد طويلة، والديمومة هنا نسبية ومن هذه القيم، القيم المتعلقة بالعرف والتقاليد، لذلك هذه القيم على العكس من القيم العابرة من حيث ارتباطها بالماضي واتصافها بالقداسة والالزام لانها تمس الدين والأخلاق كما تمس الحاجات الضرورية للناس. ([37])

تصنيف القيم الإسلامية

١. تصنيف الهاشمي وعبد السلام ١٩٨٠

صنف كل من الهاشمي وعبد السلام حسب ما ورد في ندوة خبراء التربية الإسلامية، القيم الإسلامية على أساس النظرة الإسلامية للإنسان وقسموها على أقسام ثلاثة هي: قيم متصلة بعلاقة الإنسان بربه، وقيم متصلة بعلاقة الإنسان مع نفسه، وقيم متصلة بعلاقة الإنسان مع الاخرين، وقد تم تحديدها في ست ابعاد هي:

أ. البعد الروحي

ويشمل، التوحيد، الصلاة، التقوى، الخشية، الرجاء.

ب. البعد البيولوجي

ويشمل، رعاية الجسم، قوة الجسم، الاشباع، عمران الحياة، السعي للرزق.

ج. البعد العقلي

ويشمل النشاط، التفكير، التعلم، التعليم.

د. البعد الانفعالي

ويشمل، المحبة، الرضا، الامل، الاعتدال.

هـ. البعد الاجتماعي

ويشمل، الأخوة، الدعوة، المعاملة، المسؤولية، التعاون.

د. البعد السلوكي: ويشمل، الإحسان، الأمان، الصدق. ([38])

٢. تصنيف عبد الغفور ١٩٨٢

صنف عبد الغفور القيم الإسلامية الى قسمين هما:

أ. قيم عقائدية

وتتمثل في الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الاخر والقدر خيره وشره.

ب. قيم خلقية

وتتمثل في الصدق، الأمانة، التسامح، العفو، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. . . الخ. ([39])

٣. تصنيف أبو العينين ١٩٨٨

صنف أبو العينين القيم في القران الكريم إلى الفئتين الآتيتين:

اولاً: القيم الروحية

وتتمثل في الايمان بالله تعالى والوحدانية واخلاص العبودية لله سبحانه وتعالى.

ثانياً: وقد قسمها على القسمين الآتيين:

أ. قيم فردية

وهي القيم المتعلقة بالفرد، وتشتمل على

قيم عقلية: مثل العلم والحق في حياة الإنسان.

قيم أخلاقية: وتشتمل على قيمة التقوى ومصدر هذه القيم من عند الله تعالى.

قيم نفسية: وهي التي تعكس فكرة الإنسان عن ذاته.

قيم مادية: وهي القيم الخاصة بالأشياء المادية مثل الطعام واللباس وغيرها.

قيم جمالية: وهي التي تصور تقدير الإنسان للجمال مثل جمال الكون وجمال الإنسان.

ب. قيم اجتماعية

وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد بغيره من الافراد كالزواج والعلاقات الأسرية والمساواة والاحترام وغيرها. ([40])

٤. تصنيف السويدي ١٩٨٩

صنفت السويدي القيم الى ثلاثة محاور رئيسة هي:

أ. قيم تنظم علاقة الإنسان بخالقه

وتتمثل بالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره، وبمحبة الله تعالى والرجوع أليه والتوبة له والخشية منه والتوجه اليه بالعبادة الخالصة.

ب. قيم تنظم علاقة الإنسان مع نفسه

وتتمثل في الطهارة والنظافة وتحمل المسؤولية والتعلم والاحتشام.

ج. قيم تنظم علاقة الإنسان بغيره

وتتمثل بقيم الأخوة والإيثار والتضحية وحسن الخلق والتعاون والرحمة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. ([41])

٥. تصنيف هندي وآخرين ١٩٩٠

صنف هندي وآخرون القيم إلى سبعة أبعاد هي:

البعد الجسمي

ويتمثل بالعناية بالجسم من حيث الصحة الجسمية والرياضة وتناول الغذاء الجيد.

البعد العقلي

ويتمثل بنمو عقل المتعلم والكشف عن استعداداته وأنمائه وأكسابه مهارات عقلية على التفكير السليم والتذكر.

البعد الأخلاقي

ويشتمل على الإيثار والشجاعة وحب الناس والتضحية.

البعد الانفعالي

ويشتمل على الحب والكره والغضب.

البعد الاجتماعي

ويشتمل على القيم التي يكتسبها الفرد من خلال احتكاكه بالمجتمع الذي يعيش فيه.

البعد الديني

ويشتمل على التوحيد وإخلاص العبودية لله.

البعد الجمالي

ويهتم بتذوق الفرد للجمال. ([42])

٦. تصنيف شومان ١٩٩٣

صنف شومان القيم التربوية الإسلامية الى ستة أصناف هي:

أ. قيم العقيدة

تتعلق بتوحيد الله وربوبيته.

ب. قيم تشريعية

تتعلق بقضايا اليتامى والإنفاق وغيرها.

ج. قيم اجتماعية

تتعلق بنظرة الجاهليين الى البنت ومعاملتهم لها بصورة تختلف عن الابن.

د. قيم سياسية

تتعلق بالعهود والمواثيق وغيرها.

هـ. القيم العلمية

وهي القيم التي تتعلق بالسؤال عن الظواهر الطبيعية وتفسيرها، مثل سير الجبال وحركة الكواكب.

د. القيم الأخلاقية

وتشمل العدل والشورى والحرية والطاعة. ([43])

٧. تصنيف الدليمي ١٩٩٥

صنفت الدليمي الأهداف القيمية للفكر التربوي العربي الإسلامي الى خمسة اصناف هي:

أ. الهدف القيمي الإيماني

ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الإيمانية العقائدية التربوية الإسلامية والتمسك بها وتضم القيم الاتية: الايمان، التقوى، العبادة، الاستعانة، الاستغفار.

ب. الهدف القيمي الأخلاقي

وتعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الأخلاقية الإسلامية والتمسك بها وتضم القيم الآتية: الصدق، العدل، الحق، الاستقامة، التوبة، الامانة، الطاعة.

ج. الهدف القيمي الاجتماعي

ويعني الغاية التي تؤدي الى ترسيخ القيم الاجتماعية التربوية الإسلامية والتمسك بها، وتضم القيم الاتية: العدالة، الاحترام، حب الاهل، التقدير، صلة الرحم.

د. الهدف القيمي الاقتصادي

ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم الاقتصادية التربوية الإسلامية والتمسك بها، وتضم القيم الآتية: اللااسراف، حسن التوزيع، العمل، الإصلاح.

هـ. الهدف القيمي العسكري

ويعني الغاية التي تؤدي إلى ترسيخ القيم التربوية الجهادية وتضم القيم الآتية: حسن الإعداد للحرب، حفظ دين الله، النصر.([44])

٨. تصنيف الحياري ١٩٩٩

صنف الحياري القيم إلى قسمين هما:

أ. قيم إلهية المصدر

وهي القيم التي يعتمد بشكل مباشر وقوي على علم ثابت الدلالة ولا يستطيع ان يصل اليه الإنسان عن طريق قدراته الذاتية مهما بلغ من درجاته العلمية، فلا بد من الاعتماد على ما جاء من عند الله سبحانه وتعالى، مثل قيمة خلق الإنسان وقيمة الحياة الدنيا وقيمة التضحية بالمال.

ب. قيم مصدرها الإنسان

إذ يستطيع الإنسان أن يصل إلى القيمة الحقيقية لهذه القيم وما تدر عليه من فوائد من خلال قدراته الذاتية وأساليبه العلمية وتقنياته البحثية ويندرج تحت هذا النوع جميع القيم المادية. ([45]).

٩. تصنيف الدرابسة ٢٠٠١

صنف الدرابسة القيم الإسلامية والمستمدة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة إلى تسعة أقسام هي:

١. القيم العقائدية

وتشمل ما يأتي:الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر. الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره.

٢. القيم التعبدية

وتشمل الصلاة، الصوم، الزكاة، الحج، الجهاد... وغيرها

٣. القيم الأخلاقية

وتشمل آداب المعاملة، الصدق، الكرم، التسامح، الامانة... وغيرها.

٤. القيم الاجتماعية

وتشمل التكافل، صلة الرحم، التعاون، حب الناس، الصداقة. . . . وغيرها.

٥. القيم الفردية

وتشمل الاتزان الانفعالي، الصبر، تقدير الذات، الثقة بالاخرين، تحمل المسؤولية. . . وغيرها.

٦. القيم المعرفية

وتضم طلب العلم، نشر العلم، آداب الحوار، تقدير العقل، المنهجية العلمية. . . وغيرها.

٧. القيم السياسية

وتشمل الحكم بما انزل الله، العدل، المساواة، الحرية، الديمقراطية والشورى. . . . وغيرها

٨. القيم الاقتصادية

وتضم الكسب الحلال والتنمية، تقدير العمل، اتقان العمل، التخطيط، المحافظة على المال العام.

٩. القيم الترويحية والبيئية

وتضم تذوق الفنون، الترويح البدني والهوايات الهادفة، الاهتمام بالبيئة. ([46])

١٠. تصنيف قحطان ٢٠٠٢

صنف قحطان القيم إلى أربعة أقسام هي:

أ. القيم الفكرية والعقدية

وهي القيم التي تعبر عن وحدانية الله سبحانه وتعالى وعن عبودية الإنسان له، انطلاقاً من الايمان بالله، وملائكته، وكتبه، ورسله، واليوم الآخر والخلود وتعبر عن الاهتمام بالفرد وميوله ورغباته وتطلعاته الى العلم والمعرفة.

ب. القيم الاجتماعية

وهي القيم التي تهتم بالفرد وميله نحو المجتمع والتضحية من اجله والعمل على تحقيق السعادة للآخرين.

ج. القيم الاقتصادية

وهي التي تعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع ومفيد، والاهتمام بزيادة الإنتاج وعمليات التسويق واستثمار الأموال.

د. القيم الجمالية

وهي التي تعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل، والنظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير له من ناحية التكوين والتنسيق والانسجام والتوافق الشكلي والاهتمام بالبيئة ونظافتها. ([47])

خصائص القيم الإسلامية

للقيم الإسلامية خصائص عدة تميزها عن القيم في الفلسفات والمجتمعات الأخرى وذلك لأنها نابعة من الإسلام بمصادره الرئيسة القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، إذ أن الإطار القيمي في الإسلام يمتاز بخصائص منفردة تميزه عن الديانات الأخرى السماوية وغير السماوية، فهو كل متكامل يجمع في إطار منسق جميع مشتملاته من عقيدة وعبادات ومعاملات وتشريعات وتوجيهات فأوامر ونواهي وتوجيهات للأخلاق وللآداب العامة وهذه تجتمع في كل متكامل متناسق مترابط فكرياً ومنطقياً. ([48])

والدين الإسلامي يهدف الى تربية الذات الإنسانية، فهذه الذات هي محور نشاط التربية الإسلامية والتي بها تتشكل ذات الإنسان المسلم (الشخصية المسلمة)، كما أرادها الإسلام، وفي الحديث الشريف، يقول البخاري: (كتبت عن ألف وثمانين رجلاً ليس فيهم إلا صاحب حديث، كلهم يقول: الإيمان قول وعمل).([49])

فالإيمان ما وقر في القلب وصدقه العمل، لذا يبغي الإسلام تحقيق الصلة القوية بين العبادة والسلوك وبين العقيدة والعمل وبين الدنيا والآخرة.

ومن خلال ما ذكر سابقاً يمكن القول ان القيم الإسلامية اتصفت بخصائص عدة هي:

١. **الهية المصدر (ربانية)** فقد اتخذت هذه القيم منطلقها من القران الكريم والسنة النبوية الشريفة، وكذلك اجتهاد العلماء والفقهاء باختلاف مدارسهم وعصورهم معتمدين على هذين المنطلقين. اذ يعد القران الكريم والسنة المطهرة الأساسيين اللازمين للحديث والبحث عن القيم الإسلامية، اما المصادر الاخرى كالاجماع والقياس فيجب أن تكون مستندة على المصدرين الرئيسيين ولا تناقضهما، وتاتي القيم الإسلامية في صورة امر بالفعل او امر بالترك، وهي تحدد توجهات الإنسان في حياته حيال الاشياء والمواقف تاركة له مساحة من الاختيار.([50])

إنّ القيم تمثل . في نظر الإسلام . ظاهرة كونية لا يمكن نفيها. فنفي القيم لا يتم إلا باسم قيم أخرى. لقد أرادنيتشه (Nietzsche) مثلا أن يحطم قائمة القيم القديمة ولكنه وضع قائمة بديلة، فالقيم تستمد حقيقتها من كونيتها هذا من جهة، ومن جهة أُخرى فإنّ الإنسان ينزع إلى عدّ القيم قيماً كونية، فالإنسان لا يلتزم بقيم يؤمن بأنها ستتغير، أو أنها قيم بالنسبة لهذا الفرد دون الآخر، فكونية الإنسان من حيث هو خليفة الله في الأرض. (وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلائِكَة إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْض خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِك الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لا تَعْلَمُونَ) (البقرة: ٣٠). تلازمها كونية القيم. ([51])

٢. **التوازن والوسطية** تقوم القيم الإسلامية على ان يستخدم الإنسان قدراته واستعداداته كلها استخداماً متكاملاً ومتوازناً بين مادياته ومعنوياته إذ ان القيم الإسلامية لا تقوم على تنمية جانب على حساب جانب آخر في الفرد المسلم بل تقوم على نظرة متكاملة للطبيعة الإنسانية وعن سلامة الفهم الموضوعي والعميق الصادق لخصائص الإنسان والمجتمع والثقافة والمعرفة البشرية. ([52])

إذ دعا الإسلام الإنسان المسلم بان يحدث توازناً بين مطالب المادة والروح وبين مطالب الفرد والمجتمع اذ قال سبحانه وتعالى: (وَلا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوما مَحْسُورا) (الاسراء: ٢٩).

كما دعت القيم الإسلامية الى احداث توازن ما بين مطالب الحياة الدنيا والاخرة، اذ قال الإمام علي عليه السلام: (اعمل لدنياك كانك تعيش ابداً واعمل لاخرتك كانك تموت غداً).

وبذلك يطالب الإسلام الإنسان المسلم بان لا يطغى عنده جانب على الجانب الاخر قال سبحانه وتعالى: (وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِنْ كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ)(القصص: ٧٧).

ومن خلال ذلك نلاحظ ان وسطية القيم الإسلامية وسطية انتقائية لا تلفيقية، فقد عمد الإسلام الى القيم الجيدة عند العربي فابقاها وضبطها، واضاف اليها وزود الإنسان بقيم ليعيش عالمه المادي والمعنوي في توازن دقيق، وزوده بقيم تهتم بالفرد، كما تهتم بالجماعة، كما وازن بين الدنيا والاخرة، والقوة والرحمة والبخل والكرم... الخ، وبهذا كانت هذه القيم معبرة تعبيراً صحيحاً من الفطرة البشرية والطبيعة الإنسانية في واقعية كاملة. ([53])

٢. **الشمول والعمومية** القيم الإسلامية قيم شاملة لمناحي الحياة جميعها، فهي لا تهتم بجانب على حساب الجانب الآخر إذ يقول (صلى الله عليه وآله): (بايعوني على أن لا تشركوا بالله شيئاً ولا تسرقوا ولا تزنوا ولا تقتلوا أولادكم ولا تأتوا ببهتان تفترونه بين أيديكم وأرجلكم ولا تعصوا في معروف فمن وفي منكم فأجره على الله، ومن أصاب من ذلك شيئاً ثم ستره الله فهو الى الله ان شاء عفا عنه وان شاء عاقبه، فبايعناه على ذلك).([54])فالقيم الإسلامية قيم شاملة وصالحة لكل زمان ومكان وإنسان، ومستمدة هذه الشمولية والصلاحية من شمولية الدين الإسلامي ومبادئ

٤. **الايجابية** الإيجابية تعني الدعوة إلى فعل الخير والنهي عن فعل المنكر، فالدين الإسلامي دين خير يؤدي بمعتنقيه إلى سعادة الدنيا والآخرة، وهو نعمة من نعم الرب

على الإنسانية اذ قال سبحانه وتعالى: (الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الإسلام دِيناً فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لإِثْمٍ فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ) (المائدة: ٣).

ولقد أكد الدين الإسلامي ضرورة اتصاف الإنسان المسلم بقيم الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، لأنها من أقوى الوسائل في حماية الأخلاق الفردية والاجتماعية وهي من أهم مظاهر الأخوة والتكافل الاجتماعي بين الناس إذ يقول سبحانه وتعالى: (كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْراً لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ) (آل عمران: ١١٠).

وهناك آيات قرآنية كثيرة تدعوا الى ضرورة واهمية تمسك الإنسان بفعل الخير كما في قوله تعالى: (فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ)(البقرة: ١٤٨)

٥. **الإنسانية** تعنى القيم الإسلامية بتكريم الإنسان وتحقيق إنسانيته، إذ أكد الدين الإسلامي إن الإنسان هو أرقى وأكرم مخلوق في هذه الدنيا، لان كل الموجودات سخرت له وفي ذلك يقول سبحانه وتعالى: (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً) (الإسراء: ٧٠).

ولقد حققت القيم الإسلامية المساواة بين كافة الناس، اذ لا فرق بين غني ولا فقير ولا ضعيف او قوي ولا عربي او اعجمي الا بالتقوى. وبذلك حقق الإسلام عالميته من خلال الدعوة الى اسلمة بني البشر كافة تحت مظلة إنسانية واحدة اذ يقول سبحانه وتعالى مخاطباً رسوله الكريم محمد(صلى الله عليه وآله): (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِلنَّاسِ بَشِيراً وَنَذِيراً وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لا يَعْلَمُونَ)(سبأ: ٢٨)

٦. **الثبات** تقسم القيم الإسلامية بانها قيم ثابتة لا تتغير بتغير الزمان والمكان والإنسان ولا تتبع لمزاج الشخص وذلك لانها قيم ربانية، فالله خالق الإنسان وهو العالم بما يصلح للإنسان في كل زمان ومكان، فقيم مثل الحق والعدل والصدق والايثار قيم ثابتة عند المسلم لا تتغير في حياته من بيئة لاخرى ومن وقت لاخر وهذا ماهو معهود عند

بعض المجتمعات والتي ترتبط عندهم القيم بقدر ما تحققه من نفع وفائدة، لذا فهي تتغير حسب الظروف.

أما في العالم الإسلامي فالشعوب الإسلامية تستوعب القيم الأخلاقية على أنها بعد من أبعاد الايمان. فالأخلاق مرتبطة بالدين بصورة مباشرة، لذلك فالمساس بكونية القيم هو مساس بالدين، فالإسلام يتضمن مبادئ عامة لأخلاق كونية، وذلك لان الإسلام دين كوني، والأخلاق الملازمة له هي أخلاق كونية، لذلك فنسبية القيم تعدّ من طرف الفكر الإسلامي مشكلة خطيرة، فهي تحدث قطيعة مع الماضي، وتؤدي إلى زوال هوية الأمّة الإسلامية.

٧. **الاستمرارية** وتعني قابليتها للتطبيق في كل زمان ومكان، فضلاً عن اتسامها بالتطور وهو مبدا مستمد من طبيعة الإسلام، اذ ان تعاليم الإسلام عامة صالحة لكل زمان ومكان، ويمكن القول ان القيم الإسلامية قد اتخذت من اسس الإسلام ومبادئه مواقف تربوية حية يتحقق فيها التفاعل بين داخل الإنسان وخارجه، وبشكل مستمر، يضمن بناء الفرد وبناء المجتمع. ([55])

٨. **البساطة والوضوح** القيم الإسلامية عموماً والعقائدية والتعبدية على وجه الخصوص تتصف ببساطتها ووضوحها، اذ لا غموض فيها ولا تعقيد، وذلك لاجل ان يكون فهمها سهلاً على المسلم ومن ثم تطبيقها وهذا متأتٍ أساساً من وضوح اسسها فالإسلام دين يسر وليس دين عسر.

٩. **الواقعية**ترتبط القيم الإسلامية بالواقع وامكانياته وفي الوقت نفسه الوصول إلى ما ينبغي ان يكون عليه هذا الواقع، فهي تتعامل مع الحقائق الموضوعية ذات الوجود الحقيقي المستيقن والاثر الواقعي الايجابي، لا مع تصورات عقلية مجردة ولا مثاليات لا مقابل لها في عالم الواقع، وهي تراعي الفطرة والتكوين الإنساني عن طريق الاستجابة للنزعات الفطرية والطبيعية في الإنسان.

١٠. **العمق**

القيم الإسلامية لا تسند على فكراً سطحي أو هامشي بل تسبر غور الأشياء دون الوقوف عند حد الأمور الجزئية أو الاكتفاء بالنظر إلى الظواهر نظرة بسيطة

وسطحية. ([56])ويبدو ذلك واضحاً في قوله تعالى: (فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ)(الطارق: ٥).

تعقيب

لقد انتهت بعض الفلسفات الغربية إلى تفتيت القيم وتشتتها عن طريق النزعة التاريخية والنزعة الاجتماعية اللتين تجعلان المجتمع أو التأريخ المصدر الوحيد للقيم. والأمر نفسهُ بالنسبة لمذهب المنفعة الذي جعل المنفعة أساساً لعملية التقويم. فما ينفع هذا الفرد قد لا ينفع فرداً آخر. وهكذا تشتتت الأخلاقية في النسبية فأصبحت القيم عبثاً وانعكاساً للأمر الواقع ولأزمة الحضارة. إذ إنّ القيم الأخلاقية تفقد قوتها الإلزامية إذا كانت نسبية، فالنسبية تُزيل عن القيم قدسيتها وقوتها الإلزامية.

في حين الفلسفة الإسلامية ترى بأنّ الواقع لا يمكن أن يكون مصدراً للقيم الأخلاقية، وهذا عكس ما تراه الفلسفة البرجماتية والمذاهب النفعية الأخرى ومذهب علماء الاجتماع الغربيين في الأخلاق، فكلّ هذه المذاهب ترجع مصدر القيم الأخلاقية إلى الواقع كما يتجلّى في المنفعة أو المردود العملي أو المجتمع، فالمذاهب النفعية يرجع معيارية الفعل الأخلاقي إلى الميول والرغبات، فهو ينظر إلى الطبيعة البشرية نزوعاً لتحقيق أكبر قدر ممكن من اللذة والمنفعة، والأمر نفسه بالنسبة للمذهب البرجماتي الذي جعل المردود العملي مقياساً للخير والشر، أما علماء الاجتماع فقد جعلوا المجتمع مصدراً للأخلاق.

إنّ الإسلام لا ينفي علاقة القيم الأخلاقيه بالواقع سواء أكان في جانبها الاجتماعي أم الفردي أم المادي أم الروحي، أذ يؤكد علاقة القيم الأخلاقية بالطبيعة البشرية، لكن الطبيعة البشرية ليست عبارة عن مجرد مجموعة من الميول والرغبات والغرائز، فالطبيعة البشرية تتضمن . في نظر الإسلام . البعد المادي والأبعاد الأخرى مثل البعد العقلي والعاطفي والروحي، فهي . من هذا المنظور . تطلع إلى ما يجب أن يكون. فضلاً عما سبق من ارتباط القيم في الفلسفات الغربية بالواقع والمنفعة فإنّ القيم الأخلاقيه مرتبطة أيضاً بالقانون ففي النظام الرأسمالي مثلاً، الناس متساوون إمام القانون حتى ولو كانت أوضاعهم الاجتماعية مختلفة.

أما في النظام الاشتراكي فهذه القيم تمثل هدفاً يقود السياسة ويوجهها. مع العلم بأن البنية الاقتصادية هي مصدر هذه القيم، وكل القيم الأخلاقية بالنسبة لماركس. في حين أن هذه القيم في الرؤية الإسلامية هي واجبات شرعية ذات أبعاد أخلاقية وحضارية. .

ومن هنا يكفي للفرد في النظام الرأسمالي في موقفه من القيم أن يحترم القانون. ويكفي للفرد في النظام الاشتراكي في موقفه من هذه القيم (قيم الحداثة) أن يلتزم في المجال السياسي، أي يلتزم مع متطلبات الطبقة الحاكمة (البروليتاريا). أما في الرؤية الإسلامية فالفرد لا يكتفي بهذه المواقف، فهو تجاه قيم تخص ذاته في علاقتها مع الله وفي علاقتها بالمصير الدنيوي والأُخروي معاً، لذلك فموقفه من هذه القيم هو موقف تعبدي، وليس مجرد موقف احترام وانتماء.

أما بالنسبة إلى فلسفة أفلاطون المثالية فأنّ أفلاطون قد ربط الوجود الإنساني بوجود عالم مثالي، ونظر إلى العلاقة بينهما على أنها علاقة تطلع، غير أنّ أفلاطون يرى بأنّ الوجود (الوجود الإنساني) ظل لعالم المثل، وأنّه وجود ناقص.

فالتطلع إلى عالم المثل هنا هو تطلع يتم عن طريق الابتعاد عن العالم المادي، لأنّه عالم ناقص، فهو مجرد نسخة ظلية لعالم المثل. وهذا مخالف للفلسفة الإسلامية إذ إنّ كل جوانب هذا الوجود (المادية والمعنوية) في آيات تعبر عن قدرة الخالق ورحمته، ومن هنا الاختلاف بين الروحانية الأفلاطونية والروحانية الإسلامية.

وتجدر الإشارة إلى أنّ أكثر الفلاسفة المسلمين لم يستوعبوا هذه الفكرة وراحوا يوفّقون بين الشريعة وفلسفة أفلاطون أو الفلسفة اليونانية على العموم. في حين أن الصدر– أحد فلاسفة الإسلام المعاصرين– استوعب بعمق الاختلاف الجذري بين الروحانيتين الأفلاطونية (اليونانية) والإسلامية، فالروحانية الأفلاطونية ترى بأن كمال الإنسان يكمن في ابتعاده عن العالم المادي للتقرب أكثر فأكثر من عالم المثل (هذا هو الجدل الصاعد حسب تعبير أفلاطون) أما الروحانية الإسلامية كما صاغها الصدر فهي روحانية الإنسان الخليفة، الذي يعبر عن خلافته ضمن علاقته بظواهر الكون من حيث هي آيات تتجلى عن طريقها علاقة الوجود بالله.

وهكذا فهناك تطلع وحركة في فلسفة كل من أفلاطون والصدر. لكن هناك اختلاف في حقيقة هذه الحركة وأبعادها، الحركة عند أفلاطون تأملية، أما عند الصدر فالحركة جهادية ثورية تسعى إلى تغيير المجتمع والطبيعة، وهناك اختلاف كذلك في الهدف أو الغاية القصوى، التي تسعى نحوها حركة الإنسان. المثل الأفلاطونية مثل غامضة ليس لها كيان واضح والله مفهوم مجرد أكثر مما هو إله حي يرتبط به الإنسان ضمن علاقة ذاتية شخصية، وليس الأمر كذلك بالنسبة لهدف حركة الإنسان في فلسفة الصدر، فالمثل الأعلى حي قيوم له الصفات والأسماء الحسنى، فهو ليس مجرد هدف صاغه عقل الإنسان، بل المثل الأعلى (الله سبحانه وتعالى) قد اتصل بالإنسان عن طريق الرسالات السماوية فضلاً عن اتصاله بالإنسان عن طريق الطبيعة البشرية، أي عن طريق الفطرة وما تتضمنه من تطلع نحو الخالق.

يقول الصدر في هذا السياق مقارناً بين آثار العقيدة وحب الله في حياة الإمام علي عليه السلام وبين القول بوجود الله عند الفلاسفة: ". . . هذه الشجاعة خلقها في قلب علي عليه السلام حبُّه لله، لا اعتقاده بوجود الله. هذا الاعتقاد الذي يشاركه فيه فلاسفة الاغريق أيضاً، أرسطو أيضاً يعتقد بوجود الله، افلاطون أيضاً يعتقد بوجود الله، الفارابي أيضاً يعتقد بوجود الله، ماذا صنع هؤلاء للبشرية، وماذا صنعوا للدين أو الدنيا؟ ليس الاعتقاد وإنما حب الله فضلاً عن الاعتقاد، هذا هو الذي صنع هذه المواقف من القيم التي أمن بها فعكسها بشكل فعلي. ([57]) وهذا الأمر ينطبق بالضرورة على الإمام الحسين عليه السلام وكل الأئمة من بعده. وذلك لكون القيم لديهم كونية وملزمة، فالقيم لا معنى لها إذا لم تكن كونية وملزمة. ولا تكون كذلك إلا إذا استمدت وجودها وإلزاميتها من مصدر متعالٍ.

المصادر

[1] . الجندي، انور: القيم الأساسية للفكر الإسلامي والثقافة العربية، مطبعة الرسالة، د. ت، ص٢٨١.

[2]. العوا، عادل: قضايا القيم الأصول والمبادئ: في وقائع المؤتمر الفكري التربوي الإسلامي، المنظمة العربية للتربية والثقافة، تونس، ١٩٨٧. ص٢٢٩.

[3]. علاء، صاحب عسكر: المصدر السابق، ص١١٠.

[4]. الجندي، انور: المصدر السابق، ص٤١.

[5]. رضوان، زينب: النظرية الاجتماعية في الفكر الإسلامي، أصولها وبناؤها في القرآن والسنة، ط١، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٢، ص١٨٤-١٨٥.

[6]. بيكوفتش، علي عزت: الإعلان الإسلامي، ترجمة محمد يوسف عدس، ط١، القاهرة، دار الشروق، ١٩٩٩، ص٦٦.

[7]. المشايخي، اركان سعيد خطاب: الفكر التربوي العربي الإسلامي لدى الرازي والنووي وأبن القيم الجوزية، اطرحة دكتوراه، كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد، ٢٠٠٤، ص١١٠.

[8]. الكافي ٩٩: ٢. وكنز العمال٢: ٣.

[9]. احمد، لطفي بركات: الفكر التربوي الإسلامي، المصدر السابق، ص٣٢-٣٤.

[10]. بكر، عبد الجواد السيد: المصدر السابق، ص١٧٥.

[11]. بن مسعود، عبد المجيد: المصدر السابق، ص٨٢.

[12]. عسكر، علاءصاحب: المصدر السابق، ص١٩٩.

[13]. بن سينا، الحسين بن عبد الله: تسع رسائل في الحكمة والطبيعيات(الرسالة التاسعة في علم الأخلاق)، ط١، دار الجوائب، ١٢٩٨هـ، ص١٠٧.

[14]. الأندلسي، ابن حزم: رسائل ابن حزم، تحقيق الدكتور أحسان عباس، ط١، منشورات المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٨٠، ج١، ص٣٧٩.

[15]. الغزالي، ابو حامد: أحياء علوم الدين، كتاب الشعب، القاهرة، دار الشعب، دت، ١٤٣٦: ٨.

[16]. الرفاعي، عبد الرحيم: القيم الأخلاقية في التربية الإسلامية من واقع منهج المدرسة الابتدائية العامة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة طنطا، القاهرة، ١٩٨٠. ، ص١٥.

[17]. قمحية، جابر: المدخل إلى القيم الإسلامية، القاهرة، دار الكتاب المصري، ١٩٨٤، ص٤١.

[18]. فرحان، أسحق وتوفيق مرعي: اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي: مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد٤٤، عدد ٢، ١٩٨٨، ص٩٧.

[19]. الريان، محمد هاشم: أساليب تدريس القيم والمفاهيم، مركز التدريب التربوي، الأردن، وزارة التربية، ١٩٩١، ص٦٥٥.

[20]. علي سعيد شومان: المصدر السابق، ص١١.

[21]. القيسي، مروان: المنظومة القيمية الإسلامية كما تحددت في القرآن والسنة الشريفة: مجلة دراسات العلوم الإنسانية، مجلد٤٢٢، ملحق٦، ص٣٢٢٣.

[22]. الدرابسة، محمد عبد الله: المصدر السابق، ص٢١.

[23]. علاء صاحب عسكر: المصدر السابق، ص٢٣.

[24]. فرج، محمد سعيد: البناء الاجتماعي والشخصي، الإسكندرية، دار المعرفة، ١٩٨٩، ص٣٩٤.

[25]. العوا، عادل: قضايا القم الأصول والمبادئ، المصدر السابق، ص٢٢١.

[26]. بكر، عبد الجواد السيد: فلسفة التربية الإسلامية في الحديث الشريف، المصدر السابق، ص٨٥.

[27]. ذياب، فوزية: القيم والعادات الاجتماعية مع بحث ميداني لبعض العادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية، ١٩٨٠، ص٧٤.

[28]. ذياب، فوزية: نفس المصدر، ص٧٥.

[29]. بكر، عبد الجواد السيد: المصدر السابق، ص٨٥.

[30]. ذياب، فوزية: المصدر السابق، ص٧٥.

[31]. ذياب، فوزية: المصدر السابق، ص٧٥.

[32]. بكر، عبد الجواد السيد: المصدر السابق، ص٨٦.

[33]. ذياب، فوزية: المصدر السابق، ص٨٠.

[34]. بكر، عبد الجواد السيد: المصدر السابق، ص٨٦.

[35]. ذياب، فوزية: المصدر السابق، ص٨٣.

[36]. ذياب، فوزية: المصدر السابق، ص٨٧-٨٩.

[37]. مرعي، توفيق واحمد بلقيس: الميسر في علم النفس الاجتماعي، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٤، ص٢٣٣.

[38]. الهاشمي، عبد الحميد وفاروق عبد السلام: البناء القيمي للشخصية كما ورد في القران الكريم، بحوث ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية، ط٢، مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية. ، ص١١٦.

[39]. عبد الغفور، منصور: دراسة تحليلية للقيم البيئية لدى المراهقين من طلاب التعليم العام والازهري واثر ذلك على مستوى القلق، رسالة ماجستير، القاهرة كلية التربية، جامعة اسيوط، ص٥٥.

[40]. أبو العينين، علي خليل: القيم الإسلامية والتربية، المدينة المنورة، مكتبة ابراهيم الحلبي، ١٩٨٨، ص٧٢.

[41]. السويدي، وضحة: تنمية القيم الخاصة بمادة التربية الإسلامية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية بدولة قطر، برنامج مقترح، ط١، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٩. ص٧٩.

[42]. هندي، صالح وآخرون: المصدر السابق، ص٢٧.

[43]. شومان، علي سعيد: المصدر السابق، ص٤٨.

[44]. الدليمي، نوال إبراهيم: الفكر التربوي في وصايا الخلفاء العباسيين)العصر الأول ١٣٢-٢١٨) دراسة تحليلية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية(ابن رشد)،، جامعة بغداد، ١٩٩٥، ص٣٣٠.

[45]. قحطان، فائزة عبد الله: القيم التربوية الممارسة لدى طالبات جامعة تعز في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، ٢٠٠٢، ص٢٧.

[46]. الدرابسة، محمد عبد الله: المصدر السابق، ص٢٩٠.

[47]. قحطان، فائزة عبد الله: المصدر السابق، ص٢٧-٢٨.

[48] سلطان، محمود السيد: مفاهيم تربوية واسلامية، ط١، الرياض، دار المريخ للنشر، ١٩٨٢، ص٢٤.

[49]. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل: صحيح البخاري، دار ومطابع الشعب، ١٣٧٨هـ. ، ج١، ص٢.

[50]. فرحان، اسحق وتوفيق مرعي: المصدر السابق، ص٩٨.

[51]. الصدر، محمد باقر: الإسلام يقود الحياة، فصل خلافة الإنسان وشهادة الأنبياء، شبكة الشيعة الإسلامية، ص١٢٩ . ١٧٢.

[52]. الدليمي، نوال إبراهيم: القيم السائدة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية(ابن رشد)، جامعة بغداد، ١٩٨٩، ص٤٠.

[53]. دراز، محمد عبد الله: دراسات اسلامية في العلاقات الاجتماعية والدولية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٠، ص١٢٦.

[54]. البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل: صحيح البخاري، المصدر السابق، ج١، ص١١.

[55]. بكر، عبد الجواد السيد: المصدر السابق، ص١٧٢.

[56]. احمد، لطفي بركات: القيم والتربية، المصدر السابق، ص١٠٦.

[57]. الصدر، محمد باقر: الإسلام يقود الحياة (فصل خلافة الإنسان وشهادة الأنبياء)، ص١٢٩.

The effectiveness of building the Islamic society in the contemporary educational values

MM Alaa Abdel-star Hamashi

Member of Educational and Psychological Science Association in Wasit

Introduction

The religion in the Arab Islamic thought based on the unification and sovereignty rights under the rule of God and the confluence of spiritual values with material values and meet the heart and the mind and the world and the Hereafter ([1]) and Islam as well as the previous and lived during intellectual and moral value judgments revolution revolution highlighted the facts and recognized the teachings of a humane revolution as measured the brutality of Arab life gone by and shortness of previous religious ideologies and the Islamic Revolution humanitarian characterized as an ongoing and emerging revolution Ayatollah it approved human values place the human in the highest status on the ground ([2.([

Islamic values came from God Almighty which is not a fictional ideal, but a practical values of the process can be achieved human effort under proper Islamic concepts and the possibility of planting in every environment regardless of the prevailing kind of life they do not oppose but encourage logic dogmatic same all development and progress in all areas and open the way to receive the results of human thought and human civilization ([3.([

Islamic values and live the values of sophisticated immobile and suitable for various environments and ages because they derived the fundamental merits of the two grounds exporters Koran and the Sunnah ([4]). Construction was moral in the Koran new building makes the mind judgment and focus conscience sergeants and determines the ultimate goal which is the pursuit of seeking the pleasure of God and that human deprived born of mental and sensory knowledge, all but he provided Bmlkat able to give him what he wishes from this knowledge (and God brought you forth from the wombs of your mothers you do not know something and you hearing and sight and hearts that ye may be grateful) (Nahl: 78.(

God and that when he coined the same rights and other Astodaha my idea of good and evil (and the same and other Volhmha Gore and piety) (Sun: 7-8). Man is therefore provided insight and guidance my way moral virtue and vice (Did not make his eyes * and tongue and lips * and Hdenah Alnagdin) (Country: 8-10.(

As a result of owning the human mind has been distinguished from other creatures the ability to choose alternatives free choice and conscious and conscious of this freedom in the choice of the mind are determined by the moral value characteristic of his actions affirmation of the role of the mind in the construction of the moral man ([5([

It was not Islam, like other religions, other severe –With respect to frame her teachings up to man's relationship with his God but expanded the Service to extend to the field of human relationship without him. As the complexity of human relationships and complexity of the need to organize lest controlled by self–interest, which leads to inconsistency has established Islam and the Islamic state and its adherents called it so as to ensure the protection of the interests of Muslims and organization

Islamic religion is an integrated system of teachings that were not the only side of the other side account in this regard confirms "Ali Bekovch" that (Islam believes that life must be organized – not only in faith – but also science and the work that accommodates his world so absorbs even calls to do mosque and factory along ... and see that people are not just enough to feed them and teach, but must also facilitate their lives and to help the spiritual call it). ([6([

I have identified the Messenger of Allah bless him and his family the first goal of his mission, and the curriculum set forth in his call by saying (was sent to complete morals) as though the message has taken its course in the history of life and make its owner – and blessings God –jhda great to extend its influence and gather people around do not seek more than strengthen their virtues and lighting prospects perfection before their eyes, even seek to understand. ([7([

It targets the core of Islam that man brought up on ethics stones and removes it from the vices and bad manners, because perfection of faith when a Muslim man in good manners narrated from Imam Jafar Sadeq peace be upon him the Messenger of Allah bless him and his family and him, he said (to complete the believers in faith is best in attitude) . ([8([

When we Nstqro Islamic educational thought about his view of the values we find that he perceived an integrated view Taking values idealism derived from Islamic Shari'a, such as values of monotheism, piety and Urbanism and the pursuit of livelihood, freedom, charity, generosity, honesty and dream and honesty.

ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

م . نهى حامد طاهر ملاحظ اقدم / مها حامد طاهر
الجامعة المستنصرية

الاطار العام للبحث :

مشكلة البحث

شهد التعليم الجامعي بروز عدة اشكاليات من ابرزها التعبئة العلمية للجامعات الاوربية ، اذ ستقطع صلة الجامعة بالمجتمع وتقاليده ، وثقافته ، وتتفاعل مع الجامعات الاجنبية علميا وثقافيا اكثر مما تتفاعل مع مجتمعه وتفقد طابع الاصالة والتغيير عن الخصائص الذاتية وتستمد معظم تقاليدها من الفلسفات والنظم المسيطرة على الجامعات الغربية ، وهنا يثير التعليم الجامعي عدة اشكاليات وخاصة بالجامعات العربية بسبب وجود خلل في عدة عناصر تتعلق بالعناصر التعليمية وعدم التوازن بين الكليات النظرية والعلمية ، وعدم التوازن الكمي في اعداد الطلاب الى غيرها من الاشكاليات ، اهمها ان الجامعة تكاد تقتصر على وظيفة التدريس في حين ان هناك اهمالا مخلا بالوظيفتين وهما : البحث العلمي وخدمة المجتمع (الدعوب وعبد الرحيم ، ٢٠٠٩ : ٤) .

ان من وظائف النظام التعليمي الحديث اعداد افراد يملكون ادوات البحث عن المعرفة واشتقاقها من مصادرها وكيفية التعامل مع ما تحويه من معلومات ، وكيفية فهمها ونقدها من خلال ما يملكون من مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعليم التعاوني والتفكير العلمي والقدرة على الابداع والابتكار ، ولكي تتحقق مثل هذه الوظيفة ، اصبح مبدا تطبيق الجودة الشاملة (Total Quality) في النظام التعليمي من اهم التحديات التي تواجه دول العالم النامي ، بما فيها الدول العربية (الورثان ، ٢٠٠٧ : ٥) .

وتعد قضية التعليم الجامعي قضية امن قومي ، واستثمارا للبشر والتي ترتبط به تنمية قدرات الشعب الانتاجية ، والاقتصادية ، والسياسية . حتى اصبحت هذه القضية قضية اعداد وتاهيل شباب قادر مسلح بالعلم والمعرفة والتكنولوجيا ؛ ولان قضية التعليم

مسالة لم تعد اليوم محل جدل في اي منطقة في العالم ، والتحول الذي بدا واضحا عالميا من الاستثمار المادي الى الاستثمار الفكري ، الذي صاحبه تغيرات هائلة ومتواصلة في مطالب المجتمعات وتنافسها الشديد بين المؤسسات الانتاجية حتى اضحت الجودة الشاملة من المفاهيم الحديثة التي ظهرت نتيجة المنافسة العالمية بين المؤسسات اليابانية والولايات المتحدة الامريكية وذلك على يد العالم ادورد ديمنج الذي لقب بابي الجودة الشاملة ولهذا النجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية ، والصناعية ، والتجارية والتكنولوجيا ظهر في المؤسسات التربوية تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي ، للحصول على نوعية افضل في التعليم ، لتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة افضل في خدمة المجتمع (احمد وعيد ، ٢٠١٠ : ٢٠٩) .

كما ان من متطلبات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ، اعادة تغيير بنية او هيكلة الجامعات وزيادة الدعم الاداري للادارة الجامعية ، وتطوير طرق ونظم التقييم الخاصة بعمليات التعليم بغرض ايجاد مستويات عالية من التقدم العلمي والتحصيل الاكاديمي (جيرولد ، ١٩٩١ : ١٢) ، بالاضافة الى تغيير الثقافة التنظيمية ، وايجاد القيادة الفاعلة والملتزمة بنشر ثقافة الجودة ووضوح اهدافها بين جميع المنتسبين (الاساتذة ، الموظفين ، الطلاب) ، هذا الى جانب استخدام التخطيط المنظم لتنفيذ الجودة الشاملة وفق جدول زمني محدد ، وتوفير الدعم المادي اللازم لنجاح تطبيق الجودة الشاملة(جيفري ، ١٩٩١ : ٥) .

هذا الى جانب تجويد البرامج الدراسية بما فيها المناهج الدراسية بما يضمن تحسين اداء الطلاب واكسابهم القدرة على الاحتفاظ بالمعرفة المكتسبة لفترة طويلة نسبيا ، وتوفير التغذية الراجعة (Feed Back) الفورية لاداء الطلاب وسرعة تصحيح مسار البرامج الدراسية اذا خرجت عن اهدافها (ال مداوي ، ٢٠٠٧ : ١٠).

كما تعد عملية مقاومة التغيير في التعليم الجامعي من المشاكل والمعوقات الرئيسية التي تواجه ادارة الجودة الشاملة ، حتى وان ادى التغيير الى التحسين وتتكون

هذه المقاومة من صعوبات حقيقية واخرى واخرى مدركة او تخيلية ، حيث يقاوم الافراد التغيير لعدد من الاسباب منها :-

١- الخوف : اول شي يفعله الافراد عندما يسمعون بالتغيير ، انهم يحولونه الى اهتمام شخصي ، ويتسائلون عن كيفية تاثير التغيير عليهم .

٢- ان التغيير يعني اداء الاشياء بشكل مختلف ، وايجاد معرفة جديدة ومعلومات اضافية يجب تعلمها وتطبيقها .

٣- القلق من عدم القدرة على اداء الاشياء الجديدة .

٤- ان التغيير قد يعني مزيدا من اعباء العمل .

٥- عدم التفكير ، وعدم التخطيط للمستقبل .

٦- عدم الثقة في ادارة الجودة الشاملة .

٧- عدم الرغبة في تحمل المسؤولية والالتزام (السامرائي ، ٢٠١٢ : ٦٠ – ٦١) .

هذا كما تعني ادارة الجودة التركيز على طرائق التدريس الحديثة والتي تنمي صفات الابتكار والابداع وحل المشكلات التعليمية لدى الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم (ال مداوي ، ٢٠٠٧ : ١٠) .

لهذا كان الهدف من برامج الجودة الشاملة ، وادخال مثل هذا المدخل في منظومة العملية التعليمية وادارتها هو التوجه نحو ادارة التغيير ، واجراء عمليات التحسين المستمرة ، وصولا الى تجويد المنتج النهائي من العملية التعليمية وهم الطلاب (Heverly: 1999:50).

ومن خلال ما تم عرضه ، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الاتي :-

- **كيف يمكن تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في العراق ؟**

اهمية البحث والحاجة اليه

يواجه العالم اليوم الكثير من التحديات التي تؤثر بشكل مباشر في بنية التعليم وبيئته ؛ واهدافه ؛ ومناهجه واستراتجياته مما ينعكس اثره بالكامل على المنظومة التعليمية وذلك وفقا لمتغيرات عصرنا الدائرة مع عجلة العولمة (Globalization)

والتي ادت الى سهولة الاتصال وانتقال المعرفة بين الاجزاء المختلفة من العالم رغم الاختلاف في الثقافات والعادات والتقاليد (المنذري ، ٢٠٠٢ : ٢-٣) .

ومما لاشك فيه ان موضوع الجودة في التعليم العالي يعد من اهم المواضيع التي اولتها الدول المتقدمة منذ فترة اهمية خاصة واستثمرت فيه حتى اصبحت الجودة مؤشرا وعنصرا مهما في التقدم والتطور والبحث والمنافسة . فقد حددت اليونسكو في مبادرتها عام (٢٠٠٠) ، تحت موضوع " التعليم للجميع " عدة اهداف ، وكان الهدف السادس لليونسكو هو تحسين كافة الجوانب للتعليم للوصول الى وضع يستطيع الجميع ان يكونوا مميزين ويحقق جميع الطلبة نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولاسيما في القدرات النظرية والعملية والمهارات الحياتية ولمدى الحياة ، وهذا يعني ان التعليم والتعلم يجب ان يزود المتعلمين بالمعرفة والادوات والمقدرة على استخدام هذه المعارف والمهارات المكتسبة بكل ثقة ، وكذلك تطوير السلوك الذي يعتمد فيما يعتمد فيه على الاخلاق والمثل والقيم الايجابية كالفهم والاحترام والتعامل الجيد والقدرة على التواصل مع الاخرين ومعرفة حقوقهم ، لهذا فهذا هو التعليم ذي الجودة العالية الذي سيقود الى فوائد اجتماعية واقتصادية جمة (الشيخ ، ٢٠١٣ : ١٠) .

لقد جاء الاسلام برسالة خالدة وهي رسالة اعداد وتربية وبناء الانسان القويم ، ففي كل مبدا من مبادئه سعى لبناء الذات والكيان الانساني ، مع الحرص على تنمية كافة جوانب شخصية الانسان في ابهى صورة رسمها الله سبحانه وتعالى ، وهذه الرسالة التربوية ما كانت لتكون لولا انها مرتبطة بالعمل والبناء الفعلي لتحقيق سعادة الانسان في الدنيا والاخرة ، لاجل بلوغ الكمال الانساني الى قمته قولا وعملا ، ورغم ان الكمال لله وحده الا ان المطلوب الوصول بالانسان الى مرتبة الكمال باعتباره خليفة الله على ارضه (العمايرة ، ١٩٩٩ : ١٧٨) .

كما ربط الاسلام بين كافة جوانب العملية التربوية في سياق فريد بدءا من اعتباره طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة مصداقا لقول سيدنا محمد (صلى الله عليه واله وسلم) " طلب العلم فريضة على كل مسلم " وانتهاءا بدعوته بنشره وتعميمه ، وبين كذلك فضل العلم في قوله تعالى ((انما يخشى الله من عباده العلماء)) { فاطر

: ٢٨ } ، وقوله تعالى ((يرفع الله الذين امنوا منكم والذين اوتوا العلم درجات)) { المجادلة : ١١ } (شاهين وشندي ، ٢٠٠٤ : ٢) .

ان اسلوب ادارة الجودة الشاملة هو من الموضوعات التي زاد الاهتمام بها بشكل كبير في العقدين الاخيرين ، فانتشرت الدراسات والابحاث والكتابات والانشطة الاخرى مثل الندوات والمؤتمرات ، واذا كان هذه الاهتمام المتزايد يتعلق بالمؤسسات العلمية الاكاديمية ومراكز البحث العلمي فانه في مجال التطبيق ايضا شاعت شعارات تطبيق الجودة الشاملة في كثير من المنظمات وتسابقت للحصول على شهادات الجودة المختلفة (Maurer , 1996 : 12) .

ان تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي سوف يؤدي الى تحقيق بعض النتائج المرغوبة من اهمها بناء ثقافة الكادر التعليمي لدعم عملية تطبيق الجودة الشاملة والمساعدة على نجاحها (Laura , 1990 : 27) .

ان مستقبل تطوير التعليم يتطلب منا جميعا ان نعمل على زيادة الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية ، وان نبحث دوما عن اليات متطورة تحقق هذه الاهداف على ارض الواقع وفي جامعاتنا التعليمية ، ومن هنا كان الاتجاه الى التعلم النشط كاحد الوسائل والاليات المهمة سعيا نحو تحسين عملية التعليم والتعلم ، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، ونقل التعلم من الطرق التقليدية المعتمدة على الاستظهار والحفظ والتطبيق الى طرق واستراتيجيات اكثر ايجابية تعتمد على فاعلية المتعلم واشتراكه في عملية التعلم ، ولتنمية جوانب شخصيته وقدراته وذكاءاته ، ويعتمد نجاح التعلم النشط على توسيع دائرة الاختيار للمتعلم ، وتمتعه بقدر كبير من الحرية والمشاركة الايجابية في الموقف التعليمي ، كما يعتمد نجاح التعلم النشط على تدريسي يتمتع بمهارات وقدرات غير تقليدية في عملية التعلم والتعليم . ففي التعلم النشط يتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه ، فيختار ما يريد تعلمه ، ويتابع تقدمه ويقيم انجازه بنفسه ، وفي التعلم النشط يتحول دور التدريسي على ميسر للعملية التعليمية وليس ناقلا للمعلومات ، وتتعدد مصادر التعلم وتتنوع ، كما تختلف اساليب وطرق تقييم العملية التعليم بكافة عناصرها (محمد ، ٢٠١٢ : ٣ – ٤) .

ولان النظام التعليمي الان يواجه تحديا بخصوص الحاجة الى توفير فرص تعليمية اضافية وذلك دون الحاجة لزيادة ميزانيات اضافية فان العديد من المؤسسات التعليمية قد بدات تواجه هذا التحدي من خلال تطوير وتطبيق برامج التعليم عن بعد والتعلم الالكتروني ، ومن حيث المبدا لابد من التفرقة بين التعلم الالكتروني والتعليم عن بعد كبديل للتعليم التقليدي والذي قد يصبح من السهل توفيره وبالاخص في الدول النامية ، وبين دورهم كمكمل للتعليم التقليدي ، فمن المعروف ان نسق التعليم في البلدان النامية يعاني من اوجه قصور ومشكلات ، وعلى ذلك فالتعلم الالكتروني والتعليم عن بعد ، قد يساهم في مواجهة هذه المشكلات والعمل على حلها ، ولتحقيق نظم ومعايير الجودة كان لابد من اعداد الطالب للتكيف مع هذا التطوير من جهة ، ومع المجتمع السريع التغير من جهة اخرى ، وذلك من خلال اتاحة الفرصة امامه وتدريبه على ان يحل المشاكل التي تواجهه بنفسه ، وهذا لن يتاتئ الا اذا احترمنا طريقة تفكيره وكشفنا عن طاقاته الكامنة من خلال توجيهها الى الطريق التي تجعل هذا الطالب قادرا على حل المشكلات ، ومتكيفا مع بيئته التي يعيش فيها من خلال تدريبه على التعلم الذاتي (احمد ، ٢٠١٢ : ٢) .

لهذا فان وضع معايير ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بكافة مدخلاتها ومخرجاتها تمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة ، وسبل تطويرها وتحسينها ، ومن الامور المهمة لاستمرار المؤسسات التعليمية وبقاءها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الاداء المتميز في الخدمات التعليمية وتتعاظم فيه الاستثمارات المالية ويتزايد فيه الاهتمام نحو اصلاح مؤسسات التعليم العالي لتبني مفاهيم ومعايير ادارة الجودة الشاملة ، ويعتبر الالتزام بتطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في الجامعات العربية ، احد اهم الشروط لتحقيق الميزة التنافسية لبقاءها واستمراريتها في تقديم الخدمات التعليمية ذات الرسالة النبيلة والتعرف على اهم ايجابيات وفوائد ومعوقات الالتزام بتطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات (قدادة ، ٢٠٠٨ : ٣) .

وفي هذا الاطار العام ، فان الهدف الرئيسي من هذا البحث هو مناقشة اساليب وطرق تطوير التعليم في الجامعات العرافية ، من خلال تطوير تقنيات التدريس واحداث

تغييرات جديدة على المناهج والمقررات الدراسية بما يخدم تنمية التفكير العلمي للطالب الجامعي .

ونحن عندما نستخدم ورقة العمل هذه ، فاننا نرغب بتقديم تصور عملي من اجل تبادل الخبرات وتقاسم الموارد التعليمية واستعمالها المشترك عبر انجاز الكثير من الخطط التنموية في مجال ادارة الجودة الشاملة في جامعاتنا العراقية .

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :-

التعرف على مبررات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في العراق .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بجميع الادبيات السابقة الخاصة بموضوع ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في العراق .

تحديد المصطلحات

١- ادارة الجودة الشاملة :-

ا- عرفها (البوهي ، ٢٠٠١) :-

هي القيام بالامور الصحيحة من خلال الاسلوب الصحيح للوصول الى الهدف المنشود ، وهي ايضا عملية بنائية تهدف الى تحسين المنتج النهائي (البوهي ، ٢٠٠١ : ٢) .

ب- عرفها (مجيد والزيادات ، ٢٠٠٧) :-

هي اسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لاشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم ، او هي فعالية تحقيق افضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية باكفا اساليب واقل تكاليف واعلى جودة ممكنة (مجيد والزيادات ، ٢٠٠٧ : ٢٦) .

ج- عرفها (الداردكة ، ٢٠٠٨) :-

هي احد ابرز المفاهيم الادارية الحديثة التي تعمل على احداث تغييرات جذرية في اسلوب عمل المنظمة وفي فلسفتها واهدافها ، بهدف اجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغبات العملاء ، في سبيل الوصول ليس فقط الى ارضاء العملاء وانما الى ابهارهم من خلال تقديم سلع وخدمات لا يتوقعونها (الداردكة ، ٢٠٠٨ : ١٩) .

وتتبنى الباحثتان تعريف (مجيد والزيادات ، ٢٠٠٧) كتعريف نظريا لبحثهما .

٢- التعليم العالي :-

ا- عرفها (بدج ، ٢٠٠٣) :-

هي مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين ، وانظمة واعراف وتقاليد اكاديمية معينة ، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتالف من مجموعة من الكليات والاقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية ، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة ، منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا ، ويمنح بموجبها درجات علمية للطالب.

(بدج ، ٢٠٠٣ : ١١) .

ب- عرفها (علي ، ٢٠٠٩) :-

وهي احدى قطاعات الهامة في الدولة ، والتي تضم مؤسسات عمومية ذات طابع اداري تعرف بالمؤسسات الجامعية ، وهي تساهم في تعميم ونشر المعارف واعدادها وتطويرها ، وتكوين الاطارات اللازمة لتنمية البلاد .

(علي ، ٢٠٠٩ : ٩) .

الاطار النظري للبحث

أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

تواجه المنظمات ومنها الجامعات ومراكز المعلومات ومؤسسات التعليم العالي المختلفة موجه من التحديات والمتمثلة في انخفاض الانتاجية ، وزيادة التكاليف ، ونقص الموارد المالية ، وتبني اساليب تدريسية غير فعالة لتحقيق الاهداف المنشودة ، وذلك لتدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين ، بالاضافة الى عدم رضا

الطلبة عن مستوى المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها من الاستاذه بصورة عامة ، وان مواجهة هذه التحديات والتغلب عليها امرا في غاية الاهمية ، وحتى تتمكن تلك المؤسسات ومنها الكليات من المنافسة فيما بينها ، بل لتضمن بقاءها ، كان لابد لها من التطبيق السليم والشامل لمفهوم الجودة الشاملة لتحسين مستويات الجودة وتمكين الجامعات من التميز . وذلك عن طريق تحقيق عدد من الفوائد اهمها زيادة الانتاجية وتخفيض تكلفة الاداء وتحسين مستوى جودة المنتج او الخدمة التي تقدمها للمستفيد ، الا ان النظرة التقليدية المتمثلة في وجهة النظر القائلة بان تحسين الجودة يتعارض مع زيادة الانتاجية ويساهم في زيادة تكاليف الاداء ، تجعل كثيرا من المؤسسات التعليمة تتردد في استثمار تطبيق الجودة الشاملة والذي انعكس بدوره على تفاقم المشكلات الادارية وسوء الخدمات المقدمة وبالتالي عدم تحقيق الرضا للطلاب عن مستوى الخدمات التعليمية المقدمة لهم (العباسي ، ٢٠٠٢ : ٥ – ٦) .

