الترقيم الدولي
ISSN 2518-9018

مجلة إشراقات تنموية

العدد (4) لشهر كانون الأول / لسنة 2016 م

مجلة علمية محكمة فصلية

مجلة إشراقات تنموية

مجلة علمية محكمة فصلية

العدد (4) لشهر كانون الأول / لسنة 2016 م

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 محكمة فصلية

تصدر عن

مركز التنمية للدراسات والتدريب

العدد الرابع

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 أ.د. سعد علي زاير

رئيس التحرير

الحمد لله ثم الحمد لله والصلاة والسلام على خير الانام محمد بن عبد الله وعلى اله الطيبين الطاهرين وصحبه المنتجبين.

اما بعد ...

تتشرف هيئة التحرير بإصدار العدد الرابع من مجلتنا (اشراقات تربوية)، ولقد كان لأقلام باحثينا ونتاجاتهم القيمة الاثر الاهم الذي حدى بنا لاصدار العدد الرابع .

ولقد آثرنا أن نعتمد المنهج نفسه في تنوع الموضوعات ، وأن نستقطب الباحثين من الجامعات المختلفة ، فجاء العدد حافلاً ببحوث خضعت للتقويم والتحكيم العلميين الدقيقين . ونحسب أنها ستسهم إسهاماً فاعلاً في تعميق الفكر العلمي وتأصيل مناهج البحث لدى الباحثين.

ولا يفوتني أن أذكر هنا أن هذا الجهد لم يكن ليرى النور لولا حرص أعضاء هيئة التحرير، وعملهم الدؤوب على إنجازه، ووضعه بين أيادي الدارسين والباحثين.

اخوتي، اخواتي:

ان التسارع المعرفي الذي يشهده العالم اليوم في عصر تكنولوجيا المعلومات الذي يشهده العالم اليوم يضعنا امام تحدٍ جديد وهو مواكبة هذا التطور ومسايرته مع التسليم الى ان السبب الرئيس لهذا التطور لم يكن محظ خيال بل جاء نتيجة لأبحاث ودراسات اعدها اكاديميون وباحثون في مجالات شتى تحولت افكارهم الى مجال التطبيق بعد ان كانت مجرد كلمات سطرت في اوراق ابحاثهم .

ولاننا حريصون على ان ترى ابحاثكم النور لتخدم المجتمع في مجالاته كافة ، لذا جاء العدد الرابع من مجلتكم (اشراقات تنموية) التي تزينت صفحاتها بعصارة

افكارهم ونتاجاتكم العلمية ، الذي نامل ان يكون خطوة على الطريق الطويل الذي يُعبّده نضحكم الصافي.

بوركت العقول الجامعية التي تنسج خيوط البناء، وبوركت الاقلام الاكاديمية العلمية التي تصطف حروفها كلمات مضيئة تنير دروب الأجيال. وتحية إجلال لمن علّم حرفا، وتحية إكبار لمن اسقط جهلا، وتحية خالدة لمن ملأ الوعاء علما.

ان بحوثكم هذه أساتذتي الأفاضل التي طرزتم بها صفحات مجلتنا بحروف ذهبية نقدمها هدية لكل الباحثين ولكل العلماء العاملين ولدعاة العلم في أرجاء عراقنا الحبيب. 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	رقم الصفحة
١.	الدروس الخصوصية أثارها السلبية وأهم حلولها	أ.د. عهود عبد الواحد العكيلي	٨-١
٢.	دور التحديث السياسي في معالجة الصراع الطائفي	أ.د حسن علي سبتي الفتلاوي	٢٦-٩
٣.	الموانئ والمرافئ في كتاب صورة الارض لأبن حوقل	أ.د. كمال عبد الله حسن الدليمي الباحث امجد محمد غزاي العيساوي	٤٢-٢٧
٤.	مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني في العراق ودورها في تنميه القطاع الصناعي	أ.د صلاح داود سلمان م.د سلام فاضل علي	٧٤-٤٣
٥.	المعطيات الجغرافية للمملكة العربية السعودية	أ.د. فارس مظلوم مكي الباحث لمياء حميد عبد الله	٨٥-٧٥
٦.	الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة	أ. د. نبيل عبد الغفور عبد المجيد علي ياسين ذيبان علي	١١٥-٨٦
٧.	دور المعلم في تعزيز الامن الفكري	ا.م .د . وسام عبد الله جاسم ا.م .د . علي لفته سعيد	١٢٤-١١٦
٨.	مفارقة التَّصوّر في الخطاب الحسينيّ دراسة لأبعادها المعنويّة في الجهاد المعاصر	أ. م. د. ميعاد يوسف نصر الله	١٣٣-١٢٥
٩.	ظاهرة التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الاول المتوسط في محافظة بغداد	ا.م. بلال ابراهيم يعقوب	١٥٩-١٣٤
١٠.	الاثار الاجتماعية للعمل التطوعي لدى الشباب	ا.م.د . وسام عبد الله جاسم ملاحظ اقدم . مها حامد طاهر	١٧١-١٦٠

١١.	التعليم الالكتروني عامل مهم في تطوير العملية التعليمية: برنامج Moodle أنموذجاً	أ.م. هديل عادل كمال م.م. حيدر مصطفى عبدالله	١٧٢-١٨١
١٢.	التعلم البنائيّ والتعلّم التقليدي	أ.م.د تغريد عباس م. رافد صباح التميمي	١٨٢-٢٠١
١٣.	القبول والرفض الوالدي لدى الاطفال	أ.م.د محمود شاكر عبد الرزاق عبد الغني سعد عبد الغني الدده	٢٠٢-٢٣٥
١٤.	دور انشطة الكشافة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية	أ.م.د انتصار هاشم مهدي م.د. ايمان حسن الجنابي م.د. نضال نجيب عارف	٢٣٦-٢٥٢
١٥.	تحليل كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E)	أ.م.د. احمد عبيد حسن الباحث / موفق عبد الزهرة عبد الرضا	٢٥٣-٢٧٨
١٦.	العنف وعلاجه في ضوء الفكر الاسلامي	أ.م.د. فضيلة عبوسي محسن العامري	٢٧٩-٢٩٥
١٧.	أهمية الجودة الشاملة في الارتقاء بمستوى التعليم	أ.م.د حميد قاسم غضبان م.سرود ولي إسماعيل مترجم . روناك غازي محمد	٢٩٦-٣٢٠
١٨.	البناء القيمي وأزمة الضمير الأخلاقي بين الاعتدال والانحراف السلوكي في فكر الإمام الصادق .ع. "رؤية نفسية "	أ.م.د. محمد كاظم جاسم الجيزاني	٣٢١-٣٤٣
١٩.	مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في الجامعة	م.د. عهود سامي هاشم	٣٤٤-٣٧٠

٢٠.	دراسة تحليلية لأسئلة اختبار مادة التاريخ الحديث حسب تصنيف بلوم المعرفي	م.د. عباس لفتة حسن الوائلي م.د. ناصر خضير سكران	٣٧١-٣٨٣
٢١.	اثر استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط	د. العــامر عبد الرحمن محمود م.م.خالد وليد سعيد	٣٨٤-٣٩٩
٢٢.	النهوض الثقافي في فهم النص القرآني قراءة تأويلية	م. د. ستار قاسم عبد الله	٤٠٠-٤٢٨
٢٣.	درجة توفر إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في محافظة بغداد من وجهة نظر مدراء المدارس	د. م . نهى حامد طاهر ملاحظ اقدم . مها حامد طاهر	٤٢٩-٤٥٣
٢٤.	المعلم الفعّال ودوره في قيادة العملية التربوية	د . ضرغام سامي عبد الامير م.م علي كاظم ياسين	٤٥٤-٤٧٧
٢٥.	تحديات بناء الدولة ومنهجية الاصلاح المطلوب	د. ماهر جبار الخليلي	٤٧٨-٤٩٥
٢٦.	الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد	م.د. استبرق مجيد علي لطيف	٤٩٦-٥٣٠
٢٧.	الجودة الشاملة في التعليم .. تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها	م.د لمياء جبار عبد الوهاب م. بلقيس جبار عبدالوهاب	٥٣١-٥٤٦
٢٨.	أهمية نظم المعلومات الجغرافية (Gls) في تجويد العلمية التعليمية	م. د مرتضى حميد شلاكه ألعبادي م. م رشا علي فهد	٥٤٧-٥٨٠
٢٩.	المرتكزات الفكرية للديمقراطية	م.د. زياد جهاد حمد	٥٨١-٦٢٣
٣٠.	تنمية السياحة في مدينة بغداد المعوقات وامكانية التطوير	م. احلام احمد عيسى	٦٢٤-٦٣٧

٣١.	مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة	م. م نغم فلاح خماس	٦٣٨-٦٦٠
٣٢.	تطوير كفاءة المعلم ودور المعلم في النهوض الوطني	م.م. هديل كريم حسن الساعدي م.م. فيصل غازي محمد مترجم. جوان كاظم أحمد	٦٦١-٦٧٥
٣٣.	اثر انموذج السقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية	م. م. احلام جميل محمد علي	٦٧٦-٦٩٨
٣٤.	واقع كليات التربية في ضمان الجودة لأساتذة الكليات	م. م .حسين علي مكطوف الباحث . عمار محمد سلمان	٦٩٩-٧١٢
٣٥.	مشاكل المنهج الدراسي واستعمال الوسائل التعليمية الحديثة (مقترحات وحلول)	م.م. خليل عوين فرحان م.م. ايناس صادق حمودي	٧١٣-٧٢٧
٣٦.	قياس الجودة في المؤسسات التعليم العالي في العراق	الباحث/ ياسر خضير عباس الباحثة / حوراء عبد الله	٧٢٨-٧٣٨

الدروس الخصوصية أثارها السلبية وأهم حلولها

أ.د. عهود عبد الواحد العكيلي

كلية التربية للعلوم الإنسانية /ابن رشد، جامعة بغداد

ملخص البحث

تعد ظاهرة الدروس الخصوصية إحدى أهم المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم في العراق والوطن العربي، ولها آثار سلبية على المجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسياسية، فهي ترهق كاهل الأسرة وتستنزف مدخولاتها، وتعود الطلاب على الاعتمادية والاتكالية والخمول العقلي وعدم خلق مشروع باحث جيد يبحث عن المعلومة والمعرفة بأسلوب علمي معاصر .

وانطلاقا من ضرورة معالجة هذه الظاهرة ووضع الحلول الملائمة لها، رغبت في البحث فيها والمشاركة في هذا المؤتمر القيم الذي يبحث في الارتقاء بالتعليم وجعله وسيلة للنهوض والإصلاح في محوره الثالث .

ورأيت أن أتناول ظاهرة تعد من معوقات التعليم، ومن الآفات التي يعاني منها هذا القطاع المهم، لكي نأخذ بأيدي الطلبة الأعزاء ليفهموا رسالة التعليم وأثرها الكبير في ارتقاء الشعوب ووصولها إلى الدرجات العليا بين المجتمعات المتقدمة .

وسأسلط الضوء في هذا البحث على تناول الظاهرة من مختلف نواحيها، وبيان الأسباب التي أدت إلى ظهورها وانتشارها وإقبال الطلبة عليها في المراحل الدراسية المختلفة ثم إعطاء الحلول المناسبة للقضاء عليها، أو تقليل أثرها، ولابد من الإشارة إلى أثر المعلم في التفكير الإبداعي بما يتنافي مع الأثر الهدام للدروس الخصوصية، وعلى الله قصد السبيل وآخر دعوانا أن الحمد لله ربِّ العالمين .

المبحث الأول : ظاهرة الدروس الخصوصية وأسبابها وآثارها

ما الدروس الخصوصية ؟

كثيرا ما نسمع بهذا المصطلح، فماذا يعني ؟ لابد من تعريفه والوقوف عليه، ويعني: الدروس التي يقوم بتدريسها أحد التدريسيين لطالب أو طالبة أو أكثر خارج مبنى الدراسة (المدرسة أو المعهد) لقاء أجور مالية أو خدمة يقدمها ولي أمر الطالب أو الطالبة([1]) .

---

(١) ينظر: بحث أسباب انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في معاهد إعداد المعلمات المسائية من وجهة نظر التدريسيين والطالبات، د. عدنان جليل خليل،و د.نداء محسن مهدي القزاز، مجلة الأستاذ،العدد ٢٥، ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١م : ٦٥٨.

الآثار السلبية لوجود هذه الظاهرة في المجتمع

إن ظاهرة الدروس الخصوصية اتخذت شكلا بارزا وحادا في السنوات الأخيرة في المدارس العراقية وفي مختلف المراحل الدراسية مما يعني ضرورة إيلائها الأهمية الأولى في البحث والتقصي والمعالجة ؛ لما لها من آثار سلبية متنوعة منها(١) :

١. إن ظاهرة الدروس الخصوصية تدل على ضعف كفاءة النظام التعليمي فيعد لذلك عاملا في عرقلة تحقيق أهداف خطة التنمية .

٢. إن انتشار هذه الظاهرة يعني إهدارا كبيرا في الأموال والجهود التي تبذلها الدولة والأسرة .

٣. إن لانتشار هذه الظاهرة آثارها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية السلبية على الفرد والمجتمع ؛ وبما أن هذه الظاهرة شكلتها عوامل متنوعة تحيط بالعملية التعليمية، لذا فان علاجها عن العودة والبحث وراء هذه العوامل ؛ لذا فإن هذا البحث والبحوث الأخرى التي تصب في هذا الباب وسيلة لإحصاء مشكلات التعليم والمساهمة الفضلى في حلها .

٤. إن هذه الظاهرة تتنافي وغاية التعليم وأهدافه يقول د. عبدالله النجار الأستاذ بكلية الشريعة بجامعة الأزهر وعضو مجمع البحوث الإسلامية: ((إن التعليم غاية في ذاته وهو مطلوب أصلا لتكوين الشخصية وجعلها متوازنة ومتكاملة في تعاملها الاجتماعي وسلوكها العملي، فالتعليم يرقى بالسلوك وينمى العقل والفكر وينظر للدين والدنيا وللحياة وللأمور والقضايا المختلفة نظرة متوازنة، وتنمية الخبرات التي يمكن أن يتقنها الطالب وفقا لميوله وقدراته

وما يمكن أن يقدمه لمجتمعه، كما أنه يحافظ على الهوية وعلى الدين واللغة والعادات والتقاليد والأخلاق، فهذه مسائل ينشدها التعليم ويتوخاها من أجل الأمة، وما لم نحافظ على هذه الهوية سنذوب في العولمة التي من ضمن أهدافها الأساسية تلاشى الخصوصية ونتوه وسط الأمم والشعوب ولا يكون لنا بقاء، فعلينا أن نحافظ على هويتنا، لأنها هي التي تمدنا بالقوة والقدرة على المنافسة .))(٢)

٥. ((ان ظاهرة الدروس الخصوصية تقلل من قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بثقة الطلبة بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف إلى تأدية رسالتها على أكمل وجه

٦تسبب أعباء اقتصادية مترتبة على أولياء الأمور

٧. تشكل هذه الظاهرة خطورة كبيرة من حيث إنها لا تتيح للطلبة الفرص المتكافئة من الناحية التحصيلية وتؤثر على سلوكهم إذ تبعدهم عن الجو الصفي والمشاركة الجماعية في دروس المدرسة وبالتإلى تؤثر على قدرتهم على التكيف الاجتماعي والتفاعل مع المعلم في أثناء

(٢) مقال : خبراء التربية وعلماء الدين فى مواجهة الدروس الخصوصية، نشور على الشبكة العنكبوتية، الانترنت .

التدريس الأمر الذي يؤدي إلى فقدان ثقتهم في المدرسة كمؤسسة لها أهداف تربوية واجتماعية ٨. ينجم عن هذة الظاهرة ضياع في مدخلات التعليم من أموال وجهود بشرية واختلال في التوازن .))[٣]

أسباب الظاهرة

إن لظاهرة الدروس الخصوصية التي استشرت بين ملايين الطلاب من الابتدائية وحتى الجامعة أسباباً كثيرة حسب ما عمل الباحثون من بحوث إحصائية على عينات لمجتمعات بحثية مختلفة من المراحل الدراسية سأفصلها لاحقا علما أن ذلك أجمع عليه العلماء في مختلف البلدان التي تعاني من انتشار هذه الظاهرة قبلنا مثل جمهورية مصر العربية([٤]) , والدول الأخرى على تفاوت في حجمها وسأجملها بالآتي :

١. حاجة المدرس أو المدرسة لرفع المستوى المادي المعيشي، وقد احتلت المرتبة الأولى،ففي نهاية زمن النظام السابق كان لانعدام دخل المدرس المادي القائم على راتب لا يكفيه هو وأولاده الأثر الكبير في بروز هذه الظاهرة وانتشارها في مجتمعنا حتى أصبحت هاجسا يؤرق الأسر ويرهق كاهلها .

٢. تقصير الأسرة في رعاية الأبناء ومتابعة تعليمهم ؛ نظراً لكثرة المسؤوليات التي العائلية الملقاة على عاتق الوالدين بسبب تعقد الحياة الاجتماعية وزيادة الأعباء الاقتصادية والعمل المستمر طيلة أيام الأسبوع لتوفير العيش الكريم للأسرة وسداد نفقات المعيشة وتأمينها بشكل أفضل مما يؤثر على متابعة الوالدين للمستوى العلمي للأبناء والاعتماد على المدرسين الخصوصيين في ذلك .

٣ . حاجة الطلبة لهذه الدروس لتعويض تأخرهم الدراسي لأي سبب كان ومن أهم الأسباب :

- سوء العلاقات الأسرية ولاسيما بين الوالدين وأثر ذلك على المستوى النفسي والعلمي للطالب
- سوء الحالة الصحية للطالب أو الطالبة في فترة من فترات السنة الدراسية .
- كثرة تغيب الطالب عن اليوم الدراسي الواحد بالكامل.

---

٣ مشكلة الدروس الخصوصية أسبابها وعلاجها : عبد النبي كراوية، مقال منشور على شبكة الأنترنت،منتديات إبراهيم أبو الخير للإبداع .

(٤) لو اطلعنا على البحوث المنشورة على شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ولاسيما ما يتعلق بوجود الظاهرة في مصر لعلمنا الخطر الذي تشكله على مجتمعهم وقد استعنت ببعضها في الاطلاع على الأسباب وربطها بالأسباب التي أشار إليها علماء التربية العراقيون، منها : خبراء التربية وعلماء الدين فى مواجهة الدروس الخصوصية : ١ . ٥، ومافيا الدروس الخصوصية .والدروس الخصوصية مشكلة من مشاكل النظام التعليمي المصري، أحمد أبو الخير، وغيرها .

رابعا :

- الانشغال بأداء الواجبات الدراسية المنزلية اليومية .
- ضعف استيعاب قسم من الطلبة بحيث لا يمكنهم مجاراة المنهج دون مساعدة خاصة .فقد جاء في المرتبة

وأوضح المستشار حسين أن هناك عوامل عديدة أدت إلى انتشار الدروس الخصوصية، منها النظام التعليمي القائم على أساس المفاضلة بالدرجات بين الطلاب، ورغبة عامة الناس في وصول أبنائهم إلى كليات القمة، وضعف المستوى العلمي للمدرسين وانتشار الغش في مراحل التعليم الأساسي، حيث أصبحت هناك عدة أنواع من الغش، منها الغش الإجباري، والغش الجغرافي، والغش الطلابي، والغش التطوعي، والغش الوزاري، والغش المأجور، موضحا أن من بين العوامل عدم إظهار النتائج الحقيقية للمدارس، كما أن نظم الامتحانات الحالية تشجع على اللجوء إلى الدروس الخصوصية، كما أن كتاب الوزارة ساعد على انتشار الكتب الخارجية.

وشدد في الدراسة على أن الدروس الخصوصية لها أثار سلبية على التلميذ والمدرس، كما أن لها أثرا سلبيا علي المجتمع والأسرة، حيث تؤدي إلي استنزاف الموارد وعدم الاستقرار داخل الأسرة والمجتمع.

وإذا لاحظنا البحث الذي أنشئ حول الدروس الخصوصية لتبين لنا أن النتائج حول ترتيب الأسباب الوجبة للظاهرة تنازليا كالآتي :

- حاجة المدرس أو المدرسة لرفع مستواهم المادي .
- قصور الأسرة في رعاية الطالب وتعليمه ومتابعته .
- حاجة الطالب لهذه الدروس لتعويض تأخرها الدراسي لأي سبب من الأسباب.
- ضعف استيعاب قسم من الطلبة بحيث لا يمكنهم مجاراة المنهج دون مساعدة خاصة .
- رغبة الطالب بتحسين درجاته والانتقال من صف لآخر بتفوق .
- انخفاض المستوى الثقافي للأسرة وانعكاس ذلك على مستوى تحصيل الطالب .
- زيادة عدد الطلاب داخل الصف مما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي.
- ضعف المستوى العلمي للطالب في مرحلة دراسية سابقة .
- تفضيل أسهل الحلول لعلاج تدني المستوى التحصيلي للطلاب .
- حرص بعض الطلاب على الحفاظ على تفوقهم الدراسي.
- سرعة المدرسين في التدريس لكي ينهوا المادة الدراسية .
- السلوك التربوي من بعض الأسر بتعويد الطالب على الدروس الخصوصية منذ مراحل الدراسة الأولى .

- اندفاع بعض الطلاب برغبتهم طلبا للدروس الخصوصية .
- ضعف إدراك الطالب أو الطالبة بقيمة التحصيل الدراسي وأهميته للنمو التربوي .
- ضعف الإشراف الإداري على التعليم في المعاهد المسائية للمدرسين .
- وجود صعوبات التعليم في في أثناء قيام الطلبة بأداء واجباتهم المنزلية .
- لا تراعي طرائق التدريس الفروق الفردية بين الطلاب.
- صعوبة الأسئلة الامتحانية .
- افتقار المنهج الدراسي إلى التدريبات والأمثلة الكافية التي تسهل على الطلاب استيعاب الدروس .
- الطرائق المستخدمة في تدريس المادة غير قادرة على جعل الدرس شائعا ومفهوما .
- السعي لكسب ود تدريسيي المادة ورضائهم .
- نقص الخبرة والكفاءات التدريسية والعلمية لبعض التدريسيين .
- تقصير العديد من المعاهد في متابعة أداء التدريسيين داخل الصف الدراسي .
- محاكاة الطلاب لبعض زملائهم في الالتحاق بالدرس الخصوصي .
- عدم ارتباط المنهج بالبيئة التي يعيش فيها الطالب .
- زيادة عدد الحصص في الجدول الأسبوعي للتدريسيين مما يؤثر سلبا على أدائهم
- عدم تهيئة الجو التعليمي المناسب للطلاب في المدارس .
- افتقار البيئة المدرسية في كثير من الأحيان للمواصفات التربوية التي تستلزمها الحياة الدراسية .
- أساليب التدريس روتينية وعقيمة تفتقر إلى دافعية التحفيز ومبادئه التي تتطلبها مواقف التعليم .
- الوسائل التعليمية غير كافية لمتطلبات التعليم والتدريس من ناحية الكم والكيف .
- طول المنهج وعدم تناسبه مع مستوى الطلاب العلمي .

المبحث الثاني : معالجة المشكلة وأثر الأسرة في حلها

للأسرة أثر في حل مشكلة الدروس الخصوصية، صحيح أن الأهل لهم دور كبير في بناء شخصية ولدهم داخل البيت, ولكن لا يمكن أن يستأثروا بهذا البناء وحدهم, ربما تكون لهم الحِصّة الرئيسة, ولكنّ المدرسة لها حِصة, والحيّ له حِصة, والمجتمع له حِصة, والنادي له حِصة, والتلفاز له حِصة.. ولابدّ من أن تتضافر الجهود, وتتعاون الجهات المسؤولة, كي نضمن تربية النشء الجديد, ونسلكه درب السلوك القويم, ونعدّ للوطن مواطنين صالحين لهم دورهم في مجده وسؤدده.(٥) من هنا تأتي أهمية انعقاد مجالس أولياء الأمور في مدارس التعليم الأساسي,

وفي الثانويات المتنوعة بغضّ النظر عن اختصاص كل منها.. ففي هذه المجالس يلتقي معلّمو المدارس ومدرّسوها (وجهاً لوجه) مع أولياء أمور طلابهم الذين يدرّسونهم .. يتحاورون, ويتناقشون, ويبدون وجهات نظرهم إزاء القضايا ذات الاهتمام المشترك, كل منهم يتحدث عن همومه ومعاناته, كل منهم يتحدث عن (الابن الطالب) الذي تصبّ عنده جداول الحنان وأنهار الرعاية, كل منهم يطلب من الآخر أن يكمل النقص الذي يشعر به, وأن يعينه في تأدية الرسالة التربوية التي يسعى إليها.. وأن يكون وإياه يداً واحدة تحمل مشعل النور الذي يضيء الطريق لفلذات أكبادنا, وتزيح الغموض عن العثرات والعقبات التي قد تعترض مسيرتهم السلوكية والدراسية.*إنَّ المشاركة في مجلس أولياء الأمور شرف كبير , إذ يحضر عدد كبير من والإداريين والمدرّسين والآباء والطلبة المتفوقين, ويتابع في هذا المجلس, الحضور المشاعر المؤثرة وكأنهم أفراد أسرة واحدة , وتطُرح فيه أسئلة وأجوبة بعضها شافٍ وبعضها يحتاج إلى مزيد من الإقناع, وفيها تظهر لهفة الآباء إلى معرفة أساتذة أبنائهم ليسألوهم عن أحوالهم وتصرفاتهم ومستوى دراستهم وفيها يتساءلون أيضاً عن إشكاليات معاهد التدريس الخاصة وعن مشكلات الدروس الخصوصية عموماً..

ولابد فيه أن يتم تكريم الطلاب المتفوقين, وتوزيع بعض الهدايا عليهم.. فما أجمل هذا التكريم! الذي يشجّع الطالب المكرَّم, ويدفعه إلى مزيد من الجهد والبذل والعطاء..

دور المعلم كمرشد في التفكير الإبداعي :

تؤكد المدارس في مجتمع المعرفة على أهمية التفكير بوجه عام، والتفكير الإبداعي بوجه خاص، كهدف من الأهداف العامة لبرامجها. وبالتالي، فقد استحدثت كثير من المدارس مقررات دراسية تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي وتضمينه في كثير من المقررات الدراسية بالإضافة إلى إنشاء معاهد ومراكز علمية متخصصة هدفها الأساسي تنمية التفكير الإبداعي والتفكير الناقد. وقد أدى بدولة مثل الولايات المتحدة الأمريكية أن تضع هدفا خامسا للتعليم يتمثل في الأهمية البالغة لزيادة نسبة الخريجين الذين يستطيعون إثبات قدرتهم وحل المشكلات التي تواجههم حلا إبداعيا.

ومن المتفق عليه أن الاهتمام بهذا النوع من التفكير لم يأت عبثا ولكن لقناعة القائمين على النظم التعليمية وغيرهم، بأن الإبداع هو الطريق الرئيسي للتقدم في عالم لا يعترف إلا بمجتمعات المبدعين، وأن قياس تقدم المجتمعات حاليا لا يقاس بما ليها من ثروات طبيعية، بقدر ما لديها من ثروات بشرية إبداعية متعلمة.

ويعتمد أسلوب حل المشكلات بالطريقة الإبداعية على أربع ركائز أساسية ممثلة في تشجيع الطلاب على ضرورة النقد، وإطلاق حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار، وإنتاج أكبر عدد من الأفكار، والبناء على أفكار الآخرين والإضافة إليها.

وقد حان الوقت الآن لأن تتجه مدارسنا إلى ضرورة الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية لدى طلابها وذلك من خلال طرق متعددة منها أن يكون المعلم ذا عقلية متفتحة تعترف بالتفكير الإبداعي لطلابه وتشجيعهم على أن يأتوا بالجديد والمختلف من الأفكار، وحل المشكلات والآراء، وأن يهيأ لهم الظروف التي تساعدهم في تحقيق ذلك. وأن تكون لديه القدرة على التمييز بين الطالب المبدع والطالب العادي، ويشارك في حل مشكلات الطلاب المتفوقين والمبدعين والتي تعوق ممارساته الإبداعية، وأن يكون على وعي ودراية بطرق اكتشاف الموهوبين،ورعايتهم وتمنيتهم، وأن يقدمهم إلى المجتمع من خلال إبداعاتهم، ويساعدهم في إحداث التكامل بين أفكارهم. وقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن المعلم المتميز في هذا العصر هو المبدع والذي يشجع طلابه على الإبداع.

الخاتمة ونتائج البحث

بعد تتأول هذه الظاهرة تبيَّنت لي النتائج الآتية :

- تعد ظاهرة الدروس الخصوصية إحدى أهم المشكلات التي يعاني منها قطاع التعليم في العراق والوطن العربي، ولها آثار سلبية على المجتمع من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسياسية .
- إن انتشار هذه الظاهرة يعني إهدارا كبيرا في الأموال والجهود التي تبذلها الدولة والأسرة .
- إنَّ هذه الظاهرة تقلل من قدرة النظام التعليمي على الاحتفاظ بثقة الطلبة بالمدرسة كمؤسسة تعليمية تهدف إلى تأدية رسالتها على أكمل وجه
- افتقار البيئة المدرسية في كثير من الأحيان للمواصفات التربوية التي تستلزمها الحياة الدراسية .
- إنَّ أساليب التدريس روتينية وعقيمة تفتقر إلى دافعية التحفيز ومبادئه التي تتطلبها مواقف التعليم .
- لابد من فرض رقابة مشددة على سير العملية التعليمية ومتابعة تفاصيلها؛ لتشخيص نقاط الخلل فيها وتفاديها .
- من الضروري العناية بالمعلم وكفالة حياته الحرة الكريمة حتى لا يضطر إلى الاعتماد على الدروس الخصوصية في سد احتياجاته المادية .

Private lessons raised by the negative and the most important solutions

Prof. Aohood Abdul Wahid Ugaili
College of Education and Human Sciences / Ibn Rushd, Baghdad University

Research Summary

The tutoring one of the most important problems facing the education sector in Iraq and the Arab world phenomenon, and have negative effects on society of economic, social, psychological and political aspects, they strain the shoulders of family and sap its revenues, the students return to the reliability and dependency and mental lethargy and not to create Researcher good looking for a project information and scientific knowledge of contemporary style.

On the basis of the need to address this phenomenon and develop appropriate solutions to them, I want to search, and to participate in this conference which looks at the values the advancement of education and make it a way to promote the reform in the third axis.

I saw that I take the phenomenon is one of the obstacles to education, and pests plaguing this important sector, in order to keep the hands of dear students to understand the message of education and its impact on the large elevate peoples and access to higher grades between developed societies.

And it will highlight in this research to address the phenomenon of different aspects, and the reasons that led to the emergence and spread of motivated students in different grades, and give appropriate solutions to eliminate them or reduce their impact, and must refer to the impact of the teacher in the creative thinking in contravention of the impact destructive for private lessons, and the way God intended, and Praise be to Allah, the Lord of the worlds.

دور التحديث السياسي في معالجة الصراع الطائفي

أ.د حسن علي سبتي الفتلاوي

كلية الاداب/جامعة بغداد

المقدمة

هل المشكلة الطائفية في العراق والمنطقة العربية نتاج قناعات فكرية فقط ام تمتد المسببات إلى البنى الاجتماعية والاقتصادية ليس طبقا للقاعدة الماركسية الشهيرة القاعدة والبناء الفوقي بإعتبار ان الحاجات المادية تدفع الافراد لاتخاذ مواقف معينة لمعالجة واقع يعانون منه بل قد تتعدى ذلك الى تحقيق الذاتية عبر مشاركة سياسية فاعلة او تغيير نمط حياتي معين وواقع معاش من الفرد او المجموعة الاجتماعية او المجتمع الوطني برمته ليكون متوافقا مع البناء الحضاري القائم.

ما مسببات الصراع الطائفي هل هي سياسية ام اجتماعية ؟ ام هي نتاج التعدد الطائفي نفسه؟ ولماذا تثور المشكلة في وقت معين دون اخر؟ فما هي إذاً مثيرات ذلك الاحتقان الطائفي وهل هي من منطلقات النظام الاجتماعي وما يتصل به من بنى فكرية ومادية ام تدخل ضمنها عوامل نفسية واخرى تتصل بالتحولات الحضارية ؟.

يتصل بما سبق ولا ينفصل عنه ما علاقة الصراع الطائفي بالتنمية والتحديث السياسي بل والاجتماعي والاقتصادي ؟وهل ان الصراع الطائفي نتاج قناعات فكرية وعقائدية ام انه نتاج بيئة اجتماعية واقتصادية أيضا ؟ وما علاقة تلك البنية بتجدد الصراع الطائفي وهو ما يجعل ذلك الصراع يظهر ويختفي في هذا الظرف او ذاك .وهل ان الصراع يرتبط بضعف الوعي ام تطوره ؟.سنناقش في هذا البحث دلائل وانعكاسات التحديث على حلق ومعالجة الصراع الطائفي غي نماذج متعددة من العالم بغية الافادة منها في معالجة الاستنزاف الطائفي في المنطقة العربية

التحديث والتنمية وخلق القضية الطائفية

تدلل التجربة ومتابعة التطور التاريخي لمسيرة العالم المعاصر وبشكل لا لبس فيه ان الصراع الديني والمذهبي في العصر الحديث والمعاصر يرتبط بالمصالح المتحققة والمطلوبة في ظل توفر دوافع ومحددات بيئية داخلية أو إقليمية أو دولية .

يتصل بما سبق ان التحديث السياسي والتنمية السياسية التي تتصل به يربطان الكيان السياسي للدولة بالمجتمع عبر بوابتين الاولى هي تكوين سلطة مركزية ترتبط بها الجماعات الاثنية المكونة للمجتمع السياسي والثاني تجاوز الولاءات الفرعية إلى ولاء جامع للمكونات الاجتماعية عبر عقيدة

وطنية او قومية او دينية تحقق الرضا الشعبي وتتحقق به .

غير بعيد عما سبق ان تحقيق الرضا الشعبي يستوجب تحقيق عنصرين الاول المؤسسات المستوعبة للحاجات الاجتماعية المختلفة والثاني شيوع القيم السياسية والحقوقية المقنعة للمجتمع وتناسب تطلعاته وقناعاته الفكرية والعقائدية , دون اغفال إمكانية التغيير والتطوير عبر التنمية والتحديث السياسي و الاجتماعي والاقتصادي.

سعى بعض الباحثين إلى حصر التحديث بالتحول من القيم التقليدية إلى القيم الغربية ، بينما تحتاج التجربة التاريخية إلى إستحضار مكامن الخلل لمعالجة النواقص والامراض القائمة اي ان عملية التحديث هي وسيلة وليست غاية الغرض منها رأب الصدع في بنية المجتمع لتحقيق الغاية من وجود النظام السياسي نفسه عبر ما أسماه هنتنجتون مأسسة المنظمات والاجراءات السياسية،[1] اي تكوين اطار جامع للتطلعات الاجتماعية واعطائه القدرة على تحقيقها .

اتضحت تلك الملامح مع عصر النهضة والصراع الديني الذي شكل احد المقومات الاساسية التي شكلت الحضارة الانسانية المعاصرة مع الانسانية Humanism و التنوير Enlightenment .ليكون التحديث وسيلة وغاية في أن معا باتجاه تشكيل الهوية الوطنية من جهة واعطاء المجتمع اليات القدرة على حل مشاكله التنموية والاجتماعية والاقتصادية

ويضع هنتنجتون اربع سمات لكفاءة النظام السياسي وهي :

- القدرة على التكيف .سواء عبر خلق القناعة الفردية او الجماعية القادرة على صياغة الذات الفردية والجمعية –الفردية مع الشخصية المجتمعية القائمة .
- والتأقلم بالحفاظ على الذات مع وجود الاخر اي التعايش مع الاخر مع الاحتفاظ بالذاتية الفردية والاثنية .
- الاستقلالية اي التعايش والتفاعل مع الشخصيات الفردية والعامة ضمن المجتمع الوطني مع الاحتفاظ بالسمات الفردية التي لاتضر التعايش وتحقق الذات الفردية والفرعية في آن معا .
- التعقيد والتشعب و التماسك : اي ان الصفة الابرز للمجتمع هو قيامه على البناء المؤسسي

[1] Samuel P. Huntington. The Soldier and the State: The Theory and Politics of Civil-military Relations. Harvard University Press. . ISBN 9780674817364.P.2.

. Samuel P. Huntington, The Soldier and the State: The Theory and Politics of Civil-Military Relations(Cambridge: The Belknap Press, 1957)

والمجتمعي المحتضن للتعايش والذي يتضمن المؤسسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية القادرة على تحقيق الهويتين الفردية والعامة للمجتمع القائم بما فيها تحقيق الذات الفردية والجماعية وقادرة على تطوير الواقع وتطويره بالتفاعل مع المستجدات الظرفية والمتغيرات الداخلية والخارجية .

ربط هنتنجتون بين الكفاءة والتعقيد في شكل النظام السياسي وهو ما جعل التحديث هدفا وليس غاية بينما ما تسعى اليه النخب السياسية والفكرية حل اشكالات الواقع وليس اعطائه شكلا جديدا قد يعقد تلك الاشكالات .

تمثلت تلك الاشكالات بما اسماها لوسيان باي LUCIAN PYE ازمات التنمية والتحديث السياسي والتي حددها بمجموعة من الازمات هي :

- ازمة الهوية وقد تغير هذا المفهوم طبقا للثقافة السائدة بين الديني والقومي والوطني والطائفي طبقا لطبيعة المجتمع وبناه الفكرية والاقتصادية والاجتماعية .
- ازمة الشرعية ولا تبتعد الشرعية عن الهوية والبنى الفكرية وتوجهات الرأي العام حيال النظام السياسي المرغوب والذي ممكن أن يتعايش مع الاوضاع والقيم الاجتماعية والسياسية السائدة .
- ازمة التغلغل أي نفاذ الدولة إلى مقاصل المجتمع المختلفة سلبا وإيجابا اي بتوصيل الخدمة او فرض السلطة الشرعية .
- ازمة المشاركة والتي تعني ضمان حقوق الفرد في العملية الانتخابية ووضع القرارات السياسية الملائمة لمصالحه الفردية والجماعية غير بعيد عن مصالح الآخرين عبر الركون الى الحلول الوسطى او التوفيقية .
- ازمة الاندماج اي تحقيق الروابط الفكرية والاقتصادية والاجتماعية دون اغفال الهوية الفرعية .
- ازمة التوزيع اي توزيع المنافع المادية وغير المادية على افراد المجتمع

من تلك الازمات ازمتا الاندماج المهمة في المجتمعات الحديثة وبخاصة النامية نتيجة ضغط المشاركة السياسية والتباين في توزيع الثروات والقدرات المادية والفكرية لتؤدي تلك الازمات إلى ارتباك في الاوضاع الاجتماعية تعبر عن نفسها في بعض الجوانب في الصراع الطائفي وبشكل مرحلي او جزئي متغير .

ظهرت تلك الملامح بشكل واضح فيما حصل بين الدولة الروسية وتبني المذهب الرسمي لها ثم السعي لاستغلال الكنيسة الارذوكسية لتوسيع مصالحها مع الامبراطورية البيزنطية ثم بعد سقوط

إسطنبول تحت السيطرة العثمانية ضعفت سلطة بطريريك الكنيسة لوقوعها تحت هيمنة السلطان العثماني عام ١٤٥٣ وفي عام ١٥٨٢ وتحت طلب القيصر الروسي وافق بطريرك الكنيسة على منح رئيس الكنيسة الروسية بعض الصلاحيات التي تخص تنظيم الكنيسة الروسية وحل قضايا هناك.

ولما كانت الثورة الدينية التي حصلت في اوربا نتجت عن مجموعة من العوامل من بينها نمو وكبر حجم البرجوازية على حساب الاقطاع الزراعي وتحالفه مع الكنيسة وبالتالي توجهت الهجمة إلى كل من الجانبين الاول الاقطاع وتمثل بتنشيط جهاز حكومي ممثلا بالملكيات والنظم السياسية البديلة عن الاقطاع مقابل حركة الاصلاح الديني التي سعت إلى ايجاد ديانة مساندة للدولة القومية او الوطنية يتضح مثال ذلك فيما حصل في انكلترا عندما تصاعد الصراع على المصالح بينها وبين الدول الكاثوليكية ،اذ كان هناك صراع على المصالح ليس فقط في العالم الجديد بل ان السفن الانكليزية كانت تقرصن على السفن الاسبانية والبرتغالية التي كانت تأتي من العالم الجديد محملة بالذهب والفضة .

قبلها حدث صراع بين دعاة الاصلاح وممثلي الكنيسة الكاثوليكية في الولايات الالمانية والتي مثلها في البداية مارتن لوثر ١٤٨٣-١٥٤٦والمواد التي عددها ٩٥ مادة أعلنها ضد صكوك الغفران عام ١٥١٧ قد ولد لوثر في واحدة من مراكز انتاج النحاس اي في منطقة معادية للإقطاع. وتعرف على جماعة من المتطرفين الانسانيين بعد دخوله جامعة ارنورت وهو في سن السابعة عشرة ،واذا كانت تلك المواد موجهة في الظاهر لدرء مفاسد الكنيسة لكن تلك الطروحات لم تبتعد عن الجانب القومي الذي يصب في مصلحة المجتمع الالماني المجزأ ولتحول المبالغ التي تجمع من الضرائب والهبات إلى تقوية المجتمع الالماني .

تسري تلك المنطلقات على ماحدث نسبيا على الاجزاء التي شهدت حركات الاصلاح الديني بهذه الدرجة أو تلك ،الا ان الامر أختلف نسبيا في العالم الجديد ، فعلى الرغم من الكثير من الهجرات التي اندفعت إلى العالم الجديد سعت إلى تأسيس تجمعات عقائدية خاصة بها بعد هروبها من الاضطهاد الديني في أوربا إلا أن السعة الجغرافية للعالم الجديد سمحت لها بممارسة طقوسها وحياتها الاجتماعية الخاصة بها مع وجود نوع من الارتباط اللامركزي مع المجتمعات السياسية القائمة هناك .

التحديث والصراع الطائفي في الدولة العثمانية

في العالم الاسلامي ادى التضاد الفكري والثقافي بين المجتمع السياسي والتكوينات الاثنية في انعدام قدرة المؤسسات الرسمية على ادارة الحياة السياسة والاجتماعية بشكل مرن وبما يحقق رغبات وتطلعات المجتمعات الفرعية التي تعيش ضمن المجتمع السياسي انعكس ذلك في صراع بين المكونات التي كانت تعيش ضمن الدولة العثمانية بدءا من أوليات عصر النهضة والاستكشافات الجغرافية التي ادت الى تفوق القوى الاوربية بعد تطورها الاجتماعي والاقتصادي نتيجة ما حققته من تراكم في العرفة والموارد الاقتصادية ، وقد بدا ذلك فعليا بعد فشل الدولة العثمانية في فتح فينا بعد حصارها لها في مطلع القرن السادس عشر ، كان ذلك مع السعي العثماني الى استيعاب الصراع الاثني عبر استخدام مفهومي الملة لتحقيق نوع من التحقق الذاتي للجماعات الدينية المختلفة عن العالم الاسلامي ومفهوم التوازن القومي بين مكونات الدولة عبر ضرب بعضها ببعض ..

غير بعيد عم سبق ادت المساعي العثمانية الى تطوير بناها الحضارية لمجاراة التقدم الغربي على الاقل للحفاظ على كيانها السياسي الى ثلاثة نتائج الاولى تمثلت بحصول تضاد قيمي بين دعاة التحديث والقطاعات التقليدية في الدولة العثمانية مقابل حصول تباين في درجة استيعاب المكونات القومية للدولة العثمانية للتحديث متأثرة بدرجة قربها وقدرتها على استيعاب التقدم العلمي والفكري الغربي فيما كانت الثالثة بقاء الفاصلة بين الدولة الدولة العثمانية نتيجة الفروقات بينها وبين الدول المتقدمة للفارق بالامكانات البشرية والمادية مع ازدياد الضغوطات السياسية والعسكرية على الدولة العثمانية .

ولما كان الثقل الاساس الذي بقي مسلطا على الدولة العثمانية كان من قبل روسيا بدءا من صراعها معها على النفوذ في البحر الاسود وصولا الى البحر المتوسط عبر مضيقي البسفور والدردنيل ادى ذلك الى توتر العلاقات السياسية بين الجانبين العثماني والروسي استمرارا مع اثار الحرب الروسية العثمانية لعام ١٨٧٧ والتي ادت عبر معاهدة سان استيفانو في اذار/١٨٧٨ الى تكوين بلغاريا الكبرى والتي مدت حدودها الى مقتربات العاصمة العثمانية بما ادى الى تدخل الدول الكبرى وبخاصة بريطانيا لتغيير ذلك الوضع غبر معاهدة برلين التي اعادت الى الدولة العثمانية المضائق مقابل حصول بريطانيا على قبرص مع فرض التزامات فرعية في مؤتمر برلين الذي عقد في حزيران منه .[٢]

[٢] **مؤتمر برلين** (13 يونيو - 13 يوليو 1878) كان ملتقى للقوى الأوروبية الكبرى والإمبراطورية العثمانية في برلين في سنة 1878. بعد صحوة الحرب الروسية العثمانية (١٨٧٧-١٨٧٨) كان الهدف الرئيسي للمؤتمر هو

انعكست تلك التطورات على العلاقة بين الباب العالي وبعض مكونات الدولة العثمانية ومنها المقطعات الارمينية التي تدين بالارثوذكسية المشابهة للديانة الروسية التقليدية لتكون النتيجة ان ينظر السلطان عبد الحميد الثاني إلى أرمينيا الغربية والأرمن كبلغاريا ثانية ينبغي إلتعامل معهم بالقوة المسلحة بالتحالف مع الزعامات الكردية والشركسية وبعض الالبان نتيجة مجموعة من العوامل من بينها طمع بعض الزعامات الكردية بمناطق وثروات الارمن بعد تحالفهم مع السلطان عبد الحميد وتشكيلهم افواج فرسان الحميدية بعد حصول قناعة ان ذلك هو الوسلة المناسبة للرد على والتحالف الذي استند اليه الروس في التوسع في البلقان والمضايق وهو ما يفسر عدم تعرض العثمانيين للمذاهب المسيحية الاخرى وهي البروتستانت والكاثوليك.

زاد من ضغط تلك العناصر على الارمن ما يلي:

- التقارب الديني بين الروس والارمنيين باعتبار الجانبين من الارثوذكس .
- الفارق الحضاري بين الدولة العثمانية والارمن الذين استطاعوا وبسرعة الاتصال بالحضارة الغربية واستيعاب تقدمها مما ولد بونا شاسعا في طريقة التفكير والبنى الفكرية بين الدولة العثمانية والارمن ، وذلك ما جعل الدولة العثمانية تفكر باضعاف تلك الاتجاهات التي ممكن ان تشكل خاصرة رخوة ممكن ان تتغلغل عبرها المطامع الاوربية الى القيام باضعاف الارمن بديلا عن أن يطبق الإصلاحات الموعودة برهن عن وحشية زائدة. وكان عدم تطبيق السلطان عبد الحميد لهذه الإصلاحات ناجم عن طبيعته الاستبدادية من جهة، ولإيقانه من عدم تضامن الدول الأوروبية ضده في القضية الأرمنية، وعدم جديتها في التدخل بشأنها.
- التناقض بطريقة التفكير والبنى الاجتماعية والاقتصادية بين الارمن وكل من الباب العالي والزعامات المحلية بما فيهم الاكراد الذين تشكلت منهم افواج الحميدية.
- طبيعة الفلسفة السياسية التي سارت عليها الدولة العثمانية والقائمة على اساس التوازن القومي

إعلان استقلال دول البلقان .أجرى أوتو فون بسمارك مضيف المؤتمر محاولة لموازنة أطماعالإمبراطورية الروسية و المملكة المتحدة و الإمبراطورية النمساوية المجرية المتجاذبة. كنتيجة رغم الاختلاف المجري الروسي خرج بطرح إشكالية الجنسية في البلقان. هدف المؤتمر إلى إعادة صياغة معاهدة سان ستيفانو و إبقاء السيطرة العثمانية على إسطنبول .أنسى المؤتمر انتصار روسيا على الإمبراطورية العثمانية المتداعية في الحرب الروسية العثمانية. أعاد مؤتمر برلين إلى العثمانيين الأراضي السابقة المعطاة لمملكة بلغاريا ، وأبرزها مقدونيا .اعترف المؤتمر رسميا باستقلالالجبل الأسود وصربيا و رومانيا لتصبح الدول السابعة و العشرين و الثامنة و العشرين و التاسعة و العشرين المستقلة في العالم.