لذلك تسعى الجامعات حاليا في العراق الى تحقيق التجديد والتطوير والتحديث بسبب تعدد المؤثرات وتنوعها في البيئات الجامعية (الكليات) ، حيث تاخذ الجامعات العراقية باليات متنوعة ومتعددة لتحقيق هذا التحول في كافة نواحي عملية التعلم والتعليم والتي تتضمن (التدريس ، المنهج ، الطالب) .

عرض النتائج ومناقشتها :

عرض نتائج البحث

من خلال الاطلاع على الادبيات السابقة ، توصلت الباحثتان الى النتائج الاتية :-

ا- ضرورة اجراء التحسينات في مناهج التعليم العالي بطريقة منظمة من خلال تحليل المعلومات باستمرار .

ب- ايجاد نظام شامل لضبط الجودة في الجامعات العراقية والذي يمكنها من تصحيح المناهج الدراسية ومراجعتها وتطويرها .

ج- الاستجابة السريعة لحاجات الطلبة للحصول على وظائف في الدولة ، بالاضافة الى استجابة المجتمع للحصول على خريجين بمواصفات عالية الجودة .

د- النمو السريع في مجال المعرفة داخل التعليم العالي في العراق ، اذ ادى النمو السريع في الدول الاخرى الى ظهور الكثير من الاكتشافات والاختراعات التي احدثت تغيرا واضحا في عمليات التعلم والتعليم على مستوى التعليم العالي لديها ، مما يتطلب من التعليم في العراق مواصلة هذا التسارع الذي حدث للعالم .

هـ- ازدياد التنافس بين الجامعات على استقطاب الطلاب وعلى الحصول على دعم مالي من الحكومة او الوكالات الدولية المانحة .

و- تفوق الجامعات الاهلية في مستوى مهاراتها العلمية عن الجامعات الحكومية .

ز- تدني مستوى خريجي التعلم العالي وضعف ادائهم في العمل في مجال تخصصهم .

التوصيات

١- على مؤسسات التعليم العالي من تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة، وذلك من أجل النهوض بمستوى أدائها .

٢- تطوير إستراتيجية محددة لإدارة الجودة الشاملة في النظام الجامعي مع تحديد أهداف واضحة بعيدة المدى .

٣- تفعيل هيئات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي القائمة في البلدان العربية الناجحة وتشجيع إنشاء هذه الهيئات في الجامعات العراقية التي لم يسبق لها إنشاؤها، وعمل اتفاقيات مشتركة بين الهيئات المماثلة إقليميا ودوليا لضمان الجودة والاعتماد والأخذ ببعض التجارب الناجحة وتعميمها على الجامعات العراقية بدون سواء .

المقترحات

١- إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة وامكانية تطبيقها في كل مؤسسات على الجامعات العراقية .

٢- اجراء دراسة تهدف الى التعرف على علاقة ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في العراق مع رفع مستوى العمل في المؤسسات الحكومية العراقية الاخرى .

قائمة المصادر :

١- المصادر العربية :-

- ال مداوي ، عبير محفوظ محمد (٢٠٠٧) : متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، اطروحة دكتوراه ، كلية التربية للبنات ، جامعة الملك خالد ، الرياض .
- آبس جيرولد، (١٩٩١) : التعليم العالي في مجتمع متطور، ترجمة شحده فارعة، عمان، دار البشير.
- احمد ، احمد محمد السيد ، و عيد ، هالة فوزي محمد (٢٠١٠) : تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر ، دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق) ، العدد (٦٧) ، مصر .
- احمد ، ريهام مصطفى محمد (٢٠١٢) : توظيف التعليم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية ، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي ، المجلس الخامس ، العدد (٩) ، المملكة العربية السعودية .
- بدح ، أحمد محمد (٢٠٠٣) : إدارة الجودة الشاملة ، أنموذج مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة، أطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن .
- البوهي ، فاروق (٢٠٠١) : الإدارة التعليمية والمدرسية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة .
- جيفري ، دوهرني (١٩٩٩) : تطوير نظم الجودة في التربية: ترجمة عدنان الأحمد وآخرين، دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.
- الدرادكة مأمون(٢٠٠٨) : إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- الدعوب ، مسعود عبد الله ، و عبد الرحيم ، عبد الرحيم حسن (٢٠٠٩) : تطوير جامعة عمر المختار في ضوء مدخل ادارة الجودة الشاملة ، جامعة عمر المختار، لبيا.

- السامرائي ، برهان دين حسين (٢٠١٢) : دور القيادة في تطبيق اسس ومبادئ ادارة الجودة الشاملة ، رسالة ماجستير ، كلية الادارة والاقتصاد ، الاكاديمية العربية البريطانية في التعليم العالي ، لندن .
- شاهين ، محمد ، و شندي ، اسماعيل (٢٠٠٤) : جودة التعليم من منظور اسلامي ، ورقة عمل علمية مقدمة الى المؤتمر " النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني " ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله .
- الشيخ ، غازي عبد العزيز (٢٠١٣) : دور مديري المدارس الابتدائية في تطوير متطلبات الجودة التعليمية بمدينة جدة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة ام القرى
- علي ، عاصم شحادة (٢٠٠٩) : تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ، مجلة الباحث ، العدد (٧) ، الجامعة الاسلامية الماليزية
- العمايرة ، محمد حسن (١٩٩٩) : أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- قداداة ، عيسى يوسف (٢٠٠٨) : ايجابيات ومعوقات تطبيق ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الاردنية دراسة استكشافية ، مجلة ابحاث ادارية واقتصادية ، العدد الثالث ، جامعة محمد خضير ، سكرة .
- مجيد، الزيادات(٢٠٠٧) : إدارة الجودة الشاملة تطبيقات في الصناعة والتعليم، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن .
- محمد ، جيهان كمال (٢٠١٢) : رؤية شعبة بحوث تطوير المناهج التربوية ، حول التعلم النشط وتحسين العملية التعليمية ، المركز القومي للبحوث النفسية والتربوية ، العدد (٤) ، الرياض .
- المنذري ، سالم (٢٠٠٢) : دور الادارة بالجودة الشاملة في مدارس التعليم الاساسي بسلطنة عمان كما يطبقها مديرو المدارس ، رسالة ماجستير ، كلية الادارة والاقتصاد ، سلطنة عمان .

- الورثان ، عدنان بن احمد بن راشد (٢٠٠٧) : مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم ، بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) الجودة في التعليم العام ، الرياض.

٢- المصادر الاجنبية :-

- Harvey, Satrina & Millett, Bruce, (1999),'' OD TQM and Bpr: A comparative Approach'', Australian Journal of management & organizational Behavior ،vol.2, NO.3.
- Laura A. Liswood, Serving Right: Innovative and Powerful Customer Retention Strategies, (New York: Harper Business, 1990), P.27-47.
- Maurer, R. (1996), " Using resistance to build support for change", The Journal of Quality and Participation, Vol.19, No.3.

TQM in institutions of higher education administration

M . Noha Hamid Taher observant oldest / Maha Hamid Taher

Christian university

Saw a university education emergence of several problematic of the most prominent scientific packing universities European, as it will cut off the link to the university community and its traditions, and culture, and interact with foreign universities scientifically and culturally more than they interact with society and lose the character of originality and change for self characteristics and derives most of its traditions of philosophies and systems in control of the Western universities and here it raises university education several problematic, especially Arab universities

because of a bug in several elements of the elements of education and lack of balance between the theoretical faculties, scientific and non-quantitative balance in preparing students to other dilemmas, the most important of the university almost exclusively on teaching job while there is negligence disrupt the two posts, namely: scientific research and community service (Da'ob and Abderrahim 2009: 4).

The functions of the modern educational system to prepare individuals have the tools search for knowledge and derived from sources and how to deal with the content of the information, and how to understand and criticize them through what they own in self-learning skills and continuous learning and cooperative education and scientific thinking and the ability to creativity and innovation, in order to achieve such function, has become the principle of universal application of quality (Total quality) in the educational system of the most important challenges facing the developing world, including Arab countries (Alorthan 0.2007: 5).

فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي باستعمال استراتيجيات الادراك في تحصيل مادة اسس التربية للمرحلة الاولى / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية

بحث مستل لطالب الدكتوراه مهند عبد الجبار عبد الصاحب

بأشراف .أ.د. كاظم كريم رضا الجابري

جامعة بغداد/كلية التربية – ابن رشد قسم العلوم التربوية والنفسية

ملخص البحث

هدف البحث الى تعرف اثر(فاعلية تصميم تعليمي – تعلمي باستعمال استراتيجيات الادراك في تحصيل مادة اسس التربية للمرحلة الاولى / كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية)

ويمكن تفصيل هدف البحث الى ما ياتي:

- بناء تصميم تعليميّ – تعلميّ باستعمال استراتيجيات الادراك في مادة اسس التربية لطلبة المرحلة الاولى في كلية التربية / ابن رشد للعلوم الانسانية .
- التعرف على فاعلية التصميم التعليميّ – التعلميّ باستعمال استراتيجيات الادراك في التحصيل .

لتحقيق الهدف الأول للبحث تم تصميم تعليميّ – تعلميّ باستعمال استراتيجيات الادراك في مادة اسس التربية بإتباع منهج البحث الوصفي ، ولحقيق هدف البحث الثاني صيغت الفرضية الصفرية الاتية :

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة اسس التربية على وفق التصميم التعليمي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة اسس التربية على وفق الطريقة التقليدية في التحصيل.

وقد اختار الباحث قصدياً قسم العلوم التربوية والنفسية من بين أقسام كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية الصباحي في جامعة بغداد، متمثلاً في (طلبة الصف الاول) ليكون ميداناً لإجراء تجربة الدراسة الحالية . وأختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي تصميماً للبحث، وبلغت عينة البحث (٦٨) طالب

وطالبة بواقع (٣٤) طالب و طالبة في المجموعة التجريبية وتمثل القاعة (أ) التي درست بالتصميم ، والمجموعة الضابطة (٣٤) طالب وطالبة وتمثل قاعة (ب) التي درست بالطريقة التقليدية وأجري بينهما تكافؤ في المتغيرات (العمر الزمني ، والذكاء ، والتفكير عالي الرتبة ، والرضا عن التخصص ، والدافعية الاكاديمية) ، وللتحقق من مرمى البحث اختبار فرضيته ، فقد اعد الباحث اداة البحث (الاختبار التحصيلي) الذي تكون من (٤٠) فقرة ، منها (٣٠) فقرة موضوعية ، من نوع اختيار من متعدد رباعي البدائل ، و (١٠) فقرات مقالية ، وقد تحقق الباحث من صدقهُ وثباتهُ ومعامل صعوبته والقوة التمييزية فضلاً عن فعالية البدائل الخاطئة ، ولتنفيذ التجربة فقد اعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث ، وقد درس الباحث بنفسهُ المجموعتين طوال مدة التجربة ، التي بدأت في الاثنين ١١/١٦/ ٢٠١٥ وانتهت في ٢٠١٦/٥/٢٢ وبعد انتهاء التجربة وتطبيق الاختبار التحصيلي ، وقام الباحث بمعالجة البيانات إحصائياً، إذ تم التوصل الى النتائج الاتية :

تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست بالتصميم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، كما اثبت التصميم فاعليتهُ في التحصيل .

وفي ضوء نتائج هذا البحث توصل الباحث الى عدد من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات .

اولا: التصميم التعليمي – Instructional Design

هو عملية منهجية منظمة وتعكس وتترجم مبادئ التعلم والتعليم في خطط لتصميم المواد التعليمية، والأنشطة ، ومصادر المعلومات ، والتقويم ، والمصمم التعليمي يشبه إلى حد ما مهندساً ، يضع خطة عمل استناداً إلى المبادئ الأساسية للتعليم والتعلم ، والتصميم التعليمي هو تقديم إجراءات وحلول وظيفية لمشكلات التعلم . (Tillman Smith , 2004 : 2)

الجذور النظرية للتصميم التعليمي

ان الجذور النظرية للتصميم التعليمي يمكن أن تعود إلى الجهود المبكرة التي قام بها علماء النفس التربوي من قبل لتطوير العلاقة بين علم النفس والتطبيق العملي

لنظريات التعلم في البيئات التعليمية ، ففي مطلع القرن العشرين قدم العالم جون ديوي (١٩١٠) ، تصوراً لربط محدد بين نظرية التعلم والممارسة التعليمية ، اما إدوارد ثورندايك (١٩١٣) ، فقد حدد مبادئ التعلم التي يمكن تطبيقها مباشرة في عملية التدريس (أي قوانين الاثر والممارسة والتدريب) ، ووضع ثورندايك مجموعة من مبادئ التصميم التعليمي التي شملت أساليب تحليل العمل والتعليم وطرائق تقويم المتعلمين على أساس نتائج البحوث والدراسات التي تناولت تطبيق مبادئ نظريات التعلم في التدريس . (Tennyson , 2010 :1)

اما في المدرسة السلوكية فقد ظهرت فيها أسس التصميم التعليمي في عام (١٩٥٠) وذلك في الاتجاه العام نحو تطبيق المناهج العلمية في العلوم الاجتماعية ، في محاولة لدمج علم النفس وتكنولوجيا التعليم ، فضلاً عن الاتجاه الذي ظهر أثناء وبعد الحرب العالمية الثانية فقد شارك علماء النفس التربوي مع الجيش الأمريكي في الجهود المبذولة لبحث وتطوير مواد التدريب العسكري والتعليم ، وكان التركيز على برامج البحوث التعليمية من شقين : ألاول : (تطوير تصميم النظم التعليمية) واتباع مناهج لتحليل المحتوى والمهام ، والثاني : (اختبار متغيرات التصميم) لتحقيق نتائج تعليمية محددة في ذلك الوقت ، إذ كان تصميم النظم التعليمية مرتبطاً بنظريات التعلم ، ومفهوم النظم بوصفها علاقة معقدة بين المكونات ، والمحاولة لسيطرة على تدفق المعلومات ، فضلاً عن تحليل دقيق للمهمة التعليمية ، والتخطيط الدقيق واتخاذ القرارات الجوهرية بالإضافة الى دمج التكنولوجيا المتقدمة في عملية التعليم . ((Tennyson , 2010 :2

والتصميم التعليمي هو عملية منظمة لإيجاد حلول تعليمية فعالة تستند إلى أفضل الوسائل والإجراءات لإحداث التعلم وكيفية توجيهه ولإنتاج مواد تعليمية منظمة تنظيماً جيداً، وهو فن وعلم لتصميم المواد التعليمية كما يعد عملية إبداعية معقدة وهادفة تتطلب التعاون ، والمعرفة الواسعة في نظرية التعلم ، ونماذج التصميم التعليمي . (Gustafson & Branch, 2002:25)

خصائص التصميم التعليمي:

هناك العديد من الخصائص التي ينبغي توافرها في التصميم التعليمي فقد ذكر (Gustafson & Branch, 2002.) عدداً منها ، وهي:

- ان يتمركز التصميم التعليمي حول المتعلم .
- ان تحدد الاهداف بدقة والتوجه نحوها.
- ينبغي التركيز على أداء المتعلم في بيئة التعلم الواقعية .
- امكانية جمع البيانات في جميع مراحل عملية التصميم التعليمي.
- تكون نتائج التصميم التعليمي قابلة للقياس. (Gustafson & Branch , 2002 : 20)

معايير التصميم التعليمي – التعلمي الجيد :

لكي يتمكن الباحث من تحديد التصميم التعليمي – التعلمي الجيد لابد من توافر معايير يمكن عن طريقها تحقيق أهداف البحث ، ومن هذه المعايير:

١. **الأهمية :** تتحدد أهمية التصميم التعليمي – التعلمي بقيمة الأهداف التي يمكن تحقيقها بدقة وسهولة وإمكانية توظيف ذلك ، والمواقف التي تساعد على تحقيق نتائج مرغوبة ، كما تتحد أهمية التصميم بجدواه في تسهيل عملية التعليم لدى المتعلمين.

٢. **الدقة والوضوح:** يتصف التصميم بالدقة والوضوح إذا توافرت فيه الخصائص الآتية :

- سهولة استيعاب خطواته ووضوح مفاهيمه.
- الترابط والتناسق بين عناصر مكوناته.
- سهولة ربط الإجراءات التدريسية بمفاهيم التصميم وسهولة تنفيذ هذه الإجراءات.

٣. **الاقتصاد والسهولة:** أي التصميم الذي لا يتطلب جهداً كبيراً من الباحث في تنفيذ إجراءاته وأنشطته التدريسية.

٤. **الشمول:** يمكن أن يكون التصميم التعليمي – التعلمي شاملاً إذا أخذ بالحسبان مجموعة العناصر الآتية:

- معالجة أكبر عدد ممكن من متغيرات العملية التدريسية .
- خصائص المتعلمين وأساليب تعلمهم.
- استعدادات المتعلمين لتعلم المفاهيم.
- تواصل المتعلمين مع الموقف التعليمي.
- أساليب التقويم.
- التغذية الراجعة. (قطامي وآخرين، ٢٠٠٠ : ١٧٧ – ١٧٨)

الاسس النظرية للتصميم التعليمي– التعلمي :

لقد ساهمت نظريات عديدة في نشوء وتطور التصميم التعليمي – التعلمي ومنها نظريات التعلم ، ونظرية النظم ، ونظرية الاتصال ، وفيما يلي عرض موجز عنها :

نظريات التعلم والتصميم التعليمي:

النظرية السلوكية:

ظهر الاهتمام للمفهوم الحديث للتصميم التعليمي من الاقتراحات التي قدمها سكينر فيما يتعلق بتطبيق الاشتراط الإجرائي لمبادئ التعلم (Skinner, 1954) ، إذ قدم تصوره على شكل التعليم المبرمج ، الذي يقوم على مجموعة من المبادئ الإلزامية ، وتسلسل الفقرات لتحفيز المتعلم وكل فقرة يستجيب لها المتعلم بطريقة معينة ، ويحصل على اجابات محددة مباشرة من النتائج ، بحيث ينتقل عن طريق خطوات صغيرة ، مما يقلل الأخطاء ويجعل الاستجابات صحيحة في أغلبها، (Schramm, 1962 : 2) ، فان تسلسل الخبرات ، وطبيعة الرد ، وتوقيت ردود الفعل ، وحجم الخطوات تكون متوقفة على طبيعة المتعلم و ظروف التعلم ، ومبادئ التعلم المبرمج ، هي :

- توفير الممارسة ذات الصلة بالمتعلم .
- تجنب إدراج الحشو الزائد .
- توفير معرفة بالنتائج من قبل المتعلم .
- ان تكون المادة مثيرة للإهتمام .(Popham,1971:171)

النظرية المعرفية:

تزايد الاهتمام بالتصميم التعليمي في عام (١٩٦٠) وبمبادئ التعلم المستمدة من مصادر أخرى ، وخاصة العلوم المعرفية وعلم النفس المعرفي ، والنماذج المعرفية للتعليم التي تؤكد على أهمية النمو المعرفي المتعلمين والعمليات المعرفية الوجدانية التي تتوسط العمليات ، والاهتمام باستعمال عمليات الذاكرة للمتعلمين وتوليدهم الاستراتيجيات وكذلك التخزين والتعامل مع الرموز الذهنية من الصور والأفكار ، وكان روبرت جانييه (Gagné) الرائد في نظرية التعلم بطرحه لافكار مهمة من كتابه ، شروط التعلم (Gagné 1965) ، اقترح انموذج معالجة المعلومات في التعلم ، وقدم جانييه رؤية أكثر تكاملاً في مهام التعلم من خلال دمج المفاهيم المعرفية مع المفاهيم السلوكية فقد قدم قائمته من تسعة خطوات سماها "الاحداث التعليمية " الذي أصبح المخطط المفاهيمي القوي والمؤثر لتخطيط الدروس ، وهذه الخطوات هي :

- جذب انتباه المُتعلم.
- تعريفه بالاهداف.
- تحفيز استدعاء التعلم السابق.
- تقديم المحتوى.
- تزويد المتعلم بالتوجيه.
- تحفيز اداء المتعلم.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.
- تقويم اداء المتعلم.
- تحسين الاحتفاظ بالتعلم وانتقال اثره.

(Gagné & Medsker, 1996: 140).

كما اسهم العالم اوزوبل – Ausubel في بناء نظرية التصاميم التعليمية "المنظمات المتقدمة" اذ ترتب فيها المفاهيم والمباديء العامة في المادة التعليمية بطريقة هرمية وبشكل يتناسب والعمليات المعرفية للمتعلم ، ونظريته في التنظيم التراكمي

للمادة التعليمية هي اجراء لتوضيح كيفية تنظيم المادة التعليمية بشكل يتوافق والعمليات المعرفية للمتعلم (Ausubel ,1980 :402)

ان الاسس التي ينبغي ان تبنى عليها التصاميم التعليمية هو الاستناد على العمليات الادراكية المعرفية التي هي اجراءات تنتقل من البسيط الى المعقد فالمباديء هي فرضيات علمية لها بداية ونهاية ، وطريقة استعمالها تتم بخطوات اجرائية اذ ان كل خطوة تؤدي الى الاخرى.(الحيلة، ٢٠٠٣ : ٤٩)

النظرية البنائية:

تؤكد النظرية البنائية على أهمية الأفكار التي يولدها المتعلمين أنفسهم ، اذ ان الافكار التي يولدها المتعلمين تؤثر على نجاح عملية التعلم التي تتمثل بالأنشطة العقلية التي يقوم بها المتعلم ، وهذا التركيز على المتعلم هو ما يميز النظرية البنائية ، التي تفترض أن "المعرفة هي التي يبنيها المتعلم بشكل فردي واجتماعي بناء على تفسيراتهم للخبرات في العالم الخارجي (Jonassen 1999: 217)

المبادئ التوجيهية للنظرية البنائية:

للنظرية البنائية عدة مبادئ منها :

١- تضمين التعلم في بيئات معقدة واقعية ، وينبغي ان تكون ذات صلة بالمعلومات المراد تعلمها.

٢- توفير المواقف الاجتماعية للتفاوض والتفاعل ، بوصفها جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم .

٣- دعم وجهات النظر المتعددة واستعمال وسائط متعددة لتمثيل المعرفة .

٤- التشجيع على امتلاك الخبرات في التعلم .

٥- وعي المتعلم بعملية بناء المعرفة لديه. (Driscoll, 2000:382-383)

نظرية النظم والتصميم التعليمي :

يعد منحى النظم النظرة الشمولية للموقف واستيعاب مكوناتها وارتباطها وتفاعلها، إذ يؤدي إلى رفع كفاءة وتطور العملية التعليمية بصورة منظمة ، (سالم ٢٠٠٢ :٤) ، ان منحى النظم هي احدى نتائج نظرية النظم العامة ، وعندما تطبق في مجالات

الدراسة ينتج عنها ما يسمى بمنحى النظم ، وهي واحدة من اهم الطرائق المساهمة في التصميم التعليمي ، وهو خطة عمل متكافئة تحوي جميع عناصر النظام ، تصمم من اجل تلبية حاجة أو لحل مشكلة ما ، فالنظام هنا ضمن اطار تصميم التعليم يضم مجموعة من العناصر أو الاجراءات في خطة معينة لحل المشكلة (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ :١٢١-١٢٢)

لقد حدد جستافسون (Gustafson,1993) اربعة مهام عند اعتماد منحى النظم في تصميم التعليمي وهي:

- كل ما يراد تعلمه يجب ان يتم تحليله.
- تحديد طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم.
- (التقويم التكويني) اي تطبيق الطريقة ومراجعتها .
- (التقويم الختامي) تقويم المتعلم اي ما يكون قادراً على ادائه بعد عملية التنفيذ.

(Gustafson,1993: 27-32)

ويتكون التصميم التعليمي من مجموعة مكونات هي : المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة هي:

١- **المدخلات** : وهي التي تكوّن العناصر العديدة التي ستدخل النظام من المدخلات البشرية مثل المعلم والمتعلمين ومجموعة الاقران ، والمدخلات البيئية كالمكونات الحسية والمادية للصف والمواد التعليمية والمختبرات والمدخلات الخاصة بالمحتوى هي المادة التعلمية التي يغطيها هذا المحتوى وتحديد الاهداف والمهارات والخبرات والمعلومات المتصلة من الدرس. (عفانة والخزندار، ٢٠٠٩ :٣٨)

٢- **العمليات** : وتشمل الاساليب والطرائق التي تتناول معالجة مدخلات النظام اذ تحقق النتائج المطلوبة ، وفي تصميم التعليم تمثل هذه العمليات كل العلاقات والتفاعلات التي تحصل بين العناصر المدخلة في النظام.

(احمد ، ٢٠٠٢: ٢٣٠)

ان العمليات تتمثل في ثلاثة عمليات اساسية ، هي :

أ. **التصميم او التخطيط** : ويتم وفقها تنظيم مدخلات التدريس لتحقيق اهداف تدريسية محددة في صور خطة تدريسية بشكل معين .

ب. **التنفيذ:** تطبق هذه الخطط في الصف الدراسيّ .

ج. **التقويم** : ومن خلاله يتم الحكم على مدى تحقيق التصميم التعليمي لاهدافه ، اذ يتم الحكم فيها على كفاءة التصميم التعليمي وانتاجيته ، ويتم ذلك اجرائياً بتقويم تحصيل المتعلمين لاهداف التعلم وتحديد الصعوبات التي ظهرت خلال عملية التعليم .

٣- **المخرجات** : وهي النتائج الختامية التي يحققها التصميم التعليمي ، وهذه النتائج هي دليل نجاح التصميم ومقدار انجازاته ويحتاج التصميم الى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الاهداف وفي تصميم التعليم يعبر عنها بالتغيرات الحاصلة في سلوك المتعلمين. (احمد، ٢٠٠٢: ٢٣٠)

٤- **التغذية الراجعة** : وهي المؤشرات عن مدى تحقيق الاهداف أي ان الهدف منها هو كشف ما حققه المتعلمين من الاهداف التعلمية المحددة ومدى نجاح التصميم التعليمي، وتظهر الحاجة الى اجراء بعض التحسينات والتعديلات ، على النظام التعليمي (الحيلة ،٢٠٠٤: ٧٧) فالتغذية الراجعة تضمن تحليل بيانات التقويم ، وما يترتب على ذلك من اعادة النظر للتصميم وتعديله .(ابراهيم ،٢٠٠٤: ٥٠١)

نظرية الاتصال :

ان نظرية الاتصال لها تاثير كبير في تصميم التعليم ، إذ تعد اهميتها من اهمية وسائل الاتصال التي تؤدي دورها الاساسي في ارسال الرسالة المصممة ، ويعد المعلم هو المصمم لبيئة التعلم ، ومرسل للرسالة ، والمتعلم مستقبل للرسالة ، لذا من الضرورة معرفة خصائصه التي تعد وسيلة لفهم خبرات المتعلم السابقة واهتماماته حتى يستطيع المرسل (وهو هنا المصمم او المعلم) من تمكين المتعلم من فهم تجارب المستقبل ، فالتقويم على وفق نظرية الاتصال في التصميم التعليمي يزود المصمم بالتغذية الراجعة عن فعالية الرسالة التعليمية ويوفر للمصمم فرصة إجراء مراجعات للرسالة التعليمية ، ويطلق على عملية (التفاعل) بالتغذية الراجعة بوصفها استجابة المتعلم للرسالة التي

تكمل دورة الاتصال ليعرف المرسل تأثير رسالته على المتعلم ويستعمل المرسل طرائق متعدد من اجل توصيل رسالته والتي تتضمن موضوعات عديدة .

(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ : ١٢٣ – ١٢٤)

نظرية العرض التركيبية لميرل

تعد نظرية ميرل تنظيماً لمحتوى المادة الدراسية على المستوى المصغر ، وهو المستوى الذي يتضمن تنظيم عدد معين من المفاهيم والاجراءات والمباديء التعليمية وتعليم كل منها بشكل مستقل ضمن وحدات زمنية محددة لقد اعتمدت هذه النظرية على فرضيتين اساسيتين هما :

الفرضية الاولى : تتم عملية التعليم ضمن اطارين :

أ – عرض المادة التعليمية ، وتعليمها .

ب– اختبار المادة التعليمية .

ويمكن استعمال هذين الاطارين مع اسلوبين من اساليب المحتوى التعليمي وعلى وفق نظر ميريل هما :

– الافكار العامة.

– الامثلة التي توضحها.

الفرضية الثانية : التي اعتمدت عليها هذه النظرية ان نتائج عملية التعلم يمكن تصنيفها بناء على بعدين هما:

أ– المحتوى التعليمي المراد تعلمه من حقائق ومفاهيم ومباديء واجراءات .

ب– مستوى الاداء التعليمي المراد تحقيقه من المتعلم وتوضيح بعد عملية التعليم من تذكر خاص ، وتذكر عام ، وتطبيق واكتشاف .

وان عملية التعليم – التعلم تتحدد بثلاث عناصر اولية هي:

١– الاهداف أي ما يجب تعلمه.

٢– الفعاليات والانشطة التي يسهم المتعلم فيها لتحقيق الاهداف.

٣– فعاليات لتنظيم درجة تحقق الاهداف لدى المتعلم ، و تتمثل بالاختبارات (Merill,1981 , 282)

نماذج التصميم التعليمي:

بعد اطلاع الباحث على الكثير من نماذج التصميم التعليمي في الادبيات التربوية والدراسات والبحوث ، التي وضعت لمختلف البيئات التعليمية التي تبدأ من البسيط الى المعقد ، وسيستعرض الباحث عدداً منها:

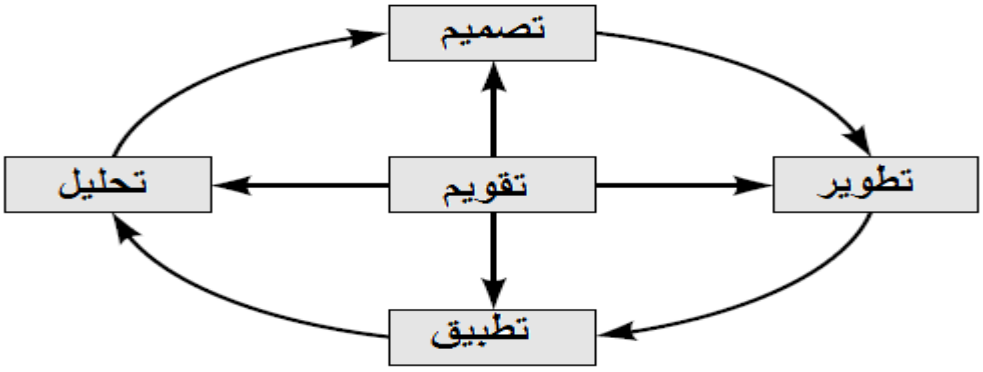
- **الانموذج الاساسي ADDIE :**

يعد انموذج ADDIE من أبسط نماذج تصميم التعليم ،إذ يتصف بأنه قابل للتطبيق، وعام ومنهجي فضلاً عن انه يتكون من خمسة عناصر أساسية (تحليل، تصميم، تطوير، تنفيذ، وتقويم) ، ان هناك الكثير من النماذج المختلفة ؛ ولكن تقريباً كلها تستند إلى انموذج ADDIE ؛ لانه يعد الانموذج الامثل والأكثر أهمية في عملية التطوير التعليمي .

(Gustafson and Branch : 2002)

إذ يتكون الانموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model من خمس مراحل رئيسة يستمد الانموذج اسمه منها، وهي كالآتي:

- التحليل Analysis ← A
- التصميم Design ← D
- التطوير Development ← D
- التنفيذ Implementation ← I
- التقويم Evaluation ← E



525): Raji,2010 & (Yaseen

يعد الانموذج العام لتصميم التعليم وهو أسلوب نظامي لعملية تصميم التعليم يزود المصمم بإطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف ، إن انموذج ADDIE يتضمن الإجراءات المنهجية المنظمة اللازمة لتنظيم التعليم وتطويره وتنفيذه وتقوميه بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم والتي توفر للقائم بعملية التصميم إطار متكامل للعمل للحصول على مخرجات تعليمية أكثر كفاءة وفاعلية.

Raji,2010;525) &(Yaseen

- انموذج هاميروس (د.ت):

يتكون انموذج هاميروس لتصميم التعليم من ثلاث مراحل هي :

١- مرحلة التعريف بالتصميم التعليمي.

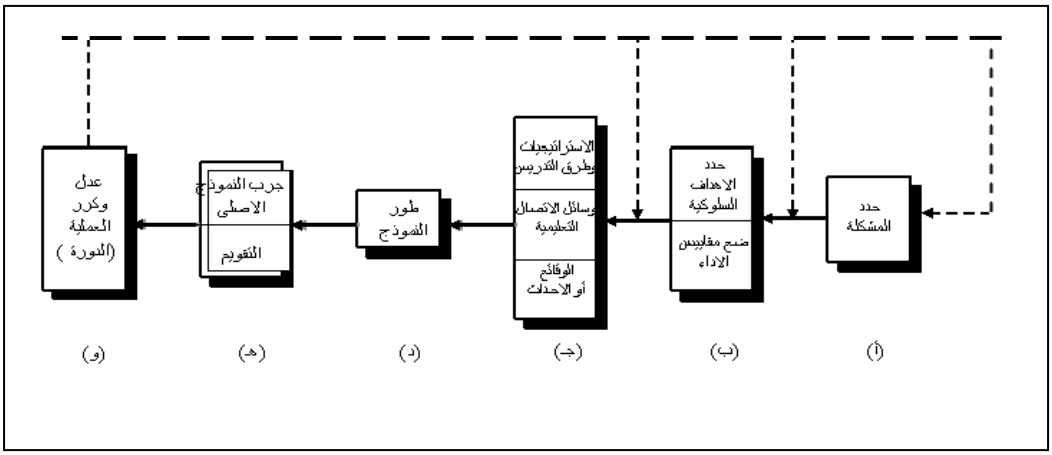
٢- مرحلة التحليل.

٣- مرحلة تطوير التصميم التعليمي.

وتم تقسيم المراحل إلى خطوات سماها بالانموذج المكبر (Maxi Model) ثم اختصرها إلى ست خطوات سماها الانموذج المصغر (Mini Model) وهذا الانموذج المصغر يمكن تطبيقه من قبل مصمم التعليم بالاعتماد على الإمكانات الفردية ، ويلاحظ في هذا الانموذج أنه يعرض في الخطوات الاتية:

(تحديد المشكلة / تحديد الأهداف السلوكية مع وضع مقاييس أداء السلوك / وضع الاستراتيجيات والوسائط التعليمية والوقائع أو الأحداث / تطوير الانموذج المقترح / تجريب الانموذج / تعديل الإجراءات وإعادة الخطوات)

- ويلاحظ أن تغذية الراجعة تربط بين جميع هذه الخطوات (فالوقي ، ١٩٩١ : ٣٦) والشكل التالي يوضح انموذج هاميروس.



شكل (١) انموذج هاميروس (فالوقي ، ١٩٩١ : ٣٦)

- **انموذج ديفز(Davis , 1974)**

يتكون انموذج ديفز (Davis , 1974) من ثلاثة مراحل هي :

- (المدخلات / العمليات / المخرجات)

وقد تباينت الاهمية التي كرسها ديفز في انموذجه على المخرجات ، اذ تضمن عملية تحسين التصميم المترتبة على مراجعة النتائج والاهداف والتحصيل ، وكما مبين بالشكل (٢) :

شكل (٢) انموذج ديفز (Davis , 1974) (قطامي ، ٢٠٠٠: ١٩٨)

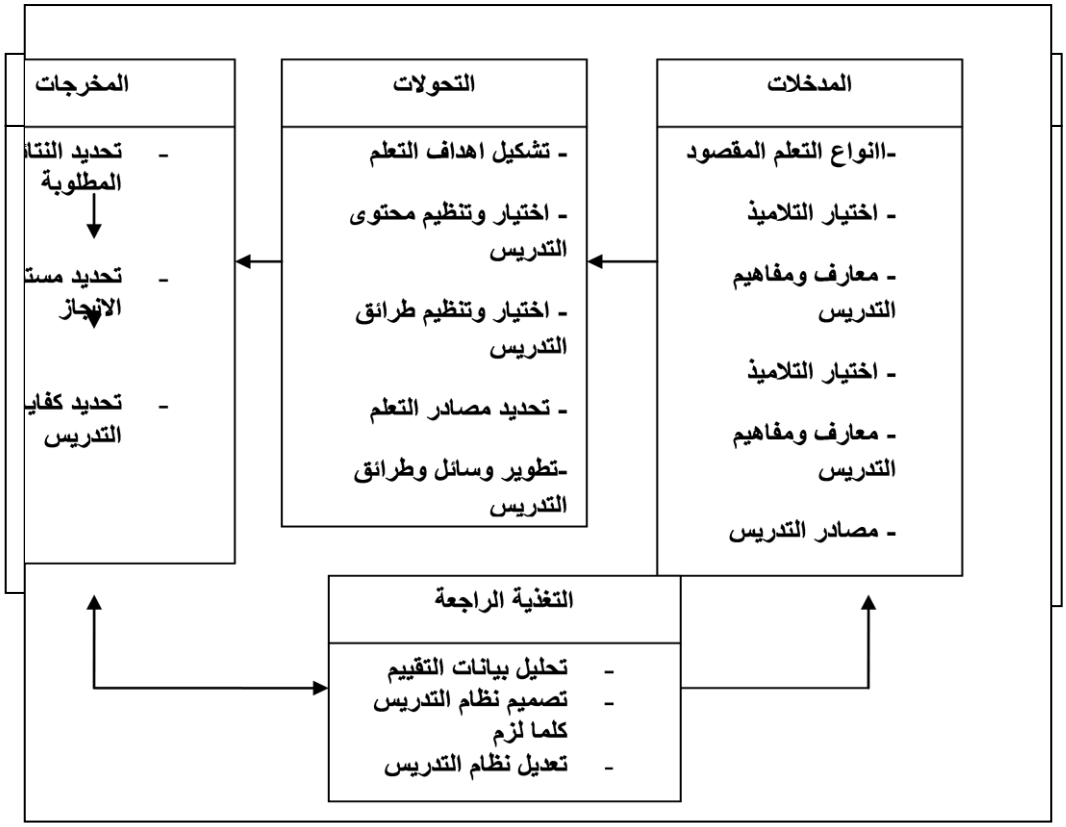
انموذج بناثي (Benathy , 1977)

ويتضمن الانموذج اربعة مراحل هي :

- مدخلات الانموذج (instruction input)
- تحولات انموذج التصميم التعليمي (instruction transformation)
- مخرجات انموذج التصميم التعليمي (instructional output)
- التغذية الراجعة انموذج التصميم التعليمي (instructional feed back)

وكما يوضحها الشكل (٣).

ضمن بناثي انموذج التصميم التعليمي المراحل الاربعة موضحة بمكونات كل مرحلة، وما يربط هذه المراحل ، وقد امتاز انموذج بناثي بتوضيح متميز في مجال المخرجات ، اذ ضمن فيه النتائج ، ومستوى الانجاز، وكفاية انموذج التصميم التعليمي وفاعليته ، فضلاً عن تفصيله لعلاقات مجال التغذية الراجعة ، اذ تضمن تحليل بيانات التقييم ، وما يترتب عليه من اعادة النظر في التصميم وتعديله وذلك ما يزيد من استمرار فاعليته وكفايته. (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٠٣)



شكل(٣)

انموذج بناثي (قطامي ، ٢٠٠٠ : ٢٠٣)

-انموذج (Kemp,1985) :

يمكن استعمال الانموذج

في أي مستوى من مستويات التعليم ، فهو يساعد المعلمين عند اعدادهم لوحدات او مساقات دراسية جديدة او عندما يراجعون نشاط تدريسهم للمساقات التي يقومون بتدريسها ويعملون على تحسينها وزيادة فاعليتها . يتضمن عشرة عناصر وهي:

١- تحديد حاجات المتعلم ، والمعوقات التي ينبغي التعرف عليها وتنظيمها .

٢- اختيار المواضيع او مهام العمل والاغراض العامة ، التي ستستعمل في عملية التعليم

٣- تحديد خصائص المتعلمين التي ينبغي اخذها بنظر الاعتبار في عملية التخطيط .

٤- تحديد محتوى الموضوع وتحليل المهام المتعلقة بصياغة الاهداف .

٥- صياغة الاهداف التعليمية ، التي ينبغي انجازها وفق محتوى الموضوع ، وتحليل المهام .

٦- تصميم الانشطة التعليمية ، التي يتم من خلالها تحقيق الاهداف .

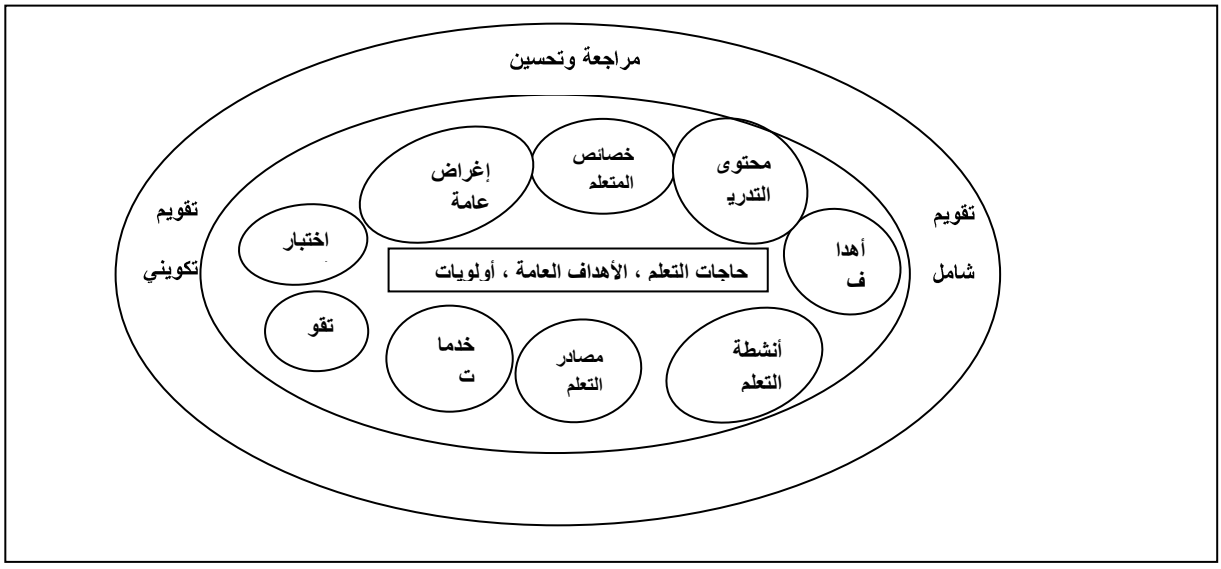
٧- اختيار مصادر التعلم .

٨- تحديد الخدمات المساندة بتطوير الانشطة التدريسية ، وتوظيفها في عملية التعليم .

٩- اعداد وتصميم ادوات تقويم النتائج التعليمية .

١٠- تحديد وتصميم الاختبارات القبلية لمعرفة استعداد المتعلمين .

كما تضمن انموذج كمب التقويم التكويني والتقويم الختامي فضلاً عن المراجعة المستمرة ، ان ما يميز هذا الانموذج انه ظهر على شكل بيضاوي ، مما يعني عدم وجود ترتيب ثابت لعناصره ، ويمكن البدء بأي خطوة .



شكل (٤) انموذج (Kemp) للتصميم التعليمي.

(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠: ٢٤٢-٢٤٣)

انموذج ديك وكاري (١٩٩٠)Dick and Carey :

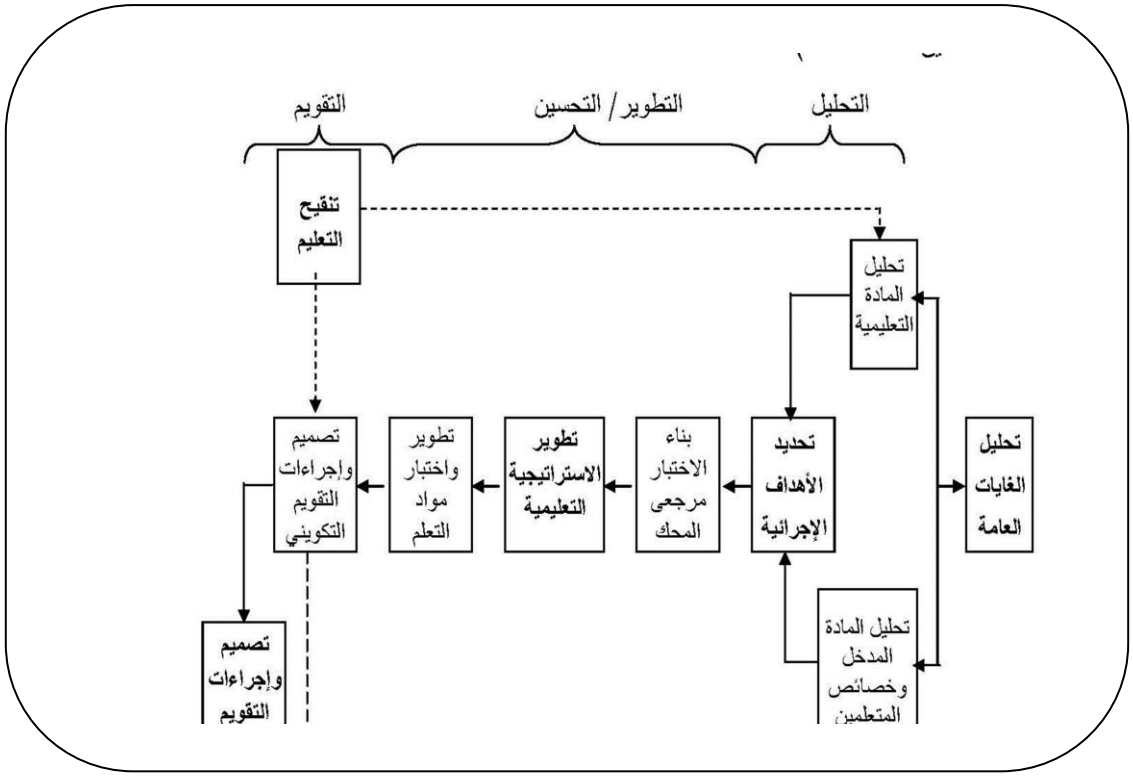
وهو من نماذج التصميم التعليمي المؤثرة فهو يضم عناصر النظام (المعلم، المتعلمين ، المواد التعليمية ، بيئة التعلم) والتي عدت عناصر مهمة لنجاح التعلم لدى المتعلمين وتتكامل مع بعضها البعض، ولكل عنصر من عناصر العملية التعليمية مدخلات ومخرجات

(Dick, Carey et al. 2005;25)

ويتضمن هذا ألأنموذج خطوات أهمها:

- تحديد الأهداف العامة : تحدد الأهداف التعليمية لإيجاد حلول للمشكلات ، وتساعد في اكتساب المهارات المختلفة وتصميم الانموذج بصورة ملائمة.
- التحليل التعليمي: هو تحليل الأهداف العامة إلى مهارات معينة ومرحلة التحليل التعليمي ويكون فيها وصف المهام مطور ويقدم في عرض موجز ليستعمله المعلم.
- تحديد السلوك المدخلي : تحديد السلوك والمهارة التي ينبغي أن تكون سائدة وتحديد خبرات المتعلمين ومعلوماتهم السابقة عن المادة وتوقعاتهم الخاصة بالتعلم .
- كتابة الأهداف التعليمية : تحديد ألاداء المتوقع من المتعلمين بعد الانتهاء من دراسة الوحدة التعليمية.
- بناء الاختبار: وهو مقياس مباشر للسلوك الموصوف في الأهداف والاختبارات محكية المرجع تأتي في نهاية الدرس أو تكون في صورة تمارين تصاحب الدرس.
- إستراتيجية التعليم : تحديد المكونات العامة للمواد التعليمية والإجراءات والربط بينها جميعًا التي سوف تستعمل مع تلك المواد للوصول إلى مخرجات تصميم التعليم.

- اختيار الوسائط التعليمية : وهنا يتم تحديد الوسائط التعليمية الملائمة وتطويرها، ومن المهم ربط الوسائط المختارة بالأهداف ونوع الخبرة وطرائق تجميع المتعلمين.
- التقويم البنائي : هو الذي تخضع له الوسائط والأساليب التعليمية المستعملة لتجريبها مع المتعلمين والمعلومات لمراجعة هذه المواد وتعديلها.
- المراجعة : وتشمل مراجعة جميع خطوات الانموذج وتعديل ما قد يظهر بها من أخطاء.
- التقويم النهائي: يتم من خلاله التأكد من صلاحية الانموذج التعليمي أو عدم صلاحيته.



شكل (٥)

انموذج دك وكاري

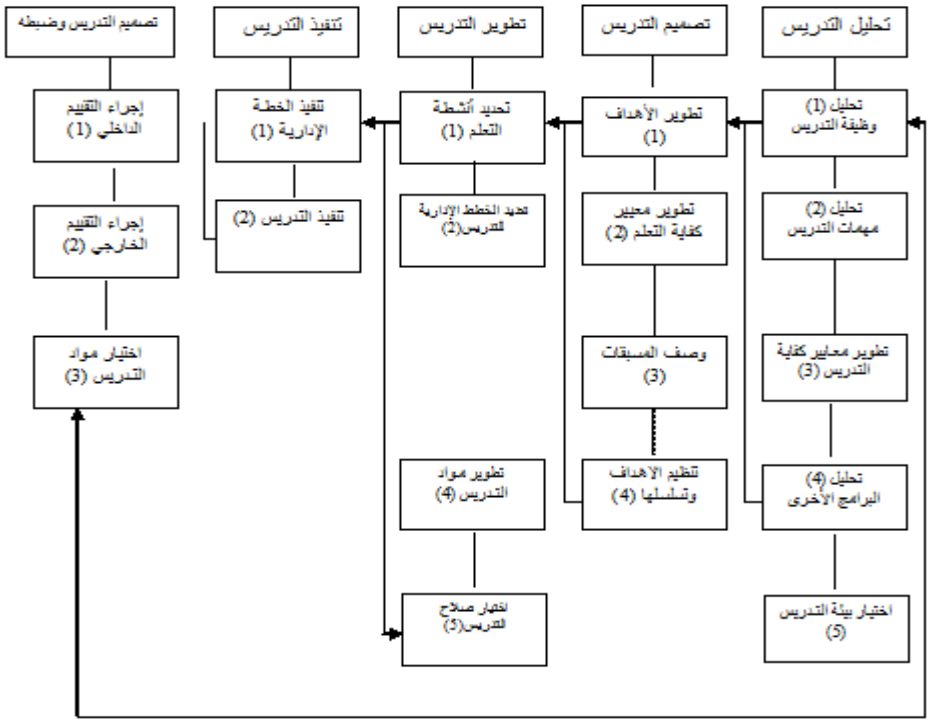
(الحيلة ، ٢٠٠٣ : ٧٨)

- **أنموذج لوغان (Logan , 1982)**

تضمن أنموذج التصميم التعليمي للوغان خمسة مراحل أساسية مرتبة بصورة متتابعة ومتسلسلة ، هي مرحلة :

- تحليل انموذج التصميم التعليمي.
- تصميم انموذج التصميم التعليمي.
- تطوير انموذج التصميم التعليمي.
- تنفيذ انموذج التصميم التعليمي.
- تقويم وضبط انموذج التصميم التعليمي.

ويمكن عدّ المراحل الثلاث الاولى بمنزلة المدخلات ، بينما تمثل المرحلة الرابعة العمليات ، وتمثل المرحلة الخامسة مرحلة المخرجات التعليمية ويمكن التعرف على مكوناته في الشكل (٦) .



شكل (٦)

أنموذج لوغان

(عبيد وآخرين ، ٢٠٠١ :١٣٦)

- أنموذج حمدي (١٩٩٤)

قدمت (حمدي ، ١٩٩٤) انموذجاً للتصميم التعليمي ويضم المراحل الاتية وهي:

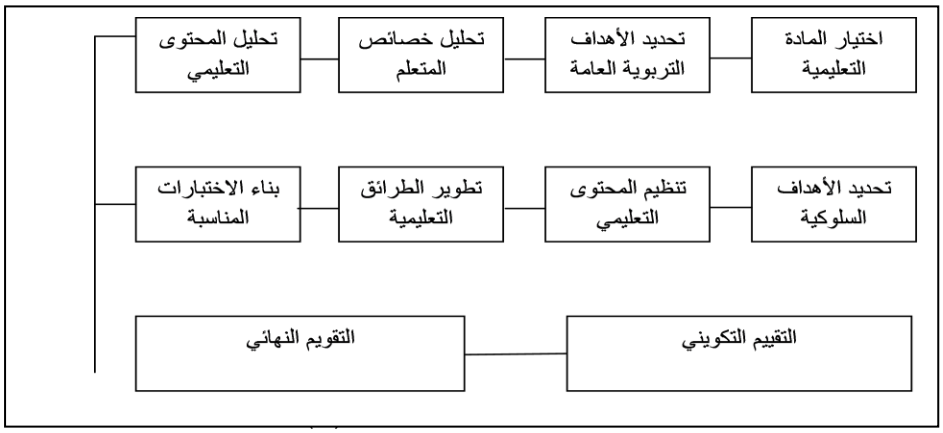
المرحلة الأولى: المدخلات

المرحلة الثانية : التطوير والتنفيذ

المرحلة الثالثة : التقويم

وتذكر حمدي ان اهم عنصر من عناصر المدخلات هو المتعلم وهو في هذه المرحلة المتعلم خام (اي قبل التعليم) وبالتالي ان هناك أهدافاً محددة ينبغي ان تتحقق جميعها مع الانتهاء من عملية التعليم ، حتى يتم بموجبها نقل المتعلم من مرحلة ما قبل التعلم الى ما بعد التعليم ، كي يصبح جزءاً مهما من مخرجات النظام ، وحتى يتحقق ذلك يجب الاهتمام في كيفية تحقيق اهداف التعليم اي كيفية توظيف الاستراتيجيات والاجراءات المناسبة لتصميم التعليم وتحليل المحتوى تحليلاً كاملاً ، ودقيقاً وتقديم وصف اجرائي منظم لكل الطرائق والاستراتيجيات والوسائل والادوات وملاءمتها مع طرائق التقويم المناسبة والتي من شانها تحقق الاهداف ، ويمثل عنصر العمليات في هذا النظام اداة الوصل المتفاعلة بين المدخلات والمخرجات ، كما تؤكد حمدي اهمية تحديد الاهداف بصيغة اجرائية مناسبة . (قطامي وآخرين ، ١٩٩٤: ١٦٤- ١٦٧)

وكل مرحلة تشمل مجموعة من الخطوات كما موضح في شكل (٧)



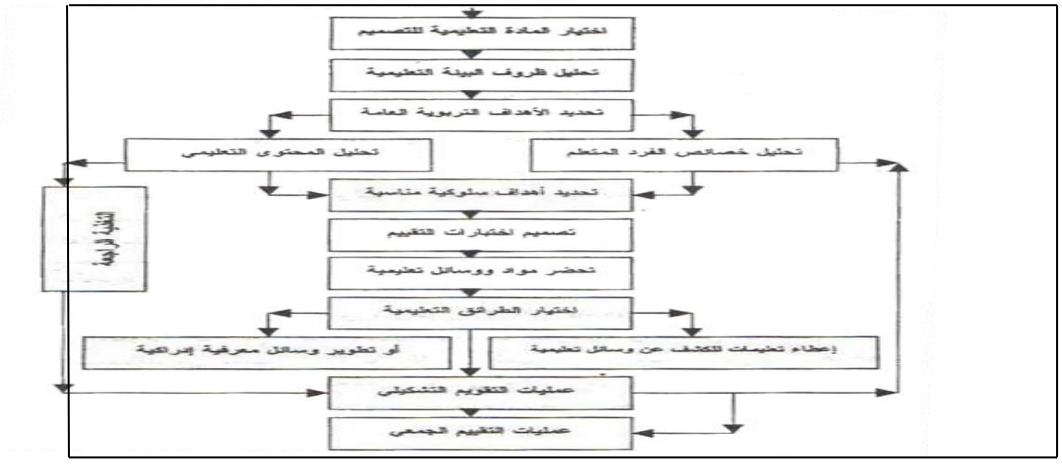
انموذج حمدي

(قطامي وآخرين ، ١٩٩٤ :١٦٤- ١٦٧)

- **أنموذج دروزة (١٩٩٤)**

يتضمن أنموذج دروزة عدة خطوات متتابعة ومترابطة ، إذ تبدأ باختيار المادة التعليمية وبعدها تحليل الظروف البيئية التعليمية قبل بدء التصميم ، وكذلك اختيار الاستراتيجيات الإدراكية المعرفية المطلوبة للتعلم ، وينتهي بعمليات التقويم ، ويلاحظ في

هذا الأنموذج أنه يأخذ باتجاه أنموذج (Dick & Carey) إلا أنه يختلف في إضافة بعض الخطوات واحتوائه على خطوة تحليل البيئة التعليمية ، كما موضح في شكل (٨).



شكل (٨)أنموذج دروزة

(زيتون ، ٢٠٠٥ :١٣٣)

إذ اعتمد الباحث انموذج (انموذج ADDIE) تصميماً تعليمياً- تعلمياً لبحثه لما له من مميزات هي:

- على الرغم من وجود العشرات من النماذج التي تناولت التصميم التعليمي في الادبيات التربوية الا ان (انموذج ADDIE) تتوافر فيه المواصفات التي

تنطبق على واقعنا التعليمي ، اذ يتميز التصميم بأنه مفهوم وميسر ففي أغلب الأحيان يكون لدى المصمم معرفة عن هذه المراحل.

- ان مراحل (انموذج ADDIE) التي يتبعها المصمم عند تصميم التعليم ، تشمل عناصر متفاعلة ومتتابعة مترابطة بتحديد الهدف العام من التصميم ، وثم يتبعها تحليل محتوى التعليم وخصائص المتعلمين الذين تصمم لهم المواد التعليمية ، وعلى وفقها تُصاغ الأهداف التعليمية والاختبارات.
- ان جميع نماذج تصميم التعليم تدور حول هذه المراحل الخمسة الرئيسة ، ويكمن الاختلاف في نماذج التصميم التعليمي بحسب التوسع في عرض مرحلة دون الأخرى.
- ان غالبية النماذج صعبة الفهم اذ تتضمن مصطلحات والفاظ غير مألوفة على مصممينا في واقع التعليم الجامعي.
- ان اغلب تلك النماذج صممت لتتماشى مع نمط التعليم الفردي ، وليس التعليم الجماعي في كلياتنا في جمهورية العراق.