١. أهضم البوسنة والهرسك للنمسا
٢. . استقلال الصرب والجبل الأسود.

بين مكونات الدولة والسعي الى ضرب المجاميع القومية بعضها ببعض طبقا لقاعدة الولاء او تهديد الامن القومي للدولة واذا كان زعماء الاكراء جاهزون لإزاحة الارمن للحلول محلهم فقد توفرت الفرصة المناسبة بإبعاد السلاف والقوى المدعومة من روسيا للكثير من الألبان إلى الأناضول في أثناء وأعقاب الحرب الروسية العثمانية من ١٨٧٧-١٨٧٨على إثر معاهدة برلين، وقيام السلطان عبد الحميد الثاني بالنظر إلى أرمينيا الغربية والأرمن كبلغاريا ثانية وكمهدد للأمن القومي العثماني ينبغي القضاء عليه .

- وكان عدم تطبيق السلطان عبد الحميد لهذه الإصلاحات ناجم عن طبيعته الاستبدادية من جهةوعدم قناعته بمكانية ان تنفذ تلك الاصلاحات الدولة العثمانية من الهجمة الاوربية اولا للفاصلة الحضارية المتسعة بين الجانبين ورغبة منه الاستناد الى الفارق العقائدي لتحشيد القوى الاسلامية ضد اوربا المسيحية وهو ما دعاه الى طرح مفهوم الجامعة الاسلامية وتبنيه.
- وعدم وجود دولة من الدول الأوروبية ممكن ان تتدخل ضده في القضية الأرمنية لموقعها ضمن الاناضول وممكن ان تتحول الى منطقة قتل ضد الاوربيين لوجود تفوق عثماني هناك مع وعورة المنطقة وكثرة الموالين للدولة هناك.[٣]

تعتبر ابادة الارمن من الدولة العثمانية وجماعة الاتحاد والترقي بعد انقلابهم ضد السلطان عبد الحميد من أنواع الإبادة الجماعية ومن النوع الذي ينطبق عليه تعريف رافاييل ليمكين في حدود سنة ١٩٣٣ بأنها تدمير النمط الثقافي للغة، والتقاليد، والآثار، والمحفوظات والمكتبات والكنائس والأضرحة .[i] ،أذ تعتبر تهديداً لمجتمع بأكمله عبر تقويض طريقة عيش حياة أفراده وتدمير تأريخهم وثقافتهم لوأد مستقبلهم بحياة حرة كريمة وفق ثقافتهم وخصوصيتهم الدينية ، كان ذلك بديلا عن التعايش واستيغاب المكونات الاجتماعية المختلفة عبر تغيير نمط الحياة السياسية والاقتصادية والفكرية والسياسية كما هي الخال بالنسبة للدول التعددية كالولايات المتحدة الامريكية والكثير من دول اسيا كالهند وماليزيا وغيرها .

العامل الخارجي والابتعاد عن الضيق الطائفي

لعب التحديث السياسي بالاقتران بين الحاجات الواقعية الداخلية والتأثير الخارجي دورا مهما في

١- آرا سركيس آشجيان ، **أحوال الأرمن في أرمينيا الغربية في القرن التاسع عشر وأبعاد سياسة الإبادة للدولة العثمانية إزاءهم حتى عام ١٩٢٣**،بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي لمناسبة الذكرى المئوية للإبادة الأرمنية ،٢٣ أيار- مايس ٢٠١٥،بغداد ، ص ١.

تنشيط صيغ توفيقية لحل اشكالات الوعي او السلوك الاجتماعي والسياسي وكمثال على ما سبق نسوق على ما سبق تجربة التكوين السياسي لالمانيا بعد الحرب العالمية الثانية .

ففي الوقت الذي سعى الاتحاد السوفيتي إلى فرض فكره الشيوعي على المانيا وهو ما كانت نتيجته تغييب العامل الديني في الحياة السياسية في المانيا الشرقية مستغلين ارتباك اوضاعها الاجتماعية والاقتصادية و حالة الرفض الدولي للجرائم والازمات التي تسبب النظام النازي .

سار في ذات الاتجاه تقريبا فرض الفكر السياسي الغربي الليبرالي–الرأسمالي في المانيا الاتحادية اولا مجاراة لظروف الاحتلال الغربي لها ،إذ تم تقسيم تلك المنطقة الى مناطق نفوذ في البداية بريطانية – امريكية–ثم فيما بعد فرنسية ايضا والتي فرضت على الساسة الالمان هناك الاخذ بالاعتبار عند تكوين اسس النظام السياسي الجديد عامل التوجهات الفكرية لقوى الاحتلال والتي هي ديمقراطية –ليبرالية ،فيما تمثل العامل الثاني بضرورة تجاوز عيوب النظام السياسي السابق وإثاره المحتملة بالرفض من القوى الدولية المحتلة او إثارة الصراعات الداخلية في الوقت الذي كان في النظام الاجتماعي أحوج ما يكون إلى تنشيط التعايش والتفاعل والابتعاد عن الصراعات الدينية والسياسية الداخلية بعد توظيف الصراع الداخلي لخدمة قوى الاحتلال بعد ظهور ملامح انعكاس الحرب الباردة على المانيا المقسمة بين الحلفاء والاتحاد السوفيتي .

اتضحت تلك التوجهات عبر قيام مجموعة من السياسيين من بينهم اديناور على تأسيس حزب الاتحاد الديمقراطي المسيحي Christian Democratic Union على غير ألاسس التي كان قائما عليها حزب الوسط زمن بسمارك عام ١٨٦٦ ،إذ قام الاول على أسس للدفاع عن الكنيسة الكاثوليكية وحقها في الاشراف على التعليم في المدارس وضد هيمنة الكنيسة البروسية على الحياة الدينية في المانيا بينما جاء حزب الاتحاد الديمقراطي المسيحي ضمن سياق الاحزاب الديمقراطية الاجتماعية والاشتراكية الديمقراطية في اوربا والتي سعت الى المزاوجة بين اشراف الدولة على الامور الاساسية التي تخص المجتمع دون اغفال الارتباط مع مصالح الافراد عبر التحالف مع الشركات والاعمال الاستثمارية والذي عمقه اديناور عبر اعطائه طابعا وطنيا عابرا للطائفية وهو ما بينه يالقول " ان اي حزب يستند إلى الاخلاقيات والمبادئ المسيحية ..سيكون لديه موقف اقوى للوقوف بوجه العواصف السياسية ... لابد من تشكيل حزب مسيحي يعتمد على أسس المساواة بين الكاثوليك والبروتستانت ... الوضع الجديد يستدعي أقامة حزب مسيحي يضم كل من الكاثوليك والبروتستانت دون تمييز"

صعبت مهمة تأسيس مثل هكذا حزب طبيعة الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية التي عاشتها المانيا زمن هتلر والتي سعت إلى إدماج النشاط الاجتماعي والاقتصادي عبر فرض مفهوم الاشتراكية الوطنية التي أجبرت رجال الأعمال الألمان الى الاندماج في النشاط الحكومي الذي كان يقوده هتلر انذاك ،لكن ما سهل مهمة اديناور انه خضع للعزل السياسي والاجتماعي زمن هتلر وهو ما جعله خيارا سياسيا مقبولا من الامريكيين على الاقل خلال تلك المرحلة الانتقالية من تاريخ العلاقات بين الجانبين .

حصل اديناور على الدعم الامريكي كما حصل على الدعم من حزب الاتحاد الاجتماعي المسيحي Christian Socialist Union او ما كان يسمى حزب الشعب البافاري الذي اتحد مع مجموعة من الاحزاب الصغيرة لغرض تكوين كتلة وطنية ممثلة للشعب الالماني وليس لمنطقة بذاتها بعد ان ادى الاحتلال الدولي لالمانيا الى تشرذم سياسي واداري داخل الساحة الالماني نتيجة تعدد القوى المسيطرة عليها .

لتجاوز ضعف النظام السياسي القائم وصعوبة الحصول على اغلبية نيابية قام اديناور بتكوين اتحاد بين هذين الحزبين لتكوين كتلة برلمانية كبيرة يسهل التعامل معها وهي قادرة على ادارة الملفات الادارية والسياسية بسهولة وللوقوف بوجه الحزب الاشتراكي الديمقراطي الذي تأسس منذ عام ١٨٧٥ نتيجة حاصل دمج بين فكر كل من لاسال الفوضوي الذي يرفض وجود الدولة وكارل ماركس الثوري الذي يؤمن بالثورة للوصول الى السلطة عبر طليعة عمالية او حزب سياسي يقود الدولة بعد القضاء على القوى المضادة.

استمر هذا الحزب على نهجه في رفض الانصياع الى الرغبات الغربية واعتبارها املاءات وهو ما منعه من الوصول الى السلطة لكن ذلك لم يضعف وجوده السياسي لاتساع قاعدته الاجتماعية لاستناده الى قطاعات عمالية ضخمة مكنته من السيطرة على السلطة بعد استعادة المانيا لعافيتها السياسية والاقتصادية عام ١٩٤٩ وهو ما ادى الى امتعاض وزير الخارجية الامريكي منه دين اتشيسون الذي قال عنه انه ((على قيادة الحزب الاشتراكي الديمقراطي فانه ميؤوس منه)),[٤] مما ادى الى استمرار القطيعة بين الجانبين طيلة عقد الخمسينات كان ذلك مع رفضه البيروقراطية الماركسية وتبنيه الديمقراطية وفق نمطها الغربي كحل وسط بين التوجهات الاشتراكية والتعايش مع

[4] -Thomas A, Schwartz ,Americas Germany ,John J . McCloy and The Federal Republic of Germany ,Cambridge .1991.P80.

الانظمة الغربية اللبرالية .

مرت سياسة ذلك الحزب بمرحلتين الاولى النقد لسياسة اديناور ووصفه في اكثر من مرة على انه مستشار الحلفاء خاصة بعد ان سعى اديناور ليس الى تحشيد القوى الليبرلية خلفه بل تجاوز ذلك الى البحث عن قاعدة تعامل سياسي واسع عبر البحث عن تحالفات مع اوربا الغربية والعالم الغربي ليحقق مجموعة من الاهداف منها:

- تعطيل القوى المضادة لعودة المانيا الى مكانتها الدولية .
- الحصول على فرص التعامل الاقتصادي التي من الممكن ان تنشط الاقتصاد الالماني غبر ايجاد فرص للتوريد والاستثمار المتبادل .
- تقليص المطالبات بالتعويضات التي تلبست النزعة التعويضية والانتقامية عبر تفكيك ومصادرة المصانع الالمانية وعلاماتها التجارية .
- الافادة من الدعم الغربي خاصة بعد توقعه اندلاع الحرب الباردة بين المعسكرين الرأسمالي والاشتراكي قبل القوى الاخرى بما فيها الامريكية .

اتضح دعم الحلفاء لأديناور من طبيعة مساندة المسؤولين الامريكيين له ،اذ اوضح رئيس لجنة العلاقات الخارجية في مجلس الشيوخ الامريكي الاسكندر وايلي Alexander Wiley الى وزير الخارجية الأمريكي دين اتشيسون في شباط /١٩٥٢ عن قلقه من تدني شعبية اديناور لإمكانية تأثير ذلك على نجاح الخطة الامريكية في تشكيل جيش اوربي تساهم في دعمه المانيا الاتحادية خاصة اذا فشل في انتخابات ١٩٥٣ .

لتجاوز تلك المخاوف سعى وايلي الى استضافة اديناور الى لجنة العلاقات الخارجية في مجلس الشيوخ في ١٩ نيسان / ١٩٥٣ لشرح سياسته الداخلية والمزايا التي تحققها خططه للتحالف مع الغرب اي اروبا الرأسمالية والولايات المتحدة الامريكية ومن خلفها العالم الغربي , وهو ما ساعد على زيادة رصيده الداخلي واعادة انتخابه بعد ان فهم الالمان الاتحاديون امكانية حصولهم على الدعم الغربي السياسي والاقتصادي عبر تلك التوجهات.

سار في ذات التوجه ما ادت اليه الانتفاضة التي جرت في المانيا الديمقراطية (الشرقية)التي كانت خاضعة للهيمنة السوفيتية وحصول هجرات منها إلى المانيا الاتحادية (الغربية) واعلان الكونغرس الامريكي دعمه لها ولاديناور واعلانه في ٢تموز مشروع قرار عبر فيه عن دعمه للانتفاضة وحق الشعب الالمانيا في الوحدة .

ولم تأت تلك التصريحات من باب تثوير الاوضاع في المانيا التي كانت تابعة للاتحاد السوفيتي بل باستغلال الاوضاع دعائيا للمزيد من كسب الالمان لصالح المشروع الامريكي مع دعم اديناور من جهة واضعاف الوجود السوفيتي في المانيا الديمقراطية .

دعم توجهات الساسة الأمريكيون اديناور لإدراكهم انهم بحصولهم على دعمه ممكن ان يحصلون على اوربا مزدهرة وقوية بدعم المانيا الاتحادية التي يقودها اديناور ،كان ذلك بالتزامن مع اندلاع الحرب الكورية التي فتحت جبهة جديدة للأمريكيين كانوا في غنى عنها .

اثمرت تلك التوجهات وتلاقي مصالح الطرفين الالماني والامريكي إلى صدور مذكرة في ١٧ اب/١٩٥٣ اكدت على ان توحيد المانيا ممكن ان يؤدي إلى إضعاف المانيا الديمقراطية التي كانت تحت السيطرة السوفيتية وممكن ان تكون النتيجة انسحاب الاتحاد السوفيتي منها ومناطق مهمة من شرق اوربا .[٥]

كان الغرض من هكذا تصريحات اعلاء شأن اديناور وتعزيز موقعه الانتخابي مع كونها جزءا من الحرب النفسية بين الجانبين بعد ارتباك الرؤيا عند الكثير من ساسة الغرب حول الطريقة المثلى للتعامل مع الاتحاد السوفيتي خاصة بعد التفجير النووي الذي اجراه وفتح جبهة جديدة ضد الغرب مع بدء تغير موازين القوى لصالح القوى الاشتراكية بعد سلسلة الانتصارات التي حققها الشيوعيون في الصين والتي ادت إلى هروب تشانك كاي شك إلى فرموزا و تأسيس جمهورية الصين الوطنية فيها مقابل تأسيس جمهورية الصين الشعبية في الصين .

استمرت تلك التوجهات عبر تبني الكونغرس الامريكي مشاريع منظمة الدفاع الاوربي واتفاقية بون التي سعت الى ادخال المانيا الاتحادية ضمن منظومة الدفاع الأوربي ضد التهديدات السوفيتية المحتملة وذلك في تموز /١٩٥٤ بعد إشتداد الحرب الكورية وتهديدها بإمكانية فتح جبهة جديدة مضادة للنفوذ الامريكي في شرق آسيا ،تحت شعار توحيد المانيا و اعادة سيادتها وتعزيز دورها في صيانة السلم والامن الدوليين ، ردا على تصاعد التهديدات السوفيتية ووجود ممانعة فرنسية لعودة المانيا إلى المحفل الاوربي والهياكل الدفاعية للعالم الغربي .

مقابل ماسبق يبدو ان استمرار قادة هذا الحزب المضاد لاديناور واصراره على نهجه الاشتراكي

[5]- The National Security Council issued ,160/1.United States Position With Respect to Germany ,August 17,1953,NSC.Series ,Eisenhower Papers ,Eisenhower President Library Abilene ,

رغم تخليه منذ وقت مبكر عن طابعه الثوري منذ صعود الاتجاه النازي ادى الى استفحال حالة التنافر بينه وبين الساسة الامريكيين مما ادى الى صعوبة وصوله الى السلطة نتيجة تأثير علاقة الساسة الالمان مع الامريكيين في الحصول على اصوات الناخبين الذين كانوا يراقبون درجة الدعم الامريكي المقدم لهذا السياسي او ذاك للتعويل على ذلك الدعم لتجاوز الظروف الصعبة التي كانت تمر بها ألمانيا آنذاك .

ينطبق ما سبق على الحزب الديمقراطي الحر Democratic Party Libral ، الذي على الرغم من دخوله الحياة السياسية في الحكومة كأحد مكونات الاتحاد المسيحي ومجلس النواب (البندستاغ) ، الا ان الحزب الديمقراطي الحر انقسم الى جناحين الاول بقيادة ثيودور هس Heuss Theodor وزير خطة مارشال فرانز بلوخر Franz Blucher الذي ساير ادیناور في ضرورة مجاراة ضرورات الواقع للحصول على الدعم الامريكي لتجاوز الاوضاع الالمانية السيئة ،فيما قاد الجناح الاخر المتشدد وزير العدل في وزارة ادیناور توماس دیلر Dehler Thomas الذي سعى الى تبني الخط الوطني لاعادة مجد ووحدة المانيا بعيدا عن الدعم الامريكي متخذا بدلا عنه الحياد في الحرب الباردة [٦].

ادت مواقف دیلر الى اضعاف نفوذه السياسي في البداية باستبعاده من الحكومة التي كان يرأسها كونراد ادیناور وصولا الى اضعاف حزبه بعد انتخابه رئيسا له عام ١٩٥٤ وتفتيته بهد سنتين اي في عام ١٩٥٦

يدلل النص السابق على ادیناور سعى إلى تكوين تحشد مسيحي مضاد إلى بينها:-

١. وجود الجذور الاساسية للماركسية وانطلاقها منها ممثلة بكارل ماركس وتراثه الفكري المكتوب في البه باللغة الالمانية .

٢. سوء الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية في المانيا والتي وفرت فرصة مناسبة لتقبل ذلك الفكر الذي يوفر الضمان الاجتماعي ضد البطالة .

٣. جعل المسيحية المضاد العقائدي والاجتماعي للعقيدة الماركسية التي يشرف على نشرها الاتحاد السوفيتي في منطقة احتلاله .

٤. السعي لاسترضاء القوى الحليفة التي يسيطر عليها الاتجاه البروتستانتي كبريطانيا والولايات

[6] Ronald J.Granieri, The Ambivalent Alliance Konrad Adenauer ,The CDU,/ CSU and The West-1949-1966,Bergham,Books,Newyork ,Oxford 2003,Pp.12-23. -

المتحدة ووجود خليط ديني منسجم في فرنسا .

سعى القادة المؤسسون لحزب الاتحاد الديمقراطي المسيحي إلى ان يكون الحزب متعددا سياسيا واجتماعيا ودينيا وجغرافيا على ان يكون اساس وحدة المانيا في الروح والعقيدة والبنية الوطنية على امل ان يكون اساس توحيد كل المانيا في المستقبل القريب او البعيد من هنا جاء انتشار الحزب في اغلب اجزاء المانيا الاتحادية في برلين وكولن وهامبورغ وفرانكفورت وشتوتغارت .

لم يغفل قادة الحزب فلسفة البناء والنشاط الاقتصادي والاجتماعي بعد جعل الفرد اساس العمل الاجتماعي والسياسي اي السير خلف الفلسفة الرأسمالية بطرح حرية العمل والتنافس الحر بين الافراد كأساس لإعادة بناء الاقتصاد الالماني ,للمزاوجة بين وضع عقيدة مقنعة للشعب الالماني تستوعب تطلعاته وتصلح ان تكون اتجاها دعائيا يستوعب الدعاية الشيوعية لما بعد الحرب وتسير في ظل التوجهات الغربية مع عدم الدخول في صدام معها في ظل اختلاف التوجهات كما حصل مع اديناور مع سلطات الاحتلال البريطاني مما ادى إلى عزله عن عمدية مدينة كولن من العميد براكلاو بعد خلافه معه في تشرين الاول/١٩٤٥ بعد ستة اشهر من توليه المنصب.

سعى حزب الاتحاد الديمقراطي المسيحي الى طرح فلسفة حياتية تجمع بين العقدية المسيحية والفكر الرأسمالي الليبرالي عبر معالجة الموضوعات التي تخص علاقة الانسان بالدولة والتي انعكست بنوعية البنى الاقتصادية والاجتماعية المرغوبة والفكر الاجتماعي والسياسي السائد اي نوعية التعليم المطلوب اي الجهة المشرفة على التعليم ونوعية ذلك التعليم والذي اشترط ان يكون تحت اشراف الدولة ولايتعارض مع المبادئ المسيحية .من هنا جاء طرح قادة ذلك الحزب وفي المقدمة منهم اديناور مجموعة مبادئ لخصت فلسفة الحزب وعلاقة الانسان بالدولة صبت بالاتجاه التالي :-

١. ضمان كرامة الانسان وحريته بما لايتعارض مع المبادىء المسيحية وان تكون المسيرة متوافقة مع توجهات الدولة ونشاطاتها.

٢. ضمان حقوق الانسان العقائدية والسياسية .

٣.ضمان تنفيذ العدالة والمساواة في ظل سيادة القانون .

٤.حماية حقوق المرأة في العمل والبيت مع توفير الظروف الملائمة لنشاطاتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

٥. ضمان حقوق الاقليات .

يتضح مما سبق مع سعي ذلك الحزب المزاوجة بين العقيدة المسيحية بعد تجاوز اطارها الطائفي إلى خطوط التفاهم المسيحي بخطوطه العريضة السعي إلى تجنب اثارة ردود الافعال الدولية واستيعابها وبخاصة ما يتعلق بالاقليات وما اثير من قضية الهولوكوست وابادة الاقلية اليهودية في المانيا اي السعي لكسب عطف اليهود مع الدول الكبرى .

عالج الحزب قضية التعليم بربطه بمجموعة من الاعتبارات من اهمها :

١. مراعاة الاعتبار العائلي بالسعي إلى الحفاظ على وحدة العائلة بعد شيوع الفكر الماركسي وشعور البعض بانها تهدد وحدة العائلة وتنشئة الفرد وفق القيم الاباحية وتحلل الاسرة .

٢. احترام المؤسسة التعليمية الحكومية والاهلية التي تشرف على التعليم للقيم المسيحية .

٣. حماية المؤسسات الرسمية للكنائس والتجمعات الدينية .

يتضح مما سبق طرح ايمان الحزب بضرورة اشراف الدولة على التعليم دون اغفال القيم المسيحية المعتبرة واعطائها الدور المناسب للاشراف على التعليم مع وجود نوع من الازدواجية بين التعليمين الرسمي –العلماني .

تجربة التعايش مخاطر التفتيت في شرق اسيا

لم تقتصر تجارب التعايش الطائفي والديني على اوربا التي تحولت من الجانب الاقطاعي–الديني (الكاثوليكي)إلى العلمانية التي احتوت التعدد الديني وان كانت السيطرة العقائدية حسمت نسبيا عبر الحروب الدينية التي جرت في اوربا عدا الصراع الكاثوليكي –الانكليكاني في بريطانيا حتى بعد إنفصال ايرلندا الحرة بعد الوصول إلى حل وسط بخصوص الصراع الطائفي في ايرلندا الشمالية .

ظهرت التجربة الاكثر نضجا في المجتمعات الكثيرة التعدد في شرق اسيا وبخاصة في ماليزيا ، إذ تم ذلك عبر مجموعة من الوسائل من بينها

١. التوزيع الافقي للسلطة بتكوين سلطات فرعية في الولايات المنضوية تحت سلطة الاتحاد عبر دساتير فرعية لكل ولاية بما فيها تكوين سلطات تنفيذية وتشريعية وقضائية .وفد طرحت تلك الفكرة من قبل البريطانيين كوسيلة فض النزاعات المسلحة التي قد تندلع في اية لحظة نتيجة التنازع على السلطات والمصالح بين الولايات عام ١٩٤٦ اي بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية مباشرة ولايات الملايو الاتحادية وهو ماطرحه المندوب البريطاني ماكمايكل اذ كون لجنة لدراسة الاوضاع وطرح المقترحات ،و قدمت اللجنة توصياتها على شكل مقترح يقضي باتحاد مناطق في ولايات

الملايو في كانون الثاني عام ١٩٤٦ في نظام سياسي . ،يضم الملكيات التسع للملايو وشبه جزيرة ملايو والمستوطنات الممتدة بين بيانج وملقة مع بقاء سنغافورة مستعمرة منفصلة أي اعطائها الجنسية المشتركة بغض النظر عن العرق اي جعل رابطة المواطن اعلى من الاختلافات العرقية وقد تجدد هذا الطرح عام ١٩٤٨ بوضع (اتفاقية اتحاد الملايو) نتيجة المناوشات التي حصلت بين تلك الولايات والتي زادت من السلطات الادارية لحكام الولايات واستمر العمل بها حتى عام ١٩٥٧ تاريخ الاستقلال الماليزي كوسيلة لتحقيق غايتين الاولى التخلص من الصراع بين الولايات والثانية استقرار الاوضاع السياسية لبريطانيا التي كانت تحكم المنطقة مع الخشية من امتداد الحرب الباردة لها .

تشكل ذلك الاتحاد تحت مسمى حكومة اتحادية وتكونت من المندوب السامي البريطاني والسلطتين التشريعية والتنفيذية مع أنتخاب مجلس للحكام مع رئيس منتخب ولكل ولاية مجلس تنفيذي خاص بها مع مجلس الولايات كان ذلك بعد تشكيل لجنة ريد والتي جرت مناقشاتها في لندن والتي اقرت ضرورة تشكيل حكومة قوية مع حكم ذاتي للولايات مع اختيار ملك دستوري مسلم من الملايو.

جرت الموافقة على مقترحات ريد في ٣٠ اب /١٩٥٧ والتي مثلت ايذانا ببدء حياة سياسية لماليزيا مستقلة والتي اقترنت بظهور مجموعة من الاحزاب السياسية اهمهامنظمة الملايو المتحدة UMNO والجمعية الصينية الماليزية MCA والمؤتمر الماليزي الهندي MIC متأثرة بعاملين الاول طبيعة الخلفية الاجتماعية لبلد المنشأ والثاني طبيعة الحياة السياسية والاقتصادية لهم .

٢. شيوع التنسيق السياسي بين المكونات السياسية المشكلة للمجتمع السياسي الماليزي .

٣. تشكيل الاحزاب السياسية وفق التعدد الأثني بحيث لاتتشكل اي حكومة دون اشتراك المكونات الاجتماعية المختلفة بالابتعاد عن غياب او رفض للتعايش بين المكونات الاجتماعية بعد مساعي القوى السياسية لتجاوز الاختلالات الهيكلية في البنى الاقتصادية والاجتماعية ، أذ كان الصينيون يسيطرون على الاقتصاد الماليزي بينما كان يسطر الملاويون على السياسة العامة للبلاد فتم الاتفاق بين ممثلي الجانبين باعادة تقاسم السلطتين الاقتصادية بتنازل الصينيين عن بعض امتيازاتهم إلى الملاويين بينما تنازل الملاويون عن بعض امتيازاتهم السياسية إلى الصينيين وبذلك تمت اعادة تقسيم السلطات بين الجانبين دون اغفال حقول المكونات الاخرى بما فيهم الهنود ليكون القانون والشرعية والوفاق السياسي بديلا عن الاحتراب الذي يهيمن على العلاقات السياسية على

الانظمة السياسية والاجتماعية للكثير من دول العالم الثالث .

الخاتمة

لاريب في أن المجتمع السياسي هو حاصل تفاعل بين المبادىء المعتبرة وتعبيراتها اليومية فما هي عوامل صنع المبادىء المعتبرة وكيف يكمن أن تمارس بسلوك سياسي يومي ناضج .

تتحد العقائد السائدة في مجتمع معين بالتأكيد طبقا لمجموعة المبادئ والمعايير والمثل والقيم العلمية والمعرفية والذوقية والدلالية التي تشكل ما يعرف بالثقافة السياسية والتي كل ذلك فضلا عن كله تحكم الأطر والقواعد التي تحكم السلوكين الاجتماعي بمجمله والسياسي بخصوصياته المتعارف عليها .

أما بالنسبة للسلوك السياسي فتحكمه مجموعة عوامل من بينها :-

١. الوضع النفسي للمواطن وإعتماد القواعد السلوكية المتزنة في الحكم على الأشياء والحوادث .
٢. التجربة الاجتماعية القائمة سواء في الجانب السياسي أو التصرفات اليومية وحجم التجربة المختزنة على المستويين الفردي والجماعي .
٣. الوضع الاقتصادي فغالبا ما يؤدي الرخاء الاقتصادي إلى شيوع الثقافة الأرستقراطية التي تهتم بالقضايا الفنية والصالونات الأدبية مع سيادة الحوا ر العقلاني بدل السلوكيات الثورية وردود الأفعال الآنية .
٤. نوعية العقيدة السائدة هل هي شوفينية تستبعد التعايش أم إنسانية تجمع التفرعات الاجتماعية القائمة سواء على مستوى المجتمع السياسي الذي يضم الدولة كلها ام يشمل ذلك التفرعات الاجتماعية لأن وجود جماعة شوفينية أو طائفية داخل المجتمع السياسي ممكن أن يثير الاضطراب السياسي وقد يؤدي إلى سياسة الفعل ورد الفعل في المجتمع الواحد .
٥. نوعية أهداف الجماعة السياسية ليس على مستوى الأهداف المرتبطة بالمبادئ التي يستند إليها وجود الجماعة السياسية سواء كانت حزبا سياسيا أو جمعية أو رابطة بل يتعدى ذلك إلى الأهداف الفردية فقد يؤدي فشل مرشح انتخابي في الحصول على أصوات كافية عبر الإقناع العقلي إلى اللجوء إلى أساليب الكسب العاطفي بالتركيز على الأهداف الطائفية والعنصرية وإثارة الأحقاد الشخصية .

وإتساقا مع العوامل السابقة تكون عملية التفاعل بين الرأي والرأي الآخر عملية معقدة لا تخضع لعامل واحد وإنما للجو العام السائد، وهنا ينبغي التمييز بين نوعين من القضايا قضايا قانونية غير

خاضعة للمساومة مثل تلك التي تتعلق بالحقوق الخاصة والعامة ،وقضايا سياسية وفكرية تخضع للاجتهادات ووجهات النظر.

وضمن هذا الإطار تأتي عملية تنقية الأجواء النفسية بين فئات المجتمع العراقي من خلال مجموعة من الأطر منها :-

١. تنقية الأجواء العقائدية بتعديل الحطاب الديني من إطاره الطائفي الى إطاره العام بالرجوع إلى الآية الكريمة ((إن الدين عند الله الإسلام)) مع ما يرتبط بها من تفسيرات تؤدي الى وئد الفتنة الطائفية ونزع فتيلها وإسقاط حجة التكفيريين .

٢. الانتقال بالخطاب من إطاره العام والسطحي إلى طرح مشروع حضاري بالاستناد إلى الفكر العربي كما طرح من قبل المراجع الكبار ومفكري الإسلام والإفادة مما طرحوه وتشذيبه وأخذ المفيد منه والتخلي عن السفاسف .

٣. مراقبة المراكز التي تمثل أوكار للفتنة الطائفية والتحريض عليها للرد على أم إكتشاف مراكز تمويلها الخارجية.

٤. إقامة حملات توعية عبر الندوات وخطب الجمعة .

[i] - The International Journal of Human Rights, Cultural genocide and indigenous peoples: a sociological approach, Vol. 14, No. 6, November 2010, ,p837

The role of political modernization in dealing with the sectarian conflict

Prof. Hassan Ali Sabty al-Fatlawi
College of Arts / University of Baghdad

Summary

Sectarian problem in Iraq and the Arab region is not only a product of intellectual convictions but extend etiology extends to the social and economic structures .

Considering that the material needs pay individuals to take certain positions to deal with the reality of suffering , it may even go beyond that to achieve themselves needs through effective political participation or change their lifestyle and a certain reality of Their Aspirations from an individual or a social group or national society as a whole to be compatible with the cultural building quo.

We will discuss in this research evidence and the implications of the modernization on the throat and tackle sectarian conflict by focusing in multiple models of the world in order to utilize them in dealing with the sectarian attrition in the Arab region.

In this study we treated with the modernization of two trials in Federal Germany in its experience in dealing with the sectarian, ethnic and political division shift from traditional political parties to unifying direction by using Multi ethnic sectarian party regime from Adenauer The chancellor of United republic of Germany.

Compared to what has already we put forward Malaysia's experience in dealing with religious and national divisions by able their politician representatives to reshaped there traditional privileges the economic from Chinese minority in Opposite of the Malay political privileges , to join their political forces to serve the Peaceful coexistence in Malaysia.

الموانئ والمرافئ في كتاب صورة الارض لأبن حوقل

أ.د. كمال عبد الله حسن الدليمي الباحث: امجد محمد غزاي العيساوي
جامعة الانبار – كلية الآداب – قسم الجغرافية

المستخلص

لقد كان ابن حوقل أحد علماء جغرافية العرب والمسلمين ولديه إسهامات متميزة في الحقل الهيدروغرافي بكل ما يحتويه من انهار وبحيرات ومحيطات، فسجل الكثير من المعلومات القيمة عنها،إذ كانت الرحلة أساس الحصول على المعلومات، وكانت سبباً في دقة معلوماته لجغرافية العرب مارس الرحلة البرية والبحرية، إذ عرف عنه ذو سعة واطلاع وانتقال خارج الجزيرة، فتنوعت رحلاته حسب الأهداف المرجو تحقيقها، فهناك رحلات لطلب العلم والرحلات التجارية البرية والبحرية، وقد كان لتلك الرحلات آثارها، على الحياة العربية، إذا أنها زادت معرفة ابن حوقل بمسالك الطرق البحرية وطبيعة البحار واتجاهات الرياح ومدى ملاءمة مواسم معينة للسفر ومعرفة الموانئ والمرفئ والمراكز التجارية، حيث عرف ابن حوقل عن طريق الرحلات هناك(موانئ ، ومتاجر، والفرض) تقام بها عملية مبادلة السلع والبضائع التجارية ومن خلالها زادت العلاقات والروابط والاقتصادية والاجتماعية بالنسبة لأقاليم العالم الإسلامي.

أولاً: مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة عن طريق تناول أصغر رقعة جغرافية شكلت عقد التواصل ألا وهو الميناء أو المرافئ فمن أين أتى المفهوم؟ وكيف نمى وتطور؟ وما هي أبرز العوامل والمقومات أدت الى قيامها؟ وماهو دور الموانئ والمرافئ في الحضارة العربية الإسلامية.

ثانياً: فرضية الدراسة:

إن الموانئ بمفهومها الحديث لم تكن وليدة نفسها، وإنما هي نتاج التفاعل البشري عبر تاريخه الطويل ومن هنا جاءت فرضية الدراسة التالية:

أن التوزيع المكاني للموانئ والمرافئ العربية والإسلامية خضع لجملة من العوامل والمقومات الطبيعية والبشرية التي رسمت خريطة التوزيع، وبالتالي أهمية الموانئ للعالم الإسلامي على مختلف الصعد.

ثالثاً: هدف الدراسة:

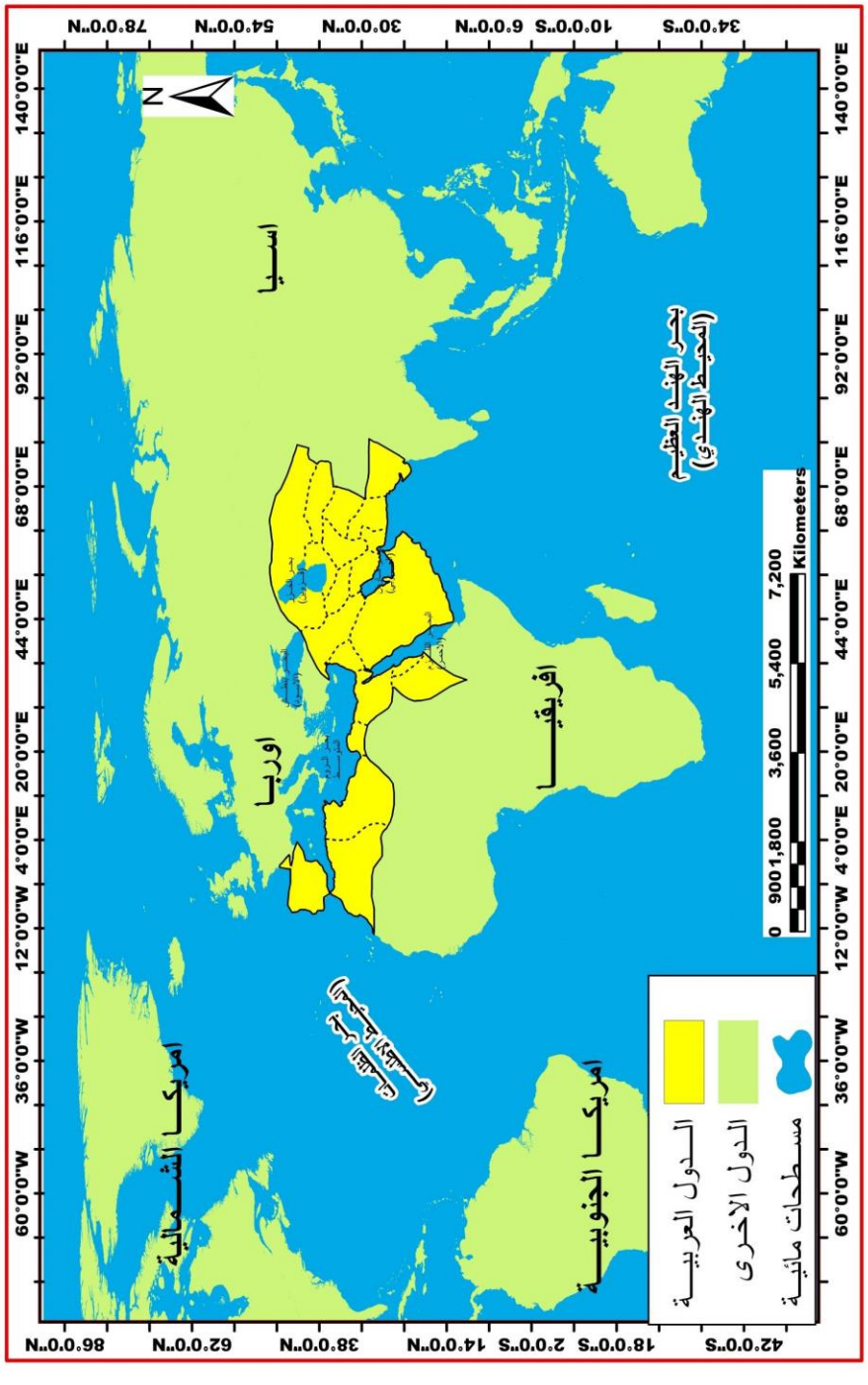
تهدف الدراسة الى محاولة سبر غور مفهوم الموانئ منذ أن نشأت الحضارات القديمة الأولى مروراً بتطورها في الحضارة العربية الإسلامية ووصولاً الى مفهوم الموانئ الحديثة وإبراز دور الموانئ لكل مرحلة من تلك المراحل، مع التأكيد على دور الموانئ في الحضارة العربية الإسلامية وتوزيعها المكاني من خلال كتاب جغرافية صورة الارض لأبن حوقل.

رابعاً حدود منطقة الدراسة:

يمكن تحديد الدراسة باتجاهين هما:-

الأول : مكـــاني: يتمثـــل بكـــل إقـــاليم العـــالم الإســـلامي المعمـــور والمعـــروف باســـم (مملكة الإسلام). خريطة(١).

والثاني: زماني: وهنا لم تحدد الدراسة بزمن معين، فهي في سعيها لإبراز هذا المفهوم تتبعت المفهوم منذ بداية النشوء التي ظهرت على وجه البسيطة وحتى نهاية القرن السادس الهجري/ الثاني عشر الميلادي، مع التركيز على القرنين(٤-٦) الهجري التي تمثل نضوج الجغرافية العربية الإسلامية.



خريطة(١)
موقع العالم الإسلامي بالنسبة للعالم

المصدر: ظريف رمضان مراد، ابن حوقل ومنهجه الجغرافي، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة، ٢٠٠٤، ص ٦٤

استهلال:

ابن حوقل هو أبو القاسم محمد بن حوقل البغدادي، الموصلي، النصيبي المشهور بابن حوقل جغرافي ورحالة عراقي[١]. عاش في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري[٢]، هو واحد من أولئك التجار الرحالة المثقفين الذين اتخذوا التجارة وسيلة لتفهم خصائص الاقاليم وطبائع الشعوب، وتدوين ما يتعرفون اليه من ميزات الناس ونوادرهم وغرائبهم[٣].

لقب بالبغدادي نسبة الى مدينة بغداد إذ ينتسب إليها وهو من اهلها والمقيمين بها وولد فيها، ولقب بالموصلي نسبة الى مدينة الموصل إذ تعاطى التجارة بها وهي من بلاد الجزيرة، ولقب بالنصيبي نسبة الى مدينة نصيبين وهي مدينة مشهورة من بلاد الجزيرة ينسب اليها كثير من العلماء، إذ قضى طفولته بها[٤].

ويعد ابن حوقل من ابرز الجغرافيين الرحالة الذين جابوا البلاد وأكثروا من الاسفار واحبوا التجوال، وكان من نتيجة أسفاره وجولاته في البلاد ان قام بتأليف كتاب قيّم في الجغرافية الوصفية، وقد قام بنشره المستشرق دي جوية وطبع الكتاب مرتين في (ليدن) بهولندا، ففي الطبعة الاولى كان عنوان الكتاب(المسالك والممالك والمفاوز والمهالك) ، ثم ادخلت على الكتاب تحسينات وطبع مرة اخرى بعنوان (صورة الارض)[٥].

بعد ذلك ترك بغداد ولم يمكث بها طويلاً، ثم مضى في رحلاته الواسعة ما يقارب الثلاثين عاماً، طاف خلالها إرجاء العالم الإسلامي شرقاً وغرباً في (القرن الرابع الهجري- العاشر الميلادي)، من نهر السند حتى سواحل المحيط الأطلسي، وتوغل في مناطق اخرى كثيرة ، عدا الصحراء الكبرى التي لم يشاهد منها الا جزءاً يسيراً، حتى انه دخل بلاد البلغار ووصل اواسط نهر الفولجا طلباً للارتزاق من التجارة ورغبة في دراسة البلاد وسكانها[٦].

ويعد كتاب (صورة الارض) موسوعة جغرافية، إذ وصف فيه المدن والانهار والغدران والقفار كما تطرق الى ثروة البلاد التي قام بزيارتها[٧].

كما وتجول في اقطار المغرب العربي والاندلس ونابولي وصقلية[٨]، ويعد ابن حوقل الخبير الاول من بين جغرافيين عصره في شؤون المغرب [٩]، ويمتاز ابن حوقل بالحس التجاري فقد التقى مثلاً في سلجماسة بجنوب المغرب بتجار عراقيين من اهل البصرة والكوفة هناك، مما يوحي لنا بوجود تلك (السوق المشتركة) بين كل ارجاء العالم الاسلامي، ومما يمكننا من الحكم على مدى اتساع معاملاتهم التجارية[١٠].

وقد قسم ابن حوقل العالم الاسلامي الى اثنين وعشرين اقليماً، وتناول بالدراسة كل إقليم وابرز معالمه الطبيعية والمناخية وموارد الحياة واهم ثرواته الزراعية والصناعية واهم مدنه، ويلقى

الكتاب الآن عناية كبيرة عند ابناء ارمينياً نظراً لما ورد من معلومات واقعية عن بلادهم فيه[١١].تميز مؤلف ابن حوقل حين اعتمد في التقسيم على العامل السياسي والاداري أكثر من الجانب الطبيعي الذي انتهجه الاصطخري وقدم ابن حوقل دراسة مفصلة للعالم الاسلامي وقسمه الى الآتي[١٢]جدول(١):

جدول (١)

بإقليم العالم الإسلامي عند ابن حوقل

ت	اسم الإقليم	ت	اسم الإقليم
١-	ديار العرب	١١-	كرمان
٢-	المغرب	١٢-	السند
٣-	الاندلس	١٣-	ارمينية واذربيجان والران
٤-	صقلية	١٤-	الجبال
٥-	مصر	١٥-	الديلم وطبرستان
٦-	الشام	١٦-	مفازه خراسان وفارس
٧-	الجزيرة	١٧-	سجستان
٨-	العراق	١٨-	خراسان
٩-	خورستان	١٩-	ما وراء النهر
١٠-	فارس		

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على: ابي القاسم بن حوقل النصيبي، صورة الارض، بيروت للنشر والطباعة، لبنان، بدون سنة طبع.

وتناول كل اقليم بالدراسة من حيث المعالم الطبيعية وصفاته الطبوغرافية.

جغرافية البحار والانهار

تعد جغرافية البحار والانهار والمحيطات جانب من الجوانب التي تدخل ضمن اطار الجغرافية الطبيعية التي اعتنى بها الجغرافيين العرب بدراستها لاسيما في اهميتها وفوائدها لأغراض الري[١٣].

كان الاهتمام بالموارد المائية وخصائصها وطبيعة استغلالها والتمعن في سلوكيتها من المواضيع التي حضت باهتمام كبير منذ القدم، حيث تواجد الماء على الارض وعلاقة اليابسة بالماء والتأثيرات الطبيعية للماء على الارض ووصفها وعلاقة الماء بالحياة على وجه المعمورة[١٤].

تحتوي البحار والمحيطات على ٩٥% من مجموع مياه الكرة الارضية ويقدر حجمها بحوالي (١٨٠٠) مليون كيلو متر مكعب من الماء اما الجليد والثلوج المياه الجامدة فتكون ٢٠% من مياه العذبة في البحيرات والانهار، والجداول والمستنقعات والمياه الجوفية في باطن الارض وصخرها حوالي (٢%) من مياه الكرة الارضية أما الرطوبة العائمة الطليقة في الجو على شكل بخار ماء فتكون(١%) من مجموع مياه الكرة الارضية.

ولأهمية المياه في حياة الإنسان نجد أن ابن حوقل قد ذكر المياه في كتابه وفصّل البحار والمحيطات الكبرى بعصره، وشرح تسمياتها وامتداداتها وصورها لغرض الفهم والإدراك. كما فصّل الأنهار وتوزيعها على العالم الإسلامي وذكر خصائصها وطبيعة امتداداتها، ومن خلال وصفه للمياه فقد بين أهم المدن الواقعة عليها الموانئ وأماكن تواجدها. وهذا ما سيتم بيانه في هذا المبحث.

١- بحر فارس (المحيط الهندي) يقول عنه ابن حوقل :

"بديار العرب وبسائر بلدان الاسلام ونصوره، ثم نذكر جوامع مما يشتمل عليه هذا البحر ونبتدئ بالقلزم على ساحله مما يلي المشرق، فإنه ينتهي الى ايلة، ثم يعطف بحدود ديار العرب، الذي ذكرناها وبيّناها قبل هذا الى عبادان، ثم يقطع عرض دجلة وينتهي على الساحل الى مهروبان ثم الى جنابة، ثم يمر على سيف فارس الى سيراف"[١٥].

"شفير البحر ونحره ومنتهى هذا البحر اليها، وهي في عقم هذا البحر من آخر لسانه، هي تامة العمارة بها فرضة مصر والشام، ومنها تحمل حمولات الشام ومصر الى الحجاز واليمن وسواحل هذا البحر"[١٦]، مصر وبأن"مهروبان مدينة صغيرة عامرة وهي فرضة الرجان وما وإلاها من ادانى فارس وبعض خورستان"[١٧] "السينيزي وهي مدينة اكبر من مهروبان ايضاً هي فرضة لسائر فارس خصبة شديدة الحر"[١٨] "سيراف هي الفرضة العظيمة لفارس[١٩]، هرموز وهي فرضة لكرمان مدينة غنية كثيرة النخيل"[٢٠]، "الدبيل وهي مدينة عامرة وبها مجمع التجارة، وهي فرضة لبلد السند"[٢١]، "زيلع هي فرضة للعبور الى الحجاز واليمن"[٢٢].

٢- بحر الروم (البحر المتوسط) يقول ابن حوقل:

" سأصل ذلك بذكر بحر الروم وتصويره اذ هو خليج من البحر المحيط، عليه اكثر هذه الديار، وقد اتيتُ به على التقريب لا على الحقيقة إذ بعضه اشبه شيء بالدائرة المحددة، ومخرجه بين ارض الاندلس وارض طنجة وسبته، وهذه الناحية محاذية من الاندلس لجزيرة جبل طارق واشبيلية، وعرض هذا المخرج بهذا المكان المعروف باشيرتان، وهو جبل عالٍ ويمتد جنوبياً الى سلة ويحاذيه من العدوة الاندلسية جبل الاغر ويمتد الى ليلة بناحية الشمال من الاندلس، فيكون نحو اثنى عشر ميلاً ثم لا يزال يتسع ويعرض، ويمتد على سواحل المغرب ومما يلي شرقي هذا

البحر حتى ينتهي الى اقاصي ارض مصر، ممتداً على اراضيها الى الشام متصلاً عليها الى الثغر الذي كان يعرف بطرسوس، ويعطف الى بلدان الروم من جبال اقليمية الى انطاكية"[٢٣].

٣- بحر الخزر:

"بحر الخزر فإن شرقية بعض الديلم وطبرستان وجرجان وخوارزم، وغربية الران وجود السرير وبلاد الخزر الغزية، شمالية بناحية سياه كويه وجنوبه الجبل والديلم[٢٤]، ابسكون الى الخزر عن اليمين على شط البحر فية مدينة سوى موضع من ابسكون هي الدخله في البحر فترسى فيها السفن في هيجان البحر"[٢٥].

أما توزيع الموانئ والمراسي في كتاب صورة الارض لابن حوقل فسوف نفصلها بحسب ذكرها في الأقاليم.

١- ديار العرب :

"بدأت بديار العرب لأن القبلة بها ومكة فيها، وهي ام القرى وبلد العرب واوطانهم التي لم يشركهم في سكانهم غيرهم"[٢٦].

"ويحيط بها بحر فارس من عبادان وهو مصب ماء دجلة في البحر، فيمتد على البحرين حتى ينتهي الى عمان ثم يعطف على سواحل مهرة وحضرموت(اليمن) وعدن، حتى ينتهي على سواحل اليمن الى جدة(السعودية)، ثم يمتد على الجار(السعودية) ومدين حتى ينتهي الى آيلة"[٢٧].

"الجار فرضة المدينة، وهي على ثلاث مراحل منها على شط البحر، وهي اصغر من جدة وجدة فرضة لأهل مكة على مرحلتين منها الى شط البحر، كانت عامرة كثيرة التجارات والاموال"[٢٨].

أما "بلاد مهرة فقصبتها تسمى الشحر، وكثيرة الاموال والابل والمعز والدواب، وصحار قصبة (عُمان) وهي على البحر، وبها من التجار والتجارة هي اعمر مدينة بعمان"[٢٩].

"عدن(اليمن) مدينة صغيرة وشهرتها لأنها فرضة على البحر، ينزلها السائرون في البحر، وباليمن مدن اكبر منها ليست كشهرتها وهي من اعمر بلاد بتلك النواحي أكثرها مخاليف ومزارع واغزرها مياهاً"[٣٠].

٢- المغرب :

"المغرب فبعضه ممتد على بحر المغرب في غربيه ولهذا البحر جانبان شرقي وغربي هما جميعاً عامران، من الغرب فمن مصر الى برقة الى افريقية وناحية تنس الى سبته وطنجة، فللعرب خاصة وما في اضعاف هذا الاقليم، من جهة الشرقي فهو بلد الروم"[٣١].

يوجد على ساحل البر الاسفل من المدن ابتداء عن اليمين تنس، وهران، واسلن، ارجكوك، مليلة، نكور سبتة، طنجة، كل هذا مراسي على البحر[٣٢] "سفاقس هي مرسى على نحر البحر وبها اسواق عامرة بالتجارة"، اما "المهدية هي مدينة صغيرة استحدثها المهدي القائم بالمغرب وسماها بهذا الاسم على نحر البحر هي فرضة مالها من البلاد كثيرة التجارة حسنة السور والعمارة منيعة"[٣٣]، "سوسة مدينة بين الجزيرة المهدية وطيبة رقعة خصبة على نحر البحر ولها سور حصين وماؤه معين"، وهي احدى فرض البحر لها اسواق حسنة وفنادق وحمامات طيبة[٣٤]،" باشوا واسعة العمل خصبة، فرضة اوسع من سوسة واكثر منها جباية واهلاً ولها كورة تضاف يعول التجار عليها"[٣٥].

على الساحل منها بهذا النحر على نحو مرحلة مرسى الخرز وفيه معدن المرجان، ومرسى الخرز ايضاً قريبة نبيلة لمكان المرجان وحضور من يحضرها من التجار[٣٦].

"كالاربس هي على نحر البحر ولها اسواق حسنة وتجارة مقصودة والارباح متوسطة وفيها حصن ورخص موصوف وفواكه وتبادل التجار فيما بينهم"[٣٧]." مزغناي مراسٍ فمنها جيجل مرسى ومنه الى بجاية (مرسى) ومنه الى مرسى بني جناد ومنه الى مرسى الدجاج، وهي مدينة عليها سور منيع على نحر البحر"[٣٨]. واشرشال مدينة قديمة أزلية قد خربت، وفيها مرسى وبها آثار قديمة واصنام من حجارة ومبان عظيمة[٣٩]، وهران مرسٍ لا مدن لها مشهورة كمرسى عطا وليس به احد يسكنه، فلها سور وهي منيعة جداً وسورها من تراب ومرسى وهران في غاية السلامة[٤٠]، مرسى موسى فقد كنفته الجبال وله مدخل آمن، وعليه سور وماؤها من خارجها جار عليها[٤١]".

"دهقنة حُذق فيهم حمية مع الغريب وهي فرضة الاندلس، اليها ترد السلع ومنها يحملون الغلال، والغالب على باديتها البربر[٤٢]".

نامدفوس مرسى ومدينة قديمة بقية قوم يسكنونها فيها سكنى الصابين الى أوطانهم[٤٣]، واسلن مدينة خصبة لها سور عظيم حصين وماؤها فيها، ولها بساتين كثيرة وكنت اعرفها قديماً الحميدين ولها مرسى وهي خصبة كثيرة الاهل واكثر أموالهم الماشية ولهم منها الكثير الغزير[٤٤].

"ارجكوك مدينة ايضاً لطيفة لها مرسى وبادية وخصب وسعة في الماشية والاموال السائحة، ومرساها في جزيرة لها مياه ومواطن كثيرة للمراكب"[٤٥].

"نكور مدينة مقتصدة وفي وقتنا هذا، وكانت قديماً اعظم مما هي وآثارها بينة، ولها مرسى ترسى فيه المراكب في بطن جزيرة تعرف بالمزية[٤٦]، سبته هي مدينة لطيفة على نحر البحر، وهي مرسى قريب الامر، وفي وقتنا هذا لبني امية"[٤٧].

و"بحيرة اريغ بحيرة اصلها من البحر المحيط صغيرة ترسى فيها المراكب الاندلسية التي تحمل غلات الناحية[٤٨]، وهذه جملة احوال المدن المشهورة والمراسي والقرى المعروفة على نحو بحر المغرب من حد برقة الى البحر المحيط"[٤٩].

٣- الاندلس :

"الاندلس فهي من نفائس جزائر البحر ومن الجلاله في القدر بما حوته واشتملت عليه بحال ستأتي بأكثرها، دخلتها في اول سنة سبع وثلاثين وثلاثمائة والقيم بها ابو المطرق عبد الرحمن بن محمد بن عبد الله بن محمد بن عبد الرحمن بن الحكم بن هشام بن عبد الرحمن بن معاوية[٥٠]. من قرطبة الى بطليموس على الجاده ست مراحل، ومن قرطبة الى بلنسية اثنتا عشرة مرحلة، ومن قرطبة الى المرية فرضة بجانة سبعة ايام ومن المرية الى مرسية خمسة أيام"[٥١].

٤- صقلية :

"صقلية هي جزيرة على شكل مثلث متساوي الساقين زاويته الحادة من غربي الجزيرة، طولها سبعة ايام، وهي شرقي الاندلس في لج البحر وتحاذيها من البلاد المغرب بلاد افريقية وباجة وطبرقة الى مرسى الخرز، وغربيها في البحر جزيرة قوشقة، ومن جنوب صقلية جزيرة قوسره"[٥٢]."قصبة صقلية وهي على نحر البحر وهي خمس دارات متجاوزة غير متباينة[٥٣]، بحارة الصقالية وهي اعمر من مدينتين اللتين ذكرتها واجل وهي مرسى البحر بها عيون جارية بينها وبين صقلية"[٥٤].

٥- مصر:

"مصر فلها حد يأخذ من بحر الروم من الاسكندرية، ويزعم قوم من برقه في البرية، حتى ينتهي الى ظهر الواحات ويمتد الى بلد النوبة ثم يعطف على حدود النوبة من حد اسوان على ارض البجة في قبلي اسوان، حتى ينتهي الى بحر القلزم ثم يمتد الى بحر القلزم ويجاوز القلزم الى طور سينا"[٥٥].

ومن أهم موانئها التي تمتد على البحر هي "الاسكندرية،عيذاب،الطور، اسوان، ودمياط،والفسطاط".

٦- الشام:

"الشام غربيها بحر الروم، وشرقيها البادية من ايلة الى الفرات ثم من الفرات الى حد الروم، وشماليها بلاد الروم وجنوبيها مصر وفيه بنو اسرائيل[٥٦].مدينة بيروت التي على ساحل بحر الروم، وهي فرضتها وساحلها وبها يرابط اهل دمشق[٥٧]. بالس مدينة على شط الفرات من غربي صغيرة، وهي اول مدن الشام من العراق، وكان الطريق اليها عامراً ومنها الى مصر وكانت فرضة اهل الشام[٥٨]، جزيرة ابن عمر مدينة صغيرة لها اشجار واثمار ومياه ومرافق

وخصب وعليها سور وبها تجارة، وهي فرضة لآرمينية وبلاد الروم ونواحي ميا فارقين وارزن، وتصل منها الى الموصل المراكب مشحونة بالتجارة كالعسل والسمن والجبن والجوز واللوز والبندق والزبيب والتين الى غير ذلك من الانواع".[٥٩]

٦- العراق:

"العراق فإنه في الطول من حد تكريت الى عبادان، وعبادان مدينة على نحو بحر فارس، وعرضة من القادسية على الكوفة وبغداد الى حلوان، وعرضة بنواحي واسط من سواد واسط الى قرب الطيب"[٦٠].

"الابلة المفتح والمدار في مجاري مياه دجلة، وهي مدن صغار متقاربة في الكبر عامرة والآبلة اكبرها وافسحها رقعة وهي احد حدود البصرة من جهة نهرها، الآبلة من بينها عامرة وبها اسواق صالحة وهي مرسى للسفن في عمليات تحميل الحمولات التجارية"[٦١].

٧- فارس :

"فارس والذي يحيط بها من الشرق حدود كرمان ومما يلي الغرب كورخوزستان، ثم يلي الشمال المفازة التي بين فارس وخراسان وبعض حدود اصبهان ومن الجنوب بحرها، وفيها زنقة وزاوية تلي كرمان[٦٢].فرضة سيراف حيث تحمل السفن البضائع بمختلف الانواع الابنوس والصندل والطيب"[٦٣].

٨. كرمان:

"كرمان يحدها من جهة الشرق ارض مكران ما بين مكران والبحر من رواء البلوص، وغربيها ارض فارس وشماليها خراسان وسجستان، وجنوبها [٦٤].هرموز مجمع تجارة كرمان وهي فرضة البحر ومجمع السوق"[٦٥].

٩- السند:

أما "السند فحدودها كما يحددها ابن حوقل إذ يقول" أما بلاد السند فيحدها مكران وطوران والبدهه من الشرق، وبحر فارس من الغرب،كرمان وسجستان وبلاد الهند من الشمال ومن الجنوب ما بين مكران والقفص"[٦٦].

أما أهم موانئها فهي "الديبل من شرقي نهر مهران على البحر، هي متجر عظيم وتجارتها من وجوه كثيرة، وهي فرضة هذه البلاد وهي مقامهم للتجارة[٦٧] ومدينة كيز ، وهي مدينة نحو نصف الملتان وبها نخيل كثير وهي فرضة مكران"[٦٨].

١٠- ارمينية واذربيجان والران: يصفها ابن حوقل بقوله::

" يحيط بها من الشرق الجبال والديلم بحر الخزر، وتحيط من جهة المغرب حدود الارمن واللان وشيء من حدود الجزيرة، من الشمال فاللان وجبال الغبق ومن الجنوب حدود

العراق وشيء من حدود الجزيرة "[٦٩]، أما أهم الموانئ والمرافئ فيها فهي باب الابواب مدينة على بحر الخزر في وسطها مرسى للسفن، وفي هذا المرسى الخارج من البحر،مدينة باب وهي مدينة عليها سور منيع من حجارة وطين، وهي فرضة بحر الخرز والسرير، اللان وسائر طبرستان وجرجان"[٧٠].

١٨- الديلم وطبرستان:

"الديلم وما يتصل بها فمن ناحية الجنوب قزوين، ولطرم وشيء من اذربيجان من الشرق، وطبرستان وبحر الخزر من الشمال ومن الغرب اذربيجان وبلدان الران"[٧١]، وتعد الجرجان هي فرضة على بحر طبرستان يركبون منها الى الخزر وباب الابواب والجبل والديلم، وبابسكون وهي فرضة الديلم"[٧٢].

١٩. ما وراء النهر:

"ما وراء النهر وما يحيط به من شرقية ارض الهند على خط مستقيم وغربية بلاد الغزية والخرخية، وشمالية من اقصى بلد فرغانة الى الطراز على خط مستقيم، وجنوبيه نهر جيحون الى بحيرة خوارزم"[٧٣].

أما أهم موانئها فهي: الترمذ فهي مدينة في نهر جيحون وهي عامرة اهلة فرضة لتلك النواحي على نهر جيحون[٧٤].

إن المتتبع لما ذكره ابن حوقل ومن سبقه يجد أن هناك صعوبة في فصل الموانئ والمرافئ، إذ إن الجغرافيين العرب والمسلمين ومنهم ابن حوقل كانوا في وصفهم للأقاليم موسوعيين في كتاباتهم. وبالتالي فقد أكثروا من ذكر المدن وبالتالي بعض هذه المدن ساحلية تحتوي على الموانئ. ومجرد ذكر المدينة فهو ذكر للميناء. أو أنهم استخدموا ألفاظ مثل فرضة أو مرسى للدلالة على الموانئ. وبالتالي صعوبة تحديد عدد الموانئ. إلا أننا نجد أن ابن حوقل كان أكثر ذكراً للموانئ من الاصطخري ولعل ذلك. مرجعه الى أن ابن حوقل كان أكثر معرفة بأقاليم المغرب العربي والاندلس وبالتالي ذكر عدد أكبر من الموانئ من الاصطخري.جدول(٢).خريطة(٢).

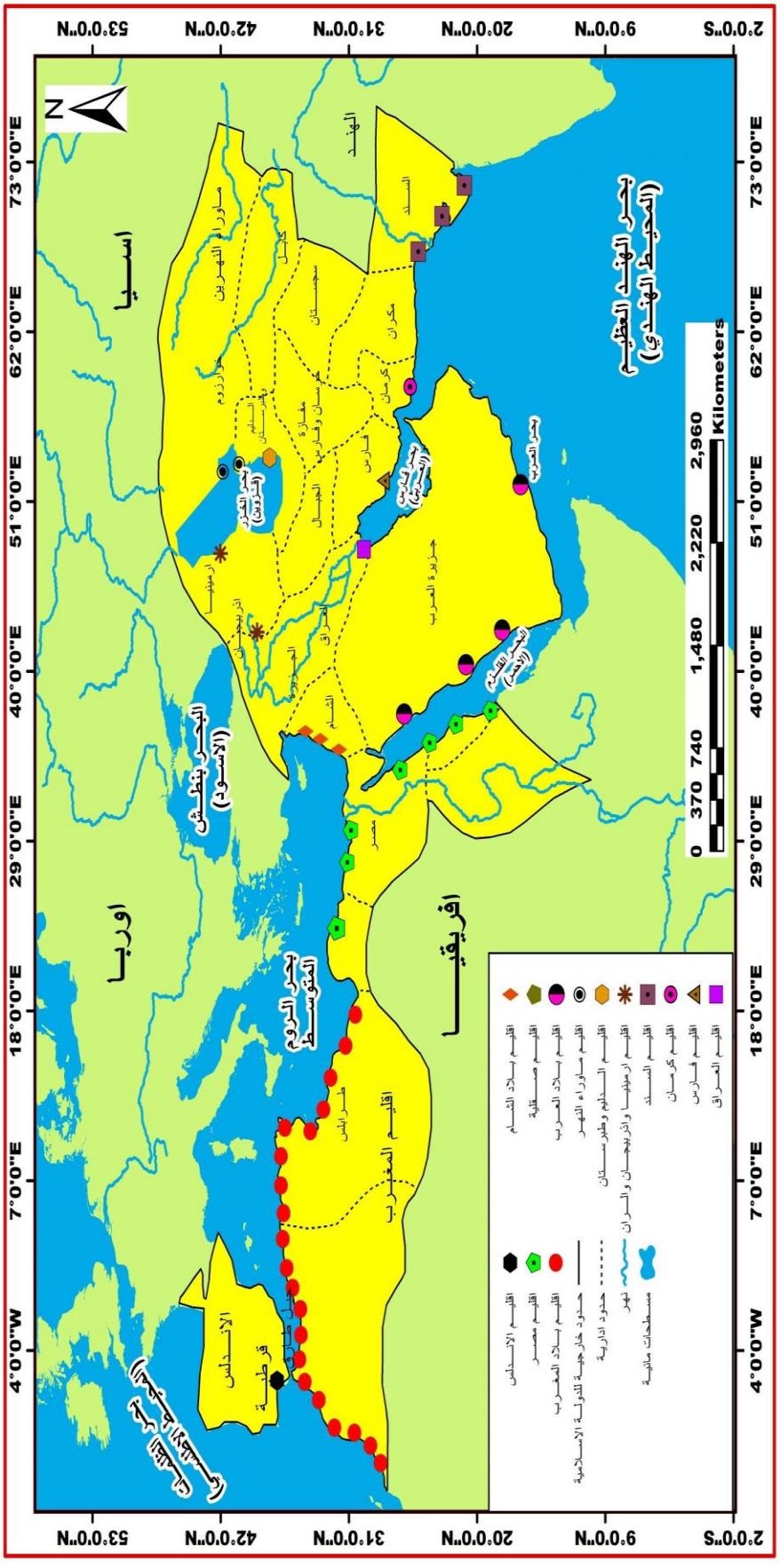
جدول(٢)

اقاليم العالم الاسلامي واهم الموانئ والمرافئ فيها عند ابن حوقل

الاقليم	اسم الميناء
١. اقليم ديار العرب	الجار وجدة وعدن وصحار
٢. اقليم المغرب	مرسى موسى والمهدية وسفاقس وسوسة ومرسى الخزر ومزغناي ومرسى جيجل وبجاية ومرسى بن جناد مرسى الدجاج ونامدفوس واشرشال وهران دهقنة وحذق ارجكوك وسبتة ونكور ،ابن تنس واسلن، ومليله وطنجة وكالاربس.
٣. اقليم الاندلس	قرطبة
٤. اقليم صقلية	باجة ببلرم والصقالية
٥. اقليم مصر	اسوان والفسطاط والاسكندرية ودمياط.
٦. اقليم الشام	بعلبك وانطاكية وبالس
٧. اقليم العراق	والابلة
٩. اقليم فارس	سيراف
١٠. اقليم كرمان	هرموز
١١. اقليم السند	الدبيل
١٢. اقليم ارمينية واذربيجان والران	باب الابواب ودبيل
١٣. اقليم الديلم وطبرستان	لجرجان
١٤. اقليم ما وراء النهر	الترمذ

المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على:

١- أبي القاسم بن حوقل النصيبي، صورة الارض ، بيروت للنشر والطباعة، لبنان، بدون سنة طبع.



المصدر: من عمل الباحث بالاعتماد على: ضياء الدين علوي، الجغرافية العربية في القرنين التاسع والعاشر الميلاديين (الثالث والرابع الهجري)، الكويت، ١٩٨٠، ص ٣٥.

(خريطة ٢)

الموانئ والمراسي عند ابن حوقل بشكل تقريبي

الهوامش

(١) ظريف رمضان مراد، ابن حوقل ومنهجه الجغرافي، رسالة ماجستير، القاهرة، ١٩٩٣، ص٢٥.

(٢) هبة سالم يحيى عبد الله محمد السلطان، المفاهيم الجغرافية الطبيعية في الفكر الجغرافي الاسلامي في القرن الرابع الهجري ، العاشر الميلادي، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الموصل، ٢٠٠٧، ص٢١.

(٣) ابي القاسم بن حوقل النصيبي، صورة الارض، بيروت للنشر والطباعة، لبنان،(بدون سنة طبع)، ص٥.

(٤) ظريف رمضان مراد، ابن حوقل ومنهجه الجغرافي، المصدر السابق، ص٥

(٥) محمد على الفرا، الفكر الجغرافي في العصور القديمة والوسطى، مكتبة الفلاح، الكويت، بدون سنة طبع، ص١٥٩.

(٦) ظريف رمضان مراد، ابن حوقل ومنهجه الجغرافي، مصدر سابق، ص٩.

(٧) محمد رشيد الفيل، اثر التجارة والرحلة في تطور المعرفة الجغرافية عند العرب، نشرة دورية تعنى بالبحوث الجغرافية يصدرها قسم الجغرافيا بجامعة الكويت والجمعية الجغرافية الكويتية،١٩٧٩، ص١٥.

(٨) عبد الله بن احمد بن سعد الغامدي، الدراسة الميدانية في مجال الجغرافية، ودور علماء الجغرافية المسلمين في تطورها، رسائل ماجستير(غير منشورة)، ٢٠٠٥،، ص٤٧.

(٩) عبد الرحمن حميدة، اعلام الجغرافيين العرب ومقتطفات من آثارهم، دار الفكر، دمشق، ١٩٩٥، ص٢١١.

(١٠) المصدر نفسه، ص٢١٣.

(١١) نعمان دهش صالح العقيلي، الرحالة العربي والادب الجغرافي السياحي، مجلة الجمعية الجغرافية، المجلد الثامن، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٨٦، ص١٢٣.

(١٢) ابن حوقل، صورة الارض، مصدر سابق، ص٨.

(١٣) مهدي محمد علي الصحاف، وفيق حسين الخشاب، باقر احمد كاشف الغطاء، علم الهيدرولوجي، دار الطبع والنشر، جامعة الموصل، سنة ١٩٨٣، ص٤٥.

(١٤) عبد الاله رزوقي كربل، جغرافية البحار والمحيطات، دار الطبع والنشر، جامعة الموصل، الطبعة الثانية ، ١٩٨٤، ص١٦.

(١٥) ابن حوقل، صورة الارض، مصدر سابق، ص٤٨.

(١٦) المصدر نفسه، ص٥٣.

(١٧) المصدر نفسه، ص٥٤.

(١٨) المصدر نفسه ، ص٥٤

(١٩) المصدر نفسه، ص٥٤.

(٢٠) المصدر نفسه، ص٥٤.

(٢١) المصدر نفسه ، ص٥٥.

(٢٢) المصدر نفسه، ص٦١.

(٢٣)ابن حوقل، صورة الارض ، مصدر سابق، ص١٤٧.

(٢٤) المصدر نفسه ، ص٣٢٧.
(٢٥) المصدر نفسه، ص٣٢٩.
(٢٦) المصدر نفسه ، ص٢٧.
(٢٧) المصدر نفسه، ص٢٧.
(٢٨) المصدر نفسه، ص٣٩.
(٢٩) المصدر نفسه، ص٤٤.
(٣٠) المصدر نفسه، ص٤٤.
(٣١) المصدر نفسه ، ص٦٤.
(٣٢) المصدر نفسه ، ص٦٧.
(٣٣)المصدر نفسه ، ص٦٨.
(٣٤) المصدر نفسه، ص٧٣.
(٣٥) المصدر نفسه ، ص٧٤-٧٥.
(٣٦) المصدر نفسه ، ص٧٦.
(٣٧) المصدر نفسه، ص٧٧.
(٣٨) المصدر نفسه، ص٧٧.
(٣٩) المصدر نفسه ، ص٧٧.
(٤٠) المصدر نفسه ، ص٧٨.
(٤١) المصدر نفسه، ص٧٩.
(٤٢) المصدر نفسه، ص٧٩.
(٤٣)المصدر نفسه ، ص٧٨.
(٤٤) المصدر نفسه، ص٧٩.
(٤٥) المصدر نفسه، ص٧٩.
(٤٦) المصدر نفسه، ص٧٩.
(٤٧) المصدر نفسه، ص٧٩.
(٤٨) المصدر نفسه ، ص٨٢.
(٤٩) المصدر نفسه ، ص٨٣.
(٥٠) المصدر نفسه، ص١٠٤.
(٥١) المصدر نفسه ، ص١١١.
(٥٢)المصدر نفسه ، ص١١٣.
(٥٣) المصدر نفسه، ص١١٣.
(٥٤) المصدر نفسه، ص١١٤.
(٥٥) المصدر نفسه ، ص١٢٦.

[٥٦] ابن حوقل، صورة الأرض، مصدر سابق ، ص١٥٣.

[٥٧] المصدر نفسه ، ص١٦٢.

[٥٨] المصدر نفسه، ص١٦٥.

[٥٩] المصدر نفسه، ص٢٠٢.

[٦٠] المصدر نفسه، ص٢٠٨.

[٦١] المصدر نفسه ،ص٢١٤.

[٦٢] المصدر نفسه ، ص٢٣٤.

[٦٣] المصدر نفسه،ص٢٤٨-٢٥٤.

[٦٤] المصدر نفسه ،ص٢٦٦.

[٦٥] المصدر نفسه ،ص٢٧٠.

[٦٦] المصدر نفسه، ص٢٧٤.

[٦٧]المصدر نفسه ،ص٢٧٩.

[٦٨] المصدر نفسه،ص٢٨١.

[٦٩] المصدر نفسه ،ص٢٨٥.

[٧٠] المصدر نفسه،ص٢٩٢.

[٧١] المصدر نفسه،ص٣١٨.

[٧٢] المصدر نفسه،ص٣٢٤،ص ٢٣٥.

[٧٣] المصدر نفسه، ص٣٨١.

[٧٤]المصدر نفسه ،ص٣٩٤.

Ports and harbors in the book image of the earth to the son Hawqal

Prof. Kamal Abdullah Hassan Al-Dulaimi
Researcher: Amjad Mohammed Gzai Issawi
Anbar University - Faculty of Arts - Department of Geography

Abstract

Ibn Hawqal was one of the Arab Muslim geographers who had many remarkable contributions as far as hydrography field in all what it contains such as rivers, lakes and oceans. He has recorded much valuable information about them. The travel was the base to get information and it was a reason for the accuracy of his information. Ibn Hawqal was known as knowledge and well-acquainted and much traveled person. His travels varied according to the achieved objective: there were scholastic travels, travels for trade in land and at sea. These travels had a legacy as far as the Arabic life is concerned. The knowledge of Ibn Hawqal increased by following these routes and knowing the nature of the sea and direction of winds and the suitability of certain seasons for travel as well as knowing the important ports and trade centers. He knew through his travels the ports and the trade centers through which the economic and social link were enhanced among the provinces of the Islamic world.

مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني في العراق ودورها في تنميه القطاع الصناعي

أ.د صلاح داود سلمان م.د سلام فاضل علي
جامعة بغداد- كلية التربية للعلوم الانسانية-ابن رشد-قسم الجغرافية

المستخلص

تؤكد الدراسات على أهمية ودور العنصر البشري المؤهل في عملية التنمية الاقتصادية ولاسيما التنمية الصناعية، والعراق وهو مقبل على عملية الأعمار وإعادة البناء فهو اليوم بحاجة ماسة للقوى العاملة الماهرة من الكوادر الوسطى والمتقدمة.

يهدف البحث الى التعرف على الجهات الرئيسة للتعليم التقني والتدريب المهني في العراق وتباينها المكاني ،ونوعية مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني للوقوف على الصعوبات التي يواجها ووضع السبل والتوصيات للتغلب عليها، فضلاً عن توفير البيانات والمعلومات عن التخصصات والفروع المهنية وانواع الدورات التدريبية التي تقوم بإعداد وتأهيل مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني التي تتلاءم مع سوق العمل في القطاع الصناعي وواقع القطاع الصناعي وحجم قوة العاملة فيه وقدرته على توفير فرص العمل.

وتتلخص مشكله البحث في ان اتساع الفجوة بين قطاع التعليم والتدريب المهني والقطاع الصناعي خلال السنوات الماضية في البلاد من خلال عدم قدرة مخرجاته الأول علي تلبية احتياجات سوق العمل في القطاع الصناعي من حيث الكم والنوع، وضعف كفاءة سوق العمل في الثاني (القطاع الصناعي) وعدم مقدرته على استيعاب مخرجات مؤسسات التعليم والتدريب وتوفير الظروف المناسبة لاحتوائها وجعلها قوي بشرية فاعلة بتوفير فرص العمل لهم.

إن المشكلة التي تواجه القطاع الصناعي في العراق هي ليس عدم توفر تلك الأيدي العاملة الماهرة والوسطية ألازمه لأداره ذلك القطاع وإنما ترتبط هذه المشكلة ارتباط وثيقا بعدم توفر المعلومات المحددة والدقيقة عن متطلبات سوق العمل في القطاع الصناعي الحالية والمستقبلية من القوى البشرية وتخصصاتها ومؤهلاتها بحيث يتم بناءَ عليها تصميم العمليات التعليمية والتدريبية التقنية والمهنية ، فضلاً عن ضعف القدرة الاستيعابية لسوق العمل الصناعي.

توصل البحث الى عدد من التوصيات والاستنتاجات منها.

• تعدّد الوزارات والهيئات والجهات التي تتولى مهام وبرامج التدريب والتعليم المهني والتقني، وهذا يجعلها منظومات مجزأة ومبعثرة لاسيما في ضوء ضعف التنسيق بينها. ركزت منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في السابق على إكساب الملتحقين بمهارات تمكنهم من العمل في القطاع العام، وقد لعبت في تلك الحقبة دوراً مهماً، ولكن الحقبة الحالية تستدعي إحداث تغيير

في المنظومة يواكب متطلبات هذه الحقبة من حيث التركيز على حاجات القطاع الصناعي العام والخاص ومتطلباته.

• دعم القطاع الصناعي الخاص لما له من دور في توفير فرص العمل لاستيعاب مخرجات التدريب والتعليم المهني من خلال دعم أسعار الوقود ودعم قدرة المنتج المحلي على المنافسة السعرية مع السلع المماثلة المستوردة عن طريق فرض التعرفة الجمركية ، توفر أجهزة التقييس والسيطرة النوعية ومنع دخول سلع صناعية غير مطابقة للمواصفات العالمية ومنافسة للسلع المحلية الملتزمة بالمواصفات المعتمدة عالميا او محليا ، حل أزمة الطاقة الكهربائية في البلاد، فضلا عن توفير التمويل وخفض كلف القروض الصناعية للصناعيين. استحداث اختصاصات جديدة تتلاءم مع احتياجات سوق العمل الصناعي العراقي ولاسيما (الصناعات البلاستيكية والنفطية، تصفية وتعقيم المياه ،صيانة وادامة السفن والطائرات وصياغة الذهب وغيرها من التخصصات الحديثة المطلوبة في سوق العمل العراقي.

المدخل:-

يعد التعليم التقني والتدريب المهني في عصرنا الحالي موضوعا أساسيا ومن الموضوعات ذات الأهمية الخاصة نظرا لمالهُ من ارتباط مباشر في تهيئه القادرين على العمل من أفراد المجتمع للحصول فرصة عمل من خلال اكتسابهم المهارة اللازمة لأداء عمل معين والمبنية على تدريب جيد وكفء والانخراط في سوق العمل ، وفضلاً عن تلبيتها لحاجه المشاريع من الملاكات الوسطى المتدربة والعمالة الماهرة والكفؤة إنتاجيا لأي قطاع من القطاعات الاقتصادية ولاسيما القطاع الصناعي ، والذي أصبح يحتل مكان الصدارة في أولويات عدد كبير من الدول الصناعية بشكل عام والدول النامية بوجه خاص.

وهناك إجماع حول دور وأهمية التعليم والتدريب التقني والمهني في زيادة مستوى الإنتاجية وتحسين القدرة التنافسية لمختلف أنواع وأشكال المنتجات مما يسهم في زيادة الدخل القومي وتحسين المستوى المعاشي للشعوب . وقد تزداد أهمية التعليم والتدريب التقني والمهني في ظل المتغيرات الدولية والتطورات التقنية والتكنولوجية السريعة التي توكد على وجوب ان تكون القوى العاملة مثقفة ومتعلمة ومتدربة ،حيث لا مكان في القرن الواحد والعشرون للعضلات بدون ذكاء وما ينتج عنها من تغيرات سريعة في المهن ووسائل وأساليب العمل الأمر الذي يتطلب اتخاذ الإجراءات المناسبة لتطوير منظومة التعليم والتدريب التقني والمهني باستمرار وفقا للمستجدات والتطورات العلمية من أجل توفير العمالة المدربة القادرة على التعامل مع التكنولوجيات الحديثة

والحفاظ على التوازن بين مخرجات التعليم والتدريب التقني والمهني والاحتياجات الفعلية لسوق العمل .حيث ان التعليم والتدريب المهني قد صمم ليكون ارتباطاً بين التعليم والعمل.

وتؤكد جميع الدراسات على أهمية ودور العنصر البشري المؤهل في عملية التنمية الاقتصادية، والعراق وهو مقبل على عملية الأعمار وإعادة البناء فهو اليوم بحاجة ماسة للقوى العاملة الماهرة من الكوادر الوسطى والمتقدمة.

مشكلة الدراسة:-

يعد توفير واستيعاب الأيدي العاملة الفنية الماهرة ذات الكفاءة إحدى العوامل المؤثرة في تنمية القطاعات الاقتصادية ولاسيما الصناعية منها .اذا تهيئة الفرد للالتحاق بالعمل هو تحضير للعمل نفسة.

من بين أهم مقومات القطاع الصناعي في العراق هي توفر تلك الأيدي العاملة الماهرة والوسطية ألازمه لأداره ذلك القطاع ويرتبط هذه ارتباط وثيقا بمستوى ما تقدمه المؤسسات التعليمية والتدريبية ومنها إن لم تكن أهمها مؤسسات التعليم التقني والتدريب المهني الحكومية حيث يتولى خريجو ها مسؤولية القيام بالإعمال الفنية والمهنية والتقنية التي يطلبها القطاع الصناعي

ان اتساع الفجوة بين قطاع التعليم والتدريب المهني والقطاع الصناعي خلال السنوات الماضية في البلاد من خلال عدم قدرة مخرجاته الأول علي تلبية احتياجات سوق العمل في القطاع الصناعي من حيث الكم والنوع، وضعف كفاءة سوق العمل في الثاني (القطاع الصناعي) وعدم مقدرته على استيعاب مخرجات مؤسسات التعليم والتدريب وتوفير الظروف المناسبة لاحتوائها وجعلها قوي بشرية فاعلة بتوفير فرص العمل لهم.

من هنا تتلخص مشكله البحث في التساؤل التالي.

((ما مدى كفاءة وجودة مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني وملائمتها لاحتياجات القطاع الصناعي من القوى العاملة وقدرة القطاع الصناعي على استيعابها وتوفير فرص عمل لها))

فرضية البحث:-

إن تطوير التعليم والتدريب المهني والتقني يعتمد على الفرص الاقتصادية الحقيقية الموجودة في سوق العمل ،أي إن توسيع التعليم والتدريب المهني يجب أن يرتبط بالقطاعات الاقتصادية ولاسيما القطاع الصناعي.

وللتعليم والتدريب المهني والتقني اهمية كبيرة في توفير القوى العاملة الوسطية التي ترفد التنمية في البلاد ولاسيما الصناعية منها بالقوى العاملة القادرة على رفع مستوى الانتاج وتحسينه.

إن المشكلة التي تواجه القطاع الصناعي في العراق هي ليس عدم توفر تلك الأيدي العاملة الماهرة والوسطية ألازمه لأداره ذلك القطاع وإنما ترتبط هذه المشكلة ارتباط وثيقا بعدم توفر المعلومات المحددة والدقيقة عن متطلبات سوق العمل في القطاع الصناعي الحالية والمستقبلية من القوى البشرية وتخصصاتها ومؤهلاتها بحيث يتم بناءَ عليها تصميم العمليات التعليمية والتدريبية التقنية والمهنية ، فضلاً عن ضعف القدرة الاستيعابية لسوق العمل الصناعي بسب ضعف النشاطات الاقتصادية والإنتاجية الصناعية وتذبذب معدلات النمو فيه للاعتماد على المورد النفطي خلال السنوات الماضية أدى إلى تدهور التنمية الصناعية الإنتاجية وانعدام مشاريعها ،وتذبذب أسعاره(النفط) اثر بشكل سلبي على تنفيذ خطط التنمية المستهدفة للقطاع الصناعي .حيث أن التنسيق بين الطرفين لا وجود له.مما قلل من إمكانية القطاع الصناعي على استيعاب تلك المخرجات وتوفير الفرص الوظيفية لها في سوق العمل الصناعي.

أهداف البحث:-

- التعرف على الجهات الرئيسة للتعليم التقني والتدريب المهني في العراق .
- التعرف على نوعية مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني للوقوف على الصعوبات التي يواجها ووضع السبل والتوصيات للتغلب عليها.
- توفير البيانات والمعلومات عن التخصصات والفروع المهنية وانواع الدورات التدريبية التي تقوم بإعداد وتأهيل مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني التي تتلاءم مع سوق العمل في القطاع الصناعي.

منطقة الدراسة:-

تتحدد منطقة الدراسة جغرافياً بجمهورية العراق بحدودها الادارية المتمثلة بثمانية عشر محافظة ماعدا(محافظات اقليم كردستان) .أنظر خارطة (١) زمانيا فالعام ٢٠١٣ يعد العام الذي ارتكز عليه البحث في بيان مخرجات التدريب المهني والتعليم التقني في البلاد .

مفاهيم ومصطلحات البحث:-

- الجودة الشاملة :

(هي عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من تنظيف مواهب العاملين في النشأة التربوية ، واستثمار قدراتهم الفكرية مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر) .

- التدريب:-

يعرف التدريب بأنه نشاط مخطط يهدف إلى إكساب المعارف والخبرات التي يحتاج إليها الإنسان، وتحصيل المعلومات التي تنقصه، وزيادة إنتاجيته ومعدلات أداء الفرد في عمله بحيث

تتحقق فيه الشروط المطلوبة لإتقان العمل وظهور فاعليته مع السرعة والاقتصاد في التكلفة وفي الجهود المبذولة وفي الوقت المستغرق[١].

- التعليم التقني والمهني :-

هو العملية التربوية التي تقوم على دارسه التقنيات، فضلاً عن عملية التعليم العام والغرض منها اكتساب وتطوير المهارات والاتجاهات وكل ما ينضوي تحت التعليم العملي وليس النظري فقط وهي كل ما يخص المهنة في مختلف مناحي الحياة ،ويقسم الى[٢].

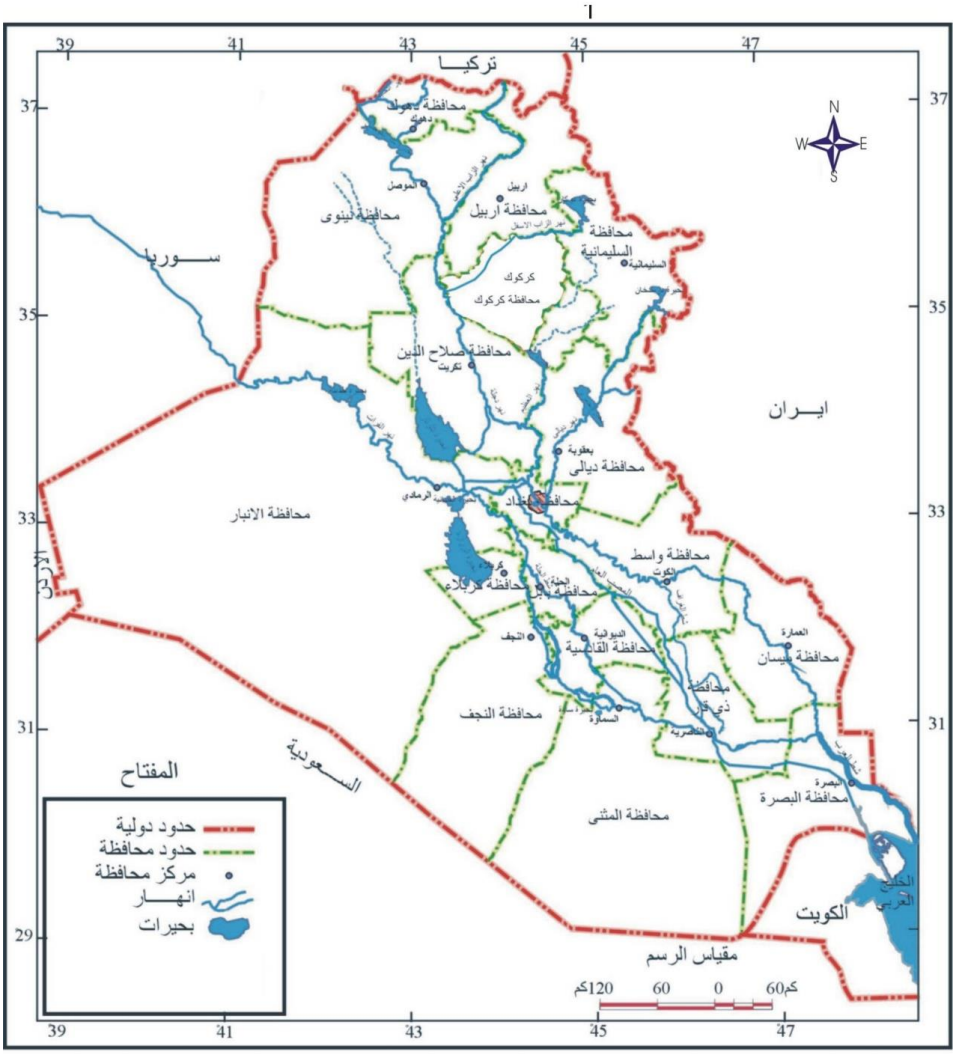
١- التعليم التقني:

نمط من التعليم الجامعي يلتحق في هذا المستوى من التعليم من أنهى بنجاح مرحلة التعليم الثانوي بفروعه ومساراته المختلفة، ومدة الدراسة في الغالب بين سنتان و أربع سنوات، ويلتحق الخريج إما في سوق العمل بحسب المستوى الفني (التقني) أو في تعليم جامعي أعلى وفقا لشروط ومعايير محددة.

٢- التعليم المهني:

نمط من التعليم الثانوي يدخله الطالب الذي انهى المرحلة المتوسطة ومدة الدراسة فية ثلاث سنوات وتتوزع الدراسة الى فروع (الصناعي ،الزراعي، والتجاري).تنتهي في معظم الأحيان باختبارات تقييميه على المستوى البلاد. ويلتحق الخريج إما في سوق العمل بفئة مستوى العامل الماهر أو في التعليم العالي (المعاهد أو الكليات) وفقاً لشروط ومعايير محددة.

خريطة (١) منطقة الدراسة



المصدر : الهيأة العامة للمساحة ، خريطة العراق الادارية ، مقياس 1/ 1000000 ، لسنة 2012.

المبحث الاول

مفهوم الجودة في التعليم

مدخل:-

تعد مفاهيم الجودة الشاملة Total Quality وحفظ النوعية Assurance Quality أحد أهم المعايير المعاصرة في ميدان الإدارة والتي من دونها من الصعب على أي مؤسسة أو شركة بغض النظر عن حجمها أن تستطيع المحافظة على توازنها وتميزها وقدرتها على التنافس في عالم الأعمال المعاصر الذي أصبح زاخراً بخضمٍ واسع من متطلبات ومعايير الجودة التي يتم تقييم مكانة الشركة والمؤسسة بين أقرانها محلياً أو عالمياً بناءً عليها ، ولذلك أصبح تخصص

إدارة الجودة الشاملة أحد أهم التخصصات الفرعية في ميدان إدارة الأعمال والذي يقبل عليه العديد من طلاب الدراسات العليا في العالم.

مفهوم الجودة الشاملة :

(هي عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من تنظيف مواهب العاملين في النشأة التربوية ، واستثمار قدراتهم الفكرية مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر) .

المدارس والمؤسسات التعليمية اليوم ترتكز أكثر على الدرجات من تركيزها على تطوير المهارات المطلوبة .

بعض مبررات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ومنها :

١ . ارتباط الجودة بالإنتاجية .

٢ . اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات .

٣. عالمية نظام الجودة ، وهي سمة من سمات العصر الحديث .

٤. عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة .

٥ . نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية .

(الجودة) تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته ، ولذا فمن الممكن أن نسمي المنتج العالي الجودة بأنه المنتج الذي يلبي توقعات واحتياجات العميل ،وحيث أننا قد وصلنا لهذا الاستنتاج فإنه يمكن الجمع بين هذه التعاريف ووضع تعريف شامل للجودة على أنها (تلبية حاجيات وتوقعات العميل المعقولة) .

يمكن حصر أهداف إدارة الجودة الشاملة في ثلاثة أهداف رئيسية وهي :

١- خفض التكاليف :فالجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة وهذا يعني تقليل الأشياء التالفة أو إعادة إنجازها وبالتالي تقليل التكاليف .

٢- تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل : فكثير من الإجراءات التي توضكع من قبل المؤسسة لإنجاز الخدمات للعميل تركز على الرقابة على الأهداف والتأكد من تحقيقها وبالتالي تكون هذه الإجراءات طويلة وجامدة في كثير من الأحيان مما يؤثر سلبياً على العميل ، ولذلك فمن أهداف إدارة الجودة الشاملة الرئيسية تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل .

٣- تحقيق الجودة : وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة العملاء ، إن عدم الإهتمام بالجودة يؤدي لزيادة الوقت لأداء وإنجاز المهام وزيادة أعمال المراقبة وبالتالي زيادة شكوى المستفيدين من هذه الخدمات .

وهناك تعاريف مختلفة لمفهوم الجودة بناء على اختلاف المجال، أو التخصص، فنرى أن كل مجال ينظر إليها من زاويته، ويركز على الجوانب التي تهمه بالدرجة الأولى، فقد نجد أن الجودة تعني إرضاء العميل، أو المستفيد، والوفاء بمتطلباته، وقد تعني السعر المناسب للسلعة، أو للمنتج في المجال الاقتصادي، أو الصناعي، وفي المجال التربوي يقصد بالجودة أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير، والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بأقل جهد، وتكلفة. ومن هذا التعريف يمكن التوصل إلى أن مبدأ الجودة في التعليم يعمل على تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، وأهداف المجتمع، وتلبية احتياجات سوق العمل من حيث المواصفات، والخصائص التي يجب توافرها في المنتج التعليمي بما في ذلك مدخلاته، وعملياته.

ولتحقيق الجودة في المجال التعليمي لا بد من نشر ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في التعليم من خلال توضيح مفهومها، وأهميتها، وأسسها، ومبادئها، ومعاييرها، ومتطلبات تحقيقها، وهذا ممكن من خلال إقامة دورات تدريبية لبعض العاملين من قبل بعض الخبراء في هذا المجال، والمشاركون في هذه الدورات يقومون بتدريب زملائهم في العمل، وبذلك يتحقق نشر ثقافة الجودة لأن الشخص إذا اقتنع بالشيء، أصبح لديه اتجاه إيجابي نحوه، وسيتبناه، وينتج فيه، بل يبدع، ويبتكر في أساليب التعامل معه. الجانب الآخر المطلوب لتحقيق الجودة في التعليم يتمثل في مشاركة وتحفيز جميع العاملين في المجال نفسه في التنفيذ، وحل المشكلات التي قد تواجه عمليات وخطوات تطبيق الجودة، كما أنه يجب ألا يقتصر العمل وتطبيق هذه المعايير على البعض، ومن دون مشاركة الجميع.

والعامل الثالث لتحقيق الجودة في التعليم هو تشخيص الواقع الحقيقي للمجال التربوي، وتحديد الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف الجودة، والتأكيد على التقويم لكافة الجوانب بصفة مستمرة، أو ما يعرف بالتغذية الراجعة من المستفيدين، أما الجانب الآخر الذي يسهم بدرجة كبيرة في مجال تحقيق أهداف الجودة في التعليم فيتمثل في العمل بالمنظور الشمولي، بحيث يشمل العمل تحقيق جودة المدخلات، والعمليات، والمخرجات، ولا يركز على جانب ويهمل الجوانب الأخرى.