استراتيجيات الادراك :

بدأ علم النفس المعرفي منذ نشأته بالتركيز على العمليات العقلية ، والاهتمام بالتفكير وكيفية قيام المتعلمين بعملية تنظيم وتخزين المعلومات الواردة الى الذاكرة ، فظهر العديد من الباحثين في مجال علم النفس المعرفي بالاهتمام بالعمليات العقلية التي تحدث في العقل والأنشطة العامة والاستراتيجيات المعرفية للتعامل مع المعلومات الواردة وكذلك استراتيجيات ما وراء المعرفة لرصد وتقويم فهم هذه المعلومات ، وبذلك ظهرت استراتيجيات الادراك .(Greeno, Collins, & Resnick, 1996;34)

ان استراتيجيات الادراك تعد إجراء لإنجاز الهدف وهي جزء من الروتين العقلي أو إجراء لتحقيق هدف معرفي لدى المتعلم. (Van Dijk and Kintsch,1983;54).

استراتيجيات الادراك هي نمط عقلي يتميز بها المتعلم مما يجعل المتعلمين يتباينون في طريقة تفكيرهم ويتصرفون بطابع معين الا ان العقل البشري يشترك في

عمليات عقلية بغض النظر عن مقدار قوتها . (دروزة ،٢٠٠٤: ٣٨)

انواع استراتيجيات الادراك :

١- التجميع:Chunking

هي استراتيجية ادراكية تطبيقية تهدف الى تعزيز الأداء العقلي (Afflerbach et al., 2008; 364) ، اذ يقوم العقل البشري بتجميع المعرفة والمعلومات في عملية عقلية تساعد المتعلم على التعامل معها عندما تكون ضخمة الحجم وكبيرة وصعبة ومعقدة ؛ وذلك عن طريق وضعها في فئات متشابهه ذات عناصر مشتركة. (Gilchrist & Cowan, 2012; 478)

٢-التكرار : rehearsal

هو عبارة عن استظهار المعلومات ، وتكرارها ، ودراستها اكثر من مرة بهدف تذكرها وترسيخها في الذاكرة ، ومن ثم استرجاعها عند الحاجة ، هذه العملية تتطلب جهداً ذهنياً وجسدياً في آن واحد ، فكلما قرأ المتعلم المعلومات واعاد قراءتها بصوت عال ، وبذل جهداً في تعلمها ، سهل عليه تذكرها ، والتكرار نوعان :

- التكرار الحرفي : الذي يدخل المعلومات الى الذاكرة كما استقبلت عنده ، وهو يقابل التكرار الحرفي .
- الكرار غير الحرفي : هو الممارسة والتدريب على تدخيل المعلومات الى الذاكرة بقالب مغاير عما استقبلت عليه ، وهو يقابل التذكر غير الحرفي ، فالنوع الاخير هو الذي يسعى المعلمون الى استعماله مع المتعلمين . (Simsek & Jale,2010;36)

ووظيفة التكرار هي للحفاظ على المعلومات مؤقتاً في الذاكرة قصيرة من اجل خزنها في الذاكرة البعيدة المدى ، غالباً ما تنسب إلى فئة العمليات وتدعى التوسيع او الاسهاب في التكرار والعمليات مثل تجزئة معلومات ، وتشكيل الصور، أو إعادة ترميز المواد بطرائق مختلفة (Jonides,1984;494)

٣ –**التنظيم** Organization:

وهو عملية عقلية اساسية تهدف الى ترتيب المعلومات على اساس العناصر المشتركة التي تجمع بينها ، لتخزن في الذاكرة على شكل انماط عامة، والمهم في عملية التنظيم هو ادراك العلاقات المشتركة بين الاجزاء المتعلمة ، وهي تختلف عن عملية التجميع في الهدف ، فهدف عملية التجميع تصغير المسافة التي تخزن فيها المعلومات في الذاكرة ، في حين تهدف عملية التنظيم الى التعميم بين العناصر المشتركة، وخزنها على صيغة مجردات ومفاهيم عامة في الذاكرة طويلة المدى. (دروزة ،٢٠٠٤: ٤٠) وتنظيم المعلومات في كثير من الأحيان يكون هرمياً . (Pressley, M,1995;26)

واذا وجد المتعلم الهيكل الحالي للمحتوى غير مناسب فيقوم بانتاج هيكل معلومات بديل بشكل مخطط وتفصيلي ، او إنشاء جدول وتصنيفها وإعادة التجميع ، وربط معلوماته، وتوليد خرائط المفاهيم . (Simsek & Jale,2010;36)

٤ –**التفسير واحداث المعنى** :interpretation

وهو عملية عقلية تهدف الى تفسير المعلومات الداخلة إلى الذاكرة ، واعطائها معاني معينة ، والجزء الذي يقوم بهذه العملية هو سيكما المعاني او العمليات ، وهذه العملية العقلية هي التي تساعد على الادراك وتصنيف المعلومات الى مفاهيم ، او مبادئ، او مهارات ، او الوان ، او روائح ، او احجام ... ألخ (دروزة ،٢٠٠٤: ٤٠)

٥ –**التحليل** :analysis

وهو عملية تهدف الى تجزئة المادة التي يتكون منها المحتوى ، بهدف رؤية تفاصيله ، وهي عكس عملية التجميع او التنظيم ، وتحدث هذه العملية لدى التعامل مع مادة صعبة ، او معقدة ، او موقف كلي غامض ، او لدى محاولة استرجاع معلومات جزئية خاصة ، فالتحليل يساعد المتعلم على رؤية التفاصيل قبل خزنها في الذاكرة . (دروزة ،٢٠٠٤: ٤٠)

٦ – التخيل :imaging

هو عملية عقلية تتعلق بتكوين صور ذهنية للاشياء ، او الموضوعات ، او الاحداث المتعلمة ، وهو يساعد على خزن المعلومات في الذاكرة ، من ناحية ، واسترجاع المعلومات من الذاكرة من ناحية اخرى ، وقد تتضمن هذه العملية تصور صور ، او اشكال ، او اطارات ، او بيانات ، او خارطة او شكل مرئي (دروزة ،٢٠٠٤: ٤٠)

كما تعد احد أرقى العمليات العقلية العليا التي تقوم أساساً على ربط ما اكتسبه الفرد من خبرات سابقة باخرى جديدة لتتركه بصورة لم يمر بها الفرد من قبل بأي شكل آخر (المياحي ، ٢٠١٥ :١١٨)

٧ – الربط :relating

وهو عملية عقلية تهدف الى ادراك العلاقة بين المعلومات الجديدة المتعلمة ، والمعلومات السابقة ، عن طريق ادراك اوجه الشبه والاختلاف بينهما ، و قد تتضمن هذه العملية الاستنتاج والمقارنة والتنبؤ (دروزة ،٢٠٠٤: ٤١) ، فضلاً عن عملية الربط ، إذ تتم بين اجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها البعض ؛ وذلك من اجل خزنها في الذاكرة البعيدة المدى.

٨ –الاسترجاع :

وهو القدرة على تذكر المعلومات ، واخراجها من الذاكرة بقالب قد يختلف عما دخلت عليه ، فالاسترجاع قد يكون على مستوى التذكر الحرفي ، او غير الحرفي ؛ وقد يكون الاسترجاع على مستوى الفهم او الاستيعاب ، او التطبيق ، او التحليل ، او التركيب ، او التقويم ، او حل المشكلات ، او الاكتشاف او الاختراع ، فالاسترجاع يعني ببساطة ، استكمال المعلومات المخزونة وقت الحاجة (دروزة ،٢٠٠٤: ٤١) (المياحي ، ٢٠١٥ :٨٩)

ويستنتج الباحث مما سبق ان هدف هذه العمليات العقلية هو ادراك المعاني ، وادراك العلاقات ، والفهم والاستيعاب ، والتبصر ، والرؤيا ، ومن ثم التعلم وقد تدخل المعلومات على شكل رموز وقد تخرج على شكل رموز ايضاً .

المصادر

١. ابراهيم، عبد الخالق رؤوف ، (٢٠٠٤) : **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، عمان، دار عمار.

٢. احمد، عادل ابو العز ، (٢٠٠٢) ، **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**، ط١، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣. الحيلة ، محمد محمود ، (٢٠٠٣) : **طرائق التدريس واستراتيجياتها** ، ط٣ ، الامارات ، دار الكتاب الجامعي

٤. الحيلة ـــــــ ، ـــــــــ ، : (٢٠٠٤) : **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** ، ط٤، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٥. دروزة ، أفنان نظر ، (١٩٨٦) : **اجراءات في تصميم المناهج** ، ط١ ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .

٦. دروزة ـــــــ ، ـــــــ ، (٢٠٠٤) : **اساسيات في علم النفس التربوي (استراتيجيات الادراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم)** ، ط١ ، عمان ، دار الشروق .

٧. زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٥) : **التدريس نماذجه ومهاراته** ، ط٢ ، القاهرة، عالم الكتب .

٨. عبيد ، ماجدة السيد ، وآخرين (٢٠٠١) : **أساسيات تصميم التدريس** ، ط١ ، عمان ، دار صفاء للنشر والطباعة .

٩. فالوقي، محمد هاشم (١٩٩١) :**أسس المناهج التربوية اشكالية المفهوم وتنوع التنظيم**، طرابلس ، منشورات الجامعة المفتوحة .

١٠. قطامي ، يوسف ، وقطامي ، نايفة ، وحمدي ، نرجس ، (١٩٩٤) : **تصميم التدريس** ، عمان ، جامعة القدس المفتوحة .

١١. قطامي ، يوسف ، وقطامي نايفة ، (٢٠٠٠) : **تصميم التدريس** ، ط٣ ، عمان ، دار الفكر .

١٢.المياحي ، جعفر عبد كاظم، (٢٠١٥) **علم النفس العام** ، بغداد ، مكتب اليمامة باب المعظم .

13. Ausubel DP (1980) **Schemata, cognitive structure, and advance organizers**: A reply to Anderson, Spiro, and Anderson in American Educational Research Journal 17:400-404.

14. Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2005). **The systematic design of instruction** (6 ed.).Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

15. Driscoll MP (2000) **Psychology of Learning for Instruction**, 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.

16. Gagné RM and Medsker KL (1996) **The Conditions of Learning**: Training Applications,Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers

17. Gilchrist, A. L., & Cowan, N. (2012). **Chunking.** In V. Ramachandran (Ed.), The encyclopedia of human behavior (2nd ed., pp. 476-483). San Diego, CA: Academic Press.

18. Greeno, J. G., Collins, A. M., & Resnick, L. (1996). **Cognition and learning**. In D. C.

19. Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (2002b). **What is instructional design?** In R. A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (pp. 16 - 25). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

20. Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (2002b). **What is instructional design?** In R. A. Reiser and J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (pp. 16 - 25). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

21. Jonassen D (1999) **Designing constructivist learning environments.** In: Reigeluth CM (ed) Instructional-Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume II, pp. 215-239. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

22. Jonides. J (1984)**Cognitive Load and Maintenance Rehearsal** JOURNAL OF VERBAL LEARNING AND VERBAL BEHAVIOR 23, 494-507 (1984).

23. Merill, M.D.(1981): **Validation of the Instruction Strategy diagnostic profile**(ISDP) Empirical studies . NDRDC. Technical Report TR.,77.25. San Diago:Navy personal Research & Development Center.

24. Pressley, M. (1995). **Advanced Educational Psychology For Educators**, Researchers, and Policymakers. New York: HarperCollins.

25. Schramm W (1962) **Programed Instruction:** Today and Tomorrow. New York: The Fund for the Advancement of Education.

26. Simsek A, Jale Balaban(2010) **Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students,**

CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 2010, 1(1), 36-45.MOSHE NAVEH-BENJAMIN AND

27. Smith P L. , Tillman J. Ragan)(2004) … **Instructional** Design, 3rd , The University of Oklahoma. WILEY. John WILEY & SONS, INC. NEW YORK.

28. Tennyson Robert D(2010,). **Historical Reflection on Learning Theories and Instructional Design,** CONTEMPORARY EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 2010, 1(1), 1-16

29. Yaseen , Wathiq Abdul Kareem, Raji Zeinab. Hamzah(2010) **Designing a Course Of Science Based Upon Constructing Knowledge and Active Experimental By Using Moodle Implementation**,no139,2010.

The effectiveness of instructional design - learning the use of cognitive strategies in the collection of the foundations of Education for the first stage / College of Education, Ibn Rushd For Human Sciences

Search unsheathed a doctoral student Muhannad Abdul Jabbar Abdul-Sahib

Under the supervision of .o.d. Kazim Karim Rida al-Jabri

Baghdad University / College of Education - Ibn Rushd

Department of Educational and Psychological Sciences

Research Summary

The research aims to know the effect (the effectiveness of instructional design - learning the use of cognitive strategies in the collection of the foundations of education for the first phase / College of Education, Ibn Rushd For Human Sciences)

It can be tailored to the objective of this research as follows:

- Building an educational design - learning the use of cognitive strategies in the material foundations of education for the students of the first phase in the College of Education / Ibn Rushd for Humanities.

- Identify the effectiveness of instructional design - the use of cognitive learning strategies in achievement.

To achieve the first objective was to find an educational design - learning the use of cognitive strategies in the material foundations of education to follow the research method

descriptive, but Hakiq goal second research formulated null hypothesis following:

- There is no difference statistically significant at the level (0.05) between the average scores of the experimental group students who have studied the material foundations of education according to the instructional design and the average group score officer students who have studied the material foundations of education according to the traditional method of collection.

The researcher chose Qsidia Department of Educational and Psychological Sciences of the College of Education, Ibn Rushd sections for the Humanities morning at Baghdad University, represented by the (first grade students) to be an arena for conducting the current study experience. And Akhtar researcher experimental design a partial seizure and post test designed to look, and hit the sample (68) students and students by 34 students and a student in the experimental group and represent the hall (a), who studied design, and the control group (34) students represent Hall (b) studied the traditional manner and was conducted in two equal variables (chronological age, intelligence, high-grade and thinking, and satisfaction with specialization, and academic motivation) To investigate the range of search test his hypothesis, it has a promising researcher search tool (achievement test) which consisted of 40 items, including (30) objective paragraph, of the type of multiple-choice quartet alternatives, and (10) the paragraphs of essay, was

accomplished researcher sincerity and persistence and the coefficient of difficulty and strength discriminatory as well as the effectiveness of false alternatives, but the experiment has been a promising researcher set of lesson plans for each of the two sets of research, has studied the researcher himself two groups for the duration of the experiment, which began on Monday, 16/11/2015 and ended on 22/5 / 2016 After the end of the experiment and the application of the achievement test, the researcher and processes the data statistically, it was reached the following results:

Beats the experimental group that studied design the control group, who studied students in the traditional manner, as the design has proven its effectiveness in the collection.

In light of the results of this research, the researcher to a number of conclusions and recommendations and proposals

تصنيع سيارة صغيرة تعمل بالطاقة الشمسية للأغراض التعليمية

م.م. اكرام هادي صالح العسكري
معهد اعداد المدربين التقنيين / الجامعة التقنية الوسطى

الخلاصة:

يتناول البحث تصميم بسيط لسيارة صغيرة ربطت بألواح شمسية خلاياها السليكونية تأخذ الطاقة الضوئية من الشمس وتحولها الى طاقة كهربائية وقد ربطت بشاحن يحول الطاقة الكهربائية التي يأخذها من الخلايا الشمسية الى وحدة الخزن حيث تم استخدام البطارية لخزن الطاقة الكهربائية على شكل طاقة كيميائية الى حين استخدامها في أوقات الليل أو في الأماكن المظلمة ، وقد استند بحثنا الى حسابات اساسية للخلايا الشمسية ومساحتها وما مقدار القدرة المتولدة منها بالواط وملائمة هذه القدرة مع محركات تعمل ضمن حدود الخلايا الشمسية وبعزم كافي لتحريك المركبة بسرع معينة حيث ان وزن الخلايا مع وزن المركبة الذي يعتبر العائق الاساسي في التصميم وذلك يحتاج الى الخبرة العملية فضلا عن الخبرة العلمية في حسابات الطاقة المنتجة من الخلايا الشمسية مع حسابات ديناميكا المركبات وغيرها من الامور وبالتالي البحث عن صندوق تروس او محول عزم ليؤمن العزم الكافي لقوى السحب الخاصة بالمركبة كما اخذ في الحسبان حسابات السير المستمر ومدى تحمل الالواح للعمل في مختلف الظروف الجوية مما استدعى ان يتم تصميم محول للتيار لغرض تحويل الطاقة من الالواح الى وحدة الخزن ومن ثم استخدام الطاقة الموجودة في بطارية الخزن في حالة انعدام الطاقة الشمسية او اثناء السير في مناطق لا تحوي على طاقة شمسية كافية.

الرموز المستخدمة :

D :distance (m) – t :time (sec) – P_{out} : net power (watt) – v: velocity (m/s) – N :revolutions (RPM) –A: current(Amp) – T: Torque (N.m) – ζ : eff% – P_{app} : inside power (watt) .

١ – المقدمة:

1 – ١ المقدمة (INTRODUCTION):

ذكرت الشمس في ٢٦ أية في القران الكريم ولها سورة قرآنية خاصة وهي سورة الشمس فالشمس مصدر للطاقة لا ينضب ولنا ان نتخيل كيف ان الشمس مصدر هائل للطاقة إذا علمنا ان الطاقة الشمسية التي تسقط على الكرة الارضية في اقل من نصف ساعة تكفي استهلاك العالم المتحضر بأجمعه لمدة عام كامل. وان [1]الطاقة الشمسية التي تصل الأرض تعادل 5000 مرة من الطاقة المتولدة من جميع المصادر الأخرى ،فبحثنا يتناول تصنيع سيارة تعمل بالطاقة الشمسية بدل البنزين .

السيارة الشمسية عبارة عن مركبة مزودة بألواح شمسية على سطحها تقوم باستقبال أشعة الشمس وتحويلها الي طاقة كهربائية. تمر هذه الطاقة خلال دوائر تحكم وتنظيم للتيار الكهربائي بما يناسب المحرك أو المحركات التي تدير عجلات هذه العربة، مع الاهتمام أثناء تصميم مثل هذه العربة بمراعاة عدة أمور منها خفة الوزن والمتانة والاعتمادية في اختيار المواد المكونة لمثل هذه العربة. وهذه العربة تعتمد على الشمس فقط في إدارة محركها لذلك تسمي السيارة الشمسية.[1]

وفي حال وجود الغيوم او الغبار فإن طاقة تحريك السيارة تقل تبعا لكم الغيوم والغبار .

أما في فصل الشتاء فيمكن شحن السيارة بالتيار الكهربائي لأيام حتى تظهر الشمس. ولابد من الإشارة الى أنه كلما زاد الوزن تحتاج السيارة لطاقة أكبر وبالتالي لمساحة ألواح شمسية أكبر.[2]

2- مشكلة البحث:

يسعى هذا البحث الى التعرف على استغلال الطاقة الشمسية كطاقة بديلة عن الوقود الناضب (البنزين) في تشغيل السيارات خصوصا في الوضع الحالي من تكالب الدول الكبرى على النفط ومشتقاته بالإضافة للمشاكل البيئية الناجمة عن استخدام الوقود الاحفوري وما ينتج عنه من عادم في السيارات وغازات سامة تسبب تخلل في النظام البيئي الصحي.

2-هدف البحث:

يهدف البحث الى تحقيق التالي:

١. معرفة مدى أهمية استخدام الطاقة الشمسية كطاقة بديلة عن الوقود التقليدي في تشغيل السيارة.
٢. دراسة كيفية تحول الطاقة الشمسية مباشرة الى طاقة كهربائية بواسطة الخلايا الشمسية.
٣. التعرف على نوع الربط المستخدم في تصميم السيارة الشمسية.
٤. محاولة استطلاع أثر استخدام الطاقة الشمسية كطاقة بديلة عن البنزين وطاقة اقتصادية توفر المال وطاقة نظيفة لا ينتج منها عادم.
٥. السيارة كنموذج تعليمي لطلبة قسم المكائن والمعدات في معهد اعداد المدربين التقنيين.

4 -اهمية البحث:-

تتبع اهمية البحث من العوامل الرئيسية التالية:

١. حث الكوادر الهندسية على الاستخدام الفعلي والواسع للطاقة الشمسية في بلدنا رغم ان بلدنا هو بلاد الشمس.
٢. تزايد الحاجة للبحث عن بدائل للوقود الاحفوري والنفط لتسيير المركبات خصوصا والتي تمثل عوادم الاحتراق فيها ما يقارب ٧٠ % من عوامل التلوث البيئي فضلا عن امكانية تطوير المشروع الى مشروع بحجم أكبر لأغراض الاستخدام اليومي في اجواء مشمسة كأجواء العراق

٣. يعتبر العراق من البلدان المشمسة [1] بحدود ٩٥ % من ايام السنة مشمسة مما يعني امكانية عالية لنجاح هكذا مشاريع فيما لو اوجدت لها الثقافة الازمة.
٤. تعميم الفكرة ونشر الوعي بالطاقات المتجددة لدى شرائح مختلفة من شرائح المجتمع وتبدأ بإكساب الطلبة المهارات اللازمة لتطوير هذه الافكار الى افكار ابداعيه لاحقا ولفتح افاق جديدة للتعلم خارج إطار المناهج الدراسية التقليدية.

5- منهجية البحث:

استخدام الباحث المنهج الوصفي والعملي والتحليلي في تصميم وتنفيذ السيارة الشمسية لكون الجانب العملي من انسب الطرق التطبيقية، وقد استخدم الباحث المصادر النظرية والعملية . وتتكون المصادر النظرية من الكتب والمجلات العلمية المتخصصة، اما المصادر العملية اشتملت على تجارب اجريت على السيارة بعد اكمالها لقياس المسافات والعزم والسرع وتم عمل جدول القراءات ثم حساب القدرة وعزم التدوير ورسم مخططات لأغراض البحث والتطوير.

4- الدراسات السابقة:

يمتد تاريخ استخدام الطاقة الشمسية الى عصر الكلدانيين في وادي الرافدين عندما استخدم كهنة المعابد في تلك الحقبة من الزمن اوعية ذات طلاء ذهبي لإيقاد المذبح باستخدام الاشعة الشمسية [2].

اما التطور التاريخي لبحوث الطاقة الشمسية ويشمل مراحل تطور تكنولوجيا توليد الطاقة الكهربائية من الشمس.

في بداية الثلاثينات الى بداية الخمسينات تم إيجاد مواد وأجهزة قادرة على تحويل طاقة الشمس إلى طاقة كهربائية تتأثر مقاومتها الكهربائية بمجرد تعرضها للضوء وقد كان هذا الاكتشاف بمحض الصدفة.وفي السنين التي تلتها لم يتم اي تقدم ملحوظ في استنباط بحوث لاستخدام الطاقة الشمسية للفترة ما بعد الحرب العالمية الاولى وحتى بداية الحرب العالمية الثانية ،ففي السنوات من(١٩٤١) وحتى (١٩٤٦) تم في الاتحاد السوفييتي تطوير ماكنة شمسية تجارية من قبل موليير في مدينة طشقند[3] .

[4] يعود اختراع الخلايا الشمسية إلى بداية الأربعينيات من القرن الماضي، وتحديدًا عام ١٩٤١ حيث تمكن المخترع الأمريكي روسل أوهل من إنتاج أول خلية شمسية، مصنوعة من السليكون.

ومن ثمَّ توالت الدراسات والأبحاث لإنتاج الخلايا الشمسية. وتطورت الدراسات لإمكانية الاستفادة من الخلايا الشمسية في توليد الطاقة الكهربائية.

خاصة في ظل الأزمات التي تعرض لها قطاع الكهرباء في العالم، سواء بالانقطاع المتكرر نتيجة ارتفاع أسعار الوقود التقليدي عالميًا، أو بإحداث الوقود المستخدم في توليد الطاقة الكهربائية لأضرار خطيرة على الصحة والبيئة والمناخ.

وتعد الخلايا الشمسية محولات فولت ضوئية تعمل على تحويل ضوء الشمس المباشر إلى كهرباء، وتصنع من أشباه موصلات غالبًا ما تكون من السيلكون المعالج كيميائيًا؛ لإعطاء جانب واحد شحنة موجبة، وجانب آخر شحنة سالبة وهي آمنة موثوقة وصديقة للبيئة، وعمرها الافتراضي يصل إلى عشرين عامًا.

في بداية الخمسينات حين تم تطوير شرائح عالية القوة عن مادة السليكون تم وضعها بأشكال وأبعاد هندسية معينة وقادرة على تحويل أشعة الشمس إلى طاقة كهربائية بكفاءة تحويل (٦%).

الخمسينات والستينات فترة مهمة أخرى في مجال الاهتمام بالطاقة الشمسية كمصدر بديل للطاقة ،وقد تم اختبار بعض المواد كالبزموث والجرمانيوم بواسطة بوم (Baum) .[5]

النصف الثاني للسبعينات أعلن العرب حظر تصدير النفط إلى الغرب بدأت دول عديدة تعطي اهتمام بالغ بالطاقة الشمسية واستخدامها.[6] وقد أثمرت هذه الفترة في نشر وتطور تكنولوجيا الطاقة الشمسية حيث انتشر استخدامها في مجالات عديدة مثل: الاتصالات –والنقل –والإنارة ...

اما في أواخر التسعينات قام العلماء في "سبكترولاب بتسجيل زيادة جديدة في القدرة التحويلية للخلايا الشمسية، حيث سجلوا تحويل ٣٢,٣% من الطاقة الشمسية الداخلة

إلى تيار كهربي، وتعتبر هذه النسبة ضعف القدرة التحويلية القديمة للخلايا، ويعتقد العلماء أنه يمكنهم زيادة هذه النسبة إلى ٤٠%.

[7] الالفية الثانية في عام ٢٠٠٢، زادت كمية الطاقة التي يتم امتصاصها في ساعة واحدة عن كمية الطاقة التي تم استخدامها في العالم في عام واحد. [٨]تكون كمية الطاقة الشمسية التي تصل إلى سطح الأرض كبيرة للغاية، لدرجة أنها تصل في العام الواحد

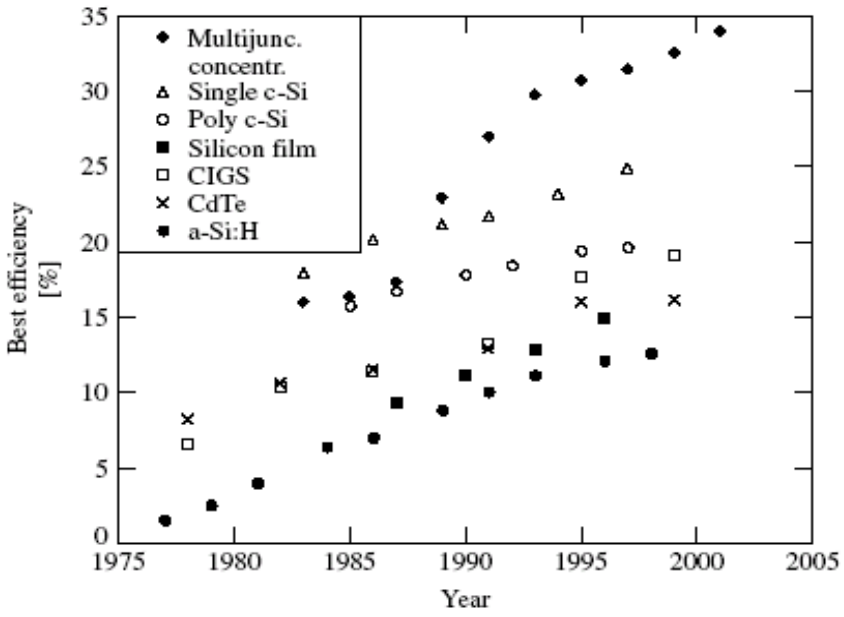
إلى حوالي ضعف ما سيتم الحصول عليه من مصادر الطاقة الموجودة على الأرض مجتمعة معًا، كالفحم والبترول والغاز الطبيعي واليورانيوم الذي يتم استخراجه من باطن الأرض .[9]يستهلك التمثيل الضوئي حوالي ٣.٠٠٠ كونتليون جول من الطاقة الشمسية في العام في تكوين الكتل الحيوية. قررت شركة هوندا اليابانية عام(2006)انشاء مصنع كبير لتجميع وتصنيع ألواح الخلايا الشمسية بطاقة تصل إلى ٢٧,٥ ميغاوات متحدية بذلك شركات قديمة ومنافسة في صناعة الخلايا الشمسية مثل شارب وميتسوبيشي وكيوسي را وغيرها وبتكلفة تقريبية ٨٦ مليون دولار، وتقول الشركة أنها اتخذت هذه الخطوة كبداية لقرار بتصنيع سيارات صديقة للبيئة تعمل بالطاقة الشمسية وبشكل تجاري، ولكنها في نفس الوقت يمكنها بيع هذه الألواح في السوق العالمية بعائدات ما بين ٤٠ إلى ٧٠ مليون دولار سنويا، وستستخدم الشركة تقنيات جديدة غير أشباه الموصلات السيليكونية التي تصدر نسبة من الكربون وبدلا من ذلك ستستخدم مواد أقل إنتاجا للكربون بنسبة تصل إلى ٥٠ في المئة، وسيتم بناء المصنع بالقرب من مدينة إنتاج السيارات في كوما موتو بالجنوب الغربي من اليابان[10].

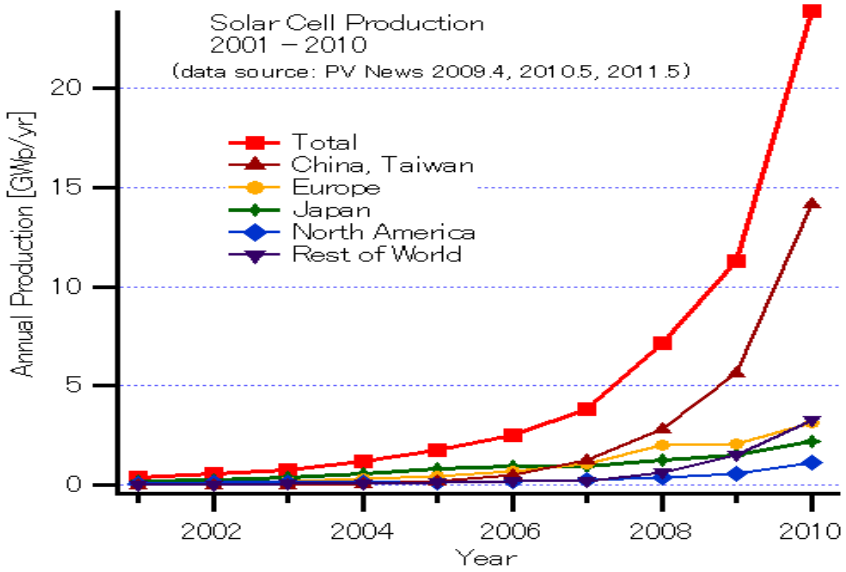
وفي عام 2007 أصبحت محطة الطاقة التي تنتج الكهرباء بقدرة 14 ميغاوات الموجودة في كلارك كآونتي في نيفادا، وكذلك المحطة التي تعمل بقدرة 20 ميجاواط في بينيك ساما في إسبانيا أوضح سمتين على الاتجاه نحو إنشاء محطات طاقة شمسية جهيدة عملاقة في الولايات المتحدة وأوروبا[11] .وكمصدر طاقة متجدد، تتطلب الطاقة الشمسية مصدرا داعما، والذي يمكن أن يتمثل في طاقة الرياح بشكل جزئي.

ويتم عادةً الحصول على هذا الدعم من البطاريات، ولكن الأجهزة عادةً ما تستخدم طاقة كهرومائية التي يتم تخزينها عن طريق الضخ. ويقوم معهد تكنولوجيا توليد الطاقة الشمسية في جامعة كاسل باختبار محطة طاقة افتراضية متصلة بنظام لتخزين الطاقة، حيث يمكن توليد الطاقة من الطاقة الشمسية أو طاقة الرياح أو الغاز العضوي والطاقة الكهرومائية التي يتم تخزينها عن طريق الضخ، لتوفير طاقة كافية للاستخدام بشكل مستمر؛ بحيث يعتمد المشروع على مصادر متجددة فقط.[12]

وفيما يلي جدول (١)يبين اسماء العناصر والمركبات المستخدمة في تصنيع الخلايا الشمسية ورموزها وتصنيفها [11]

التصنيف	الرمز	الاسم
1- Elemental	Si	Silicon العناصر
	Ge	Germanium
2- Components		
a) IV - IV	SiC	Silicon carbid
b) III - V	Al P	Aluminum phosphide
	Al As	Aluminum arsenide
	Al Sb	Aluminum antimonide
	Ga N	Gallium nitride
	Ga P	Gallium phosphide
	Ga As	Gallium arsenide
	Ga Sb	Gallium antimonide
	In P	Indium phosphide
	In Sb	Indium antimonide
C) II - VI	Zn O	Zinc Oxide
	Zn S	Zinc sulfide
	Zn Se	Zinc selenide
	Zn Te	Zinc telleride
	Cd S	Cadmium sulfide
	Cd Se	Cadmium selenide
	Cd Te	Cadmium telleride
d) IV - VI	Pb S	Lead sulfide
	Pb Se	Lead selenide
	Pb Te	Lead telluride





المخطط (١) يبين العلاقة بين الكفاءة والزمن سنويا ليبين افضل المواد كفاءة في تصنيع اللوح الشمسي[11] .

figure– 2 The following diagram shows the relationship between solar products in a number of States and the amount of acceleration over the years from 2002 until 2010.

5- المواد المستخدمة في صنع السيارة الشمسية :

١-الخلايا الشمسية: -عدد (٢ لوح) بفولتية ١٢ فولت لكل لوح من الالواح وبشدة تيار ٠,٩٥ أمبير لكل من اللوحين.

٢-البطارية ١٠ فولت.

٣-المحرك الكهربائي عدد ٢ أحدهما للدفع الامامي والخلفي والثاني للاستدارة والتوجيه.

٤-العجلات وملحقاتها من صندوق تروس يمكن المركبة من الاستفادة من اقل عزم متولد من المحرك الكهربائي.

٥-اختبار السيارة بعد اتمام تصميمها وتشغيلها وحساب القدرة المتولدة والعزم المتولد مع بعض التغييرات بزمن التشغيل او مسافة الاختبار. وغيرها من المعادلات التصميمة والحسابية.

6- الجزء النظري:

الطاقة الشمسية هي الضوء المنبعث والحرارة الناتجة عن الشمس اللذان قام الإنسان بتسخيرهما لمصلحته منذ العصور القديمة باستخدام مجموعة من وسائل التكنولوجيا التي تتطور باستمرار. تُعزى معظم مصادر الطاقة المتجددة المتوافرة على سطح الأرض إلى الإشعاعات الشمسية بالإضافة إلى مصادر الطاقة الثانوية، مثل طاقة الرياح وطاقة الأمواج والطاقة الكهرومائية والكتلة الحيوية.. من الأهمية هنا أن نذكر أنه لم يتم استخدام سوى جزء صغير من الطاقة الشمسية المتوافرة في حياتنا.

يستقبل كوكب الأرض ١٧٤ بيتا واط من الإشعاعات الشمسية القادمة إليه (الإشعاع الشمسي) عند طبقة الغلاف الجوي العليا.[١] وينعكس ما يقرب من ٣٠% من هذه الإشعاعات عائدة إلى الفضاء بينما تُمتص النسبة الباقية بواسطة السحب والمحيطات والكتل الأرضية. ينتشر معظم طيف الضوء الشمسي الموجود على سطح الأرض عبر المدى المرئي وبالقرب من مدى الأشعة تحت الحمراء بالإضافة إلى انتشار جزء صغير منه بالقرب من مدى الأشعة فوق البنفسجية.[٢] تمتص مسطحات اليابسة والمحيطات والغلاف الجوي الإشعاعات الشمسية، ويؤدي ذلك إلى ارتفاع درجة حرارتها. يرتفع الهواء الساخن الذي يحتوي على بخار الماء الصاعد من المحيطات

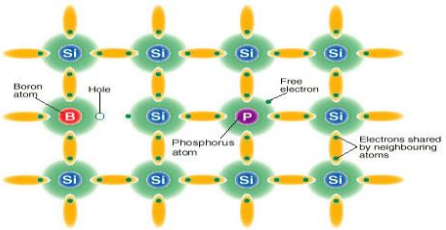
مسبباً دوران الهواء الجوي أو انتقال الحرارة بخاصية الحمل في اتجاه رأسي. وعندما يرتفع الهواء إلى قمم المرتفعات، حيث تنخفض درجة الحرارة، يتكثف بخار الماء في صورة سحب تمطر على سطح الأرض، ومن ثم تتم دورة الماء في الكون. تزيد الحرارة الكامنة لعملية تكثف الماء من انتقال الحرارة بخاصية الحمل، مما يؤدي إلى حدوث بعض الظواهر الجوية، مثل الرياح والأعاصير المضادة. [٣] وتعمل أطياف ضوء الشمس التي تمتصها المحيطات وتحتفظ بها الكتل الأرضية على أن تصبح درجة حرارة سطح الأرض في المتوسط ١٤ درجة مئوية. [٤] ومن خلال عملية التمثيل الضوئي الذي تقوم به النباتات الخضراء، يتم تحويل الطاقة الشمسية إلى طاقة كيميائية، مما يؤدي إلى إنتاج الطعام والأخشاب والكتل الحيوية التي يُستخرج منها الوقود الحفري.

أن [1] الطاقة الشمسية التي تصل الى الارض تعادل ٥٠٠٠ مرة من الطاقة المتولدة من جميع المصادر الاخرى.

يمكن تحويل ضوء الشمس المباشر إلى كهرباء باستخدام محولات فولتوضوئية (PV) وعملية تركيز الطاقة الشمسية (CSP) والعديد من الأساليب التجريبية الأخرى. وتُستخدم المحولات الفولتوضوئية بشكل أساسي لإمداد الأجهزة الصغيرة والمتوسطة بالكهرباء، بدءًا من الآلة الحاسبة التي يتم تشغيلها بواسطة خلية شمسية واحدة إلى المنازل التي لا تحتوي على شبكة كهرباء والتي يتم إمدادها بالكهرباء بواسطة مجموعة من الخلايا الفولتوضوئية. وكان يتم توليد الكهرباء على نطاق واسع بواسطة محطات تركيز الأشعة الشمسية، ولكن الآن أصبحت محطات المصفوفات الضوئية الجهدية التي تنتج كمية كبيرة من الكهرباء مثل محطات "إس إي جي إس" أكثر شيوعًا. وفي عام ٢٠٠٧ أصبحت محطة الطاقة التي تنتج الكهرباء بقدرة ١٤ ميجاواط الموجودة في كلارك كاونتي في نيفادا، وكذلك المحطة التي تعمل بقدرة ٢٠ ميجاواط في بينيكساما في إسبانيا أوضح سمتين على الاتجاه نحو إنشاء محطات طاقة شمسية جهدية عملاقة في الولايات المتحدة وأوروبا.[٢]

وقد استخدمت الخلايا الشمسية لغرض تحويل اشعة الشمس مباشرة الى كهرباء عن طريق استخدام اشباه الموصلات تلك العناصر التي يكون عدد تكافؤها(٤) و(٥) و(٦) كالسليكون والفسفور والكبريت والجرمانيوم والسلينيوم والبزموث [3].

6 – 1الخلايا الشمسية وانواعها:-



شكل (٣) يوضح اواصر الترابط بين خلايا اشباه الموصلات

6– ٢الخلايا الشمسية السيليكونية المتبلورة:

تصنع هذه الخلايا من السيليكون عبر إنماء قضبان من السيليكون أحادي أو عديد التبلور ثم يؤرب إلى رقائق وتعالج كيميائياً وفيزيائياً عبر مراحل مختلفة لتصل إلى خلايا شمسية.

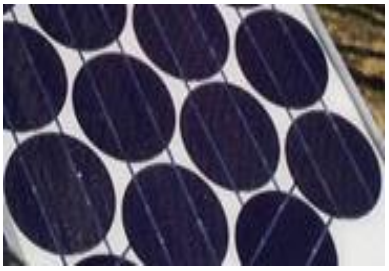
كفاءة هذه الخلايا عالية تتراوح بين 9 – 17 % والخلايا السيليكون أحادية التيار غالية الثمن حيث صعوبة التقنية واستهلاك الطاقة بينما الخلايا السيليكون عديدة التبلور تعتبر أقل تكلفة من أحادية التبلر وأقل كفاءة أيضاً.

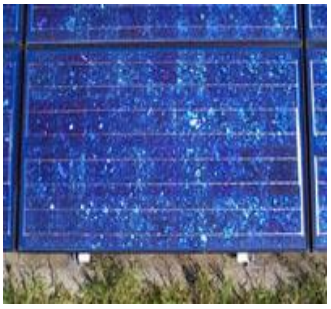
مادة هذه الخلايا ذات شكل سيليكون حيث التكوين البلوري متصدع لوجود عنصر الهيدروجين أو عناصر أخرى أدخلت قصداً لتكسبها خواص كهربية مميزة وخلايا السيليكون الأمو رفي زهيدة التكلفة عن خلايا السيليكون البلوري حيث ترسب طبقة شريطية رقيقة باستعمال كميات صغيرة من المواد الخام المستخدمة في عمليات قليلة مقارنة بعمليات التصنيع البلوري. ويعتبر تصنيع خلايا السيليكون الامو رفي أكثر تطويعاً وملاءمة للتصنيع المستمر ذاتي الآلية.

تتراوح كفاءة خلايا هذه المادة ما بين 4 – 9 % بالنسبة للمساحة السطحية الكبيرة وتزيد عن ذلك بقليل

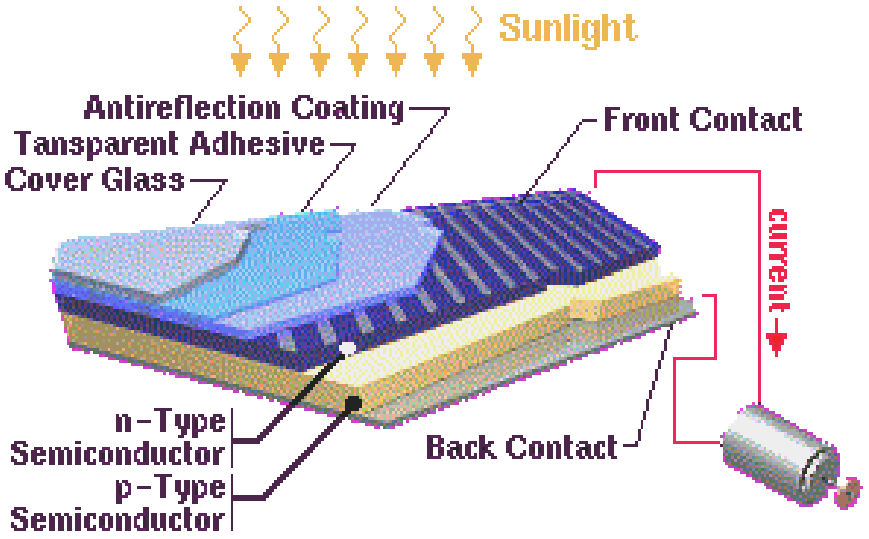
بالنسبة للمساحة السطحية الصغيرة وإن كان يتأثر استقرارها بالإشعاع الشمسي.

وقد تم تصنيع خلايا شمسية من مواد مختلفة إلا أن أغلب هذه المواد نادرة الوجود بالطبيعة أو لها خواص سامة ملوثة للبيئة أو معقدة التصنيع وباهظة التكاليف وبعضها لا يزال تحت الدراسة والبحث وعليه فقد تركز الاهتمام على تصنيع الخلايا الشمسية السيليكون وذلك لتوفير عنصر السيليكون في الطبيعة علاوة على أن العلماء والباحثين تمكنوا من دراسة هذا العنصر دراسة مستفيضة وتعرفوا على خواصه المختلفة وملاءمته لصناعة الخلايا الشمسية المتبلورة ومتصدعة التيار.





شكل- ٤ -انواع من الخلايا الشمسية السيليكونية



شكل (٥) يوضح طبقات اللوح الشمسي السليكوني

7 – انواع الالواح الشمسية وكفاءتها العامة :

نوع المعدن	درجة الكفاءة داخل المعمل %	درجة الكفاءة خارجيا %
سيليكون وحيد البلورة	~ ٢٤	١٤ - ١٧
سيليكون متعدد البلورات	~ ١٨	١٣ - ١٥
سيليكون غير بلوري	~ ١٣	٥ - ٧

جدول (٢) أنواع الالواح الشمسية وكفاءتها

شكل يوضح المظهر لخارجي للسيارة الشمسية

8 – عمليات التصميم:-

استخدمت خلايا شمسية عدد ٢ لوح

وبكتلة ١,٦ كغم لكل لوح

بزاوية ميلان بين اللوحين= ١٣٥ درجة،

ومساحتها = ٠,١٢٠٩م^{٢} = مساحة اللوحين

بطارية شحن = ١٠ فولت

الكتلة الكلية للسيارة = ٤ كغم

(Remote control) منظم اتجاه السيارة وحركتها

9 – كفاءة الخلايا الشمسية:-

بفرض ان شدة الاشعاع الشمسي الساقط = **١٤٠٠ watt/m^2**

P_{out} = I*V = 0.95*12= 11.4 watt

P_{in}= شدة الإشعاع الشمسي الساقط * مساحة اللوح

عدد الخلايا * مساحة اللوح = مساحة الخلية الواحدة

مساحة اللوح الأول =**0.026*0.06 *36= 0.05616 m^2**

مساحة اللوح الثاني= **0.03*0.06 *36= 0.0648 m^2**

مساحة اللوح $_{2}$ +مساحة اللوح $_{1}$ =مساحة اللوح = **0.0648 + 0.05616 = 0.1209 m^2**

$$\text{Solar cell conversion Efficiency \%} = \frac{P_{out}}{P_{in}} \times 100$$

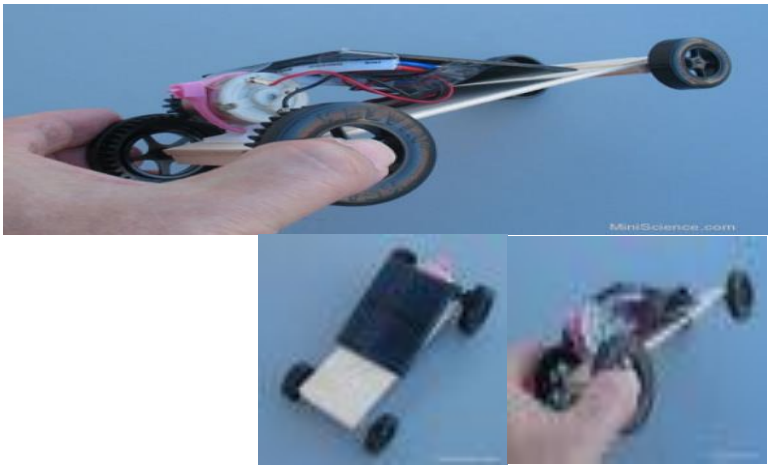
كفاءة لوحي الخلية **P in = 1400 * 0.1209 =169.26 watt**

$$\eta = \frac{p_{out}}{p_{in}} = \frac{11.4}{169.2} * 100 = 6.73\%$$

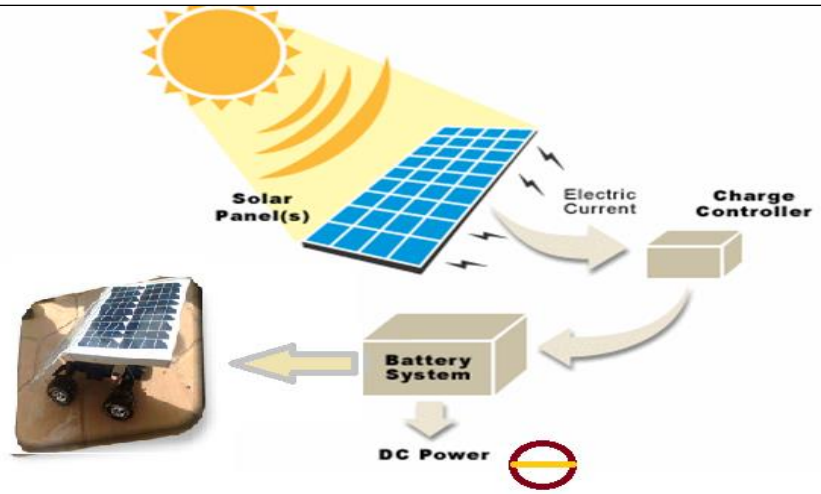
10-تركيب المحرك :

لتثبيت المحرك قبالة محور العجلات الخلفية يمكن استعمال حزام أو قيد بلاستيكي مدعوم بقطعة بلاستيكية على سطحها لصاق شديد.

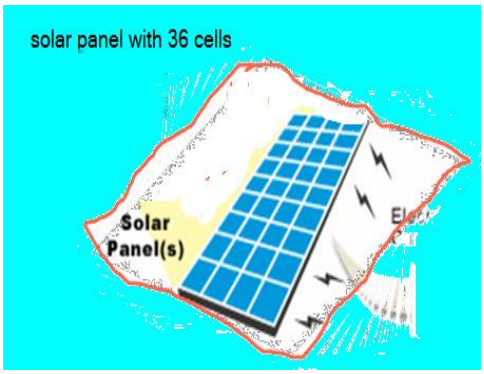
11-تركيب اللوحة الشمسية:

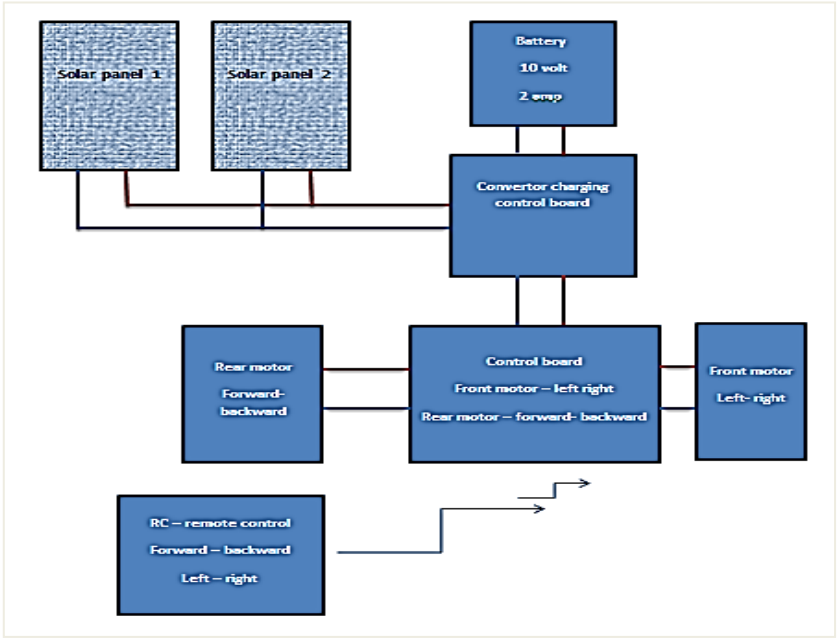


شكل (٦) مخطط متكامل يبين مسار الشعاع الشمسي الى اللوح الشمسي الى الشاحن الى البطارية لتخزين الطاقة لعمل السيارة في الظل والظلام



شكل (٧) لوحنا الشمسي مكون من ٣٦ خلية شمسية





مخطط (٨) يوضح الترتيب الكلي لمنظومة السيارة التي تعمل بالطاقة الشمسية

١٢-المعادلات الحسابية:

$$P_{app} = I \cdot V$$

$$V = \tfrac{1}{2}\, at$$

$$Pout = m\, a^2 t$$

$$\text{Torque} = \frac{Pout}{2\pi . RPM}$$

الكتلة = m, التعجيل= a, الزمن= t

$$RPM = \frac{V\ \frac{m}{s}\ .\ 60000\ .\ \text{Gear ratio}}{\pi\ .\text{Wheel Ratio (mm)}}$$

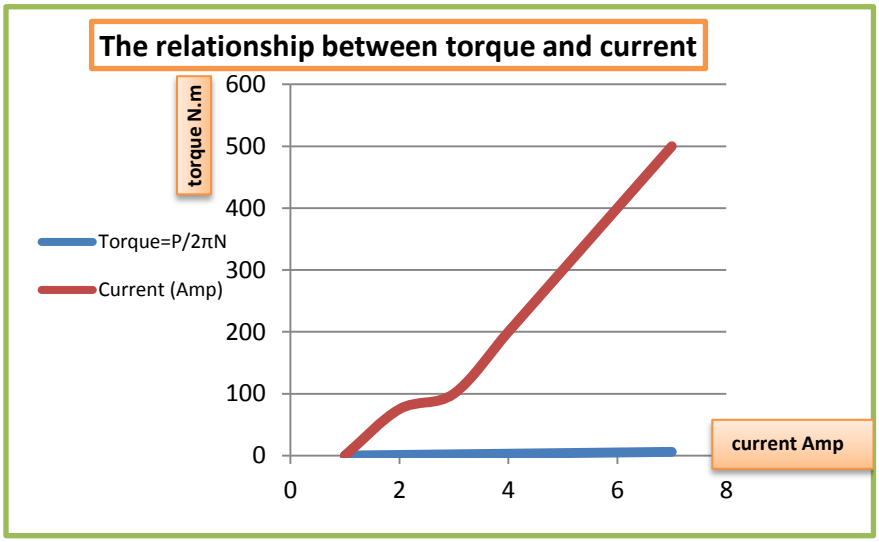
$$\text{Efficiency \%} = \frac{Pout}{\text{P app}}$$

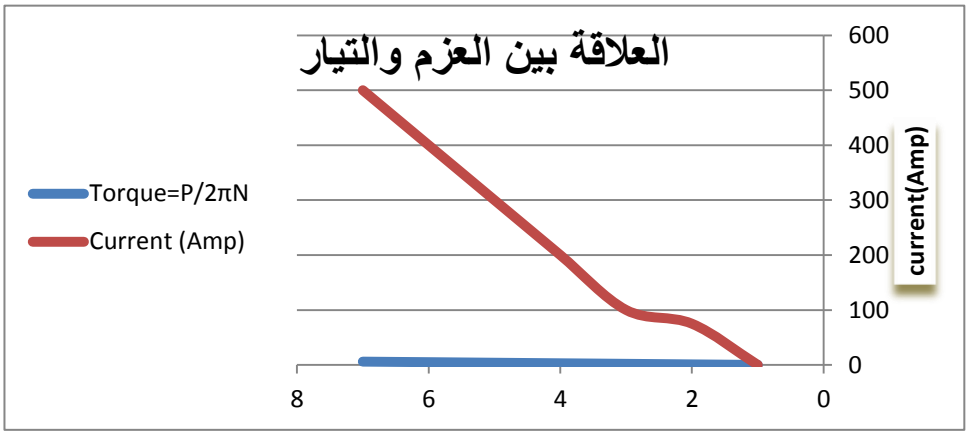
١٣-النتائج والحسابات :-

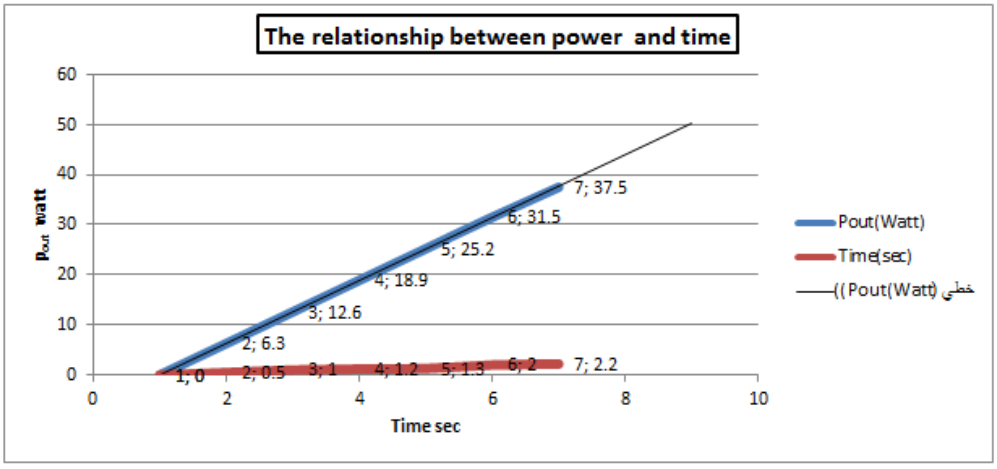
جدو ل (٣) العلاقات بين النتائج الحسابية

Distance(d) (m)	Time(sec)	$P_{out(Watt)} * 10^{-3}$	Velocity m/s	RPM(N)	Eff %	Current (Amp)	Torque=P/2πN N.m
1.44	0.5	6.3	5181	250	70	75	1
0.92	1	12.6	3315	160	60	100	2
0.57	1.2	18.9	2072	100	55	200	3
0.45	1.3	25.2	1657	80	40	300	4
0.34	2	31.5	1243	60	30	400	5
0.30	2.2	37.5	1150	50	25	500	6

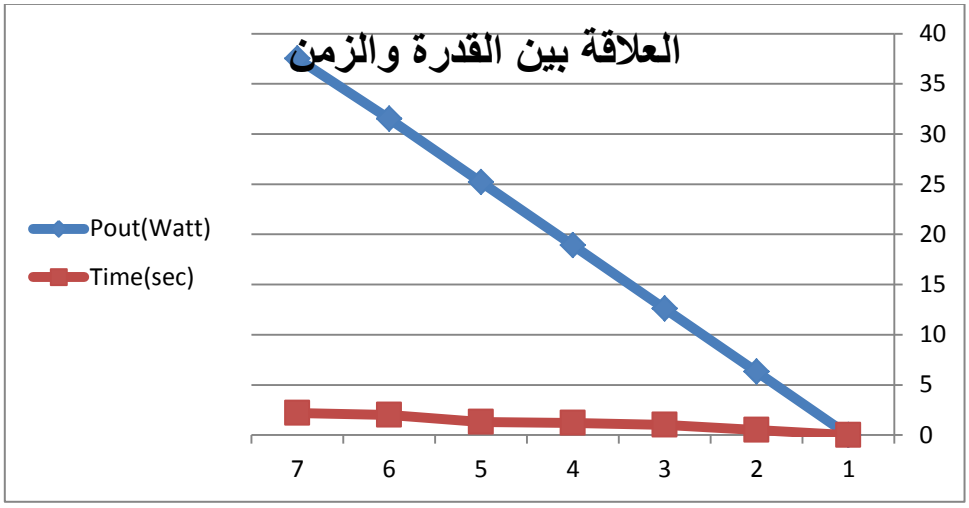
Current (Amp)	Torque=P/2π N N.m
75	1
100	2
200	3
300	4
400	5
500	6



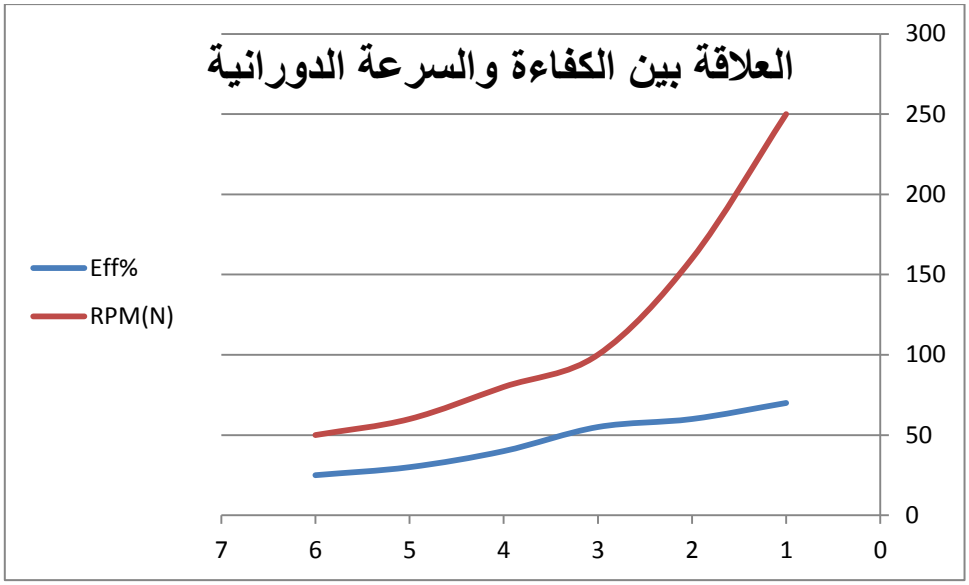

العلاقة بين العزم والتيار
Torque=P/2πN
Current (Amp)
current(Amp)
600
500
400
300
200
100
0
8
6
4
2
0


The relationship between power and time
Pout watt
Time sec
Pout(Watt)
Time(sec)
((Pout(Watt) خطي
1; 0
2; 0.5
3; 1
4; 1.2
5; 1.3
6; 2
7; 2.2
2; 6.3
3; 12.6
4; 18.9
5; 25.2
6; 31.5
7; 37.5

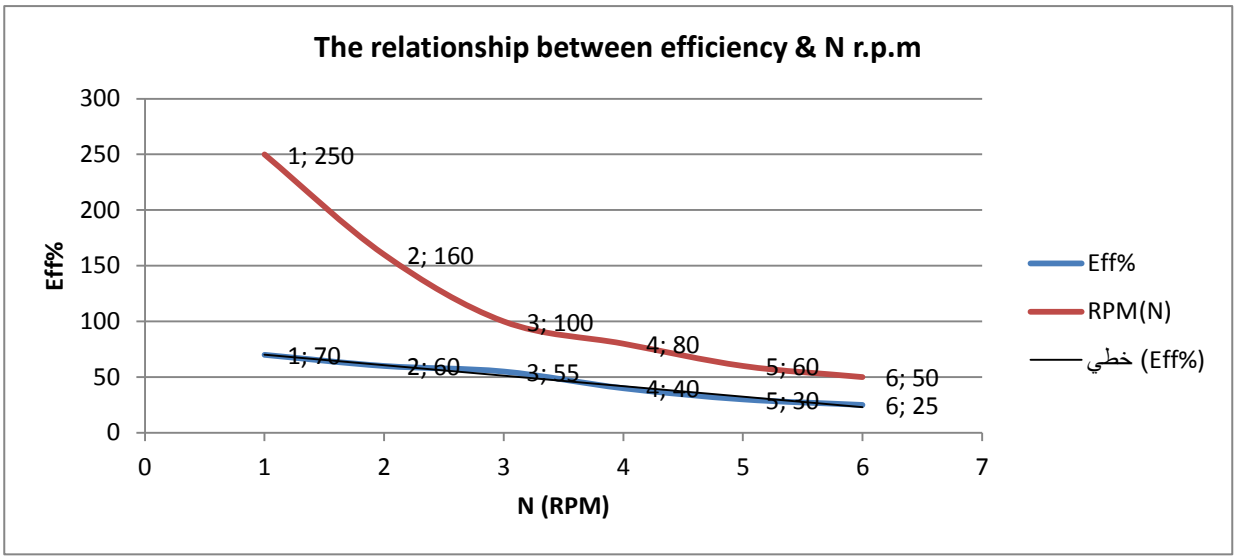
شكل (٩)


العلاقة بين القدرة والزمن
Pout(Watt)
Time(sec)
40
35
30
25
20
15
10
5
0
7
6
5
4
3
2
1

شكل (١٠)


العلاقة بين الكفاءة والسرعة الدورانية
Eff%
RPM(N)
300
250
200
150
100
50
0
7
6
5
4
3
2
1
0

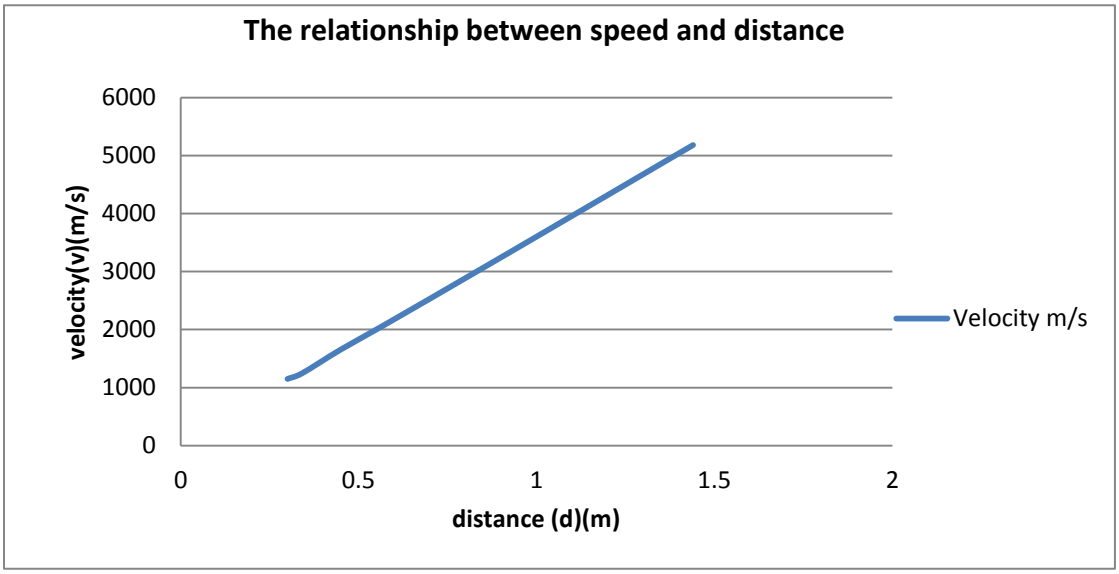
شكل (١١)



Velocity m/s	Distance(d) (m)
5181	1.44
3315	0.92
2072	0.57
1657	0.45
1243	0.34
1150	0.30

جدول (٥) قيم المسافات التي تقطعها السيارة الشمسية وما يقابلها من قيم السرع الخطية لتلك السيارة

شكل (١٢) يوضح العلاقة بين المسافات التي تقطعها السيارة والسرع الخطية مأخوذة تلك القيم من الجدول (٥)

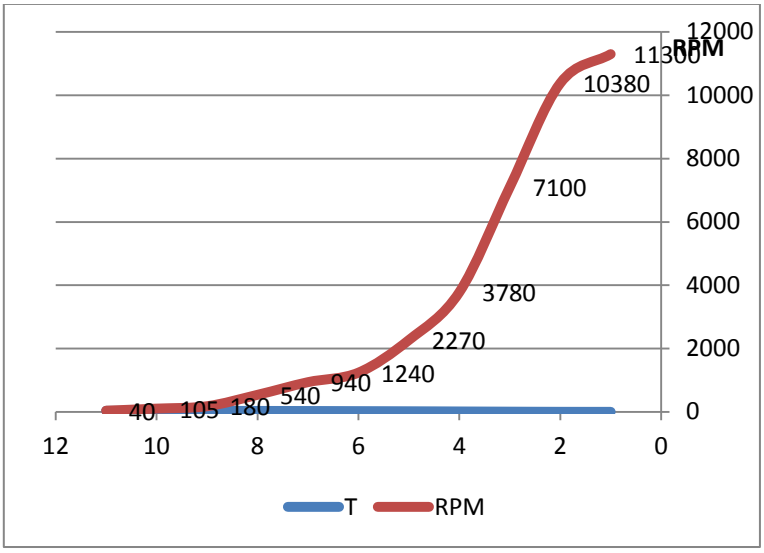


Test conditions:

Sun Level % 92 %
Panel ISC 1234 ma. OCV 10.44 Volts
Electronics set Voltage Automatic 8.9 Volts

Torque mNm	RPM	
	11300	Running Free
4.2	10380	Start Temp 24 Deg C
9.2	7100	
15.5	3780	
20.7	2270	
25.7	1240	Finish Temp 34 Deg C
29.6	940	
32.1	540	
34.6	180	
34.9	105	
35.3	40	Finish Temp 32 Deg C

جدول (٦) يوضح قيم العزم الدوراني وما يقابله من سرع دورانية مقاسة بالدورة لكل دقيقة]

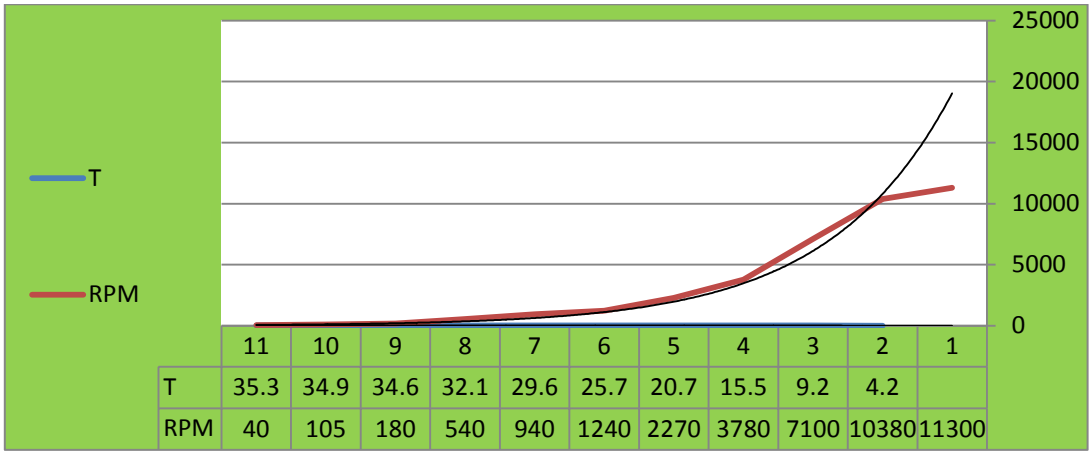


شكل (١٣)

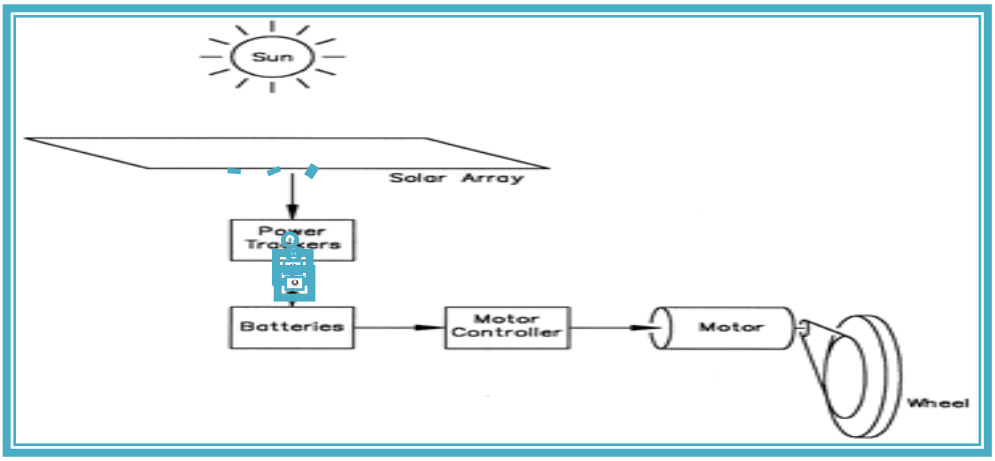
T	RPM
	15600
0.5	9700
1	9300
1.2	7500
1.3	7300
2	5700
2.2	5050
2.5	3900
3	3400
3.5	2600

1600	4.8
650	6.7
250	7.5
80	8

جدول (٧) نتائج تجارب جدي
والسرعة الدورانية

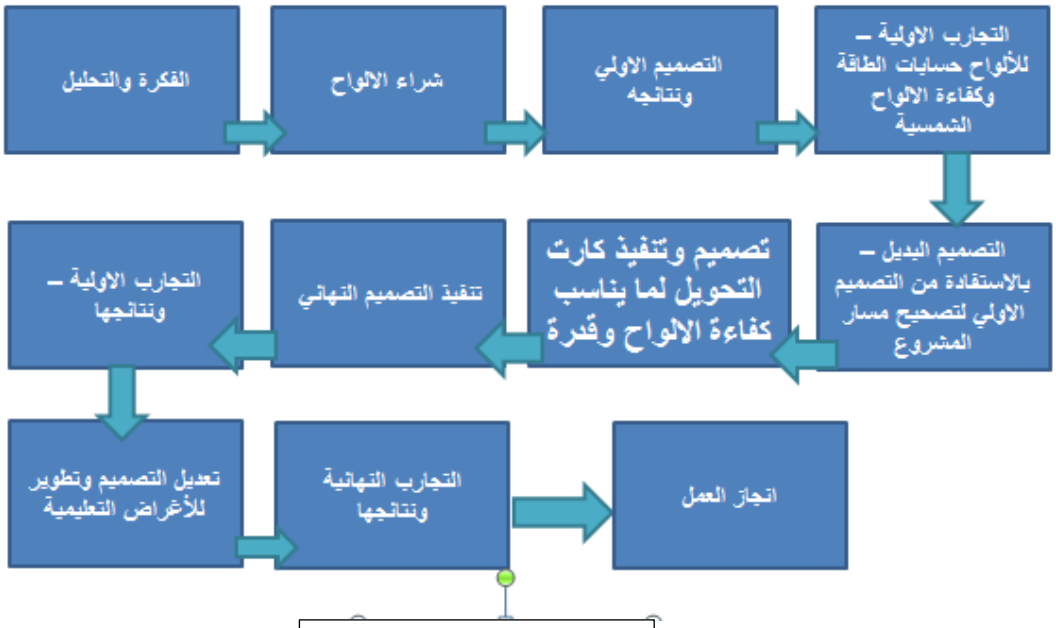


	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
T	35.3	34.9	34.6	32.1	29.6	25.7	20.7	15.5	9.2	4.2	
RPM	40	105	180	540	940	1240	2270	3780	7100	10380	11300



شكل (١٥) مخطط لمحتويات السيارة

14-الاجراءات العملية للبحث:



شكل (١٦)مخطط خطوات العمل

شكل (١٦)مخطط خطوات العمل

١٥- مناقشة النتائج :

يجدر بنا من خلال استعراضنا العام لبحثنا تصنيع سيارة صغيرة تعمل بالطاقة الشمسية للأغراض التعليمية وما تطرقنا اليه من توضيح خطوات العمل في شكل (١٦)الذي بينا فيه خطوات عملنا بدءا من الفكرة وشراء المواد اللازمة ثم التخطيط الورقي وتصميم العمل كمشروع ممكن ان يدرس في ورشة كهربائية السيارات في اختصاص المكائن والمعدات في معهدنا وفي أي معهد او كلية تقنية لها نفس التخصص ثم بعد تنفيذ التصميم وبعدها تشغيل السيارة واجراء عدة تجارب منها حساب المسافة والسرعة وتبيت النتائج في جدول (٥) ومن النتائج رسمنا على برنامج الاكسيل مخطط شكل (١٢) الذي وضح العلاقة بين المسافة التي تقطعها السيارة والسرعة الخطية كان تناسبا طرديا خطيا كما موضح في الرسم.

واخذنا قراءات للعزم الدوراني والسرعة الدورانية (T–N) في الجدولين (٦) و (٧) ليومين متتاليين لكل جدول أي نتائج الجدولين كانت حصيلة أسبوع بعد ان كانت الظروف المناخية جيدة وشروق جيد وتقريبا اخذت القراءات في نفس الفترة الزمنية ما بين العاشرة صباحا وحتى الواحدة ظهرا ولاحظنا هناك فروق في القيم بين الجدولين ولكن العلاقة بين عزم التدوير والسرعة الدورانية هي علاقة عكسية في كل الأحوال يزداد العزم بتناقص عدد الدورات والرسم في الشكلين (١٣) و (١٤) على التوالي رسم ١٣ يخص جدول (٦) والشكل (١٤) رسم لبيانات الجدول (٧) وفي الرسمين نلاحظ وضوح العلاقة العكسية .

وفي الجدول (٤) تظهر قراءات العزم الدوراني التيار المتولد من اللوح الشمسي نلاحظ زيادة تقابلها زيادة أي تناسب طردي ولكن ليس خطيا حيث نلاحظ الزيادة تبدأ تدريجية ثم عند الوصول الى قيمة العزم ٣N.m تصبح الزيادة بتسارع خطي كبير وهذا مما يدل على ان القيم الصغيرة من العزوم يقابلها زيادة صغيرة في التيار الكهربائي المتولد .

واخير في الجدول (٦) قيم الكفاءة وتقابلها قيم السع الدورانية نلاحظ تبدأ بكفاءة عالية في بدأ التدوير بسرع دورانية قليلة وكلما زادت السرع قلت كفاءة السيارة لتناقص عزم التدوير حتى تصل الى كفاءة صغيرة جدا تصبح السيارة بطيئة تتباطأ حتى تتوقف .

كفاءتها قلت من ٧٠% الى ٢٥% بسبب ذلك التباطؤ ولان محركها صغير وتجاري الصنع لم نستطع اجراء بعض التحويرات اللازمة كي تفي بالغرض للحصول على سرعة تقريبا منتظمة وبعزم تدوير اقل .

التوصيات

الوقود الأحفوري ما هو إلا جزء مكمل لاستمرارية دور الدول العربية كدول مصدرة للطاقة والحفاظ على المستوى الاقتصادي الذي تنعم به هذه الدول الآن ومن أجل مواكبة بقية دول العالم في هذ المجال إن البحث والمثابرة في إيجاد بدائل ، يقترح مراعاة التوصيات التالية:

١- الدعم المادي والمعنوي وتنشيط حركة البحث في مجالات الطاقة الشمسية .

٢- القيام بإنشاء بنك لمعلومات الإشعاع الشمسي ودرجات الحرارة وشدة الرياح وكمية الغبار وغيرها من المعلومات الدورية الضرورية لاستخدام الطاقة الشمسية.

٣- القيام بمشاريع رائدة وكبيرة نوعاً ما وعلى مستوى يفيد البلد كمصدر آخر من الطاقة وتدريب الكوادر العربية عليها بالإضافة إلى عدم تكرارها بل تنويعها في البلدان العربية للاستفادة من جميع تطبيقات الطاقة الشمسية.

٤- تنشيط طرق التبادل العلمي والمشورة العلمية بين البلدان العربية وذلك عن طريق عقد الندوات واللقاءات الدورية .

٥- تحديث دراسات استخدامات الطاقة الشمسية في الوطن العربي وحصر وتقويم ما هو موجود منها.

٦- تطبيق جميع سبل ترشيد الحفاظ على الطاقة ودراسة أفضل طرقها بالإضافة إلي دعم المواطنين اللذين يستعملون الطاقة الشمسية في منازلهم.

٧- تشجيع التعاون مع الدول المتقدمة في هذا المجال والاستفادة من خبراتها على أن يكون ذلك مبنياً على أساس المساواة والمنفعة المتبادلة.

المصادر :

1. ^ Large-scale photovoltaic power plants .pvresources. Retrieved 2008-06-27

٢. الافاق العلمية لاستثمار الطاقة الشمسية –الدكتور المهندس نور الدين الربيعي –دار الشؤون الثقافية والنشر ١٩٨٣.

٣. المدخل للدوائر الالكترونية / الفصل الثاني / الدكتور نور الدين الربيعي بغداد ١٩٧٩.

٤. –http://www.aleman.com
/بنك%٢٠الاستشارات/الخلايا%٢٠الشمسية..%٢٠تطور%٢٠وتوفر%٢٠الط
اقة%٢٠للإنسان%٢٠/i250&p34

5. Pasachoff , J. M. Astronomy Now, Sunders, Golden Sun Burst Series 1978. 5.Baum ,U.A.,The Use of Solar Energy for

Electricity Production by Direct Conversion by Means of Converter and Photoelectric cell U.N. Conf. Rome, 1961.

٦. الطاقة في البلدان النامية – البنك الدولي آب (اغسطس) ١٩٨٠.

7. ^Archer, Cristina ؛Jacobson, Mark. "Evaluation of Global Wind Power". Stanford.٠٣-٠٦-٢٠٠٨ . اطلع عليه بتاريخ

٨. ^ تعدى إلى الأعلى ل: أ ب " Energy conversion by photosynthetic organisms". Food and Agriculture Organization of the United Nations. اطلع عليه بتاريخ ٢٥-٠٥-٢٠٠٨.

٩. ^ Solar energy: A new day dawning

١٠. الامكانية العلمية للطاقة الشمسية في العراق – الدكتور المهندس نور الدين عبد الله الربيعي. بحث مقدم الى المؤتمر الهندسي العراقي المنعقد في بغداد (١٤-١٧) كانون الثاني ١٩٦٤.

11. http://www.miniscience.com/kits/CAR_SOLAR/index.html

12. ^Powering the Planet: Chemical challenges in solar energy utilization

١٣. هذه الصفحة نتائج البحث عن اجهزة تعمل بالطاقة الشمسية في منتدى الامارات للأوراق المالية .

Leon, M. (2007). "Mathematical modeling and thermal performance analysis of unglazed .9 .transpired solar collectors

.٧٥-٦٢ :(١) ٨١Solar Energy ."

*doi:*١٠.١٠١٦/j.solener.2006.06.017.

- Müller, Reto (2007). "Band-approximated radioactive heat transfer analysis of a solar. 9 chemical reactor for the thermal

."dissociation of zinc oxide *Solar Energy* ٨١ (١٠): ١٢٨٥–١٢٩٤.
doi:١٠.١٠١٦/j.solener.2006.12.006.
14–The Basics of Solar Electricity Are Simple Wholesale Solar, Inc.
www.wholesalesolar.com

Small solar–powered car for educational purposes manufacturing

Akram Hadi Saleh military
Preparation trained technicians / Central Technical University Institute

Abstract:

The research deals with a simple design for a small car with solar panels silicified cells take energy from the sun into electrical energy has been connected with the charger switched electricity taken from the solar cells to the storage unit where the battery was used for the storage of electrical energy in the form of chemical energy until use in times of night or in dark places, our research was based on basic calculations of solar cells, and the amount of power generated by including the appropriate wattage and this ability with the engines operating within the limits of solar cells And resolutely enough to move the vehicle promptly where the weight of the cells with the weight of the vehicle which is the main obstacle in design and require practical experience as well as scientific expertise on energy produced

from solar cells with calculations of vehicle dynamics and other things so search gearbox torque adapter to secure sufficient torque to special drawing powers the vehicle also took into account the continuous walking accounts how panels work in various weather conditions necessitated that the power adapter is designed for the purpose of Converting energy from the panels to the unit.

Key words: solar panel , power, RPM(N),efficiency, torque ,distance, convertor charging, solar car.

أثر إستراتيجية البداية– الاستجابة– التقويم في عمليات العلم لمادة علم الأحياء عند طلاب الصف الأول المتوسط

م . م . يسرى قاسم طالب الربيعي

م . م . فرقد محمد غفوري العبيدي

المديرية العامة للتربية / محافظة بغداد/الرصافة الثانية

ملخص البحث

يهدف البحث الى معرفة:

(أثر استراتيجية (البداية – الاستجابة – التقويم) في عمليات العلم لمادة علم الاحياء للصف الاول المتوسط) أجرى الباحثان تجربة استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً واعتمد الباحثان المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي مع اختبار بعدي، تمثلت عينة البحث بطلاب الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس النهارية التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الاولى، موزعة على شعبتين، احدهما مثلت المجموعة التجريبية (٣٤) طالب درسوا على وفق إستراتيجية (البداية – الاستجابة – التقويم) والأخرى مثلت المجموعة الضابطة (٣٥) طالب دُرسوا بالطريقة الاعتيادية، وتمت مكافأة المجموعتين في متغير (العمر ، التحصيل السابق لمادة العلوم،المعلومات السابقة) وقام الباحثان بإعداد أداة البحث المتمثل باختبار عمليات العلم مكونة من (٣٢) فقرة من نوع الاختبار الموضوعي (الاختبار من متعدد) موزعة على (٥) عمليات هي (الملاحظة ، التصنيف ، التنبؤ ، الاتصال ، التفسير) .

وقد حُسب معامل الصدق لها وبعدها تم استخراج ثبات الاختبار وطبقت التجربة في الفصل الدراسي الثاني، وبعد الانتهاء من التجربة حُللت النتائج إحصائياً باستعمال الاختبار التائي(t–test) لعينتين مستقلتين متساويتين، وقد أظهرت النتائج تفوق أداء طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في عمليات العلم لمادة علم الاحياء وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية للبحث الحالي، ومن هذه النتائج استنتج الباحثان أن لإستراتيجية (البداية – الاستجابة – التقويم) أثراً في عمليات العلم

لمادة علم الأحياء لديهم، وفي ضوء ذلك وضع الباحثان عدداً من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث.

مشكلة البحث

يرى الباحثان من خلال خبرتهما المتواضعة في تدريس مادة علم الاحياء اعتماد اغلب المدرسين والمدرسات الطرائق والاساليب التقليدية في تدريسهم لمناهج العلوم مما يجعل التركيز على الجوانب المعرفية دون الجوانب الاخرى وعدم ممارسة الاساليب التي تساعد الطلبة على تطبيق الطريقة العلمية في التفكير وحل المشكلات كمهارات عمليات العلم وهذا ما اكدته دراسة (العبيدي٢٠١١:٢) اذ اكدت وجود ضعف في استخدام مهارات عمليات العلم ،ومنهم من يعتمد الإستراتيجية المعتاد عليها في مدارسنا، وهي إستراتيجية (سؤال– جواب)، أي إن المعلم يسأل والمتعلم يجيب ، أي الاعتماد على السرد والتسميع، وهي عبارة عن تفاعل بين المعلم والطالب باتجاه واحد يهدف إلى نقل المعرفة من دون مراعاة خصوصية المتعلمين المتمثلة بقدراتهم، فالمتعلمين يقضون معظم الوقت في صمت ينتظرون دورهم في المشاركة ،وهذا ما لاحظه الباحثان من خلال مناقشة عدد من المدرسين والمدرسات من خلال تقديم استبانه مفتوحة لهم ، تضمنت أسئلة حول طرائق التدريس الحديثة المتبعة في التدريس وهل لديهم فكرة عن إستراتيجية (البداية– الاستجابة– التقويم) كطريقة تدريس حديثة علما أن الباحثان أعطوا فكرة عن هذه الإستراتيجية والتي تقوم على مجموعة من العمليات والإجراءات التي تعتمد على وجود حوار وتفاوض ونقاش بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم وهل لديهم اهتمام بعمليات العلم، بعد ان تم توضيح المقصود بعمليات العلم وما تتضمنه من مهارات كمهارات

(الملاحظة– التصنيف– التنبؤ– الاتصال– التفسير)، وتوصل الباحثان إلى أن:

١–١٠٠%من المدرسين والمدرسات لم تكن لديهم معرفة بهذه الاستراتيجية لان طرائق التدريس المتبعة هي طرائق تقليدية تركزعلى حفظ الحقائق والمفاهيم والنظريات فقط دون توفر الفهم والمعنى الكافي لها وان الاسئلة الصفية المتبعة لا تتعدى ان تكون اسئلة تقليدية لا تثير التفكير لديهم ولا تخرج عن دائرة التذكر كما انها لاتدفع

المتعلمين الى الاستفسار والتفكير والمشاركة الجماعية القائمة على الفهم المشترك بين المعلم والمتعلمين انفسهم.

٢- ٨٥% من المدرسين والمدرسات لم يكن لديه اهتمام بمهارات عمليات العلم، وبالتالي عدم الاحتفاظ بما تعلموه لمدة طويلة مما يؤدي إلى ضعف في اتقان هذه المهارات.

وبناءً على ذلك برزت حاجة ماسة إلى تحسين طرائق تدريس مادة علم الأحياء عن طريق تجريب إستراتيجية من استراتيجيات طرائق التدريس الحديثة وهي إستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) فضلاً من أنهُ لا توجد أيّة دراسة على المستوى المحلي تناولت هذه الإستراتيجية في مادة علم الأحياء على حدِّ علم الباحثان، وفي ضوء ذلك تبلورت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما اثر إستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) في عمليات العلم لمادة علم الاحياء عند طلاب الصف الأول المتوسط ؟

اهمية البحث

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين تطورات متسارعة انعكست على منظومة التربية من حيث دورها وفلسفتها ومناهجها وأساليبها ، ومن أبرز هذه التطورات التقدم المذهل في كافة مجالات العلوم والتكنولوجيا، وظهور عصر المعلومات والعولمة ، مما اضطر العاملون في مجال التربية إلى تجديد النظام التربوي وتطويره لمواكبة المستجدات والتطورات الحديثة والتعايش معها واستثمارها (الحيلة ، ١٩٩٩ : ١٩) ويؤكد التربويون في التربية العلمية على ان التعليم بوجه عام وتدريس العلوم بشكل خاص ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم بل هو عملية تعني بنمو الطالب (عقلياً و وجدانياً و مهارياً) وتتكامل الشخصية في مختلف جوانبها فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلبة كيف يفكرون لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية عن ظهر قلب دون فهمها وادراكها او توظيفها في الحياة ولعل مدرس العلوم هو المفتاح الرئيسي لتحقيق ذلك وبالتالي تحقيق الاهداف والغايات التربوية لتدريس العلوم فأحسن المناهج والكتب والبرامج والنشاطات العلمية

المدرسية قد لاتتحقق اهدافها مالم يكن مدرس العلوم متميز في طريقة تدريسه واسلوب تعليمه واستخدام وسيلته. (زيتون،١٩٩٤ :١٣٣) ،وقد طور علماء النفس المعرفي والتربية العلمية عدداً كبيراً من طرائق التدريس وتقنياته وطرحت امام معلمي العلوم ، ومن خلال توظيفها وأستخدامها تبين ان بأمكانهم اختيار الطرائق الأفضل والتقنيات الأكثر نجاحاً حسب طبيعة المواقف التعليمية تبعاً لمعايير خاصة بتلك المواقف .(عطاالله ، ٢٠١٠: ١٩٧-١٩٨)، ومع ذلك فهناك مدى واسع من الطرائق والاساليب والوسائل التي يمكن لمعلم العلوم ان يختارها او يستخدمها لتحقيق الاهداف التربوية لتدريس العلوم بمجالاتها الثلاثة المعرفية (العقلية) والوجدانية والنفسحركية .

(زيتون ،٢٠٠٥: ١٣٤) كما أكدت وثيقة الخطوط العريضة لمنهج العلوم لمرحلة التعليم الاساسي في الاردن على مجموعة من الاهداف لتدريس العلوم، كان من ضمنها اكساب الطلبة مهارات عقلية من خلال استخدام العمليات العلمية المختلفة.(الناشف،٢٠٠٩، ٧١)،.وتشمل عمليات العلم الاساسية (الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ، والاتصال، والاستدلال، واستخدام علاقات الزمان والمكان، واستخدام الارقام)، وعمليات العلم التكاملية (تفسير البيانات، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التعريف الإجرائي، والتجريب). (زيتون،٢٠٠٥، ٢٣٢,٢٣١) ان الاهتمام بعمليات العلم ليس وليد الفترة الحالية انما يرجع إلى فترة زمنية بعيدة، والدليل على ذلك ان العديد من دول العالم وضعت اكتساب المتعلمين للمهارات العلمية المناسبة من ضمن اهداف تدريس العلوم الرئيسة، كما ان اعتبار العلم مادة وطريقة اعطى اهتماماً كبيراً بأهمية اكتساب الطلبة لعمليات العلم. (أمبو سعيدي،٢٠٠٩: ٦١). وقد ظهرت عدة برامج استخدمت عمليات العلم في العلوم كان من أهمها برنامج العلوم بوصفها طريقة عملياته (ScienceSAPA–AprocessAproach) الذي أكد على أهمية عمليات العلم فقام بتطوير مهارات عمليات العلم، وكان لبرنامج SAPA تأثيرُ إيجابي على تعلم الطلبة.(الهويدي،٢٠٠٥: ١١٥) هذا وتتكامل عمليات العلم مع الطرائق العلمية التي تستهدف البحث والتقصي وحل المشكلات وإجراء التجارب العملية والاكتشافات العلمية، للوصول إلى مزيد من المعرفة العلمية.

(النجدي وآخرون،١٩٩٩ :٥٢) هذا وقد أكدت الدراسات الحديثة على ان الطلبة حين يتعلمون مع بعضهم بعضاً ويجري بينهم التشاور والتفاعل والنقاش ويتبادلون الخبرات والمهارات، يكون تعلمهم أفضل وأكثر ثباتاً من ان يتعلموا لوحدهم. (سعادة وآخرون،٢٠٠٨:٣٥)، وان اعتماد المناقشة والحوار بتوظيف أسئلة منظمة ومخططة يحيي دور المتعلم ويزيد إسهامه في تنظيم تعلمه وتطوره، وهذا يساعد على تكيفه ويُحبب اليه الجو الصفي، ويقلل من العوامل المنفرة التي تبعده عن التعلم (قطامي،٢٠٠٤: ٢٠٣)، وأضاف (Mathews,2001) أن "الاسئلة والمناقشة تساعد المتعلم بالتعبير عن افكاره وآرائهِ، وتنمي الفضول وحب الاستطلاع وتشخيص الصعوبات، وتختبر مدى فهم المتعلم للمفاهيم، وتنمي المهارات الاجتماعية، ومفهوم الذات وان يتعلم المتعلمون من بعضهم البعض". (Mathews,2001, P:1) واهتم التربويون بتوظيف عدد من الوسائل والاستراتيجيات التربوية الحديثة لتطوير مهارات المتعلم على البحث، والنقد، والاصغاء، والانضباط، فالاستراتيجيات التعليمية إحدى الوسائل المهمة في مهنة المعلم، اذ تعمل على اثارة تفاعل المتعلم ودافعيتهِ لاستقبال المعلومات، فالخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي هو ما يطلق عليه بالاستراتيجيات التعليمية (السليتي،٢٠٠٨: ٨)، وتعد الاسئلة الصفية في دروس العلوم؛ اداة الحوار الصفي، ووسيلة من وسائل التفاعل الصفي، فمهنة التعليم هي الوحيدة التي تقضي في اثناء ممارستها الكثير من الوقت في طرح الأسئلة كل يوم

(بقيعي، ٢٠١٠: ١٧٤) فالأسئلة استراتيجية من الاستراتيجيات المهمة في التدريس وهي عماد طريقة التدريس ولا سيّما اذا كان الدرس كلهُ يتألف من اسئلة واجوبة (السمرائي وآخرون، ٢٠٠٠: ٣٩). لذا ارتأى الباحثان استخدام استراتيجية الحوار الثلاثي أو ما يُسمى باستراتيجية "البداية– الاستجابة– التقويم" ويتم التعبير عنها بالحروف (IRE) أي**Initiation–Response–Evaluation** فهي من الاستراتيجيات التي تعتمد على توجيه اسئلة متباينة المستوى الى مجموعات المتعلمين ويترتب على ذلك حدوث مناقشة وحوار وتفاوض بين المعلم والمتعلم فهي من الاستراتيجيات التي تقوم على المشاركة الاجتماعية من جانب المتعلم (Polman &

(Pea,2001, P:223-224). وتتضح أهمية الحوار الثلاثي في غرفة الصّف في تحقيقه اهدافًا تربوية خاصّة هي التّركيز المتعاقب والمتزامن على المحتوى واللغة وتشجيع المتعلمين على ممارسة ادوارهم كمشاركين في غرفة الصف (Haneda,2005, P:33)،

فضلاً عن أنّها توفر للمتعلم تغذية مرتدة للإجابات الصحيحة والخاطئة عن طريق اعادة تفسير ما تمّ الحديث عنهُ اولاً أو توضيحه لهم مرةً أُخرى (رزوقي وآخرون،٢٠٠٥: ٥٧). وتسهم التغذية الراجعة في اشاعة جوٍّ يسوده الأمن والثقة والاحترام المتبادل بين المتعلمين أنفسهم وبين معلميهم، وتسهم في ترسيخ الممارسات الحوارية واحترام الذات لديهم وتطوير مشاعر إيجابية نحو قدراتهم التعليمية وخبراتهم، وكذلك مفهوم الذات الإيجابية لديهم (الحيلة،٢٠٠٩: ٢٨٨) وفي ضوء ما تقدم تدخل التغذية الراجعة في عملية التقويم، ولها دور كبير في تفوق المتعلمين وتعديل استجاباتهم وتُثبت تعلمهم، وبذلك يكون أثرها وفعلها كفعل التعزيز ولكن بأنماط مختلفة، ولا يمكن أن يحدث التعلم من دون تعزيز، وهي جزء من التقويم المستمر، وبها يتم توجيه السلوك وضبطه نحو تحقيق الاهداف (عطية،٢٠٠٩: ٥٦)، لذلك ينبغي ان تُعتمد التغذية المرتدة في كل الانشطة التعليمية- التعلمية التربوية، ومن دونها يفقد التعليم والتربية الشيء الكثير (الحيلة وتوفيق،٢٠٠٩: ١٠٣)، فقد وجد ان للتغذية المرتدة مكانة مهمة في استثارة الدافعية نحو التعلم (الازيرجاوي،١٩٩١: ١٧٥).

لذلك تكمن أهمية البحث في الأتي:

١- التواصل بين المعلم والمتعلم من ناحية والمتعلمين بعضهم مع بعض من ناحية أُخرى.

٢- اعتماد طرائق تدريس تعتمد الحوار والتفاوض والتقويم وتشجيع المتعلم على ان يعبّر عن افكاره بحرية تامة، بمعنى آخر أن يكون المتعلم مشاركاً فاعلاً في الحوار الصفي، والحدّ من الطرائق التي تعتمد على حديث المعلّم فحسب.

٣- عدم وجود دراسة سابقة اهتمت باستراتيجية الحوار الثلاثي على المستوى المحلي على حدِّ علم الباحثان.

٤- التّغذية المرتدة وأثرها في تحسين عملية التعلم عن طريق تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم.

هدف البحث وفرضيته

يهدف البحث الحالي إلى معرفة :

أثر إستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) في عمليات العلم لمادة علم الأحياء عند طلاب الصف الأول المتوسط ولتحقيق ذلك وضعت الفرضية الصفرية الاتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفقاً لإستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار عمليات العلم.

حدود البحث: يتحدد البحث بـ .:

١- طلاب الصف الأول المتوسط في احدى المدارس المتوسطة النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الرصافة الأولى.

٢- الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥ م

٣- الفصل السادس (كيف تعمل أجسام الكائنات الحية)، الفصل السابع (مكونات البيئة)، الفصل الثامن (الإسعافات الأولية) من كتاب مبادئ الأحياء المقرر للصف الأول المتوسط ، ط٢/٢٠١١ ، وزارة التربية / جمهورية العراق .

٤- اعتمد الباحثان على خمس مجموعات من عمليات العلم (الملاحظة ، التصنيف ، التنبؤ ، الاتصال ، التفسير) .

تحديد المصطلحات

الإستراتيجية : عّرفها:

-(جامل٢٠٠٠) بأنها : " مجموعة الإجراءات و الوسائل التي تستعمل من لدن المعلم ، ويؤدي استعمالها إلى تمكين التلاميذ من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة " (جامل ، ٢٠٠٠، ١٨)

– (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨) بأنها"مجموعة من الاجراءات والافكار التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الانسانية بصورة شاملة،وينطلق نحو تحقيق اهداف ثم تضع اساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيقها للاهداف التي حددتها من قبل".(الهاشمي والدليمي:٢٠٠٨، ١٩)

التعريف الاجرائي : " مجموعة من الاجراءات والانشطة المخططة سلفاً والتي وظفها الباحثان في تدريس محتوى مادة الأحياء لمساعدة الطلاب على اتقان الاهداف المتوخاة.

استراتيجية (البداية– الاستجابة– التقويم) عرفها:

(Polman & Pea,2001): "هي مجموعة من العمليات والإجراءات التي تعتمد على وجود حوار وتفاوض ونقاش بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم وتتألف من ثلاث مراحل" . (Polman & Pea,2001:P 224)

– (اللصاصمة،٢٠٠٣): "هي مجموعة من الاجراءات فيها يسمح المعلم تبادل الاستجابات والآراء بينه وبين المتعلمين انفسهم" (اللصاصمة،٢٠٠٣: ٦٧).

التعريف الاجرائي: " مجموعة الإجراءات المتمثلة بخطوات تدريسية اعتمدها الباحثان وذلك بتوجيه مجموعة أسئلة متدرجة المستوى الى مجموعات طلاب عينة البحث في مادة علم الأحياء بخمسة أنماط هي (أسئلة التوضيح ، أسئلة تعميق المسلمات وتفحصها ، أسئلة البحث عن أسباب أو تقديم أدلة ، أسئلة ترتبط بوجهة نظر أو توقع رأي معين ، وأسئلة تتناول التضمينات أو المترتبات) ، ثم يسمح لهم بتفسير أفكارهم وشرحها ومناقشتهم فيها، ثم تقدم التغذية الراجعة لهم بتثبيت الاستجابة الصحيحة وتعزيزها أو تعديل الاستجابة الخاطئة " .

عمليات العلم عرفها:

– شحاتة وزينب ٢٠٠٣ : بأنها " مجموعة من القدرات والعمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرائق العلم والتفكير العلمي بشكل صحيح " (شحاته وزينب،٢٠٠٣،ص٢٢٤)

– النجدي ١٩٩٩: بأنها " الأنشطة أو الافعال أو الممارسات التي يقوم بها العلماء في أثناء التوصل إلى النتائج الممكنة للعلم من جهة وفي أثناء الحكم على هذه النتائج من جهة أخرى". (النجدي،١٩٩٩،ص٥٢)

التعريف الإجرائي : هي مجموعة من المهارات العقلية (الملاحظة، التصنيف، التنبؤ، الاتصال، التفسير) التي يمارسها طلاب عينة البحث أثناء الدرس لإيجاد الأفكار المناسبة للتوصل إلى الإجابة الصحيحة وهي مُقاسة بدرجات الاختبار الذي اعده الباحثان لهذا الغرض

خلفية نظرية

تُعدّ النظرية البنائية– الاجتماعية إحدى نظريات التّعلم الحديثة التي اتّجهت انظار التربويين إليها من اجل بلورة عدد من الاستراتيجيات والطرائق والنماذج التدريسية وتصميمها للافادة منها وتوظيفها داخل الصفوف الدراسية، وعُدّتْ أساساً متكاملاً لإصلاح الاتّجاه الاجتماعي الحواري السائد في التدريس عموماً وفي مناهج العلوم وتدريسها خصوصاً، وتُركز النظرية البنائية– الاجتماعية على دور البيئة في التعلم (زيتون،٢٠٠٤: ٢١٣)، إذ بُنيت النظرية البنائية– الاجتماعية على نظريتين حديثتين:

إحداهما: النظرية البنائية

يوضح بياجيه مدى الحاجة إلى الاهتمام بالمتعلمين في العملية التعليمية، اذ لم تعد العملية التعليمية امراً يسيراً يمكن لمن له القدرة على حفظ كم من المعلومات ان يدخل الصف الدراسي ويلقيها على المتعلمين، ولم يعد هدف المعلمين الاساسي هو زيادة كم المعلومات لدى المتعلمين بل صار هدفهم هو اتاحة الفرصة لمتعلميهم لاكتشاف المعلومات وتهيئة الفرص التعليمية التي تنسجم مع تفكيرهم (محمد،٢٠٠٧: ١٨٥). وأثرت افكار بياجيه في الممارسات التربوية المعاصرة، إذ يرى أن متطلبات النمو هو تفاعل المتعلم مع البيئة الاجتماعية (عبد الهادي،٢٠٠٠: ١٧٢)، وان عملية التعلم تتضمن اعادة بناء المتعلم لمعرفته السابقة عن طريق التفاوض الاجتماعي مع الآخرين، وأن أفضل تعلم للمتعلم عن طريق تفاعله الاجتماعي مع الآخرين (العبيدي وآخرون،٢٠٠٦: ٣٤)، كما يرى بياجيه ان تفاعل المتعلم مع بيئتهِ ضروري لتطوير

قدراتهِ الفكرية واللغوية، وان الذكاء يتجسد في كيفية تكيف هذا المتعلم مع بيئتهِ وسرعته، كما يرى ان يتم تدريبهُ على كيفية البحث عن المعلومات الضرورية وتنظيمها وترتيبها ثم مناقشتها مع الآخرين.(فرج،٢٠٠٧: ٦٢) ويُشير (Appleton,1997) الى ان البنائية مشتقة من البنائية – الاجتماعية لفيجوتسكي التي نقلت بؤرة الاهتمام الى الخبرة الاجتماعية للمتعلم وأهمية اللغة لنقل الخبرة الاجتماعية اليهِ تحت دعم المعلم وارشاده وتوجيهه وتعاون المتعلم مع اقرانهِ، وعلى هذا يتجه التعليم نحو المستقبل (Appleton,1997:304) نقلا عن (عبد السلام ، ٢٠٠٦: ١٥١). **والأخرى: النظرية الاجتماعية** ترى البنائية – الاجتماعية ان من الطرائق المفيدة جداً لبناء المعرفة ذات المعنى "Sense" هو عن طريق التفاعل "Interaction" مع الآخرين، إذ ان المتعلمين يجدون المعنى ليس عن طريق خبرات الطالب (الفردية) فحسب، لكن عن طريق التفاعلات الاجتماعية Social Interactions، والمكون الرئيس في النظرية البنائية– الاجتماعية هو التركيز على دور اللغة والمعلم والمتعلم والحوار في التعلم، وتُساعد اللغة على تحديد حيوية الافكار. (Henson & Eller,1999:46) (عبد السلام ، ٢٠٠٦، ١٥٠) . ويُعدّ التّفاعل الصّفي من المحدثات التربوية الايجابية التي اسهمت في تخليص المعلم من دور الملقن صاحب المعرفة التي تقع على عاتقه مهمة التعليم، فالتفاعل الصفي يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الافكار بين المتعلمين انفسهم مما يسهم في تطوير مستويات افكارهم ويُثريها وينضجها لتتلاءم مع المرحلة النمائية التي يمرون فيها، كما يساعدهم على تطوير مواقفهم وآرائهم فيستمعون للرأي الآخر ويحترمونه (السليتي،٢٠٠٨: ٨٢). والنمط الثلاثي في الحوار هو النمط المفضل لدى معظم المدرسين، ويعتقد العلماء ان هذا النمط يُمكِّن المدرّس من السيطرة على مُجريات الدرس، وتُمَكّنهُ من تغطية المحتوى العلمي المطلوب بسرعة ويُسر نسبيين، فالمعلم يُحدد السؤال ويختار من يجيب عنه ويُقوّم ولا يرضى في بعض الاحيان بتدخلات معظم الطلاب التي قد تحوّل طبيعة التفاعل من النمط الثلاثي الى غيرهِ (نادر ووائل،٢٠٠٦: ١٠). ويرى (خلف الله،٢٠٠٢) ان الحوار الثلاثي يستند إلى أن يُثير

المعلم مشكلة ذات صلة بموضوع الدرس ثم يُدير الحوار عن طريق اسئلة يكون الهدف منها عرض الدرس لشرحهِ

(إستراتيجية البداية – الاستجابة – التقويم IRE)

وتعد من الاستراتيجيات التي تقوم على المشاركة الحوارية الاجتماعية بين المعلم والمتعلم ويعد العالم (Mehan) أول من أرسى دعائم هذه الإسترا تيجية (Pea&) Polman,2001:224

ويتم الحوار بثلاث مراحل هي

١- المبادرة Initiation

تشير إلى بدء المعلم بطرح الأسئلة على الطلبة

٢- الاستجابة Response تشير إلى استجابة الطلبة لسؤال المعلم بالمعلومات المعروفة لديهم.

٣- التقويم Evaluation وفيها يتم تقويم المعلم إجابات المتعلمين

لذلك يتم التعبير عن هذا النمط بالحروف(IRE) و يمكن أن تظهر المرحلة الثالثة بصورة تغذية راجعة بحيث تقود المعلم لمعرفة ما إذا احتاج المتعلمون إلى إعادة تفسير ما تم الحديث عنه و توضيحه لهم مرة أخرى .وتتألف استراتيجية (البداية الاستجابة التقويم)من ثلاثة مراحل وهي:

المرحلة الأولى: وتسمى مرحلة البداية Initiation

وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بتوجيه مجموعة من الاسئلة الى المتعلمين بحيث تغطي الدرس بأكملهِ.(حسام الدين ، ٢٠٠٨ : ١٠) وتتمثل أسئلة هذه المرحلة بالأنماط الآتية:أسئلة التوضيح تهتم بتعريف المصطلحات وإعطاء أمثلة للمفاهيم والظواهر، أسئلة تعميق المسلمات تهتم بالأفكار التي تستند إليها بعض الظواهر، أسئلة البحث عن أسباب أو تقديم أدلة تهتم بربط الأسباب بالنتائج، أسئلة ترتبط بوجهة نظر أو توقع راي معين تهتم بوجهة نظر الفرد وقدرته على تقويم الموقف وإصدار حكم عليه و أسئلة تتناول التضمينات ترتبط بقدرة الطالب على التوقع أو التنبؤ (Alsop & Hicks 2001:88),

المرحلة الثانية: وتُسمّى الاستجابة Responseوفي هذه المرحلة يقدم المتعلم الاستجابة شفهية أو مكتوبة، واذا لم يستطع المتعلم التوصل الى الحل الصحيح يمكن أن يتبع المعلم احدى الطرائق التالية لمساعدته التوصل الى الحل الصحيح:

- تقديم بعض التلميحات مثل بعض الكلمات المفتاحية

توجيه المتعلمين القيام ببعض الانشطة الاضافية المتمثلة في قراءة بعض الكُتيبات المتعلقة بالموضوع الذي يُدّرس أو تلخيص بعض الموضوعات أو كتابة تقارير أو جمع بعض الصور والرسوم والعينات... وغيرها. (حسام الدين،٢٠٠٨: ١١)

المرحلة الثالثة : التقويم Evaluation في هذه المرحلة يقوّم المعلم استجابة المتعلم ويقدّم له التغذية الراجعة .ويتلخص دور المعلم في هذه المرحلة بالآتي: أعلام المتعلم بنتيجة استجابته فور قيامه بالعمل مباشرة، تعزيز الإجابة الصحيحة مادياً ومعنويا وإصلاح نقاط الضعف عند المتعلم عن طريق توجيههُ لأداء بعض الأنشطة . أمّا دور المتعلم فيتلخص بالآتي: تعديل الإجابة الخاطئة وأداء بعض الأنشطة الإضافية (حسام الدين ،2008 :١٢) لذلك يقوم احد الباحثان بتكليف الطلبة عينة البحث بالقيام ببعض الأنشطة التي تتمثل بتلخيص الموضوع، كتابة تقرير عن الموضوع وجمع معلومات أضافية.

مميزات استراتيجية (البداية –الاستجابة –التقويم)

١- تنمية التفاعل والتواصل بين المعلم والمتعلم

٢- تساعد كل من المعلم والمتعلم على بناء الأنشطة اليومية في دروس العلوم

٣- تنمي المستويات العليا من التفكير إذا اعتمد المعلم أسئلة ذات مستويات عليا في التدريس (Sigman,1994:58)

٤- مهارات عمليات العلم

اهتمت البحوث والدراسات الحديثة وركزت على عمليات العلم، والتي هي فئة معقدة من المهارات التي يستخدمها العالم في مواصلة تقصيه العلم. وقد انتقل مفهوم عمليات العلم إلى برامج العلوم بهدف الاهتمام بممارسة الطلبة المهارات المتضمنة في هذه العمليات ثم تطوير قدرتهم على توليد المعرفة من خلال استخدام المهارات

المتضمنة في هذه العمليات. (زيتون،٢٠٠٤، ٨٥) واشار (عطا الله،٢٠١٠) ان عمليات العلم تصنف تبعاً لمشروع العلم منحى عملياتي SAPA إلى نوعين رئيسين : عمليات العلم الأساسية وعمليات العلم التكاملية.

أولاً : عمليات العلم الأساسية هي عمليات تأتي في قاعدة هرم عمليات العلم، وهي قدرات عقلية أساسية يتعلمها الطالب لمساعدته على فهم الظواهر الطبيعية، وتُسهل تعلم عمليات العلم المتكاملة لاستكمال فهم هذه ظواهر، وهذه العمليات هي : (الملاحظة، التصنيف، الاستدلال، التنبؤ، التواصل (الاتصال)، القياس، استخدام الأرقام، استخدام علاقات المكان والزمان). (عطا الله،٢٠١٠، ٢٧٤)

ثانياً : عمليات العلم التكاملية هي عمليات علمية متقدمة تعتمد على عمليات العلم الأساسية وتكون أعلى مستوى منها، ولذا تستخدم في مراحل التعليم المتأخرة نظراً لما تتطلبه من قدرات عقلية عليا. وتتمثل عمليات العلم التكاملية في خمس عمليات هي : (تفسير البيانات، التعريف الاجرائي، ضبط المتغيرات، فرض الفروض، التصميم التجريبي). (علي،٢٠٠٧، ٦٩)

من الدراسات التي تناولت استراتيجية البداية– الاستجابة– التقويم:

دراسة (حسام الدين،٢٠٠٨) التحقق من (اثر استراتيجية (البداية– الاستجابة– التقويم) في تنمية التحصيل والاتجاه نحو ممارسة عادات العقل في مادة العلوم). في مصر لطلاب الصف الاول تضمنت عينة البحث(٦١) طالباً بمجموعتين تجريبية وضابطة اما اداة البحث– اختبار تحصيلي. – مقياس الاتجاه نحو ممارسة عادات العقل و بطاقة ملاحظة للمهارات العقلية اما.الوسائل الاحصائبة معادلة كوبر – معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠. معامل ارتباط بيرسون– معادلة سبيرمان براون الاختبار التائي لعينتين مستقلتين واضهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو عادات العقل بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

اما الدراسات التي تناولت عمليات العلم فمنها :

دراسة (العيسوي٢٠٠٨) (أثر إستراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي) في مدينة غزة تمثلت عينة البحث٤٠ طالب للمجموعة التجريبية" والمجموعة الضابطة (٣٨) طالب اما اداة البحث: أداة تحليل محتوى وحدة الحرارة في حياتنا، اختبار لقياس عمليات العلم، اختبار لقياس المفاهيم العلمية الوسائل الاحصائية طريقة التجزئة النصفية، كودر– ريتشاردسون٢٠، اختبار(ت)، مربع ايتا واظهرت النتائج فاعلية إستراتيجية الشكلV في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الأساسي بغزة

اجراءات البحث ولان البحث الحالي يهدف إلى التحقق من أثر إستراتيجية(البداية– الاستجابة– التقويم) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وعمليات العلم لديهم، فقد اختار الباحثان تصميم يستخدم الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة تضبط احداهما الاخرى، حيث يشترط في هذا النوع من التصميم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين (عبد الرحمن وعدنان،٢٠٠٧، ٤٩٦) والجدول الاتي يوضح ذلك:

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	قيمة t المحسوبة	الجدولية	الدلالة
العمر	التجريبية الضابطة	١٥٠,٣٩٣ ١٤٩,٥٢٩	٢٣,٧٤٦ ١٧,١٣١	٦٥	٠,٧٨٨	٢	غير معنوية
التحصيل الدراسي لمادة العلوم	التجريبية الضابطة	٨٧,٩٣٩ ٨٨,٧٦٤	٩٣,٢٣٦ ١٠٣,٢٢٥	٦٥	٠,٣٤٠	٢	غير معنوية
المعلومات السابقة	التجريبية الضابطة	١٦,٣٩٣ ١٦,٧٠٥	٤,٣٥٩ ٣,٢٠٤	٦٥	٠,٦٦٢	٢	غير معنوية
الذكاء	التجريبية الضابطة	٤٠,٥٧٥ ٣٨,٨٨٢	٩٥,٨٠٤ ١٠٤,٧٤٣	٦٥	٠,٦٩٥	٢	غير معنوية
عمليات العلم	التجريبية الضابطة	١١,٦٦٦ ١١,١١١	٢,٢٨٠ ٣,١٨٢	٦٥	١,٣٨٤	٢	غير معنوية

وقد تم اختيار المدرسة بصورة قصديه للأسباب التالية : تعاون ادارة المدرسة مع الباحثان، وجود أربعة شعب للصف الأول المتوسط فيها، مما يوفر للباحثان فرصة الاختيار العشوائي للمجموعتين

(التجريبية والضابطة)،امتلاك المدرسة مختبر علم الأحياء ذي تجهيزات كاملة تقريبا اما عينة البحث فتمثلت بشعبتين تم اختيارها عشوائياً من بين الشعب الاربعة اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية (٣٤) طالب، دُرست مادة علم الأحياء باستخدام إستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) ، بينما اختيرت شعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة (٣٥) طالب، دُرست بالطريقة الاعتيادية من دون استخدام إستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم). حرص الباحثان على التأكد من ضبط المتغيرات ذات الاثر على المتغير التابع (عمليات العلم لدى الطلاب) وعدم تأثير هذه المتغيرات في مصداقية نتائج البحث لذا قام الباحثان بإجراءات عملية تكافؤ مجموعتي البحث قبل البدء في تطبيق التجربة ،تم تكافؤ المجموعتين ب(الذكاء،العمر الزمني بالاشهر،المعلومات السابقة لمادة علم الاحياء،التحصيل السابق لمادة العلوم اختبار عمليات العلم) اما **اداة البحث** تمثلت باختبار لعمليات العلم حيث تبنى الباحثان اختبار (العبيدي ٢٠١١) لعمليات العلم مكون من (٣٢) فقرة من نوع الاختبار الموضوعي (الاختبار من متعدد) موزعة على (٥) عمليات هي (الملاحظة ، التصنيف ، التنبؤ ، الاتصال ، التفسير) ، للتأكد من الصدق الظاهري لفقرات الاختبار تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في مجال التربية وطرائق التدريس والقياس والتقويم للتأكد من صدق الفقرات وسلامتها وملامتها لما وضعت لقياسه طبق الاختبار عمليات العلم على عينة استطلاعية أولية مكونة من (٢٧) طالب من الصف الأول المتوسط في متوسطة الربيع للبنين التابعة للمديرية العامة للرصافة الأولى/ بغداد بعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته، وحساب الزمن اللازم للاختبار، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٣١) طالب في مدرسة الحارث للبنين بعد حساب عدد الإجابات الخاطئة عن كل فقرة، طبقت معادلة معامل الصعوبة

للاختبارات الموضوعية، ووجد انه يتراوح ما بين (٠,٢٨- ٠,٧٧). تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة باستخدام معادلة القوة التمييزية ووجد ان مستوى التمييز يتراوح بين (٠,٣١- ٠,٨٢) حسبت فاعلية كل بديل خاطئ ولكل فقرة من فقرات الاختبار البالغ عددها (٣٠) فقرة باستخدام معادلة فعالية البدائل الخاطئة ، فوجد ان جميع القيم سالبة ، أي أنها جذبت اليها إجابات أكثر من طلاب المجموعة الدنيا مقارنة بإجابات طلاب المجموعة العليا وهذا دليل على فعالية البدائل لذا تقرر الإبقاء على بدائل فقرات الاختبار . استعمل الباحثان طريقة التجانس الداخلي مطبقة معادلة (كيودر- ريتشاردسون ٢٠) في حساب ثبات الاختبار ذي الفقرات الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد) ووجد بأنه يساوي (٠,٨١٥) وتعد هذه القيمة جيدة ،اما الوسائل الاحصائية المستخدمة الاختبار التائي (t.test)، معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية ،القوة التمييزية للفقرات الموضوعية، فاعلية البدائل الخاطئة ،معادلة كيودر- ريتشاردسون ٢٠ ،معادلة نسبة الاتفاق لكوبر،

اما **نتائج البحث:** تم إيجاد المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طلاب كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار عمليات العلم، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة (٣,٨٦٤) اكبر من القيمة الجدولية (٢,٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٥) وهذا يعني وجود فرق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة .،اي تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين دُرسوا باستخدام إستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) على زملائهم في المجموعة الضابطة الذين دُرسوا بالطريقة الاعتيادية. واستنتج الباحثان ان لاستراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) اثراً في عمليات العلم نحو تعلم مادة علو الاحياء لدى طلاب الصف الأوّل المتوسط موازنةً بالطريقة الاعتيادية، وساعدت الاستراتيجية على ادارة الصف والحوار والمناقشة بنحوٍ فاعل،و إمكانية اعتماد مستويات بلوم المعرفية العليا للأول المتوسط.واوصى الباحثان توظيف استراتيجية (البداية- الاستجابة- التقويم) كأنموذج في التدريس في التعليم الثانوي،و الاهتمام بعمليات العلم كمبدأ في

التدريس الفعّال لما لها من أهمية في تحقيق هدف الدرس وتوجيه المتعلمين نحو أداء أفضل، الإفادة من اختبار عمليات العلم المُعد في هذا البحث لقياس مدى امتلاك طلاب الصف الأول المتوسط لعمليات العلم . ويقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية إكمالاً لهذا البحث:

-أثر إستراتيجية(البداية- الاستجابة- التقويم) في التدريس لمراحل ولمواد دراسية أخرى.