ومن هنا لا بد من تسخير الإمكانات المادية، والبشرية، ومشاركة جميع الجهات، والإدارات، والأفراد في العمل كفريق واحد، والعمل في اتجاه واحد، وهو تطبيق معايير الجودة في النظام التعليمي، وتقييم مدى تحقيق أهدافها، ومراجعة الخطوات التنفيذية التي يتم توظيفها. فالنظام التعليمي له عدد من المكونات، أو العناصر التي يتوقع أن تعمل جميعها في تناسق، وتناغم، وفي بيئة سليمة، ومنتجة، وهذه المكونات تشمل الإدارة التعليمية سواء على مستوى إدارة التعليم، أو الإدارة المدرسية، وفي هذا المجال يتوقع من الإدارة التعليمية تسخير كافة إمكاناتها لتحقيق

أهداف الجودة في كافة المجالات المرتبطة بها، وللمشرف التربوي أدوار عديدة من خلال ما يقوم به من توظيف للأساليب الحديثة في الإشراف بهدف تحسين جودة التعليم، والتعلم من خلال التشجيع على الإبداع في العمل، وحث المعلمين على النمو المهني، وتنمية روح المبادرة لدى العاملين في المجال التعليمي، والعمل بروح الفريق. كما أن المعلم يعد من أهم العاملين في المجال التربوي فهو الذي يعمل على تحقيق أهداف المرحلة الدراسية التي يعمل بها، وهو المنفذ الحقيقي للمنهج، وهو الذي يقوم بالحكم على مدى تحقيق الأهداف من خلال التقييم، فعندما يمتلك المعلم ثقافة الجودة، و يدرك أبعادها المختلفة، وأهميتها في العملية التعليمية سيكون عاملاً أساسياً في تحقيق أهداف الجودة، ولذلك لا بد من تضمين برامج إعداد المعلم الجوانب الأساسية التي تنمي ثقافة الجودة في التعليم، وأن تكون لديه العديد من الكفايات اللازمة للتدريس الفعال، كما أن المعلم الذي على رأس العمل يحتاج إلى دورات في مجال الجودة في التعليم لأن مفاهيم الجودة، وعملياتها، ومعاييرها في تطور مستمر، ولذلك هذه الدورات قد تعمل على جعل معلومات المعلم، ومهاراته مواكبة لما هو جديد في هذا المجال. والمنهج هو الجانب الآخر الذي يجب أن يسهم في تحقيق الجودة في التعليم من خلال مواكبة أهدافه، ومحتواه، وخبراته، وأساليب تقويمه لمعايير الجودة في التعليم، وهذا يتطلب من خبراء، وواضعي المناهج مراعاة المعايير في مجال المناهج التي تسهم في تحقيق مبادئ الجودة في التعليم. كما أن المتعلم عنصر أساس في تحقيق الجودة في العملية التعليمية من خلال استفادته القصوى من جميع الإمكانات، والخدمات التي تقدم له في أثناء تعلمه، والاستفادة تكون بصورة وظيفية في مواقف حياتية أخرى غير المواقف التعليمية التي تمر به في داخل المدرسة. فالمتعلم لا بد وأن يخرج من الإطار التقليدي في عملية التعليم والتعلم إلى أن يصبح قادراً على الحصول على المعلومة، والتوصل إليها بدلاً من تلقيها، ومن خلال تبني مفهوم التعلم الذاتي، وتوظيف تقنيات التعليم في عملية التعلم. وهناك حاجة ملحة لتحديث وتطوير الإمكانات المادية في المدرسة من مختبرات تدريسية، ومعامل للحاسب الآلي، والعمل على توفير الأدوات والمواد اللازمة للتدريس، وجعل بيئة المدرسة بيئة محببة لكل من المعلم، والمتعلم. كل هذه الإمكانات المادية، أو البشرية تسهم في تحقيق مبدأ الجودة الشاملة في المجال التعليمي، وفي حالة تبني المعايير وتطبيقها بصفة شاملة يمكن تحقيق الأهداف، والوصول إلى مستوى مقبول من الجودة في التعليم.

ويجب أن ندرك أن تبني مفهوم الجودة في التعليم، وتطبيق معاييرها يؤدي إلى خفض التكاليف بشكل ملموس، وذلك من خلال رفع مستوى الأداء، وتقليل الأخطاء، وزيادة الإنتاجية بمستوى عال من الإتقان، وتحسين مستوى أداء العاملين. كما يجب أن ندرك أن تحقيق مستويات مقبولة من الجودة في التعليم تؤدي إلى رضا جميع العاملين في المجال التربوي بمختلف مستوياتهم،

ومسؤولياتهم، وتحقق مستوى عالياً من الرضا لدى المستفيدين من الطلاب، وأولياء أمورهم، ورجال الأعمال. وبما أن الدولة تنفق بسخاء على مجال التعليم، والرقي به إلى مستويات عالية، فإنه من الضروري أن يتم الإنفاق على تطبيق معايير الجودة، وتحقيق أهدافها في التعليم، وتقييم العملية بشكل مستمر للتأكد من تحقيق الأهداف. كما أن هناك تجارب ناجحة في مجال الجودة في التعليم مع أنها محدودة في بعض المدارس في المنطقة الشرقية يمكن الاستفادة منها في مجال تعميم هذه التجارب على مدارس أخرى. كما يجب ألا ينظر إلى الجودة وتحقيقها من خلال رفع مستوى درجات التحصيل لدى الطلاب فقط؛ لأن هذه النظر قاصرة، ومحدودة على نتائج تقويم التعلم، وليس على الجودة بمفهومها الشامل.

المبحث الثاني

مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني

تتمثل الجهات الرئيسية التي تقدم التعليم والتدريب المهني والتقني في العراق بالاتي

أولاً– المديرية العامة للتعليم المهني التابعة لوزارة التربية.

ثانياً– هيئة التعليم التقني.

ثالثاً– وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.

أولاً– المديرية العامة للتعليم المهني التابعة لوزارة التربية•:–

يهدف التعليم المهني الى تهيئة القوى العاملة المدربة كماً ونوعاً لكل أنواع العمل المهني عن طريق اكساب المتعلمين كفاءة مهنية في حرفة معينة مختارة عن طريق تزويدهم بالمعارف الفنية والمعلومات المرتبطة بالمهنة وعن طريق اكسابهم المهارات اليدوية والنظرية والاتجاهات السليمة اللازمة للعمل المهني.[٣]

بلغ عدد المدارس المهنية (٢٩٤) مدرسة مهنية في السنة الدراسية ٢٠١٢–٢٠١٣ منها (١٩٧) مدرسة مهنيه صناعية تشكل ما نسبته ٦٧% ، والمدارس المهنية التجارية (٨٦) مدرسة تشكل نسبة قدرها ٢٩%،والمدارس المهنية الزراعية (٧) مدارس بنسبة ٢،٥%،ومدارس الفنون المنزلية (٤) مدارس بنسبة ١،٥%.لاحظ الجدول(١).

وتتوزع هذه المدارس حسب الجنس على (٢٠٠) للبنين بنسبته (٦٩%) و (٧٤) مدرسة للبنات ما نسبته (٢٦%) و(٢٠) مدرسة مختلطة نسبتها (٥%)..وبلغت المدارس التي تمتلك بناية مستقلة (٢٠٣) مدرسة، والتي تداوم بشكل ضيف مع مدرسة أخرى (٩١) مدرسه.[٤]

•أنشئت اول مديرية عامة للتعليم المهني في العراق عام ١٩٨٥ واصبح التعليم المهني مستقلاً عنى باقي انواع التعليم.(مصدق جميل حبيب، التعليم والتنمية الاقتصادية ،منشورات وزارة التربية والاعلام، دار الحرية للطباعة، بغداد ،ص٢٣٧.)

توفّر المديرية العامة للتعليم المهني التابعة لوزارة التربية التدريب والمعدات للمدارس المهنية، وتستضيف هذه المدارس سنوياً حوالي ٢٥,٠٠٠ طالب بدوام كامل. وبشكل عام يتم توفير أكثرمن ٩٥% من التدريب المهني والتقني في العراق من خلال المدارس الحكومية وتتوزع حسب الفروع كما في الجدول (١) الذي يوضح إعدادها ونسبة مدارس كل فرع.

جدول (١)

أعداد المدارس المهنية حسب الفروع

الفرع	العدد	النسبة %
الصناعي	١٩٧	٥٥.٢
التجاري	٨٦	٢٩
الزراعي	٧	٢.٥
الفنون المنزلية	٤	١،٥
المجموع	٢٩٤	١٠٠

المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على.

وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم المهني ،دليل اعداد الطلبة (٢٠١٢-٢٠١٣)،٢٠١٣.

من خلال الجدول(١) يتضح أن المدارس الصناعية تحتل المرتبة الاولى حيث تشكل أكثر من ثلثي المدارس المهنية وهي قابلة للزيادة وهي مدارس تضم اكثر من عشرين تخصصاً صناعياً هي (الكهرباء والميكانيك والسيارات وألإلكترونيك والمعادن وصيانة الحاسبات والنجارة والتصميم والخياطة والتدفئة والتبريد والمكننة الزراعية والصناعات الكيمياوية والرسم الهندسي والنسيج والطباعة والخزف والسيراميك والاتصالات والنماذج) قابلة للتوسع في حال فتح اختصاصات جديدة فيها وتوفير مستلزمات التدريب العملي[٥].

في حين تحتل المدارس التجارية المرتبة الثانية والمدارس الزراعية بالمرتبة الثالثة، واخيراً تأتي الفنون المنزلية بالمرتبة الرابعة.

في حين بلغ المجموع الكلي لخريجي المدارس المهنية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ حوالي (٥٦٢٨٩) خريج لجميع الفروع وكافة الاختصاصات، يشكل عددهم في المدارس المهنية الصناعية (٣٧٦٤٥)،ما نسبته حوالي ٦٧%من خريجي المدارس المهنية كافة.

ويبلغ عدد الذكور (٤١٢٤٥) نسبتهم (٧٣.٢٨%) وعدد الإناث (١٥٠٤٤) ونسبتهن (٢٦.٧٢%) الجدول (٢) والشكل(١) يبين توزيع الطلاب الخرجين حسب الفروع والنسبة المئوية لكل فرع.

جدول (٢)

عدد الطلاب الخريجين حسب الفروع المهنية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣

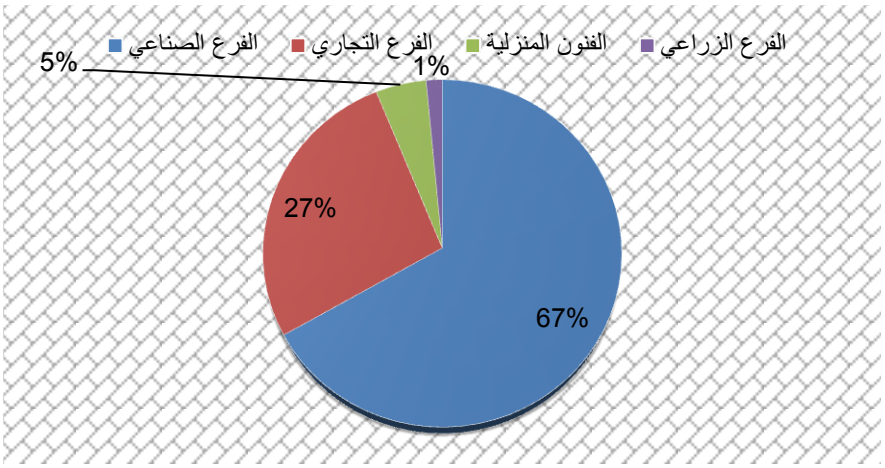
الفرع	العدد	النسبة
الصناعي	٣٧٦٤٥	٦٦.٨
التجاري	١٥١٥٠	٢٧.٠٠
الفنون المنزلية	٢٦٥٨	٤.٧
الزراعي	٨٣٦	١.٥
المجموع	٥٦٢٨٩	١٠٠

المصدر:-من عمل الباحث بالاعتماد

وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم المهني ،قسم الابنية المدرسية ،بيانات عن طلاب التعليم المهني للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣

شكل (١)

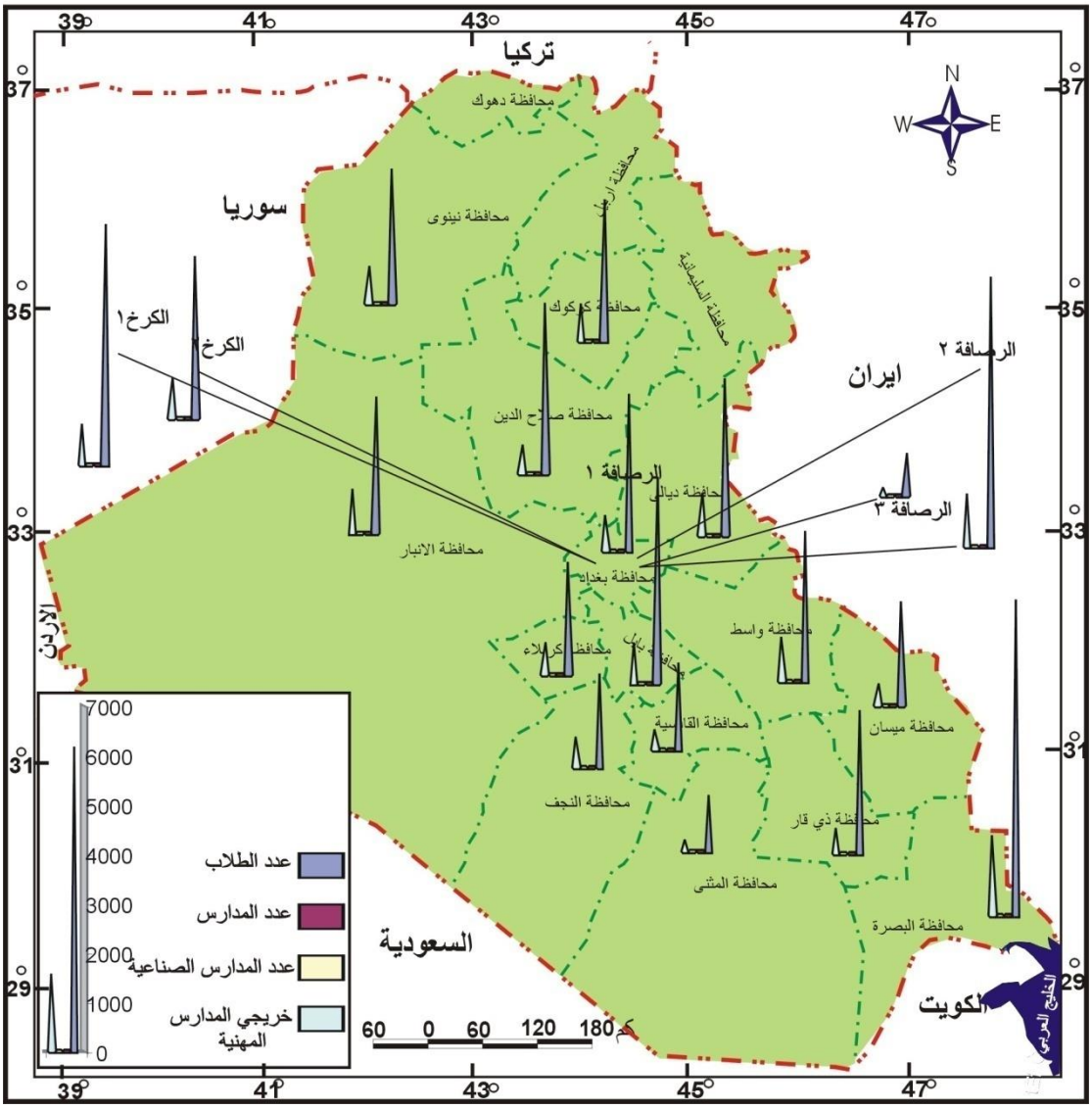
عدد الطلاب الخريجين حسب الفروع المهنية للعام الدراسي ٢٠١٢-



المصدر من عمل الباحث بالاعتماد على جدول (١).

يتضح من الجدول(٢) والشكل(١) ان طلبة الفرع الصناعي يشكلون العدد الأكبر يليهم طلاب الفرع التجاري ثم طالبات الفنون المنزلية وأخيرا طلاب الفرع الزراعي.

خريطة (٣) اعداد الطلاب وعدد المدارس والخريجين في العراق لعام ٢٠١٤



المصدر :- من عمل الباحث بالاعتماد على.

١-الهيئه العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية،١-٢٠١٢،١٠٠٠٠٠٠.

٢-وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم المهني، قسم الابنية المدرسية ،بيانات عن طلاب التعليم المهني للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

جدول (٣) أعداد الطلاب الخريجين موزعين على فروع التعليم المهني في المحافظات وعدد المدارس المهنية الصناعية وعدد الخرجين فيها لعام ٢٠١٣

القسم/ المحافظة	عدد الطلاب	عدد المدارس المنهية	عدد المدارس المهنية الصناعية	خريجي المدارس المهنية الصناعية
البصرة	٦١٧٢	١٧	١٢	١٥٥٦
الرصافة/٢	٥٢٦٠	٢٥	١٦	١٠٣١
الكرخ/١	٤٦٩٥	٢٤	١١	٨٠٦
بابل	٤٠٢٢	١٤	٨	٨٠١
صلاح الدين	٣٣٣٤	٢١	١٧	٥٦٩
الكرخ/٢	٣١٦٩	١٧	١١	٨١٥
ديالى	٣٠٧٦	١٤	١٣	٨٢١
الرصافة/١	٣٠٥٨	٢٠	١٥	٦٩٤
واسط	٢٩٥٠	١٢	١٠	٨٥٨
ذي قار	٢٧٨٥	١١	٧	٥٠٥
كركوك	٢٧٨٣	١٩	١٦	٧٣٨
الانبار	٢٦٥٦	١٩	١٢	٨٦٧
نينوى	٢٦١٨	١٧	١١	٧٣٥
كربلاء	٢٢٠٧	٨	٧	٦٢١
ميسان	٢٠٤٠	١٢	٦	٤١٩
النجف	١٨٣٩	٦	٧	٥٩٢
الديوانية	١٦٩٨	٨	٥	٣٩١
المثنى	١١٠٦	٥	٣	٢٣٠
الرصافة/٣	٨٢١	٥	٣	١٧٨
المجموع	٥٦٢٨٩	٢٧٤	١٩٧	١٤٠٢٨

المصدر:-من عمل الباحث بالاعتماد على١- وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم المهني ،دليل اعداد الطلبة (٢٠١٢-٢٠١٣)،٢٠١٣. ٢-وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم المهني، قسم الابنية المدرسية ،بيانات عن طلاب التعليم المهني للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

في الجدول رقم (٣) أعلاه تتفاوت إعداد طلبة المهني في الفروع كافة من محافظة الى أخرى، فتأتي في المرتبة الأولى محافظة بغداد ب(١٧٠٠٣) طالب شكلوا نسبة وصلت الى (٣١%)تلتها محافظة البصرة بـ (٦١٧٢) طالب، وتأتي في المرتبة الأخيرة محافظة المثنى بـ (١١٠٦) طالب.

اما من حيث المدارس المهنية الصناعية فتأتي في المرتبة الاولى محافظة بغداد ب(٤٦)مدرسة تلتها محافظة صلاح الدين ب(١٧)مدرسة ،وتأتي في المرتبة الأخيرة محافظة المثنى من ناحية عدد المدارس .أما من ناحية عدد الخرجين فاحتلت محافظة بغداد المرتبة الاولى ب(٢٥٢٤)خريج تلتها البصرة بالمرتبة الثانية في حين جاءت محافظة الديوانية في المرتبة الأخيرة.

ثانياً- هيئة التعليم التقني:-

ان التعليم التقني في العراق قد تأسس منذ سبعينيات القرن الماضي وتتولى هيئة التعليم التقني التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي مسؤولية التعليم التقني على المستوى الجامعي. وتضم كل من ١-الكليات التقنية ٢- المعاهد التقنية

١-الكليات التقنية:-

في ضوء قانون الهيئة لعام ١٩٧٦ قامت الهيئة بتأسيس الكليات التقنية منذ عام ١٩٩٣ ولحد ألان وتسعى الهيئة إلى تحقيق إعداد أخر تقنية بمستويات تعليمية متعددة مؤهلة علميا وعمليا قادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة وممارسة العمل حال تخرجها لاطلاعها المسبق على بيئة العمل.

الكليات التقنية تقدم برامج تدريبية تطبيقية لحملة الشهادة الثانوية أو ما يعادلها في مرحلة الدبلوم ما فوق الثانوي لتأهيلهم قوىً عاملة متخصصة تقنيًا. ونتيجة ما تشهده قطاعات التنمية في البلاد من نمو قياسي متصاعد تزايدت معه الحاجة إلى مخرجات برامج التدريب التقني والمهني وجعلته في مقدمة قطاعات الموارد البشرية المعول عليها في الوفاء بمتطلبات واحتياجات القطاعات التنموية من القوى العاملة الوطنية المؤهلة في المجالات التقنية المختلفة، فقد حرصت المؤسسة في إجراءاتها وخطواتها على مواكبة احتياجات البلاد الآنية والمستقبلية، وعملت على التوسع في إنشاء الكليات التقنية لتغطي جميع مناطق البلاد، وتَتوجّه هذه الكليات

في برامجها إلى خريجي الثانوية العامة بقسميها العلمي والأدبي لاستيعاب شريحة من هؤلاء الخريجين بهدف تأهيلهم في التخصصات المهنية والتقنية، حيث يحصل المتخرج على شهادة البكالوريوس في أحد التخصصات التقنية، او في التخصصات الإدارية والمالية والأعمال).

تضم الهيئة (١٦) كلية تقنية يبلغ عدد تخصصاتها (٣٨) بواقع (٢٠) هندسيا وصناعياً ،(٧) طبيا وصحيا ،(٤) زراعيا ،(٥) أداريا،(٢)فنون تطبيقية وبعض كليات الهيئة تمنح شهادات الدبلوم العالي والماجستير والدكتوراه التقني في التخصص [٦].بلغ عدد المتخرجين من الكليات التقنية في عام ٢٠١٣ (٢٧٤٣) خريج من جميع الكليات التقنية في البلاد ما عدا إقليم كردستان . لاحظ الجدول(٤) والخريطة (٣).

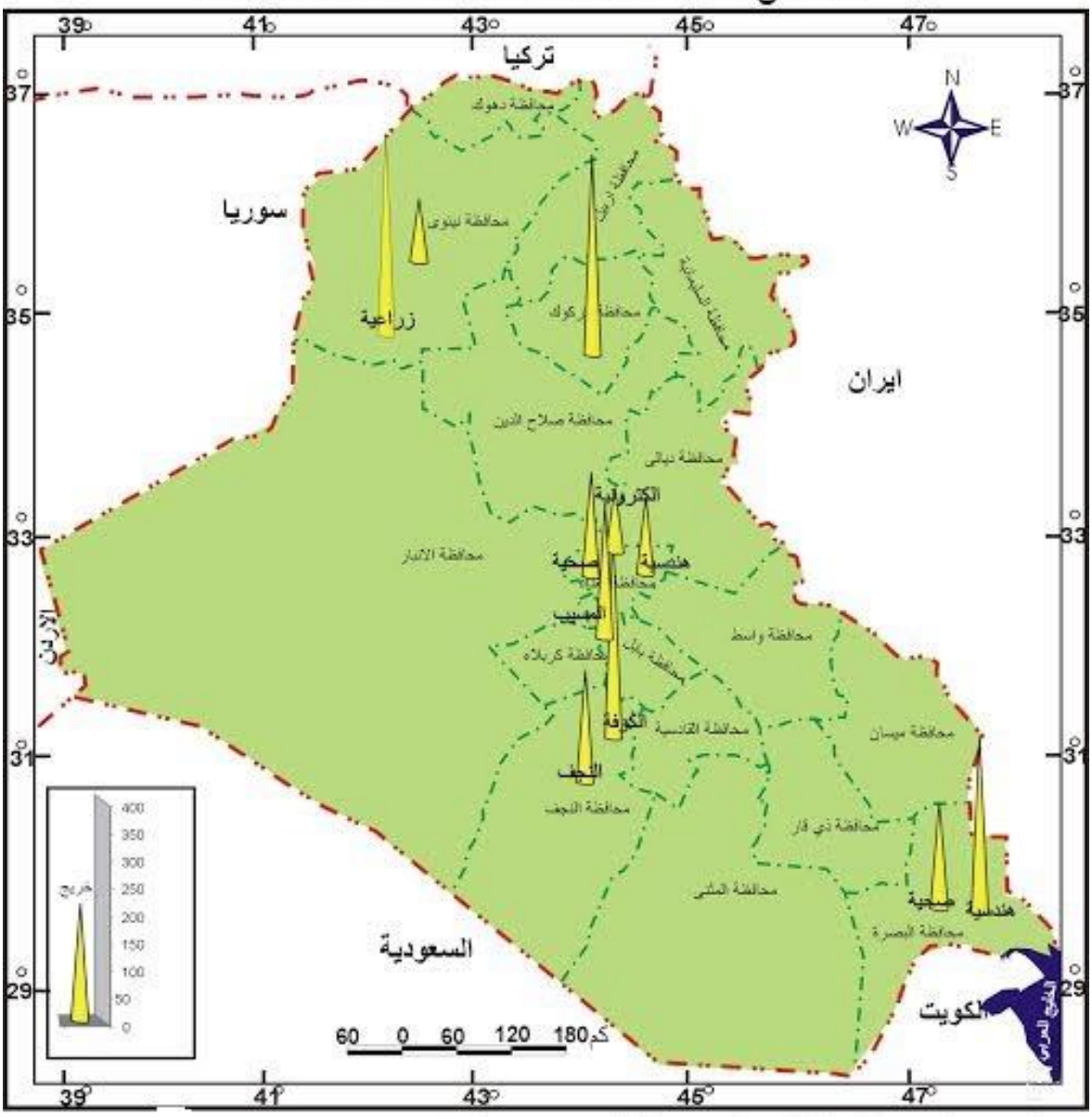
جدول(٤)

الكليات التقنية وعدد الخريجين في العراق لعام ٢٠١٤

ت	اسم الكلية	عدد الخرجين
١	الكلية التقنية الهندسية–النجف	٢١٤
٢	الكلية التقنية الهندسية– البصرة	٣٣٥
٣	الكلية التقنية الهندسية– الموصل	١٢٠
٤	الكلية التقنية الهندسية–بغداد	١٤٦
٥	الكلية التقنية الصحية–الكوفة	٣٨٨
٦	الكلية التقنية الصحية–البصرة	٢٠١
٧	الكلية التقنية الصحية والطبية–بغداد	١٩٩
٨	الكلية التقنية الزراعية–الموصل	٣٨٤
٩	كلية التقنيات الهندسية الكهربائية والالكترونية–بغداد	١٢١
١٠	الكلية التقنية–المسيب	٢٥٤
١١	الكلية التقنية–كركوك	٣٨١
	المجموع	٢٧٤٣

المصدر:– من عمل الباحث بالاعتماد على وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، تقرير التعليم الجامعي والتقني في العراق للعام الدراسي(٢٠١٢–٢٠١٣)،جداول متفرقة.

خريطة (3) اعداد الخريجين للكليات التقنية في العراق لعام ٢٠١٤



المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على .جدول (٤) والهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية،١-٢٠١٢،١٠٠٠٠٠٠.

٢- المعاهد التقنية

تهدف الهيئة إلى نشر التعليم والتدريب بما في ذلك التعليم مدى الحياة والنهوض بمستواه العلمي والتطبيقي وخلق ملاكات فنية تقنية قادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة ومواكبة للتطورات الكبيرة في جميع التقنيات تضم الهيئة (٢٨) معهدا تقنيا يبلغ عدد تخصصاتها (٦٧) تخصصا بواقع (٢٨) هندسيا وصناعيا ،(١٥) صحيا وطبيا ،(١٢) إداريا ، (٧) زراعيا ،(٥) تخصصا للفنون التطبيقية لاحظ الجدول(٥).ويعتمد النظام السنوي في كليات ومعاهد الهيئة باستثناء التخصصات الزراعية التي يعتمد فيها النظام الفصلي. بلغ عدد

المتخرجين من المعاهد التقنية لعام ٢٠١٣ (١٧٧١٥) متخرج منهم (١٣٤٥٣) متخرج من المعاهد المهنية والتقنية ذات الاختصاصات الهندسية والصناعية والمهنية الاخرى . لاحظ الجدول(٦) والخريطة(٤).

جدول (٥)

التخصصات والفروع المهنية في المعاهد والكليات التقنية لعام ٢٠١٣

ت	التخصصات في المعهد التقنية	التخصصات في الكليات التقنية
١	الصناعات الكيماوية	تقنيات القوالب والعدد
٢	الميكانيكي	تقنيات اللحام
٣	التصميم ألطباعي	تقنيات المساحة
٤	تقنيات صناعه الملابس	تقنيات التبريد والتكييف
٥	الإلكترونيك	تقنيات السيارات
٦	الكهرباء	تقنيات المواد
٧	المكائن والمعدات	تقنيات الأجهزة الصحية
٨	المساحة	الحاسبات
٩	تقنيات الري	القدرة الكهربائية
١٠	الإنتاج النباتي	الوقود والطاقة
١١	الانتاج الحيواني	البتر وكيمياويات
١٢	بناء وإنشاءات	البيئة والتلوث
١٣	أنظمه الحاسبات	البناء والإنشاءات
١٤	أدارة المخازن	هندسة الإلكترونيك
١٥	السياحة و الفندقة	تقنيات البرمجيات
١٦	تقنيات المكائن والمعدات الزراعية	هندسة السيارات
١٧		هندسة الاتصالات

المصدر:- المصدر:-وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، تقرير التعليم الجامعي والتقني في العراق للعام الدراسي(٢٠١٢-٢٠١٣)،جداول متفرقة.

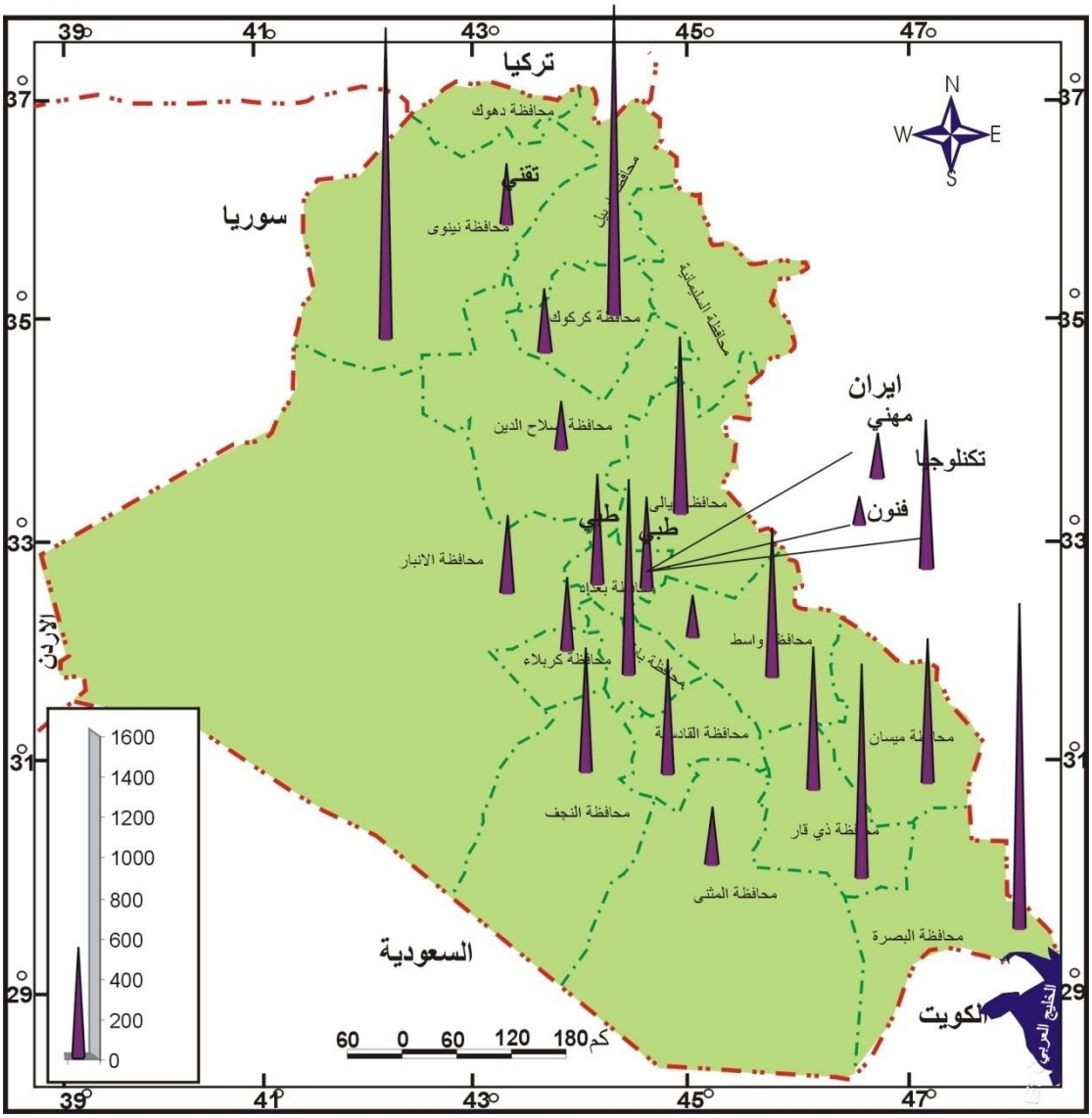
جدول(٦)

المعاهد التقنية وعدد الخريجين منها لعام ٢٠١٤

ت	اسم المعهد	عدد الخريجين
١	المعهد الطبي التقني–بغداد	٥٣٩
٢	المعهد الطبي التقني–المنصور	٤٥١
٣	معهد التكنولوجيا–بغداد	٧٣٥
٤	المعهد التقني–الناصرية	١٠٥٠
٥	المعهد التقني–الديوانية	٥٦٣
٦	المعهد التقني–الصويرة	٢٠٣
٧	المعهد التقني–السماوه	٢٧٩
٨	المعهد التقني–العمارة	٧٠٨
٩	المعهد التقني–الشطرة	٦٩٧
١٠	المعهد التقني–الحويجة	٣١٠
١١	المعهد التقني–البصرة	١٥٩٩
١٢	المعهد التقني–الموصل	١٥٣٤
١٣	المعهد التقني–كركوك	١٥٢٣
١٤	المعهد التقني–الانبار	٣٨١
١٥	المعهد التقني–النجف	٦٠٧
١٦	المعهد التقني–الكوت	٧٣١
١٧	المعهد التقني–بعقوبة	٨٦٩
١٨	المعهد التقني–كربلاء	٣٥٥
١٩	المعهد التقني–الدور	٢٣٥
٢٠	المعهد التقني– نينوى	٢٩٥
٢١	معهد أعداد المدربين المهني–بغداد	٢١٧
٢٢	المعهد التقني–بابل	٩٦٠
٢٣	معهد الفنون التطبيقية	١٣٥
	المجموع	١٣٤٥٣

المصدر:– المصدر:–وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة ،خريجي التعليم العالي في العراق للعام الدراسي(٢٠١٢–٢٠١٣)،جداول متفرقة.

خريطة (٤) اعداد الطلاب الخريجين للمعاهد التقنية في العراق لعام ٢٠١٤



المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على .جدول (٦) والهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية،١-٢٠١٢،١٠٠٠٠٠٠.

ثالثاً- وزارة العمل والشؤون الاجتماعية.(دائرة التدريب المهني):-

تتولى مديرية التدريب المهني في وزارة العمل والشؤون الاجتماعية مهمة التدريب المهني من خلال تأهيل وتطوير المواطنين القادرين عن العمل والعاطلين لجميع الاختصاصات المهنية والهندسية والعلمية وتنمية المهارات المختلفة بما يتناسب وتحصيلهم الدراسي ومجال نشاطهم واهتماماتهم فضلا عن ذلك فتحت أبواب التدريب إمام الطلبة المستمرين بالدراسة للاستفادة من فترة العطلة الصيفية بتلقي التدريب في كافة المراكز التدريبية.

بدأت وزارة العمل والشؤون الاجتماعية نشاطاتها التدريبي منذ عام ١٩٧١ بعد صدور قانون

العمل ذي الرقم ١٥١ لسنة ١٩٧١ وبعد ذلك تم العمل وفق بنود قانون العمل المرقم ٧١ لسنة ١٩٨٧ النافذ.[٧]

حيث قامت أولى المراكز التدريبية عام١٩٧١باتباع نظام التدريب المهني السريع بتدريب وتعليم الشباب والبالغين العاطلين عن العمل خارج إطار التعليم المهني النظامي الذي تتبعه وزارة التربية من خلال دورات تتراوح مدتها من (٢-٦) أشهر يمنح المتخرج شهادة الكفاءة المهنية الهدف الأساسي هو إمداد قطاعات العمل المختلفة بما تحتاج إليه وتدريب الشباب العاطلين عن العمل وتأهيلهم من اجل إيجاد فرص عمل مناسبة لهم في اغلب الأحيان حيث يتولى قسم "التوظيف" التابع لهذه الوزارة وبشكل حصري مسؤولية العثور على وظائف للخريجين .

ولذلك تستعين المديرية بـ (٧) مراكز للتدريب المهني لغرض تدريب الفئات المستهدفة بواقع مركزين في (بغداد) ومركز واحد في كل من (النجف ونينوى واربيل والبصرة وكركوك) حيث تم تدريب ما يقارب من (٣٠٠٠٠)متدرب لغاية سنة ٢٠٠٣.[٨]

في حين بعد عام ٢٠٠٣ استحوذت وزارة العمل والشؤون الاجتماعية على مجموعة من مراكز التدريب التابعة لبعض الوزارات والهيئات المنحلة، فضلاً عن ذلك قامت بأنشاء عدد من مراكز التدريب الشعبي (هو تدريب يهدف إلى إيصال التدريب المهني للمناطق ذات الكثافة السكانية والمتضررة من خلال تنظيم برامج تدريب شعبي في المناطق الشعبية والبعيدة من مراكز التدريب لإكسابهم مهارات معينة مثل (الخياطة والحاسبات وصيانه السيارات والكوافير واللغة العربية واللغة الانكليزية). ليصبح عدد مراكز التدريب المهني في عام ٢٠١٤ (٣٤) مركزا موزعة في إنحاء العراق عدا إقليم كردستان لاحظ الجدول(٧)و(٨) والخريطة(٥)و(٦) قامت تلك المراكز خلال عام ٢٠١٤ بتدريب أكثر من (٣٤٧٩٦) متدرب من خلال (١٨٤٥) دوره تدريب على مهن شملت أنواع متنوعة كما في الجدول (٩) وبذلك بلغ عدد المتدربين (٦٤٧٩٦) متدرب للفترة من ١٩٧١ لغاية ٢٠١٤ .

جدول(٧)

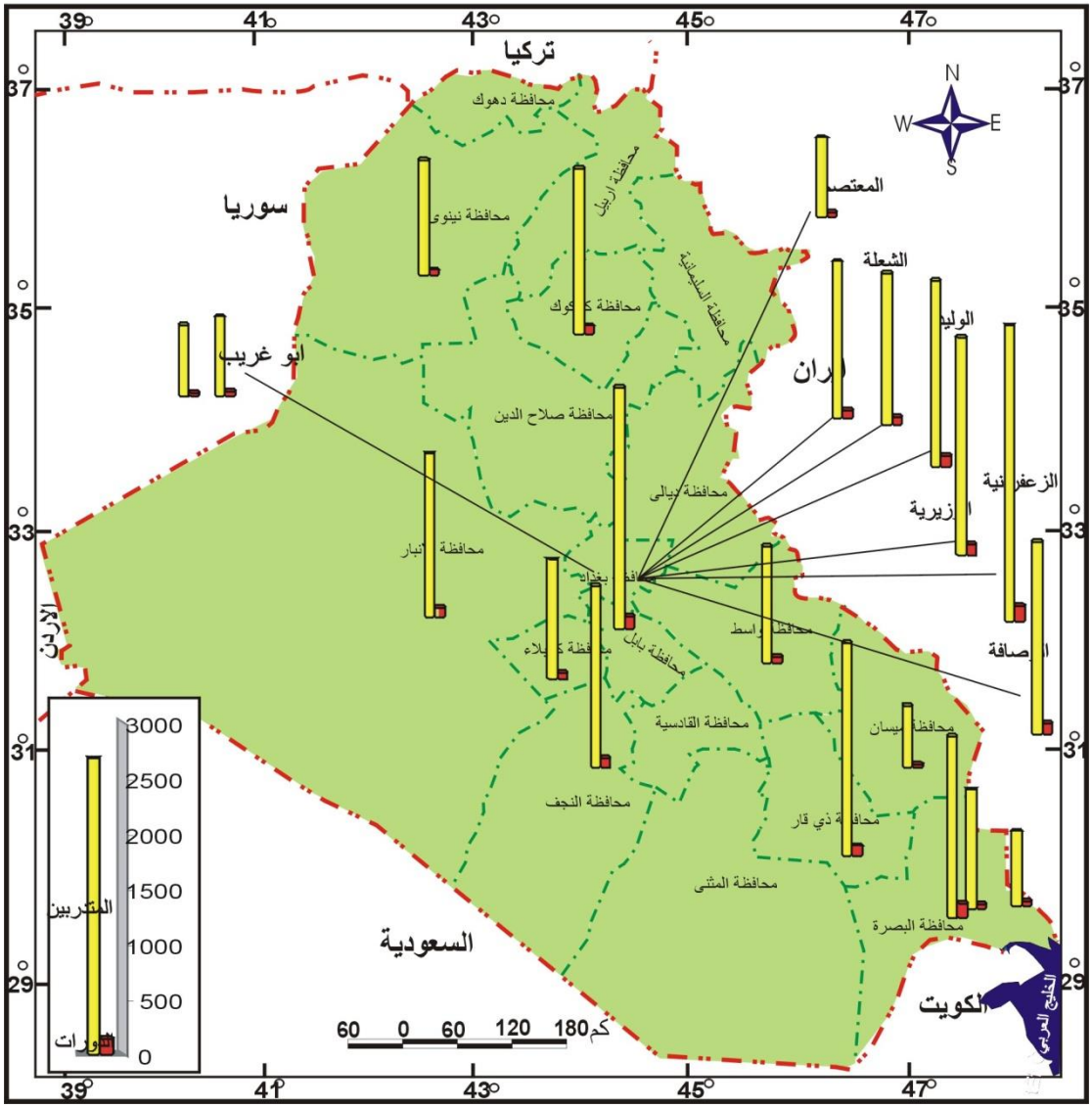
مراكز التدريب المهني وعدد الدورات والمتدربين لعام ٢٠١٤

	المركز	عدد الدورات	عدد المتدربين
١	مركز الزعفرانية للتدريب المهني	١٤٣	٢٦٨٠
٢	مركز الوليد للتدريب المهني	٩٥	١٦٨٥
٣	مركز الشعلة للتدريب المهني	٧٣	١٣٧٥
٤	مركز الوزيرية للتدريب المهني	١٠٢	١٩٧٠
٥	المركز العراق الكوري للتدريب المهني	٧٣	١٤٢٠

٦	مركز المعتصم للتدريب المهني	٣٩	٧٢٠
٧	مركز الرصافة للتدريب المهني	١٠٢	١٧٤١
٨	مركز الحام أبو غريب للتدريب المهني	٣٧	٧٢٠
٩	مركز الغذائية أبو غريب للتدريب المهني	٣٢	٦٤٠
١٠	مركز الإسكندرية للتدريب المهني	١٠٩	٢١٩٠
١١	مركز النجف للتدريب المهني	٨٥	١٦٤٥
١٢	مركز الكوت للتدريب المهني	٥٣	١٠٦٠
١٣	مركز الموصل للتدريب المهني	٤٧	١٠٤٠
١٤	مركز كركوك للتدريب المهني	٧٥	١٥٠٠
١٥	مركز الناصرية للتدريب المهني	٩٠	١٩٢٥
١٦	مركز خور الزبير للتدريب المهني	١٢٤	١٦٤٥
١٧	مركز ابي الخصيب للتدريب المهني	٤٥	٦٧٦
١٨	مركز ميسان للتدريب المهني	٢٨	٥٦٠
١٩	مركز الانبار للتدريب المهني	٨٧	١٤٨٠
٢٠	مركز البصرة للتدريب المهني	٤٥	١٠٨٠
٢١	مركز كربلاء للتدريب المهني	٥٤	١٠٨٠
	المجموع	١٥٣٨	٢٨٢٧٢

المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على .وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ، دائرة التدريب المهني ،دليل التدريب المهني لعام ٢٠١٤،جداول متفرقة،ص١٥.

خريطة (٥) اعداد الدورات والمتدربين في مراكز التدريب المهني في العراق لعام ٢٠١٤



المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول(٧)والهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية،١-٢٠١٢،١٠٠٠٠٠٠.

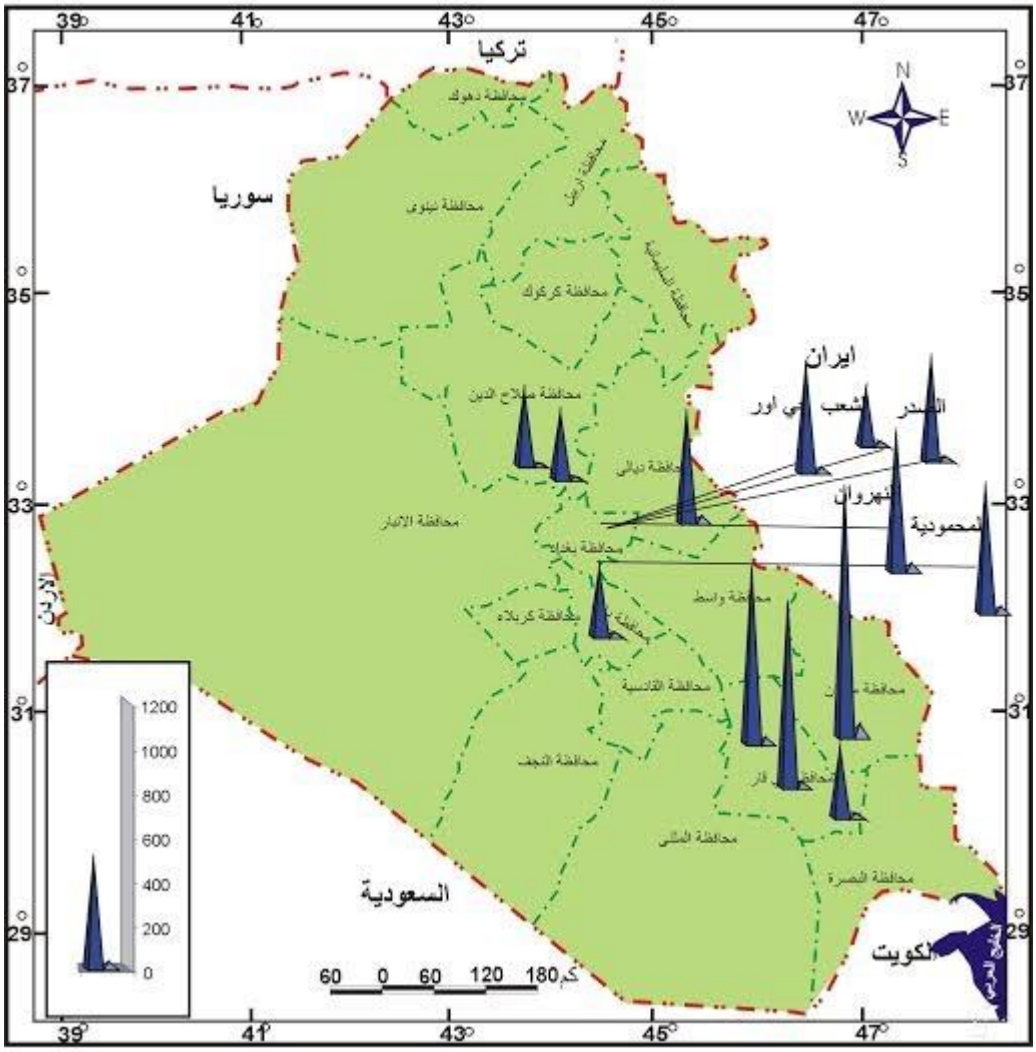
الجدول(٨)

مراكز التدريب المهني الشعبي وعدد الدورات والمتدربين لعام ٢٠١٤

ت	اسم المركز	عدد الدورات	عدد المتدربين
١	مركز ديالى للتدريب الشعبي	٣٢	٤٩١
٢	مركز مدينه الصدر للتدريب الشعبي	١٨	٤٦٠
٣	مركز حي اور للتدريب الشعبي	٢٤	٤٨٠
٤	مركز الشعب للتدريب الشعبي	٢٠	٢٥٠
٥	مركز المحموديه للتدريب الشعبي	٣٢	٥٦٣
٦	مركز سوق الشيوخ للتدريب الشعبي	٢٣	٨٢٠
٧	مركز الجبايش للتدريب المهني	١٩	٣١٠
٨	مركز بلد للتدريب الشعبي	١٥	٣٠٠
٩	مركز بابل للتدريب الشعبي	١٨	٣٠٥
١٠	مركز الشطرة للتدريب الشعبي	٢٨	٧٨٠
١١	مركز النهروان للتدريب الشعبي	٣٣	٦١٥
١٢	مركز الدجيل للتدريب الشعبي	١٢	٣٣٥
١٣	مركز المجر الكبير للتدريب الشعبي	٥٦	١١٢٠
	المجموع	٣٠٧	٦٥٢٤

المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، دائرة التدريب المهني ،دليل التدريب المهني لعام ٢٠١٤،.ص١٤.