-أثر إستراتيجية(البداية- الاستجابة- التقويم) في متغيرات تابعة أخرى مثل (الاتجاه نحو المادة- التفكير الإبداعي- اكتساب المفاهيم) .

المصادر العربية

- الازيرجاوي، فاضل محسن(١٩٩١): **أُسس علم النفس التربوي**،ط١،دار الكتب، الموصل.
- امبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩): **طرائق تدريس العلوم**، ط١، دار المسيرة، عمَّان
- بقيعي ، نافز احمد (٢٠١٠): "**التربية العملية الفاعلة**"، ط١، دار المسيرة، عمَّان
- جامل ، عبد الرحمن عبد السلام : **طرق التدريس العامة ومهارات تخطيط وتنفيذ عملية التدريس** ، دار المناهج للنشر، عمان .
- حسام الدين، ليلى عبد الله (٢٠٠٨): "فاعلية استراتيجية "البداية- الاستجابة- التقويم" في تنمية التحصيل وعادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي في مادة العلوم"، **المؤتمر العلمي الثاني عشر، التربية العلمية والواقع المجتمعي: التأثير والتأثر**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، عين شمس ، القاهرة.
- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩): التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، ط١، دار المسيرة، عمّان.
- الحيلة، محمد محمود، وتوفيق احمد مرعي (٢٠٠٩): "**المناهج التربوية الحديثة**"، ط٧، دار المسيرة، عمَّان

- خلف الله، سلمان (٢٠٠٢): "**المرشد في التدريس**"، ط١، دار جهينة، عمَّان.
- رزوقي، رعد مهدي، وفاطمة عبد الامير، وعبد الزهرة عباس (٢٠٠٥): "**طرائق ونماذج تعليمية في تدريس العلوم**"، ط١، دار الغفران، بغداد.
- زيتون،عايش محمود،(١٩٩٤):**اساليب تدريس العلوم**،ط١ دار الشروق للنشر والتوزيع عمان.
- _____،(٢٠٠٥)، **اساليب تدريس العلوم**، ط١، دار الشروق، القاهرة
- زيتون، كمال عبد الحميد،(٢٠٠٤)، **تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.
- سعادة، جودت أحمد وآخرون،(٢٠٠٨)، **التعلم التعاوني نظريات وتطبيقات ودراسات**، ط١، دار وائل، القاهرة.
- السليتي، فراس (٢٠٠٨): "**استراتيجيات التعلم والتعليم– النظرية والتطبيق**"، ط١، عالم الكتب الحديث، اربد.
- السمرائي، هاشم وآخرون (٢٠٠٠): "**طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**"، ط٢، دار الأمل، اربد.
- شحاتة، حسن وزينب النجار،(٢٠٠٣)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**،ط١، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- عبد الرحمن ، انور حسين وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧) : **الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية** ، ط١ مطابع شركة الوفاق ، بغداد
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦) : **تدريس العلوم متطلبات العصر** ، ط١ ، دار الفكر القاهرة.
- عبد الهادي، نبيل (١٩٩٩): "**القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**"، ط١، دار وائل، عمَّان.

- العبيدي،سارة عبد الكريم (٢٠١١)**اثر استراتيجية (فكر- زاوج- شارك) في تحصيل مادة الاحياء وعمليات العلم لطالبات الصف الاول المتوسط** ،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ابن الهيثم/ جامعة بغداد.
- عطا الله، ميشيل كامل،(٢٠١٠)، **طرق واساليب تدريس العلوم**، ط١، دار المسيرة، عمان.
- عطية ، محسن علي (٢٠٠٩) : **الجودة الشاملة والجديد في التدريس** ، ط١ ، دار صفاء، عمان.
- علي، محمد السيد،(٢٠٠٧)، **التربية العلمية وتدريس العلوم**، ط٢، دار المسيرة، عمان.
- العيسوي، توفيق ابراهيم،(٢٠٠٨) "أثر إستراتيجية الشكل V البنائية في اكتساب المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلاب السابع الاساسي لغزة "، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.
- فرج ،عبد اللطيف بن حسين (٢٠٠٧): "**تحفيز التعلم**"، ط١، دار الحامد، عمَّان
- قطامي، نايفة (٢٠٠٤): "**مهارات التدريس الفعال**"، ط١، دار الفكر، عمَّان
- اللصاصمة، محمد حرب (٢٠٠٣): "**ادارة التعليم الصفي**"، ط١، دار البركة، السعودية.
- محمد، جاسم محمد (٢٠٠٧): "**نظريات التعلم**"، ط١، دار الثقافة، عمَّان.
- – الناشف، سلمى زكي، (٢٠٠٩)، **المفاهيم العلمية وطرائق التدريس**، ط١، دار المناهج، عمان.
- النجدي، أحمد وآخرون،(١٩٩٩)، **المدخل في تدريس العلوم تدريس العلوم في العالم المعاصر**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- نادر، وهبة، ووائل كشك (٢٠٠٦): "**تحليل الخطاب البيداغوجي وانماط التفاعل في مدرسة فلسطينية**"، **(انترنيت)**.

- الهاشمي،عبد الرحمن والدليمي،طه حسين علي،(٢٠٠٨):**إستراتيجيات حديثة في فن التدريس** ،ط١،دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان- الاردن

- الهويدي، زيد،(٢٠٠٥)، **الاساليب الحديثة في تدريس العلوم**، ط١، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

المصادر الاجنبية

,

- Alsop .S. & Hicks, K., (2001): **Teaching Science A Handbook for Primary & Secondary School Teachers**, London, Kogan
- Haneda, M. (2005): **Some function of Triadic Dialogue in the classroom: Examples from:** Research Canadian Madern Language Review.
- Mathews, R., (2001): **Improving science and Emotional Development (The ISED project)**, Gold smith college University of London, London
- Polman, Joseph, L. & Pea, R. (2001): "Transformative Gmmunication as a cultural tool for Guiding Inquiry science", **Science Education**, 85, (3).
- Sigman, I., D.,(1994) : **The Relation Ship Between Teacher Value for**

Strategy Alibdaah- Alastjabh- calendar effect in the processes of science substance Biology at the average first-grade students

M . M . Port Qasim Talib al-Rubaie

M . M . Mohammed al-Obeidi Farqad Ghafouri

Directorate-General for Education / Baghdad province / Rusafa II

Research Summary

Impact strategy (initially - Response - Calendar) in the) processes of science substance biology middle of the first row), the researchers set up an experiment lasted for an entire semester and adopted researchers experimental approach with a partial seizure with the dimensions of the test, consisted research sample students average first grade in one day schools affiliated to the Directorate of Education BAGHDAD / Rusafa first, divided into two divisions, one of whom represented the experimental group (34) students studied on in accordance with the strategy (initially - response - Evaluation) and the other representing the control group (35) student studied in the usual way, and has rewarded the two groups in a changing (Age, the collection's former science, the former information) and the researchers prepare a search of test operations flag composed of tool (32) paragraph of objective type test (testing multiple) distributed (5) operations are (observation, classification, prediction, contact , .(interpretation

He calculated honesty coefficient her and then was extracted test the stability and applied experience in the second semester, after the completion of the experiment analyzed the results statistically using Altaia test (t-test) for two independent samples are equal, and the results showed superiority of the experimental group students perform on the control group students science substance biology processes and thus was rejected the null hypothesis of the current search, and these results researchers concluded that the strategy (initially - response - Evaluation) effect on the operations of the flag of a substance Biology have, in light of the development of researchers a number of recommendations and proposals concerning the results of the search.

processes

مفهوم الثقافة والتطرف الفكري دراسة تحليلية

م.م. تحسين حسن جاسم

مفهوم الثقافة والتطرف الفكري:

للثقافة أثر في حياة الفرد، وتوجيه أختياره وخلق قيمه، وتبلغ سيطرتها من القوة عليه أن ينصاع لأوامرها ونواهيها حتى فيما يضاد نوازعه الفطرية، بل بما يناقض غريزة البقاء كما في حالات الاقدام على الانتحار، كما أنها تشكل شخصية الفرد مع العوامل البايلوجية .

وعلى مستوى أكثر اتساعا فأن للثقافة أثرا على المجتمع ، إذ يرى "هنتنجتون" أن ما أدهشه عن بيانات دولة غانا وكوريا الجنوبية من حيث مدى تطابق قطاعات اقتصادهما في مجال التصنيع والخدمات والمنتجات ، على مستوى واحد تقريبا ، كما أنهما يتلقيان مساعدات أقتصادية متساوية، بيد أن كوريا الجنوبية وبعد مرور ثلاثين عاما – أصبحت عملاقا صناعيا يحتل المرتبة الرابعة عشرة بين أضخم الاقتصادات في العالم[٥٨] ، وعلى الرغم من انه اغفل صراع المصالح ودور الولايات المتحدة – بوصفه أمريكيا – في وضع كوريا الشمالية وشعبها التؤام الثقافي مع كوريا الجنوبية ، وهي عوامل أخرى مؤثرة ، الاّ ان العامل الثقافي يبقى جوهريا في آلية التقدم البشري، الذي تحركه قوة جدلية يمكن دفع عجلتها، وزيادة سرعتها نحو التغيير الثقافي ، الذي أسهم بتقديم تصورات مستقبلية للعالم ، ولذا ينبغي الاهتمام بمفهوم الثقافة ما هو ؟؟

---

[٥٨] ينظر: الثقافات وقيم التقدم ، لورانس إ.هاريزون ، صمويل هنتنجتون، ترجمة شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، ط٢، ٢٠٠٩.ص١٩
كما يمكن ان نلحظ اكثر البلدان امتلاكا للموارد الطبيعة والثروات كيف ان الثقافة وهي الجذر العميق لافراز النظام السياسي أوصلت هذه البلدان شفا حفرة من الأنهيار الأقتصادي كما هو الحال في العراق جراء الأزمة الحالية

يقول أكثر المهتمين بمجال الدراسات الثقافية، حول وضع تعريف وقيمة لكلمة ثقافة رايموند وليامز "لا أعرف كم مرة تمنيت لو أنني لم اسمع بهذه الكلمة اللعينة "[٥٩]

أذ يرى ان صعوبتها تتحدى مهام التحليل العادي، وقد افرط في استعمالها[٦٠] ، مما اضفى غموضا حول قيمتها في سياقاتها الكثيرة مثل " الثقافة العليا، والثقافة التراثية، والثقافة الشعبية، والثقافة السياسية، وثقافة المجتمع وثقافة الفرد، ولاستهلاك الثقافي..... ."كما ان إحالاتها معقدة في تحديد علاقة التنافس بينهما مثل " ثقافات قومية وثقافات محلية، وثقافة النخبة وثقافة النوادي والشوارع و.....الخ.

وعلى الرغم من انها فكرة تتعرض للشبهات، ولكن لا يستطيع المرء ان يعمل دونها فهي تسد فراغ مفهومي مثل النظام والعدالة والحرية، و يأسف بعض الباحثين من البطء الذي تغلغل فيه هذا المفهوم خلال الوعي العام مقارنة مع أفكار ومفاهيم أخرى، على الرغم من كثرة استعمال لفظها[٦١] ،

فتعريفها تعريفا جامعا مانعا متعذرا لا محالة [٦٢]، بل وتجعل التعريف ذاته انعكاسا لبنيتها الثقافية نفسها، وهذا شأنها بوصفها (مؤسسة او نظام او بنية) تفرز آلياتها الخاصة التي تجعل من ديمومتها الخاصة أمراً حتمياً[٦٣].

---

[٥٩] مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، طوني بينيت وآخرون ت سعيد الغانمي ، المنظمة العربية للترجمة ، ط١، بيروت ، ٢٠١٠.ص٢٢٥.

[٦٠] اقترح"آدم كوبر "الغاء هذه المفردة وان الأفضل تقطيعها الى اجزائها المكونة والحديث عن المعتقدات والفن والتقاليد، بدلا من بذل الجهد في توقع العثور على مجموعة سمات مشتركة يجمعها مفهوم واحد اسمه" الثقافة" ، ينظر : مفاتيح اصطلاحية .

[٦١] ينظر :اللغة الصامتة، ادوارد تي .هول، ترجمة :لميس فؤاد اليحي، مراجعة وتدقيق محمود الزواوي، الاهلية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧ .

- يرى المؤلف ان الانثروبولوجيين اهتموا بمواضيع لا علاقة لها بمشاكل الفرد، وليست بذات قيمة عملية لولا التوق الى الماضي .

[٦٢] يتأرجح مفهومها تبعا للعلامة التي تربطه بفكرمعين، فأذا كان انتماؤه الى الانثروبولوجيا فأنه يختلف عما اذا انتمى الى الفكر البنيوي او مابعد البنيوي.

[٦٣] ينظر :دليل الناقد الادبي ص١٣٩-١٤٠

يرى معظم الباحثين ان اصل منشأ هذا الحقل هو مفهوم "الترميز" وهو تلك القدرة الذهنية على الصاق معان بالأشياء والأحداث، ومعان أخرى لا يمكن الوصول اليها عن طريق الحواس، ولذلك فهي خاصية إنسانية لتشمل السلوك والأشياء المادية التي تصاحب السلوك وتشمل التراث مثل اللغة والأفكار والمعتقدات والعادات والطقوس [٦٤]، فيما يعتمد تصنيفه أنه سلوك انساني هو السلوك الذي يعتمد على الترميز وليس غيره، وذكروا أربعة مراحل لتطور اعمال الفكر، كلها تهدف الى تحسين نوعية حياة الكائن وحمايته [٦٥]، المرحلة الأخيرة منها يتحدد السلوك عن طريق الاستجابة لمعان غير داخلة في طبيعة عناصر العملية، وفيها لا يكون الكائن تحت رحمة العالم الخارجي، مما يزيد السيطرة على البيئة، والتحرر من قيودها المادية [٦٦].

وهذه القدرة على الترميز وإنتاج المعاني تشمل كل ظواهر حياة الانسان، خارج نطاق البايلوجيا [٦٧]، فالترميز يشكل الأس المعرفي للثقافة، فهي نظام دلالي يفضي حتما بالنظام الاجتماعي المعين الى حتمية التبادل الاتصالي بين أفراده، وكذلك حتمية انتاجه وحتمية معايشته وبهذا يكتسب الثقافة استمرارية، بحيث يصبح تحكم الفرد بها خارج عن نطاقه [٦٨] .

ان النظام الدلالي محدود بحدود نظامه بالضرورة، فيصبح مؤطرا، ليمنح الثقافة خصوصية بعد ان يغلقها على ذاتها [٦٩].

---

[٦٤] استخدام التراث قدرة لايمتلكها الاّ الأنسان

[٦٥] ينظر : تأويل الثقافات / كليفورد غيرتز،ت محمد بدوي، ط١،بيروت، ٢٠٠٩،ص٣٧

[٦٦] المراحل الاربعة ١- مرحلة المنعكس البسيط : وهي تعتمد على المثير والاستجابة ٢- المنعكس الشرطي كما في تجربة بافلوف ٣- استعمال الأدوات لتحقيق الغايات كما في تجربة الشمبازي والموز والعصا .

[٦٧] وتكون بهذه الحالة قابلة للنقل والتعلم والتعليم، فهي عالم يصنعه الأنسان.

[٦٨] تأويل الثقافات، كليفورد غيرتز، ص٢٤١، ان كل من اللغة والأعراف والتقاليد الاجتماعية هي منظومة سابقة على وجود الفرد، فلا تتحكم بوعيه لاشعوريا فحسب، بل هي من اهم المفاهيم المشكلة لوعيه.

[٦٩] وهي خاصية مفهوم البنية والنظام كما أكده البنيويون

وهنا سيتضح القصور الذاتي في تعريف ثقافة المجتمع اذ تنطوي على ثقافات مختلفة فيكون التعريف عاجزا عن حد نظام اشمل منه،(فرد يعرف ثقافته او ثقافة غيره او ثقافة المجتمع) بل ويشارك هو فيه، ومن هنا اصبح التعامل مع الثقافة عند الكثيرين تعاملا محليا ودراستها ستنصب على ثيمة جزئية [٧٠] .

ان الخصوصية المنغلقة للثقافة بوصفها حد لهويتها المتشخصة، يفضي بان يقف هذا النظام الدلالي حدا بينه وبين ثقافة أخرى، فهي تصف طرق المجتمعات حيث تؤسس القيمة والمعنى وتشتقها من تجربة أعضاء هذه المجتمعات، وبذلك تتحول الثقافة الى جزء من المملكة الذهنية الفكرية التي تقوم على الاستبعاد والاستقطاب، ولا تقبل الاّ ما ينصاع اليها[٧١]، من هنا يمكن القول ان كل ثقافة تتسم بـ "العمى الثقافي"،

تتسم كلمة "ثقافة" بدلالة معيارية في استعمالاتها الشائعة، وتدل على فئة نخبوية، كما يساعد على رسوخ دلالاتها المعيارية هو اشتقاق جذرها اللغوي [٧٢].

من هنا يمكن الولوج الى التطرف بوصفه تشكل ثقافي، وهو مفهوم مرهون بالمتغيرات البيئية والدينية والسياسية التي يمر بها المجتمع ،فالتطرف تعبير يطلقه الآخر يستعمل لوصف أفكار وأعمال ينظر اليها من قبل مطلقي هذا التعبير بأنها " غير مبررة " ويعد التطرف ظاهرة اجتماعية شأنها شأن أي نسق معرفي معرفي، تتأثر وتؤثر في الظواهر الأخرى، مرتبطة الى حد كبير بالظروف التأريخية والسياسية والدينية والإجتما عية والإقتصادية[٧٣]، والبنية التحتية لكل هذه المتغيرات هو الثقافة، وهو قاسم مشترك في

---

[٧٠] وهنا ستنبثق مشكلة أخرى أكثر أهمية وهي ان الثقافة بوصفها نظاما دلاليا فأن درسها سيقع ضحية النظام الدلالي نفسه، فتنفذ الثقافة المدروسة الى لغة الدرس

[٧١] ينظر دليل الناقد الادبي ص١٤٩ –وكما يقول اليسار البريطاني في الأستجواب، "انها ذات متموضعة ضمن ماتستجوبه" .

[٧٢] يعود أصلها الى اللاتينية caltura وهي تعني التربية في اهم معانيها، وفي العربية تدل على التقويم والظفر .

[٧٣] وقد أعترض بعض الدارسين على تعبير "متطرف" لأنه لايدل على شيء محسوس عن الأشخاص الموسومين به، فهو في بعض الحالات تقنية لتحقيق أهداف سياسية خاصة أو لشن الحروب في بعضها الآخر

تقابل آليات اشتغالها ، فالمهم هو آلية ارتباط التطرف بنظام ثقافي ما، وليس المضمون الأيديولوجي سواء أكان ديني ام فلسفي أم سياسي وغيره.

ان الثقافة بسمتها المغلقة بضرورة حدودها وخصوصيتها التي تميزها عن ثقافة أخرى، تؤسس منطقها العقلي، لأن العقل صناعة اجتماعية ثقافية فيما يتعلق بالقيم والتوجيهات القابعة في ذهنية الفرد والمشترك بها مع ذهنية المجتمع، بوصفه عنصرا في منظومة العلاقات البنيوية لمجمل النظام الأجتماعي،

وحسب حدود النظام الثقافي ترسم حدود صرامته العقلية التي تبلغ حدا من التطرف لتعني "عدم قدرة الشخص على تغيير جهازه الفكري او العقلي عندما تتطلب الشروط الموضوعية ذلك، وعدم القدرة على إعادة ترتيب او تركيب حقل ما، تتواجد فيه عدة حلول لمشكلة واحدة، وذلك بهدف حل هذه المشكلة بفاعلية اكبر[٧٤].

وهذه الذهنية الثقافية ترتبط بشكل وثيق بمجموعة من المبادئ والقيم والمسلمات والطقوس، وترفض بصرامة مجموعة أخرى، وتعدها لا معنى لها، وتدخل في مساحة الممنوع التفكير فيه لتتراكم بمرور الزمن والاجيال على هيئة لا مُفكر فيه، مكونا ثنائية حادة في الذهن .

ومن الجدير بالذكر ان منطقة النفاذ والمسافة بين مساحة المفكر فيه واللا مفكر فيه، ليست على درجة واحدة، وانما تحدد هذه الثنائية طبقا لعدة معايير، هي [٧٥]:

أولا :- ان الذهنية التي تضع حاجزا كثيفا بين ما تعتقده ومالا تعتقده، وبين مسلماتها وما يضاد هذه المسلمات ، فإنها تكون اكثر تطرفا ورفضا فكلما كان الجدار معتما كانت محاولات اعادة النظر في المساحة اللا مفكر فيها عسيرة، وتوجد أساليب مختلفة تزيد حدة الفصل بين هذه الثنائية الضدية، منها :

أ- التشديد على أهمية الخلافات بين ثقافة وأخرى وغرز الحدود المختلفة في ذهنية المجتمع، ويبدو ان هذا الفعل هو لتحقيق هوية الثقافة وخصوصيتها وانفرادها،

---

[٧٤] الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمد اركون، من مقدمة المترجم هاشم صالح ص٥

[٧٥] استوحيت أساس هذه المعايير من نظرية روكيش وبلورته لمفهوم الدوغمائية، المصدر نفسه:٦-٧.

كما يعبر عن ذلك بول ريكور بوضوح بأن "الهوية لا يمكن لها ان توجد الا عبر الاختلافات، فان رفض الاخر هو تدمير نهائي للأنا"[٧٦] فتتخذ العلاقة بين الذات والآخر جذرا أساسيا في تكوين بنية ترسم معالم الهوية والثقافة ومقدار التطرف والانفتاح بينهما [٧٧] وقد تحدد الهوية بانتماءات ضيقة لا تمت للواقع الموضوعي بصلة، على الرغم من انها تمثل الوعي الذاتي، المهم لاستمرارية الأيديولوجية الشخصية،

ب- اليقين الابدي والمتزايد بأننا وحدنا من يمتلك الحقيقة ، وهو ما يجعلنا نؤكد على عدم صحة الحجج التي تخلط بين ما نؤمن به أو لا نؤمن به ، والرفض لكل محاولة توفيق او مصالحة بينهما.

ان الاعتقاد بامتلاك الحقيقة ينبغي ان ينال مساحة من التحليل ، فمرجعيته ذو طبيعة أيديولوجية تأريخية ، تعتمد على طبيعة العلاقة الجدلية بين العقل من جهة والواقع الموضوعي (الواقع العيني) من جهة أخرى، فالأول يحاول ان يمسك ويحلل الثاني،[٧٨] ويحدد مساره ويفرض قيمه ، لكنه لا يعكس الا تصوره وتصور مجتمعه للواقع المعين على مستوى المكان والزمان، لان سلسلة من التراكمات اشبه بالمعرفة القبلية التي توجد وتقود الوعي الثقافي والحضاري للامة ، وهذه السلسلة تشير الى محصلة التصورات والمفاهيم والانماط المعرفية، مشكلة عالم متماسك ومتخيل (ليس هو الواقع الموضوعي) تُحاك ضمنه صور الذات عن ماضيها، لتندمج فيها تحيزات تكتسب صيغة البديهيات، وتخلق عقائد يسهم في صياغتها الحاضر بتعقيداته، بقدر ما

---

[٧٦] إن كتاب "الذات عينها كآخر"لـ بول ريكور، يوضح هذه الفكرة بدقة، ترجمة: جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى،بيروت،٢٠٠٥.

[٧٧] الهوية ليست جوهرا ثابتا ، وماهية مكتملة سابقة على وجود الانسان ، بل حقيقة متبدلة ، ومصنوعة بأدوات خام من الواقع والتأريخ ، وتشكلها جملة من العناصر أهمها (الذات والآخر والمكان والثقافة الشعبية والأعراف والتقاليد والذاكرة التأريخية والحقوق والواجبات والاقتصاد المشترك)

[٧٨] يحاول العقل من خلال الحواس والتأمل الإحاطة بالواقع وفهمه، فيتحول الواقع من وجود خارجي مستقل الى كيان متخيل ينشئه الوعي وفق تصوراته.

يصوغها الماضي من خلال فهم الحاضر له، ومن خلال رسم منهج تأويلي له، من كل هذا تنسج حكاية هي تأ ريخ الذات لنفسها وللعالم، وتمنح صفة الحقيقة التأريخية وتمارس فعلها في النفوس، وتدخل في هذه الحكاية عناصر (الدين واللغة والعرق والاساطير والخبرة الشعبية وكل ما تهتز له النفس المتخيلة) تحيط الحقيقة المتصورة بسياج معتم[٧٩] فلا يمكن " تحديد الواقع خارج اطار التخييل، والتأريخ خارج اطار السرد"[٨٠] لان الانا هي التي تعين ضوابط مفهوم الموضوعية[٨١]، ومفهوم الحقيقة، وتتحول أفكار الذات (الانا)الى حقائق، فـ "اذا لم يكن العالم فكرتي فهو ليس حقيقيا بالنسبة ألينا"[٨٢]

ج- عدم الإحساس بالتناقض داخل نظام ما نؤمن به، واحتقار الواقع المغاير الذي قد يظهر ويناقض ثقافتنا، وذلك عن طريق التأويل والهضم ليصبح للواقع قراءة تطابق البنية الثقافية، وعقلنة ما هو غيرعقلاني كما ان هذه البنية تتجنب كل منبه او حافز يشكك بها او بتماسكها عن طريق تقليص حدود ما يخالفها، وتضييق مجال انطباقها .

---

[٧٩] ينظر :الثقافة والامبريالية / ادوارد سعيد/ ت كمال أبو ديب / دار الآداب، بيروت ط١. ١٩٩٨.ص١٨

[٨٠] الثقافة والامبريالية /ص١٦

[٨١] ان الموضوعية صارت تفهم على انها اتفاق الذوات، واية معايير لايقبلها المجتمع لانها موضوعية، بل نغدو موضوعية بعد ان تجمعوا على قبولها، وبهذا فقد اكتسب أهمية دراسة الأيديولوجيا (وهو مفهوم ليس مثاليا ولا متعاليا بل ذو جذور اجتماعية و تأريخية ترتبط بالنمط الثقافي ارتباطا وثيقا .وتحولت بوصلة الفلسفة من فهم ووصف الواقع الموضوعي الخارجي الى دراسة الكيفيات التي ينتج من خلال الوعي صورة لهذا الواقع الخارجي ,ينظر: المرويات الكبرى وجماليات تزييف الواقع في الثقافة الكولونيالية / معن الطائي /موقع الحوار المتمدن ٢٤/٤/٢٠٠٦ الساعة ٤.

[٨٢] ينظر :عصر الأيديولوجيا، هنري ايكن، محي الدين صبحي / منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ١٩٧١ ص١١ ، وهذه عبارة شوبنهاور.

ثانيا :- يكون الافراد الذين تحكمهم بنية ثقافية متطرفة وفي الغالب ، بمستو واحد من الوعي، فليست هناك أي جدل فكري او اية صورة ديالكتيكية في طبيعة علاقاتهم على اختلاف تراثياتهم الاجتماعية وانتماءاتهم الطبقية وهو مما لايسمح بحراك فكري ينمو فيه الفكر ويستمر ويعيش حياته الطبيعية، فالاختلاف في الرأي يغذي الوعي وهو غير موجود عند المتطرفين .

ثالثا :- يكون التطرف الفكري اكثر كلما كان يرمي ما يرفضه ضمن كتلة واحدة في دائرة الخطأ، انه ينمط الثقافة التي يرفضها ويجعل كل عناصرها المركبة ضمن كتلة صماء ، انه غير مؤمن بإمكانية إيجاد بعض المشتركات او الأسس التي ربما تكون اكثر من مما هو مختلف فيه او عليه .

رابعا:- يكون الفكر اكثر تطرفا كلما كان منظوره موجها نحو بؤرة زمنية محددة، أي ان الحاضر محتقر لصالح المبالغة بشأن الماضي او المستقبل.

ان هذه الحالة تكشف عن نقطة جوهرية في هذا الفكر، وهو انه ينتمي الى ثقافة لا تمثل واقع ابنائها المعاش، ولا تفصح عن احتياجاتهم الحقيقية .

وينبغي الإشارة الى سمة مرتبطة بالتحليل الثقافي اذ تكون للثقافة وظيفة مزدوجة، فبالقدر الذي تمثل هوية الفرد والطبقة وتكشف متطلباتهم الحياتية، فهي مظلة هيمنة لاشعورية في الوقت نفسه، لان السبب الكبير في نجاح الطبقة الحاكمة هو في امتلاكها القوة ويكون منشأ هذه القوة في تعزيز مصالحها في المجتمع، اذ تتجلى هذه المصالح في اقناع الطبقات الاخرى ان مصالحها هي مصالح الجميع ، فهي هيمنة لاتفرض بالقوة، وإنما تفرض بالسيطرة على التعليم والدين والاعلام والاقتصاد وغيرها من المؤسسات المؤثرة، التي عن طريقها يتم تقديم مصلحة الطبقة الحاكمة كمصلحة عامة وتؤخذ على انها من المسلمات، ومن خلال هذه الهيمنة يتم قبول الخطاب الرسمي (للطبقة الحاكمة)بما فيها من قيم ، فتتصرف الفئات المُهيمَن عليها، وليس بما يتوافق مع مصالحها المرتبطة بكينونتها الاجتماعية الخاصة ، وعليه يتبين الفصل الحاد، والفجوة بين المصلحة والفعل مصلحة الطبقة وطبيعة فعلها (المصلحة والفعل).

ومن المهم التنبيه الى التأريخ في مجال دراسة وتحليل الاحداث الماضية، فإنه ليس مهما بقدر الذاكرة التي تلعب دورها الكبير في الحاضر المعاش ، ان الذاكرة بوصفها مستودع الأفكار، ومنها تتحقق الفكرة فعلا مرة أخرى، أصبحت وظيفة أيديولوجية في الخطاب الثقافي، فالذاكرة [٨٣] تركز على مساحة معينة وجزئية من التأريخ، وتعيد قراءتها وتأويلها ، حتى بأنتزاعها من سباقها التأريخي في كثير من الأحيان، وبالتكرار يصبح هذا التأويل للحدث الجزئي من التأريخ حقيقة، بل عقيدة(في قراءات مركزة ومكررة بشكل متسلسل) من الصعب إعادة النظر فيها أوقراءتها قراءة ثانية، ومن السمات الأيديولوجية في توظيف الذاكرة ، هو ان الحدث التأريخي الجزئي يركز على نقطة خلافية تغذي صراعا قائما في الحاضر المعاش، ويستغله في التحشيد الجماهيري، كما انها تخفي وتتناسى انكسارات الامة ، واحداث الماضي المزعجة، لتخلق مجدا تأريخيا وامتيازا حضاريا .

ان التحليل المفهومي للثقافة يشترك في كثيرمن المجالات في تحليل التطرف الفكري في المجال التصوري، وان الغاء الاحكام المعيارية، التي تفضي بعدم جواز اصدار احكام على التراثات والثقافات المختلفة وتصنيفها على انها اسمى وادنى في سلم افتراضي، وإيجاد بديل من المقاييس العلمية تتيح مثل هكذا تقويمات تحدد وظيفة الثقافة الأساسية ، وهي جعل حياة الناس اكثر امنا، واكثر قابلية للاستمرار، من خلال خلق رؤية ثقافية تتغلغل في الوعي الجماهيري والنخبوي، تقوم على تفعيل الفكر النقدي الذي ينطلق دائما من الحاضر (حتى وهو يتحدث عن الماضي) وحل مشكلاته، بعد تشخيص جذورها واسبابها الأولى، والاستعداد للتخلي عن فرضياته المسبقة اذا ما اثبت الواقع الحاضر خطأها، او إعادة النظر بها او تعديلها، لأنه فكر يدرك ان الواقع معقد بتركيبه، وغزير بالمفاجآت.

---

[٨٣] من الضروري مراجعة أبحاث "جون لوك ،وبروست" وغيرهم من اعتنوا بأبحاث الذاكرة فتوجد أبحاث غزيرة في مجالات علم النفس وفروعه عن الذاكرة وتصنيفها الى ذاكرة فردية والذاكرات الاجتماعية وذاكرة العقل او الطوعية والذاكرة الإلزامية والذاكرة الدينية وذاكرة العائلة الجمعية

المصادر :

- الثقافات وقيم التقدم ، لورانس إ.هاريزون ، صمويل هنتنجتون، ترجمة شوقي جلال، المركز القومي للترجمة، ط٢، ٢٠٠٩
- الثقافة والامبريالية / ادوارد سعيد/ ت كمال أبو ديب / دار الآداب، بيروت ط١. ١٩٩٨
- دليل الناقد الادبي، ميجان الرويلي، وسعد البازغي،المركز الثقافي العربي، بيروت، ط٣، ٢٠٠٢
- الذات عينها كآخر، بول ريكور، ترجمة: جورج زيناتي، المنظمة العربية للترجمة، الطبعة الأولى،بيروت،٢٠٠٥
- الفكر الإسلامي قراءة علمية، محمد اركون، ت: هاشم صالح،مركز الانماء القومي،بيروت، ط٢، ١٩٩٦
- عصر الأيديولوجيا، هنري ايكن، محي الدين صبحي / منشورات وزارة الثقافة ، دمشق١٩٧١
- اللغة الصامتة، ادوارد تي .هول، ترجمة :لميس فؤاد اليحي، مراجعة وتدقيق محمود الزواوي، الاهلية للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٧
- المرويات الكبرى وجماليات تزييف الواقع في الثقافة الكولونيالية / معن الطائي /موقع الحوار المتمدن.
- مفاتيح اصطلاحية جديدة، معجم مصطلحات الثقافة والمجتمع، طوني بينيت وآخرون ت سعيد الغانمي ، المنظمة العربية للترجمة ، ط١، بيروت ، ٢٠١٠

The concept of culture and intellectual extremism analytical study

MM Improving Hassan Jassim

:The concept of culture and intellectual extremism

Culture impact on an individual's life, and guide the choice and value creation, and of their control of the power he has to bow to orders and Noahiaa even with contradictory Noazaah innate, but contrary to the survival instinct, as in the cases of committing suicide, as they form an individual's personality with Albaalogih factors.

On a wider level, the cultural impact on society, as he believes "Huntington" that what surprised him about the State of Ghana and South Korea data in terms of the compatibility of their economy sectors in manufacturing, services and products, at almost the same level, and they are receiving economic aid equal. However, South Korea, after thirty years later - has become a giant industrial occupies fourteenth place among the largest economies in the world, although he omitted the conflict of interests and the role of the United States - as an American - in North Korea and its people put cultural healing with South Korea, and other influential factors, but the cultural factor remains an essential mechanism in human progress, driven by the dialectic of force can push its wheels, increasing speed toward cultural change, which contributed to submit future perceptions of the world, and therefore should pay attention to the concept of culture is what؟؟

موجةُ التكفيرِ والإرهاب
أسبابُ التكوينِ والانتشار وسُبُل المعالجةِ الناجعة

م . م محمد رضا مطر الشريفي
المركز الوطني لعلوم القرآن

تمهيد :

تجتاح العالم الإسلامي اليوم موجة عاتية من التكفير والإرهاب لم يشهد لها التأريخ مثيلا ، فلم يعُدْ تهديدها مقتصرا على فكر الأمة ومنهجها الموسوم بالسماحة والوسطية والاعتدال وإنما تعداها إلى وجودها الحضاري والتأريخي وأمن أبنائها وواقعهم السياسي !! والخطير في هذا الأمر أن تستند هذه الموجة الجارفة وأحكامها الضالة والمنحرفة إلى ما صح من أحكام الشريعة بصورة مخادعة أحيانا أو متعسفة أحيانا أخرى لتستقطب بعض المتحمسين أو الجهلة لركوبها ، متكئة في ذلك على بعض التراث التكفيري في تأريخ الأمة والذي أنتجته عوامل سياسية متغيرة تداخلت مع العوامل الدينية الثابتة.

فالتكفير أصلا : هو حكم شرعي ، وهو يعني نسبة أحدهم للكفر ووصمه به والحكم عليه بذلك ، يقال كفّرت (بالتضعيف) الرجل و أكفرته ، بمعنى جعلته كافرا ونسبته إلى الكفر وحملته عليه ووجدته كافرا ولحقته بالكافرين ([٨٤]) ، واللفظان عند الجميع يؤديان المعنى ، وهناك من فرّق بينهما فقال أكفرت الرجل وأضللته إذا أدخلته في الكفر والضلال ، فإن أردت أنك رميته بهما ونسبته إليهما قلت كفّرته ([٨٥]) . ويعني التكفير اتهام الآخر بالإلحاد والزندقة والمروق والجحود ، ويأتي ذلك الاتهام إما حقيقة وتبيّنا وتوقفا وإما ظلما وجورا و ظنا ومع إن التكفير حكم عام لكنه صار مختصا بمن ثبت إسلامه ثم عاد منه إلى الكفر ، وعندما نقول إنه حكم شرعي فإن ذلك يعني خضوعه لكافة الضوابط والشروط التي تخضع لها بقية الأحكام الشرعية ، ويزيد عليها بالمبالغة بالتوّرع و نشدان الغاية في الاحتياط ، لأن أول ما يترتب عليه هو سفك الدماء وإباحة الأموال ، فلا مدخل للرأي المجرّد فيه . والقول فيه من

([٨٤]) – (الثعلبي ، ٢٠٠٢م ، ج ٣ ، ص ١٩٧)

([٨٥]) – (ابن قتيبة ، 1397هـ ، ج ١ ، ص ١٥٦)

خالص حقّ الله تعالى ، فالكافر من كفره الله ورسوله –صلى الله عليه وآله وسلم– لا غير ، ولا حَقَّ فيه لأحد من عباده إلا بالاستناد إلى ما جاء عن الله ورسوله . ولا يجوز الخوض فيه إلا لمن رسخ في العلم وثبت على الورع التقوى .

ويقسم التكفير في الشريعة إلى قسمين رئيسين هما :

الأول :– التكفير المطلق : وهو تكفير نظري يتعلق بتنزيل الحكم بالكفر على السبب المكفّر ، لا على الشخص فاعل السبب . أي هو تجريم الفعل نفسه لا تجريم الفاعل ، وملاكه النظر في الدليل الشرعي من حيث كونه قطعي الدلالة على الكفر وأنه ليس من الصيغ محتملة الدلالة ، مع النظر في قطعية دلالة الفعل أو القول نفسه على الكفر ، وهذا من شغل علم الفقه وأصوله .

الثاني :– تكفير المعيّن : وهو تكفير عملي يتعلق بتنزيل حكم التكفير على شخص معيّن في مكان وزمان معينين ، فهو يتناول الشخص الذي قال أو فعل السبب المكفر ، فلا بد فيه من النظر لحال الفاعل من حيث ثبوت الفعل عليه ، وانتفاء موانع الحكم في حقه فضلا على النظر في تجريم الفعل ، وهذا من شغل القضاء الشرعي .

وفي التكفير المطلق يُطلق القول بتكفير صاحبه ، فيقال : من قال كذا ، أو فعل كذا فهو كافر، ولكن الشخص المعين الذي قاله أو فعله لا يُحكم بكفره حتى تجتمع فيه الشروط ، وتنتفي عنه الموانع ، وهذا الحكم بالتالي هو حكم قضائي لا يجب النطق به إلا لمن استوفى شروط القضاء الشرعية بكاملها .

ومن هنا يمكن أن نضيف تصنيفا آخر للتكفير بالنظر إلى أصله ، فيكون لدينا نوعان بهذا الحسبان هما ؛

التكفير الأصلي : وهو ما كان حقا خالصا لله تعالى ورسوله –صلى الله عليه وآله– فالكافر من كفرّه الله ورسوله ولا يحق لأحد أن يكفّر أحدا لم يأت النص القاطع من الله ورسوله بكفره.

والتكفير الفرعي : وهو الذي يستنبطه الفقيه من أدلته التفصيلية في الكتاب والسنة اعتمادا على الأول.

ومن هذا يمكن أيضا أن نضيف تصنيفا ثالثا للتكفير بحسب صحته وبطلانه ، فيكون لدينا

تكفير مشروع : وهو ما أستوفى كافة شروطه وضوابطه الشرعية التي يضيق البحث عن بسط القول فيها لاتساعها واشتمالها على مباحث فقهية وأصولية واسعة

وتكفير غير مشروع (التكفير الباطل) : وهو ما تخلف عن الوفاء بأي شرط من شروط الصحة وهذا النوع هو الذي عليه مدار البحث برمته .

ذم التكفير الباطل والتحذير منه :

قلنا إن التكفير صنفان ؛ منه ما هو شرعي مستوفٍ لجميع ضوابطه وشروطه ومنه ما هو غير شرعي (تكفير بالباطل) ومن سوء حظ هذه الأمة أن ينتشر بين ظهرانيها ومنذ عصور مديدة هذا الصنف الأخير الذي جرّ عليها ويلات الفتنة والاحتراب والقتل التي سُفكت فيها الدماء وانتهكت فيها الأعراض ونهبت فيها الأموال ومع إن المشهور تأريخيا إن الخوارج هم أول فرقة مارست هذا النوع من التكفير على صعيد واسع بل أنهم وضعوه في أصل عقيدتهم عندما كفروا جميع المسلمين عداهم ، وعندما قالوا إن مرتكب الكبيرة كافر ، لكن ذلك لا يمنع من أن تكون بعض بذور التكفير الفردي قد ظهرت قبل ذلك ، فقد ثبت عن أم المؤمنين عائشة وصمها للخليفة الثالث عثمان بن عفان بالكفر إبان أحداث الفتنة عندما قالت (اقتلوا نعثلا فقد كفر) ([٨٦]) وبعد فتنة الخوارج أخذت موجة التكفير تطل بقرنها في عهود مختلفة من تأريخ الأمة متأثرة بعوامل الانحراف والجمود الفكري والاضطراب والفشل السياسي حتى أصبح التكفير سلاحا مفضلا لدى الأطراف الخائضة في الصراعات السياسية المرتبطة بالدين وخلافاته المذهبية أو البعيدة عن الدين أصلا لأنها وجدت فيه سلاحا فعالا دونه جميع الأسلحة !! كما أصبح القذف بالكفر بديلا مفضلا على الجدل العلمي الرصين بين المذاهب والفرق بعد أن تفشل النقاشات العلمية والمنطقية الهادئة فيخرج النقاش من حلقات الدرس ومعاهد العلم إلى ساحات القتال بين أبناء الأمة الواحدة ، وغالبا ما يكون الرعاع والدهماء هم مادة ذلك الصراع وأبطاله !!

ولخطورة التكفير وما يترتب عليه من آفات ومهالك فقد ورد النهي المغلظ عن الخوض فيه من الكتاب والسنة الشريفة فقد قال تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا ضَرَبْتُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ

([٨٦]) – (ابن الأثير ، 1966 م ، ج ٣ ، ص ٢٦)

فَتَبَيَّنُوا وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ أَلْقَى إِلَيْكُمُ السَّلَامَ لَسْتَ مُؤْمِنًا تَبْتَغُونَ عَرَضَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فَعِنْدَ اللَّهِ مَغَانِمُ كَثِيرَةٌ كَذَلِكَ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلُ فَمَنَّ اللَّهُ عَلَيْكُمْ فَتَبَيَّنُوا إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا) ([٨٧]) فالْمَقْصُودَ مِنْ هَذِهِ الْآيَةِ الْمُبَالَغَةُ فِي تَحْرِيمِ قَتْلِ الْمُؤْمِنِينَ وتكفيرهم ، وَالأَمْرُ بِالتَّثَبُّتِ فِيهِ لِئَلَّا يَسْفِكُوا دَمًا حَرَامًا بِتَأْوِيلٍ ضَعِيفٍ ، وقد ورد في سبب نزولها عدّة أقوال منها : أنها نزلت في رَجُلٌ مِنْ أَهْلِ فَدَكَ أَسْلَمَ وَلَمْ يُسْلِمْ مِنْ قَوْمِهِ غَيْرُهُ، قَتَلَهُ أُسَامَةُ بْنُ زَيْدٍ وَسَاقَ غَنَمَهُ ، فَأَخْبَرُوا رَسُولَ اللَّه صَلَّى اللَّه عَلَيْهِ وآله وَسَلَّمَ فَوَجِدَ وَجْدًا شَدِيدًا وَقَالَ: قَتَلْتُمُوهُ إِرَادَةَ مَا مَعَهُ ، فندم أسامة بعد ذلك ندما شديدا ، وقيل إنها نزلت في الْمِقْدَادَ بْنَ الْأَسْوَدِ قَدْ وَقَعَتْ لَهُ مِثْلَ وَاقِعَةِ أُسَامَةَ ، وكان قد قَالَ لرسول الله : يَا رَسُولَ اللَّه أَرَأَيْتَ إِنْ لَقِيتُ رَجُلًا مِنَ الْكُفَّارِ فَقَاتَلَنِي فَضَرَبَ إِحْدَى يَدَيَّ بِالسَّيْفِ ثُمَّ لَاذَ بِشَجَرَةٍ ، فَقَالَ أَسْلَمْتُ للَّه تَعَالَى أَفَأَقْتُلُهُ يَا رَسُولَ اللَّه بَعْدَ ذَلِكَ ؟ فَقَالَ رَسُولُ اللَّه لَا تَقْتُلْهُ ، فَقُلْتُ يَا رَسُولَ اللَّه إِنَّهُ قَطَعَ يَدِي ، فَقَالَ : لَا تَقْتُلْهُ فَإِنْ قَتَلْتَهُ فَإِنَّهُ بِمَنْزِلَتِكَ بَعْدَ أَنْ تَقْتُلَهُ وَأَنْتَ بِمَنْزِلَتِهِ قَبْلَ أَنْ يَقُولَ كَلِمَتَهُ الَّتِي قَالَ ([٨٨]) وفي هذا الشأن قال رسول الله – صلى الله عليه وآله وسلم (من دعا رجلا بالكفر أو قال عدو الله وليس كذلك إلا حار عليه) ([٨٩]) أي رجع عليه التكفير، وقَالَ أيضا : (وَمَنْ قَالَ لِأَخِيهِ يَا كَافِرُ فَقَدْ بَاءَ بِهَا أَحَدُهُمَا فَإِنْ كَانَ كَمَا قَالَ وَإِلَّا رَجَعَتْ عَلَيْهِ) ([٩٠]) ، وَفِي رِوَايَةِ أَبِي عَوَانَةَ الْإِسْفَرَايِينِيّ (فَإِنْ كَانَ كَمَا قَالَ وَإِلَّا فَقَدْ بَاءَ بِالْكُفْرِ) ([٩١]) يَعْنِي أَنَّهُ يُخَافُ عَلَى الْمُكْثِرِ مِنْ ذَلِكَ أَنْ يَكُونَ عَاقِبَةُ شُؤْمِهَا الْكُفْرَ وَالْمَصِيرَ إِلَيْهِ ([٩٢]) قَالَ ابْنُ عَبْدِ الْبَرِّ : وفائدة هذا الحديث النهي عن تكفير المؤمن وتفسيقه ، قال الله عز وجل (ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان)([٩٣]) ، قال جماعة من المفسرين في هذه الآية هو قول الرجل لأخيه يا كافر يا

([٨٧]) – (سورة النساء :٩٤)

([٨٨]) – (الرازي ، ١٤٢٠ هـ ، ج ١١ ، ص ١٨٩ – ١٩٠)

([٨٩]) – (مسلم ، ب .ت ، ج ١ ، ص ٧٩) ؛ (ابن حنبل ، ١٩٩٩م ، ج ٣٥ ، ص ٣٦٩)

([٩٠]) – (مسلم ، ب .ت ، ج ١ ، ص ٧٩)

([٩١]) – (أبو عوانة ، ١٩٩٨م ، ج ١ ، ص ٣١)

([٩٢]) – (النووي ، ١٩٨٧ م ، ج ٢ ، ص ٥٠)

([٩٣]) – (سورة الحجرات : ١١)

فاسق ، وممن فسّرها بذلك عكرمة والحسن وقتادة ([٩٤]) وقد نهى رسول الله –صلى الله عليه وآله وسلم– نهيا باتا وصريحا عن الانزلاق إلى هاوية التكفير فقال : (كفوا عن أهل لا إله إلا الله لا تكفروهم بذنب ، فمن كفر أهل لا إله إلا الله فهو إلى الكفر أقرب) ([٩٥]). وقال : (من لعن مؤمنا فهو كقتله ، و من قذف مؤمنا بكفر فهو كقتله) ([٩٦]) .

وقد أُثر عن أمير المؤمنين عليٍّ – عليه السلام – أنه كان يقول لأهل حربه : (إنا لم نقاتلهم على التكفير لهم ولم يقاتلونا على التكفير لنا ، ولكنا رأينا أنا على حق ، ورأوا أنهم على حق) ([٩٧]) فهو كان يلتمس العذر حتى للخوارج الذين كانوا أشد الناس بغيا وإجراما وضلالا فلم يكفّر منهم أحدا و كان يقول عنهم (لا تُقاتلوا الخوارج بعدي ؛ فليس مَن طلب الحقّ فأخطأه كمَنْ طَلَبَ الباطلَ فأدركه) ([٩٨])

والتكفير هو حكم خطير ويعد من أدق الأحكام الشرعية وأصعبها على نفس القائل به : (فإن مطلبه طَمَعٌ فِي غَيْرِ مَطْمَعٍ، وهو بَعِيدُ الْمَدْرَكِ ، وَمُتَوَعِّرُ الْمَسْلَكِ ، يَسْتَمِدُّ مِنْ تيَّارِ بِحَارِ عُلُومِ التَّوْحِيدِ ، وَمَنْ لَمْ يُحِطْ بِنِهَايَاتِ الْحَقَائِقِ لَمْ يَتَحَصَّلْ فِي التَّكْفِيرِ عَلَى وثَائِقِ) ([٩٩]) وَالذِي يَنبغِي أنْ يَميلَ المحصلُ إليه الاحترازُ مِنَ التكفير مَا وَجد إليه سبيلا، فإنَّ استباحةَ الدماء والأموال من المصلين للقبلة، المصرحين بقول :لا إله إلا الله محمد رسول الله، خَطَأٌ، وَالْخَطَأُ فِي تَرْكِ أَلْفِ كَافِرٍ فِي الْحَيَاةِ أَهْوَنُ مِنَ الْخَطَأ فِي سَفْكِ مَحْجَمَةٍ مِنْ دَمِ مُسْلِمٍ ([١٠٠]) ، فيجب الابتعاد عن المتاجرة به ، وعلى هذا درج أكابر علماء الأمة في النهي عن تكفير المسلمين بذنب أو ظنة بل النهي عن تكفير أهل الأهواء والبدع ، فقد قال العارف الشعراني في المبحث الثامن والخمسين من اليواقيت والجواهر ، أنه رأى بخط الشيخ شهاب الدين

([٩٤]) – (ابن عبد البر ، ٢٠٠٠م ، ج ٨ ، ص ٥٤٩)

([٩٥]) – (الطبراني ، ١٩٨٣ م ، ج ١٢ ، ص ٢١١)

([٩٦]) – (الطبراني ، ١٩٨٣ م ، ج ٢ ، ص ٧٥)

([٩٧]) – (الحميري القمي ،١٣١٤ هـ ، ص ٩٣)

([٩٨]) – (الرضي ، ب .ت ، ج ١ ، ص ١٠٨)

([٩٩]) – (الجويني ، ١٤٠١هـ ، ص ١٨٦)

([١٠٠]) – (الغزالي ، ٢٠٠٤ م ، ص ١٣٥)

الأذرعي سؤالا قدمه إلى شيخ الإسلام تقي الدين السبكي وصورته : ما يقول سيدنا ومولانا شيخ الإسلام في تكفير أهل الأهواء والبدع ؟ فكتب إليه : إعلم يا أخي أن الإقدام على تكفير المؤمنين عسر جدا ، وكل من في قلبه إيمان يستعظم القول بتكفير أهل الأهواء والبدع ، مع قولهم " لا إله إلا الله محمد رسول الله " فإن التكفير أمر هائل عظيم الخطر ، إلى آخر كلامه وقد أطال في تعظيم التكفير وتفظيع خطره ، وسئل السبكي عن حكم تكفير غلاة المبتدعة ، وأهل الأهواء والمتفوهين بالكلام على الذات المقدسة ؟ فقال : اعلم أن كل من خاف الله عز وجل استعظم القول بالتكفير لمن يقول : لا إله إلا الله محمد رسول الله ، فما بقي الحكم بالتفكير إلا لمن اختاره دينا وجحد الشهادتين وخرج عن دين الإسلام جملة ، وقال الشيخ ابن العربي في باب الوصايا من فتوحاته : إياكم ومعاداة أهل لا إله إلا الله ، فإن لهم الولاية العامة ، فهم أولياء الله ، ولو أخطأوا وجاءوا بقراب الأرض من الخطايا وهم لا يشركون بالله شيئا فإن الله يتلقى جميعهم بمثلها مغفرة . وعقد العارف الشعراني في الجزء الثاني من اليواقيت والجواهر مبحثا مسهبا لثبوت الإيمان لكل موحد يصلي إلى القبلة قال في آخره : فقد علمت يا أخي مما قررناه لك في هذا المبحث أن جميع العلماء المتدينين أمسكوا عن القول بالتفكير لأحد من أهل القبلة ، ونقل جماعة كثيرون منهم الشعراني عن أبي المحاسن الروياني وغيره من علماء بغداد قاطبة أنهم كانوا يقولون : لا يُكفَر أحد من المذاهب الإسلامية لأن رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم قال : من صلى صلاتنا واستقبل قبلتنا وأكل ذبيحتنا فله ما لنا وعليه ما علينا ، وقال ابن حزم في كتابه الفصل في الأهواء والملل والنحل ما هذه ألفاظه : وذهبت طائفة إلى أنه لا يكفر ولا يفسق مسلم بقول قاله في اعتقاد أو فتياء وأن كل من اجتهد في شئ من ذلك فدان بما رأى أنه الحق فإنه مأجور على كل حال ، إن أصاب فأجران وإن أخطأ فأجر واحد . ولما حضرت الشيخ أبا الحسن الأشعري الوفاة في بغداد أمر بجمع أصحابه ، فقال لهم : اشهدوا علي أنني لا أكفر أحدا من أهل القبلة بذنب ، لأني رأيتهم كلهم يشيرون إلى معبود واحد ، والإسلام يشملهم ويعمهم وقد تواتر القول بعدم تكفير أهل الأهواء والبدع من أهل القبلة عن الإمام الشافعي. وأجمع الشافعية على عدم تكفير الخوارج واعتذروا عنهم ، وقال العلامة ابن عابدين في باب المرتد من حاشيته الشهيرة الموسومة برد المحتار ما لفظه : وذكر في فتح القدير أن الخوارج الذين يستحلون دماء المسلمين وأموالهم ويكفرون الصحابة حكمهم عند جمهور الفقهاء وأهل الحديث حكم البغاة قال : وذهب بعض أهل الحديث إلى أنهم مرتدون . قال قال ابن المنذر

: ولا أعلم أحدا وافق أهل الحديث على تكفيرهم ، قال : وهذا يقتضي نقل إجماع الفقهاء على عدم تكفير الخوارج مع أن النبي – صلى الله عليه وآله وسلم – نص على أنهم يمرقون من الدين كما يمرق السهم من الرمية ، وأنهم شر الخلق والخليقة وأنهم ليسوا من الله في شئ وأن طوبى لمن قتلهم أو قتلوه ، وعن الأوزاعي أنه قال : والله لئن نُشرت لا أقول بتكفير أحد من أهل الشهادتين . وعن ابن سيرين أنه قال : أهل القبلة كلهم ناجون ، وسئل الحسن البصري عن أهل الأهواء ؟ فقال : جميع أهل التوحيد من أمة نبينا –صلى الله عليه وآله وسلم– يدخلون الجنة البتة ، وعن ابن عيينة قال : لأن تأكل السباع لحمي أحب إلي من أن ألقى الله تعالى بعداوة من يدين له بالوحدانية ولمحمد صلى الله عليه وآله بالنبوة ([١٠١])

وبعد كل هذه الفتاوى والأقوال التي جاءت في شبه إجماع من أكابر علماء الأمة وفقهاء مذاهبها هل يبقى من عذرٍ لمن يخوض في نيّات الناس وعقائدهم فيرمي من يشاء منهم بالكفر دون توّرع وتوّقف

أسباب التكفير الباطل وسبل معالجته :

إذا كان التكفير الباطل هو نمط في الفكر يؤدي إلى اقتراف هذا الحكم المتعسف، فإنه في الوقت نفسه يمثل اتجاها في السلوك ناتجا من مفردات ومؤثرات معينة في الواقع الاجتماعي والسياسي دفعت صاحب ذلك الفكر إلى هذا الاتجاه وساعدت عليه . ونحن ذاكرون بإذنه تعالى ما تسنى لنا أن نحصيه من أسباب التكفير ودوافعه ومردفين معها ما نراه من معالجات ناجعة ، وهي الآتي :

أولا : الغلو والتطرف : الغلو فِي الْأَمْرِ هو مجَاوَزَة الْحَدَّ فيه ([١٠٢]) ، وأمّا التطرّف: فهو مأخوذ من الطرف وهو ناحية الشيء. ومُنْتَهى كلِّ شيء طَرَفُه ([١٠٣]) يقال: تطرّف، إذا ذهب إلى الناحية القصوى من الشيء وابتعد عن لبّه ووسطه . وبين اللفظين اتفاق في المصداق فكلاهما يشير إلى المبالغة والابتعاد عن القسط والتوسط ، وفي التكفير المذموم تتجلى حقيقة الغلو والتطرف ، وهما في الدين أن يذهب المكلّف إلى ما لم يأمر الله تعالى به من التشديد والزيادة التي هي ليست في أصله ، مما يجعل صاحبه معتقداً بتقصير غيره ممن لم يذهبوا إلى ما ذهب ولم يصلوا إلى ما وصل ، ويبدو إن الغلو ليس من الآفات التي ابتلي بها

([١٠١]) – (شرف الدين ، ب . ت ، ص ٣٣ – ٤٦) نقلا عنه بتصرف

([١٠٢]) – (الرازي ، 1995 م ، ص ٢٥٠)

([١٠٣]) – (الفراهيدي ، ١٤١٠هـ ، ج ٧ ، ص ٤١٤)

المسلمون وحدهم ، فهو قديم قدم الأديان قال تعالى مخاطبا أهل الكتاب :(قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ غَيْرَ الْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعُوا أَهْوَاءَ قَوْمٍ قَدْ ضَلُّوا مِنْ قَبْلُ وَأَضَلُّوا كَثِيرًا وَضَلُّوا عَنْ سَوَاءِ السَّبِيلِ) (١٠٤) وقال تعالى :(يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لَا تَغْلُوا فِي دِينِكُمْ وَلَا تَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلَّا الْحَقَّ إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ) (١٠٥) فقَوْلُهُ: "غَيْرَ الْحَقِّ " يعني هُوَ الْبَاطِلُ. فَمِنْ غُلُوِّ الْيَهُودِ تَجَاوزُهُمُ الْحَدَّ فِي التَّمَسُّكِ بِشَرْعِ التَّوْرَاةِ بَعْدَ رِسَالَةِ عِيسَى وَمُحَمَّدٍ- عَلَيْهِمَا الصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ-. وَمِنْ غُلُوِّ النَّصَارَى دَعْوَى إِلَهِيَّةِ عِيسَى وتكذيبهم مُحَمَّدًا صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وآله وَسَلَّمَ (١٠٦) ، فهم قد بالغوا في الالتزام بما لم يأمر به الله تعالى ، فالنصارى بالغوا في إجلال عيسى وتقديره إلى أن أخرجتهم تلك المبالغة إلى القول ببنوته لله وربما إلى إلوهيته ، واليهود بالغوا في تبجيل التوراة إلى الحد الذي منعهم من قبول الحق في غيرها من الكتب ، والغلو هو أن يتطرف إنسان في حكم ما إيجاباً أو سلباً. وهو إما الإفراط في المنزلة العالية وإما التفريط في المنزلة الدنيا . ولذلك نجد المتناقضات دائماً في الغلو والتطرف .