خريطة (٦) اعداد الدورات والمتدربين في مراكز التدريب المهني الشعبي في العراق لعام ٢٠١٤



المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على الجدول(٨)والهيئة العامة للمساحة، خريطة العراق الادارية،١-٢٠١٢،١٠٠٠٠٠٠

جدول(٩)

عناوين الدورات المهنية في دائرة التدريب المهني ومدتها

عنوان الدورة	مدتها	عنوان الدورة	مدتها
التكييف والتبريد	ستة أشهر	صباغة الدور	ثلاثة أشهر
اللحام	ستة أشهر	صيانة الموبايل	ثلاثة أشهر
الخراطة	ستة أشهر	صيانة أجهزة مكتبية	ثلاثة أشهر
صيانة السيارات	ستة أشهر	صيانة أجهزة الكترونية	ثلاثة أشهر
التأسيسات الكهربائية	ستة أشهر	صيانة مضخات زراعية	ثلاثة أشهر
المكنة الزراعية	ستة أشهر	صيانة المولدات	ثلاثة أشهر
المصاعد	ستة أشهر	صناعات غذائية	ثلاثة أشهر
مقاطع الألمنيوم	ستة أشهر	الرافعات الجسرية	ثلاثة أشهر
صيانة الأجهزة الكهربائية	ستة أشهر	الهيدروليكي	ثلاثة أشهر
السباكة	ستة أشهر	قوالب التسليح	ثلاثة أشهر
سمكرة وصباغة السيارات	ستة أشهر	نجارة القالب	شهرين
لف الماطورات	ستة أشهر	صيانه الحاسبات	شهرين
معدات ثقيلة	ستة أشهر	الخياطة	شهرين
التاسيسات الصحية	ستة أشهر	النسيج	شهرين
صيانة الزوارق ومحركاتها	ستة أشهر	لحام الأنابيب	شهرين
اللبخ	ثلاثة أشهر	النقش على الخشب	شهرين
البناء	ثلاثة أشهر	توصيل الأنابيب	شهرين

المصدر:- من عمل الباحث بالاعتماد على وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، دائرة التدريب المهني ،دليل التدريب المهني لعام ٢٠١٤،جداول متفرقة،ص١٣-١٤.

المبحث الثالث

جودة مخرجات التدريب والتعليم المهني والتقني وعلاقتها بسوق العمل الصناعي

تمثل العلاقة بين التدريب والتعليم المهني والتقني وسوق العمل الصناعي مسألة في غاية الاهمية ،وتقاس هذه العلاقة بمدى ملاءمة مخرجات التدريب والتعليم من ناحية الكمية والنوعية مع القدرة الاستيعابية لسوق العمل الصناعي .

ان القيام بعملية التنمية الاقتصادية المتكاملة ولاسيما في مجال التصنيع يكون من خلال اعداد القوى العاملة المدربة والمتعلمة كما ونوعا، فقد بينت بعض الدراسات ان انتاجية العامل الامي ترتفع الى نسبة (٣٠%)بعد عام من الدراسة الابتدائية ونحو (٣٢٠%) بعد دراسة امدها

١٣سنة وبنسبة (٦٠٠%) بعد الدراسة الجامعية[٩] ، وما له من دور واهمية وانعكاس على تطور المجتمع وتقدمة ومن جهة اخرى تنمية قدرات الفرد وطاقاته ورفع كفاءة وما لهذا من انعكاس ايجابي على دخل الفرد و وتنمية المجتمع وتطوره.

اذا اخذنا بالأسس العامة المتبعة لدى تقدير احتياجات مشاريع صناعية من الايدي العاملة والمتمثلة في ان كل مدير وأخصائي يعمل معه (٣) فنيين(خرجي معاهد وكليات) و(٥)اداريين و(٨)عمال ماهرين(خرجين مدارس مهنية) و(١٥)عامل متوسط المهارة (خرجي مراكز التدريب المهني و(٢٠)عامل غير ماهر[١٠]،وبهذا يتضح ما يساهم به مخرجات التعليم التقني والتدريب المهني في هذا الهيكل المهني فهم يشكلون (٤٩%) من المجموع الكلي للهيكل المهني اللازم لدعم وانجاح أي مشروع من مشروعات التنمية الصناعية. وهذا يوضح اهمية التدريب والتعليم التقني والمهني ودورة ومساهمته الفاعلة في اعداد الكوادر المتوسطة التي يقع على عاتقها انجاز المشاريع في البلاد.

ان ما تقدم يجعل المؤسسات التدريبية والتعليمية المهنية في العراق تحت مسؤوليه كبيرة تفرض علية العمل للحصول على مخرجات مؤهلة ومقبولة ذات جودة عالية لتلبية حاجة سوق العمل الصناعي ، وكلما كانت المخرجات اكثر فاعلية اصبح الهدف اقرب الى التحقيق.

ولكن من الضروري جداً ان يكون هناك تمييز واضح بين حاجات سوق العمل الصناعي ومن جهة العرض والطلب من جهة اخرى ،وفي العراق لا يوجد ترابط بين العرض والطلب اذ ان الحاجات والعرض من القوى العاملة تحدد في ضوء اهداف اجتماعية وسياسية وبدرجة اقل اقتصادية من قبل الجهاز التربوي والتعليمي في البلاد في حين الطلب والمتمثل في فرص العمل يعكس رغبات فردية لتهيئة مهن خاصة او وظائف عامة حكومية توفرها الدوائر والمؤسسات الحكومية، وهي قد تبتعد عن بعضها البعض اي الحاجه والعرض وبشكل واسع جداً. ولاسيما ان تخصصات خريجي التدريب والتعليم المهني والتقني لا تلبي في الكثير منها احتياجات سوق العمل الصناعي من القوى العاملة المتخصصة ،فهناك الكثير من التخصصات الحديثة المطلوبة في السوق غير متوفرة في المؤسسات التدريبية والتعليمية المهنية ومنها تخصصات (الصناعات البلاستيكية والنفطية، تصفية وتعقيم المياه ،صيانة وادامة السفن والطائرات وصياغة الذهب وغيرها من التخصصات الحديثة المطلوبة .

من ناحية اخرى كان نتيجة ما مر على العراق طيلة المدة من ١٩٩٠ والى ما بعد ٢٠٠٣ ولحد الان بظروف غير طبيعية نتيجة الحصار والاحتلال وظروف امنية صعبة وتهجير للسكان....كل هذه الامور ادت الى تدني بشكل واضح مستوى الانتاج والتنمية وتحول الاقتصاد الى اقتصاد خدمي يعتمد على قطاعي النفط ومؤسسات الاعمال العامة فضلاً عن القطاع

الخاص الذي هو مصدر اكثر من الوظائف ولاسيما الصناعية في الاقتصاد وتوقف العديد من المنشآت الصناعية فقد توقف اكثر من ١٥٠ شركة صناعية من وزارة الصناعة والتصنيع العسكري فضلاً عن مصانع القطاع الخاص .الامر الذي انعكس على أستمر انخفاض نصيب الصناعة التحويلية من العمالة اذ كانت النسبة عام ١٩٧٥ ٣٠% وصلت الى ٢٠% خلال المدة (١٩٨٠-٢٠٠٣) حتى اصبحت لا تتجاوز ١٢%من مجموع العاملين في العراق[١١].

وفقاً لما تقدم يتضح ان هناك خللاً واضح بين سوق العمل الصناعي وناتج التدريب والتعليم المهني من جهة ثانية والذي ينعكس على ضعف انتاجية العمالة وقلة العائد الاقتصادي والاجتماعي على التعليم والتدريب المهني في الاقتصاد الوطني ،فضلا عن ذلك ان البنية الصناعية الحالية في البلاد تجعل من الصعب في مكان استيعاب العمالة الجديدة الوافدة من مخرجات التدريب والتعليم المهني والتقني الى سوق العمل ، وأنشاء فرص جديدة في سوق العمل الصناعي لأسباب عدة منها ارتفاع أسعار الوقود وارتفاع كلف الإنتاج والأسعار وعدم قدرة المنتج المحلي على المنافسة السعرية مع السلع المماثلة المستوردة، أزمة الطاقة الكهربائية في البلاد، عدم توفر أجهزة التقييس والسيطرة النوعية ودخول سلع صناعية غير مطابقة للمواصفات العالمية ومنافسة للسلع المحلية الملتزمة بالمواصفات المعتمدة عالميا او محليا ،سياسة الإغراق التي تمارسها الدول المجاورة، الغش الصناعي، ضعف التمويل وارتفاع كلف القروض الصناعية حتى وصل سعر الفائدة على هذه القروض الى ١١% "كانت بحدود ٣- ٦%".

لذا لابد ان يكون هناك مجموعة من الوسائل الكفيلة للربط بين مخرجات التدريب التقني والمهني واحتياجات سوق العمل الصناعي وتحقيق التوازن بين اهداف التدريب والتعليم المهني واحتياجات المجتمع وهذه والوسائل هي:-

- دراسة وتحليل سوق العمل فيما يتعلق بالقطاعات الواعدة، وذلك بالتعاون والتنسيق مع القطاعات الاقتصادية والمسئولين على اختلافهم .
- تحديد المهن المطلوبة بالدرجة الأولى في الوقت الحالي وفي المستقبل للقطاعات الاقتصادية ذات الصلة طبقا للتحليلات السابقة.
- بالتعاون مع مجتمع الأعمال وبالتنسيق مع الشركاء الاجتماعيين الآخرين والوزارات المعنية يتم تحديد مواصفات المهن وتوصيف الأعمال بناء على ذلك.
- يتم صياغة المناهج الواقعية بالتعاون مع ممثلين لقطاعات الأعمال والمدرسة الفنية والشركات و لذلك وبناء على الاحتياجات الفعلية للقطاعات الاقتصادية وحاجة سوق العمل بما يضمن تمشيها مع المستويات المهارة العالمية وبما يناسب مستويات المستهدفة.
- الاستجابة للطلبات والاحتياجات التي يتم تقديمها على المستويين القطاعي والإقليمي طالما كانت الشروط والظروف اللازمة متوفرة، بالقطاعات الرئيسية وهي: قطاعات الإنتاج، والخدمات، البناء والتشييد إلى جانب بعض الصناعات الأخرى في مجال الزراعة، بناء على دراسات وتحليلات قطاعية وإقليمية.

- تأسيس وتدعيم آلية قوية للمراقبة والتقويم من الجهات والهيئات المعنية لضمان التحقيق المستمر للمستويات القياسية للتعليم التقني والتدريب المهني.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:-

- شمولية منظومة التدريب والتعليم المهني والتقني في البلاد من حيث عدد التخصصات، وكذلك من حيث انتشارها الجغرافي.
- ركزت منظومة التعليم والتدريب المهني والتقني في السابق على إكساب الملتحقين بمهارات تمكنهم من العمل في القطاع العام، وقد لعبت في تلك الحقبة دوراً مهماً، ولكن الحقبة الحالية تستدعي إحداث تغيير في المنظومة يواكب متطلبات هذه الحقبة من حيث التركيز على حاجات القطاع الصناعي العام والخاص ومتطلباته.
- يستدعي النمو السكاني وازدياد الفئات العمرية في سن العمل توفير المزيد من فرص الالتحاق في مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني، ويشكل هذا ضغطاً من حيث القدرة على الاستيعاب وتوفير النوعية المناسبة في مؤسساتها.
- يعد نقص العمالة الماهرة ذات المستوى الملائم أحد العوامل التي تعيق النمو الاقتصادي والاستثمارات في القطاع الصناعي لتوليد مزيد من فرص العمل.
- تدنّي مكانة التدريب والتعليم المهني في المجتمع إذ ينظر إليه كتعليم بنهاية مغلقة، ولا يوفر فرصاً كافية لمواصلة التعليم لمستويات أعلى ،فضلا عن قلة فرص العمل امام الخريجين في الوقت الحاضر.
- ضعف العلاقة بين مخرجات منظومة التدريب والتعليم المهني والتقني واحتياجات سوق العمل ومتطلباته، فهي تعتمد أساساً على حجم العرض والقدرات الاستيعابية للمؤسسات التعليمية والتدريبية ومحصورة بشكل رئيس في مجال التدريب الأولي، ولا يتوافر رؤية شاملة عن حاجات سوق العمل في البلاد.
- ضعف مشاركة القطاع الخاص في التدريب والتعليم المهني والتقني، أو في ادارتها، أو في التعامل الرشيد مع نواتجها ومخرجاتها.
- غياب استراتيجيات وطنية ورؤية موحدة لمنظومة التدريب والتعليم المهني والتقني في معظم الأحيان، وكذلك غياب إطار عام للسياسات يوجه نشاطات التطوير وإجراءاته ويعمل على تقييم نواتجه ومخرجاته.
- تعدّد الوزارات والهيئات والجهات التي تتولى مهام وبرامج التدريب والتعليم المهني والتقني، وهذا يجعلها منظومات مجزأة ومبعثرة لاسيما في ضوء ضعف التنسيق بينها.

التوصيات:-

- دعم القطاع الصناعي الخاص لما له من دور في توفير فرص العمل لاستيعاب مخرجات التدريب والتعليم المهني من خلال دعم أسعار الوقود ودعم قدرة المنتج المحلي على

المنافسة السعرية مع السلع المماثلة المستوردة عن طريق فرض التعرفة الجمركية توفر أجهزة التقييس والسيطرة النوعية ومنع دخول سلع صناعية غير مطابقة للمواصفات العالمية ومنافسة للسلع المحلية الملتزمة بالمواصفات المعتمدة عالميا او محليا ، حل أزمة الطاقة الكهربائية في البلاد، فضلا عن توفير التمويل وخفض كلف القروض الصناعية للصناعيين.

- استحداث اختصاصات جديدة تتلاءم مع احتياجات سوق العمل ولاسيما (الصناعات البلاستيكية والنفطية، تصفية وتعقيم المياه ،صيانة وادامة السفن والطائرات وصياغة الذهب وغيرها من التخصصات الحديثة المطلوبة .
- الحاجة لرفع كفاءة المنظومة من حيث المدخلات والعمليات. ويشمل ذلك المناهج والتجهيزات وأساليب التدريب وإعداد المدربين وغير ذلك.
- يؤدي الانتقال نحو اقتصاد السوق إلى تقليص قدرات القطاع العام في تشغيل الشباب حديثي التخرج، مما يعيق فرص تشغيل خريجي مؤسسات التدريب والتعليم المهني والتقني، وعلى تلك المؤسسات أن توجد آليات للمساهمة في التعامل مع هذا الوضع، كمساعدة الخريجين في إيجاد فرص عمل عن طريق التشغيل الذاتي أو إنشاء المشروعات الصغيرة، بالإضافة إلى تطوير خدمات التشغيل والتوجيه والارشاد لهم.

الهوامش:-

[١] - محمد جمال برعي، التدريب والتنمية، القاهرة: عالم الكتاب،١٩٧٣،ص:٢٩.

[٢] صلاح نعمان العاني ،النمو السكاني وسياسة التعليم وأثرها على هيكل القوى العاملة في العراق مع أشاره خاصة الى فترة الحصار الاقتصادي وافاقها المستقبلية ،مجلة كلية المأمون الجامعة، بغداد، السنة الثانية، العدد٦،٢٠٠٢،ص١٥

[٣] - علاء حسين صبري ،التعليم المهني مبادئ وفلسفة،(مترجم)وزارة التربية، مركز البحوث والدراسات التربوية،٢٠١٣،ص٢٢

[٤] - وزارة التربية، المديرية العامة للتعليم المهني ،الطاقة الاستيعابية لمدارس المديرية العامة للتعليم المهني في العراق العراق٢٠١٢،ص٣.

[٥] - وزارة التربية ،المديرية العامة للتعليم المهني، تقرير عن التعليم المهني في العراق ،٢٠٠٧،ص٣.

[٦] - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، هيئة التعليم التقني، بيانات منشورة على موقع الهيئة الرسمي على الانترنيت(www.fte.edu.iq).

[٧] - وزارة العمل والشؤون الاجتماعية ،دائرة التدريب المهني، دليل التدريب المهني لعام ٢٠١٤،ص٧.

[٨] - حارث حازم أيوب ،حسن حمد عبد ،التدريب المهني في العراق الواقع والافاق دراسة اجتماعية ميدانية في مدينة الموصل، مجلة دراسات موصلية ،العدد(٣٩)٢٠١٣،ص١٣٥

[٩] - عماد حسن حسين، اثر الحصار الاقتصادي على الانفاق على التعليم في العراق، مجلة الادارة والاقتصاد ،كلية الادارة والاقتصاد ،الجامعة المستنصرية، العدد(٣١)،٢٠٠٧،ص٨٨.

[١٠] - مصطفى محمد احمد، اسباب احجام الطلاب عن التعليم الاعدادي المهني في العراق، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة بغداد،١٩٧٢،ص٥.

[١١] فؤاد عبد الله محمد، مصدر سابق،٢٦.

Technical education and vocational training outcomes in Iraq and its role in the development of the industrial sector

Dr. Salah Daoud Salman
Assist. Dr. Salame Fadhil Ali
University of Baghdad's College of Education Humanities
Ibn Rushd-Department of Geography

Abstract

Studies confirm the importance and the role of the human element in the qualification process of economic development, especially industrial development, and Iraq, which is on the verge of the process of reconstruction and rebuilding is today in dire need of skilled workforce from Central and advanced cadres.

The research aims to identify the main actors for Technical Education and Vocational Training in Iraq and contrast spatial, and quality of technical education outputs and vocational training to find out the difficulties they faced and to develop ways and recommendations to overcome them, as well as provide data and information about the disciplines and branches professional and the types of courses that you set up and rehabilitation outcomes technical education and vocational training that fit the labor market in the industrial sector and the reality of the industrial sector and the size of the labor force and its ability to create jobs.

The main problem of the research in the widening of the gap between education and vocational training sector and the industrial sector over the past years in the country by not first outputs's ability to meet the labor market needs of the industrial sector in terms of quantity and quality, and the weakness of the labor market efficiency in the second (industrial sector) and inability to absorb education and training institutions outputs and to provide the appropriate conditions to contain strong human and make effective provision of job opportunities for them.

The problem facing the industrial sector in Iraq is not the absence of such skilled manpower and moderation crisis for the management of the sector, but this problem are closely not to provide specific and accurate information on labor market requirements in the current and future manpower, specialties and qualifications industrial sector link so that is built upon the design of educational and training operations and technical professional, as well as weak absorptive capacity of the market of industrial action.

The research found a number of recommendations and conclusions from them.

•multiplicity of ministries, agencies and authorities charged with the tasks and programs of vocational and technical training and education, and this makes systems fragmented and scattered, especially in light of the lack of coordination between them. Education system and vocational and technical training has focused in the past on Giving enrolled in skills that enable them to work in the public sector, it has played in that era an important role, but the current era calls for a change in the system keep pace with the requirements of this era in terms of focusing on public and private industrial sector and its requirements needs.

•private industry support because of its role in providing employment opportunities to absorb the training and vocational education outcomes through fuel subsidies and support for the local product's ability to price competition with similar goods imported by imposing tariffs, provide standardization and quality control and prevent the entry of industrial goods devices is matching global competition for local specification of goods committed to internationally approved standards or locally, to solve the power crisis in the country, as well as provide funding and reduce industrial loans for industrialists costs. The development of new competencies fit with the Iraqi industrial labor market needs, especially (plastic and oil industries, filter and disinfect water, maintenance and perpetuation of ships, aircraft and goldsmithing and other modern disciplines required in the Iraqi labor market.

المعطيات الجغرافية للمملكة العربية السعودية

أ.د. فارس مظلوم مكي — **الباحث لمياء حميد عبد الله**

جامعة الانبار – كلية الاداب — **جامعة الانبار – كلية التربية للبنات**

مستخلص:

يبدوا ان للملكة العربية السعودية قد اكتسبت أهمية فائقة بسبب موقعها الاستراتيجي ولكثرة ما فيها من موارد طبيعية وبشرية, حيث تشرف المملكة اقليمياً على مسطحين مائيين هما البحر الاحمر والخليج العربي بالإضافة الى جهة الاتصال البري مع آسيا ومنها الى أوربا, أما قارياً فتتخذ المملكة موقعاً متوسطاً بين قارات العالم القديم آسيا وأفريقيا واوربا مما جعلها في قلب المحاور الرئيسية للنقل الجوي والبري والبحري .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة بمجموعة من الأسئلة يطرحها الباحث بغية التوصل الى جواب ولها من خلال سير الدراسة وهي كالآتي:-

١- هل يمكن للمقومات الطبيعية والبشرية التي تتمتع بها المملكة العربية السعودية أن تسهم اسهاماً ايجابيا في أعطائها وزن جيوبوليتيكيا بمعنى أدق هل تكون هذه المقومات عامل قوة أو ضعف بالنسبة للملكة العربية السعودية ؟ وهل تؤهل المملكة لأن تكون ذات مكانة اقتصادية وسياسية.

٢- كيف نشأت في المملكة العربية السعودية ؟ وهل تتماشى نشأتها كدولة مع نظريات الجغرافية السياسية وما طبيعة النظام السياسي فيها؟ وما التحديات التي تواجهه؟ وهل استطاع من توظيف المقومات الجغرافية في بناء علاقات قوية عربياً وإسلاميا ودولياً؟

فرضية الدراسة:

يحاول الباحث إثبات صحة هذه التساؤلات والإجابة عنها من خلال ما يأتي:-

١- تمتلك المملكة العربية السعودية مقومات جغرافية طبيعية وبشرية (سكانية واقتصادية وسياسية) وجعلت منها دولة ذات وزن جيوبوليتكي إذا ما تم التعامل مع التحديات التي تواجه النظام السياسي على أنها تحديات حقيقية يجب التعامل معها على أساس تغليب المصلحة الوطنية.

٢- تمكنت المملكة العربية السعودية بفعل تلك المقومات أن تؤدي دوراً محورياً في مجالها العربي والإسلامي والدولي.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الى بيان تأثير المقومات الطبيعية والبشرية في قوة المملكة العربية السعودية وعلاقاتها الاقليمية والدولية وبتعبير آخر تقييم الوزن السياسي للملكة من خلال مقوماتها الطبيعية والبشرية، ومتابعة التطورات السياسية التي تطرأ على الساحة الدولية واثر تلك التطورات على الدور السياسي الذي يمكن أن تؤديه على المستوى العربي والإسلامي والدولي.

حدود الدراسة:

اشتملت الدراسة على حدود مكانية وأخرى زمانية، فالحدود المكانية تحدد بالمملكة العربية السعودية وحدودها الدولية في حين تمثلت الحدود الزمانية بنشأة المملكة العربية السعودية.

تعد دراسة الخصائص الطبيعية لأي دولة أمراً لابد منه لمعرفة طبيعة علاقتها الداخلية والخارجية وتحديد سلوكها السياسي، لان الدولة عبارة عن تركيب علاقاتها بين أرضها وسكانها وحكوماتها ومن ثم تختلف فيما بينها من حيث خصائص الأرض والموارد المتاحة [١] .

أولاً :- الموقع:

يعتبر الموقع من أهم العوامل المؤثرة في الجغرافية السياسية وبصورة مباشرة على الدولة لتأثيره في اتجاهات متعددة , بحيث يمكن القول بأن نشاط الدولة وخصائصه مرتبط بأهمية ذلك الموقع , كذلك يترتب عليه أيضاً اتخاذ جملة من القرارات السياسية والاقتصادية والاجتماعية[٢] .

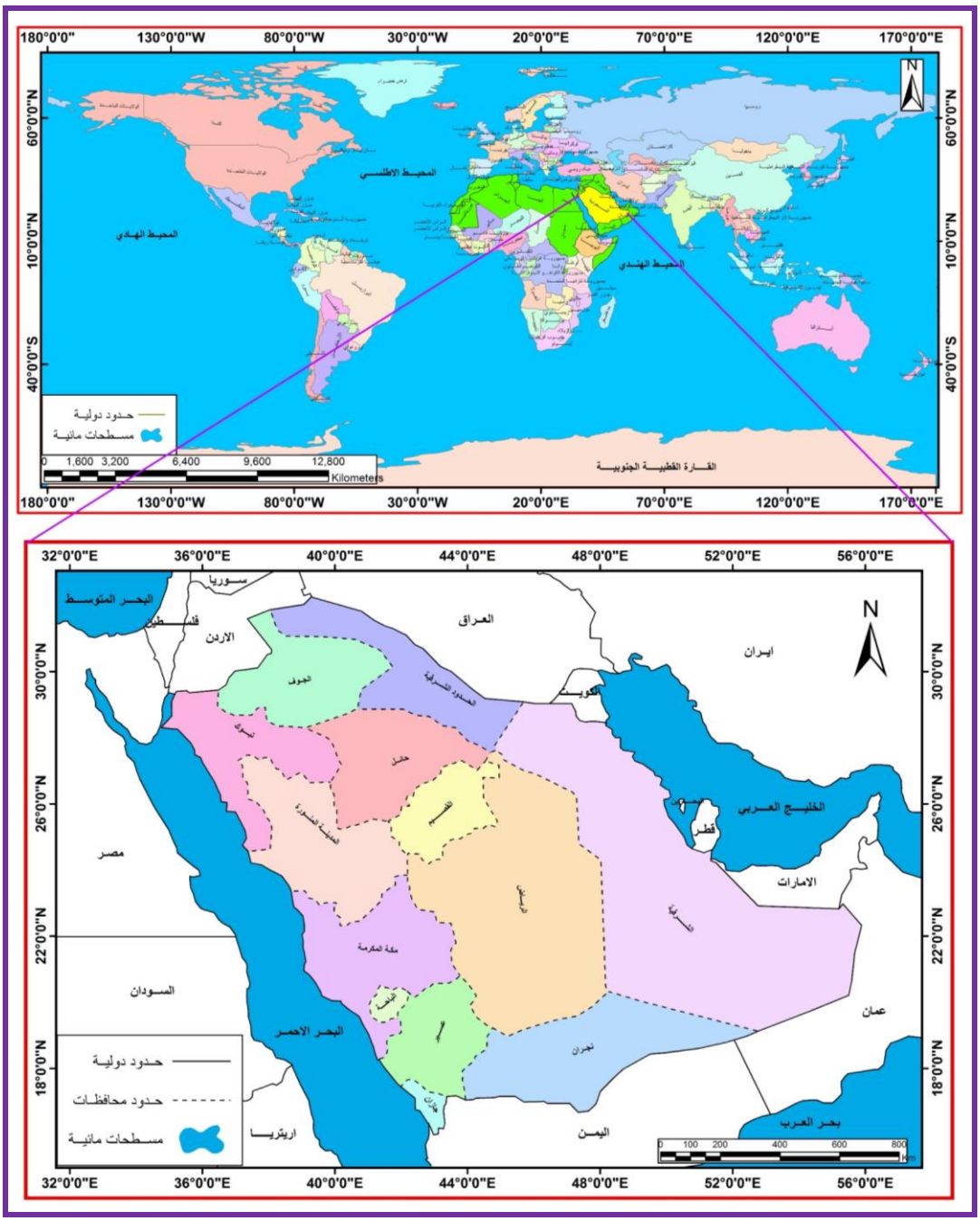
تقع المملكة العربية السعودية في النصف الشمالي من خط الاستواء من الكرة الأرضية, أما بالنسبة للقارات فهي تقع جنوب غرب قارة اسيا وتطل على البحر الاحمر من جهة الغرب, والخليج العربي من جهة الشرق خريطة (١), حيث تطل المملكة من جهتها الشرقية والغربية على مسطحين ذو أهمية استراتيجية وتجارية بالنسبة لمنطقة الشرق الأوسط ومن ثم العالم اجمع، حيث تتجلى الأهمية المذكورة بالنسبة للمملكة في قربها من كل مضيق هرمز وباب المندب وقناة السويس قد اعطيت لها أهمية كبرى ضمن المحاور الرئيسية لشبكات النقل في المنطقة والعالم بأكمله [٣] .

كما تتميز المملكة بوقوعها داخل إطار جغرافي يتكون من ثماني دول وتتضح ابعاد هذا الجانب الموقعي في أن خمساً من هذه الدول اعضاء مع المملكة في مجلس التعاون كما ان بقية الدول تعتبر دول عربية شقيقة وهذا يعني تمتع المملكة بعلاقات طيبة مع جيرانها , وقد ادى الامتداد المساحي الكبير للملكة المميزة الاستراتيجية للدول كبيرة المساحة والتي تتمثل في امكانية

احداث توزيع جغرافي جيد للسكان والمرافق الاخرى وتقليل إمكانية تعرض الدولة لهجمات عسكرية خارجية تتركز على مواقع التركز السكاني والاقتصادي[٤] .

خريطة (١)

موقع المملكة العربية السعودية في العالم



يمكن التعبير عن موقع أي دولة في منظور الجغرافية السياسية عبر الأنواع الآتية :-

١- الموقع الفلكي

يطلق عليه أحياناً بالموقع المطلق ويبين موقع الدولة او المكان بالنسبة لخطوط الطول ودوائر العرض ويتميز بالثبات إذ كان يمثل فاعل حدي في ابراز قوة أي دولة في تفاعل عناصرها الطبيعية مع الموقع والمعطيات البشرية كما حدث ذلك لبعض الدول في السابق كالبرازيل ونيجيريا ولكن نجد الآن ان هذا الطرح قد قام بتغير بلدان بعد ان توصلت الدول الى مصادر قوة جعلت عناصر القوة البشرية لها الأفضلية في ابراز دور الدولة على المعطيات الطبيعية إذ نجد الآن البرازيل مثلاً بدأت تأخذ لها مكاناً عالميا ودوراً ولاسيما في المجالات الاقتصادية إذ بدأ مفهوم القوة الناعمة تنتشر لدى هذه الدول[٥] .

٢- الموقع بالنسبة لليابس والماء :

عندما نلاحظ الخريطة السياسية للعالم فإن من النادر ان تجد دولة كبيرة لم تطل على بحر بل ان بعضها يطل على أكثر من بحر بينما نجد كثير من الدول الصغيرة قد احرمت من واجهة بحرية وهي يطلق عليها Land locked[٦] . بينما نجد في المملكة العربية السعودية موقعاً بحرياً متميزاً الذي يعتبر عنصراً حيوياً من عناصر موقعها الجيوستراتيجية، فضلاً عن انه يساعد على تعزيز مركزها الدولي وانفتاحها على دول العالم لإقامة علاقات استراتيجية (سياسية واقتصادية وعسكرية) من خلال أطلالها على ثلاث مسطحات مائية هي البحر الاحمر من الغرب والبحر العربي والخليج العربي من الشمال وخليج العقبة من الشمال الشرقي [٧].

وقد منح هذا للسعودية إمكانية الاتصال مع دول العالم سواء كان في اوربا آم في القارة الاسيوية أم في افريقيا, وتقدر أطوال الحدود السياسية للمملكة من جميع جهاتها الاربع بنحو (٦٧٦٠) كم وتبلغ الحدود البحرية منها حوالي (٢٣٣٠) كم اي ما يعادل اي نسبة (٣٤,٦٦%) بينما تبلغ الحدود البرية منها (٤٤٣٠) كم أي بنسبة (٦٥,٥ %) من مجموع أطوال الحدود للمملكة حيث تمتد مع العراق بحدود البالغة ٨١٤ كم , والاردن ٧٢٨ كم , والكويت ٢٢٠ كم, وعمان ٥٧٦ كم , قطر ٨٠ كم , والامارات المتحدة ٦٥٧ كم واليمن ١٣٧٥ كم^{٢} . جدول (١) .

جدول (١)

(اطوال الحدود البرية والبحرية للسعودية مع الدول والجهات المجاورة)

ت	منطقة الحدود	طول الحدود (كم)	
		البرية	البحرية
١	**السعودية – العراق**	٨١٤	—
٢	**السعودية – الأردن**	٨٢٧	١٤٥
٣	**السعودية – الامارات**	٦٥٧	٩٢
٤	**السعودية – الكويت**	٢٢٠	—
٥	**السعودية – سلطنة عمان**	٥٧٦	١٧٠
٦	**السعودية – قطر**	٦٠	٦٢
٧	**السعودية – البحرين**	—	١٤١
٨	**السعودية – البحرين**	—	١٤١
٩	**السعودية – بحر الأحمر**	—	١٧٢٠
	المجموع	٤٤٣٠	٢٣٣٠

المصدر : الجدول من عمل الباحث بالاعتماد على: تقيم الوزن السياسي السعودي في الضوء مقومات الموقع والمساحة , مجلة دراسات إيرانية العدد(٣) , جامعة البصرة , ٢٠٠١ , ص ٧٠.

٣- الموقع الاستراتيجي :

يعد الموقع الاستراتيجي هو القوى المسيطرة عليه بالحصول على مزايا اقتصادية وسياسية وعسكرية في فترة السلم والحرب ففي زمن السلم يتم احكام السيطرة على الحركة التجارية وفي زمن الحرب يستفاد منه وضع الاستراتيجية العسكرية الملائمة لهذا الموقع [٨] .

ومن هنا نجد ان الأهمية الجيويوليتكية للمناطق الحاكمة او مناطق القنوات أو المضايق والتي تحتوي على الثروات المعدنية ستراتيجية أو لمناطق الواقعة ضمن دائرة التوتر الدولي تعتبر مناطق ستراتيجية مهمة [٩] .

لقد اكتسبت المملكة العربية السعودية موقعاً فردياً متميزاً بالنسبة لها عند مقارنتها مع دول الجوار, بسبب ارتباطها مع المسطحات المائية بصورة مباشرة (٣٤,٥ %) من حدودها, حيث يمثل الخليج العربي ذراعاً بحرياً للبحر الاحمر ويمتد بين شبه الجزيرة العربية ودول الخليج العربي ويبدو أن شكل بحر شبه مغلق لولا وجود (مضيق باب المندب) البالغ عرضه نحو (٤٧)

كم , الذي يعد ممراً بحرياً استراتيجيا يربط البحر الاحمر والمحيط الهندي والبحر العربي وتبرز الاهمية الجيوبوليتكية في هذا المضيق بالنسبة لدول الخليج العربية والسعودية بوجه الخصوص , لكونه معبراً لصادرات منطقة حيث تملك أكبر احتياط وانتاج نفطي في العالم باتجاه اسواق اوربا وامريكا الشمالية وشرق آسيا وشمال أفريقيا , فضلاً عن انه المدخل الرئيسي لواردات الدول الخليجية, ويبلغ طول الساحل الذي تشرف عليه السعودية على البحر الاحمر لسواحل مدينة جدة والموانئ الأخرى نحو (٢٢١٨) كم[١٠]

٤-المساحة والشكل :

تعد المساحة من العناصر الطبيعية المهمة للدولة , فقوة الدولة وسلوكها يتأثران بالمساحة التي تحتويها وبمساحة الدول المجاورة لها, فمن الناحية النظرية تجد انه كلما كبرت مساحة الدولة كلما استوعبت عدداً كبيراً من السكان وتنوعت مواردها الطبيعية بحيث تصبح قادرة على تطوير الواقع السياسي والاقتصادي لها لأن المساحة الكبيرة تتيح فرص نشر المواقع الاقتصادية والحيوية لاسيما الصناعية داخل حدودها السياسية , وكذلك نشر مراكزها السكانية ومناطقها الحيوية الأخرى التي تعطيها ميزة جيوبوليتكية ايجابية لصالحها[١١] ، فضلاً عن أنها تهيأ فرص عمل التي تحوي أكبر عدد ممكن من السكان.

كما تعطي المساحة الواسعة ميزة دفاعية كما يطلق عليها الصمت الاستراتيجي حيث يصبح من السهل على الجيوش ان تتراجع في وجه العدو واكتساب الوقت لصالحها , اضف الى ذلك فإن للمساحة دوراً مهماً في طبيعة الأنظمة الحاكمة حيث تميل الدول واسعة المساحة الى الاخذ بالنظام الفدرالي قبل الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي(سابقاً) بينما تميل الدولة الصغيرة الى الاعتماد على النظام السياسي الموحد[١٢] .

٥- التكوين الجيولوجي والتضاريس :

أن دراسة التركيب الجيولوجي لصخور القشرة الأرضية ذات أهمية كبيرة في ميدان الجغرافيا السياسية, فإن لهذا العامل تأثيراً مباشراً وغير مباشر في حياة الإنسان وفي نشاطه وتطوره فضلاً عن تأثيره على العوامل الجغرافية الأخرى كالمناخ والموارد والتربة والثروات الطبيعية والمعدنية وبالنتيجة يكون له انعكاسات على قوة الدولة وأهميتها السياسية[١٣] .

تقسم أراضي المملكة العربية السعودية جيولوجياً الى أربع نطاقات رئيسية هي:

١- الدرع العربي:

يقع الدرع العربي في الجزء الغربي من المملكة حيث يمتد بمحاذاة ساحل خليج العقبة والبحر الاحمر, من الحدود مع الأردن شمالاً الى الحدود اليمنية جنوباً, تبلغ مساحة نحو

٦٣٠,٠٠٠ كم ، أي يغطي نحو ٣٢% من مساحة المملكة والتي تتمثل نحو ثلث مساحتها المتكونة [١٤] .

٢- *الرصيف العربي :*

يطلق عليه بالرف العربي وهو اقليم الصخور الرسوبية ويقع من شرق الاقليم السابق الى الخليج العربي شمالاً من الحدود مع العراق والأردن حتى الحدود مع اليمن وسلطنة عمان , ويغطي نحو ثلثي مساحة المملكة آي نحو ٦٨% من مساحتها [١٥] .

٣- *الحرات :*

وهي عبارة عن طفوح بازليته تكونت من صم الصخور البركانية المنصهرة والتي اندفعت من باطن الأرض الى سطحها من خلال فوهات بركانية نتيجة انشطة حركية وزلزالية وهي ما يعرف بـ (Lava) وقد ثبت معالم طبوغرافية جديدة .

٤- *السهل الساحلي للبحر الاحمر :*

يشكل السهل الساحلي للبحر الاحمر الحافة الشرقية لخسيف واسع (اخدود البحر الاحمر) والذي يعتبر محيطاً في طور النمو فهو يتوسع بمعدل بين (١- ١,٥) سم في العالم وفي حالة استمرار هذا التباعد من دون انقطاع فقد يشكل محيط في مكان البحر الاحمر بحجم المحيط الاطلسي مدة زمنية تقدر بنحو ١٥٠ مليون سنة[١٦] .

كما تتميز المملكة العربية السعودية بتضاريس متنوعة نتيجة لمساحتها الشاسعة ، وما مرت به من تطورات, توجد في المملكة المرتفعات الجبلية والهضاب ومن أهم الملامح التضاريسية للمملكة ما يأتي :

أ – السهول الساحلية :

يمتد في المملكة العربية السعودية سهلان ساحليان الاول في غربها بمحاذاة البحر من الشرق والاخر في شرقها بمحاذاة الخليج العربي من الغرب وتبلغ المساحة التي يغطيها هذان الساحلان نحو ١٥٧٦٥ كم متر مربع اي نحو ٠,٨% من مساحة المملكة [١٧] .

١- السهل الساحلي للبحر الاحمر :

يمتد السهل الساحلي للبحر الاحمر الذي يعرف بأسم سهل تهامة على طول البحر الاحمر من الشمال الى الجنوب اي من خليج العقبة والحدود الاردنية شمالاً حتى من الحدود مع الجمهورية اليمنية جنوباً ويبلغ طول هذا السهل بنحو ٢٤٠٠كم تقريباً [١٨]

٢- السهل الساحلي الخليجي العربي :

يمتد السهل الساحلي في المملكة من حدودها مع دولة الكويت شمالاً شمال رأس الخفجي تحديداً حتى حدودها مع دولة قطر في اسفل دوحة سلوي ويمتد هذا السهل مرة اخرى

لمسافة قصيرة بعد شبه جزيرة قطر وذلك حول دوحة دويهن ويبلغ طول هذا السهل مع تعاريجه اكثر من ١٠٠٠ كم [١٩] .

ب- المرتفعات الغربية:

من أهم المظاهر التضاريسية في المملكة العربية السعودية المرتفعات الجبلية الغربية التي تمتد بمحاذاة البحر وذلك من الحدود مع المملكة الاردنية شمالاً حتى الحدود مع الجمهورية العربية اليمنية جنوباً [٢٠] .

وتقسم المرتفعات الغربية طولياً من الجنوب الى الشمال الى:

١ - جبال السرات : وهي تمثل القسم الجنوبي من هذه المرتفعات وتمتد من حدود المملكة مع اليمن جنوباً الى قبيل مدينة الطائف شمالاً ويتراوح ارتفاعها بين ٨٠٠ الى ٣٠٠٠ م فوق مستوى سطح البحر .

٢ - جبال الحجاز : وتمثل القسم الأوسط من هذه المرتفعات وتمتد من شمال مكة المكرمة حتى دائرة عرض ٢٨ شمالاً , ويسود فيها الحرات والمخاريط البركانية ويبلغ متوسط ارتفاعها ١٢٠٠ م فوق مستوى سطح البحر .

٣ - جبال مدين : هي تمثل القسم الشمالي من هذه المرتفعات وتمتد الى شمال دائرة عرض ٢٨ شمالاً وتحتوي على بعض السلاسل الجبلية المعقدة والقمم الجبلية العالية التي يزيد ارتفاع بعضها عن ٢٠٠٠ -٢٥٠٠ م فوق مستوى سطح البحر [٢١] .

ج- الهضاب

تحظى الهضاب أكثر من نصف مساحة المملكة العربية السعودية حيث تمتد الهضاب الغربية الى الشرق من المرتفعات الغربية , منها هضبة نجد فتشغل مساحات واسعة من وسط المملكة, بينما تمتد هضبتا الحماد والحجرة في اقصى شمالها , كما تمتد هضبة الصمان في شرقها، واجمالاً تنحدر هذه الهضاب تدريجياً من الغرب الى الشرق او الشمال الشرقي وتبرز فيها السهول والقمم الصخرية المعزولة[٢٢].

بالإضافة الى ذلك توجد العديد من الهضاب التي يعود تكوينها الى العصر ما قبل الكامبري وهي :

ـ هضبة حسمي: تمتد هضبة حسمى التي تقع شمال غرب المملكة من حدود المملكة الاردنية شمالاً حتى الرحا جنوباً ، ومن منخفض تبوك شرقاً حتى جبال مدين غرباً ويتراوح ارتفاعها بين ٨٠٠ إلى ١٠٠٠فوق مستوى سطح البحر[٢٣] .

ـ هضبة عسير: تعد تنحدر بصفة عامة نحو الشمال والشرق ويتراوح ارتفاعها بين ١٢٠٠ - ١٦٠٠ فوق مستوى سطح البحر .

ـ هضبة نجد: تعد أكبر هضاب المملكة، حيث تشغل مساحات واسعة في وسطها أي من النفوذ شمالاً حتى الربع الخالي جنوباً، ومن الدهناء شرقاً حتى الهضاب الغربية غرباً ، وتنقسم الى قسمين الأول الغربي وهو يعرف باسم عالية نجد والقسم الثاني يتراوح ارتفاعه بين ٦٠٠ – ١١٠٠م فوق مستوى سطح البحر وهو جزء من الرف العربي .

ـ هضبة نجران : تقع هضبة نجران من هضبتي نجد وعسير شمالاً حتى وادي نجران جنوباً ، ومن رمال الربع الخالي شرقاً حتى مرتفعات السرات غرباً ويتراوح ارتفاعها بين ١٠٠ – ١٥٠٠ متر فوق مستوى سطح البحر [٢٤] .

ـ هضبة الصمان : تمتد هضبة الصمان من الحدود مع دولة الكويت والجمهورية العراقية شمالاً حتى صحراء الربع الخالي جنوباً، وبطول ١٠٠٠ كيلومتر تقريباً ومن السهل الساحلي للخليج العربي شرقاً حتى رمال الدهناء غرباً ، ويوجد في هذه الهضبة بعض السهول الحصوية مثل سهل الدبدبة .

ـ التكوينات الرملية : تغطي التكوينات الرملية نحو ٣٦,٩ % من مساحة المملكة العربية السعودية حيث تغطي نحو ٧٤٦٥٦٧ كم^{٢} وهي توجد على شكل كثبان رملية تبلغ مساحتها نحو ٦٨٨٨٥٢ كم^{٢}، وكثبان رملية تتخللها بعض السهول المنبسطة وتبلغ مساحتها نحو ٤٦٤٧٨ كم^{٢}.

ومن أبرز التكوينات الرملية في المملكة والتي تتمثل بالاتي :

ـ الربع الخالي : يشغل الربع الخالي مساحة واسعة في جنوب شرق المملكة العربية السعودية بين نجد والصمان ورمال الدهناء شمالاً والحدود مع سلطنة عمان والجمهورية العربية اليمنية جنوباً والحدود مع سلطنة عمان ودولة الامارات العربية المتحدة شرقاً وهضبة نجران غرباً وهو يتمثل مساحة ما يقارب ٤٥٦٢٤٥ كم^{٢} من أراضي المملكة أي نحو ٢٤ % من مساحتها [٢٥] .

ـ النفوذ الكبير : يقع النفوذ الكبير في شمال المملكة ويحيط بالحوض الذي تشغلهُ رماله مرتفعات هضبة الحماد شمالاً وهضبة نجد جنوباً وهضبة الحجرة شرقاً وهضبة الحجاز غرباً ما يقارب ٦٥٥٠٤ كم أي نحو ٣.٢ % من مساحة المملكة [٢٦] .

ـ الدهناء : تمتد على شكل قوس لمسافة تقارب ١٢٠٠ كم من النفوذ الكبير في الشمال حتى الربع الخالي من الجنوب وتبلغ مساحتها نحو ٣٥٤٦٦ كم^{٢} أي نحو ١,٨ % من مساحة المملكة، وتضم الدهناء أشكالاً متنوعة من الكثبان الرملية الطويلة هي الأكثر شيوعاً فيها مثلاً .

ـ التكوينات الرملية الصغيرة : اضافة إلى التكوينات التي أشير إليها تتناثر هنا وهناك عدد من الكثبان الرملية المحدودة المساحة التي تمتد بموازاة المجالات الصخرية في وسط مكة أو حول

ضفاف الأودية الكبرى ، وتبلغ مساحتها مجتمعة نحو ١٠٧١٥ كم أي نحو ٥.٢ % من مساحة المملكة وأهم هذه التكوينات الرملية الصغيرة هي عروق سبيع والملحاء والعريف [٢٧] .

الهوامش:

---

[١] محمد أكرم الأحمر، الجغرافية السياسية، منشورات جامعة دمشق، ٢٠١٠ ، ص ١٤.

[٢] محمد رياض، الأصول العامة في الجغرافية السياسية والجيوبولتكس، ط ٢، بيروت، ١٩٧٩ ، ص ١١٨ .

[٣] محمد طه أبو علا ، جغرافية المملكة العربية السعودية، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٧٢ ،ص ٢٢ .

[٤] عبد الحفيظ محمد سقا، الجغرافيا الطبيعية للملكة العربية السعودية، دار زهران للطباعة والنشر، جدة ، ١٩٩٦ ، ص ١٢ .

[٥] عباس غالي داود الحديثي ، مشكلات بناء القوة للدول الصغيرة، دراسة تطبيقية في الجغرافية السياسية لدولة الكويت، اطروحة(غ . م) جامعة بغداد، كلية الآداب ، ١٩٩٠ ، ص ٣١.

[٦] عباس غالي داود الحديثي ، مصدر سابق، ص٣٣ .

[٧] فهد مزبان خزار الخزار ، اثر العوامل الجغرافية في تطوير العلاقات الإيرانية – السعودية ، دراسة في الجغرافية السياسية، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة البصرة ، ٢٠٠٤ ، ص ٢٥ .

[٨] محمد أكرم الأحمر ، مصدر سابق ، ص ٥٤ .

[٩] عباس غالي داود الحديثي ، مصدر سابق ، ص ٦٤ .

[١٠] محمد عبد يماني ، الجيولوجيا الاقتصادية والثروة المعدنية في المملكة العربية السعودية ، الرياض ، ١٩٨٥ ، ص ١٩ .

[١١] محمد أزهر سعيد السماك ، الجغرافيا السياسية الحديثة ، جامعة الموصل ، ١٩٩٣ ، ص ٧٧ .

[١٢] عباس غالي داود الحديثي ، مصدر سابق ، ص ٧١ – ٧٢ .

[١٣] محمد خميس الزوكة، الجغرافية الاقتصادية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية ، ٢٠٠٦ ، ص ٥١ .

[١٤] عبد اللطيف النافع، الأقاليم النباتية للملكة العربية السعودية، الرياض، ٢٠٠٢ ، ص ١٢ .

[١٥] عبدالله ناصر الوليعي ، بحار الرمال في المملكة العربية السعودية ، الجمعية الجغرافية الكونية لسنة ١٩٩٦ ، ص ٥٤ .

[١٦] هيئة المساحة الجيولوجية، المملكة العربية السعودية ، حقائق وأرقام ، جدة ، ٢٠١٢ ، ص ٣٢ .

[١٧] المركز العربي لدراسة المناطق الجافة والاراضي الفاصلة ، مداولات الندوة العربية للتضاريس تقرير وفد المملكة العربية السعودية .

[١٨] عبدالله ناصر الوليعي ، مصدر سابق ، ص ٥٢ .

[١٩] المركز العربي لدراسة الأراضي الجافة والأراضي القاحلة ، مصدر سابق ، ص ١٢٦ .

[٢٠] محمود محمد سيف ، جغرافيا المملكة العربية السعودية ، الاسكندرية ، سنة ١٩٩٨ ، ص ٢٧ .

[٢١] هيئة المساحة الجيولوجية ، مصدر سابق ، ص ٤٢ .

(٢٢) عبدالله ناصر الوليعي ، مصدر سابق ، ص ٧٢ .

(٢٣) هيئة المساحة الجيولوجية ، مصدر سابق ، ص ٤٢ .

(٢٤) عبد العزيز حامد حماية الحياة الفطرية وانمائها في المملكة العربية السعودية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، الرياض ، سنة ٢٠٠١ ، ص ٥١ .

(٢٥) عبدالله ناصر الوليعي ، مصدر سابق ، ص ٣٤ .

(٢٦) محمد عبد اللطيف الجبير، الزراعة في المملكة العربية السعودية، ط٢، جامعة الامام محمد بن سعود ، الرياض ، ١٩٩٩ ، ص ٣ .

(٢٧) عبدالله ناصر الوليعي ، مصدر سابق ، ص ٣٢ .

Geographical data for Saudi Arabia

Prof. Fares Madhom Maki
Al-Anbar University - College Arts
Researcher: Lamia Hamid Abdullah
Al- Anbar University - College of Education for Girls

Abstract:

The Saudi Arabia Kingdom has acquiring a significant importance owing to its strategic position and to its huge human and natural resources. territorially ,the kingdom overlooks two water planes which are " Red sea and Arab Gulf " in addition to its land links to Asia and Europe. Continentally, the kingdom takes a medium position among the ancient World continents , Africa and Europe. This makes the kingdom lies in the heart of the main transports' roads (sea, land and air).

الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة

أ. د. نبيل عبد الغفور عبد المجيد
الجامعة المستنصرية– كلية التربية

علي ياسين ذيبان علي
الجامعة المستنصرية– كلية التربية

المستخلص

استهدف البحث الحالي :

يستهدف البحث الحالي التعرف على :-

الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة

وتحقيقاً لذلك قام الباحث ببناء مقياس **(الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة)** اعتماداً على نظرية **كوفمان Goffman**" وصيغت (٣٠) فقرة بأسلوب التقرير الذاتي من نوع المواقف اللفظية ، وأمام كل فقرة ثلاث مواقف متدرجة للإجابة يقوم المستجيب باختيار الموقف الذي يراه مناسبا ، وتحقق الباحث من صدق مقياسه بمؤشر الصدق الظاهري عبر عرض فقرات المقياس على (١٨) محكم في الإرشاد النفسي والقياس والصحة النفسية ,وتحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتين طريقة الاختبار وإعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات للحرج الموقفي (٠,٨٣) , ومعادلة الفاكرونباخ بلغ الثبات (٠,٨٠) عند تطبيق المقياس على (٥٠) طالباً وطالبةً من كلية التربية الجامعة المستنصرية.

وبعد التحقق من دقة الخصائص السايكومترية لمقياس البحث وفقراته طبق مقياس البحث على عينة البحث الأساس والبالغة (٤٠٠) طالباً وطالبة اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي , وحللت البيانات باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعيةspss وأظهرت النتائج ان طلبة الجامعة لديهم حرج موقفي .

وقد توصل الباحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات:

أولا: التوصيات

١_ إعداد طلبة الجامعة من الناحية النفسية لجعلهم قادرين على مواجهة المواقف والأزمات بدون حرج .

٢_توجية الطلبة ومساعدتهم على كيفية مواجهة المواقف المحرجة .

ثانياً : المقترحات

١- اجراء دراسة مماثلة في بقية دوائر الدولة وخصوصا على شريحة الموظفين .

٢- اجراء دراسة عن الحرج الموقفي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث research problem

يعد مفهوم الحرج الموقفي من المفاهيم النفسية الحديثة في بحوث الشخصية حيث انه يمثل الركيزة الاساسية في تعاملاتنا الاجتماعية بمختلف صورها وابعادها النفسيه والانسانية بدءا من العائلة والاقارب والاصدقاء وانتهاءا بالجيران والغرباء. حيث ان الحرج الموقفي يؤثر على مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الافراد كذلك يؤدي الى ضعف التواصل بين الافراد وقد يقف عائقا نفسيا امام الفرد وحاجزا اجتماعيا بينه وبين الاخرين .(خيري ,1999: 23)

ومما لاشك فيه ان الحرج الموقفي له تاثير كبير في سلوكنا من نواحي عدة وان هناك فئات عمرية مختلفة تعاني من الحرج الموقفي وبنسب متفاوتة ويسبب الحرج الموقفي للفرد مشكلات نفسية واجتماعية حيث ان الشخص المحرج تظهر على سلوكه عدة علامات منها الصمت اوقلة الكلام والخوف والقلق واحمرار الوجه وانخفاض تقدير الذات والانسحاب وان هذه العلامات تجعل الفرد يتجنب الاختلاط مع الاخرين ويبتعد عن مواقف التفاعل والتواصل مع الاخرين وعدم المشاركة في محادثة او نقاش وهذا يؤثر على حالته النفسية والاجتماعية ويؤثر على تفاعله الاجتماعي. (كروزير ,2009 : 15). ويؤكد زمباردو على ان الحرج الموقفي يضعف نوعية الحياة الانسانية ويجعل الافراد يقلقون ويخافون مما هو غير واضح المعالم ويخافون من التصرف بتلقائية ولديهم الخشية من كل جديد او غريب وان الحرج يؤدي الى قلة الحديث او الثرثرة بالاضافة الى التدني في الاداء وصعوبة اقامة الصداقات وقلة رفع العين بأعين الأخرين كما ذكر زمباردوا امكانية ان يكون الحرج مدمراً (Zimboirdo, 1977:4 , 69).

ويعد الاحراج ازمة عارضة يمر بها كل انسان في مرحلة من مراحل الحياة ولكن من غير الممكن ان يعتبر الاحراج سمة من سمات الشخصية وان ذلك حفز علماء النفس والاجتماع الى الاهتمام بدراسة الاحراج على انه ازمة عارضة يمر بها الانسان. (Edelman , 1987:100)

لذا فأن الدراسة الحالية جاءت لتسلط الضوء على متغير البحث (الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة) وذلك لاعتبارات اهمها: ان طلبة الجامعة وخصوصا في المراحل الاولى يكونون اكثر عرضة من غيرهم للمواقف المحرجة، اما الجانب الاخر فيتمثل في الاحساس بتبدد طاقات الطلبة اذا شعروا بالاحراج .

أهمية البحث research Importance

ان الجامعة مؤسسة تضم شريحة الشباب وتقوم بإعدادهم علميا وتربويا واخلاقيا وذلك من اجل قيام هذه الشريحة المثقفة ببناء بلدهم وذلك عن طريق احتلال كل شخص الموقع الذي يتناسب مع اختصاصه وفي حال حصول اي تلكؤ في عملية اعداد هؤلاء الطلبة او الشباب فأنه سوف ينعكس سلبا في بناء مستقبل بلدهم لذلك على الجامعة ان تقوم بإعدادهم إعداد رصين من اجل تأمين حياة افضل .لذا فان الاحراج في المرحلة الجامعية له اثار سلبية على قابلية الطلبة على التكيف مع الحياة الجامعية لانه

يحد من قدرتهم على التفاعل الآجتماعي ومن فرص تكوين الصداقات والاستفادة من خبرات اقرانهم من طلبة الجامعة وحرمانهم من القيام بالمبادرة الابداعية وان كان لهم القدرة على ذلك وعليه فان الطلبة الذين يعانون من الاحراج يصعب عليهم اتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية والمشكلات التي تواجههم في حياتهم نتيجة عجزهم في التحكم بمجريات الامور حولهم (توفيق ,1995: 49). حيث ان الانسان يعد الوسيلة الاساسية لبناء المجتمع وتطويره فهو الذي يخطط وينفذ. وان من اهم ما يسعى اليه علم النفس هو معرفة شخصية الانسان والتنبؤ بسلوكه لذلك فان الشخصية خضعت لكثير من الدراسات التي تهدف الى معرفة مكوناتها وادت حركة القياس النفسي واستخدام طرق القياس الكمية دورا كبيرا في هذا الميدان ولاسيما في السنوات الاخيرة مضيفة جوانب مهمة الى الظواهر العلمية لعلم النفس وخصوصا علم النفس الشخصية ومن بين هذه الموضوعات التي خضعت للقياس حالة الحرج الموقفي واجريت عليه دراسات كثيرة وانتشر تداوله بين الباحثين ومن اول هذه الدراسات في هذا الميدان كانت دراسة (Goffman 1959) وعدت مفهوم الحرج احد المفاهيم التي تندرج تحت القلق الاجتماعي وان الافراد ذوي القلق الاجتماعي المرتفع غالبامايشعرون بالاحراج وان ذالك يوثر على كيفية ادراكهم ومستوى تقديرهم للاحداث والردود وافعال الاخرين وهذا يودي الى توليد شكوك كثيرة لديهم عند تعاملهم مع الاخرين (الانصاري,1997 : 4). حيث ان الحرج الموقفي له تاثير فعال على التفاعل الاجتماعي وان هذا التأثير يجعل الفرد يتجنب الموقف المحرج اذا تكرر مرة اخرى اومحاولة تعديل الاستجابة اتجاه تلك الموقف ,وهناك افراد لا يستطيعون ان يتجنبو ا الموقف المحرج فتظهر عليهم علامات الاحراج وهي فتح الفم ورفع الحاجبين الى الاعلى وتقطيب الجبين واحمرار الوجه وارتفاع درجة حرارة الجسم وسرعة نبضات القلب وارتعاش وتوتر العضلات وجفاف الفم وتغير في نبرت الصوت وضغط الدم وزيادة في حركة الجسم (Edelman , 1987:62).

ومن المظاهر التي يعاني منها الشخص المحرج او لديه حرج موقفي البؤس اي ليس لديه القدرة على التفاعل الاجتماعي ولايستطيع ان يتفاعل مع زملائه بشكل طبيعي وتبدو عليه مشاعر النقص لذلك نجد ان الشخص الذي يعاني من الاحراج يتردد كثيرا قبل القيام او الاشتراك باي عمل اونشاط وكذلك يتردد في الرد على المواقف التي تواجهه. ومن مظاهر الشخص الذي يعاني من الاحراج ايضا تجنب التواصل وعدم الارتباط بعلاقات ويعاني من الغيرة من اقرانه اومن زملاءه عندما يجدهم يتكلمون ويتصرفون بصورة طبيعية فيغاير منهم ومن يوجه اليه اي توجيه او ينتقد تصرفاته حيث ان الشخص الذي يعاني من الاحراج يكون اكثر حساسية من الاشخاص الاخرين ويعاني من العصبية مما يودي الى استثارته لأتفه الاسباب ويكون كثير الحركة وحذر وتظهرعليه عدم المبالات احيانا والعدائية لاتفه الاسباب (الشربيني,2001 : 90) ومن المواقف المحرجة التي تودي الى ظهور الحرج لدى الاشخاص هي استقبال الضيوف لاول مرة او عند مقابلة الشخص لاول مرة وكذلك عندما يتعرض الشخص الى النقد او الثناء او المدح امام الاخرين او عندما يطلب من الشخص التعبير عن رايه في احد المواضيع التي

لايرغب ان يتحدث بها امام الاخرين فتكون الاستجابة اتجاه تلك المواقف باحمرار الوجه وزيادة نبضات القلب وارتجاف اليدين وضيق التنفس والتعرق والتوتر وغيرها من الاستجابات. ومن خلال ما تقدم يعتبر الحرج الموقفي ازمة عارضة تصيب جميع الاشخاص من الرجال والنساء في مختلف مراحل الحياة ومن غير الممكن ان نجد شخص لم يمر بموقف محرج في حياته ابدا ويمكننا ان نعتبر هذه الحالة امرا طبيعيا, ولكن عندما يصبح الحرج صفة ملازمة للشخص اي ان الشخص يعاني من الاحراج لاتفه الاسباب وتبدو عليه مظاهر احمرار الوجه وزيادة نبضات القلب وارتجاف اليدين والتعرق وغيرها من مظاهر السلوك التي تنطبق على الشخص المحرج عندما يمر باي موقف عابر او طبيعي فالأمر هنا يصبح مختلف اي ان الشخص في هذه الحالة يكون مصاب بمرض الحرج ويسبب ذلك للشخص اضطرابات وظيفية مما يعيق سبل التقدم والارتقاء ويؤثر على جميع نشاطات الفرد بشكل عام (غالب ,1986 : 101-102) وان الاشخاص يختلفون في شخصياتهم من شخص لاخر حيث ان الموقف الذي يسبب الاحراج لشخص ما قد يكون طبيعيا بالنسبة للشخص الاخر.فلكل شخصية سماتها ومعالمها الرئيسية التي تحدد خصائصها ونقاط ضعفها وقوتها ومدى مرونتها وقدرتها على التكيف .وهنا اهتم علماء نفس الشخصية بتحديد السمات او الصفات النفسية ك(الذكاء والضمير اليقظ والاندفاع والشكوك والسيطرة والامبالات والكرم والخجل ....الخ) وان هذه السمات او الصفات تعد ذات ثبات نسبي يختلف فيها الافراد ويتميز عن طريقها بعضهم عن البعض الاخر بمعنى ان هناك فروق فردية بين الافراد (عبد الخالق ,1994: 67).

أهداف البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١-الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على دراسة الحرج الموقفي لطلبة الجامعة المستنصرية وتبعاً لمتغيري النوع (ذكور-إناث) ومتغير التخصص (علمي-أنساني) للدراسة الصباحية للعام الدراسي 2015-2016.

تحديد المصطلحات

سيتناول الباحثان تحديد المصطلحات الواردة في عنوان البحث الحالي:

الحرج الموقفي

عرفة كل من :

١-كوفمان(1959), Goffman

بانه حالة تحدث في الغالب عندما يظهر الفرد امام الاخرين بصورة تناقض الصورة التي تمنى ان يظهر بها امامهم (Goffman,1959:5).

٢-باس (Buss 1986)

عرف باس الحرج الموقفي بانه الظاهرةالتي تنتج من عملية المخالطة الاجتماعية التي توازن بين التفحص العام لسلوك الفرد والسخرية الاجتماعية. (Buss,1986:20)

٣-ادلمان (Edelman (1987

عرف الحرج الموقفي بانه الصعوبة التي يواجها الفرد في تقديم الذات والتي تنتج عن القلق من السلوك المراقب والرغبة في ارضاء الاخرين.(Edelman, 1987:65)

٤-ليري (leary (1995

عرف الحرج الموقفي بانه احد انواع القلق الاجتماعي والذي يرتبط الى حد قريب مع بعض المتغيرات كالخجل وقلق الجمهور والشعور بالخزي.(leary, 1995:319).

٥-الانصاري (1997).

عرف الحرج الموقفي بانه حالة انفعالية يشعر الفرد اثنائها باضطراب في السلوك والتفكير ويشعر الفرد خلالها بالحياء والتردد في حضور الاخرين (الانصاري,1997: 6).

٦-سكر (2003)

عرف الحرج الموقفي بانه عدم قدرة الفردعلى القيام بالسلوك لجتماعي المناسب في المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها بالاضافة الى الحيرة في ابداء الراي والتردد الشديد او القيام بسلوك اجتماعي مطلوب يتناسب مع الموقف (سكر,2003: 23).

التعريف النظري:

تبنى الباحث تعريف كوفمان (1959)لانه تبنى نظريته كأطار نظري في البحث الحالي .

التعريف الاجرائي:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال اجابته على مقياس الحرج الموقفي الذي تم بناؤه في البحث الحالي.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم الحرج الموقفي:

يعد الحرج الموقفي حالة طبيعية يمر بها كل شخص عندما يتعرض لمواقف اجتماعية محرجة او تؤدي الى الاحراج خلال فترة حياته والاحراج يعد من المفاهيم النفسية المهمة والمعروفة في علم النفس الا انه يعتريه شيء من الغموض حيث ان هذا الغموض نستطيع الكشف عنه من خلال التصرفات التي يقوم بها الافراد او التي تصدر عنهم او حينما يتحدثون عن انفسهم ويصفون انفسهم بالاحراج . وقد اولى الباحثون اهتماما واسعا بالظواهر النفسية وسمات الشخصية منذ سنوات طويلة الا ان حالة الحرج الموقفي لم تحظى باهتمام واسع من قبل الباحثين حتى ظهر كتاب ايدلمان (Edelman,1987) حول مفهوم

الحرج وكان له الدور البارز في توجيه اهتمام الباحثين الى هذا المفهوم ومن بعدها توالت البحوث في هذا المجال حيث ظهر كتاب اخر ل ايدلمان (Edelman.1987) وكان عنوانه (علم نفس الحرج) ومن بعدها بدات الدراسات بالاهتمام بمفهوم الحرج (Edelman,1987:1)

ففي دراسة قام بها (Zimbardo) زمباردو اظهرت ان الحرج ينتشر بشكل واسع وبنسب متفاوتة وانه غير محدد بفئة عمرية دون اخرى او مجتمع دون اخر مع اختلاف في مستواه من شريحة الى اخرى (Zimbardo.1996,p201) اما شاركي (Sharkey) فقد اعطى اهمية كبيرة للموقف الاجتماعي في تحديد مستوى الاحراج بالاضافة الى قيم الشخص وحساسيته اتجاه الاراء التي يبديها الاخرين كما ان توقع الفشل يؤدي الى الاحراج وان حدوث الاحراج للفرد يرتبط بتفاعل الخصائص الموقفية والشخصية لديه (Sharkey,1990:85).

وان الاحراج يحدث عندما يشعر الافراد ان معايرهم وقيمهم انتهكت كما انهم يشعرون بتقدير الذات والاحترام عندما يستطيعون مواجهة هذه المعايير ومن خلال ذلك يمكن للحرج ان يعمل كمقياس للاخلاق الوجدانية (Emotional morel)وان هذا المقياس يزودنا بتغذية صامتة على الجانب الاجتماعي والخلقي ويرتبط الاحراج بالمواقف الاجتماعية الصعبة التي يتعرض لها الفرد اثناء ظهوره امام الجمهور وترتبط تلك المواقف بجنس الجمهور وعدده (Lary,2001:63). وان الشخص عندما يقوم بتصرف او سلوك بطريقة سيئة او غير ملائمة امام الاخرين فان ذلك يؤدي الى مواقف محرجة (Miller,1994:193) وهناك عدة اعراض تبدو على الفرد المحرج وتختلف في نسبتها من فرد لاخر ومن مستوى لاخر ومن مثير لاخر حيث ان هناك مثيرات تحرج فرد ولاتحرج اخر ومن هذه الاعراض .

١-الاعراض الفزيولوجية وتشمل الاتي

- احمرار الوجه
- جفاف الحلق
- زيادة خفقان القلب
- تصبب العرق

٢-الاعراض الانفعالية او الوجدانية

- التوتر
- الخوف
- ضعف الثقة بالنفس

٣-الاعراض الاجتماعية

- ضعف القدرة على التفاعل او التواصل الاجتماعي
- الميل الى الوحدة والانعزال
- الرغبة في الانسحاب

٤- الاعراض المعرفية وتشمل

- تداخل الافكار
- قلة التركيز
- ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب

وهذه الاعراض تحدث حسب طبيعة وشدة الموقف ولاتحدث جميعها مرة واحدة بل يحدث بعضها بما يتناسب مع الموقف المحرج واستجابة الفرد نفسه ودرجة حالة الحرج (النيال ,1999: 15).

النظريات التي فسرت الحرج الموقفي

اولا- نظرية التحليل النفسي لفرويد 1856-1939 Psychoanalysis Theory

رأى فرويد أن الغريزة النشطة (الحاجة) (Need) تولد عنها انفعالات نفسية مقترنة بزيادة التوتر والإثارة (الرغبة Wish) والتي تعتبر خبرة غير سارة وطبقاً لذلك فأن الأهداف الموضوعة للسلوك الإنساني هي تحقيق اللذة وتجنب الألم . ولذلك فنحن نفعل ما يحقق رغباتنا ويخفف التوتر النفسي والعقلي لدينا ويرضي حاجة الغريزة الملحة لدينا (ليندزي ,170:1969). ووصف فرويد تركيب الشخصية في أنموذج توبوكرافي Topgraphic Model من الشعور وما قبل الشعور واللاشعور والانفعالات أو العواطف تقع في الشعور وعملية القمع والإنكار تحدث بين كل من الشعور وما قبل الشعور ولذا فان ألأفكار المقموعة يجب أن تكون سهلة المنال للشعور إلا أن فرويد وجد أنه من غير الطبيعي أن يعاني الإنسان من الشعور بالذنب نتيجة كبت خبرة ما دون أن يكون لديه معرفة شعورية بذلك حيث أن ميكانزمات الكبت أثبتت أنها لا شعورية واستنتج فرويد أن كل ما هو مكبوت لا شعوري وليس كل ما هو لا شعوري يكون مكبوت (فرويد ,2:1966). وليتغلب فرويد على هذه المشاكل طور نظريته في أنموذج تركيبي Structural Model يصف الشخصية على أنها تتكون من ثلاث تركيبات هي: الهو ID والانا Ego والانا الأعلى Superego وهي ليست أجزاء منفصلة داخل العقل ولكنها ممتزجة ومترابطة مع بعضها والهو يشمل كل مكونات النفس التي نولد مزودين بها بما في ذلك الغرائز والإمدادات الكلية للطاقة النفسية وهي لا شعورية تماماً ويتمثل الجانب المظلم والفوضوي في الشخصية وهدفها الحصول على اللذة.

والانا Ego وهي المكون الثاني في الشخصية وهي تتطور عن الهو وتنبثق منه وتساعد على إكساب معالمه النهائية ويتكون الأنا من مجموعة الخبرات التي تقودنا إلى التفرقة بين الذات واللاذات والعلاقة بين الهو والانا علاقة قوية ومعقدة والانا تخضع لمبدأ الواقع تفكر تفكيراً موضوعيا ومعتدلا ومتماشياً مع الأوضاع الاجتماعية المتعارف عليها ووظيفتها الدفاع عن الشخصية والعمل على توافقها مع البيئة وحل الصراع بين الكائن الحي والواقع أو بين الحاجات المتعارضة للكائن الحي (زهران ,61:1997) ولديها العديد من الميكانزمات الدفاعية التي ترتبط بصورة وطيدة بانفعال القلق Anxiety . وتعد مطالب الأنا بصفة خاصة أموراً صعبة التحقق نسبياً لأنها عبارة عن مخلوق ضعيف يدين بالولاء

لثلاث أشياء عظيمة تتوعدها بالأخطار هي: العالم الخارجي ، ولبيدو الهو ، وقوة الأنا الأعلى. وتستجيب الأنا لهذه التهديدات بحالة من القلق وهو عبارة عن شعور انفعالي غير سار يشبه حالة التوتر العصبي وهو يسهم في عملية إعادة ضبط النفس أو إعادة التوازن النفسي وفي استعداد الفرد لانجاز أعمال مناسبة والكمية القليلة منه تكون عادية ومطلوبة وينتج عن القلق الخلقي Moral Anxiety الإحساس بالحرج ويحدث بسبب رغبات وأفعال تتجاوز مستويات الفرد عن الصواب والخطأ ويناقشها الأنا الأعلى superego في الخفاء وينشأ الإحساس بالحرج أيضا عندما تتجاوز رغبات الفرد وأفعاله مستوى حكمه الخلقي بالصواب والخطأ فيعاقب الأنا الأعلى الأنا وعندما تفشل الأنا في تفادي الخطر فتلجأ إلى آليات وأساليب غير واقعية كالإنكار والخداع لتدافع عن نفسها في مواجهة الهو والانا الأعلى أو البيئية الخارجية والتي تعرف بالآليات الدفاعية أو الميكانزمات الدفاعية للأنا كالكبت وهو عملية استبعاد لا شعورية للأفكار والخبرات للانا والمهددة من الشعور إلى اللاشعور ويعد الكبت أحد وسائل خداع الذات وهي طريقة غير فعالة وتمثل الهروب من المشكلة بدلاً من حلها ففي حين يكون الهروب من التهديدات الخارجية يمكن أن يكون له أكثر من اختيار أو طريقة فانه لا توجد طريقة صائبة للهروب من الصراعات النفسية فالكبت يضعف القدرة على معالجة الحقيقة وخداع الذات يحقق الراحة ولكن بثمن هو عدم القدرة على التحقق من أن الخطر قد زال أو أن الفرد قد أصبحت لديه الخبرة التي تساعده على حل مشاكله بكفاءة وظهور أسلوب الذات الانهزامية ربما تؤدي إلى زيادة أعراض الاضطرابات العصابية وغالباً ما يحدث الكبت من نوع أخر من ميكانزمات الدفاع وهو التكوين العكسي حيث تستبدل الاندفاعات المهددة والخطرة بطريقة لا شعورية باعتقادات عكسية فقوة الوالد قد تجعل الطفل يخفي تصرفه بطريقة لا شعورية معبراً بطريقة أخرى كالحرج ومن الوسائل الدفاعية الأخرى التبرير وهو عملية يحاول الشخص من خلالها إضفاء تفسير متماسك من وجهة نظر منطقية أو مقبولة من وجهة نظر خلقية لموقف أو فعل أو فكرة أو شعور والتبرير حيلة دفاعية تأخذ شكلاً منطقياً لخداع الذات حتى تخفف الشعور بالحرج ويسهم التبرير إلى تحويل القلق العصبي والخلقي إلى قلق واقعي أقل خطورة (عبد الرحمن,1998:53-54).

ثانيا- النظرية السلوكية

يعتقد اصحاب هذه النظرية ان الحرج يحدث نتيجة العوامل البيئية التي يمر بها الفرد اثناء فترة حياته وان البيئة التي يعيش فيها الفرد والتي تتمثل بالاسرة والمدرسة والمجتمع. حيث ان اساليب المعاملة تلعب دورا مهما في حدوث الحرج فان المعاملة الوالدية القاسية والتي تتمثل بالحماية الزائدة والتوبيخ المستمروكذلك التهديد الدائم باستخدام العقاب تؤدي الى تفاقم حالة الحرج الموقفي لدى الاطفال. ويرى سكنر ان الفرد عندما يصدر سلوك معينا وان ذلك السلوك يحصل على عقاب متكرر فان ذلك يودي الى الخجل والحرج ومن خلال ذلك نرى ان الحرج يحدث عندما يقوم الفرد باصدار سلوك ما يعاقب عليه (Skinner,1953:179)

وهذا ما اكدته نظرية باص Buss 1982 حيث اكدت على التنشئة الاجتماعية واعطتها اهتماما كبيرا في تفسيرها للاحراج وترى باص ان فعاليات التنشئة الاجتماعية لها دور كبير في تعلم الفرد خبرة الاحراج منذ الطفولة وحتى سن الكبر (سعيد,2005-26). فان الشخص الذي ينشا في بيئة اجتماعية ايجابية يسودها الحب والامان والصدق فانه ينمو بشكل سليم بعيدا عن القلق الاجتماعي اما الشخص الذي ينشا في بيئة اجتماعية سلبية يسودها الكذب والخلاف والانعزال والعدوان والدلال الزائد او الاهمال فان ذلك يؤدي الى زيادة الاحراج ويستمر معه حتى الكبر (Bass,1986:39).

وفي دراسة لها اشارت باص الى ان العقوبة او توقع العقوبة تسبب الاحراج للافراد في المواقف الاجتماعية وكذلك تؤثر على ادائهم حيث ان العقوبة اللفظية تعد اكثر الانواع تاثيرا والمتمثلة بالاستهزاء والصمت المقصود والتكلم عن الخصوصيات التي تخص الفرد امام الاخرين وان هذه السلوكيات لها دور كبيرا في زيادة مستوى الاحراج وتعتبر باس الابتسامة المربكة والمحرجة من الصفات المميزة للاحراج والتي يصدرها الفرد مصحوبة باحمرار الوجنتان والتي عن طريقها يعبر الفرد عن احراجه (Bass,1986:235).

ثالثا- النظرية الاجتماعية

يعتبراصحاب هذه النظرية الحرج قلق اجتماعي يؤدي الى السلوك الانسحابي ويعيق الفرد من اكتساب المهارات الاجتماعية وذلك بسبب توقع الفشل في مواجهة الموقف الاجتماعي بالاضافة الى الحساسية الشديدة لردود الافعال السلبية لدى الاخرين ولديهم ميل مزمن لتقويم الذات سلبيا (خوج,2002:56).

ويؤكد اصحاب هذا الاتجاه على الاهمية البالغة للعمليات الاجتماعية التفاعلية في الموقف الاجتماعي لذلك فان الحرج الموقفي يحدث عندما يظهر الفرد امام الاخرين بصورة تناقض الصورة التي تمنى ان يظهر بها امامهم (Goffman,1959:33). ويعد كوفمان احد علماء الاجتماع والذي اشتهر في بحوثه والتي كان معظمها حول الاحراج في العصر الحديث واخذ منه كل من مودغليني وباس وميلر في اجراء بحوثهم حول الحرج (Brown,1991:49).

ويؤكد كوفمان على ان الاحراج يحدث عندما يفشل الفرد في مواجهة المواقف الاجتماعية نتيجة الخوف من انطباع الاخرين. حيث ان التقييم السلبي الاجتماعي من قبل الاخرين والذخيرة السلوكية والتوقعات غير المنجزة لدى الفرد تؤثر بشكل كبير في تفسير السلوك الاحراجي وفي تفسير النسبة الاكبر من التباين في مستوى الاحراج (Goffman,1967:111)

وتوصل كوفمان في احدى دراساته الى انه يمكن ملاحظة الاحراج والتعرف عليه بسهولة من خلال خصائص الفرد الفسيلووجية والنفسية مثل ارتفاع حرارة الجلد وضغط الدم واضطراب المعدة وتوتر العضلات وضيق النفس وتعبير في إيماءات الوجه وتغير في نبرة الصوت (Miller,2000:11)

ويعتبر كوفمان الاحراج سلوك ثابت نسبيا في الموقف الاجتماعي من حيث طبيعة الموقف فانه ينتج نفس الدرجة في مستوى الاحراج لدى الافراد المحرجين اذا كان الموقف سارا او محزنا(Goffman,1967:171)

واعطى كوفمان الاهمية الكبيرة للمواجهات الاجتماعية واعدها المصدر الرئيسي وانه بدونها لايمكن ان يشعر الفرد بالاحراج وان حدوث الاحراج يحتاج الى ثلاث عناصر (المكان , الزمان , والافراد) وهي المكونات الثلاثة الحقيقية للمواجهات الاجتماعية وتعد المواجهة الاجتماعية فرصة مناسبة للتفاعل الاجتماعي وتبدا عند ادراك المواجهون انهم انتقلوا الى الوجود الحالي للشخص الاخر وتنتهي اما بالتفاعل الاجتماعي او الانسحاب من الموقف المحرج (Haris,1998:204)

ويرى كوفمان ان المواجهة الاجتماعية تتضمن المفاهيم الاتية

١-تقديم الذات :_ يعد مفوم الذات من المفاهيم القديمة في الاسس النفسية والفلسفية لفهم الطبيعة الانسانية ففي دراسة الذات كان مركز الاهتمام ينصب على العمليات التي يكتسب الافراد المعرفة من خلالها بانفسهم (Goffman,1959:67)

ويعتبر تقديم الذات من المفاهيم النفسية البارزة التي ركز عليها علماء النفس وبحثوا فيها فان الانسان يسعى حثيثا لمعرفة نفسه وفهمها بشكل افضل لذلك فان مفهوم الذات ليس مجرد انعكاس لما يراه الفرد في عيون الاخرين اللذين يعيشون معه في المجتمع ابتدا من اصغر وحدة فيه وهي الاسرة ثم المدرسة وصولا الجامعات والمؤسسات الاجتماعية الاخرى وقد اولى عدد كبير من علماء النفس المعاصرين اهتماما كبيرا لمفهوم الذات باعتباره التنظيم الرئيسي الذي يؤثر في سلوك الانسان (امام واخرون,١٩٩٠: ٦٣)

٢-تعابير الوجه

من خلال تعابير الوجه يمكن التعرف على الشخص المحرج من غير المحرج حيث يسعى المحرج الى تغير تعابير وجهه الى تعابير رصينة لأخفاء الاحراج حيث ان اول علامات الافتضاح والازدراء تظهر في الوجه لان الشخص المحرج يميل الى مواجهة رد الفعل العاطفي اثناء الاحراج الى الوجه الذي امامه ويعد الوجه افضل سبيل لقياس الاحراج (Goffman,1967:42)

واكد كوفمان على ان متى ما اختلف واقع الفرد الداخلي مع الخارجي ظهرت على وجهه تعابير تخالف الواقع الخارجي وتظهر عليه علامات الاحراج (الانصاري ,١٩٩٧: ٤٥).

ورغم ذلك يوجد اشخاص لهم القدرة الكافية على التحكم بردود افعالهم وضبطها وقمع حالات الاحراج اي ان هذه القدرة بمثابة الحارس الامين على ضبط تعابير الوجه لارضاء الجميع (Goffman,1967:89)

٣- انتقال الاحراج:_

ان الفرد يشعر بالأحراج لمجرد مشاهدة شخص اخر يتعرض للأحراج وانه ليس من الضرورة ان يحصل الاحراج عندما يتعرض الفرد الى موقف محرج (Leary,2001:107) وان الظروف والمواقف المحرجة غالبا ما تشمل الاشخاص الحاضرين حينما يتخيل الافراد انفسهم انهم في نفس الموقع او الموقف المحرج (Goffman,1967:100)

حيث الافراد المراقبين للمحرج قد يستجيبون بمدى متنوع من الاستجابات المتشابهة مع تلك الاستجابات التي قام بها الشخص المحرج والمتمثلة بالابتسامة واحمرار الوجه والضحك وغيرها وان هذه الاستجابات الصادرة من الافراد المراقبين للسلوك توازي استجابة الشخص المحرج وتدل على التعاطف واسناد المحرج .

٤- الاحراج القصدي او المتعمد

يعرفه كوفمان بانه انتهاك مقصود لشخص من قيل الاخرين وهو قد يكون متوقع او غير متوقع بالنسبة للشخص المحرج (Gofman,1967 p96) ويعد كوفمان اول منظر ناقش الاحراج بشكل مباشر وبين ان الالعاب الاجتماعية والنكات العملية لها دور بارز في حياة الناس الاجتماعية (Millr,1994 p86)وبين كوفمان ان تقديم الذات قد يتعرض الى التهديد من قبل الاخرين عن قصد او عمد (370: Millr,1994)

وفي دراسة قام بها كوفمان حول علاقة القسوة بالاشخاص الذين يتعمدون احراج الاخرين فكانوا هؤلاء اكثر قسوة من الذين يتعاطفون مع الشخص المحرج (Edelman,1994:86). وهناك اسباب للاحراج المتعمد هي

١- اسباب شخصية :.وهي نتيجة العداء او وجود مشكلة او كره لذلك الشخص فيقوم الذي يحمل حقد ضده بوضعه تحت التساؤل والتشكيك وسلب الثقة منه والتقليل من احترامه امام الاخرين (Edelman,1994 :87)

٢- اسباب اجتماعية:.

ان هذه الاسباب تتمثل في الفروق الفردية في الكفاءة العلمية او الفروق في الطبقات الاجتماعية حيث ان الطبقة الوسطى تعاني من الاحراج اثناء التفاعل مع الطبقة العليا وان الطبقة العليا تسعى دائما الى التقليل من اهمية الطبقة الوسطى او الفقيرة (محمود ,1984: 43)

٣- اسباب اقتصادية:.

حيث ان الاشخاص الاغنياء يميلون الى احراج الفقراء عن طريق الاستهزاء والسخرية منهم او زيادة العطف (www)

٥-الاحراج الفردي:_ يحدث هذا النوع من الاحراج اثناء المواجهات الاجتماعية الفردية ويشعر به الفرد دون انتباه الاخرين اليه ويتمثل بضعف القدرة على النظر بعين الشخص الاخر كان تلتقي

بصديق لا ترغب في رؤيته وان هذا النوع من الاحراج يمكن ان يتغلب عليه الشخص من خلال الكفاءة الشخصية لديه وقدرته على المواجهة الاجتماعية (Goffman,1967:87)

٦- الاحراج الجماعي:_ ان هذا النوع من الأحراج يحدث في المواجهات الجماعية والتي تتعدد بها الاراء والتقيمات وفي هذا النوع يشعر الفرد بصعوبة اكثر من الاحراج الفردي ومثال ذلك قيام الشخص بأ لقاء محاضرة امام حشد من الناس او حضوراو اختبار لمهنة معينة(Goffman,1959:85)

مناقشة النظريات التي فسرت الحرج الموقفي

ان نظرية التحليل النفسي اكدت على المكبوتات والرغبات الجنسية وعدتها سببا رئيسيا في حدوث الاحراج بينما النظرية السلوكية اكدت على العوامل البيئية واعطتها اهتماما كبيرا في حدوث الاحراج حيث اكدت نظرية باص على التنشئة الاجتماعية واعطتها اهتماما كبيرا في تفسيرها للاحراج اما النظرية الاجتماعية فقد اعطت اهمية بالغة للعمليات الاجتماعية التفاعلية حيث اكد كوفمان وهو احد رواد المدرسة الاجتماعية على ان الاحراج يحدث نتيجة فشل الفرد في مواجهة المواقف الاجتماعية .ومن خلال اطلاع الباحث على الاراء النظرية التي تناولت موضوع الحرج الموقفي فان الباحث يرى ان نظرية كوفمان هي الاقرب الى بحثه وعليه فانه يتبنى هذه النظرية ويعدها اطار لبحثه الحالي وذلك لان نظرية كوفمان تحدثت عن مفهوم الاحراج من منظور نفسي اجتماعي وان هناك الكثير من المنظرين اخذوا عنه حتى ان بعضهم جعل نظريته اطار نظري لابحاثه في تفسير الاحراج مثل(ميللر ,وباص, ومود غليني).

دراسات سابقة تناولت متغير الحرج الموقفي

١_دراسة الانصاري (1997).

(قياس الحرج الموقفي لدى طلاب المرحلة الجامعية من الجنسين وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية في المجتمع الكويتي)

الهدف	ان هدف الدراسة التعرف على طبيعة العلاقة بين الحرج الموقفي وبعض المتغيرات (الخجل,القلق التفاعلي ,التجنب الاجتماعي ,العصبية,الانبساط, ,الطيبة ,الضمير,الذنب).
العينة	تكونت عينة البحث من (٣٤٥) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية .
الأداة	بناء مقياس الحرج وتكون من ١٨فقرة اعد لهذا الغرض.
الوسائل الاحصائية	الاختبار التائي ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة الفاكرونباخ ، تحليل التباين الثنائي ,الحقيبة الاحصائية .
النتائج	توصلت النتائج الى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في الحرج الموقفي. ولصالح الاناث وجود فروق في السمات الشخصية بين الافراد الاكثر حرجا عن الافراد الاقل حرجا اذ يتسم الافراد المحرجون بالخجل والقلق التفاعلي والتكتم الاجتماعي والعصبية٠(الانصاري

	.(37 :1997:

٢_دراسة شاركي (2000) sharkey

(الفروق الفردية في الاحراج بين الذكور والأناث لدى طلبة الجامعة)

الهدف	ان الهدف من الدراسة هو التعرف على الفروق الفردية في الاحراج لدى طلبة الجامعة.
العينة	تكونت عينة البحث من (٢٢٥) طالب و(٢٢٥) طالبه
الأداة	استخدم مقياس مودغليني لقياس مستوى الاحراج لدى الجنسين.
الوسائل الاحصائية	الاختبار التائي لعينة واحدة ، معامل ارتباط بيرسون ، معادلة الفاكرونباخ ، تحليل التباين الثنائي .
النتائج	توصلت نتائج الدراسة ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في الاحراج بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات (sharkey,2000:16).

٣_ دراسة ميللر(2001)miller

(العلاقة بين الاحراج والقلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة)

الهدف	التعرف على علاقة الاحراج والقلق الاجتماعي.
العينة	تكونت عينة البحث من (٢٣٣) طالبا وطالبة
الأداة	مقياس الاحراج ومقياس القلق الاجتماعي اللذان اعدهما الباحث
الوسائل الاحصائية	الاختبار التائي لعينة واحدة ,معادلة الفاكرونباخ ، تحليل التباين الثنائي .
النتائج	توصلت الدراسة الى ان هناك علاقة ايجابية بين الاحراج والقلق الاجتماعي لان العينات المحرجة هي في الحقيقة قلقلة اجتماعيا. (Miller,2001:141)

الفصل الثالث

إجراءات البحث

اولا: مجتمع البحث Population of Research

سيتم في هذا الفصل عرض المنهج الذي اعتمده الباحث في جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً وتحديد مجتمع البحث وعينته والكيفية التي تم بها بناء الأدوات من اجل قياس المتغيرات التي شملها هذا البحث و وفق المسوغات التي سيتم ذكرها فيما بعد وكما يلي:

أولاً: منهجية البحث

اعتمدت الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي القائم على تحليل ورصد كل ما هو موجود, لان هذا المنهج اكثر ملائمة لطبيعة البحث وأهدافه, فهو يقوم على ايجاد العلاقات الارتباطية التي توجد بين الظواهر وتحليلها وتفسيرها كما انه يساعد على تقديم صورة مستقبلية في ضوء المؤشرات الحالية.(فان دالين,١٩٨٥: ٣١٢).

ثانياً: مجتمع البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي تم تحديد مجتمع البحث الأصلي واختيار عينة ممثلة له من طلبة الجامعة المستنصرية بكلياتها العلمية والانسانية للدراسات الصباحية والبالغة (١٢) كلية, فقد بلغ عدد الطلبة الجامعيين (٣٤٥١٨) طالبا وطالبة للدراسات الأولية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) موزعين بواقع (١٨١٠٩) من الذكور و(١٦٤٠٩) من الاناث.

وكما هو موضح في الجدول (١) أسماء كليات الجامعة المستنصرية

والجدول (١) يوضح ذلك

الجدول (١)

أسماء كليات الجامعة المستنصرية واعداد طلبتها وفقاً لمتغيري النوع(ذكور- إناث) والتخصص (علمي , انساني) للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)

أسماء الكليات	التخصص علمي-إنساني	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
الطب	علمي	٢٦٣	٣٦٤	٦٢٧
الصيدلة	علمي	١٨٢	٣٠٤	٤٨٦
طب الاسنان	علمي	١٥٦	٢٦٥	٤٢١
الهندسة	علمي	١٣٨٦	١١٢٨	٢٥١٤
العلوم	علمي	١١٤٣	١١٢٤	٢٢٦٧
التربية	إنساني_علمي	٣٤٩٤	٣٠٦١	٦٥٥٥
التربية الاساسية	إنساني	٥٣٣	٧٨٥	١٣١٨
التربية الرياضية	إنساني	٣٦٤	١٠٠	٤٦٤
القانون	إنساني	٩٣٩	٨٠٣	١٧٤٢
العلوم السياسية	إنساني	٥١٤	٣٣٢	٨٤٦
الادارة والاقتصاد	إنساني	٣٢٠٢	١٨٧٦	٥٠٧٨
الآداب	إنساني	٢٨٥٨	٢٨٨١	٥٧٣٩
المجموع		١٨١٠٩	١٦٤٠٩	٣٤٥١٨

ثالثاً: عينة البحث

تم اختيار أربعة كليات من الجامعة المستنصرية ، كليتان ذات اختصاص علمي (العلوم , الهندسة) وكليتان ذات اختصاص إنساني (القانون , الأداب) بالطريقة الطبقية العشوائية وتم اختار عينة البحث الحالي البالغ عددهم (٤٠٠) طالبا وطالبة بواقع (١٥٦) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية و(٢٤٤) طالبا وطالبة من التخصصات الانسانية . والجدول (٢) يوضح ذلك

الجدول(٢)

عينة البحث موزعة بحسب النوع والتخصص

الكلية	التخصص علمي-إنساني	النوع		المجموع
		ذكور	إناث	
العلوم	علمي	٣٧	٣٧	٧٤
الهندسة	علمي	٤٥	٣٧	٨٢
القانون	إنساني	٣١	٢٦	٥٧
الآداب	إنساني	٩٣	٩٤	١٨٧
المجموع		٢٠٦	١٩٤	٤٠٠

رابعاً: أداتا البحث :

١_مقياس الحرج الموقفي.

تم بناء مقياس الحرج الموقفي وفق الخطوات الآتية:

أ_تحديد مفهوم الحرج الموقفي:

بعد الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت الحرج الموقفي تم تبني الاطار النظري لـ كوفمان (Goffman) الذي عرف الحرج الموقفي : (بانه حالة تحدث في الغالب عندما يظهر الفرد امام الاخرين بصورة تناقض الصورة التي تمنى ان يظهر بها امامهم (Goffman,1959:5).

ب_ صياغة فقرات المقياس:

تمت صياغة الفقرات بالشكل الأتي:

١_لغرض الحصول على فقرات المقياس التي تُغطّي مفهوم الحرج الموقفي اطلع الباحث على نظرية الحرج الموقفي لكوفمان(Goffman),

٢_الاطلاع على ما تيسر من المقاييس التي تناولت الحرج الموقفي كمقياس مودغليني ١٩٧١ للاحراج, ومقياس الانصاري ١٩٩٦ للاحراج, ومقياس سعيد٢٠٠٥ للقلق الاجتماعي.

وبناء على الخطوات السابقة تم صياغة (30) فقرة لقياس الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة وان هذه الفقرات تمثل فقرات المقياس بصيغته الاولية , كما في الملحق (٢)

تحديد بدائل الإجابة

وضع الباحث ثلاثة مواقف لتقدير الاستجابة على فقرات المقياس وهي (ا,ب,ج) وأعطت الدرجات (١,٢,٣) على التوالي. لغرض تحديد كيفية الإجابة عن الفقرات وضعت أمام كل فقرة من فقراته ثلاثة مواقف اجتماعية, يختار المستجيب الموقف الاجتماعي المناسب له بوضع علامة (√)أمام كل فقرة من فقرات المقياس والتي تمثل استجابة الطلبة .

إعداد تعليمات المقياس :

تُعدّ تعليمات المقياس بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب أثناء استجابته لفقرات المقياس ، قد تم توضيح تعليمات مقياس الحرج الموقفي بحيث تكون واضحة وسهلة لذا طلب الباحث من الطلبة الإجابة بصراحة وعدم ترك اي فقرة بلا إجابة وأكد على دقة الإجابة وصراحتها , وان تعبر بصدق على موقف المستجيب والمستجيبة واعلام الطلبة انه لا توجد إجابة صحيحة واجابة خاطئة وعليهم اختيار البديل الذي يعبر عن موقفهم فعلاً . وذلك عن طريق وضع علامة (√) للموقف المناسب للاستجابة.