والغلو على ضروب فمنه ما يتصل بالعقيدة فقد غلا بعض الناس في حبهم وتعظيمهم للأنبياء والمرسلين، فجعلوا لهم بعض صفات الإلوهية ، كما فعل النصارى مع عيسى واليهود مع عزير- عليهما السلام ، ومنه ما يتصل بالعبادة ، وفيها يشدد الغالون على أنفسهم وعلى الناس بما يفرضونه أو يبتدعونه من عبادات لم يأمر بها الشارع ، مع إن نصوص الشرع واضحة وجلية في إن تكاليف الدين إنما جاءت على قدر الوسع والطاقة قال تعالى :(لاَ يُكَلِّفُ اللّهُ نَفْسًا إِلاَّ وُسْعَهَا) (١٠٧) ، وأنها قائمة على التيسير لا التعسير لقوله تعالى : (وَنُيَسِّرُكَ لِلْيُسْرَى) (١٠٨) وقوله :(مَا أَنْزَلْنَا عَلَيْكَ الْقُرْآنَ لِتَشْقَى) (١٠٩) . ومن ضروب الغلو أيضا : الغلو في الأحكام كما فعلت الخوارج في الحكم على مرتكب الكبيرة بأنه كافر ، وكما

---

(١٠٤) – (سورة المائدة : ٧٧)

(١٠٥) – (سورة المائدة : ١٧١)

(١٠٦) – (الشعراوي ، ١٩٩٧ م ، ج ٦ ، ص ٣٣١٧)

(١٠٧) – (سورة البقرة : ٢٨٦)

(١٠٨) – (سورة الأعلى : ٨)

(١٠٩) – (سورة طه : ٢)

تفعل الحركات التكفيرية اليوم في الحكم على المجتمعات الإسلامية بالكفر والردة ، فهؤلاء تجاوزا الحكم بما أنزل الله إلى الحكم بأهوائهم ومذاهبهم ، قال عنهم الله تعالى : (وَمَنْ لَمْ يَحْكُمْ بِمَا أَنْزَلَ اللَّهُ فَأُولَئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ)([١١٠]) ، ومن مظاهر الغلو كذلك الغلو في أساليب التربية والحياة الاجتماعية فهي عند الغالين أما أساليب قهرية غاشمة تدفع الجيل إلى التشدد والعنف كردة فعل على العنف الذي تعرض له ، أو إنها أساليب وافدة من النظم والحضارات المخالفة لمنهج الأمة وقائمة على الانحلال والابتذال والتغريب ، والبيئة المغالية التي تستخدم الشدة والضغط والإكراه تكون منتجة للتكوين النفسي والفكري المنحرف والمتطرف لدى أبنائها فينشأ عنها جيل مليء بالحقد والسخط على المجتمع والتشكيك في نوايا أبنائه .

ولكل ذلك فقد نهى رسول الله – صلى الله عليه وآله –عن الغلو لأنه علم إن هذه الآفة هي من أول ما يتسرب إلى نفوس المتدينين متوهمين إنها من باب الحرص على الدين فقال : (إِيَّاكُمْ وَالْغُلُوَّ فِي الدِّينِ ، فَإِنَّمَا أَهْلَكَ مَنْ كَانَ قَبْلَكُمْ ، الْغُلُوُّ فِي الدِّينِ) ([١١١]) وقال –صلى الله عليه وآله : (إِنَّ هَذَا الدِّينَ مَتِينٌ، فَأَوْغِلْ فِيهِ بِرِفْقٍ، وَلَا تُبَغِّضْ إِلَى نَفْسِكَ عِبَادَةَ اللهِ، فَإِنَّ الْمُنْبَتَّ لَا أَرْضًا قَطَعَ، وَلَا ظَهْرًا أَبْقَى) ([١١٢]) فاللَّهُ سُبْحَانَهُ وَتَعَالَى أمر بالتوسط في أعمال البر فقال : (وَالَّذِينَ إِذَا أَنْفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا) ([١١٣]) وَقَالَ :(وَلا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلا تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ) ([١١٤]) . فإِنَّ دِينَ اللَّهِ وُضِعَ فَوْقَ التَّقْصِيرِ وَدُونَ الْغُلُوِّ. وَقَالَ عَبْدُ اللَّهِ بْنُ مَسْعُودٍ: إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى رُخَصُهُ كَمَا يُحِبُّ أَنْ تُؤْتَى عَزَائِمُهُ ([١١٥]) ، وعن رسول الله – صلى الله عليه وآله وسلم – أنه قال (هَلَكَ الْمُتَنَطِّعُونَ .. قَالَهَا ثَلَاثًا)([١١٦]) والمتنطعون هم الْمُتَعَمِّقُونَ ، الْغَالُونَ ، الْمُجَاوِزُونَ الْحُدُودَ فِي أَقْوَالِهِمْ

([١١٠]) – (سورة المائدة : ٤٥)

([١١١]) – (ابن حنبل ، ١٩٩٩م ، ج ٥ ، ص ٢٩٨) قال عنه الأرناؤوط صحيح

([١١٢]) – (البيهقي ، ١٣٤٤هـ ، ج ٢ ، ص ٣٧٨)

([١١٣]) – (سورة الفرقان : ٦٧)

([١١٤]) – (سورة الإسراء : ٢٩)

([١١٥])– (البغوي ، ١٩٨٣م ، ج ٤ ، ص ٥١ – ٥٢)

([١١٦]) – (مسلم ، ب.ت، ج ٨ ، ص ٥٨)

وَأَفْعَالِهِمْ ، فعن عَائِشَةَ، زَوْجِ النَّبِيِّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وآله وَسَلَّمَ – قَالَتْ: دَخَلَتْ عَلَيَّ خُوَيْلَةُ بِنْتُ حَكِيمِ بْنِ أُمَيَّةَ بْنِ حَارِثَةَ بْنِ الْأَوْقَصِ السُّلَمِيَّةُ وَكَانَتْ عِنْدَ عُثْمَانَ بْنِ مَظْعُونٍ قَالَتْ: فَرَأَى رَسُولُ اللَّهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وآله وَسَلَّمَ – بَذَاذَةَ هَيْئَتِهَا، فَقَالَ لِي: يَا عَائِشَةُ، مَا أَبَذَّ هَيْئَةَ خُوَيْلَةَ؟ قَالَتْ: فَقُلْتُ: يَا رَسُولَ اللَّهِ، امْرَأَةٌ لَا زَوْجَ لَهَا ، يَصُومُ النَّهَارَ، وَيَقُومُ اللَّيْلَ فَهِيَ كَمَنْ لَا زَوْجَ لَهَا، فَتَرَكَتْ نَفْسَهَا وَأَضَاعَتْهَا، قَالَتْ: فَبَعَثَ رَسُولُ اللَّهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وآله وَسَلَّمَ – إِلَى عُثْمَانَ بْنِ مَظْعُونٍ فَجَاءَهُ، فَقَالَ: يَا عُثْمَانُ، أَرَغْبَةً عَنْ سُنَّتِي؟ قَالَ: فَقَالَ: لَا وَاللَّهِ يَا رَسُولَ اللَّهِ، وَلَكِنْ سُنَّتَكَ أَطْلُبُ، قَالَ: فَإِنِّي أَنَامُ وَأُصَلِّي، وَأَصُومُ وَأُفْطِرُ، وَأَنْكِحُ النِّسَاءَ، فَاتَّقِ اللَّهَ يَا عُثْمَانُ، فَإِنَّ لِأَهْلِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَإِنَّ لِضَيْفِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، وَإِنَّ لِنَفْسِكَ عَلَيْكَ حَقًّا، فَصُمْ وَأَفْطِرْ، وَصَلِّ وَنَمْ) ([117]) وفي رواية أنه قال له : (يَا عُثْمَانُ إِنَّ الرَّهْبَانِيَّةَ لَمْ تُكْتَبْ عَلَيْنَا، أَفَمَا لَكَ فِيَّ أُسْوَةٌ، فَوَاللَّهِ إِنِّي أَخْشَاكُمْ لِلَّهِ، وَأَحْفَظُكُمْ لِحُدُودِهِ) ([118]) وعن عَلِيٍّ – عليه السلام – أنه قال : (الا ان خير شيعتي النمط الأوسط إليهم يرجع الغالي وبهم يلحق التالي) ([119]) ومثله قوله مخاطبا الخوارج : (خير الناس فيّ حالا النمط الأوسط فالزموه والزموا السواد الأعظم فإن يد الله على الجماعة) ([120]) ليثبت لنا بهذه الأقوال والسنن أحقيّة المنهج الوسطي وطريق الاعتدال ونبذ التشدد في الدين والأخلاق والاجتماع والسياسة عموما ، ذلك المنهج الذي وسم الله تعالى به هذه الأمة فقال:(وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطاً لِّتَكُونُواْ شُهَدَاء عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدا)([121]) فالوسط هو العدل، كما قال تعالى في آية أخرى: (قَالَ أَوْسَطُهُمْ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ لَوْلَا تُسَبِّحُونَ) ([122]) ، أي أخيرهم وأعدلهم. والعرب تقول: فلان من أوسط قومه، أي خيارهم وأعدلهم، ومنه قيل للنبي صلى الله عليه وآله وسلم: هو

([117]) – (ابن حنبل ، ١٩٩٩م ، ج ٤٣ ، ص ٣٣٤)

([118]) – (الصنعاني ، ١٤٠٣ هـ ، ج ٦ ، ص ١٦٨)

([119]) – (الميرزا النوري ، ١٤١٥هـ ، ج ٢ ، ص ٢١٩)

([120]) – (الرضي ، ب.ت ، ج ٢ ، ص ٩)

([121]) – (سورة البقرة : ١٤٣)

([122]) – (سورة القلم: ٢٨)

أوسط قريش حسباً. أي جعلناكم عدلاً للخلائق ([١٢٣]) والوسطية تعني الاعتدال بين طريقين خاطئين فلا تفريط ولا إفراط ، والاعتدال لا يقتصر على الدين وواجباته وإنما يجب أن يكون منهجا في الفكر والعمل والنظام والأخلاق ، لكننا يجب أن ننبه إلى إن الوسطية لا تعني التوسط بين الكفر والإيمان أو بين الرذيلة والفضيلة أو بين الشر والخير فذلك من الوهم ، وإنما هي منهج عمل وطريقة تفكير ، وهي لا تخرج عن الاستقامة والعدل والخيرية والتيسير . ولذلك فإن معالجة الغلو والتطرف يجب أن يستند إلى خطط علمية مدروسة وواضحة وفعّالة ، منها :

١ – إفشاء المنهج الوسطي في المجتمعات الإسلامية من خلال المؤسسات التربوية الفعالة في حياة الفرد وهي الأسرة والمدرسة والمسجد ، كما إن الدعوة للوسطية نفسها يجب أن تتسم بالوسطية أيضا ، فالأساليب القسرية كالسجن والمنع والعقوبة غير كافية لاجتثاث الغلو والتطرف من نفوس المتطرفين بقدر كفاية أساليب التربية والتعليم في ذلك . كما إن الضغط والاجتثاث والتعسف لا يزيد الغلو إلا مضاء وقوة وإصراراً ، وهو يعدّ من أكبر المسوغات لأولئك الغلاة المتطرفين لمواصلة تطرفهم .

٢– إعادة النظر في التراث التكفيري الكبير الذي تكوَّن على مدى قرونٍ ، والذي كان مرتبطا بأسباب وعوامل غير دينية منها ما يرتبط بالجانب السياسيّ والاجتماعي أو ما يرتبط بالأسباب الفكرية التي تتعلق بسوء فهم النصوص الدينية والتعسف في تأويلها ، وما أحدثه ذلك التُّراث من تكوين مفرداتٍ ثقافية مغالية وترسيخ أحقاد وعصبيات مذهبية وطائفية مدمرة . فقد صار من الواجب الملح الآن إعادة نقد ذلك التراث وتفكيكه وتشريحه وتقييمه بصورة موضوعية تسلب منه بعض القداسة المزيفة التي تكونت في أذهان المتمسكين به كتراث للأمة حتى أصبح هو المرجع على حساب القرآن الكريم والسنَّة الشريفة ، وبيان مخالفة ذلك التراث التكفيري لقواعد الشريعة التي جاء بها الكتاب والسنة . ومن النافع جدا في هذا المجال أن يقوم لدينا نقد أساسي لمنهج فهم الدين وتطبيقاته إذ إن السبب الحقيقي للغلو والتكفير

([١٢٣]) – (السمرقندي ، ب . ت ، ج١ ، ص ٣٣٠)

مرتبط بذلك المنهج الاسقاطي المتعسف المنغلق حيث يمارس الكثير من المتطرفين عمليات اسقاط معرفي لنصوص دينية معلومة ومرتبطة بظروفها الشرعية والتنزيلية الخاصة على ظروف أخرى مختلفة تماما لتبرير ما لديهم من أفكار وقناعات .

ثانيا – الجهل وضعف العلم الشرعي :

وصف الإسلام المجتمع الذي ظهر فيه بالجاهلية فكان الوصف دقيقا وجوهريا لأن أي مجتمع يفتقر إلى روح التفكير المنطقي الواعي والعميق لا يمكن أن يوصف بغير هذا الوصف ، فالجهل في الحقيقة هو الذي أدى إلى الوثنية وما ترتب عليها من سقوط . ولم يكن هدف الاسلام هو تحرير الناس من عبادة الأوثان فحسب وإنما تحريرهم من الجهل الذي أدى بهم إلى الركون إلى تلك العبادة . فكانت حرب الإسلام على الوثنية وما لازمها هي في الحقيقة حربا على الجهل ، قال رسول الله – صلى الله عليه وآله : (ما قسم الله للعباد شيئا أفضل من العقل ، فنوم العاقل أفضل من سهر الجاهل ، وإقامة العاقل أفضل من شخوص الجاهل) ([١٢٤]) ، وقد أفاض القرآن في ذم الجهل والجاهلين ونهى عن صحبتهم فضلا عن إتباعهم فقال:(خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ)([١٢٥]) وقال:(فَلاَ تَكُونَنَّ مِنَ الْجَاهِلِينَ)([١٢٦]) ، ومن بؤس الجاهل وإحباطه أن تكون عبادته – إن كان عابداً– ليست بذي فائدة فهو إنما يعبد وهما وخيالا ، ولذلك قرر الله عدم التسوية بين الجاهل والعالم فقال:(قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ)([١٢٧]) ، وقال :(ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِّنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاء الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ) ([١٢٨]) . وفتاوى التكفير المذموم المنحرف إنما تقوم على دعوة جاهل خبيث يُفتَتن بها وينساق وراءها مجموعة من الجاهلين الأغرار فهم جميعاً خباطون في العشوات ، قال عنهم الله تعالى : (وَإِنَّ كَثِيراً

([١٢٤]) – (الكليني ، 1406 هـ ، ج 1، ص 13)

([١٢٥]) – (سورة الأعراف: 199)

([١٢٦]) – (سورة الأنعام : 35)

([١٢٧]) – (سورة الزمر: 9)

([١٢٨]) – (سورة الجاثية : 18)

لَّيُضِلُّونَ بِأَهْوَائِهِم بِغَيْرِ عِلْمٍ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِالْمُعْتَدِينَ)([١٢٩]) والمصيبة إنما تقع على الأمة عندما يتصدى هؤلاء الجهلة لأمرها فيوردون أنفسهم والناس موارد الهلكة ، قال أمير المؤمنين – عليه السلام – بحق هؤلاء : (ألا وإن أبغض خلق الله إلى الله رجل قمش علما غارّا في أغباش الفتنة عميا بما في غيب الهدنة ، سماه أشباهه من الناس عالما ، ولم يغن في العلم يوما سالما ، بكّر فاستكبر فما قلّ منه فهو خير مما كثر ، حتى إذا ما ارتوى من ماء آجن وأكثر من غير طائل قعد للناس مفتيا لتخليص ما التبس على غيره ، إن نزلت به إحدى المبهمات هيأ حشوا من رأيه ، فهو من قطع المشتبهات في مثل غزل العنكبوت ، لا يعلم إذا أخطأ لأنه لا يعلم أخطأ أم أصاب ، خباط عشوات ركاب جهالات ، لا يعتذر مما لا يعلم فيسلم ، لا يعضُّ في العلم بضرس قاطع ، ذرّاء الرواية ذرو الريح الهشيم ، تبكي منه الدماء وتصرخ منه المواريث ، ويستحل بقضائه الحرام ، لا ملئ والله بإصدار ما ورد عليه ، ولا أهل لما فرط به) ([١٣٠]) . فجهل المقلِّد وتسليمه الأعمى لمقلَده بلا دليل ، وعدم معرفته لأصول دينه وقواعده وأحكامه معرفة شخصية فاحصة ، وتمسكه بمصدر واحد في شئون دينه دون بحث وتمحيص عن الحقيقة الدينية قد يرمي به في أتون تقليد أعمى يزيّن له التطرّف الفكري ويقذف به في مجاهل الغلو ويوحي له بإصدار الأحكام المتعسفة التي قد تصل به إلى تكفير الآخر بل إلى إبادته واستئصاله .

وغالبا ما يكون الجهل والجرأة على الفتيا ملازما لطيش الشباب واندفاعهم المفرط في التعامل مع قضايا الحياة . والذي يتتبع تأريخ التكفير منذ ظهوره وحتى يومنا هذا يجد إن فئة الشباب المتهورين هم أكثر الراكبين لموجته والمندفعين مع فتنته دون تمهل ، قال رسول الله – صلى الله عليه وآله وسلم – : (سَيَخْرُجُ قَوْمٌ فِى آخِرِ الزَّمَانِ ، حُدَّاثُ الأَسْنَانِ ، سُفَهَاءُ الأَحْلاَمِ ، يَقُولُونَ مِنْ خَيْرِ قَوْلِ الْبَرِيَّةِ ، لاَ يُجَاوِزُ إِيمَانُهُمْ حَنَاجِرَهُمْ ، يَمْرُقُونَ مِنَ الدِّينِ كَمَا يَمْرُقُ السَّهْمُ مِنَ الرَّمِيَّةِ) ([١٣١]) وحدثاء الأسنان هؤلاء هم الخوارج باتفاق جميع شراح

([١٢٩]) – (سورة الأنعام من الآية : 119)

(٦) – (الطوسي ، 1964 م ، ص ٢٣٥)

([١٣١]) –(البخاري ، ١٩٨١ م ، ج ٨ ، ص ٥٢)

الحديث ومفسريه ، لكن تفسير الحديث وتطبيقه يمكن أن يتكرر في كلّ زمان ومكان ، لأن مصيبة الأمة يمكن أن تتكرر مع مثل هؤلاء الأغرار الذين لا باع لهم في الفتيا ولا بضاعة لهم في العلم الشرعي سوى تعلّم بعض مفرداته بصورة غير منهجية وغير قويمة لا تعين على مجرد تداول العلم فضلا عن الإفتاء به ، فراحوا يأخذون بالمتشابهات ويتجاهلون المحكمات ، ويعتمدون على الآحاد ويتغافلون عن المتواترات ، ويستدلون بالجزئيات ويغفلون القواعد الكلية ، ويفهمون بعض النصوص حسب ميولهم و ما يشتهون فهما منحرفا ، ويقومون بتنزيل الأحكام على غير زمانها ومناسباتها ، فيفتون في الأمور الخطيرة وهم لا يفرقون بين حدود الإسلام وضوبطها أو بين مصطلحاته ومصاديقها ، مثل الخلط بين الكُفْر الأصغر والكُفْر الأكبر ، حيث إنَّ مصطلح الكفر ورد كثيراً في القرآن الكريم والسنّة ، ولكنَّه لم يكن دائماً بمعنى جحد الإيمان والخروج من الإسلام بل كان وصف العمل أو القول بالكفر فيها وصفا مجازيا لا يُقصد به المعنى الحرفي لما يسمى بالكفر الأكبر وإنما قُصِد به التهويل والتغليظ من ارتكاب بعض الذنوب والتلبس ببعض الأخلاق لضمان الردع عن مقاربتها ، ومنها قوله – صلى الله عليه وآله وسلم : (سِبَابُ الْمُسْلِمِ فِسْقٌ وَقِتَالُهُ كُفْرٌ) ([١٣٢]) وقوله :(من أتى كاهنا أو عرافا فصدقه بما يقول فقد كفر بما أنزل الله على محمد) ([١٣٣]) وقوله (ليس بمؤمن من خاف جاره غوائله) ([١٣٤]) و قوله :(لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه) ([١٣٥]) وقوله (من غشنا فليس منا) ([١٣٦]) فهذه الأحاديث جميعا لا يقصد بالكفر فيها الخروج من الدين وإن كانت تشير إلى عظم المعصية !!

وغالبا ما تكون فتاوى الجهلة المندفعين معتمدة على العواطف الجيّاشة و إثارة روح الحماسة الدينية لدى العوام

([١٣٢]) – (النسائي ، ١٩٩١ م، ج ٢ ، ص ٣١٣)

([١٣٣]) – (أبن حنبل ، ١٩٩٩م ، ج ١٥ ، ص ٣٣١)

([١٣٤]) – (الميرزا النوري ، ١٩٨٨ م ، ج ٨ ، ص ٤١٩)

([١٣٥]) – (البخاري ، ١٩٨١ م ، ج ١ ، ص ٩)

([١٣٦]) – (مسلم ، ب .ت ، ج ١ ، ص ٦٩)

فصحيح إن الحماسة الدينية والعواطف الايمانية الجياشة هي عناصر أساسية في كل ديانة ، لكنها لا يمكن أن تكون وحدها هي الدليل على صحة العقيدة وإن كانت بطبيعة الحال دليلا على صدق صاحبها وإخلاصه !! والآفة الكبرى التي اغتالت الإسلام تمثلت بهجر العقلانية الرشيدة التي جاء بها والسقوط في براثن الحماسة المضللة ، تلك الحماسة التي انتجت التطرف والإرهاب والخرافة في الدين ، فالإرهابي والانتحاري والخرافي شخص توصل إلى نتائج خاطئة من مقدمات صحيحة لخلل عنده في القياس ، وهو شخص صادق في مشاعره ومخلص لعقيدته ولا يمكن التشكيك بذلك مع إنه من الواضح جدا إنه منحرف في عقيدته .. ولذلك أقول إن مشاعرنا الجياشة وعواطفنا الهائلة يجب أن لا تكون حائلا بيننا وبين التفكير الخاضع لشروطه لا لشروط نفوسنا المتشوّقة المندفعة .. فهؤلاء المتحمسون الجاهلون يفتون دون أهلية علمية كافية مستغلين هذا الجانب العاطفي ليدلّسوا على الناس ببعض المقولات الأيديولوجية العمومية البراقة والجاذبة مثل مقولة (الإسلام هو الحل) حتى أطلقوا العنان لأهوائهم وخيالاتهم واصفين كل من لا يوافقهم بالكفر وحاكمين على عموم المجتمعات الإسلامية بالردة والجاهلية ، بل إنهم تمادوا في ذلك فوصفوا أجيالا برمتها بالجاهلية فأصبحنا نسمع بأوصاف مغالية وجريئة في وصف المجتمع المسلم مثل (جاهلية القرن العشرين) ، وقد أعانهم على الترويج لمثل هذا الفكر وهذه المقولات ما تعاني منه المجتمعات الإسلامية من تخلف وانعدام للعدالة الاجتماعية وما تتسم به أنظمتها من جور وطغيان .

إن هذا التهور والاندفاع في التفكير والتكفير قاد بالنتيجة إلى إعلان هؤلاء للحرب بشكل أو بآخر على الأنظمة والحكومات ، ولما كانوا يظنون أن الشعوب ستنتفض معهم ضد حكامها إيمانا بأيديولوجيتهم ! كانت الصدمة قاسية عليهم إذ لم يحدث شيء من ذلك فقد كانت الشعوب منشغلة بأمور أهم من تلك الجدالات الفقهية القديمة (قضية الكفر والإيمان) ، وهكذا وجد هؤلاء الشباب أنفسهم في مواجهة جديدة ليس مع الحكام فقط بل مع جميع أجهزة الدولة وموظفيها وتجاوزوا ذلك إلى بقية شرائح المجتمع فأصبحت عمليات الإرهاب والقتل والتفجير الدامية تطال جميع الناس في دول العالم الإسلامي بصورة عبثية ووحشية لم يشهد لها التأريخ نظيرا .

إن معالجة هذا السبب الخطير لا يتم إلا عبر طريقين هما :

١ – تقوية دور المؤسسة الدينية في نشر الثقافة الدينية الحقيقية وبيان الأحكام الشرعية للعوام على حقيقتها لقطع الطريق على الدخلاء وغير المختصين ، و نشر العلم الشرعي الصحيح بين أبناء المجتمع الإسلامي بصورة منهجية علمية حديثة ضمن مؤسسات علمية وتعليمية رصينة تيسر وصول المعلومة الفقهية إلى جميع أبناء الأمة دون تحريف ، وتطوير مناهج الدرس الديني الأكاديمي ليكون العلم الشرعي علما تطبيقيا حاله حال بقية العلوم الحديثة ، و تنقية المناهج الدينية من الأفكار المتطرفة .

٢ – تنظيم آلية الإفتاء في العالم الإسلامي وتحويلها إلى مؤسسة علمية بحثية تضطلع بمهمة الإفتاء والبت بالقضايا الشرعية سواء على الصعيد المحلي أو المذهبي لكل دولة أو على الصعيد الإسلامي الشامل ، وحصر الإفتاء الشرعي بتلك المؤسسات دون غيرها ، ولا بأس بوجود هيئة عليا للافتاء في العالم الإسلامي تضم جميع المذاهب والفرق ، ولا بأس أيضا أن تمنع ممارسة الفتوى إلا بعد الحصول على إجازة إفتاء من المؤسسات العلمية الشرعية لكي يكون الإفتاء مهنة علمية منضبطة حاله حال بقية المهن ذات التخصص كالطب والهندسة وغيرها .

ثالثا : غياب العدالة الاجتماعية :

العدل هو : ما قام في النفوس أنه مستقيم ، وهو ضد الجور . وقد ذُكر العدل كثيرا في القرآن الكريم بلفظه أو بلفظ آخر مساوٍ له هو (القسط) و تكرر أمر الله بالعدل في القرآن حتى عُدّ (العدل) من أسمائه سبحانه فقد قال تعالى : (شَهِدَ اللَّهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالْمَلَائِكَةُ وَأُولُو الْعِلْمِ قَائِمًا بِالْقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) ([١٣٧]) وقوله تعالى :(إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ) [١٣٨] ، وقد تتوقف أو تسقط بعض الفروض والعبادات عن بعض المكلّفين لأعذار شرعية بيّنها الفقه الإسلامي . لكن العدل لا يسقط على أيّ حال والمؤمن مطالب بالقيام به دائما ، قال تعالى : (يأَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ

([١٣٧]) – (سورة آل عمران : 18)

([١٣٨]) – (سورة النحل : 90)

الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ) ([١٣٩]) ، وقوله تعالى : (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآَنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى) ([١٤٠]) وقوله تعالى :(لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ) ([١٤١]) وإذا ما غاب العدل اختل نظام الوجود فلا انسجام ولا تناسق ولا انتظام ، بل خروج الكل إلى الظلم والتناقض والتصادم والفساد كما أخبر تعالى بقوله : (ظَهَرَ الْفَسَادُ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ بِمَا كَسَبَتْ أَيْدِي النَّاسِ لِيُذِيقَهُمْ بَعْضَ الَّذِي عَمِلُوا لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ) ([١٤٢]) ففساد الإنسان يسري إلى بيئته ومحيطه مثلما إن صلاحه يصلحهما.

إن الكبت والاضطهاد السياسي و الإهمال الاجتماعي اللذان يولدهما التسلط والظلم وغياب العدالة الاجتماعية في المجتمع هما من أهم الأسباب لتفريخ التكفير والتكفيريين . فالتكفير قد يكون معادلا موضوعيا وسيكولوجيا لشخص حانق على السلطة التي تعسّفت في ظلمه وإهماله ، وعلى المجتمع الساكت عنها أيضا ، وهذا الشخص لم يجد أمامه غير إعلان التمرد ، لكن أيّ تمرد ؟! إنه ليس تمرد الرفض والثورة المستندة إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر كما هو مطلوب ، بل هو تمرد الفكر الساخط المتشنج الذي ضل هدفه الحقيقي فهو بدل أن يحارب الظلم بالسبل المشروعة لأنها قد لا تحقق هدفه بالتغيير إذا ما قورنت بقوة السلطة وطغيانها أراد أن يستغل سلاحا قليل الكلفة بعيد التأثير وهو سلاح التكفير .

إن الاستبداد بالسلطة والظلم في الحكم ورفض النقد وقمع الحريات وغيرها من معالم الجور والتطرف في الحكم كفيلة بأن تنتج التطرف في الفكر والمعارضة ، كما إن الاستحواذ على الثروة والاستئثار بالمغانم والمكاسب من لدن فئة قليلة في المجتمع تدفع إن عاجلا أو آجلا بالفقراء والمعدمين إلى التطرف في ردة الفعل تجاه هذا الواقع غير المنصف وغير المقبول ، وقد تكون الأحكام العمومية الجائرة والناقمة كالحكم بكفر المجتمع أو السلطة شكلا من أشكال ردة الفعل المتطرفة ، ولذلك فقد جاء قول رسول الله – صلى الله عليه وآله وسلم(كاد الفقر

([١٣٩]) – (سورة النساء : 135)

([١٤٠]) – (سورة المائدة : 6)

([١٤١]) – (سورة الحديد : 25)

([١٤٢]) – (سورة الروم : 41)

أن يكون كفرا) ([١٤٣]) خير معبّر عن هذه الهواجس ، فالبيئة النفسية والاجتماعية التي يوّلدها الفقر هي عوامل فاعلة في دفع الشخص نحو الحقد والتطرّف . والشخص المعدم الذي يعيش في مجتمع لم يوّفر له قوته وقوت عياله هو شخص ساخط قد يبيح لنفسه القتل فكيف لا يبيح لها التكفير ، وقد ورد في الأثر عن الصحابي الجليل أبي ذر قوله : (عجبت لمن لا يجد القوت في بيته كيف لا يخرج على الناس شاهرا سيفه) وقد ذهب أحد الفقهاء إلى هذه المعاني فقال : (إنه إذا مات رجل جوعا في بلد اعتبر أهله قتلَة، وأخذت منهم دية القتيل، وإن للجائع عند الضرورة أن يقاتل في سبيل حقه في الطعام الزائد عند غيره فإن قُتِل – أي الجائع– فعلى قاتله القصاص وإن قُتِل المانع فإلى لعنة الله لأنه منع حقا وهو طائفة باغية) ([١٤٤]) . ولنا في سيرة أمير المؤمنين علي بن أبي طالب –عليه السلام– وأقواله خير دليل على تقديره الدقيق لأثر الفقر وغياب العدالة الاجتماعية على استقرار المجتمع فقد كان يصف الفقر بالموت الاكبر([١٤٥]) وكان يقول عنه بأنه طرف من الكفر ([١٤٦]) وقد بين الإمام عليه السلام – التأثير النفسي والعقلي للفقر على صاحبه فقال عنه إنه (منقصة للدين ، مدهشة للعقل داعية للمقت) ([١٤٧]) ، وفي قول آخر إنه (مذهلة للنفس ، مدهشة للعقل، مجلبة للهموم)([١٤٨]) ، فعلى الحاكم إذا أراد سلطانا مطمئنا خاليا من المشاكل والثورات أن يجتهد في توفير العدالة الاجتماعية وأسباب الحياة الكريمة لأبناء شعبه وعلى المجتمع عموما إذا ما أراد التمتع بالطمأنينة والدعة والسلام أن يتكافل ويتضامن فيما بينه لاجتثاث روح السخط والنقمة التي تتولد بين طبقاته ، والتي تدفع ببعض أبنائه إلى التطرف والغلو . فالمجتمع الذي يُعاني من الفقر والاضطهاد لا يكون أقرب إلى تلقّف ثقافةِ التكفير والتطرف وممارستها فحسب ، بل يكون مسوّقا ومنتجا لتلك الثقافة ومعيدا لتصديرها لبقية المجتمعات .

([١٤٣]) – (الكليني ، ١٤٠٦ هـ ، ج ٢ ، ص ٣٠٧)

([١٤٤]) – (ابن حزم ، ب .ت ، ج ٦، ص١٥٩ و٢٢٧)

([١٤٥]) – (الرضي ، ب.ت ، ج ٤ ، ص ٤١)

([١٤٦]) – (المجلسي، 1983م ، ج ٧٥ ، ص ١١٢)

([١٤٧]) – (الرضي ، ب.ت، ج ٤ ، ص ٧٦)

([١٤٨]) – (الواسطي ، 1417 هـ ، ص ١٤٩)

رابعا : – الانغلاق الفكري والتعصب :

نظرية الإسلام الكبرى قائمة على صلاح الإنسان بوصفه عضوا في الجماعة لا كائنا منفردا ، تلك العضوية هي التي تحدد خصائصه ومعالم حركته في هذه الأرض ، والإنسان بنظر القرآن كائن متحول بمعنى إن خصائصه الفردية لا تتحدد بطبيعيته الجسمانية والعقلية والوجدانية وهو منعزل عن غيره بقدر تحديدها من خلال علاقاته المتبادلة مع محيطه الطبيعي والبشري وطبيعة تلك العلاقات ، كما إن المجتمعات الإنسانية بنظر الإسلام هي مجتمعات فعّالة بمعنى إنها تؤثر وتتأثر فيما بينها ، فالانفتاح على الآخر والتعرّف عليه مبدأ أصيل من مبادئ الخلقة وسنة أولية من سنن الوجود وهو مصداق واضح لقوله تعالى:(يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) كما إن أساس هذا التعارف يكمن في الاعتراف بالاختلاف مصداقا لقوله تعالى: (ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين) ([١٤٩]) والانغلاق هو عبارة عن عدم تقبّل أو تفهّم الفرد أو المجتمع لفكرة أو أمر ما لدى الطرف الآخر لوجود بعض الموانع المعرفية أو النفسية ، فالموانع المعرفية تتمثل بجهل حقيقة الفكرة و منطلقاتها لدى الطرف الآخر وتكوين صورة مغلوطة أو عمومية عنه أو عنها ، والموانع النفسية تتمثل بسوء الظن المستند فقط إلى الاختلاف الديني أو المذهبي أو الفكري مع الآخر فيتحول سوء الظن من ميل نفسي إلى حكم عقلي لا يتصف بالموضوعية والنزاهة ، وغالبا ما تستند الأحكام الجائرة التي يطلقها الناس على بعضهم البعض إلى انغلاقهم على أنفسهم وجهلهم بما عند الآخر وسوء ظنهم به قصورا أو تقصيرا ، ولطالما نهى القرآن الكريم عن إطلاق الأحكام المستندة إلى الجهل وسوء الظن فقد قال تعالى : (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا) ([١٥٠]) ووصف القرآن الضالين وأصحاب الأهواء بقوله : (وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلَّا ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِمَا

([١٤٩]) – (سورة هود : ١١٨)

([١٥٠]) – (سورة الإسراء : ٣٦)

يَفْعَلُونَ) ([١٥١]) وقال في صفتهم : (إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ وَلَقَدْ جَاءَهُمْ مِنْ رَبِّهِمُ الْهُدَى) ([١٥٢]) ، وأخبر إن الظن لا يفيد علما و لا عملا في قوله : (وَمَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا) ([١٥٣]) ، ومن النكات اللطيفة أن النهي عن اتخاذ الظن سبيلا للحكم والتعامل مع الآخرين ، والذي ورد في قوله تعالى (يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِنَ الظَّنِّ إِنَّ بَعْضَ الظَّنِّ إِثْمٌ) ([١٥٤]) أُتبع مباشرة بقوله : (يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) ([١٥٥]) وكأن القرآن يريد أن يقول لنا إن الاجتماع البشري والتعارف الإنساني لا يمكن أن يستقيم دون حسن الظن بالآخر والتعامل معه وفق ما يتم تحصيله من علم بيّن فأول ما يؤدي إليه سوء الظن هو الغلط في الحكم فضلا عما يؤدي إليه من مضاعفة الخصومات والعداوات .

ولقد عانت الأمة كثيرا من آفات الانغلاق والتعصب ، فقد نقل لنا التأريخ أخبار موجات جارفة من التعصب ضد الآخر المذهبي أو الطائفي أو العرقي ، فهذا القاضي محمد بن موسى بن عبد الله البلاساغوني الحنفي المتوفى ٥٠٦ هـ الذي ولي قضاء القدس مدة ثم قضاء دمشق ، كان يقول : لو كان لي أمر لأخذت من الشافعية الجزية . وكان مبغضا للمالكية أيضا ([١٥٦]) ، وهذا أبو حامد الطوسي المتوفى سنة ٥٦٧ هـ يقول : لو كان الأمر لي لوضعت على الحنابلة الجزية ([١٥٧]) وقد جرّ الانغلاق والتعصب الأعمى إلى ما لا يحمد عقباه من المحن و المصائب وكبد الأمة الاسلامية أفدح الخسائر على مدى التأريخ ودهمهما بأنواع البلاء باسم الاسلام فسود وجه التأريخ ! فقد كتب صاحب " معجم البلدان " في مادة "

([١٥١]) – (سورة يونس : ٣٦)

([١٥٢]) – (سورة النجم : ٢٣)

([١٥٣]) – (سورة النجم : ٢٨)

([١٥٤]) – (سورة الحجرات : ١٢)

([١٥٥])– (سورة الحجرات : ١٣)

([١٥٦]) – (الذَهَبي ، ١٤٠٧ هـ ، ج ٣٥ ، ص ١٤٧ – ١٤٨)

([١٥٧]) – (حيدر ، ١٩٦٩ م ، ج ١ ، ص ١٩٠)

أصفهان " : لقد عم الخراب في أصفهان في هذا الوقت وما قبلها بسبب التعصب الكثير بين مذهبي الشافعية و الحنفية وما وقع بينهما من حروب دامية ، فإذا انتصر أحدهما غار على منطقة الاخر وأحرقها وأخربها و لم يكن هناك من عهد أو ميثاق يمنعهما . وقد نُقل شبيه ذلك في " مرآة العقول " عما حدث في نيشابور أيضا عام ٥٥٤ هـ فقد وقعت نزاعات شديدة بين الحنفية والشافعية فأحرقت المدارس والأسواق وقتل جمع غفير من الشافعية . ثم انتصروا على الحنفية فانتقموا منهم شر انتقام . وقد حدث مثل ذلك عام ٧١٦ هـ بين الشافعية والحنابلة . وقد كان الشيخ ابن حاتم الحنبلي يعتقد : إن من لم يكن حنبليا فليس بمسلم ، في حين كان الشيخ أبو بكر المقرى الواعظ يفتي في جوامع بغداد بكفر جميع الحنابلة ([١٥٨]) وذكر ابن الأثير فتنة عظيمة وقعت في بغداد بين السنة والشيعة سنة ٤٤١ هـ أزهقت فيها الأرواح وأتلفت الأموال وحدث فيها التهجير الطائفي بين الفريقين ([١٥٩]) وقد تكرر هذا الأمر كثيرا بين أبناء المذاهب الإسلامية في مختلف أقطار العالم الإسلامي . كما إن التعصب والانغلاق دائما ما كان مانعا من قبول الحق وحائلا دون مقاربة الرشد ، فقد حدثنا القرآن عن تعصب أهل الكتاب الذين حال بينهم وبين قبول دعوة الحق التي جاء بها محمد – صلى الله عليه وآله وسلم– في الكثير من آياته ومنها قوله تعالى (وَلَنْ تَرْضَى عَنْكَ الْيَهُودُ وَلَا النَّصَارَى حَتَّى تَتَّبِعَ مِلَّتَهُمْ)([١٦٠]) بل إنهم كثيرا ما كانوا يتعاورون التكفير والتفسيق فيما بينهم كما جاء في قوله تعالى : (وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ وَهُمْ يَتْلُونَ الْكِتَابَ) ([١٦١])

لذلك فإن السبيل الأمثل لمعالجة الانغلاق والتعصب هو فتح باب الحوار البناّء ونشر ثقافة الانفتاح على الآخر للتعرّف على ما عنده ، والاعتراف بالاختلاف والتنوّع كسنة كونية وكعامل قوة لا عامل ضعف ، فهذا هو الوجه الحضاري المثمر في مقابل التعصب والانغلاق والاستبداد والإقصاء ، وعليه تقوم روح التسامح والتكامل والتنوع الإنساني . وقد سن القرآن لنا

([١٥٨]) –(اليزدي ، ١٤٢٦ هـ ، ص ١٦١ – ١٦٢)

([١٥٩]) – (ابن الأثير ، ١٩٦٦م ، ج ٩ ، ص ٥٦١)

([١٦٠]) – (سورة البقرة : ١٢٠)

([١٦١]) – (سورة البقرة : ١١٣)

أدبا رفيعا للحوار انقطع نظيره في غيره ، فكفل حرية الرأي حتى لأعدائه ، والقرآن الكريم يغص بعشرات الأمثلة والآيات التي تعلمنا لغة الحوار الهادئ البنّاء التي تسمح للآخرين بإبداء آرائهم بكل سماحة فقد قال تعالى : (ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ) ([١٦٢]) ، وعلّمنا القرآن أن نسلك طريقا مؤدبا بعيدا عن لغة الصراخ والشتائم في حوارنا مع الآخرين بقوله : (وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ) ([١٦٣]) وإذا علِمنا إن الانغلاق والتعصب لدى الفرد أو الجماعة يقوم على القطع والجزم بامتلاكهما الحقيقة المطلقة في مسائل الدين والدنيا ، والإعجاب بالذات إلى حدّ النرجسية والغياب عن الواقع ، والعيش في خيالات وأوهام مقولة (الفرقة الناجية) أو (شعب الله المختار) علمنا أيضا إن أول سبيل لعلاج التعصب هو القضاء على هذه النزعة من خلال الاعتراف إن الحكم الفصل في هذه الأمور منوط إلى الله تعالى لقوله : (أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنْفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَنْ يَشَاءُ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا) ([١٦٤]) وقوله تعالى : (إِنَّ رَبَّكَ وَاسِعُ الْمَغْفِرَةِ هُوَ أَعْلَمُ بِكُمْ إِذْ أَنْشَأَكُمْ مِنَ الْأَرْضِ وَإِذْ أَنْتُمْ أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ فَلَا تُزَكُّوا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى) ([١٦٥]) ، كما يجب أن نعترف أيضا بأن (الطرق إلى الله بعدد أنفاس الخلائق) كما جاء في الأثر والحكمة ، ولأن أفهام الناس وعقولهم متفاوتة في قبول مراتب العرفان ، وتحصيل الاطمينان ، كما وكيفا ، شدة وضعفا ، سرعة وبطئا ، حالا وعلما ، وكشفا وعيانا ، وإن كان أصل المعرفة فطريا فهو – أي الأصل – إما ضروري أو يُهتدى إليه بأدنى تنبيه ، فلكلٍ طريقةٌ هداه الله عز وجل إليها إن كان من أهل الهداية ([١٦٦]) ، وقد قال تعالى (رَبُّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى) ([١٦٧]) فالخلائق درجات عند الله ، و الاستعدادات متلونة

([١٦٢]) – (سورة النحل : 125)

([١٦٣]) – (سورة الأنعام : 108)

([١٦٤]) – (سورة النساء : ٤٩)

([١٦٥]) – (سورة النجم : ٣٢)

([١٦٦]) – (المجلسي ، ١٩٨٣م ، ج ٦٤ ، ص ١٣٧)

([١٦٧]) –(سورة طه : ٥٠)

بألوان القابليات ([١٦٨]) على ما يفيده المثل المضروب في قوله تعالى : (أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا) ([١٦٩])

خامسا – استغلال الدين وزجّه في الصراع السياسي :

إن الفكرة الأساسية التي قام عليها التكفير المنحرف في الماضي و يقوم عليها في الحاضر هي فكرة سياسية أصلا متعلقة بنظام الحكم وواجبات الحاكم ثم تجاوزت ذلك إلى واجبات الأمة أفرادا وجماعات ، والذي يراجع تأريخ التكفير يجد بجلاء إن الخوارج وهم أول من قال به قد استغلوا مقولة الدين (لا حَكَم إلا الله) لتسويق وجهة نظر سياسية خاصة بهم قامت على الاعتراض على مسألة قبول الإمام علي– عليه السلام – بالتحكيم بينه وبين معاوية ، ومنذ ذلك اليوم أصبح الاستغلال السياسي للدين هو أحد وسائل الصراع المفضلة بين الفرقاء ولا يحتاج المرء إلى جهد كبير لبيان ذلك ، فإن ما يحدث من صراع دموي في بعض أقطار العالم الإسلامي في العراق وسوريا واليمن وليبيا هو صراع بين إرادات سياسية مختلفة يتم تسويقه على إنه صراع بين مذاهب وطوائف إسلامية من قبل أعداء الأمة لإدامته ، ومن المفارقات أننا نجد أن أغلب المتحمسين لتلك الصراعات أو المنهمكين بها هم غير متحمسين للالتزام بمقررات الدين أو مقررات المذاهب والطوائف الداعية للورع والتسامح والأخوة !!!

ويبدو إن الجدل حول علاقة الدين بالسياسة هو جدل عقيم ومزمن لتمّسك كل طرف بموقفه ، ونحن لسنا من دعاة فصل الدين عن السياسة فذلك أمر غير واقعي كما إنه يتعارض مع دور الدين الإصلاحي في حياة الفرد والمجتمع ، لكننا مع وضع حدود فاصلة بين اختصاص كل منهما ، ففرق كبير بين تدخل الدين في السياسة كمرشد ومقوّم ، آمرٍ بالمعروف وناهٍ عن المنكر وبين زجّه فيها كطرف سياسي ساع إلى سلطة زائلة أو منصب دنيوي ، ومن ثم تحويله إلى أسلوب من أساليب الدعاية السياسية والانتخابية لغرض التمويه على الناس

([١٦٨]) – (الطباطبائي ، 1973 م ، ج ١ ، ص ٣٣)

([١٦٩]) – (سورة الرعد : ١٧)

واستغلال مشاعرهم البريئة !! ولقد لاحظنا فيما سبق المخاطر التي تعرضت لها الأمة عندما تم تغليف الصراعات السياسية بين تياراتها ومكوناتها المختلفة بغلاف الدين والمعتقد .

سادسا : شيوع المنكرات في المجتمعات الإسلامية ، والاستهانة بمحارم الله وأحكام شرعه واستطالة أصحاب المنكر وتبجحهم بباطلهم ، وعدم الأخذ على يد المكابرين المتجاهرين بالكفر والفسوق من قبل أولي الأمر في الحكومات والأنظمة في العالم الإسلامي ؛ فعندما يرى بعض المتدينين المتحمسين إن الباطل لا يُنهى عنه وإن المعروف لا يؤمر به فإنهم سوف يذهبون بعيدا في مواجهة هذا الوضع المنحرف ، فيتبنّون التكفير الشامل متناسين أسس الدعوة الإسلامية في الحكمة والموعظة الحسنة ، إن الأوضاع الشاذة تأتي بالأحكام الشاذة لا محالة ، ولذلك فقد حذر الإسلام من شيوع الفاحشة في المجتمع لا بسبب أخطارها الإجتماعية الضارة فقط ، بل لأنها تعطي المبررات لردود فعل عنيفة من قبل من يؤمن بمسئولية الإصلاح والتغيير . كما إن التضييق على المؤمنين الصالحين والمتمسكين بشرع الله وعلى العلماء العاملين والآمرين بالمعروف والناهين عن المنكر، والتمكين لأهل الفسق والفجور يعد أعظم استفزاز لذوي الغيرة والاستقامة ، وليس كلّ أحدٍ من الناس يبقى محافظا على إتزانه الفكري في التعامل مع هذه الأوضاع الجائرة ، فيندفع من ليس له رسوخ وبصيرة إلى الحكم بالتكفير. يساعده على ذلك الشعور بفقدان الثِّقَة بالعلماء الرسميِّين المقربين من السلطان المتزلفين إليه المبررين لانحرافه وطغيانه ما يشجع البعض من المتحمسين للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على الاضطلاع بمهمة الإفتاء بأنفسهم متجاوزين لأولئك العلماء المتخلّين عن دورهم الأساسي في الإصلاح والمحافظة على معالم الشريعة . ومعتمدين في دعوتهم إلى الشريعة على الإثارة و الشحن العاطفي والمغالاة والتهوّر ، وهي عناصر يستوعبها التكفير بالباطل جميعا !! لذا على المجتمعات والحكومات بالخصوص إعادة الاعتبار إلى العلماء الحقيقيين أولا ، وإلى محاربة الفاحشة وتطبيق أحكام الشريعة ثانيا لقطع الطريق على من يريد أن يتصدى لتصحيح الأوضاع المنحرفة بصورة ارتجالية وشخصية .

سابعا : وسائل الإعلام المغرضة ودورها في التكفير الباطل :

لم يلعب الإعلام دورا في حياة الشعوب وصناعة الاتجاهات العامة في المجتمعات البشرية عبر التأريخ كما يلعبه في العصر الراهن ، استنادا لما يملكه الإعلام الحديث من وسائل وإمكانيات تقنية هائلة وغير مسبوقة ، واستنادا إلى نمط الحياة الثقافية والمعلوماتية السائدة الآن ، والتي جعلت العالم ليس قرية صغيرة فحسب بل بيت صغير في متناول الجميع . والملاحظ على الإعلام في العصر الحديث أنه صار –غالبا– وسيلة للفتن والضلالات والبدع وتشويه الحقائق ، يقابله ضعف عام في الإعلام الإسلامي الملتزم الرصين وانحرافه عن مهمته المقدسة في نشر العقيدة ومبادئ الدين والفضيلة بانشغاله في الخلافات الطائفية والمذهبية داخل الكيان الإسلامي

والملاحظة الجوهرية التي يجب عدم إغفالها إن هي أن وتيرة التوترات المذهبية والطائفية واتساع رقعة النزاع في عموم الخريطة العربية والإسلامية ، تصاعدت مع تصاعد دور الإعلام في حياة الشعوب الإسلامية ومع التطور الهائل في وسائله وتقنياته ، حتى أصبحت شعوبنا واقعة تحت تأثير الثقافة الغوغائية التي يسوّق لها الإعلام المغرض من خلال بعض المثقفين وبعض رجال الدين الذين أخرجوا الخلافات الفقهية المذهبية الطبيعية في الفقه وعلم الكلام الإسلامي من مكانها الطبيعي في بطون الكتب وحلقات الدرس والنقاش العلمي البنّاء إلى التداول الساذج والسطحي بين العوام ، ولم يكن هدفهم من ذلك الطرح والإخراج هو تحصيل الحقيقة العلمية أو تطوير الفكر وتصحيح العقيدة وإنما كان كلّ همهم هو الحسم التاريخي لطائفة على حساب طائفة أخرى بالجدل حول أحداث تاريخية غابرة لا طائل من إعادة نفخ الروح فيها ، معتمدين على عنصر الإثارة والتشويق!! وكل هدفهم من وراء ذلك هو الشهرة والتكسّب السياسي ، مع ملاحظة ارتباط بعض وسائل الإعلام تلك بجهات مخابراتية وسياسية صهيونية وغربية معروفة .. فقد رصدنا خلال هذه الدراسة وقبلها أكثر من قناة تلفزيزنية فضائية تقوم ببث سموم النعرات الطائفية بين المسلمين أنفسهم أو بين المسلمين وأهل الكتاب من داخل الأراضي البريطانية والأمريكية بكل حرية ودونما رقيب على الرغم من أن أنظمة تلك البلدان تحرّم التجريح والإساءة لمعتقدات وأديان الشعوب في دساتيرها !! ولا يقتصر الدور الهدام للإعلام على هذا الجانب بل يشمل أيضا قيما جديدة يسعى إلى بثها

وترسيخها في المجتمع من خلال البث المكثف للمواد الإعلامية الدرامية والأخبارية والفكرية التي ترسخ قيم العنف والاعتداء والبطولة المزيفة الخارقة لدى جيل الشباب .

إن مواجهة هذا المدّ الإعلامي المضلل والمغرض لا يتم إلا بوسائل إعلامية ثقافية إسلامية جماعية ومشتركة تستعمل أعلى تقنيات الإعلام والتواصل الإجتماعي والثقافي وتمتلك الرؤية الإسلامية الموحدة والشاملة لنبذ العنف والتطرف والطائفية ، وذلك لا يكون إلا بقرار سياسي جريء من قبل الحكومات والمنظمات الإسلامية الفاعلة ، ولعل أول خطوة في هذا المجال هي الاتفاق على منع بث المواد المحرضة على الفتنة والخلاف والتكفير من قبل وسائل الإعلام التابعة للدول الإسلامية أو العاملة على أراضيها ، وإنشاء منظمة أو مؤسسة إعلامية إسلامية تضطلع بمهمتين ؛ الأولى رقابية تقوم بتقييم عمل المؤسسات الإعلامية في الجانب الفكري المتعلق بموضوع التكفير والفتنة الطائفية ، ولا بأس أن تقوم هذه المنظمة بإصدار قوائم سوداء وبيضاء في كل عام بأسماء المؤسسات والقنوات المخالفة والملتزمة ، أما المهمة الثانية فهي مهمة إنتاجية تتمثل بانتاج البرامج والمواد الثقافية والفكرية المعبرة عن الوحدة الاسلامية وروح الإسلام الحنيف على أن تستوعب تلك البرامج والمواد كافة المذاهب والطوائف والتيارات الإسلامية داخل الأمة ومن خلالها يتم طرح فكرة الاختلاف المذهبي والفكري بين أبناء الأمة كعامل تنوع وقوة وازدهار لا عامل تضاد وضعف وتخلف . على أن يكون تمويل هذه المنظمة من كافة الدول الإسلامية ومساهمتها عامة لمنع احتكارها من قبل طرف معين .

ثامنا : دور الغرب وأعداء الأمة في صناعة ودعم الحركات التكفيرية :

لا ريب أن أديان السماء جميعا تعرضت ومنذ الفجر الأول لبزوغها على هذه الأرض إلى حملات منكرة وحروب مسعورة من لدن أعدائها التقليديين وهم جمع من حماة الأفكار البالية والعقائد الغابرة من الملاحدة وعبدة الأوثان والآلهة الموهومة ومن ينضم إليهم من أصحاب النفوذ والسلطة الذين يهدد الدين وتعاليمه العادلة نفوذهم وسلطتهم . وقد نجح هذا الحلف الغادر أحيانا في كسب بعض المعارك وهُزم في معارك أخرى ، لكنه لم يفقد الأمل والحماسة في هذه الحرب الطويلة الأمد والتي ما زالت مستمرة إلى يوم الناس هذا ، وقد أخبر الله تعالى عن نوايا الأعداء المستمرة في الكيد للمؤمنين ومعاداتهم بقوله : (وَلَا يَزَالُونَ يُقَاتِلُونَكُمْ حَتَّى

يَرُدُّوكُمْ عَنْ دِينِكُمْ إِنِ اسْتَطَاعُوا) ([١٧٠]) ، نعم هي حرب مستمرة لكنها متلونة بأساليب وصيغ مختلفة بحسب الأزمان والعصور ، فبعد أن انحسر زمن الكتائب جاء زمن المكاتيب ، وأصبح أعداء الدين يستعيضون عن شن الحروب العسكرية ضده بحرب الأفكار والغزو الثقافي ، فكانت نتائج هذا النوع الجديد من الحروب أشد وطأة على المؤمنين من غيرها .

وقد تعرض الإسلام منذ أيامه الأولى لهذين الصنفين من الحروب ، لكن أبناءه صمدوا لهما بكلّ ما أوتوا من قوة وعزيمة ، وبقيت هذه الأمة محافظة على هويتها الدينية والثقافية رغم تكالب الأعداء عليها ورغم جور الجائرين ورغم عصور القهر والفقر والجهل التي مرت على أبنائها !! ونحن يجب أن نعترف الآن إن هذا العصر هو أخطر العصور على الإسلام وأهله ، لأن الإختبار فيه أصبح عميقا وشاملا وأخذ يهدد بخطره ليس هوية الأمة فحسب بل كيانها ووجودها برمته ، إلى الحد الذي أصبح فيه الكثير من المسلمين يخشون الإسلام أكثر مما يخشون أعداءه !! بسبب الصورة المشوّهة التي نجح الأعداء في ترسيخها حول العالم عن عدوانية الإسلام وتخلفه وهمجيته من خلال طرح النموذج التكفيري المتطرف كنموذج أخير في الفكر والعقيدة !!

ولا شك في أن جميع دول ومجتمعات العالم الإسلامي قد تعرضت بشكل أو بآخر للاستعمار الغربي ، حيث بدأت الهجمة الاستعمارية على العالم الإسلامي في أوائل القرن السادس واستمرت إلى أواسط القرن العشرين ثم عادت في القرن الواحد والعشرين على شكل عمليات وقواعد عسكرية أو احتلال صريح كما حدث في الغزو الأمريكي للعراق وأفغانسان . وقد أظهر المسلمون على مرّ التأريخ دورا بطوليا في مجابهة الاستعمار ودحر طغيانه كما إنهم أظهروا دورا رساليا في التمسك بدينهم ونشره إلى بقية الشعوب ، ولقد كان من المتوقع أن تؤثر عوامل الاستعمار والاستضعاف التي تعرض لها المسلمون إلى تراجع الإسلام وتضعضعه وانحسار تأثيره لكن الذي حدث كان عكس ذلك تماما ، فإن الإسلام لم يزدد رسوخا في نفوس أبنائه الأصليين بل إنه تمدد ليدخل أراضيَ جديدة ويلج عوالم اجتماعية وثقافية بعيدة عن بيئته .

([١٧٠]) – (البقرة من الآية : ٢١٧)

فالإسلام اليوم هو ثاني أكبر الأديان في العالم ، إذ يبلغ عدد أتباعه ١.٦٢ مليار نسمة ، بنسبة تفوق ٢٣% من سكان العالم ، وقد أخذ الإسلام يتمدد إلى الدول التي احتلت العالم الإسلامي من قبل ، فالعدد الإجمالي للمسلمين في أوربا في عام ٢٠٠٧ كان حوالي ٥٣ مليون نسمة بنسبة ٥.٢% من عدد السكان ، بينهم ١٦ مليوناً في دول الاتحاد الأوربي ، وفي دراسة أجراها منتدى بيو للأبحاث في عام ٢٠١٠ ظهر أن عدد المسلمين في بريطانيا يفوق عددهم في لبنان ، وعددهم في الصين يفوق عددهم في سوريا ، وإن الاسلام هو أسرع الأديان نمواً في أوروبا بسبب الهجرة ومعدلات المواليد العالية لدى المسلمين ، ومعظم الخبراء الديموغرافيين يتوقعون أن تكون معدلات النمو أعلى في السنوات المقبلة حتى وصل الأمر إلى الحديث عما يعرف بـ (الديمغرافية الإسلامية – الموجة العالمية للمدَ الإسلامي: Muslim Demographics: The Islamic Tidal Wave) ، ففي فرنسا مثلا فإن نسبة السكان المسلمين تحت سن العشرين في المدن الكبيرة مثل باريس ونيس ومرسيليا تبلغ ٣٠% و يتوقع أن ترتفع إلى ٤٥% بحلول عام ٢٠٢٧ م، أما في بريطانيا فقد ارتفع عدد المسلمين فيها خلال الثلاثين سنة الماضية من ٨٢ ألف إلى ٢,٥ مليون مسلم بزيادة مقدارها ٣٠ ضعفاً وفيها أكثر من ألف مسجد اليوم ، أما في هولندا اليوم فإن ٥٠% من المواليد الجدد هم من المسلمين وهذا يعني بأن نصف سكانها سيكونون من المسلمين خلال ١٥ سنة. وفي روسيا هناك أكثر من ٢٣ مليون مسلم يشكَلون خمس إجمالي سكانها، وفي بلجيكا اليوم فإن ٢٥% من السكان و ٥٠% من المواليد الجدد من المسلمين. وقد أفادت حكومة الاتحاد الأوربي بأن ثلث المواليد في أوربا سيكونون من المسلمين بحلول عام ٢٠٢٥ م . ولقد كانت الحكومة الألمانية هي الأولى في التحدث عن هذا علناً، حيث أفادت رسمياً أن الهبوط الحادَ في معدَلات النمو السكاني في ألمانيا لا يمكن إيقافه الآن بوصوله مرحلة اللاعودة ، وبأن ألمانيا ستصبح دولة مسلمة بحلول عام ٢٠٥٠ م وإن عدد المسلمين في أوربا سيتضاعف خلال السنوات العشرين القادمة ليصل إلى ١٠٤ مليون مسلم . وبينما كان عدد المسلمين في

أمريكا 100ألف مسلم فقط في عام ١٩٧٠ فإنه ارتفع ليصل إلى ٩ مليون مسلم في عام ٢٠٠٨ م ([١٧١])

إن العالم وخصوصا الغربي منه ليقف مذهولا حائرا أمام هذه الحقائق المذهلة . وهو يدرك جيدا أبعاد هذا النمو الديموغرافي للإسلام مع نمو اقتصادي بما يمتلكه العالم الإسلامي من ثروات وموقع جغرافي مميز . ولأن الغرب يدرك جيدا إن إعادة احتلال البلدان الإسلامية بالصورة التي كان عليها لم يعد ممكنا أو مقبولا ، سعى إلى أنواع أخرى من الاحتلال كالاحتلال السياسي والاقتصادي والغزو الثقافي .

لكن أخطر أسلوب من أساليب الغرب الخبيثة تمثّل بضرب الاسلام من الداخل ، من خلال دعم وتنمية الحركات التكفيرية المتطرفة واتخاذها مطية لتفتيت وحدة المسلمين وضرب النماذج الاسلامية الساعية للاستقلال والتحرر من ربقة الهيمنة الغربية وامتلاك ناصية القوة والتقدم ، فهناك فصل لم يُكتب من تأريخ الحرب الباردة والنظام العالمي الجديد الذي جاء بعدها ، هذا الفصل يروي كيف موّلت الولايات المتحدة النشاط الإسلامي اليميني أحيانا في الخفاء وأحيانا في العلن ، وهذا الفصل شديد الأهمية لأنه يحوي ميلاد (الإرهاب الإسلامي) كظاهرة عالمية بسبب تلك السياسات التي مورست لفترة تزيد على ستة عقود ، ولم تكن الولايات المتحدة تلعب ببطاقة الإسلام على إنه النظام المحكم والتقاليد التي يعتنقها ملايين المسلمين ، بل تلعب ببطاقة التشدد الإسلامي ، وهو وإن كان فكرة ذات جذور عميقة في التأريخ لكنه لا يعكس الإيمان الذي يرتكز على أربعة عشر قرنا من تأريخ الإسلام ، فهو فكرة متطرفة تقوم على القوة و فلسفة شاملة يتضح إن من يعتنقونها أغرابا ومنشقين بالنسبة لغالبية المسلمين من العصور السابقة ويبدون كذلك في عصرنا الحالي . ومن الغريب إن الحركة التكفيرية ومنذ نشأتها قد قوبلت بمباركة ودعم القوى الغربية الاستعمارية حتى تم تأسيس كيان سياسي واقتصادي عتيد في السعودية يمثلها بقرار من بريطانيا على حساب قوى دينية وسياسية أخرى في المنطقة ، وبدأ توغل الاستخبارات الأمريكية في سياسة العالم

([١٧١]) – ينظر : (موقع ويكيبيديا الألكتروني مقالة بعنوان (نمو الإسلام) http://ar.wikipedia.org:)

الإسلامي وبحسب العديد من المؤرخين في العام ١٩٤٥ م في عهد الرئيس الأميركي روزفلت بالتزامن مع ولادة مؤسسات اليمين الديني الوهابي المتطرف ، وفي مصر تأسست حركة الإخوان المسلمين سنة ١٩٢٨ م بمنحة من شركة قناة السويس البريطانية وخلال الربع قرن التالي تلقت الدعم من الدبلوماسيين البريطانيين والمخابرات البريطانية حتى لعبت دورها المعروف تجاه مشروع جمال عبد الناصر الطموح ، وقام الوهابيون والأخوان بإنشاء العديد من الروابط والمراكز ذات الصفة نفسها في داخل العالم الإسلامي وخارجه . ووجد الإسلام المتطرف تأييدا قويا من أثرياء البترول في السعودية والخليج ، وبلغ الزواج المشبوه بين الغرب والتطرف الإسلامي أوج علاقاته التبادلية في ثمانينات القرن الماضي عندما أنشأت أمريكا تنظيم القاعدة لاستغلاله في محاربة الاتحاد السوفيتي الذي كان يحتل أفغانستان وقد كلفت الحرب في تلك الدولة الإدارة الأمريكية أكثر من ثلاثة بلايين دولار ، ومع هذه الحرب اقتحمت مفردة "الجهاد" ولأول مرة كل شيء متعلق بهذه الحرب!! ([١٧٢]) . واستمر الدعم الأمريكي للمجاهدين عقب ذلك ومن لدن جميع الإدارات الأمريكية حتى وصلنا إلى الدعم العسكري واللوجستي المكشوف من قبل حلف الناتو للمتطرفين في سوريا وليبيا وغيرها من البلدان أثناء ما يسمى بفترة الربيع العربي ، ويعترف الأمريكان أنفسهم إن العديد من قاعدة ما يعرف بتنظيم الدولة الإسلامية في العراق والشام (داعش) قد تربوا في سجون الاحتلال الأمريكي في العراق وقد كانت تحدث بعض الخلافات والمواجهات بين أمريكا وهذا التنظيم بسبب خروجه عن السيطرة وانضمام عناصر جديدة إليه ، لكن سياسة الغرب والولايات المتحدة تجاهه كانت تقوم على فلسفة أن الولايات المتحدة لا بدّ أن تعتاد على التهديد باستخدام القوة والأعمال الاستعمارية في المنطقة بشكل يعزز من قوة اليمين الإسلامي ولا يقضي عليه .

إن الخطوة الأولى والمهمة لمعالجة هذه المشكلة المعقدة تكمن أولاً في حقيقة إدراكها والإحاطة بأبعادها من قبل الحكومات والمجتمعات الإسلامية من خلال التثقيف المركّز

([١٧٢]) – للوقوف على هذه الحقائق المعززة بالوثائق ينظر(دريفوس ، ٢٠١٠ م ، ص ٩ ، ٢١ ، ٢٦ ، ٥٨ ، ٦٠)

وكشف الحقائق السياسية والستراتيجية بصورة علمية ومنهجية ، ثم الانتقال إلى الخطوة الثانية المتمثلة بتقوية جبهة الممانعة الإسلامية اقتصاديا وسياسيا بالتزامن مع إصلاح الجبهة الداخلية بتطوير نظم الحكم والإدارة والتنمية المستدامة للشعوب الإسلامية ومعالجة جميع الأسباب الاجتماعية الداخلة في نشوء الفكر التكفيري التي أشرنا إليها .

خلاصة البحث وتوصياته

خلص البحث إلى النتائج الآتية :

١ – إن التكفير هو حكم شرعي مختص بمن ثبت إسلامه ثم عاد منه إلى الكفر ، وشرعيته تعني خضوعه لكافة الضوابط والشروط التي تخضع لها الأحكام الشرعية مع زيادة في المبالغة بالتوّرع والاحتياط ، لأن أول ما يترتب عليه هو سفك الدماء وإباحة الأموال ، فلا مدخل للرأي المجرّد فيه ، والقول فيه من خالص حقّ الله تعالى ، ولا حَقَّ فيه لأحد من عباده إلا بالاستناد إلى ما جاء عن الله ورسوله . والحكم بالتكفير والردة يجب أن يكون محصورا بيد الحاكم الشرعي لأن الحدود في الإسلام داخلة ضمن مختصات الولاية العامة ، كما إن تنزيل الحكم والبت به يجب أن يكون منوطا بالفقيه الجامع للشرائط أو القاضي المستوفي لشروط القضاء. ولا موجب له في الشريعة غير الكفر الأكبر ، أما المعاصي والفسوق والنفاق فلا تدخل في حدّ الكفر عند جميع المذاهب والفرق الإسلامية .

٢ – بالإضافة إلى التكفير المشروع المستوفي لكافة شروطه الشرعية ، هناك تكفير غير مشروع وهو (التكفير بالباطل) وهذا النوع هو الذي يسود اليوم على شكل موجة عاتية من الإرهاب والتكفير الجامح ، وتقف وراءه أسباب كثيرة منها ما هو فكري ومعرفي ومنها ما هو اجتماعي ، وأبرزها : الغلو والتطرف سواء في العقيدة أو الأحكام أو العبادة أو التربية ، والجهل وضعف العلم الشرعي لدى الكثيرين من المتجرئين على الفتيا وإطلاق الأحكام على الآخرين ، والانغلاق الفكري والتعصب الطائفي والمذهبي ، وغياب العدالة الاجتماعية والكبت والاضطهاد السياسي ، واستغلال الدين وزجّه في الصراع السياسي ، وأثر وسائل الإعلام المغرضة في الترويج للفكر التكفيري ، وأخيرا الدور الخبيث لأعداء الأمة في دعم الحركات التكفيرية في العالم الإسلامي

وخرج البحث بعدة توصيات للقضاء على الفكر التكفيري أو تخفيف وطأته وأهمها :

أ – إفشاء المنهج الوسطي في المجتمعات الإسلامية من خلال المؤسسات التربوية الفعالة في حياة الفرد والجماعة وهي الأسرة والمدرسة والمسجد

ب – تصحيح المناهج الدينية وإعادة النظر في التراث التكفيري الكبير الذي تكوَّن على مدى قرونٍ من الزمان والذي كان مرتبطا بأسباب وعوامل غير دينية منها ما هو سياسيّ أو اجتماعي ، ومنها ماهو فكري متعلق بسوء فهم النصوص الدينية والتعسف في تأويلها ،

ج – تقوية دور المؤسسة الدينية في نشر العلم الشرعي والثقافة الدينية الحقيقية وبيان الأحكام الشرعية للعوام على حقيقتها لقطع الطريق على الدخلاء وغير المختصين .

د – تنظيم آلية الإفتاء في العالم الإسلامي وتحويلها إلى مؤسسة علمية بحثية تضطلع بمهمة الإفتاء والبت بالقضايا الشرعية سواء على الصعيد المحلي أو المذهبي لكل دولة أو على الصعيد الإسلامي الشامل ، وحصر الإفتاء الشرعي بتلك المؤسسات دون غيرها

هـ – فتح باب الحوار البنّاء ونشر ثقافة الانفتاح على الآخر للتعرّف على ما عنده ، والاعتراف بالاختلاف والتنوّع كسنة كونية وكعامل قوة لا عامل ضعف

و – تحقيق العدالة الاجتماعية والتنمية الاقتصادية والاجتماعية للطبقات الفقيرة في المجتمع والتي يمكن أن تكون حواضن للفكر التكفيري

ز – تبني النظام الإسلامي في المعاملات والأخلاق ومحاربة الفواحش والانحرافات والأخذ على يد المتجاهرين بالكفر والفسوق من قبل أولي الأمر في الحكومات والأنظمة في العالم الإسلامي لقطع الطريق على من يريد أن يتصدى للتغير والإصلاح بنفسه من الشبان المتحمسين للدين والشريعة .

ح – زيادة الوعي الجماعي بمخططات أعداء الإسلام وتقوية جبهة الممانعة الإسلامية اقتصاديا وسياسيا بالتزامن مع إصلاح الجبهة الداخلية بتطوير نظم الحكم والإدارة والتنمية المستدامة للشعوب الإسلامية ومعالجة جميع الأسباب الاجتماعية الداخلة في نشوء الفكر التكفيري

ط – التنبه لخطر الإعلام المغرض الذي يسعى لبث الفكر التكفيري ومواجهته بخطة إعلامية إسلامية واعية وعملية ومتقدمة تقنيا تتشارك فيها جميع الشعوب والأنظمة الإسلامية .

مصادر البحث ومراجعه

** القرآن العظيم

٢ – ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الجزري (ت 630 هـ):(1966م) ، الكامل في التأريخ ، بيروت ، دار صادر

٣ – البخاري ، أبوعبد الله محمد بن إسماعيل الجعفي (ت ٢٥٦ هـ) : (١٩٨١ م) ، الجامع الصحيح المختصر، بيروت ، دار الفكر

٤ – البغوي ، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد بن الفراء الشافعي (ت ٥١٦هـ) : (١٩٨٣م) ، شرح السنة ، تحقيق: شعيب الأرنؤوط–محمد زهير الشاويش ، دمشق، بيروت ، المكتب الإسلامي ، الطبعة الثانية

٥ – البيهقي ، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي (ت 458هـ) : (1344 هـ) ، السنن الكبرى ، الهند –بلدة حيدر آباد ، مجلس دائرة المعارف النظامية

٦ – الثعلبي ، أبو محمد بن عاشور(ت ٤٢٧ هـ) : (٢٠٠٢م) ، تفسير الثعلبي " الكشف والبيان " ، مراجعة وتدقيق : نظير الساعدي ، بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، الطبعة الأولى

٧ – الجواهري ، (ت ١٢٦٦ هـ): (١٤٠٤ هـ) جواهر الكلام ، تحقيق: الشيخ عباس القوچاني ، طهران ، دار الكتب الإسلامية ، الطبعة الثانية

٨ – الجويني ، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله بن يوسف، (ت ٤٧٨هـ) :(١٤٠١هـ) ، غياث الأمم في التياث الظلم ، تحقيق: عبد العظيم الديب ، الرياض ، مكتبة إمام الحرمين

٩ –ابن حزم ، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد القرطبي الظاهري (ت ٤٥٦هـ) : (ب .ت) ، المحلّى ، بيروت ، دار الفكر

١٠ – الحميري القمي، أبو العباس عبد الله بن جعفر (ت ٣٠٠ هـ) : (١٣١٤ هـ) ، قرب الاسناد ، قم ، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث ، الطبعة الأولى

١١ –ابن حنبل ، أبو عبد الله أحمد بن محمد الشيباني (ت ٢٤١هـ) ، (١٩٩٩ م) ، المسند ، تحقيق : شعيب الأرنؤوط وآخرون ، بيروت ، مؤسسة الرسالة . الطبعة الثانية

١٢ – حيدر ، أسد : (١٩٦٩ م) ، الإمام الصادق والمذاهب الأربعة ، بيروت ، دار الكتاب العربي

١٣ – دريفوس ، روبرت : (٢٠١٠ م) ، لعبة الشيطان .. دور الولايات المتحدة في نشأة التطرف الإسلامي ، ترجمة أشرف رفيق ، القاهرة ، مركز دراسات الإسلام والغرب ، الطبعة الأولى

١٤ – الذهبي ، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان بن قايماز(ت 748 هـ) : (١٤٠٧ هـ)، تاريخ الإسلام ، تحقيق د. عمر عبد السلام تدمرى ، الطبعة الأولى ، بيروت ، دار الكتاب العربي

١٥ – الرازي ، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن التيمي (ت ٦٠٦هـ) ، (١٤٢٠ هـ) ، مفاتيح الغيب ، بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، الطبعة الثالثة

١٦ – الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت بعد 666 هـ) : (1995 م) ، مختار الصحاح ، تحقيق : محمود خاطر ، بيروت ، مكتبة لبنان ناشرون

١٧ – الرضي ، الشريف أبو الحسن محمد بن أبي أحمد الحسين (ت 406هـ) ، نهج البلاغة (خطب الأمام علي) شرح الشيخ محمد عبدة ، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات ، لبنان ، بيروت (ب .ت)

١٨ – السمرقندي ، أبو الليث نصر بن محمد بن إبراهيم الحنفي (ت 373 هـ) : (ب . ت) بحر العلوم المعروف بـ (تفسير السمرقندي) تحقيق: محمود مطرجي ، بيروت ، دار الفكر

١٩ – شرف الدين ، عبد الحسين (ت ١٣٧٧هـ) : (ب . ت)، الفصول المهمة في تأليف الأمة ، طهران ، مؤسسة البعثة ، الطبعة الأولى

٢٠ – الشعراوي ، محمد متولي (ت ١٤١٨هـ): (١٩٩٧ م) ، تفسير الشعراوي – الخواطر ، القاهرة مطابع أخبار اليوم

٢١ – الصنعاني ، أبو بكر عبد الرزاق بن همام ،(١٤٠٣ هـ) المصنف، بيروت ، المكتب الإسلامي

٢٢ – الطباطبائي ، السيد محمد حسين (ت 1402 هـ): (1973 م) ، الميزان في تفسير القرآن ، الطبعة الثالثة ، بيروت ، مؤسسة الأعلمي

٢٣ – الطبراني ، أبو القاسم سليمان بن أحمد (ت 360 هـ) : (١٩٨٣ م) ، المعجم الكبير ، تحقيق : حمدي عبد المجيد السلفي ، الطبعة الثانية ، بيروت ، دار إحياء التراث العربي

الطوسي ، ابو جعفر محمد بن الحسن (ت 460هـ) :(1964 م)،الأمالي ، منشورات المكتبة الأهلية ، بغداد

٢٤ – ابن عبد البر ، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد (ت ٤٦٣ هـ) (٢٠٠٠م) ،الاستذكار ، تحقيق : سالم محمد عطا– محمد علي معوض ، الطبعة الأولى ، بيروت ، دار الكتب العلمية

٢٥ – أبو عوانة ، يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم النيسابوري الإسفراييني (ت ٣١٦هـ) : (١٩٩٨م) ، مستخرج أبي عوانة ، تحقيق: أيمن بن عارف الدمشقي ، بيروت ، دار المعرفة ، الطبعة: الأولى

٢٦ – الغزالي ، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي (ت ٥٠٥هـ) : (٢٠٠٤ م) ، الاقتصاد في الاعتقاد ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، الطبعة الأولى

٢٧ – الفراهيدي ، الخليل بن أحمد (ت ١٧٠ هـ) : (١٤١٠هـ) ، كتاب العين ، تحقيق : الدكتور مهدي المخزومي ، الدكتور إبراهيم السامرائي ، قم ، مؤسسة دار الهجرة ، الطبعة الثانية

٢٨ – ابن قتيبة ، أبو محمد عبد الله بن مسلم الدينوري (ت 276 هـ) : (1397هـ) ، غريب الحديث، تحقيق : د. عبد الله الجبوري ، بغداد ، مطبعة العاني ، الطبعة الأولى

٢٩ – الكليني ، الشيخ محمد بن يعقوب (ت 329 هـ): (1406 هـ) ، الكافي ، طهران ، دار الكتب الإسلامية

٣٠ – المجلسي، محمد باقر (ت 1111 هـ) ، (1983م) ، بحار الأنوار ، بيروت ، مؤسسة الوفاء

مسلم ، أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري (ت 261 هـ) ، (ب.ت) ، الجامع الصحيح المسمى (صحيح مسلم) ، بيروت ، دار الفكر

٣١ – النسائي ، أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب بن علي الخراساني (ت ٣٠٣ هـ) ، (١٩٩١ م) ، سنن النسائي ، بيروت ، دار الكتب العلمية ، الطبعة الأولى

٣٢ – النوري ، الميرزا حسين بن محمد تقي (ت١٣٢٠هـ) : (١٤١٥هـ)، خاتمة المستدرك ، الطبعة الأولى ، قم ، مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث

٣٣ – النووي ، محيى الدين يحيى بن شرف ، (ت ٦٧٦ هـ) ، (ب .ت) المجموع ، بيروت ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

٣٤ – النووي ، محيى الدين يحيى بن شرف (ت 676 هـ) : (١٩٨٧ م) ، شرح مسلم ، بيروت ، دار الكتاب العربي

٣٥ – الواسطي ، أبو الحسن علي بن محمد الليثي (ت القرن ٦ هـ) : (1417 هـ) ، عيون الحكم والمواعظ ، تحقيق حسين الحسيني البيرجندي ، قم ، دار الحديث ،الطبعة الأولى

٣٦ – اليزدي ، محمد رضا المدرسي : (١٤٢٦ هـ) ، التشيع من رأي التسنن ، ترجمة : عبد الرحيم الحمراني ، قم ، صحيفة المعرفة ، الطبعة الأولى

٣٧ – موقع ويكبيديا الألكتروني مقالة بعنوان (نمو الإسلام) http://ar.wikipedia.org:

Wave of atonement and terrorism

Reasons for configuration and deployment and effective ways of treatment

M . M. Matar Mohammad Reza Sharifi

National Center for Science Koran

:Introduction

Sweeping the Muslim world today tidal wave of atonement and terrorism history did not witness I have ever seen, no longer limited to the threat to the nation's thought and approach marked their tolerance and moderation, but transgressed to the existence of cultural, historical and security of its people and political realities !! And serious in this matter is that this sweeping wave and provisions of the deviant and perverted based on what is true of the provisions of the law are deceiving sometimes or abusive at other times to attract some enthusiasts or ignorant to ride, leaning in that some takfiri heritage in the history of the nation and produced a changing political factors overlapped with factors fixed religious.

Originally Valtkver: Is the legal judgment, which means the ratio of one for heresy and stigma him and sentence him so, said pardoned (Baltdaev) man and Okfrh, in the sense made him an infidel and attributed to the disbelief and his him and found him an infidel and also suffered the unbelievers (), and Allfezan when everyone lead sense, and from there difference between them, he said Okfr men and Odillth if entered in disbelief and misguidance, the want you threw them and representing them said Kfrh (). And means of

atonement the other accused of atheism and heresy and breezing and ingratitude, so come accusation either the fact and we see that they stopped and either injustice and oppression and thinking Although atonement general provision but it has become a specialist who proved his conversion to Islam and then returned him to disbelief, and when we say that legal judgment that means undergoing all controls and conditions governing the rest of the legal provisions, and increases by exaggerating Baltora and the pursuit of goal in the reserves, because the first thing is the consequent bloodshed and legalization of money, there is the entrance to the opinion of the abstract. To say where the prerogative of God, Valccaffr of the infidels of God and His Messenger, peace be upon him and his family and am back no more, nor the right to one of the slaves, but based on what came from Allah and His Messenger

(فلسفـــة خـطابات العنـف وأثرها على السلم المجتمعي)

م.فيـصـل غـازي جاسم د.زينب عبد المهدي نعمة

مركز احياء التراث العلمي والعربي/ جامعة بغداد

المقـدمـة...

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين محمد وعلى اله وصحبه اجمعين وبعد...

ان القناعات والأفكار التي تؤدي الى استخدام العنف هي المقصود بها خطاب العنف والذي يتبلور بشكله الى خطابات وأدبيات ومناقشات وبرامج او اي شكل من اشكال الاعلان بحيث يتمكن الاخرون من الاضطلاع على ما كان كامنا في النفس ويتم اخراجه الى حيز الفعل عندما تتم ممارسة العنف تجاه اخرين عقدت النوايا للنيل منهم .مما يوحي الى ان لدى هؤلاء ميلا الى العنف او استعدادا لانتهاج مناهجه . لأجل هذا يعتبر الخطاب العنفي الموجه الى الناس من اشد المحظورات التي يجب ان يبتعد عنها المجتمع لأنها عندما تتبلور تلك الخطابات يمكننا ان نقول ان الفكرة العنفية تكون قد تبلورت قبل ان تحاك على شكل خطاب لان الخطابات دائما هي نتاجات لما يحاكيه الواقع المتعايش .فعند النظر في سياق الخطابات العربية والإسلامية والتي عبرنا عنها بالموروث نجد الفرق بينها وبين الخطابات التي يشهدها عصرنا الحالي هذه الخطابات التي ولدت فكرة العنف والتخندق الفئوي والمذهبي والتي تختزل بين طياتها افكارسوداوية توجه الامة الى المجهول .لاجل هذا تعتبر فلسفة الخطاب وسياقاته ((من أهم القضايا التي تشغل بال كل مسلم مثقف واع بطبيعة هذا العصر وبما تعانيه أمتنا من أزمات، وما يتربص به من تحديات فكرية، فيجب ان نولي اهمية لقضية الخطاب، ذلك أن الخطاب هو أداة التبليغ والتواصل والحوار ما بين أبناء الأمة نفسها، وبينها وبين الأمم الأخرى، وهذه الأداة هي مقياس نضج الأمة ومعيار مقدِرتِها على ممارسة ذلك التبليغ والتواصل والحوار وعلى إحلال نفسها المكانة اللائقة بين الأمم، ومن ثم نجاحها أو فشلها في إقناع الآخرين بموقفها ووجهات نظرها في مختلف المسائل

والشؤون))([١٧٣]). ان ظاهرة العنف لا يمكن أن تتحدد بزمن أو بعصر معين، فقد كانت لها تشكلات في جميع الأزمنة والعصور. ولا يمكن أيضاً أن تتحدد بدين أو عقيدة خاصة، فقد ارتبطت بجميع الديانات من حيث الانتساب البشري، وكانت لها تشكلات في المجتمعات اليهودية والمسيحية والإسلامية. كما لا يمكن أن تتحدد بثقافة أو هوية معينة، فقد كانت لها تشكلات في مختلف الثقافات والهويات. وهكذا من جهة تباين المستويات الحضارية والمدنية، فالعنف ليس ظاهرة خاصة بالمجتمعات غير المدنية أو الأقل تمدناً، فهو يمثل ظاهرة حتى في المجتمعات التي توصف كذلك بالتمدن والتحضر.

لكن الذي يختلف بين هذه التقسيمات والتصنيفات هو في صور التعبير عن العنف، وفي طبيعة أنماطه السلوكية، وفي نوعية المسوغات التي تبرر له، أو تكسبه مشروعية، أو تحدد له مصلحة ما.

وليس المقصود من هذا التصوير والإطلاق إعطاء العنف صفة التحكم والبقاء، أو التبرير له بأي صورة كانت. وإنما المقصود تجريد العنف من أي صفة ثابتة تلصق به أو تتلازم معه، فالعنف لا دين له ولا هوية ولا ثقافة، ولا حتى مدنية. هذا من حيث إنّ العنف ظاهرة قديمة.

بحثنا هذا سيناقش مسألة فلسفة الخطاب من حيث المحتوى الدراماتيكي ومن حيث الصياغة البنيوية المكونة للخطاب مقارنة لهذه الخطابات بخطابات الموروث التي انتجت امة ابدعت في مجلاتها العلمية والعملية .

تعريف الخطاب الاسلامي :

الخطاب الاسلامي مصطلح حديث فهو لم يرد في الادبيات الإسلامية .اما الخطاب المجرد عن وصفه اسلاميا فقد عرفه العرب لغة بانه مراجعة الكلام[١٧٤]وانه الكلام

[١٧٣] انظر إشكالات الخطاب العربي المعاصر، د. كمال عبد اللطيف، ود. نصر محمد عارف، ص:١٠٩

[١٧٤] الفراهيدي ،كتاب العين مادة خطب

المسجع ونحوه[١٧٥] كما عرف انه توجيه الكلام نحو الغير للافهام[١٧٦] ومنه الخطابة التي عرفها الشريف الجرجاني بانها قياس مركب من مقدمات مقبولة او مظنونة من شخص معتقد فيه ،والغرض منها ترغيب الناس فيما ينفعهم من امور معاشهم ومعادهم كما يفعله الخطباء والوعاض[١٧٧] .

الخطاب اصطلاحا : فا الظاهر ان المقصود به خطاب الشارع يقول الامام ابو يعقوب الوارجلاني "اعلم ان الخطاب الوارد من الله سبحانه وتعالى ،ومن الرسول صلى الله عليه وسلم ومن الائمة الخلفاء الراشدين الهاديين المهديين الذين يقضون بالحق وبه يعدلون رحمهم الله لا يخلو من ان يكون حقيقة او مجاز[١٧٨] . وخطاب الشارع ،هو خطاب الله المتعلق بافعال المكلفين ايجابا او تخييرا او وضعا ،وقسمه الاصولين الى خطاب تكليف وخطاب وضع

وخطاب التكليف من اثره الاحكام الشرعية الخمسة وهي الوجوب والتحريم والاباحة والندب والكراهية .

اماخطاب الوضع فهو ما جعله الشارع سببا او شرطا او علة لامر اخر او مانعا منه[١٧٩]

ومما سبق ذكره في باب التعريف الاصطلاحي للخطاب باستطاعتنا ان نرسم تعريفا لملامح الخطاب الاسلامي المعاصر باعتبار ما سبق ذكره في المجالين اللغوي والاصطلاحي للخطاب "بانه خطاب الشارع قرانا وسنة واجماعا وقياسا ورايا واستدلاليا .او بمعنى اخر .فان الخطاب الاسلامي هو الادلة الشرعية سواء كانت المصادرالاصلية كالقران والسنة والاجماع او المصادر التبعية الاخرى ،مع الاخذ في الاعتبار الخلاف بين المذاهب الاسلامية ،وعلماء الاسلام في قوة مصدريتها ،او قوة مصدرية بعضها .

ان المقصود من ذلك كله هو الاسلام عقيدة وشريعة وفكرا .

---

[١٧٥] الفيروز ابادي المحيط مادة خطب

[١٧٦] عبد الحميد السالمي طلعة الشمس ج٢ ص٣٢٦

[١٧٧] التعريفات للجرجاني ص١٠٤

[١٧٨] يوسف ابراهيم الوجلاني ،العدل والانصاف ج٢ ص٣١

[١٧٩] السالمي ٣٢٥

مكونات الخطاب الإسلامي([١٨٠]):

ان الخطاب الاسلامي كنوع من بين انواع الخطابات التي تحاكي المجتمع له تأثير وحضور قوي بين الناس لما يتمتع به من خواص ومكونات تجعله الرائد الاول في عملية التلقي فيمكننا أن نرُدَّ مكونات الخطاب الإسلامي إلى نوعين رئيسيين : المكون الشرعي وهو ما جاء به الوحي الإلهي من قرآن وسنة نبوية صحيحة وهو أصل الخطاب الإسلامي ومنطلقه ومرجعيته الثابتة الدائمة، لكونه صادرا عن الله سبحانه الذي أبدع الوجود كله. والمكون البشري وهو ما فهمه واستنبطه البشر من النصوص الشرعية وما نتج عن ذلك فكرا كان أو فقها أو علوما وأدبا. لذلك فهو فرعٌ للمكون الأول ومؤسس منه وإليه([١٨١]).

ان المصدرية الربانية قد جعلت للخطاب الشرعي ميزات لايمكن ان تتوفر الا في ما يصدر عن وحي الهي فمن تلكم الميزات هي المرونة والصلاحية لكل زمان ومكان وقدرته على الاستيعاب وسهولة الفهم من قبل المتلقين بغض النظر عن مستواهم وادراكهم .

وإذا كان الخطاب ، أي خطاب رهينا للتطوير والتبديل ، دون تحفظ أو اشتراط فإن خطابنا الإسلامي له وضعه الخاص ، فهو لا يتغير ولا يتبدَّل في جوهره ، أي في ثوابته الأساسية المرتكزة على مكونه الشرعي مهما تغير الزمان والمكان والملتقى، وبغير هذه الثوابت ، أو بالمساس بها لا يكون إسلاميا ، ولا يمثل حقيقة الإسلام وخصائصه ، وأما المكوّن الآخر ففيه يكون الاجتهاد والتطوير بما يراعي المخاطبين وظروفهم العامة والخاصة زمانا ومكانا ، يقول الدكتور يوسف القرضاوي:"وإذا كان المحققون من أئمة الدين وفقهائه قد قرَّروا أن الفتوى تتغير بتغير الزمان والمكان والحال، والفتوى تتعلق

---

[١٨٠] الإسلام وتطوير الخطاب الديني، رابطة الجامعات الإسلامية، ص:٥٨-٧٧.

[١٨٠] المصدر السابق، ص:٦٧.

بأحكام الشرع فإن نفس هذا المنطق يقول: إن تغيير الدعوة أو الخطاب يتغير بتغير الزمان والمكان والعرف والحال أحق وأولى([١٨٢]).

الخطاب بين المحلية والعالمية:

ان الخطاب تتحدد قوته واهميته على مستوى متلقيه فلطالما نجد المتكلمين يحددون نوعيات خطاباتهم بحسب الجهة المتلقيه وطبقتها فان صانع الخطاب الماهر هوالذي تكون له المقدرة على تحديد نوعية الخطاب المناسب التي تجعله مقبولا للفئة والجهة الملقى عليها الخطاب .فكم نعيب على خطاب ما تكون محاوره مقصورة على شؤون محلية او امور داخليه لمؤسسة معينة في حين ان المتلقين يكونون معنيين بالخطاب العام الشمولي .لهذا توجب تقسم مستويات الخطاب الى فضائين رئيسيين .

أ- الفضاء الداخلي أو المحلي: وفيه يتوجه الخطاب إلى فئات متفاوتة، الطفل والشاب والفتاة والمرأة والرجل، كل بحسب مستواه التعليمي أو الثقافي، وبحسب موقعه ومهنته وظروفه الخاصة، وما نلاحظه على هذا الخطاب هو عدم مراعاته أحيانا طبيعة هذه الفئات والشروط المتطلبة لذلك، ويتجلى هذا في مظاهر كثيرة منها: غياب الرؤية الفكرية المحددة، تعطيل المؤسسات والمنابر المتخصصة والمؤهلة لتقديم المعرفة الإسلامية الصحيحة([١٨٣])،التقوقع داخل مذهب فقهي أو عقدي معيّن، التشبث برأي واحد في المسألة ومصادرة جميع ما عداه من وجهات النظر، والتشبث بالانفراد بالفهم والمسؤولية عن الدين([١٨٤]).تجاهل أولويات القضايا في التأليف والكتابة فيما يعالج أزمات الأمة ويعمل على توحيدها وإصلاح ذات البين فيها، التأكيد المبالغ فيه من قبل الكثير من الوعاظ وخطباء المساجد على موضوعات الترهيب بأصناف العذاب الأخروي والتزهيد في تعمير الحياة والإبداع فيها، التشديد والتضييق في فتاوى بعض العلماء فيما فيه سعة

---

[١٨٢] خطابنا الإسلامي في عصر العولمة، ص:١٧.

[١٨٣] إحقاق الحق، فهمي هويدي، ص:١١

[١٨٤] انظر الحقيقة والوهم في الحركة الإسلامية المعاصرة، د. فؤاد زكريا، ص:٢٢-٢٦ و٣٨-٣٩.

ومجال للاجتهاد([١٨٥])،تحميل النصوص القرآنية والنبوية غير ما تحتمل وإساءة فهمها، فراغ كثير من الساحات والمنابر من المتخصصين القادرين وانكماشهم على أنفسهم نتيجة أوضاع سياسية معينة

ب – الفضاء الخارجي أو العالمي:

ان الخطاب الاسلامي الداخلي يعاني من سلبيات جمة وكثيرة منها عدم الاخلاص لله تعالى وغياب التخطيط وتقدم غير ذوي الخبرة وغيرها من الامور التي سبق ذكرها والتي قوضت عمل الخطاب الاسلامي وجعلت منه خطابا يفتقر الى ابسط مبادئ القبول ذلك الضعف الداخلي قد انعكس سلبا على مستوى هذا الخطاب عالميا وخارجيا .فمن بين الملاحظات التي يمكن ان نشخصها في سبب تدني مستوى الخطاب الاسلامي عالميا هو: إن ما تخصصه هذه الدول من أموال ومن برامج ومشروعات لتبليغ رسالة الإسلام إلى شعوب العالم وإنقاذها من ظلمات الضلال في الدنيا وسوء المصير في الآخرة، وللتعبير عن قضايانا في المعترك الدولي، هو أمر مؤسف جدا، إذا ما قورن بما تحظى به الاديان الاخرى والماسونية وسائر المذاهب والحركات الهدامة من جهود للانتشار والتمكين في العالم([١٨٦]).عدم اعتماد نظام المؤسسات الدعوية الدولية في تبني خطاباتها في سبيل الدعوة واظهار وجه الاسلام المشرق .لكن هذا لا يمنعنا من القول ان هناك جهود تعتبر فردية اخذت على عاتقها تبني اعتماد خطابات عالمية في سبيل الدعوة ومن امثلة هؤلاء،الداعية احمد ديدات ومناضراته المشهورة مع كبار الكنيسة في العالم ،والداعية وحيد الدين خان وغيرهم أسهموا بتقديم آثار علمية جليلة بأكثر من لغة أجنبية،الامر الاخر هو الحوار الإسلامي المسيحي وهو أحد السبل التي حاولت من خلالها عدة منظمات ومؤسسات منذ عدة عقود إيصال خطابها الإسلامي في عدة ملتقيات معروفة، وهو امتداد سنة حميدة لذلك الذي كان يجريه أسلافنا مع أهل الكتاب

[١٨٥] المرجع نفسه، ص:٣١-٣٤.

[١٨٦] مقدمة إلى الحوار الإسلامي-المسيحي، محمد السماك، ص:٧٢-٧٥.

عبر عصور السيادة الفكرية والحضارية في توليها المنظمات المسيحية لذلك العرض([١٨٧]).

أنواع الخطاب الإسلامي:

١- ان للخطاب الاسلامي انواع كثيرة تتحدد هذه الانواع في الغالب حسب طبيعة صياغة النص وهذا يحدده الفئة المستهدفة من وراء هذا الخطاب والضروف العامة للامة وقت الصياغة وغيرها من العوامل التي تحدد الخطوط العامة .بناء على هذا ظهرت تقسيمات مختلفة لانواع الخطاب فمنهم من قسمه الى انواع .النوع الاول الخطاب الديني العقدي ،والنوع الثاني الخطاب الديني الفقهي اما النوع الثالث فكان ،الخطاب الديني السياسي اما الدكتور محمد عمارة فلقد قسم انواع الخطاب الى انواع مغايره للتقسيم اعلاه يقول...(انعكاسا لما مر ويمر بأمتنا ظروف غامضة وهزات مروعة ومآس مؤسفة، ولا سيما بعد حادثة الحادي عشر من سبتمبر تعددت أنواع الخطاب الإسلامي بخاصة والعربي عامة، معبرة عن وجهات النظر الرسمية وغير الرسمية وممثلة لمختلف التيارات والانتماءات،. وأما أنواع الخطاب التي يمكن استخلاصها من مجموع الملاحظات والملامح السابق ذكرها فهي الآتية([١٨٨]):الخطاب الوسطي الخطاب الصوفي الخطاب السلفي النصي ([١٨٩])

١. الخطاب الوسطي:

الذي يجمع بين براهين العقل وأدلة الحسن في دعوته أو "خطاب الوسطية الإسلامية". الوسطية في قضايا الاعتقاد، والوسطية التي تجمع بين مطالب الإنسان المادية والروحية، والوسطية في قضايا الأخلاق بما فيها من عدل ورحمة وإحسان، ومنع للظلم، والجور والاستعباد، والوسطية في أمور العبادات من يسر وسهولة، وكونها لا حرج فيها، وكونها ذات مراتب ودرجات، والوسطية في قضايا الزواج والعلاقات الأسرية، فلا رهبانية

---

[١٨٧] المرجع نفسه، ص:٧٩-٨٢.

[١٨٨] انظر الخطاب الديني بين التجديد والتبديد الأمريكاني، د. محمد عمارة، ص:١٣-١٩.

[١٨٩] المصدر السابق، ص: ٢٥-٣٠.

ولا تعدد غير محدود، ولا إباحية متحررة من كل ضابط، وإنما تحصن بالزواج مع تحمل المسئولية والنفقة، وتعدد محدود ومشروط، وإباحة للطلاق حماية للأسرة من الشقاق والتنافر. والوسطية: في النظام المالي الاقتصادي . من بين المذاهب الاقتصادية الوضعية . والوسطية: في نظام الحكم والإدارة. ويمثل هذا الخطاب في الفكر الحديث والمعاصر مدرسة الإحياء والتجديد الإسلامي، وفي مؤسسات العالم الإسلامي: الأزهر الشريف والجامعات الإسلامية التي احتضنت، وتحتضن كل تراث الأمة، دون تعصب لمذهب أو فرقة والتي تستلهم من التراث . كل تراث السلف والخلف جميعًا . ما هو صالح للإجابة على علامات استفهام الواقع المعيش.

وهذا الخطاب الوسطي، يتميز . في "نظرية المعرفة" باعتماد كلاً من الوحي . كتاب الله المسطور . والكون وعالم الشهادة . كتاب الله المنظور . اعتماد هذين المصدرين والكتابين مصدرًا للعلم والمعرفة، والقراءة لهما وفيهما معًا. والاعتماد . في سبيل المعرفة وآلياتها وطرائقها . على كل من: العقل والنقل والتجربة والوجدان لتصبح الثقافة الإسلامية، والخطاب الإسلامي مزيجًا من ثمرات هذه المصادر والآليات والروافد جميعًا. ففي هذا الخطاب يرقق القلب والوجدان الحسابات المجردة للعقول كي ينقذها من الجفاف، وتضبط الحسابات العقلية وتوقظ خطرات القلوب وإلهاماتها كي لا تتحول إلى شطحات، وينقذ النور القلبي والنظر العقلي النص والنقل الديني من الحرفية والجمود، ويسهم كل ذلك في خلق فلسفة إيمانية لتطبيقات حقائق وقوانين علوم "التجربة والحواس" العلوم الطبيعية والمادية لتكون هي الأخرى علومًا مؤمنة، يصبح علماؤها هم الأكثر خشية لله سبحانه وتعالى . خالق المادة التي فيها يبحثون والعقل والحواس التي بها يكتشفون الأسرار والتي أودعها سبحانه في مادة هذه العلوم، فيصبح العلم المادي في هذا الخطاب الوسطي سبيلاً لتعميق الإيمان الديني والعقلانية المؤمنة، وليس . كما حدث في الغرب . الذي وقف في مصادر المعرفة عند الواقع المادي وحده، وفي سبيل المعرفة عند العقل والتجربة وحدها . سبيلاً لإحلال العلم محل الدين، وجعل الدين "طبيعيًا" لا إلهيًّا حتى صاح بعض فلاسفة الحداثة الغربية تلك الصيحة المنكرة: "لقد مات الله" عليهم لعنة الله.

٢. الخطاب النصوصي الحرفي: وهو الخطاب الذي يعتمد في تشكيله وبنيته الاساسية على الموروث الاسلامي .قران وسنة نبوية ،من غير اعمال الى المتغيرات التي تطرأ على الامة وما يحصل فيها من التطور والذي ينعكس سلبا على هذا النوع الخطاب لجموده وانقطاعه عن محيطه هذا لا يمنع من كون هذا الخطاب يلاقي رواجا وقبول في كثير من المجتمعات .

صور الخطاب الإسلامي:

إن للخطاب الإسلامي صورا متعددة بين مقروء ومسموع ومرئي، وتتمثل في خطبة الجمعة والوعظ والإرشاد والصحف والمجلات الشرعية والكتب العلمية، بالإضافة إلى الأشرطة الدينية والأقراص الممغنطة والقنوات المسموعة كالإذاعة، والمرئية كالتلفزيون لما تقدمه من برامج دينية، والشبكة الدولية للمعلومات "الإنترنت"، واللقاءات العلمية والندوات والمؤتمرات، وأخيرا الدراما التي تقدم الخطاب الإسلامي على شكل مسلسلات وأفلام دينية، وهي من أكثر الوسائل قبولا عند الناس([١٩٠]).

الخطاب الاسلامي والخطاب العربي:

تختلف صيغة الخطاب بين نوع ونوع ومن بين الانواع التي تخص بحثنا الان هو التشكلين الرئيسيين للخطاب في الامة الموجه لغير المسلمين وغيرهم من العرب والذي يكسبه صفة العلمية .فالتوجه العام يكون للخطاب العربي لاعتماده على مبادئ تتنافى وتكوين الخطاب الاسلامي منها مثلا اعتماده على المحكاة السياسية وتبنيه لفكرة تحقيق المصالح ،كما يوصف الخطاب العربي بانه يصاغ وفق افكار حكامهم ووفق السياسة العامة للبلاد العربية وغيرها من تشكيلات الخطاب العربي .في حين نجد ان علماء اخرين يرون ضرورة اعتماد الخطاب العربي للسياقات الحديثة في اسلوب الطرح وانه لا يزال يعاني منفقر في هذا الجانب (لإن مدى حركية الخطاب العربي المعاصر ([١٩١]) واستجابته للمتغيرات الواقعية والتحولات الحادثة في الواقع قليلة إلى أن يقترب الخطاب

[١٩٠] الإسلام وتطوير الخطاب الديني، رابطة الجامعات الإسلامية، ص:١٦-١٨.

[١٩١] إشكالات الخطاب العربي المعاصر، د. كمال عبد اللطيف، ود. نصر محمد عارف، ص:٥٤-٥٥.

من السكون أو التحرك البطئ خلف الواقع أو خلف الحركة الاجتماعية)، كما أن الاهتمام المبالغ فيه بالتاريخ يكاد يستلب ذلك الخطاب من واقعه فينشغل بالماضي على حساب الحاضر والمستقبل، وكل ذلك ينطبق على الخطاب الإسلامي إلى حد كبير، ولعل السبب في ذلك أن الخطابين يشتركان في كثير من العوامل والظروف ويصدران عن مكونات ثقافية وسياسية ونفسية واحدة تقريبا([١٩٢]).

خصائص يجب توفرها في الخطاب الإسلامي: ([١٩٣]):

هنالك جملة خصائص ينبغي توفرها في بنية الخطاب الاسلامي لينتج عند توفرها خطاب اسلامي قوي قادر على الاصطفاف مع الخطابات العالمية المؤثرة .

ربانية المصدر والغاية، عالمية التوجه، إنسانية المنطلق، أخلاقية المحتوى، اقتران العقل بالروح، الجمع بين المثال والواقع والأصالة والمعاصرة والمحلية والعالمية، التوازن والشمول، الانفتاح، التخيير، التعدد، التدافع، التوسط، والاعتدال، الحوار، التنوع، النمو والاطراد، وهو يدعو إلى الاجتهاد ولا يتعدى الثوابت، يتبنى التيسير في الفتوى والتبشير في الدعوة، يستشرف المستقبل ولا يتنكر للماضي، يؤمن بالشورى والتريث في اتخاذ القرار، يدين التخريب والإرهاب ويحض على الجهاد، ويرفض الانغلاق والتحجر والتطرف والغلو ويؤمن بالاختلاف والمرونة والتسامح([١٩٤]).

ولا ريب في أن هذا الخطاب المتكامل الذي نتطلع إليه بكل هذه الخصائص لن يكون له وجود في دنيا الواقع الراهن بسبب ما هي عليه عقلية معظم الذين يمارسون الخطاب الإسلامي بمختلف صوره ومستوياته التربوية والإعلامية وثمرة تنشئتنا الأسرية الاجتماعية والثقافية التي لا تزال في معظمها مثقلة بالكثير من المثالب وملتفتة عن العصر.

---

[١٩٢] مقدمة إلى الحوار الإسلامي-المسيحي، محمد السماك، ص:٢١-٢٨

[١٩٣] المرجع نفسه، ص:٥٤-٥٥، والخطاب الإسلامي، د. مصطفى محمد بن الحاج، ص:٦٨.

[١٩٤] إشكالات الخطاب العربي المعاصر، د. كمال عبد اللطيف، ود. نصر محمد عارف، ص:٩٩-١٠٨.

ومن التوصيات العامة التي يوصي بها العلماء في الخطاب الاسلامي غير ما سبق ذكره منها.

١. تكوين هيئة إسلامية عليا من رجال الفكر والدعوة المشهود لهم بالعلم والجدية وإخلاص العمل لله، لتضع خططا وبرامج علمية شاملة لتطوير الخطاب الإسلامي بكل مستوياته وصوره وأساليبه، بما يمكنه من مواجهة الحاضر والمستقبل، مواجهة واعية ممكنة ويتم هذا أولا بإجراء مسح شامل للطاقات القادرة والجادة، وثانيا بتوحيد جهود كل المؤسسات العلمية والدعوية الرسمية وغير الرسمية.

٢. محاورة هذه الهيئة العليا للجهات الرسمية المسؤولة عن أجهزة الإعلام والثقافة العربية لإقناعها بضرورة تنقية برامجها من مظاهر الميوعة وإفساد الأخلاق، وإتاحة الفرص الكافية للعلماء والمفكرين المعتدلين لتقديم الإسلام الصحيح، فهذه أول خطوة جادة للقضاء العلمي على جيوب التطرف والإرهاب.

٣. محاولة هذه الهيئة العليا محاورة أصحاب الخطاب المتطرف وتعريف الناس به من خلال وسائل الإعلام العامة لتوعية الشباب بحقيقته وتحذيرهم من عواقب الانضمام إليه، وإصدار فتاوى بمرجعية مؤسسات إسلامية عليا للرد الشافي على الخطاب.

٤ .تخصيص أقسام أو شعب في كليات الشريعة للدعوة والإعلام لتخرج متخصصين في هذا المجال، قادرين على أداء رسالتهم بما تمليه مستجدات الحياة وتتطلبه مواجهة العصر.

٥. التأكيد على مبدإ الوسطية والاعتدال كما يراه الإسلام وذلك من خلال المقررات الدراسية والأنشطة الثقافية والاجتماعية الترفيهية، ومن خلال الخطب الجمعية([١٩٥]).

٦. الاهتمام بتعويد الناشئة على النقاش وآداب الحوار وحسن الاستماع وقبول الاختلاف، وغرس مبادئ السماحة والمرونة فيهم وذلك عن طريق التربية الأسرية والمدرسية.

[١٩٥] الخطاب الإسلامي مصطفى محمد بن الحاج ص ٨٠ .

٧. ضرورة قيام الحكومات العربية والإسلامية بإعادة النظر في آليات الخطاب الديني عامة، والخطاب الإعلامي خاصة، وإسناد أمانات هذه المواقع الحساسة إلى أهلها المتخصصين.

٨. الاهتمام بالآداب الإسلامية وترجمتها إلى لغات الشعوب الإسلامية، وكذلك الاهتمام بالأعمال الدرامية التي تخدم الدعوة والقضايا الإسلامية والعمل على تمكينها من منافسة دراما العالم المعاصر.

٩. إعداد موسوعة إعلامية شاملة بكل لغات العالم الحية، وذلك بأقلام طائفة من المتخصصين المسلمين، لتعرف الباحثين والدارسين بالإسلام الحق، بدلا من اعتمادهم حتى الآن على موسوعات المستشرقين، وفي الوقت نفسه حصر الموسوعات والكتب المؤلفة عن الإسلام ذات المستوى الرفيع والصيت الذائع، لإعادة نشرها وترجمتها إلى عدة لغات حية وتوزيعها على مؤسسات التعليم والبحث العلمي، ومؤسسات الثقافة والإعلام في كل دول العالم.

١٠. ضرورة قيام الخطاب الإسلامي المعتدل بالتواصل والحوار مع مؤسسات الأمم الأخرى العلمية والثقافية والدينية والتربوية والسياسية، والحرص على متابعة أنشطتها والمشاركة فيها من خلال كفاءات علمية متمكنة ومخلصة وواعية.

صفة التجديد والتطوير في الخطاب الإسلامي

في خضم التطورات التي يشهده الخطاب العالمي لا بد لنا من مراجعات في مسالة الخطاب الاسلامي وتطويره ومسالة التطوير والتجديد لم تكن فكرة وليدة الان بل انها فكرة كانت في طور المخاض الذي طال انتظاره .فكلمة الخطاب الإسلامي، وتطويره وتجديده وإصلاحه في مقدّمة الكلمات المطروحة إسلاميا منذ ما لا يقلّ عن قرن ونصف القرن، سواء من حيث أنه قائم بذاته أو من حيث علاقته بالآخر، إنما يُلاحظ لدى كلّ مِن يدرس تطوّرَه التركيزُ على منظور علاقته بالغرب، ومثال ذلك ما يراه الباحث السعودي زكي الميلاد في دراسة قيّمة، أنّه مرّ بأربع مراحل تاريخية حديثة في تطوّره، أولاها الرفض المطلق للتطوير خشية التغريب، والثانية محاولات انفتاح حذرة على حداثة الغرب، والثالثة اندفاع باتجاه النقل أو ما يمكن وصفه بالتغريب، ورابعها المرحلة

المعاصرة التي باتت تُربط منذ مطلع القرن الميلادي الحادي والعشرين بأزمة ما يسمّى الإرهاب ويغلب عليها ردود الفعل([١٩٦]).