الصدق الظاهري

بعد ان تمت صياغة فقرات مقياس الحرج الموقفي بصيغته الأولية عرضت فقرات المقياس على (١٨) محكما في علم النفس والإرشاد النفسي والقياس والتقويم والصحة النفسية, ملحق (١) لمعرفة مدى صدق فقراته حيث طلب منهم فحص فقرات المقياس وبيان صلاحيتها لقياس الحرج الموقفي وكذلك صلاحية الأطار النظري والتعرف على مدى ملائمة بدائل الإجابة, والقيام بما يرونه مناسباً من تعديل للفقرات , إذ اعتمد الباحث على نسبة (80%) فأكثر معياراً لصلاحية الفقرة في قياس ما وضعت من أجل قياسه ،وتبين ان جميع الفقرات صادقه لان نسبها المئوية اكبر من(80%) . والجدول(٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

النسبة المئوية لآراء المحكمين على مقياس الحرج الموقفي

ت	الفقرات	عدد الفقرات	عدد الموافقون	عددغير الموافقون	النسبة المئوية للموافقون
١	٩,٨,٧,٦,٥,٤,٣,١ ٢١,٢٠,١٩,١٤,١٣,١٢ ٣٠,٢٩,٢٧,٢٤,٢٢	١٩	١٨	_	%١٠٠
٢	١٧,١٦,١٥,١٠,٢	٥	١٧	١	%٩٤
٣	٢٨,٢٦,٢٥,٢٣,١٨,١١	٦	١٦	٢	%٨٩

العينة الاستطلاعية :

إنّ الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكد من مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته من حيث الصياغة والمعنى ، ومعرفة الوقت الذي يستغرقه المستجيب في استجابته لفقرات المقياس, لذلك طبق المقياس على عينة عشوائية من كلية التربية / الجامعة المستنصرية تألفت من (٢٠) طالباً وطالبة ، وتبين عبر التطبيق أن تعليمات المقياس وفقراته كانت واضحة لدى العينة وأن مدى الإجابة تراوح بين (٢٠ ـ ٢٧) دقيقة.

الخصائص السايكومترية لفقرات المقياس

لغرض بناء مقياس يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يجب التحقق من الخصائص السيكومترية للفقرات وانتقاء الفقرات ذات الخصائص السيكومترية المناسبة منها وتعديل الفقرات غير المناسبة أو استبعادها. (Ghiselli,Campbell & Zedeck , 1980: 42) ويؤكد علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس ولتحقيق ذلك في البحث الحالي قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة مؤلفة من (٤٠٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث اختيرت بالإسلوب الطبقي العشوائي .كما موضح في الجدول (٢).

وفيما يلي إجراءات التحقق منها:

أ_حساب القوة التمييزية للفقرات :_

بعد تصحيح الاستجابات التي حصل عليها الباحث من عينة البحث البالغ عددها (٤٠٠) استمارة تم ترتيب الاستمارات تنازلياً من أعلى درجة الى أدنى درجة في المقياس وفي ضوء الترتيب تم أُختيار (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على اعلى الدرجات و (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات . اذ تشير الدراسات الى أن اعتماد هذه النسبة في اختيار المجموعات المتطرفة لأغراض التحليل فانها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز (فرج , 1980: 149) وفي ضوء هذه النسبة بلغت عدد الاستمارات في كل مجموعة (١٠٨) . وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لايجاد القيمة التائية المحسوبة ومقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢١٤) وبعد ايجاد القيمة التائية المحسوبة ومقارنتها مع الجدولية تبين أن جميع القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية اي ان جميع الفقرات دالة وهذا يدل على أن جميع الفقرات مميزة والجدول (٤) يوضح ذلك.

الجدول (٤)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة القوة التمييزية لفقرات مقياس الحرج الموقفي.

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٢,٣٠٥٦	٠,٧٠٣٢٤	١,٩٠٧٤	٠,٧٤٣٠٣	٤,٠٤٤	دالـة
٢	٢,٢٥٩٣	٠,٦٦٠٩٣	١,٩٤٤٤	٠,٧٠٨٢١	٣,٣٧٧	دالـة
٣	٢,٣٧٩٦	٠,٦٩٣٣٣	١,٩١٦٧	٠,٦٥٧٤٥	٥,٠٣٥	دالـة
٤	٢,٣٦١١	٠,٦٤٧٩١	١,٩١٦٧	٠,٦٨٥٢٩	٤,٨٩٨	دالـة
٥	٢,٣٠٥٦	٠,٧٢٩٣٤	١,٠٠٩٣	٠,٧٦٧٢٧	٢,٩٠٩	دالـة
٦	٢,٣٤٢٦	٠,٦١٣٨٩	١,٩٣٥٢	٠,٧٣٩٧٠	٤,٤٠٥	دالـة
٧	٢,٣١٤٨	٠,٧١٨٨٨	١,٨٣٣٣	٠,٧٠٣٧٩	٤,٩٧٤	دالـة
٨	٢,٣٥١٩	٠,٦٧٤١٥	١,٨٧٠٤	٠,٧٢٤٦٣	٥,٠٥٦	دالـة
٩	٢,١٦٦٧	٠,٧٢٩٨٧	١,٨٧٠٤	٠,٧٦٢٣٥	٢,٩١٨	دالـة
١٠	٢,٣٢٤١	٠,٦٩٤٨٢	١,٩١٦٧	١,٧٢٥٠٥	٤,٢١٦	دالـة
١١	٢,٣٠٥٦	٠,٦٤٧٩١	١,٩٢٥٩	٠,٧٨١٨٥	٣,٨٨٥	دالـة
١٢	٢,٢٩٦٣	٠,٦٨٧١٢	٢,٠٠٠٠	٠,٧١٠٤٠	٣,١١٦	دالـة
١٣	٢,٣٠٥٦	٠,٧١٦٤١	١,٨٧٠٤	٠,٧٤٩٩٩	٤,٣٦١	دالـة
١٤	٢,٣١٤٨	٠,٦٧٨٧٦	١,٨٧٩٦	٠,٧٤٥٣٠	٤,٤٨٦	دالـة
١٥	٢,٢٥٩٣	٠,٧١٥٢٦	١,٩٢٥٩	٠,٧١٩٦٠	٣,٤١٤	دالـة
١٦	٢,٣٣٣٣	٠,٦٤١٢٦	١,٩٠٧٤	٠,٧٥٥٥٠	٤,٤٦٧	دالـة
١٧	٢,٢٩٦٣	٠,٧١٣٨١	١,٧٦٨٥	١,٦٩١٨٣	٥,٥١٨	دالـة
١٨	٢,١٦٦٧	١,٧٤٢٥٦	١,٨٥١٩	١,٦٨١٠٥	٣,٢٤٧	دالـة
١٩	٢,٢٧٧٨	٠,٧٢١٢٨	١,٨٥١٩	٠,٧٤٦٥٢	٤,٢٦٤	دالـة
٢٠	٢,٢٤٠٧	٠,٧٣٤٦٠	١,٨٨٨٩	٠,٧٥٢٩٨	٣,٤٧٦	دالـة
٢١	٢,٢٧٧٨	١,٧٥٩١٦	١,٧٧٧٨	٠,٦٦٠٤١	٥,١٦٤	دالـة
٢٢	٢,١٥٧٤	٠,٧٣٨٣٠	١,٧٠٣٧	٠,٧٠٠٥٩	٤,٦٣٣	دالـة
٢٣	٢,١٥٧٤	٠,٦٤٣٦٢	١,٨٩٨١	٠,٧٣٥٤٨	٢,٧٥٧	دالـة
٢٤	٢,٢٣١٥	٠,٧١٨٣٤	١,٩٠٧٤	٠,٧٥٥٥٠	٣,٢٣١	دالـة
٢٥	٢,٢٢٢٢	٠,٦٧٤٤١	٢,٠٠٠٠	٠,٧٢٣٤٤	٢,٣٣٥	دالـة
٢٦	٢,١٧٥٩	٠,٦٩٤٨٢	١,٨٦١١	٠,٧٠٣٢٤	٣,٣٠٩	دالـة

٢٧	٢,١٨٥٢	٠,٦٧١٨٤	١,٨٩٨١	٠,٦٤٠٣٨	٣,٢١٤	دالـة
٢٨	٢,٢٨٧٠	١,٧١١٠٧	١,٨٧٠٤	٠,٧٦٢٣٥	٤,١٥٤	دالـة
٢٩	٢,١٧٥٩	١,٧٧١٣٢	,١٨٢٤١	٠,٧٨٣٣٤	٣,٣٢٦	دالـة
٣٠	٢,١٧٥٩	٠,٧٩٥١٨	١,٨٣٣٣	٠,٧٥٥٠٥	٣,٢٤٧	دالـة

ب_ ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الحرج الموقفي:

إنّ ارتباط الفقرات بمحك داخلي أو خارجي من مؤشرات صدقها ، وعندما لا يتوفر محك خارجي فأنّ الدرجة الكلية للمقياس تعد محك داخلي لحساب الصدق (Anastasi, 1976:206) ، لذلك تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ومن خلال ذلك تبين إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا" إذ ان القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠,٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨). والجدول (٥)يوضح ذلك:

الجدول (٥)

معامل ارتباط بيرسون لمعرفة علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الحرج الموقفي

ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	ت	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠,٢٤٤	٩	٠,٢٢٥	١٧	٠,٢٨٤	٢٥	٠,٢٥٨
٢	٠,٢٣٦	١٠	٠,٢٤٠	١٨	٠,٢٦٥	٢٦	٠,٢٠٢
٣	٠,٢٦٢	١١	٠,١٩٥	١٩	٠,٢٢٥	٢٧	٠,٢٥١
٤	٠,٢٧٥	١٢	٠,٢٤٩	٢٠	٠,٢٣٧	٢٨	٠,٢٤٦
٥	٠,٢١٦	١٣	٠,٢٤٧	٢١	٠,٢٥٥	٢٩	٠,١٨٥
٦	٠,٢٢١	١٤	٠,٢٦٩	٢٢	٠,٢٦٠	٣٠	٠,٢٠٣
٧	٠,٢٦٠	١٥	٠,٢١٦	٢٣	٠,٢٣٧		
٨	٠,٢٧٥	١٦	٠,٢٦٨	٢٤	٠,١٩٠		

مؤشرات صدق وثبات المقياس

صدق المقياس :-

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب الاهتمام بها في بناء المقاييس النفسية والمقياس الصادق هو المقياس القادر على قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من أجلها (Anastasi&urban,1988:P:139). وقد تحقق الصدق لمقياس الحرج الموقفي من خلال:-

أ .الصدق الظاهري Face Validity

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الحرج الموقفي من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين ملحق(٢) للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها وكما تم توضيحه في الجدول (٣).

ب.صدق البناء:

يستعمل صدق البناء لمعرفة مدى قياس المقياس لظاهرة أو سمة سلوكية معينة. إذ حاول الباحث معرفة طبيعة الظاهرة السلوكية التي سعى إلى قياسها (الزوبعي وآخرون ,١٩٨٨:ص٤٣). وللتحقق من هذا الصدق استعمل الباحث معاملات الارتباط اذ تستعمل لمعرفة المكونات الأساس للظواهر التي يخضعها الباحث للمقياس ويعد وسيلة دقيقة لمعرفة صدق المقياس من حيث ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الحرج الموقفي وكما موضح في الجدول (٥) .

ثبات المقياس: (Reliability Of The Scale)

المقصود بالثبات هو الحصول على ذات النتائج التي حققها المقياس اذا ما أُعيد تطبيقه بعد فترة زمنية على العينة نفسها وباستخدام التعليمات ذاتها وتحت نفس الضروف(ابو لبدة ,١٩٨٥,ص٢٧٣). لذا تحقق الباحث من ثبات مقياس الحرج الموقفي بطريقتين هما: طريقة الأختبار وإعادة الاختبار , وطريقة الاتساق الداخلي الفاكرونباخ . من خلال درجات عينة الثبات البالغ حجمها (50) طالب وطالبة من كلية التربية الاساسية اختيروا بالأسلوب الطبقي العشوائي.

وفيما يأتي االطرق المتبعة للتحقق من ثبات المقياس :

١_طريقة الاختبار وإعـادة الاختبار :

يسمى معامل الثبات بهذه الطريقة معامل الاستقرار . ويتطلب معامل الاستقرار إعادة تطبيق المقياس على عينة الثبات نفسها بعد مرور مدة زمنية تقدر بحوالي اسبوعين وبعدها يتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق في الاختبار الأول والثاني (Morphy. 1988: 65). تم تطبيق مقياس الحرج الموقفي على عينة مستقلة مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من كلية التربية الاساسية وبعد مرور (١٥) يوماً أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٣) ، ويمكن القول أن معامل الثبات بهذا المقدار يعد جيداً (Gronland,1976: 102).

٢_طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) :

أن هذه الطريقة تزودنا بتقدير جيد للثبات في اغلب الأحيان , وان هذه الطريقة من الثبات تعتمد على أداء الفرد في كل فقرة ، وتشير هذه الطريقة الى قوة الارتباط بين فقرات المقياس (عودة وملكاوي :1992 :195) . ولكي يتم التحقق من ثبات المقياس طبق معادلة (α) ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach Formula) على عينة مستقلة مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من كلية التربية الاساسية فبلغ معامل الارتباط (٠,٨٠) ، وان معامل الارتباط بهذا المقدار يعد مؤشر جيد على ثبات المقياس (عودة والخليلي : 1988: 146) .

الصيغة النهائية لمقياس الحرج الموقفي :

- **المؤشرات الإحصائية لمقياس الحرج الموقفي:**

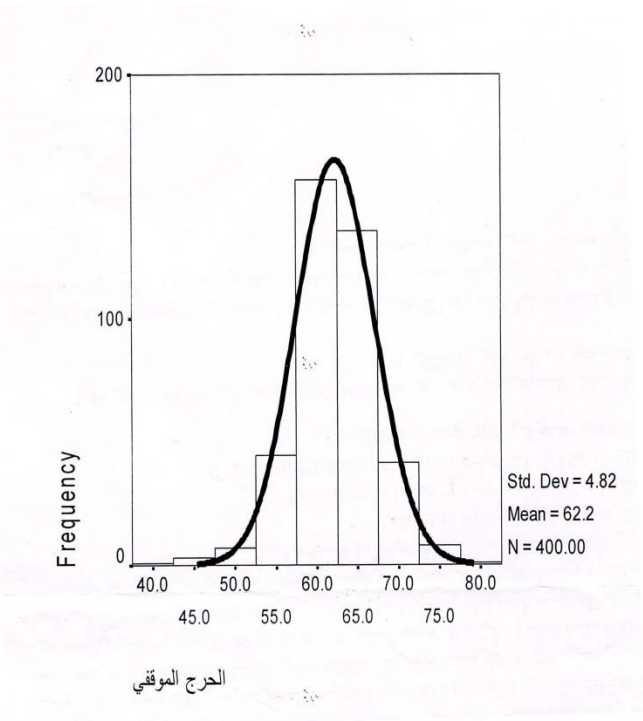
بعد التحقق من الخصائص السايكومترية لمقياس الحرج الموقفي أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق والجدول (٦) يوضح المؤشرات الإحصائية للمقياس

الجدول (٦)

المؤشرات الإحصائية لمقياس الحرج الموقفي:

المؤشرات الأحصائية	القـــيم
الوسط الحسابي	٦٢,٢٤٢٥
الوسيط	٦٢,٠٠٠٠
المنوال	٦١,٠٠
الأنحراف المعياري	٤,٨٢٢٠١
الألتواء	٠,١٢٢
التفرطح	٠,٢٤٣
اقل درجة	٤٢,٠٠
اعلى درجة	٨١,٠٠

وتبين من الجدول اعلاه ان تساوي تقريبا الوسط الحسابي والوسيط والمنوال يشير هذا الى اقتراب من الاعتدال كما اقتراب الالتواء والتفرطح من (الصفر) ايضا يشير الى اقتراب العينة من التوزيع الاعتدالي والشكل البياني (١) يوضح ذلك



الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول:التعرف على الحرج الموقفي لدى طلبة الجامعة

للتحقق من الهدف تم تحليل إجابات عينة البحث البالغة (٤٠٠) طالب وطالبة , وتبين أن المتوسط الحسابي للحرج الموقفي هو (٦٢,٢٤٢٥) والآنحراف المعياري (٤,٨٢٢٠١) والوسط الفرضي (٦٠) , ولمعرفة دلالة الفرق تم استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة (One Sample T-test) , تبين أن القيمة التائية المحسوبة للحرج الموقفي هي (٩,٣٠١) وهي اكبر من القيمة الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٩) لصالح العينة ، وهذا يعني أن طلبة الجامعة لديهم حرج موقفي الجدول (١٣) يوضح ذلك .

الجدول (١٣)

الاختبار التائي للفرق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الحسابي الفرضي لمقياس الحرج الموقفي

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية
الحرج الموقفي	٤٠٠	٦٢,٢٤٢٥	٤,٨٢٢٠١	٦٠	٩,٣٠١	١,٩٦	دالة لصالح العينة

ويرى الباحث ان هذه النتيجة تشير الى أن طلبة الجامعة لديهم حرج موقفي اثناء مواجهة التحديات التي تواجههم خلال دراستهم اوتعرضهم الى النقد من قبل الاستاذ اوتوجيه سؤال يصعب الاجابة عليه اوتعرض الى مواقف اجتماعية تبعث على الاحراج وهذا يتفق مع دراسة حيث اشارت باص الى ان العقوبة او توقع العقوبة تسبب الاحراج للافراد في المواقف الاجتماعية وكذلك تؤثر على ادائهم حيث ان العقوبة اللفظية تعد اكثر الانواع تاثيرا والمتمثلة بالاستهزاء والصمت المقصود والتكلم عن الخصوصيات التي تخص الفرد امام الاخرين وان هذه السلوكيات لها دور كبيرا في زيادة مستوى الاحراج. وتعتبر باس الابتسامة المربكة والمحرجة من الصفات المميزة للاحراج والتي يصدرها الفرد مصحوبة باحمرار الوجنتان والتي عن طريقها يعبر الفرد عن احراجه (Bass,1986:235).

وهذه النتيجة تتفق مع نظرية كوفمان حيث تعتبر الاحراج بأنه سلوك ثابت نسبيا في الموقف الاجتماعي من حيث طبيعة الموقف فانه ينتج نفس الدرجة في مستوى الاحراج لدى الافراد المحرجين اذا كان الموقف سارا او محزنا(Goffman,1967:171) واعطى كوفمان الاهمية الكبيرة للمواجهات الاجتماعية واعدها المصدر الرئيسي وانه بدونها لايمكن ان يشعر الفرد بالاحراج وان حدوث الاحراج يحتاج الى ثلاث عناصر (المكان , الزمان , والافراد) وهي المكونات الثلاثة الحقيقية للمواجهات الاجتماعية وتعد المواجهة الاجتماعية فرصة مناسبة للتفاعل الاجتماعي وتبدا عند ادراك المواجهون انهم انتقلوا الى الوجود الحالي للشخص الاخر وتنتهي اما بالتفاعل الاجتماعي او الانسحاب من الموقف المحرج (Haris,1998:204).وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة ميللر miller2001 توصلت الدراسة الى ان هناك علاقة ايجابية بين الاحراج والقلق الاجتماعي لان العينات المحرجة هي في الحقيقة قلقلة اجتماعيا. (Miller,2001:141)

أولا: التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، وبما اتم استنتاجه يوصي الباحثان بما ياتي:

١_ إعداد طلبة الجامعة من الناحية النفسية لجعلهم قادرين على مواجهة المواقف والأزمات بدون حرج .

٢_توجية الطلبة ومساعدتهم على كيفية مواجهة المواقف المحرجة .

ثانياً : المقترحات:

٣- اجراء دراسة مماثلة في بقية دوائر الدولة وخصوصا على شريحة الموظفين .

٤- اجراء دراسة عن الحرج الموقفي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة الجامعة.

المصادر

- الأنصاري , بدر محمد ١٩٩٧- **قياس الحرج الموقفي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية في المجتمع الكويتي**,مجلة كلية التربية جامعة الكويت
- الإمام ، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠): التقويم والقياس ، جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

- الزوبعي , عبد الجليل وآخرون (١٩٨٨) : **الاختبارات والمقاييس النفسية** , وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , جامعة الموصل .
- الشربيني , زكريا ,المشكلات النفسية عند الاطفال .دار الفكر العربي مصر. ٢٠٠١ ط.
- النيال , مايسه احمد (١٩٩٩) الخجل وبعض ابعاد الشخصية دراسة مقارنة في ضوء عامل الجنس ,العمر,الثقافة ,دار المعرفة الجامعية , الاسكندرية.
- توفيق ، عبد الجبار: التحليل الإحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، الكويت، ١٩٩٥.
- خوج ,حنان بنت اسعد (٢٠٠٢) الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية واساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة , رسالة ماجستير منشورة في الانترنيت كلية التربية جامعة ام القرى.
- خيري , مجد الدين (١٩٩٩) الاسرة والاقارب ,ط٣,دراسة ميدانية على عينة من الاسرة النواة في مدينة عمان ,الاردن :دار الفكر
- زهران. حامد عبد السلام (١٩٩٧) الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، بغداد.
- سعيد , ئاسو صالح ٢٠٠٥- **اثر فعالية الذات لذوي القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة**, اطروحة دكتوراه منشورة ,الجامعة المستنصرية.
- سكر, حيدر ٢٠٠٣- **القلق الاجتماعي لدى طلبة الجامعة من حيث الجنس والتحصيل والمرحلة**,مجلة كلية التربية ,الجامعة المستنصرية.
- عبد الرحمن. محمد السيد (١٩٩٨) نظريات الشخصية، دار الفناء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبد الخالق ، احمد (١٩٩٤) : " **الأبعاد الأساسية للشخصية** " دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر.
- عودة ، أحمد سليمان , والخليلي ، خليل يوسف (١٩٨٨) : **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية** ، ط (١) ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
- عوده ، أحمد سلمان ، ملكاوي ، فتحي حسين (١٩٩٢) : **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**
- غالب , مصطفى: **القلق و الخجل**, مكتبة الهلال بيروت,**1986**
- فرويد. سيكمند (١٩٦٦) معالم التحليل النفسي، ط٤، ترجمة محمد عثمان نجاتي، دار النهضة العربية، القاهرة.
- فان دالين , ديويولد(١٩٨٥) ,مناهج البحث في التربية وعلم النفس, ترجمة سيد احمد عثمان ونوفل محمد نبيل ,مكتبة الانجلو المصرية–القاهرة.

- كروريز , راي (٢٠٠٩)الخجل, ترجمة معتز سيد عبد الله , الكويت :سلسلة عالم المعرفة.
- ليندزي. هول (١٩٦٩) نظريات الشخصية، ترجمة أحمد فرج. قدري حفني، ولطفي فطيم، دار الفكر، القاهرة.
- محمود ، محمد محمود (١٩٨٤): علم النفس المعاصر في ضوء الاسلام ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة .

-Anastasi, A. (1976*) : Psychological testing*, 4thed, Macmillan New York.

_Anastasi , A . (1988). Psychological testing , 4thed . Macmillan Pub , New York.Atkinson . R. L, Atkinson. R.C,

_Buss,a.h,1986atheory of shyness.w.h gones.press newyork.

_Brown,B.r.1991-effectss of incompetency,jornal of Expermental social psychology.

_Edelman,R 1994-embarrassment and blushing facyor influsing face saving stratigies.unvercity new york.

_Edelman,R.1987-The psychology of embarrassment chivhester,England,willey.

_Goffman,E.1959- presentation of self in every day life doubleday .new york.

_Goffman,E.1967Interaction ritual,essay face to face behavior,garden city.

_Ghiselli, E; E (1980) Measurement theory for Behavioral Sciences, W. H, Freeman Company, Sanfrancisco.

_Gronlund, N (1976) Measurement and Evaluation in Teaching. Second ed . New York : Bonton Books

_HARISSg1998- the social psychology of group .new york wiely.

_Lary,M,R. 1995-social anxiety .new york,Guilford press _Lary,M,R.2001-the behavioral assessment of male and female social compentence indayadic heterosexual interactions behavior therapy.

_Miller,NILL.1994-differenttianting embarrassment and shame,jornal of social and clinical psychology.

_Miller,NILL.2000-collective errors and errors about the colletive communication monogaphs,jornal of psychology.

_Miller,NILL _2001-shyness and embarrassment compared.new york.

_Morphy, M.(1988): Psychological Testing: Principles & Application, New York. McGraw, Hill, USA.

_Sharkey,w f.1990—subordinates perception of intentional embarrassment in the work place .

_Skinner,b,f,(1953) science and human behaivior, macmilln,new york.

_Zimbardo.1996-shyness ,palo alto shyness clinic,usa

الملحق

مقياس الحرج الموقفي بصيغته النهائية

الجامعة المستنصرية / كلية التربية

قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي

الدراسات العليا / الماجستير

عزيزتي الطالبة .....

عزيزي الطالب .....

تحية طيبة.....

أضع بين يديكم مجموعة من المواقف التي نتعرض لها في حياتنا اليومية ولكل موقف ثلاثة خيارات قد يلجأ اليها الفرد اثناء مروره بتلك المواقف .

يرجى التفضل بقراءة كل موقف بدقة ، ثم وضع علامة (√) أمام الخيار الذي تراه ينطبق عليك من الخيارات الثلاث او وضع دائرة حول الخيار المناسب....

علما انه لاتوجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة مع جزيل الشكروالتقدير لتعاونكم معنا .

الجنس ذكر ☐ ☐

التخصص علمي ☐ ☐

١-عندما تكون في وجبة طعام مع اشخاص لهم مكانة اجتماعية مرموقة فانك

١- تحرج بتناول الطعام ولاتتصرف بحرية ٢- تحرج لكن تتناول الطعام حتى تكتفي

٣-لاتحرج وتتناول الطعام وكانك لوحدك

٢-عندما يستهزئ بك زملائك فانك

١-تحرج وتشعر بالخجل والنقص ٢-تحرج لكن تحاول الرد عليهم

٣-لاتحرج وتبقى بالاستهزاء مع زملائك

٣-عندما يوجه اليك نقد جارح امام الاخرين فانك

١-تحرج ولاتستطيع الدفاع عن نفسك ٢-تحرج ولكن تدافع عن نفسك

٣-لاتحرج ولاتاخذ النقد بنظر الاهتمام

٤-عندما يشار اليك بتعليق سلبي او ايجابي فانك

١-تحرج ولاتعرف ماذا تفعل ٢-تحرج ولكن تعترض على ذلك التعليق

٣-لاتحرج وكانه لا يخصك الموضوع

٥-عندما يكشفك الاستاذ تغش في الامتحان فانك

١-تحرج وتلتزم الصمت ٢-تحرج ولكن تحاول اخفاء الغش ٣-لاتحرج ولكن تحاول التبرير للغش

٦-عندما تمر بضائقه مالية وتحاول طلب المال من شخص اخر فانك

١--تحرج وتتردد كثيرا قبل طلب المال ٢--تحرج لكن تطلب المال الذي تحتاجه

٣-لاتحرج وتطلب المال الذي تحتاجه اكثر من مرة اذا تطلب الامر

٧-عندما تحاور اشخاص لهم ثقافة اعلى منك فانك

١-تحرج لعدم المامك واطلاعك الكافي ٢- تحرج لكن تحاول تغيير مجرى الحوار

٣-لا تحرج وتعد الامر طبيعي

٨-عندما يطلب منك الترحيب بالضيوف لأول مره فانك

١-تحرج ولا تتمكن من الترحيب بهم لانهم غرباء ٢-تحرج لكن سرعان ما يزول الحرج بمرور الوقت ٣-لاتحرج وتسلم عليهم

٩-عندما تجلس في الباص قرب الجنس الاخر فانك

١-تحرج وتحاول تغيير مكانك ٢-تحرج وتحاول ان تكون حذر ٣-لا تحرج ويعد الامر عادي

١٠-عندما تتحدث في المحاضرة وتخطأ في الكلام فانك

١-تحرج وتبدا علامات الارتباك والخجل عليك ٢-تحرج لكن تصحح الخطأ

٣-لا تحرج وتتابع الكلام

١١-عندما تدخل الحمام الخاص بالجنس الاخر بالخطأ فانك

١-تحرج وتشعر بالارتباك ٢-تحرج لكن تتصرف بضحك ٣ -لا تحرج وتشعر بان الامر التباس

١٢-عندما تتكلم عن شخص واذا ادركت انه يسمعك فانك

١-تحرج وتنقطع عن الكلام ٢-تحرج وتحاول تغيير الكلام

٣-لاتحرج وتستمر بالكلام

١٣-عندما يسألك الاخرين عن شيء لاتريد ان يعرفه احد غيرك فانك

١--تحرج وتتلعثم بالكلام ٢-تحرج وتحاول تغيير الموضوع ٣-لاتحرج وترفض الاجابة

١٤-عندما تتكلم على الهاتف امام الاخرين فانك

١-تحرج وتحاول اختصار الكلام ٢-تحرج لكن تتحدث بصوت منخفض

٣-لاتحرج وتتحدث بصورة طبيعية

١٥-عندما يصارحك زميل بأنك تكذب عليه امام الآخرين فانك

١-تحرج ولاتعرف كيف تتصرف ٢-تحرج لكن تحاول اعطاء تبريرات

٣-لاتحرج ولايهمك مصارحته

١٦-عندما يقرأ الأستاذ درجة امتحانك امام الطلبة فانك

١-تحرج وتشعر بالخجل ٢-تحرج وتحاول تبرير فشلك بالامتحان ٣-لاتحرج وتعد الامر طبيعي

١٧-عندما يطلب منك الاستاذ القيام بحل مسألة امام الطلبة فانك

١-تحرج وتمتنع عن ذلك ٢-تحرج لكن تحاول حل المسالة ٣-لاتحرج وتقوم بحل المسالة

١٨-عندما تاتي متأخر ولا يسمح لك الأستاذ بالدخول الى القاعة فانك

١-تحرج وتحاول تبرير سبب التأخير ٢-تحرج وتنصرف بهدوء ٣-لاتحرج وتعد الامر طبيعي

١٩-عندما يطلب منك زميلك ان تتكلم مع شخص لا تعرفة على الهاتف فجأة فانك

١-تحرج ولا تتكلم مع ذلك الشخص ٢-تحرج وتتلعثم اثناء الكلام ٣-لا تحرج وتتكلم بشكل طبيعي

٢٠-عندما تصطدم بالسير مع الجنس الاخر فانك

١-تحرج وتقدم الاعتذار ٢-تحرج لكن تلتزم الصمت ٣-لاتحرج وتحاول رمي اللوم على الجنس الاخر

٢١-عندما تذهب الى صديق للتعزية وتقدم له التهنئة بالخطأ فانك

١-تحرج ولا تعرف ماذا تفعل ٢-تحرج لكن سرعان ما تصحح الخطأ ٣-لاتحرج وتأخذ الامر بسخرية

٢٢-عندما تشتري اغراض من السوبرماركت واذا نقودك لا تكفي فانك

١-تحرج وترتبك وتترك السوبرماركت ٢-تحرج وتحاول ارجاع بعض الاغراض ٣-لاتحرج وستدفع المال في المرة القادمة

٢٣-عندما تزور شخص في وقت غير مناسب فانك

١-تحرج وتبقى تقدم الاعتذارات ٢-تحرج ولا تبالي للانتقادات ٣-لاتحرج في زيارتك له في اي وقت

٢٤عندما تحس بألم او مغص شديد في المعدة وشعرت بخروج اصوات مرتفعة و مسموعة من الاخرين فانك

١-تحرج وتحاول الابتعاد عنهم ٢-تحرج وتحاول التغاضي عنها ٣-لاتحرج لان الالم ينسيك ذلك

٢٥-عندما تلتقي بمسؤول مهم فانك

١-تحرج ولاتكون في حالتك الطبيعية ٢-تحرج لكن سرعان ما يزول الحرج عند التحدث ٣-لا تحرج وتتحدث وكانه شخص عادي

٢٦-عندما تخطأ في صلاة الجماعة فانك

١-تحرج وتبقى مرتبك ٢-تحرج لكن تنسى الخطأ ٣-لاتحرج بسبب الخطأ

٢٧-عندما يرن جهاز الموبايل وانت في المحاضرة فانك

١-تحرج وتحاول غلقة با سرع ما يمكن ٢-تحرج لكن تتحدث بهدوء ٣-لا تحرج وترد على المتصل

٢٨-عندما يطلب منك القاء محاضرة امام جمع من الناس فانك

١-تحرج وتحاول الامتناع عن القاء المحاضرة ٢-تحرج وتلقي المحاضرة بحذر ٣-لاتحرج وتلقي المحاضرة بشكل طبيعي

٢٩-عندما تحاول تجاوز اشخاص واقفين في اصطفاف معين فانك

١-تحرج وتقدم التماس ٢-تحرج وتغض النظر والسمع ٣-لاتحرج وتعتبر الامر شطارة

٣٠-عندما يتم التصوير في مؤتمر اوحفلة فانك

١-تحرج ولا تعرف كيف تتصرف ٢-تحرج وتحاول اخفاء نفسك ٣-لا تحرج وتعد الامر طبيعي

The Situational Embarrassment

Dr. Nabeel Abd-Alghafoor Abd-Almajeed
Ali Yassen Theban Ali

Research summary

The current research aims to identify;

1-the situ ational embarrassment among university students.

To this end the vesearcher built scale of the situational embarrassment among university students.Depending on (goffman theory)and wording (30)items styled clarative staememts and ,there are three positions in front of each item tisted to answer.The responder tries to choose the appropriate position and the researcher have to check the veracity of its scaleidex virval honesty by showing the items of the scale on (18)tightly psychological counseling measurement and mental health .

The researcher can achieve the stability of the scale in two in ways

Testmetho and redesting and reliabhlity coefficient reahed (0,80)during the application of thesscale on (50) students (males,femals)from coueye of education

The upplicathon of scale on (400)students experienced the indiserim in atemanner in class of colleges (of science ,engineering ,law,arts)in al-mustavsiriya university .

The researcher checked the veracity of the scale be two meter index (virtual honesty)by showing the scale items on(18)tightly in psychological counseling and mesurementi,scale and psychological health be the indicator of construction believe across the degree of correlation item index by the total degree and the domain in which it belongs to and internal links index .

The resacher also checked the psgchometrie properties accuracy to the scale of the research and their items according to scales research on asample of the basic research which were (400) students selected selected by random class style and using the statistical pouch for social sciences (spss) and the results showed ;

First;university situdents had the situational embarrass-ment

دور المعلم في تعزيز الامن الفكري

ا.م .د . وسام عبد الله جاسم — **كلية التربية ابن الرشد / جامعة بغداد**

ا.م .د . علي لفته سعيد — **كلية الاداب / جامعة الكوفة**

الملخص

الامن يعني السكينة والاستقرار النفسي والاطمئنان القلبي ، واختفاء مشاعر الخوف من النفس البشرية كما يعني الحفاظ على المكونات الثقافية الاصيلة في مواجهة التيارات الثقافية الوافدة ، او الاجنبية المشبوهة ، فهو يصب في صالح الدعوة لتقوية هذا البعد من ابعاد الامن الوطني ، وتكمن اهمية الامن الفكري بكونه يعد ركيزة هامة واساسية في حياة الشعوب على مر العصور ومقياساً لتقدم الامم وحضارتها .

يمكن القول ان الامن الفكري لكل مجتمع يهدف الى الحفاظ على هويته اذ ان في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها وتعد الرابط بين افراده وتحدد سلوك افراده وتكيف ردود افعالهم تجاه الاحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الامم الاخرى . وهو يهدف فيما يهدف ايضاً الى حماية العقول من الغزو الفكري ، والانحراف الثقافي ، والتطرف الديني .

ان دور المعلم في المرحلة الابتدائية دور هام اذ ان هذه المرحلة الحساسة في حياة الطالب ، فالطالب في المرحلة الابتدائية غير مهيأ للبحث بالذات في الامور التربوية ، فهو يتلقى ويقلد فقط ، وكون المعلم في هذه المرحلة يمثل للطالب الصواب الغير قابل للخطأ ، في شكله وكلامه واسلوبه في التعامل وغضبه ورضاه ، فهو يقدم اراءه حتى على البيت فالمعلم في هذه المرحلة يلعب دوراً هاماً في الامن الفكري فيمكنه ان يرسخ قناعات صالحة في دينه و وطنه تنمو مع الطالب فيصعب تغييرها وتصبح من المسلمات لديه فخير مايتعلم منه الطالب هنا هو القدوة الحسنة .

اولا- المقدمة :-

أن كل تطوير حقيقي للتعليم لا يرتكز على المعلم إنما هو دوران حول الهدف لا وصول إليه ؛ وأن كلّ مشروع أو برنامج للتطوير لا ينطلق من العناية المهنية بالمعلم وترتيب الظروف المهنية والاجتماعية والنفسية والفنية المناسبة له ، إنما هو هدر وتضييع للوقت والجهد والمال ؛ وبالتالي فالمعلم هو العامل الأول والأخير في نجاح أو إخفاق المشروعات والبرامج التربوية والتعليمية ، لذا فإنّ من الواجب علينا زيادة الاهتمام به تأهيلاً وإعداداً وتدريباً يُعدّه لهذه المهنة النبيلة ، ومن حق التعليم علينا ألا نقبل فيه إلا مَن هو أهلٌ له إعداداً وجدية وانتماءً وإخلاصاً .

وإن مَن يتأمل في نجاح المعلم وإخفاقه يدرك أن مردَّ هذا يعود في الغالب إلى قضية (حقوقه وواجباته) ، ويأتي في أعلى سلم أوليات الوزارة الاهتمام بحقوقه التي يجب أن نحترمها ونوفرها له (السكران ، ٢٠١٥ : ٦) .

ويعد التعليم إحدى الوسائل المهمة التي يسعى إليها المجتمع لتحقيق الأمن الفكري من خلال المعلم ، فلا يمكن لأي أمة أن تنهض فكريًا وحضاريًا مالم يكن لديها سياسة تعليمية واضحة مرنة مستمدة ومنسجمة مع ثقافة ومبادئ المجتمع قائمة على أسس علمية تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات وثقافة المجتمع ، ويعتمد التعليم في اي مجتمع على مبادئ الشريعة الإسلامية السمحة التي تدعو لحفظ الإنسان في ضروراته الخمس ؛ ما يعزز أمن الإنسان واستقرار البشرية (المالكي ، ٢٠٠٧ : ٢٠) .

ويمكن القول أن هدف المعلم من تعزيز الأمن الفكري لدى المتعلمين يجب ان يهدف إلى الحفاظ على هوية المجتمع إذ إن في حياة كل مجتمع ثوابت تمثل القاعدة التي تبنى عليها وتعد الرابط الذي يربط بين أفراده وتحدد سلوك أفراده وتكيف ردود أفعالهم تجاه الأحداث وتجعل للمجتمع استقلاله وتميزه وتضمن بقاؤه في الأمم الأخرى . وهو يهدف فيما يهدف أيضا إلى حماية العقول من الغزو الفكري ، والانحراف الثقافي ، والتطرف الديني ، بل الأمن الفكري يتعدى ذلك كله ليكون من الضروريات الأمنية لحماية المكتسبات والوقوف بحزم ضد كل ما يؤدي إلى الإخلال بالأمن الوطني (زياد ، ٢٠١٢ : مصدر انترنت).

ويشغل مفهوم الأمن في وقتنا الراهن العديد من الأوساط الفكرية والمجتمعية نظرا للاضطرابات السياسية والإقتصادية في العالم اليوم ونتيجة للتهديدات التي تشكل خطرا محدقا للمجتمعات التي تسعى للاستقرار . فكان لزاما على الجميع التصدي لهذه الظاهرة والتي يمكن اعتبارها من أخطر أسباب انهيار المجتمعات . ويعد الأمن الفكري من أهم عناصر الأمن الشامل التي يجب المحافظة عليها ، وحمايتها ، ذلك أن من شأن سلامة الفكر والاتجاه أن تقود إلى استقامة السلوك وتوجيه أنشطة الإنسان إلى ما يحقق وظيفته الأساسية في هذه الحياة، وهي تحقيق العبودية الله تعالى وعمارة الأرض (منصور ، ٢٠١٠ : ١١) .

إن الأمن الفكري حقيقة أثبتها القرآن الكريم وركز عليها ، لعظم مفهومه وقيمه المطلوبة ، إذ ركز القرآن الكريم على العقل ، وجعله مناط التكليف، وطلب منه التبصر بما يحيط به ، ومن هنا فإن الأمن الفكري يبقى اليوم وكل يوم مطلبا شرعيا لكل الأفراد والمجتمعات واولهم المعلم ، ومن هنا كان المعلم بالأمن الفكري باعتباره سببا في حصانة المجتمعات ، وخلوه من جميع المشكلات والأفكار الإنحرافية. وحيث أن المدرسة هي من أهم المؤسسات الإجتماعية التربوية التي تساعد على تنمية الأفكار وتنظيمها والرقي بفكر الإنسان بما يحقق له النجاح ويساعده على

فهم دوره في هذه الحياة من خلال ما تمتلكه من معلمين مفكرين وذوي خبرة في التعليم (طاشكندي ، ٢٠١٦ : ٧).

وحيث أن المعلم يعد من أهم الركائز التي تعتمد عليها المدارس في بناء شخصية الطلاب وتقويم سلوكياتهم وتعديل أفكارهم واتجاهاتهم ، والأداة الناجحة والمثلى لتقويم مسار وتصحيح المفاهيم ، لذا فإن مساهمته في تعزيز الأمن الفكري والتصدي للإنحرافات الفكرية التي قد يتعرض لها الطلاب ضرورة ملحة ومطلب حيوي في ظل التحديات المعاصرة (الثويني ومحمد، ٢٠١٤ : ٥).

من هنا كان الاهتمام منصبا في تناول موضوع دور المعلم في تعزيز الأمن الفكري في المدارس ، وذلك بتوعية الطلبة وكل من لديه ميل للإنحراف الفكري وحمايته من الوقوع في المشكلات السلوكية المختلفة والتي قد تهدد أمن المجتمعات ، وفي سبيل تحقيق ذلك لابد من التعاون بين مدراء المدارس ، والمعلمين، وأولياء الأمور للعمل على معالجة المشكلات الطلابية ، والفكرية، والنفسية، والاجتماعية وغيرها التي يمكن أن يمر بها الطلبة .

ومن خلال ما تقدم ، يمكن تلخيص مشكلة البحث بالسؤال الاتي :-

- **ما دور المعلم في تعزيز الامن الفكري لدى الطلاب ؟**

ثانيا – اهمية البحث والحاجة اليه :-

تعد المرحلة الابتدائية ، مرحلة حساسة في حياة الطالب ، فالطالب في المرحلة الابتدائية غير مهيأ للبحث بالذات في الأمور التربوية ، فهو يتلقى ويقلد فقط، وكون المعلم في هذه المرحلة يمثل للطالب الصواب الغير قابل للخطأ ، في شكله وكلامه، وأسلوبه في التعامل ، وغضبه، ورضاه ، فهو يقدم آراءه حتى على البيت ، فالمعلم في هذه المرحلة يلعب دوراً هاماً في الأمن الفكري ، فيمكنه أن يرسخ قناعات صالحة في دينه ، ووطنه ؛ تنمو مع الطالب فيصعب تغييرها ، وتصبح من المُسلمات لديه ، فخير ما يتعلم منه الطالب هنا هو القدوة الحسنة (البكري ، ٢٠١١ : مصدر انترنت) .

لقد كشف بحث ميدانيه تم اجراءئه في المملكة العربية السعودية عن قصور في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات . وخلص البحث الذي قدمته مساعدة مدير إدارة الأمن والسلامة المدرسية في تعليم منطقة مكة المكرمة في مؤتمر «إعداد المعلم» إلى أن هناك «صعوبات بمستوى عال في بعد المنهج الدراسي وعدم تركيزه على تعزيز السلوك التوكيدي ، وعدم تضمينه مفردات ترسخ مفهوم التوازن والوسطية ، إلى جانب عدم تركيز المنهج الدراسي على تعزيز التفكير العقلاني الانفعالي» .

كما كشف البحث «بعد البيئة المدرسية وعدم تعاونها مباشرة مع الجهات الأمنية للتعامل مع التطرف الفكري وقلة صلاحية إدارة المدرسة في تنفيذ خطط برامج الأمن الفكري ، إضافة إلى عدم تفعيل برنامج المحاضرات والندوات بين الجهات الأمنية والمدرسة، وافتقار الأنشطة اللاصفية إلى المشاركة المدرسية في المناسبات الوطنية وعقد دورات وبرامج لتنمية المسؤولية الاجتماعية وعدم تنظيم مسابقات للطلاب والطالبات حول مفهوم الأمن الفكري» (العصيمي ، ٢٠١٥ : مصدر انترنت) .

ومن خلال هذه الدراسة ، نلاحظ انه يقع على المعلم نشر الثقافة العامة وإشاعة السلوك العلمي والتفكير المنطقي بين الطلبة ، فهو المسؤول عن إعداد الشباب بشكل علمي ومنظم ليحصنهم من الإنزلاق في مزالق الإنحراف الفكري ، كما ان المعلم هو المحور في العملية التعليمية وعليه فإن أي نوع من الإنحراف في فكره قد يؤثر على طلابه الذي يعتبرونه القدوة والمثل الأعلى غير أن مثل هذا الدور لا يمكن للمعلم القيام به إلا بتدريب مسبق ، باعتبار ما يتطلبه هذا الدور من مهارات خاصة وثقافة واعية إضافة إلى شخصية قادرة على الإقناع تمتاز بالمرونة وحسن التصرف في المواقف المختلفة. من هنا كانت أهمية تدريب المعلمين والمعلمات على مجابهة مثل هذه المواقف وتهيئتهم لأداء أدوارهم بشكل أكثر تميزا من اجل تعزيز الامن الفكري لدى طلبتهم (طاشكندي ، ٢٠١٦ : ٨).

إن التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات قد وضعت تحديات كبيرة أمام مهام المعلم في تحقيق الأمن الفكري لطلابه ، وقد وفرت بيئة خصبة للغزو الفكري وللطعن في الهوية وبث الأفكار الإنحرافية الهدامة ، فلم يعد دور المعلم قاصرا على الوظائف التقليدية كالتعليم وتقديم المعرفة، بل تعداه إلى تحصين الطلبة في مواجة التحديات الفكرية المختلفة والتي باتت منتشرة بشكل كبير في هذه الفترة نتيجة للإنفتاح الذي تمر به البلاد والناتج عن استخدام مواقع التواصل الإجتماعي والتي سهلت الأمر على أصحاب الفكر الضال ، للوصول إلى عقول وفكر الطلبة والسيطرة عليها في سبيل تحقيق أهدافهم الدنيئة. كل هذا ضاعف من أهمية دور المعلم في التغلب على كل تلك الأمور، غير أن ذلك تزامن مع تزايد المعوقات والصعوبات التي قد تؤثر في مدى إسهام هذا المعلم في تعزيز الأمن الفكري لطلابه (الثويني ومحمد، ٢٠١٤ : ٧).

وفي ظل الأوضاع الراهنة التي تشهدها دولتنا الحبيبة في الوقت الحالي الذي نرى الغزو الفكري يجتاحنا من داخل المجتمع وخارجه بات ضروريًا الاهتمام بأبنائنا الطلبة الذين هم مستقبل الأمة ، ومن هنا تقع مسؤولية كبيرة على المعلم الذي يعتبر أكثر الأشخاص إحتكاكا بأبنائنا الطلاب لحماية أمنهم الفكري . ولابد لنا أولاً معرفة المقصود بالأمن الفكري إذ يعرف

ب" تأمين أفكار وعقول أفراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ" . وكما نعلم أن رسالة المعلم من أشرف الرسالات ، فلابد له أن يستثمر تلك المهنة في المحافظة على أبنائنا الطلبة من خلال استغلال الحصص الدراسية بواسطة المنهج الضمني الذي يحتوي على مفاهيم وقيم تعزز الولاء والانتماء للوطن . وكذلك يستثمر حصص الاحتياط والأنشطة اللاصفية والمسابقات في تفعيل برامج مفيدة لطلابنا كبرنامج فطن الوزاري الذي هو برنامج وقائي لأبنائنا الطلبة من الانحرافات الفكرية. ولا ننسى دور الحوار الفعال الذي من خلاله نستطيع معرفة ما يدور بأذهان أبنائنا من أفكار ومفاهيم ومعتقدات. حتى نكون جيل لديه من الوعي الذاتي ما يجعله قادراً على صد أي فكر منحرف .

لقد أسبغ الله سبحانه وتعالى على الإنسان نعمه الظاهرة والباطنة، وسخر له ما يحتاج إليه من مقومات الحياة، كما فضله وكرمه على سائر المخلوقات ومن هذا التكريم أن وهب الله سبحانه للإنسان العقل ليهتدي به إلى طريق الحق ويحقق الغاية من وجوده في هذه الحياة ، وهي أفراد الله تعالى بالعبادة." وانطلاقاً من أهمية العقل في حياة الإنسان خاصة وفي صلاح الحياة عامة، كانت الشرائع السماوية قاطبة مجمعة على ضرورة الحفاظ على العقل كأحد الضرورات الخمس الواجب الحفاظ عليها، وهي الدين والنفس والعقل والعرض والمال" ، فالحفاظ على العقل هو حفاظ على الفكر والذي يعد نتاجاً طبيعياً للعقل ، ولا يعني الحفاظ على الفكر محاصرته وتقييده بل إن الدين الإسلامي حث على إعمال الفكر في شتى مجالات الحياة ، وجعل حرية الفكر من الحريات الأساسية لنظام الحكم الإسلامي، ولكنه منع الفكر الذي يفضي إلى مخالفة أصل من أصول العقيدة (قضيب ، ٢٠٠٨ : ٦).