الجدير بالذكر أنّ هذه المراحل التي يستخلصها زكي الميلاد من حقبة تناهز القرنين داخل العالم الإسلامي، تسري دون تعديل كبير على ما شهده الخطاب المنبثق عن الوجود الإسلامي البشري في الغرب، ولكن مع اختزال تتابعها زمنيا في فترة لا تزيد عن نصف قرن. ولا يخفى أن هذا التقسيم على مراحل زمنية لا ينفي وجود تلك المواصفات للخطاب الإسلامي متزامنة متجاورة، في كل مرحلة على حدة، إنّما المقصود ما تقول به قاعدة الأعمّ الأغلب.

ولا ريب أيضا أنّ كل مرحلة منها ارتبطت بأسباب ذاتية أخرى، منها على صعيد العالم الإسلامي مسلسل آثار حقبة الانحطاط الذاتي على المستوى الحضاري، وآثار انحراف علاقة الحاكم والمحكوم نحو الاستبداد، ومنها على صعيد الوجود الإسلامي البشري في الغرب، تبدّل التركيبة النوعية من غالبية وافدين عمال إلى غالبية مستقرّين ومواطنين من الطلبة والخريجين والمثقفين والمهنيين، واقتران ذلك بتبدّل الوسائل المتوافرة لغة واستيعابا لطرائق التعامل وحجج الإقناع.. وغير ذلك من العوامل.

لا ينبغي إذن أن ينفصل منظورنا إلى مواصفات مميّزة للخطاب الوسطي الإسلامي تجاه الآخر في الغرب، عن جملة ما يرتبط بها في بوتقة التطورات الأوسع نطاقا، ودون الغفلة عن مجرى ردود الأفعال حولنا، إفراطا أو تفريطا، لا سيما مع وجود من يتشدّد ويتعنّت ويعتبر نفسه وسطيا ملتزما بالوسطية الإسلامية، ووجود من يفرّط ويميّع ويزعم شبيه ذلك، وهنا لا بدّ من الحذر من تحوّل الطرح الوسطي الإسلامي إلى ساحة معارك جانبية متواصلة، بقدر ما نحذر من الانسياق في سلسلة ردود الأفعال على التطوّرات، فهي القاسم المشترك في عدم استقرار الخطاب الإسلامي عبر المراحل التاريخية الماضية على صيغة واضحة بما فيه الكفاية ليشار إليها بالبنان وتصبح مقياسا للحكم على ما سواها.

[١٩٦] انظر التفاصيل في: زكي الميلاد، لماذا تأخرت مهمة تجديد الخطاب الإسلامي؟، موقع العلم والدين في الإسلام، بدون تاريخ.

إنّ من أخطر المنزلقات في طريق الخطاب الوسطي الإسلامي الحالي فيما أحسب، أن يتحوّل من حالة معبّرة عن الإسلام المتكامل المتوازن نفسه، إلى اتجاه يتورّط في معارك جانبية مع اتجاهات أخرى. وأخطر المداخل إلى ذلك أن يصبح –أو أن يُدفع به دفعا– ليكون مجرّد ردّ فعل على ردود فعل منحرفة أخرى عموما وفي العلاقة مع الغرب تخصيصا، فيميل إلى التركيز –حسب احتياجات معركة جانبية دخيلة– على جوانب من الإسلام دون أخرى، أو إلى إبراز بعض ميزاته على حساب بعضها الآخر، تماشيا مع ما يقال عن ضرورات الردّ على ما يصنع الآخر في الغرب وما يطرحه وينطوي على افتراءات أو مغريات وغضبة عامة المسلمين إزاءها، أو تماشيا مع ما يقال عن ضرورات الواقع القائم في البلدان الإسلامية نفسها، واحتياج الممارسات السياسية إلى نفي اتهامات التطرف والإرهاب وما شابه ذلك عبر أطروحات السلام والتسامح وحدها، رغم التعرّض لعداء الآخر.

اصالة الاسلام وحداثة الخطاب.

مهما بلغت درجة الالتزام بالإسلام لتحديد مواصفات الخطاب الإسلامي وممارساته، ومهما اتسع نطاقها، لا ينبغي تغييب حقيقة أساسية أنّه هو بحدّ ذاته وفي جوهره أسلوب من الأساليب في القول أو العمل، وأنّ الأسلوب اجتهادٌ يكتسب صفة الإسلامي بقدر ما يلتزم بما يقرّره الإسلام من أخلاقيات وقواعد كليّة ويتجنّب ما ينهى عنه، ولكن لا يغيّر ذلك من بقاء الصفة الأساسية أنه اجتهاد، ولا ينبغي التعامل بين المسلمين تخصيصا أو مع الآخر عموما، على غير هذا الأساس، وبتعبير الأستاذ الجامعي خالد الطراولي في فرنسا، "الخطاب الإسلامي عموما وفي الغرب خصوصا ليس قرآنا منزلا ولا حديثا معصوما، وإنّما هو اجتهاد ورؤى وتصورات يحدّدها الزمان والمكان. وإذا كان هذا الخطاب واحديا في الثوابت والأصول وفي مرتكزاته الشرعية، فإنه يظل متعدّدا في الرؤى والاجتهادات والتنزيل"([١٩٧]).. بمعنى تنزيل النصول على الوقائع.

[١٩٧] خالد الطراولي، الخطاب الإسلامي في الغرب ومناطق الظل، شبكة الجزيرة

وينبثق عن ذلك رسوخ صفة أساسية أخرى، مرتبطة بالحاجة الدائمة إلى تطوير متتابع متجدّد للخطاب الوسطي الإسلامي. فالإسلام ثابت بكلياته وبما يتصف بالثبات من أحكامه عبر نصوص قطعية الورود والدلالة، وهذه الثوابت وحدها ملزمة في الخطاب الوسطي الإسلامي، وكل ما عداها قابل للتجديد، بل لا بدّ من تجدّده وإلا تحوّل كثير مما كان صالحا بحكم معطيات الزمان والمكان والحال إلى سبب جمود أو تخلّف أو ضرر في نطاق معطيات مستجدة، ولا بدّ من الإلحاح على أن تكون سرعة التجديد الآن، مواكبة لازدياد سرعة تبدّل هذه المعطيات في عالمنا وعصرنا، بما لا يقارن مع أي حقبة تاريخية سبقت.

وقد أكّد سمة التجديد للخطاب الإسلامي كثيرٌ من العلماء والمفكرين المعتبرين، وربما كان أوّلهم –وفق ما رصده زكي الميلاد في بحثه المشار إليه آنفا– محمد إقبال في كتابه (تجديد الفكر الديني في الإسلام)([١٩٨])، منذ عشرينات القرن الميلادي العشرين، ثم قد تتعدّد الرؤى التفصيلية وطرق التعبير ومواطن الاهتمام ويبقى الجوهر واحدا، فالإصلاح الديني عند محمد البهي هو "رد الاعتبار للقيم الدينية ورفع ما أثير حولها من شبه وشكوك"([١٩٩])، وعند أبي الأعلى المودودي "تنقية الإسلام من كل جزء من أجزاء الجاهلية ثم العمل على إحيائه خالصا محضا قدر الإمكان"([٢٠٠])، وعند علي شريعتي "إعادة النظر في رؤيتنا وفهمنا الديني، والعودة إلى الإسلام الحقيقي"([٢٠١]). ومقابل العنصر الثابت في كلمة "إسلامي" عندما نتحدث عن الخطاب الوسطي الإسلامي، يعبّر مراد هوفمان عن عنصر التجديد بقوله "أعتقد أن التجديد يأتي بأن تعيد الأجيال الجديدة قراءة القرآن باستمرار وتسعى دائما لتطبيقه على ما يستجدّ من أمور، وأعتقد أن كل

---

[١٩٨] محمد إقبال، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ترجمة عباس محمود، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ١٩٦٨م.

[١٩٩] محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، مكتبة وهبة، القاهرة، ص٣٢٩.

[٢٠٠] أبو الأعلى المودودي، موجز تاريخ تجديد الدين وإحيائه، ترجمة: محمد كاظم سباق، بيروت: دار الفكر، ١٩٦٨م، ص٥٢

[٢٠١] زكي الميلاد، لماذا تأخرت مهمة تجديد الخطاب الإسلامي

جيل جديد يأتي بعد الجيل الذي سبقه، يجب أن يعيد اعتناقه للإسلام.. وهو ما يعني إعادة فهمه للإسلام ويعيد قراءته"([٢٠٢]).

وأستشعر هنا ضرورة تنويه عابر، تفرضه كلمات التجديد والتطوير والوصول باستخدامهما أحيانا إلى عمليات تقويض وتزوير، تبدأ جميعا من خلال انتحال صفة الاجتهاد دون وجه حق، وإلحاقها بما يصدر عن دعوات خطيرة متناثرة في الوقت الحاضر، ظهرت كردّ فعل على انتكاس تحركات سابقة، كانت أوضح وأصرح فيما ترمي إليه عبر مسيرات الاستشراق والحداثة من قبل. هي دعوات تزعم الحرص على "تجديد الإسلام" –فتستغلّ أنّنا جميعا نريد التجديد.. وتتجاوز أنّنا نريده وسطيا قويما– فتسلك سبيلَ وضع ثوابت الإسلام نفسه، وليس اجتهادات المجتهدين عبر العصور الماضية، في قفص اتّهامات، تستمدّها شكلا ومضمونا من ثوابت الفلسفات الغربية، القديمة والحديثة، وبتعبير أصح: من متغيّراتها المتقلبة المتناقضة، إذ لم يكن فيها قطّ ثوابت مشتركة، منذ مقدّمات عصر الإغريق وتفرّعات فلسفات المثالية والعقلانية والواقعية والمتعة فيه، إلى تفرّعات التصوّرات الوليدة عنها بين حتميات كنسية وماركسية وليبراليات رأسمالية ووجودية إلحادية، هي التي حوّلت أنوار التنوير إلى ظلمات أو أغلال.. وإلى أن وصلت تنبّؤات الفلسفات اللغوية إلى الإعلان عن موت النص وكاتبه وموت الفلسفة نفسها.. وانطلاقا من هذه المتغيّرات والمتناقضات تريد تلك الدعوات انتحال صفة "الاجتهاد الإسلامي" زورا، وتطبيق ما تنتقيه من بين الرؤى الفلسفية المتناقضة، التفكيكية والتركيبية، اللغوية وغير اللغوية، على النصوص المصدرية الإسلامية، بعد تجريدها من قدسيّة ارتباطها بالوحي ومصدره الربّاني، ومهما ظهر ثبوت معنى النص بمحض دلالته اللغوية، وليس عبر اجتهادٍ من الاجتهادات الفقهية القديمة أو الحديثة.

لا يمكن أن نتحدّث عن الخطاب الوسطي الإسلامي مع الآخر في الغرب، دون أن نراعي شمول كلمة الآخر هنا إلى مَن يُعتبر قطعة من الغرب بمثل تلك التوجّهات، بل

---

[٢٠٢] مراد هوفمان في حوار بعنوان تجديد الإسلام سيأتي من الغرب / مع موقع إسلام أون لاين٢٠٠٧

قد يعتبر متخلّفا إلى حدّ بعيد عمّا وصل إليه كثير من الغربيين ممّن شاع وصفهم بتعبير المنصفين، في التعامل مع الإسلام والمسلمين.

ينبغي التمييز القاطع بين الخطاب الوسطي الإسلامي، وبالتالي الخطاب الثابت في منطلقه، الاجتهادي في وسائله وأشكاله، وبين دعوات لا تثبت على أصل أو شكل له علاقة بالإسلام، إنما ينبغي أن تظهر في الوقت نفسه ميزة الخطاب الوسطي الإسلامي من حيث أنه اجتهاد متجدّد، ينطوي على ما تفرضه عملية الاجتهاد والتجديد، ومن ذلك ضرورة مواكبة متجدّدة متواصلة للتطوّرات السريعة المعاصرة، واستيعابها إلى جانب استيعاب ثوابت الإسلام، ليكون الخطاب قائما على أرضية ثابتة، ومتفاعلا مع المتغيّرات، وجميع ذلك جنبا إلى جنب مع ما تعنيه صفة خطاب اجتهادي، أي إقصاء كل شكل من أشكال التعصب للرؤية الاجتهادية الذاتية المطروحة تحت عنوان خطاب إسلامي، وبالتالي الانفتاح الملتزم بالثوابت على الرؤى الأخرى، الصادرة عن ثوابت الإسلام نفسه.

يغني التفصيل فيما سبق ذكره نموذجا لسواه، عن التفصيل في المزيد، ومن ذلك على سبيل المثال والأمثلة كثيرة، ما يعدّد عناوينَه الكاتب المغربي مصطفى بوكرن، ويستمدّه من نصّ خطبة الوداع للنبي صلى الله عليه وسلم، وهو أن الخطاب الإسلامي خطاب عالمي، وخطاب تنميوي، وخطاب المرحمة، وخطاب الضرورات([٢٠٣])،

ويوجد من اجتهد في تحديد مواصفاته إلى أبعد من ذلك، إنما أكتفي بما رأيت ضرورةَ ذكره انطلاقا من ارتباطه بموضوع العلاقة مع الآخر في الغرب، آملا ألاّ يكون فيه تكرار لِما قد يُطرح في هذا المؤتمر من جانب المتحدّثين عن "ماهية" الخطاب الوسطي الإسلامي بصورة مباشرة.

الخطاب والعنف في الاسلام

يتعرض الإسلام إلى هجمات عنيفة من طرف وسائل الإعلام الغربية، متهمة إياه بالتطرف والعنف والإرهاب، خصوصاً بعد انهيار الشيوعية، وبروز طروحات ومقولات

[٢٠٣] انظر مصطفى بوكرون، خطبة الوداع – معالم في الخطاب الإسلامي، في مدونته الشبكية

النظام العالمي الجديد. ولكن ما خلفيات هذه الكراهية الموجهة ضد الإسلام؟ يرى زين العابدين الركابي أنه "مهما يكن من شأن هذا البهتان، فإن "خميرة" التقبيح والتشويه تكونت من مصادر عديدة من العداوة البعيدة الغور، ومن الدس على الإسلام في مناهج التعليم في الغرب، ومن حركات الاستشراق التي تخصصت في التشنيع على أصول الإسلام ومقاصده، ومن أدبيات الشيوعيين في العالم الإسلامي، في حين اصطدم هؤلاء بجدار الإيمان الصلب، ولم يقدروا على الوصول إلى الحكم، تفرغوا لمهمة تشويه الإسلام وتشكيك الناس فيه([٢٠٤]).

ويعترف العديد من مفكري الغرب بما كان للإسلام من دور فعال في التاريخ، ودور الفكر الإسلامي في بناء الحضارة الإنسانية، وحتى فقهاء القانون اعترفوا به كمصدر رئيس في التشريع عندهم. وقد أشار الرئيس الأمريكي السابق "نيكسون" في كتابه "الفرصة السانحة"، إلى أن الإسلام أسهم كثيراً في تقدم العلم والطب والفلسفة، ويؤكد أن الإسلام ليس مجرد دين، بل هو أساس الحضارة الكبرى. ويلح على ضرورة الحذر من الخلط بين تصرف المتطرفين المسلمين والعقيدة الإسلامية([٢٠٥]).

وأمام هذا الطرح المنصف للإسلام، تقف طائفة عريضة من أبناء الغرب متمسكة بطرحها المعاكس والشرس ضد الإسلام، وهدفها في ذلك القضاء عليه. "وبدأ أصحاب هذا الاتجاه المعادي للعروبة والإسلام، يدفعون الرأي العام العالمي إلى الاعتقاد بأن الإرهاب مسلك عربي إسلامي([٢٠٦]).

ووفقا لما يبق يتبين أن الإسلام يوصف بأنه دين العنف والإرهاب والتخلف، وهي السمة الغالبة على لغة التخاطب في وسائل الإسلام الغربية بصفة عامة، والإسلام منها بريء. ويرى المفكر المغربي محمد الحبيب الفرقاني أن "الدعوة الإسلامية منذ نشأت،

---

[٢٠٤] انظر: صحيفة "الشرق الأوسط"، عدد ١٩٩٣/٣/٣١م، ص١١، الإسلام ليس هو القوة القصوى للإبادة.

[٢٠٥] نقلاً عن صحيفة "الاتحاد الاشتراكي"، عدد ١٩٩٢/٤/٢٦م، ص٣، الخطر الإسلامي، عرض لأخطر فصل في كتاب الرئيس الأمريكي الأسبق نيكسون.

[٢٠٦] انظر: صحيفة "الشرق الأوسط" عدد ١٩٩٣/٥/٥م. ص١١، الإسلام أزمة الفكر الغربي، رضا محمد لاري.

وهي تقوم على التسامح والجدل والإقناع بالحجة والمنطق، وقبل ذلك قامت على القوامة الأخلاقية، وتقديم النموذج السلوكي الإنساني الأمثل: ﴿**وجادلهم بالتي هي أحسن**﴾﴿**لا إكراه في الدين**﴾، وكلمة "السلام" والموادعة كانت ولا تزال هي تحية المسلمين، والشعار الدائم العام لعلاقتهم(السلام عليكم). واللجوء إلى العنف وممارسته في الإسلام، لا يكون إلا تحت الضرورة، دفعاً لظلم أو مبادأةً بالعدوان، أو حماية لخطر يتهدد العقيدة والشريعة من أعداء الإسلام، أو دفعاً لهجوم أو احتلال لأرض المسلمين. ويضيف أن الالتجاء إلى العنف والإكراه وممارسة الإرهاب الفكري والسياسي والثقافي على المواطنين إلى حد القتل وتهشيم العظام، أمر يخالف مخالفة كاملة المنهج الإسلامي والأسلوب النبوي في الدعوة إلى الإسلام وإصلاح شؤون المسلمين، وتقويم المنحرفين، وإرشاد الضالين... وحملة الغرب المسعورة هذه مفهومة في وسائلها وأهدافها لضرب الإسلام وتشويهه وعرقلة مسيرته الدائبة منذ زمان([٢٠٧]).

ويرى عبد الحليم الجندي، أن الإسلام "يعيش في ظروف صعبة بعد الحملة عليه في الغرب، والتي استهدفت بالدرجة الأولى استعداء الغربيين على هذا الدين، عن طريق تجسيده في تصرفات قلة من الشباب المتطرف الذي ارتكب جرائم عنف يرفضها الإسلام... ويؤكد على ضرورة التعاون والتنسيق بين المؤسسات العاملة في حقل الدعوة الإسلامية في الغرب، والمؤسسات والهيئات الإسلامية في الدول الإسلامية، من أجل وضع استراتيجية جديدة للعمل الإسلامي في الغرب، وتصحيح هذه الصور المشوهة والمغالطات التي يثيرها الحاقدون على الإسلام وشريعته وحضارته([٢٠٨]).

إن ما يقع في بعض الدول الإسلامية من أعمال للعنف الذي بلغ حد الإرهاب، واحتضان أدواته وأسبابه دون رقيب ولا حسيب – لا يمكن أن ينال ولو أدنى دليل من الإسلام، بل هو في عرفه مذموم، منهي عنه تصريحاً وتلويحاً، منطوقاً ومفهوماً. وإن

---

[٢٠٧] انظر: صحيفة "الاتحاد الاشتراكي" عدد ١٩٩١/١١/٩م، وعدد ١٩٩١/١١/١٦، ملف خاص عن العنف.

[٢٠٨] انظر: صحيفة "الشرق الأوسط" عدد ١٩٩٣/١٢/٧م، ص٢٠.

كان من الطبيعي أن تجد كل مجتمع يحتوي على قدر معين من الأشخاص الذي يسلكون سلوكاً مضادا للمجتمع، وفي الحالات الطبيعية يتوزع أصحاب هذا السلوك بين الخارجين عن القانون، وأصحاب الأفكار الإصلاحية، كما يتوزعون بين خارجين على جهاز القيم، ومتطرفين عن الالتزام به. والإسلام ليس دين عنف ولا عقيدة ضغط وإكراه، ويؤكد هذه المبادئ والقيم التي جاء الإسلام من أجلها، ويعترف بذلك العديد من مفكري الغرب أنفسهم. يقول المستعرب الفرنسي الكبير(جاك بيرك) في استجواب معه: "الإسلام دين لا يعرف العنف أو التطرف؛ لأنه قبل كل شيء دين الوسطية، وتؤكد الآية ١٤٣ من سورة البقرة هذه الحقيقة التي جاء بشأنها: ﴿**وكذلك جعلناكم أمة وسطاً**﴾([٢٠٩])، وعلى أية حال فالتطرف صفة ليست خاصة بالإسلام وحده من دون الأديان الأخرى، وإنما هو ظاهرة قد نجدها عند المتدينين بديانات أخرى، كما نجدها عند الاشتراكيين أو الراديكاليين. أي أنه صفة خاصة بالإنسان في أي مكان أو زمان... فمن خلال متابعتي الدقيقة لكل ما يكتب أو يقال عن الإسلام والمسلمين في الصحف ووسائل الإعلام الغربية، تبين لي أن هذه الصورة المشوهة للعربي أو المسلم، هي أحد رواسب الماضي، أفرزتها الظروف الحالية لإثارة مخاوف الغرب من الإسلام([٢١٠]).

ثبت المصادر والمراجع

١-القران الكريم

٢-إحقاق الحق، فهمي هويدي الطبعة الثالثة ١٩٩٩ دار الشرق القاهرة مدينة نصر

٣-الحقيقة والوهم في الحركة الإسلامية المعاصرة، د. فؤاد زكريا،الطبعة الاولى .دار الفكر للدراسات القاهرة ١٩٨٦

٤-مقدمة إلى الحوار الإسلامي-المسيحي، محمد السماك، الطبعة الاولى .دار النفائس بيروت ١٩٩٨

---

[٢٠٩] سورة البقرة، آية ١٤٣.

[٢١٠] - انظر: الاستجواب في صحيفة "الاتحاد الاشتراكي"، عدد ١٩٩٣/٤/٢٤م، ص٢

٥-الخطاب الديني بين التجديد والتبديد الأمريكاني، د. محمد عمارة .الطبعة الثانية ٢٠٠٧مكتبة الشروق الدولية .القاهرة /مصر

٦-رؤية معاصرة في تجديد الخطاب الاسلامي .د جمال فتحي نصار :بحث مقدم الى الاتحاد العالمي لعلماء المسلمين ٢٠١١

٧-الإسلام وتطوير الخطاب الديني، د اشرف ابو عطايا٢٠٠٧ رابطة الجامعات الإسلامية

٨-إشكالات الخطاب العربي المعاصر، د. كمال عبد اللطيف، ود. نصر محمد عارف دار الفكر المعاصر، بيروت/ دار الفكر . دمشق الطبعة: الأولى، ٢٠٠١م

٩-خطابنا الإسلامي في عصر العولمة،مقال للدكتور. يوسف القرضاوي، نشر على موقعه الشخصي بتاريخ٢٠١٣/٦/٢٠.www qaradawi.net

١٠- صحيفة "الاتحاد الاشتراكي"

١١-صحيفة "الشرق الأوسط" الاسلام ازمة الفكر الغربي رضا محمد لاري

١٢-زكي الميلاد، لماذا تأخرت مهمة تجديد الخطاب الإسلامي؟، موقع العلم والدين في الإسلام، بدون تاريخ.

١٣-http://science-islam.net/article.php3?id_article=910&lang=ar

١٤-خالد الطراولي، الخطاب الإسلامي في الغرب ومناطق الظل، شبكة الجزيرة، ٢٠٠٩/٤/١٦

١٥-محمد إقبال، تجديد التفكير الديني في الإسلام، ترجمة عباس محمود، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، ١٩٦٨م

١٦-محمد البهي، الفكر الإسلامي الحديث وصلته بالاستعمار الغربي، مكتبة وهبة، القاهرة،

١٧-أبو الأعلى المودودي، موجز تاريخ تجديد الدين وإحيائه، ترجمة: محمد كاظم سباق، بيروت: دار الفكر، ١٩٦٨م

١٨-مراد هوفمان في حوار بعنوان تجديد الإسلام سيأتي من الغرب / مع موقع إسلام أون لاين، ٢٠٠٧/٤/٢٢

١٩-مصطفى بوكرون، خطبة الوداع - معالم في الخطاب الإسلامي، في مدونته الشبكية:

٢٠-http://father-father.maktoobblog.com

٢١-الخليل بن احمد الفراهيدي ،كتاب العين تحقيق د عبد الحميد الهنداوي دار الكتب العلمية بيروت لبنان

٢٢-ابي محمد بن عبد الله عبد الحميد السالمي شرح طلعة الشمس على الالفية .مطبعة الموسوعات القاهرة مصر ١٤١٤هـ

٢٣- علي بن محمد الشريف الجرجاني التعريفات مكتبة لبنان رياض الصلح بيروت ١٩٨٥

٢٤-يوسف ابراهيم بن مناد الوجلاني،العدل والانصاف تحقيق دكتورعمر خليفة النامي طبع وزارة التراث القومي والثقافة بسلطنة عمان ١٩٨٧

٢٥-محمد بن يعقوب الفيروز ابادي المحيط تحقيقمحمد نعيم العرقسوسي مؤسسة الرسالة ٢٠٠٥

Philosophy letters of violence and its impact on the community of peace)

M.faisal Ghazi Abdul-Mahdi Jassim D.senb blessing

Revival of scientific heritage and the Arab / Baghdad University Center

Provided ...

Praise be to Allah, prayer and peace be upon the Messengers Muhammad and his family and companions and yet ...

The convictions and ideas that lead to the use of violence is intended speech violence which crystallized form to the letters and literature, discussions, programs, or any form of advertising so that others to carry on what was lurking in the soul is to take it out into the act when it is the practice of violence against others held Intent to discredit them .mma suggests that among those inclined to violence, or in preparation for the adoption of curricula. For this is the discourse of violent people-oriented of the strongest taboos that must move away from the community because when crystallize those speeches we can say that the idea of violent have crystallized before he hatched the form of a letter because the letters are always the products of what simulated reality PLWHIV .fnd consider the context of the Arab and Islamic discourses and we expressed heritage we find the difference between them and speeches taking place in the present era these letters that was born the idea of violence and ditching factional, sectarian and which boil down fraught

Avkarsudaoah guide the nation into the unknown .lajl this is the philosophy of discourse and contexts ((of the most important issues of concern every Muslim intellectuals conscious nature of this era and what ails our nation's crises, and what lurks its intellectual challenges, we must attach importance to the issue of the speech, that speech is reporting and communication and dialogue between the sons of the nation itself tool, and between them and other nations, and this tool is a measure the maturity of the nation and the standard of its ability to exercise this notification and communication and dialogue and to bring themselves rightful place among the nations, and then success or failure in persuading others to its position and views on various issues and affairs)) (). The phenomenon of violence can not be determined a time or a certain era, has had its formations in all times and ages. And can also be determined by religion, especially the doctrine, it has been associated with all religions in terms of human association, and had its formations in the Jewish, Christian and Muslim communities. It can not be determined by a particular culture or identity, it has had its formations in different cultures and identities. Thus, on the one hand the cultural and civic levels, contrast, violence is not a private non-civil societies or at least provide us with the phenomenon, it represents a phenomenon even in the communities in which they are described as well as urbanization and urbanization.

تحليل دلالي لتركيب الفعل المساعد (Be to) في اللغة الإنكليزية المعاصرة: دراسة معتمدة على عينة من النصوص

م.م.نەبەز اسماعيد حمد/ جامعة صلاح الدين – اربيل
ماجستير لغة إنكليزية من جامعة مانجستر/ لغة

A Semantic Analysis of the BE TO Structure in Contemporary English: A Corpus-Based Study

Nabaz Ismael Hamad/ Salahaddin University-Erbil
MA in English language/ Linguistics
nabazismael@yahoo.com

Abstract

Be to is one of the English constructions. There are a number of contexts where this construction occurs, so there would possibly be various semantic meanings that can be implemented by be to in its modal and futurish uses.This paper attempts to examine the semantic status of be to through the BNC data. Then, what are meanings that delivered by this structure. Through practising different searches in the British National Corpus (BNC), the data is extracted synchronically and analysed to know what the data display.

The results reveal that range of meanings is conveyed by the be to construction, such as pre/arrangement, direct/indirect order and advisability, as well as necessity-related meanings in

the sense of obligation, compulsion, prohibition and should. Also, the (im) possibility meaning is delivered by be to using a tiny group of specific verbs. All these meanings are expressed by be to within its deontic modal usage.

Key words: Corpus, Deontic modal, futurish, modality.

الخلاصة

ان الفعل المساعد (be to) هو أحد التراكيب النحوية في اللغة الانكليزية. حيث يظهر هذا التركيب في العديد من النصوص والبيئات النصية. لذلك، فهناك احتمالات كثيرة لان يأخذ عدة معاني دلالية متنوعة. وتتمثل تلك المعاني الدلالية المتنوعة من خلال استعماله كفعل مساعد وكمكوّن لزمن المستقبل. تحاول هذه الدراسة، ان تدرس الحالة الدلالية لـ(be to) من خلال البيانات المأخوذة من خلال اختبار البحث المتنوع في "British National Corpus (BNC)". ومن ثم ماهي المعاني التي يمكن ان يعبر عنها هذا الفعل وذلك بعد ان تم تحليل البيانات لمعرفة ما تبينه وتعرضه.

توصلت الدراسة الى وجود عدة معاني يمكن التعبير عنها من خلال تركيب ذلك الفعل، منها: التنسيق المسبق، الامر المباشر وغير المباشر والنصيحة. كذلك المعاني المرتبطة بمجالات مثل: الاجبار، الفرض، المنع والحاجة. إضافة الى معاني الاهلية والاستحالة عند مجيئها مع عدة أفعال معينة. كل هذه المعاني لـ(be to) في اطار كونه (deontic).

الكلمات الرئيسية: عينة نص، فعل (deontic) المساعد، المستقبلية، المودالية.

1. Overview

Be to is recognised in Seppänen's (1979) study as a verb of some kind and different from the be employed as an auxiliary of voice and aspect, and from the full verb be .The construction is a combination of one of the tensed forms of the auxiliary be and infinitival to (Sugayama 2005). In all of the studies that shed

a light on be to, such as Palmer's (1990: 164-66), Huddleston and Pullum's (2002), Collins (2009b) and Declerck's (2010), deontic modality is the only type of modality that can be expressed by this construction. According to Palmer's (2001) classification, deontic modality is one of the chief categories of event modality. Deontic modality connects to permission and obligation originating from an outer source and external authority.

Further to this, the deontic modality of be to has been confirmed by Huddleston and Pullum (2002: 204-207) and Goldberg and Auwera (2012). Moreover, in Collins (2009a,b) the meanings delivered by be to is narrowed down to necessity and obligation only. In contrast, Declerck's (2010) survey indicates that be to can express a number of meanings in its modal sense order, compulsion and possibility as well as the necessity meanings in the futurish use. Additionally, Jackendoff (2002) assumes that constructions like be to essentially are semantic units, and they indicate a single meaning. These arguments raise a question of whether the morphological form of be to is in any ways interrelated to its semantics or not?

2. Methodology

The BNC selection for the data collection was rather intentional because of these reasons: Firstly, the BNC is a synchronic sample corpus and presents a wide cross-section of written and spoken British English from the later part of the 20th century. This implies that it could largely match the necessities of

this research as it is a synchronic study. Secondly, the corpus size, it is the biggest corpus for contemporary British English. The version that is being used for this paper is the CQP-edition of BNC web (Versions 3 and 4) 2010, which contains nearly 100 million of words from 45,000 text samples.

2.1 Data Extraction

The researcher had to try many different searching ways in the BNC and look at the samples in order to realise which search encompassed most of the requirements. For taking be to construction samples, a method of search needed that can embrace all the forms be in affirmative, negative and inverted sentences. Besides, the sentences subjects had to be various such as nouns, proper nouns and personal pronouns, and the negated sentences had to have not and n't. There are occasions in which be to is split up with an adverb, so the inclusion of adverb insertion was necessary as well. Therefore, to make the search meet all the mentioned requirements, lemma query in combination with POS tags and advanced word patterns of the BNC was chosen, and applied in the following order in the search string.

(_Q)* {be} (NP0 | _PNP | _DT0 _N)* (_XX0)* (_AV0)* to

Each element of the search string has a function

(_Q)*: stands for the question words and it was placed at the beginning of the string to include any inverted sentences. The

reason that Q is in parenthesis is to bring the inverted sentences optionally. Otherwise, all the search examples would be inverted sentences.

{be}: putting be in curly brackets was to bring all the forms of verb be.

_NP0: any proper nouns

_PNP: stand for any personal pronouns.

_DT0: means any general determiner-pronoun. In the BNC terms determiner-pronouns which are not DTO 'wh-determiner pronouns such as which, what, whichever whose', and AT0 'articles like a, an, the and no'.

_N: any nouns

The function of the brackets on both sides of the proper nouns, personal pronouns, general determiner-pronouns and nouns is to bring them optionally, so this helps to include all be to inverted sentences, which have different grammatical categories as their subjects.

(_XX0)*: the negative particle not or n't.

(_AV0)*: general adverb means any types of adverb, so that in an optional mode the search can cover any examples where be to is divided up by any adverbs.

to: is the second element of the construction.

*: this asterisk, which is put outside the brackets in the search string, means zero or more characters.

2.2 Data Reduction

This is combination study between qualitative and quantitative, but qualitative is dominant. Qualitative discusses the results in words with less attention to the numbers, while in quantitative numeric analysis, numbers and statistics are focused in the research. This mixture approaching of quantitative and qualitative data that goes well beyond simple counting. The 1000 downloaded samples were analysed manually and 515 examples were excluded, simply because not every form of be appears next to the infinitival–to is necessarily an example of be to construction.

Eventually, after all the refinements of the data, 485 samples were left as the relevant examples. The remnant relevant examples were reimported into the BNC. Then once again, the purified reimported data had to be worked on manually; according to the needs of the study and the areas that are being scrutinized.

There are two statistical techniques in the BNC and both are used in this study. The less used statistical technique in this study is Raw frequency count which is simply counting the tokens that correspond to each type within the text and it is also called absolute frequency. The more used one is normalization process through which relative frequencies are gained, and it has the following mathematical calculation:

$$\text{Ratio} = \frac{\text{number of occurrences of the type}}{\text{number of tokens in entire sample}}$$

The ratio numbers are often small and quite unwieldy, so they are multiplied up by 1,000,000: words per million.

3. Results and Discussion:

In terms of its deontic modality, be to has a number of different meanings, such as: plan, arrangements, compulsion, order, should and prohibition, necessity and im/possibility. To reveal the semantic aspects that constrain be to, the type(s) of modality, that are expressed by the construction have to be presented.

On a general level, deontic modality is concerned with the possibility and necessity of acts conducted by agents. Deontic modality can also be subdivided, encompassing: deontic possibility, deontic necessity, imperatives, commissives (promises and undertakings) and volition (Coates 1983; Lyons 1977 and Keifer 1998). Five meanings of be to can be observed in my data samples in their deontic sense as listed with their frequency in Table 1.

Table 1 –presents the deontic meanings of be to based on the BNC

Deontic meanings of be to		Absolute frequency	Frequency per million
1	Prearrangement	167	1.70
2	In/direct order	26	0.26
3	Advisability	11	0.11
4	Im/possibility	26	0.26
5	Necessity-related meanings	57	0.58
	Total	287	2.91

3.1 Pre/arrangement

The most frequent deontic use of the be to construction in my data communicates that there is an official arrangement for a state to be held or for an event to happen at some point in time following the reference time, as in:

(1). Brazil is to receive US$250 million worth of international aid to help conserve the Amazon forest. [93412068 93412069]

In this example, it is quite clear that there is a pre/arrangement for Brazil to be given that amount of money. The sentence is in the present tense, which means the reference time is the speech time and the state/event has been

prearranged to take place in the future. This pre/arrangement meaning is acquired via a futurish interpretation, in which the particular importance/attention of the present existence of the modal state slightly changes to a future actualization of the residue-situation. This reveals one of the connections between the semantics and syntax of be to—if the emphasis on the present existence of the modal state did not shift to a future actualization of the residue-situation in the futurish use of be to, then the pre/arrangement meaning would not exist.

When the be to construction is in its past tense form, the reference time is in the past, and the arrangement made for the event or the state must be subsequent to that time, as in:

(2). New British Land was to be paid 15 million a year in management charges for the first three years, coming down to 10million as properties were sold. [5166327 5166328]

However, in this sentence the pre/arrangement meaning cannot be denied steps have been taken and it has been predetermined that New British Land will take that money. Notice that the past tense form of be to can also be employed to denote that the prearranged event did not transpire. In contrast, a pragmatic implicature is the counterfactual interpretation. If the speaker meant to state that the event happened, then he would have said it, but the speaker only expresses that there was pre/arrangement for the event, so an implicature comes to light that the event did not happen.

3.2 Direct and indirect order

In the data, there are 26 examples in which the pre/arrangement interpretation is not sufficient in and of itself, because there is a sense of an (in)direct command or order. This sense of an indirect order or command is an instant extension of the sense of pre/arrangement. When an arrangement is comprehended to have been made by the speaker at the time of utterance, a sense of indirect order can be attained.

It is worth pointing out here that with second person subjects, the interpretation of the force of the order/command seems direct rather than indirect, as in:

(3). You're not to have anything more to do with them. Understand?

[25395420 25395422]

However, there are some examples in which the subject is not the second person, and the indirect order/command meaning is incontestable, as in example (51), which has an inanimate noun phrase subject.

(4). All applications are to be made, in the first instance, to the registrar, unless the judge has given a general or special direction to the contrary or the order sought is not within the registrar's power to make. [64951752 64951753]

The argument is that all applications is in the subject position of the verb are to, but semantically this noun phrase, which is an inanimate subject, is unable to take the force of the order in a direct sense. Hence, I may argue that the indirect order meaning can be conveyed by be to forms when the subject is either inanimate or not the second person, as in example (4). On the contrary, with second person subjects and with third person subjects in reported speeches, the force of an order is more likely to be direct, as in example (3). This interpretation is quite applicable and germane in the context of my data samples.

3.3 Advisability

The researcher has found 11 examples in the data that further extend from the indirect order, and they can be seen to indicate the general advisability of an event or a state, as in examples (5) and (6). I see the advisability meaning as coming third in line within the deontic meanings of be to.

(5). The loss of associability are not to be thought of as rival interpretations of latent inhibition. [12993986 12993988]

(6). Care should be taken in any discussion to establish unambiguously which convention is to be used; failure to do so leads to much confusion later. [84149041 84149042]

Sometimes there is an overlap between the advisability and the indirect order interpretations, as in example (6). In these examples, the judgment is harder to make because none of the

interpretations might not be inappropriate unless the full context is given. Thus, using unambiguous conventions in discussion can be regarded as giving advice. Similarly, the indirect order interpretation might sound proper, as the word should at the beginning of the sentence can imply an indirect command or order. Personally, I would still insist on the advisability meaning in this kind of sentence. This can be the case of constructional polysemy that expressions and sentences are frequently ambiguous as to which meaning they instantiate. This might be one of the ways where double senses or multiple meanings arise from. What is more, the pre/arrangement of be to is classified as a temporal sense, and the indirect order as a modal one.

On a more general level, I would argue that advisability sense of be to is born from the indirect order. This sense of advisability can be achieved when the force of the indirect order given by be to is lessened in the hearer's/listener's/addressee's understanding. And the indirect order meaning is already an instant extension of the pre/arrangement sense as shown in Figure 1. The indirect order meaning will arise when the pre/arrangement is comprehended to be made the by the addresser at the speech time as in example (3).

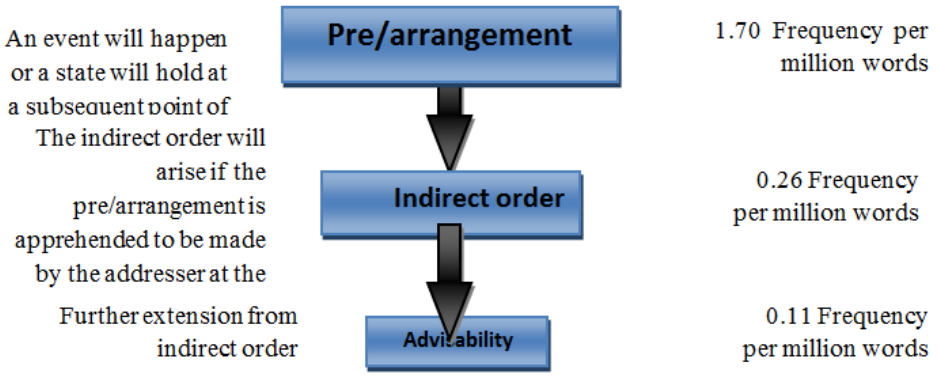


Figure 1–shows how other meanings are extended from the pre/arrangement sense.

3.4 Necessity-related meanings

Several types of necessity are expressed within the modal state of be to, which is often distinguished from other necessity markers by the types of necessity it expresses.

Table 2 –shows necessity-related meanings of be to found in the BNC data.

	Necessity-related meanings conveyed By be to	Absolute frequency	Frequency per Million
1	Necessity/obligation	29	0.29
2	Compulsion	9	0.09
3	Prohibition	6	0.06
4	Should	13	0.13
	Total	57	0.58

Expressing a necessity or an obligation is one that comes out of a decision, plan or agreement, as in:

(7). Though the membership of a licensing board is appointed for a period of four years, the subsection desiderates that the chairman is to be elected annually. [64651689 64651690]

This sentence can be interpreted as it is necessary to elect the chairman annually, which communicates a sense of obligation. Moreover, compulsion can be expressed by be to resultant from an order, as in example (8), and it can also convey a prohibition itself, as in example (9).

(7).Your dad says: I'm to take you to work again. (reported order) [6629294 6629295]

(8). Police telephones were not to be used for private calls, her mother said. [31242848 31242850]

I have also noticed that there are 12 examples where be to conveys the meaning of should, as in:

(10). When he has tovarisch say, 'Nothing I build', this is to be understood not allegorically but literally: working of stone, either architecturally or sculpturally. [1406244 1406245]

In this example, should replaces is to, as …this is to be understood… can be inferred to mean this should be understood… to perceive the intended meaning.

3.5 (Im) possibility

There are a number of examples in the data where be to is used to express the theoretical possibility or impossibility of an event or a state. This usage of be to is found mostly in the passive voice. Another semantic factor that constrains be to is brought to light here in expressing (im) possibility, be to only works with a certain group of verbs: (find, see, and do), and usually illustrates a place, as in the following sentences:

(11). Sillard exemplifies the career of many successful technocrats, products of a 'grande cole' who, as we shall see later, are to be found in the audiovisual and broadcasting sectors… (= it is possible to find…) [47841066 47841067]

(12). As in a good many other towns, the category was smaller than in the local villages, but the most telling contrast is to be seen at the foot of the scale.

(= can be seen…) [42637953 42637954]

Table 3 –shows the frequency of these verbs which are used with be to to give (im)possibility meaning found in the BNC.

	Verbs	Absolute frequency	Frequency per million
1	find	14	0.14
2	see	10	0.10
3	do	2	0.02
	Total	26	0.26

Used this way, be to can be replaced by can, since it expresses a present modal state, and when something is to be found in the sense of (can be found or it is possible to find), it does not mean that it has previously been found or it is being found or even that it will ever be found. All that it implies is that the action in question is feasible, which means there is a theoretical possibility that it can be done. With all three of these verbs that present possibility is conveyed by be to.

4. Findings

A range of meanings is conveyed by the be to construction, such as pre/arrangement, direct/indirect order and advisability, as well as necessity-related meanings in the sense of obligation, compulsion, prohibition and should. Also, the (im) possibility meaning is delivered by be to using a tiny group of specific verbs. All these meanings are expressed by be to within its deontic modal usage. All the meanings conveyed by the structure with their frequency per million words, based on the BNC, are summarized in Figure 2

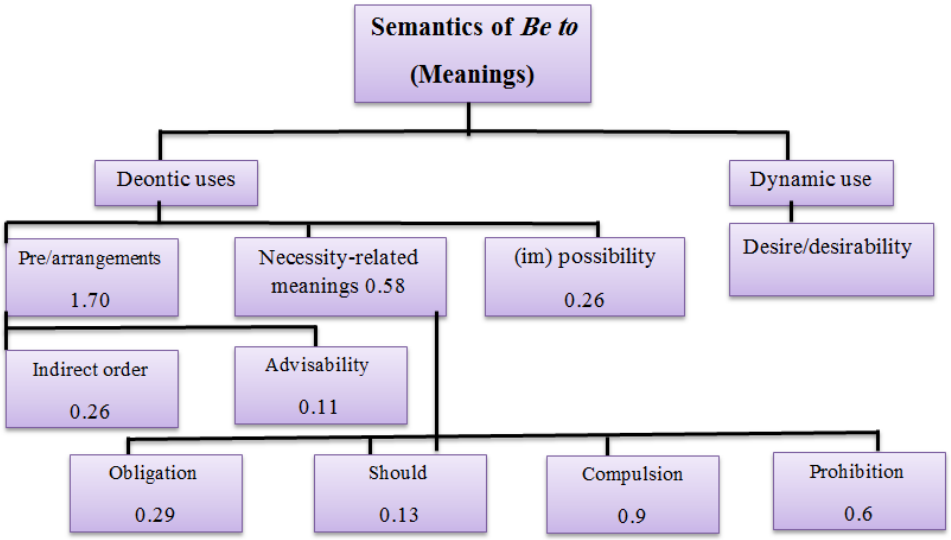


Figure 3- shows all the meanings expxressed by be to with their frequency per million words based on the BNC

1. The desirability meaning of be to in if-clauses within a closed condition is seen. Desire is classed boulomaic modality, which together categorised as dynamic modality in Perkins' (1983) categorization of modals. Therefore, I would claim that this usage of be to can convey dynamic modality rather than deontic modality. This duality of meaning is a popular property of all the central modal verbs, as well as a substantial number of the non-auxiliary modal expressions. This substantiates my claim that because be to is either grouped with or discussed in the context of core modal verbs, it shares several property of the modals.

2. A strong correlation has been revealed between the semantics and syntax of be to. In particular, the dual interrelationship of the futurish use in syntax and the pre/arrangement meaning in semantics on one side, and all three types of conditional clauses meanings on the other. For example, without the futurish use of be to in its syntactic tense and time dimension, the pre/arrangement meaning would not be achieved semantically. When the pre/arrangement is expressed in the past tense form, pragmatics play a role alongside the syntactic and semantic interrelationship, as explained in example (2). This sits in parallel to idea that the pre/arrangement meaning is assigned to the temporal use of be to, and as I too observed—the futurish interpretation sources from the temporal use.
3. This pre/arrangement belongs to the deontic uses of be to, so this can be one of the central reasons that be to is seen to express deontic modality most of the time. This clarification to a great extent deduces how, why, where and when the modal uses road of be to intersects the futurish use ones, which is in principle a syntactic-semantic overlap.
4. It is also unveiled that be to is an objective modal and expresses objectivity, since in the majority of the data samples the conditioning reasons and causes are exterior

and the requirements have some kind of external orientation.

5. A claim is made which says there is a sense of advisability in some of uses of be to, as in example (5).
6. Whenever be to construction is mentioned in any work and source, the most controversial argument held among the scholars is over the modal uses versus the futurish ones. This work has concluded that the most common interpretation of be to sentences is futurish or future time reference. This futurish use in the syntax of be to seems to be directly interconnected with its semantics. This is because be to conveys that some official arrangement is in place for an event to take place or a state to hold at some point of time subsequent to the reference time.
7. Similarly, the pre/arrangement meaning is the most dominant meaning of be to sentences in this BNC data, which is about %35 of the samples as shown in Table 1, and this pre/arrangement can only be discerned through the futurish interpretation of be to sentences. Therefore, the dominance of the futurish use of be to and giving the pre/arrangement meaning in this use substantiates the hypothesis that the futurish use of be to is either intensively connected to or comes from the modal ones, particularly the use that shows an official arrangement.

5. Conclusions

Through the BNC data collection, be to construction has been examined in this paper. The status and the meanings of the construction have been presented through sentence examples and analysis. be to semantically, alongside expressing a range of meanings, is more related to the modals of some kind such as quasi-modals, semi-modals, periphrastic modals and even core modals. According to the taken data, be to structure bares only one type of modality semantically, namely: deontic. Under this type, the structure expresses five meanings, and based on the taken data they are arranged from the most frequent meanings to the least frequent ones in this order: pre/arrangement, necessity-related meanings, (im)possibility, (in)direct order, and advisability. Eventually, only the deontic modality can be conveyed by be to constructions. The inability of this construction to express other types of modality has thus been seen as the primary semantic constraint on this unit.

6. References

1. Coates, Jennifer. 1983. The semantics of the modal auxiliaries. London: Croom Helm.
2. Collins, Peter. 2009a. Modals and quasi-modals in English (Language and Computers 67). Amsterdam and New York: Rodopi.
3. Collins, Peter. 2009b. Modals and quasi-modals in world Englishes. World Englishes 28, 281-292.

4. Declerck, Renaat. 2010. Future Time Reference by Be to in present-day English. English language and linguistics 14, 271-291.
5. Goldberg, Adele E. Johan Van der Auwera. 2012. This is to count as a construction1. Folia Linguistica 46(1), 109-132.
6. Huddleston, Rodney & Geoffrey K. Pullum. 2002. The Cambridge grammar of the English language. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Jackendoff, Ray. 2002. Foundations of language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. Oxford: Oxford University press.
8. Kiefer, Ferenc. 1998. Modality. In Jacob L. Mey (ed.), Concise Encyclopedia of pragmatics, 591- 597. Amsterdam: Pergamon Elsevier.
9. Lyons, John. 1977. Semantics, vol.2, Cambridge: Cambridge University Press.
10. Seppänen, Aimo. 1979. On the syntactic status of the verb be to in Present-day English. Anglia 97, 6-26.
11. Sugayama, Kensei. 2005. The Grammar of Be to: from a Word Grammar point of view in Sugayama, Knesei and Richard Hudson (eds.)Word Grammar. New perspective on a Theory of Language Structure, 57-82. New York: Continuum.

12. Palmer, Frank. R. 1990. Modality and the English modals. London: Longman.

13. Palmer, Frank Robert. 2001. Mood and modality, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.

اشراقات تنموية. . . . . مجلة فصلية محكمة

Reflections development

Quarterly magazine codified

Issued by: the Development Center for Studies and Training

Address: Iraq. Baghdad. Karrada / Ferduse Square

Fakhruddin Building email.tanmeia2016@yahoo.com

Editor

(Prof. Saad Ali Zayer)

managing editor

. Dr. Assistant Professor Wissam Abdullah Jassim

Editorial secretary

Dr. Ohood Sami Hashem

Editorial board:

1. Prof. Sabah Rheama Mohsen / Mustansiriya University / Iraq
2. Prof. Zia Abdullah Ahmad Tamimi / Baghdad University / Iraq
3. Prof. Fadhil Abdul-Zahra Mazal / University of Basra / Iraq
4. Prof. Hadi Abdullah Ktvan Sean / University of Qadisiyah / Iraq
5. Dr. Assistant Professor. osamh Morteza Baqer / **Al-Nahrain University** University / Iraq
6 Dr. Assistant Professor. Raed Jabbar Kadhim / Mustansiriya University / Iraq
7. Dr. Assistant Professor.. Amina Abdalla Salem / Helwan University / Egypt
8. Dr. Assistant Professor. Azraa Ismail Zeidan / Tikrit University / Iraq
9. Dr. Assistant Professor Zahra Abdul-Mahdi / Mustansiriya University / Iraq
10. Dr. Assistant Professor. Salma Majid Hameed / Diyala University / Iraq
11. Dr. Assistant Professor Abdul Amir Mater al-Saadi / University of Karbala / Iraq

12. Dr. Assistant Professor Adnan Kazim al-Shaibani / Muthanna University / Iraq
13. Dr. Assistant Professor. Ali Lafftaa Saeed Asadi / University of Kufa / Iraq
14. Dr. Assistant Professor. Omar Abdullah Najm al-Din / Diyala University / Iraq
15. Dr. Assistant Professor Fareada Jassim Daraa / Mustansiriya University / Iraq
16. Dr. Assistant Professor Fadeila Mohsen al-Moussawi, / Baghdad University / Iraq
17. Dr. Assistant Professor Murtaza Henshol Sahi / Maysan University / Iraq
18. Dr. Assistant Professor Mahabad Abdul Karim Ahmed / Baghdad University / Iraq
19. Dr. Assistant Professor. Ahmed Abdul Amir Khudair / Baghdad University / Iraq
20. Dr. Assistant Professor Ahmed Mutashar Abdul-Sahib / Mustansiriya University / Iraq
21. Dr. Assistant Professor Yassin Mohamed Afrah al-Dabbagh / Salah al-Din / Iraq / Kurdistan Regional University
22.. Dr. Assistant Professor Hassan Hussein Sedeiq University / Ranya Sulaimaniya / Iraq / Kurdistan Regional University
23. Dr. Assistant Professor . Mohiuddin Mohammed Sadeq / Salah al-Din / Iraq / Kurdistan Regional University
24. Dr. Assistant Professor Saad Alwan Hassan / University of Kirkuk / Iraq
25.. Dr. Assistant Professor Jottiar Adel Mahmoud / Salah al-Din / Iraq / Kurdistan Regional University 26. Prof. Dr. Mansoor Jassim Mafraji / University of Kirkuk / Iraq
26.. Dr. Assistant Professor Mansoor Jassim Mafraji / University of Kirkuk / Iraq
27. Dr. Assistant Professor Fathi Taha Meshaal al-Jubouri / Mosul / Iraq
University.
28 A.m.d. Ali Ezzedine al-Khatib / Wasit / University of Iraq

Advisory body was:
1. Prof. Dr. Mazin Jassim al-Hasani / Wasit / University of Iraq
2. A.d.abd rest Bader Nasser Al-Khazraji / Mustansiriya University / Iraq
3. O.d.movq Abdulaziz Hasnawi / South Technical University / Iraq
4A. Dr.. Saeed Ali Jassim al-Asadi / University of Basra / Iraq
5. Prof. Hadi Falih Hassan / University of Dhi Qar / Iraq
6. Prof. Inam Ali Tawfiq / Mustansiriya University / Iraq
7. Prof. Haider cream sugar / Mustansiriya University / Iraq
8. Prof. Sajida Hassan Mizban / Baghdad University / Iraq
9. Prof. Shihab Abbas Amiri / body art institutes
10. Prof. Morning Atallah photosensitizer / University of Baghdad / Iraq
11. Prof. Taha Hamid Al-Anbuge / Mstnasrah / Iraq
12. Prof. Abdel Azim Ahmed Abdel Azim / Damanhour University / Egypt
13. Prof. Omar Mohammed Ali Mohammed / Helwan University / Egypt
14. Prof. Ghassan Abdullah Saleh / Baghdad University / Iraq
15. Prof. Qays Hatem Hani al-Janabi / University of Babylon / Iraq
16. Prof. Kamal Abdullah Hassan / Anbar University / Iraq
17. Prof. Nice Hashim Kzar / Wasit University / Iraq
18. Prof. The RIA Omar Ameen / Baghdad University / Iraq
19. Prof. Anwar Mohammed Faraj / University of Sulaimaniyah / Iraq / Kurdistan region
20. Prof. Iman Abdul Karim Theeb / Iraqi University / Iraq
21. Prof. Ali Mahmoud Star / Iraqi University / Iraq
University

Policy 0f publication in magazine

Developing Studies Magazine Center demanding from all of searchers and academics inside and out side of Iraq in variety specialists to writing researches with scientific value to establish to magazine with the benefits researches.

Dev eloping Studies Magazine Center AND training which academic a controllable magazine ،which receive the researchers and studies form all different specializations (Arabic language and his literatures, English language ،History ،geographic, sociology ، management, economy, tourism, physiology and education science ،political science ،media, philosophy, holy Quran science ، Kurdish language ،and the other languages) all researches applicable subjected to scientific maintenance by editors stuff and group of experts masters in all specialists scientific inside and outside of Iraq.

Notifications

The research shall not published in any other magazine inside or outside of Iraq or quoted ،taken from a book ،dissertation ،master college ،transformed by internet website . researcher shall apply to obligations on written attached with research.

Researches management subjected to technical consideration which related to nature of magazine

Notify searcher to acceptance his research on data of research delivered no longer than one month.

The searcher may not demand to his research not be shown after showed before stuff editors except reasonable reason which stuff editor convinced by his reason.

That be complete before notify to him his research accept to published.

Searcher committee to proceeds modification to his researchers according with corresponding reports and delivered to magazine modify copy at period not exceed for fifteen days.

The magazine shall not committee to published researches which not fall by all condition.
Searcher shall be attached with his research a summary topics to his CV
All opinions therefore at magazine express in writer's opinion and necessary not reflect to viewpoint the magazine

Magazine published condition

Developing Rises Magazine welcome to master's efforts inside or outside Iraq and published his researches at humane specializes according with the fallowing terms:

The page number one from research contained on:

1- Research title by Arabic and English language.
2- Searcher name an Arabic and English language, science degree ،certification and accurate specialize.
3- E-mail searcher.
4- Tow abstracts: one of them an Arabic and anther by English that writing by size (12).
5- Keywords by Arabic and English language and attached in first page after abstracts.
6- Should be printed by (word 2007) computer system and the stuff of editor supply him with copy of research printed on paper system (A4) with (CD) including material research (research not divided more than one file on CD).
7- Pages shall not more than(25) pages size of (A4).
8- The lines in one page not less than (30) lines.
9- The research shall not be clear from linguistic and grammaticalness and orthographical mistakes subjected with accurate manner in correct way.
10- Searcher committee by liens by his sized in the following way:
11- lien type an Arabic language (simplified Arabic) and size lien (14.)
12- Lien type in English language (Times New Roman).

13- Abstracts in by (size 12),other research paragraphs in size (14).
14- Used word processor.
15- Searcher committee to following scientific terms in written scientific research according with arrangement and management of research with his resources and his edge by electronic system (conclusion comments) in the of research by size (12), reinserted maps ،pictures and schedule in the right place which be recommended in the research.