ومن هنا تتضح اهمية البحث ، والمستنبطة من دور المعلم في تنمية وتعزيز الامن الفكري لدى الطلبة .

ثالثا– هدف البحث :-

يهدف البحث الحالي التعرف على دور المعلم في تعزيز الامن الفكري لدى الطلبة .

رابعا – حدود البحث :-

يتحدد البحث الحالي بجميع معلمي المرحلة الابتدائية للعام الدراسي (٢٠١٥ – ٢٠١٦). حصرا .

خامسا – تحديد المصطلحات :-

١- المعلم :-

ا- عرفه (مرسي ، ١٩٨٥) :-

هو الذي يعلم في المدرسة أو المعهد العلمي والأدبي ومن خلاله يتم بناء شخصيات أبناء الوطن (مرسي ، ١٩٨٥ : ٥).

ب- عرفه (سعد الدين ، ١٩٩٥) :-

المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم (سعد الدين ، ١٩٩٥ : ١٣).

٢- الامن الفكري :-

ا- عرفه (العقل ، ٢٠٠١) :-

هي الحالة التي يكون فيها الإنسان مطمئنًا في نفسه، مستقرًا في وطنه، سالمًا من كل ما ينتقص دينه، أو عقله، أو عرضه، أو ماله (العقل ، ٢٠٠١ : ١٢).

ب- عرفه (الزهراني ، ٢٠١١) :-

هو أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم آمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم، وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية (الزهراني ، ٢٠١١ : ١٠)

الاطار النظري

أما دور المعلم فهو عظيم ومهم ، وتحمل الجزء الأكبر في تعزيز الأمن الفكري ، فهو القدوة والمربي ، والموجه والمحرك لفئة الشباب داخل الحرم المدرسي وخارجه ، وكلمته مسموعة عندهم ، بل يقلدونه في كثير من مناحي حياتهم ، وسلوكهم ويعتبرونه المثل الأعلى لهم ، لذا فإن مسؤولياته كبيرة ، وتوجيهاته ضرورية وملحة ، لذا يكون دوره في انماء الامن الفكري للطلبة بمراعاة التالي :-

1. يجب على المعلم أن يكون قدوة لعمل الخير والإصلاح والتوبة وتبني ما يسعد البشرية وخصوصاً ما يجب على هذا المعلم تجاه وطنه ومجتمعه فضلاً على أنه معلم الخير ويحمل مسؤولية جسيمة .

2 . ولكي يقوم المعلمون بدورهم في التوعية والوقاية من الانحراف ، فلابدّ لهم أن يقوموا بتنشئة الطلبة تنشئة إسلامية صحيحة .

3- ومن الواجب على المعلمين أن يؤكّدوا على تمثّل الطلبة القدوة الحسنة في سلوكياتهم وتصرفاتهم ، وفي الانسجام مع قيم المجتمع وقوانينه .

4- ترسيخ مبدأ الحوار الهادف والاستماع للآخرين واحترام آرائهم بقصد الوصول إلى الحق ومساعدة الطلاب على استخدام التفكير بطريقة صحيحة ليكونوا قادرين على تمييز الحق من الباطل والنافع من الضار وتنمية الإحساس بالمسؤولية لدى الطلاب.

5. الاهتمام بالتربية الاجتماعية.

6. الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة .

7 . تشجيع التعاون مع أفراد الأسرة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة .

8. توجيه الشباب لطرق البحث عن المعلومات الصحيحة وتشجيعهم على ذلك.

9. تفهم طبيعة تفكيرهم ليسهل عليك الاتصال بهم .

10- مساعدة الطلاب على استيعاب المفاهيم والأفكار التي تتعلق بالحياة والمستقبل ، والبعيدة عن الأفكار المنحرفة والمتطرفة (زياد ، ٢٠١٢ : مصدر انترنت).

عرض النتائج ومناقشتها

اولا – عرض النتائج :-

ومن خلال ما تم استعراضه في الاطار النظري للبحث ، يمكن ايضاح اهم النتائج التي توصل اليه البحث من خلال الاتي :-

١- ان للمعلم دورا بارزا في انماء مضامين الامن الفكري لدى المتعلمين .

٢- يقع على المدرسة مسؤولية كبيرة في اختيار المعلمين ذوي الخبرة في تفعيل مبادى الامن الفكري الصحيح بين المتعلمين .

٣- ان عملية اغناء المناهج بالمضامين الرئيسية لمبادئ الامن الفكري تساعد المعلم على تعزيز الامن الفكري بسرعة لدى المتعلمين .

ثانيا – التوصيات :-

١- إثراء و زيادة وتنويع الأنظمة المدرسية ، والتي من شأنها أن ترفع من شان الاهتمام بتنمية الفكر وتعزيز أمنه لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢- تشجيع التعاون بين المدرسة والجهات ذات الاختصاص في تنمية الأمن الفكري للطالب وتعزيزه وتحصينه دينيا وثقافيا وحبا للوطن.

٣- .توعية الطلاب بأهمية الفكر وحمايته من الأفكار الهدامة بكل الطرق المتاحة من أنظمة مدرسية وتدريب للمعلمين وتفعيل لدور المناهج للحيلولة دون مواجهة الصعوبات التي تواجه تعزيز الأمن الفكري للطلاب

ثالثا- المقترحات :-

١- اجراء دراسة مماثلة تهدف التعرف على دور المدرس في تعزيز الامن الفكري لدى طلبة المرحلة المتوسطة .

٢- اجراء دراسة تهدف التعرف على علاقة الامن الفكري بمستوى التحصيل الدراسي للطلاب .

المصادر

- البكري ، عطيه عطيفي (٢٠١١) : دور المعلم في الأمن الفكري ، موقع المختار الاسلامي ، مصدر انترنت ، http://islamselect.net/mat/113780
- الثويني، محمد بن عبدالعزيز، ومحمد، عبدالناصر راضي(٢٠١٤): دور المعلم الجامعي في تحقيق الأمن الفكري لطلابه في ضوء تداعيات العولمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم – السعودية، المجلد (٧) العدد (٢) ، ص(٩٥٧– ١٠٥٠).
- الزهراني ، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١١) : "الأمن الفكري: مفهومه، ضرورته، مجالاته"، مجلة السكينة ، الرياض .
- زياد ، مسعد محمد (٢٠١٥) : دور المدرسة والمعلمين في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب ، موقع لغة القران ، مصدر انترنت ، http://www.drmosad.com/index307.htm
- سعد الدين ، محمد منير(١٩٩٥) : المدرسة الإسلامية في العصور الوسطى ، الطبعة الأولى بيروت : المكتبة العصرية .
- السكران ، راشد (٢٠١٥) : المعلمون يقع على عاتقهم الدور الأول والأكبر في تعزيز «الأمن الفكري» ، جريدة الرياض ، العدد (١٧٢٦٩) ، الرياض
- طاشكندي ، ليلى بنت عبد العي عبد الشكور (٢٠١٦) : دورالمعلم في تعزيز الامن الفكري في نفوس الطلاب ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- العصيمي ، نجلاء (٢٠١٥) : بحث ميداني: قصورالمناهج في تعزيز الأمن الفكري ، موقع عكاظ ، مصدر انترنت ، http://www.okaz.com.sa/new/Issues/201602
- العقل ، ناصر بن عبد الكريم (٢٠٠١) : الاتجاهات العقلية الحديثة ، الطبعة الأولى. الرياض: دار الفضيلة .
- المالكي، عبدالحفيظ بن عبدالله (٢٠٠٧) نحو بناء استراتيجية وطنية لتحقيق الأمن الفكري في مواجهة الإرهاب، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- مرسي ، محمد عبد العليم (١٩٨٥) : المعلم والمناهج .. وطرق التدريس لا طبعة ٠– الرياض : عالم الكتب للنشر والتوزيع .
- منصور، عصام محمد(٢٠١٠) : دور المدرسة في تعزيز الأمن الفكري: دراسة ميدانية عن طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية عمان الأولى من وجهة نظر المدراء والمعلمين والطلاب. عالم التربية – مصر ، المجلد (١١) ، العدد (٣١) ، ص (١٦ – ٥٢) .

The teacher's role in promoting intellectual security

Dr. Wissam Abdullah Jassim
College of Education, Ibn Rushed / Baghdad University
Dr. Ali Lifta Saeed
College of Arts / University of Kufa

Summary

Security means tranquility and psychological stability and confidence heart , and the disappearance of the feelings of fear of the human psyche also means preserving an authentic cultural components in the face of expatriate cultural currents , or foreign suspect , he is in favor of the call to strengthen this dimension of the national security , and lay the intellectual security, the importance of being longer an important mainstay in the lives of people throughout the ages and measure Nations and its civilization to progress.

You can say that intellectual security of every society aims to maintain its identity as that in the life of every society constants represent the base upon which to build and is the link between its members and determine the behavior of its members and adapt their reaction to events and make community independence and distinctiveness and ensure survival in other nations . It aims while also aims to protect the minds of the intellectual invasion , cultural drift, and religious extremism.

The role of the teacher in the primary school has an important role as the these sensitive in the student 's life stage, a student at the elementary level is not formatted to look specifically at the educational things , it receives and mimics only, and the fact that the teacher at this stage is for the student right of others unmistakable in its shape and his words and his style in dealing and anger and satisfaction , it offers his views even on the house as a teacher at this stage, plays an important role in the intellectual security, he can be rooted convictions valid in his religion and homeland grow with the student's difficult to change and become a Muslim has is better Maitalm him a student here is a good example .

مفارقة التَّصوّر في الخطاب الحسينيّ
دراسة لأبعادها المعنويّة في الجهاد المعاصر

أ. م. د. ميعاد يوسف نصر الله
كليّة التَّربية – الجامعة المستنصريَّة

ملخص البحث

وقفت هذه الدّراسة عند نماذج من مفارقة التَّصوّر أو المفهوم في الخطاب الحسينيّ؛ لاستجلاء مضامينها الدَّلاليَّة، وأثر هذه المضامين في الحافز الجهاديّ للحشد الشَّعبيّ في مواجهة قوى الظُّلم والتَّكفير.

وجاء البحث على محورين:

أولهما– نظريّ، وفيه:

١. مفهوم المفارقة.

٢. مفهوم مفارقة التّصوّر.

المحور الآخر التَّطبيقيّ: (مفارقة التَّصوّر في الخطاب الحسينيّ)، وكان على ثلاثة مطالب:

١. الإخبار الصَّريح عن المفهوم أو التَّصوّر.

٢. المقابلة بين قولين.

٣. المقابلة بين فعلين أو سلوكين.

المقدِّمة

الحمدُ لله ربّ العالمين، والصَّلاة والسَّلام على خيرِ الأنامِ محمَّدٍ المُختار، وآلِهِ الأطهارِ، وأصحابِهِ المنتجَبينَ الأخيارِ.

أمَّا بعدُ ...

فالمفارقة أداة أسلوبيَّة فعّالة للتَّعبير عن المعاني، وإظهار التَّنافر أو التضادّ بين الأقوال أو الأفعال أو المواقف في الخطاب.

ولما كان الخطاب الحسينيّ خطابًا فكريًّا يحمل قيم العدالة والكرامة، ورفض الظُّلم وأغلال السّلطة الجائرة كانت المفارقة محورًا مهمًّا في هذا الخطاب، وتقنية أسلوبيَّة ضرورية. من هنا وقفت هذه الدراسة عند نماذج من مفارقة التَّصوّر أو المفهوم في الخطاب الحسينيّ الذي يتّصل بمعركة الطفّ؛ لاستجلاء مضامينها الدَّلاليَّة، وأثر هذه المضامين في الحافز الجهاديّ للحشد الشَّعبيّ في مواجهة قوى الظُّلم والتَّكفير في جهادها المزعوم.

وجاء البحث على محورين:

أولهما– نظريّ، وفيه:

١. مفهوم المفارقة.

٢. مفهوم مفارقة التّصوّر.

المحور الآخر التَّطبيقيّ: (مفارقة التَّصوّر في الخطاب الحسينيّ)، وكان على ثلاثة مطالب:

١. الإخبار الصَّريح عن المفهوم أو التَّصوّر.

٢. المقابلة بين قولين.

٣. المقابلة بين فعلين أو سلوكين.

مفهوم المفارقة، ومفارقة التَّصوّر

١. مفهوم المفارقة:

تعدّ المفارقة من المصطلحات التي يصعب الوقوف على مفهومها؛ لتنوّع الأشكال التي تتّخذها؛ ولكثرة السّياقات التي وردت فيها، إذ إنَّها وردت في حقل الدّراسات الأدبيَّة والنَّقديَّة والبلاغيَّة والدّلاليّة. ((وبقيت المفارقة لأكثر من قرنين من الزمان تعدّ صيغة بلاغيّة بالدرجة الأولى، وكان للكلمة تعريفات مثل: "أن يقول المرء عكس ما يعني" أو "أن تقول شيئًا وتعني غيره" أو "المدح من أجل الذّم، والذم من أجل المدح" أو "الهزء والسّخرية")). موسوعة المصطلح النقديّ:/٢٨

ومن ثمّ أصبح التّضادّ عنصرًا أساسًا في تحقّق مفهوم المفارقة، ويعني التَّضادّ بين المعنى الظاهر المباشر والمعنى الباطنيّ غير المباشر. ينظر: د. العبد، محمّد،٢٠٠٦ : ١٥. و جاب الله أسامة عبد العزيز ، الموقع الإلكترونيّ: http://www: diwanalarab. com.

٢.مفهوم مفارقة التّصوّر:

بنية المفارقة هنا تقوم على عرض تصوّر سلبيّ ثمّ انتقاده، ((ويبنى التّضادّ في هذا النّوع على أساس التّعارض بين موقف الضّحية أو مفهومها للأشياء أو مسلكها – وهو عادة غريب وخاطئ ومثار انتقاد– وما يجب أن يكون عليه الأمر. وكلّما بعد الدّافع الظّاهريّ المحرّك لموقف الضّحية وسلوكها عن حقيقة الأمر ومداره، اشتدّ التّعارض وشحذت المفارقة. إنّنا إذا رأينا أنّ الضّحية، أو إحدى الشّخصيات تسلك سلوكًا شنيعًا، ثمّ تدّعي أنَّها شخصيّة نبيلة، فإنّ التناقض بين الفعل أو القول أو السّلوك، وبين التّشخيص الفعليّ، يشير إلى المفارقة)). د. العبد، محمّد،٢٠٠٦: ٢١.

مفارقة التَّصوّر في الخطاب الحسينيّ

يؤدّي الخطاب أثرًا تداوليًّا مهمًّا بوصفه ((اللّفظ المتواضع عليه المقصود به إفهام من هو متهيئ لفهمه)) الكفويّ، ١٩٩٨: ٤١٩.

فقيمة الخطاب تنبع من كونه وسيلة للتفاهم والتَّحاور، ونقل مجمل المواقف والأفكار الشخصيّة والاجتماعيّة والدينيَّة والسياسيَّة إلى المتلقيّن، وما يترتب عن هذا النقل من آثار في تغيير الواقع وبلورة أفكار المتلقين، وتغيير مواقفهم.

وخطاب الإمام الحسين (عليه السَّلام) –ولاسيّما الذي يتّصل بمعركة الطَّفّ– خطاب حمل مضامين عدة، أهمّها: تغيير الواقع السيّيء، واتباع سبيل الحقّ، والوقوف بوجه السلطان الجائر، وبناء المجتمع على أساس قيم الحقّ والعدالة. ولغة الخطاب التي حملت هذه المضامين كانت لغة واضحة تكاد تخلو من ضروب الاستعارة والمجاز إلا أنَّها لغة مفارقة من جهة عرضها للمفاهيم والتَّصوّرات عن طريق النَّقد الأخلاقيّ وقلب الواقع، والثّورة عليه. ومن صور هذا النَّمط من المفارقة في الخطاب الحسينيّ:

١. الإخبار الصَّريح عن المفهوم أو التَّصوّر:

ومنه خطاب الإمام (عليه السَّلام) في جيوش الأمويّين: ((الحَمْدُ لله الّذي خَلَقَ الدُّنْيا فَجَعَلَها دارَ فَناءٍ وَزَوالٍ، مُتَصرِّفَةً بِأَهْلِها حالاً بَعْدَ حالٍ، فَالْمَغْرُور مَنْ غَرَّتْهُ، والشَّقِيُّ مَنْ فَتَنَتْهُ، فَلا تَغُرَّنَّكُمْ هذِهِ الدُّنْيا، فَإِنَّها تَقْطَعُ رَجاءَ مَنْ رَكَنَ إِلَيْها، وَتُخَيِّبُ طَمَعَ مَنْ طَمِعَ فيها، وأَراكُمْ قَدْ اِجْتَمَعْتُمْ على أَمْرٍ قَدْ أَسْخَطْتُمُ الله فيه عَلَيْكُمْ، وَأَعْرَضَ بوَجْهِهِ الكَرِيمِ عَنْكُمْ، وَأَحَلَّ بِكُمْ نِقْمَتَهُ، وَجَنَّبَكُمْ رَحْمَتَهُ)) المجلسيّ، ١٩٨٣: ٥/٤٥.

الغرض من هذه المفارقة استهجان تصوّر الضَّحية، إذ إنّهم اجتمعوا على ما فيه سخط الله (تعالى)، لا في ما ينبغي الاجتماع عليه من رضا الله (تعالى)، وهذا الاجتماع على سخط الله يثير تسفيه رؤية هؤلاء الذين كبلتهم حب الحياة مع الذلّ، فتركوا طاعة الله. فضلاً عن أن قيمة المفارقة هنا تتجلى في إثارة الصراع في نفس هؤلاء المتخاذلين، فهم بعد إخفاقهم في تجربة الإيمان، والوقوف بوجه الظلم موقف الأبطال، مالوا إلى الدنيا، طمعًا في حياة هانئة.

من هذا الضرب ما جاء في الخطبة نفسها: ((أيّها النَّاس انسبوني وانظروني من أنا؟ ثُمَّ ارجعوا إلى أنفسكم وعاتبوها فانظروا هل يحلُّ سفك دمي وانتهاك حرمتي؟ ألستُ ابن بنت نبيكم –صلّى الله عليه وآله وسلّم– وابن ابن عمّه أولى المؤمنين بالله؟ أوليس حمزة سيّد الشّهداء عمي؟ أو ليس جعفر الطَّيّار عمّي؟ أو لم يبلغكم قول رسول الله–صلّى الله عليه وآله وسلّم–مستفيضًا فيكم لي: إنّا سيدا شباب أهل الجنة؟ أما في هذا حاجز لكم عن سفك دمي، وانتهاك حرمتي؟)). الإربليّ، (د.ت): ٢/ ٢٢١–٢٢٢.

فبنية الاستفهام: (هل يحلُّ لكم قتلي وانتهاك حرمتي؟) جاءت لتوبيخهم على إقدامهم على قتله وانتهاك حرمته، وكأنّهم يعلنون احتجاجهم على الحقائق المقرّة التي جاءت في خطاب الإمام في تراكيب الاستفهام الإنكاريّ:

ألستُ ابن بنت نبيكم؟

وابن ابن عمّه أولى المؤمنين بالله؟

أوليس حمزة سيّد الشّهداء عمي؟

أو ليس جعفر الطَّيّار عمّي؟

أو لم يبلغكم قول رسول الله–صلّى الله عليه وآله وسلّم–مستفيضًا فيكم لي: إنّا سيدا شباب أهل الجنة؟.

فالإمام أراد من هذه المفارقة أن يبين التَّعارض في موقفهم فإقرارهم بأنه ابن بنت النَّبي، وابن وصيه، وهو سيّد شباب أهل الجنَّة يقتضي أن يكونوا سلمًا له وحربًا على من حاربه لا أن يستحلوا قتاله وانتهاك حرمته. فكانت بلاغة هذه التَّساؤلات في هذه المفارقة هو إقرار الضَّحية بخطأ سلوكها وحملها على مراجعة نفسها وانتقادها، ((وهكذا لم يترك الحسين (عليه السلام) لأعدائه مجالاً حتى طرقه. ولم يترك حجة إلا أقامها عليهم. وذلك لله وللتَّاريخ، وليعلم البشر أي أناس كانوا، وأية جماعة كانت تلك، القاسية قلوبهم، المتحجرة أدمغتهم، الفاقدة آدميتهم، والعمياء عقليتهم، والتي لم تعرف في حياتها سوى الظّلم والكيد والبغي، وحبّ سفك الدّم، والتَّهافت على اقتراف الشَّرّ، كالوحوش الضَّارية –معاذ الله– أن نتّهم الوحوش بتلك الصّفات، فهي بعيدة كلّ البعد عنها)). سعادة، ١٩٨٧م: ١٧٨ .

وما أشبه يزيد وجيشه في الجرأة على ابن بنت النَّبيّ، للوصول إلى السُّلطة، بجيوش داعش اليوم، وجهادهم المزعوم القائم على القتل والبطش، وإغراء الشَّباب بالنّساء والمال والمكاسب الماديَّة، ذلك الجهاد الذي ((يتميّز بلا تاريخيّته. أي هو أُخذ من نسق تاريخيّ محدّد ليفرض على واقع غير متجانس معه. وإنّما ترعرع هذا المفهوم فقط على المستوى الذّهنيّ لمن يؤمن به)). الصّيداويّ ، العدد ١٨٣٣، ٢١/ ٢/ ٢٠٠٧، الموقع الإلكتروني:

http://www.ahewar.org/news/s.news.asp

إذ إنّ المفهوم الحقيقيّ للجهاد –كما هو واضح من كلام الإمام علي (عليه السلام)–: هو أنَّه ((باب من أبواب الجنّة فتحه الله لخاصّة أوليائه، وهو لباس التَّقوى، ودرع الله الحصينة، وجنته الوثيقة، فمن تركه رغبة عنه ألبسه الله ثوب الذّل، وشمله البلاء)). الرضي شريف،١٤١٢هـ.: ٦٧/١ .

٢. المقابلة بين قولين:

فالمفارقة هنا هي ((المقابلة بين القولين؛ دحضًا لزعم الضّحية وفهمها السَّفيه)) العبد محمّد، ٢٠٠٦م: ١٣٣.

ومنه قول الحرّ وردّ الإمام على كلامه، إذ خاطب الحرّ الإمام الحسين بقوله: ((أذكرك الله في نفسك فإنّي أشهد لئن قاتلت لتقتلَنّ)) . الأمين السيّد محسن (د.ت): ٥٨١/١.

بعد أن سمع الإمام الحسين ما تقدّم ذكره من كلام الحرّ **قال له مستفهمًا، ومظهِرًا له استهانة الموت في سبيل الحقّ**:((أ فبالموت تخوفني؟.... ليس من شأني شأن من يخافُ الموت، ما أهونَ الموت عليّ في سبيل نيل العزّ وإحياء الحقّ، ليس الموتُ في سبيل العزّ الا حياةً خالدةً، وليست الحياةُ مع الذّلِّ إلا الموت الذي لا حياة معه، أ فبالموت تخوفني؟ هيهات طاشَ سهمُك وخاب ظنُّك، لستُ أخافُ الموتَ، إنَّ نفسي لأكبرُ من ذلك، وهمّتي لأعلى من أن أحمل الضّيم خوفًا من الموت، وهل تقدرون على أكثر من قتلي؟، مرحبًا بالقتل في سبيل الله، ولكنّكم لا تقدرون على هدم مجدي ومحو عزّي وشرفي، فإذًا لا أُبالي بالقتل)) المصدر نفسه، الموضع نفسه.

تكشف المفارقة هنا بمقابلة مفهوم الحر –الذي يظهر من مقالته– كأنّه تصوّر أنّ الإمام الحسين يخاف الموت، بردّ الإمام عليه هذا التصوّر بالاستفهام الإنكاريّ: (أ بالموت تخوفني؟) للكشف عن خطأ تصوّر الضحية وتوبيخه، فالإنسان ((إذا أراد الورود في أمر يهمّه، وهيّأ من الأسباب الطَّبيعيَّة ما يحتاج إليه لم يحل بينه وبين ما يبتغيه إلا اختلال الأسباب الروحيَّة كوهن الإرادة، والخوف والحزن والطيش والشّره والسَّفه وسوء الظَّن وغير ذلك من أمور هامّة عامَّة، وإذا توكل على الله –سبحانه– وفيه اتّصال بسبب غير مغلوب البتة، وهو السبب الذي فوق كلّ سبب قويت إرادته قوّة لا يغلبها شيء من الأسباب الرّوحيّة المضادّة المنافية، فكان نيلاً وسعادة)) الطباطبائيّ (د.ت): ٦٥/٤.

ونجد استلهام هذه القيمة المعنويَّة في تحدي الموت عند حشدنا الشَّعبيّ الذي يقاتل بشجاعة قوى الظّلم والاستبداد . فهم امتداد للحسين وأصحابه في الوقوف في خندق الحقّ لإزهاق الباطل، وكشف الطّغاة الذين يقتلون الأبرياء باسم الدّين.

٣. المقابلة بين فعلين أو سلوكين.

ومنه خطاب الإمام (عليه السَّلام) في جيوش الأمويّين: ((أَقْرَرْتُم بِالطّاعَةِ، وَآمَنْتُمْ بِالرّسُولِ محَمَّدٍ –صَلّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّم– ثُمَّ إنَّكُمْ زَحَفْتُمْ إلى ذُرِيَتِهِ وَعِتْرَتِهِ، تُرِيدُونَ قَتْلَهُمْ، لَقَدِ اسْتَحوَذَ عَلَيْكُمُ الشّيْطانُ، فَأَنْساكُمْ ذِكْرَ اللهِ العَظيمِ، فَتَبّاً لَكُمْ وَلِما تُرِيدُونَ، إنّا لله وَإنّا إلَيْهِ راجِعُونَ، هؤُلاءِ قَوْمٌ كَفَرُوا بَعْدَ إيمانِهِمْ فَبُعْدًا لِلْقَوْمِ الظّالِمين)) المجلسيّ: ٥/٤٥.

المفارقة أنّ هؤلاء القوم أقروا بالطَّاعة والإيمان بالرَّسول، هذا المفهوم بددوه بزحفهم إلى قتال ذريّة النَّبيّ وعترته الطَّاهرة، فالمفارقة هنا تثير التَّعجُّب بين متناقضين، وتستوجب السّخرية من أفراد أطاعوا حكامهم وطواغيتهم، فكفروا بعد إيمانهم. وهذا السلوك الازدواجيّ، يتجسد عند أتباع الفكر التَّكفيريّ (داعش)، الذين يمارسون القتل والنَّهب تحت مسمّى الإسلام، والإسلام بريء منهم، ومن أفعالهم المخزية، فهم عار على الإسلام ومبادئه الرَّاقية.

ومن هذا النَّوع من المفارقة في الخطاب الحسينيّ خطابه في يوم عاشوراء: ((تَبًّا لَكُمْ أَيَّتُهَا الْجَمَاعَةُ وَتَرَحاً أحِينَ اسْتَصْرَخْتُمُونَا وَالِهِينَ، فَأَصْرَخْنَاكُمْ مُوجِفِينَ؛ سَلَلْتُمْ عَلَيْنَا سَيْفاً لَنَا فِي أَيْمَانِكُمْ! وَحَشَشْتُمْ عَلَيْنَا نَاراً اقْتَدَحْنَاهَا عَلَيعَدُوِّنَا وَعَدُوِّكُمْ! فَأَصْبَحْتُمْ إلْبًا لِاعْدَائِكُمْ عَلَي أَوْلِيَائِكُمْ بِغَيْرِ عَدْلٍ أَفْشَوْهُ فِيكُمْ، وَلاَ أَمَلٍ أَصْبَحَ لَكُمْ فِيهِمْ! فَهَلاً . لَكُمُ الْوَيْلاَتُ . تَرَكْتُمُونَا؛ وَالسَّيْفُ مَشِيمٌ، وَالجَأْشُ طَامِنٌ، وَالرَّأْيُ لَمَّا يُسْتَحْصَفْ؟! وَلكِنْ أَسْرَعْتُمْ إِلَيْهَا كَطَيْرَةِ الدَّبَا! وَتَدَاعَيْتُمْ إِلَيْهَا كَتَهَافُتِ الْفَرَاشِ! فَسُحْقًا لَكُمْ يَا عَبِيدَ الاْمَّةِ! وَشُذَّاذَ الاْحْزَابِ! وَنَبَذَةَ الْكِتَابِ! وَمُحَرِّفِي الْكَلِمِ! وعُصْبَةَ الإثم! وَنَفَثَةَ الشَّيْطَانِ! وَمُطْفِئِي السُّنَنِ! ويحكم أَهَؤُلاَءِ تَعْضُدُونَ؟! وَعَنَّا تَتَخَاذَلُونَ؟!)) السّماويّ الشّيخ محمد، ١٤١٩: ٣٤.

عمد الخطاب الحسينيّ هنا إلى توظيف الاستفهام على نحو مفارقيّ تعجبيّ وتوبيخيّ، فأراد أن يكشف تبدّل موقف هؤلاء الذين استصرخوا الإمام ودعوه إلى القدوم ووعدوه بالنصرة، وهم يقفون بصف أعدائه، ويسلّون سيوفهم لقتل الإمام وأصحابه. وكان عرض موقف هؤلاء بطريق المفارقة للتُّعجُّب من حالهم وتوبيخهم في موقفهم المتخاذل الغريب حين طلبوا الإصلاح، ولم يسيروا في طريقه. ومن بديع نظم المفارقة في هذا الخطاب تكثيف هذا المعنى المفارقيّ المباشر بصورة فنية (وَلكِنْ أَسْرَعْتُمْ إِلَيْهَا كَطَيْرَةِ الدَّبَا!)، ((إذ شبّه سرعة جماعة جيشهم ودنوهم من الحرب، وغوغاءهم بسرعة طيرة الدّبا وغوغاء صوتها بعضها مع بعض، وهي صغار الجراد قبل نبات أجنحتها تشبيها بسواد جمعها أيضًا من دون تفكّر وتدبّر وبصيرة قلب)) الجديع حيدر محمود شاكر، ٢٠١٤م: ١٦٣.

وكثّف هذا المعنى بصورة تشبيهيّة أخرى: (وَتَدَاعَيْتُمْ إِلَيْهَا كَتَهَافُتِ الْفَرَاشِ!)، فهم ((جاءوا إلى الحرب همجًا رعاعًا كتقادع الفراش في النّار، وعلى النّور من دون نظر، ولا عقل يفقهون به سبيل الرَّشاد)) المصدر نفسه، الموضع نفسه.

فهؤلاء المتخاذلون باتباعهم القادة الطّغاة يتحمّلون مسؤولية الظُّلم الذي حلّ بأهل بيت نّبوة اطهار، فالإمام ((لا يعلّق المسؤوليّة على القيادات التَّاريخيّة فحسب، وهي تمارس جرمها وفجورها وترفها وطغيانها وأخلاقياتها الهابطة، وتلعب لعبة الازدواج تلك ... إنَّما هي –القواعد–

التي أعانتها في البدء على الوصول، هي تعينها الآن بتأييدها المعلن أو الضّمنيّ... على مواصلة المسير بالجماعة صوب البوار)) خليل عماد الدّين،١٩٧٥: ٢٨٢.

وكذا في عصرنا الحالي نجد تنامي نفوذ الإرهاب تتحمل مسؤوليته القوى المتخاذلة من أفراد وحكومات التي ارتضت أن تتحالف مع الشيطان، لتحقيق مآرب دنيويَّة خسيسة.

الخاتمة

بعد دراسة مفارقات التَّصوّر في الخطاب الحسينيّ، وتجلياتها في الجهاد المعاصر، يمكن أن نلخص أهمَّ النَّتائج التي حصدناها بالنِّقاط الآتية:

١. الخطاب الحسينيّ خطاب لغويّ ثري في نصوصه التي تحمل قيمًا أخلاقيَّة، ودلالات حضاريَّة سعت إلى بناء المجتمع على أساس إسلام الحقّ والخير والأمن، فضلاً عمَّا اكتنزه من مشاعر الألم للظّلم الذي لحق أهل بيت النّبوة، والقهر السّياسيّ، واستبداد السّلطات الحاكمة. ومن ثمّ فهو صالح لدراسة المفارقة فيه التي هي أداة أسلوبيَّة فعّالة للتَّعبير عن المعاني، وإظهار التَّنافر أو التّضادّ بين الأقوال أو الأفعال أو المواقف في الخطاب.

٢. إنَّ لغة المفارقة في الخطاب الحسينيّ كانت واضحة تسعى إلى التَّوبيخ وإظهار تناقضات الضَّحية، وخطأ تصوّرها ورؤيتها الضَّيّقة للواقع، وخسّة سلوكها، ولم يكن من نوع مفارقة اللّفظ للمعنى الذي يكون للنّص فيه ظاهر وباطن. بل نستطيع القول: إن مفارقة الخطاب الحسيني كانت تتّسم بمضامين فكريّة وتربويَّة وسياسيَّة ذات بعد رساليّ.

٣. كان الاستفهام بخروجه من معناه الحقيقيّ إلى دلالات التَّهكُّم والتَّوبيخ والتَّعجُّب تقنية أسلوبيَّة مهمّة في دعم بنية المفارقة في الخطاب الحسينيّ، وإظهار تناقضات الضَّحية.

٤. أظهر البحث المفارقة في قول الضَّحية وسلوكها في الخطاب الحسينيّ، وتجليات هذا السلوك المفارقيّ الازدواجيّ في الفكر الجهاديّ المعاصر القائم على القتل والبطش، وإغراء الشّباب بالنّساء والمال والمكاسب الماديَّة، ذلك الجهاد الذي يتميز بلا تاريخيّته؛ لأنَّه أُخذ من نسق تاريخيّ محدّد ليفرض على واقع غير متجانس معه.

<u>المصادر والمراجع</u>

- الإربليّ ابن أبي الفتح (٦٩٣هـ) كشف الغمة، دار الأضواء – بيروت، (د.ت).
- الأمين السيّد محسن (١٣٧١هـ)، أعيان الشّيعة، تحقيق وتخريج: حسن الأمين، دار التَّعارف – بيروت،(د. ت).
- الجديع حيدر محمود شاكر، نثر الإمام الحسين: دراسة تحليليّة في جمالية بنية النصّ، ، إصدار العتبة الحسينيّة المقدّسة – قسم الشّؤون الفكريَّة والثَّقافيّة– كربلاء ، ط١، ٢٠١٤م.
- خليل عماد الدّين، التَّفسير الإسلاميّ للتَّاريخ، دار العلم للملايين –بيروت،ط٣، ١٩٧٥م.

- الرّضي شريف، نهج البلاغة، ماجمعه الشّريف الرّضي من كلام أمير المؤمنين عليّ بن أبي طالب، تحقيق وشرح: محمّد عبده، النّاشر: دار الذّخائر- قم، مطبعة النّهضة، ط١، ١٤١٢هـ.
- سعادة يوسف جعفر، الجهاد بين النَّظريّة والتَّطبيق من خلال ثورة الحسين بن علي (ع) ، منشورات ذات السَّلاسل- الكويت، ط١، ١٩٨٧م.
- السّماويّ الشّيخ محمد (١٣٧٠هـ)،إبصار العين في أنصار الحسين، تحقيق: الشّيخ محمّد جعفر الطّبسيّ، النّاشر: مكتبة الدّراسات الإسلاميّة،ط١، ١٤١٩هـ.
- الطَّباطبائيّ محمّد حسين (١٤٠٢هـ)،الميزان في تفسير القرآن، منشورات جماعة المدرسين في الحوزة العلمية – قم، (د. ت).
- العبد محمّد، المفارقة القرآنيّة: دراسة في بنية الدَّلالة، ، مكتبة الآداب- القاهرة، ط٢، ٢٠٠٦م.
- الكفويّ أبو البقاء أيوب بن موسى الحسينيّ (ت ١٠٩٤هـ)، الكليّات: معجم في المصطلحات والفروق اللُّغويَّة، ، وضع فهارسه: د. عدنان درويش ومحمّد المصريّ، مؤسسة الرّسالة- بيروت، ط٢، ١٩٩٨م.
- لؤلؤة عبد الواحد (مترجم)، موسوعة المصطلح النَّقديّ ، المؤسسة العربيَّة للدّراسات والنَّشر- بيروت، دار الفارس للنشر والتوزيع- عمّان، ط١، ١٩٩٣م.
- المجلسيّ (١١١١هـ)، بحار الأنوار، تحقيق: محمّد الباقر البهبوديّ، مؤسسة الوفاء – بيروت، ط٢، ١٩٨٣م.

بحوث الإنترنيت:

- جاب الله أسامة عبد العزيز، جماليّات المفارقة النَّصيَّة قراءة بدائيَّة لديوان مجروح قوي" لمحمّد صبحي"، الموقع الإلكتروني: http://www. diwanalarab. com. .
- الصَّيداويّ رياض، لا تاريخيّة مفهوم الجهاد المعاصر وإسقاطاته على واقع مغاير، الحوار المتمدن،العدد ١٨٣٣،٢١/٢/٢٠٠٧،الموقع الإلكتروني: http://www.ahewar.org/news/s.news.asp

The paradox of perception in the speech Husseini
Study of the moral dimensions of the contemporary jihad

Dr. Meaad Yousef Nasrallah
College of Education - University of Mustansiriya

Abstract

stood at this study models of the paradox of perception or concept in the speech-Husseini; to clarify the implications Remember, the impact of these contents in jihadist popular motivation for the crowd in the face of the forces of injustice and atonement.

Search came on two axes:

Oolhma- my view, and in which:

.The concept of irony.1

.the concept of paradox visualization.2

The other axis of applied: the paradox of perception in speech-Husseini, was on three demands:

.telling frank about the concept or perception.1

.interview between the two views.2

.3.interview between the two actions or Slukin

ظاهرة التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الاول المتوسط في محافظة بغداد

أ.م. بلال ابراهيم يعقوب
كلية الاداب – الجامعة العراقية

ملخص البحث :

يهدف البحث الحالي للتعرف على ظاهرة التاخر الدراسية في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الاول المتوسط في محافظة بغداد بأسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات وقد توصل البحث للنتائج الاتية:

١- عدم متابعة الاهل للطالب في المنزل .

٢- عدم تعاون البيت مع المدرسة .

٣- اكتظاظ الطلاب في الصف الواحد .

٤- عدم التأسيس الجيد في الصفوف الاولى .

٥- قلة الانتباه والتركيز من قبل الطالب .

٦- تدني المستوى الثقافي للأسرة .

٧- عدم اتقان الطالب لاساسية اللغة العربية (اقسام الكلام) .

٨- عدم اهتمام الطالب بالواجبات المدرسية .

٩- اكتظاظ المنزل بالأطفال وعدم وجود المكان المناسب للدراسة .

١٠- ضعف معلمي المادة علميا او في مجال طرائق التدريس.

التوصيات

١- يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات للتعرف اكثر على عامل الجنس في التحصيل في اللغة العربية وتحديد العوامل التي تلعب دوراً في وجود التأخر الدراسي لغرض وضع برامج تساهم في القضاء على مشكلة التأخر الدراسي.

٢- يوصي الباحث في ضرورة زيادة عدد الحصص في اللغة العربية في المرحلة المتوسطة حيث ان نقصها يؤدي الى عدم نضج المادة شرحاً وتحليلاً مما يسبب تدني مستوى الطلبة ٣- إعداد كتاب نشاط متخصص مع كتاب اللغة العربية يكون الهدف الأساسي منه تدريب الطالب على طرق التفكير. ٤- في ظل التطور السريع والثورة التكنولوجية.يوصي الباحث بأهمية استخدام التكنولوجيا (الآلة الحاسبة ,الحاسوب) كمساعد للتدريس في اللغة العربية. ٥-نظراً للضعف الملموس في اكتساب المفاهيم والمهارات الاساسية في اللغة العربية فان الحاجة

تدعو الى ضرورة رفع كفاءة المدرسين من خلال عقد دورات متخصصة لتدريب المدرسين اثناء الخدمة.

٦- ضرورة الاهتمام بالمشاكل التي يعاني منها الطلبة وتوجيه الاسر الى متابعة تعلم ابنائها وعدم تركهم لوحدهم في مواجهة صعوبات تعلم اللغة العربية .

المقترحات

١- يقترح الباحث إجراء دراسة في المرحلة الابتدائية للتعرف على اراء معلمي اللغة العربية حول اسباب التأخر الدراسي لدى التلامذة.

٢- يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينات من مجتمعات دراسية اخرى في محافظة بغداد والمقارنة مع الدراسة الحالية.

مشكلة البحث :

تعتبر دراسة اللغة من أقدم العلوم التي عرفها الإنسان نظرا لحاجته إليها في عمليتي التواصل الاجتماعي , وتطور هذا العلم وتفرع منه موضوعات مختلفة , وقد غزت اللغة فروع العلوم ودخلت حياة الناس اليومية بمقتضى انتشار الحاسبات الالكترونية في علم الصناعة والتجارة والاقتصاد..الخ. لذلك كان لا بد من الاهتمام بها لتمكن الفرد من استيعاب كل المتغيرات العلمية التي يواجهها المجتمع , والقيام بدوره بنجاح في حدود قدراته وإمكاناته .

و في ظل تعقد الحياة وتعدد العوامل التي تتدخل في العملية التربوية نجد عددا أكبر من المعيقات التي تعيق الطالب من الوصول إلى غايته المطلوبة لذلك فان الحاجة إلى التعرف إلى طبيعة المخرجات المنبثقة من العملية التربوية في المدارس أمر في غاية الأهمية .

يعتبر الطالب من أهم مخرجات العملية التربوية ويمكن القول أنه ما من صف من الصفوف الدراسية إلا يوجد به فئتان من الطلبة , الفئة الأولى : الطلبة العاديون والثانية : الأطفال غير العاديين .

و تتضمن هاتان المجموعتان الطلبة الذين يتميزون بتحصيل مرتفع , والطلبة الذين يتميزون بتحصيل متدن , ويطلق عليهم المتأخرين دراسيا ,' ويمكن تصنيف المتأخرين دراسيا إلى فئتين هما طلبة لديهم موهبة عقلية محددة وطلبة يتصفون بهبوط في التحصيل لأسباب غير عقلية .

تعد مشكلة التأخر المدرسي من أهم الموضوعات التربوية النفسية التي تشغل بال المربين . فهي من المشكلات التي تعيق المدرسة في أداء رسالتها على أكمل وجه , ولها آثار خطيرة على الطلبة فقد تدفعهم إلى المعاناة والفشل وتعرضهم إلى سوء التكيف الشخصي والاجتماعي , ومع أن لهذه الظاهرة مخاطر على النظام التعليمي حيث تؤدي إلى هدر المدخلات لان المتأخرين

دراسيا يرسبون عدة سنوات ويتوقع تسربهم خارج المدرسة ويعد هذا مصدر خسارة للنظام التربوي. يعزو فلاسفة التربية والتعليم ظاهرة التأخر الدراسي إلى عوامل متعددة يعود بعضها إلى الطالب نفسه وبعضها إلى أسرته وإلى المدرسة وغير ذلك من العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية التي تسهم في تفاقم المشكلة وصعوبة تداركها . حيث يظهر التأخر الدراسي في تعلم المهارات التربوية الأساسية مثل القراءة والكتابة والحساب رغم قدرته على استخدام هذه المهارات لأغراض حياته اليومية , إلا أن تحصيله الدراسي فيها يكون محددا .

و الدراسة الحالية هي إحدى المحاولات في دراسة ظاهرة التأخر الدراسي في اللغة العربية لطلبة المدرسة المتوسطه في محافظة بغداد .ومن خلال خبرة الباحث وتفاعله مع الطلبة لاحظ وجود مشكلة في استيعاب اللغة العربية لدى الطلبة مما تسبب في تدني التحصيل في مادة اللغة العربية وتبعا لذلك فقد سعى الباحثالى تشخيص وتحديد المشكلة والبحث عن أسبابها من خلال جمع المعلومات عنها بشكل عام من خلال الرجوع إلى سجلات درجاتهم التي تبين تحصيلهم للفصل الأول ولمس وجود ضعف عام لدىهم في مادة اللغة العربية .

و نظرا لأهمية هذه المرحلة ولأنها تشكل الركيزة الأساسية والأساس في عملية التعلم واستمراره في المراحل الأخرى وهي المرحلة التي تستوعب معظم الطلبة بالإضافة إلى أنها تمثل إحدى مراحل النمو النفسي المهمة ولاهمية مادة اللغة العربية الى هؤلاء الطلبة فان الباحث وجد ان هناك ضرورة ملحة لدراسة هذه الظاهرة للوقوف على اسبابها وطرائق علاجها من خلال الاجابة على الاسئلة التالية التي تشكل جوهر مشكلة البحث الحالي.

أسئلة البحث :

١- ما نسبة المتأخرين في اللغة العربية من الطلبة الذين هم في الصف الاول المتوسط في منطقة الدورة بالنسبة لحجم الطلبة الكلي ؟ ٢- ما أسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم؟

٣- ما علاقة التأخر الدراسي بكل من المستوى الثقافي للأسرة المستوى الاقتصادي والاجتماعي , وحجم الأسرة ؟

أهمية البحث:

تمس ظاهرة التأخر والفشل الدراسي كل المستويات التعليمية، غير أنه من الملاحظ أنها تسجل نسبا عالية في المرحلة المتوسطة(البياتي وزكريا،١٩٧٧، ص٧). ويمكن إرجاع هذه الظاهرة عموما إلى بعدين أساسيين هما :

- بعد يرتبط بالطالب ومؤهلاته النفسية والفكرية.

– بعد يرتبط بالمحيط بما في ذلك الأسرة والمدرسة.

يتفاعل هذان البعدان معا في تحديد مستوى الأداء المدرسي، وما يحكمه من أشكال التفاوت التي يمكن ملاحظتها في هذا الصدد ومن صعوبات في التعلم التي يواجهها الطالب، خاصة في المرحلة المتوسطة التي تعد المرحلة الأساس في العملية التعليمية ككل. من هذه الصعوبات نذكر بالأساس صعوبة القراءة والكتابة وصعوبة تعلم اللغة. وفي هذا السياق يلاحظ أنالطلبة الذين لديهم صعوبات في التعلم يعانون عادة من قصور في التنظيم الذاتي، إذ يتصفون بكفاءة معرفية متدنية تجعلهم عاجزين عن تنظيم تعلمهم اعتمادا على انفسهم ، حيث يفشلون في معالجة المعلومات كما يفشلون في اختيار طرائق مناسبة لإنجاز الواجبات. يلاحظ أيضا غياب الدافع لدى هؤلاء الطلبة، وهذا المعطى يجعل من الفشل المدرسي نتيجة حتمية خاصة وأن البحوث النفسية قد أثبتت أن حضور أو غياب الدوافع يؤثر إما سلبا أو إيجابا على مستويات الأداء في مختلف المجالات، لذلك من المهم الكشف عن هذه الصعوبات مبكرا كي يتم تجاوز سلبياتها العديدة.

"يعد الاهتمام بتنمية الموارد البشرية من الاهتمامات التي توليها أي دولة لأبنائها ، وذلك من خلال التركيز على قطاع التربية والتعليم ، ومع إن التربية والتعليم حق للجميع إلا أن هنالك فئات قليلة من بين أفراد المجتمع تحتاج الى قدر من الاهتمام والرعاية وهم فئة المتأخرين دراسياً، للتعرف على ما لديهم من قدرات ورعايتها" **(الزبيدي، ٢٠٠٥، ص٥)**.

حيث يمكن العناية بهم ورعايتهم دراسياً بما يؤدي الى وقايتهم من الانحراف أو المزيد من التأخر، وإذا نظرنا بشكل ملحوظ الى إنخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة في العراق لوجدنا أن عملية الرسوب تعد مؤشراً من مؤشرات انخفاض المستوى الدراسي أو التأخر الدراسي .

يتناول البحث الحالي ظاهرة تمس اغلب طلبة المرحلة المتوسطة والتي تعتبر أهم المراحل التعليمية لأنها تمثل الأساس أو الركيزة التي يبنى عليها الطلبة معارفهم اللاحقة والتي يسهل عندها علاج كثير من المشاكل إذا تم اكتشافها مبكرا . فضلا عن أنه يلقي الضوء على الأسباب التي تكمن وراء التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لأنها محور العديد من الدراسات السابقة في الادبيات التربوية . ومن هنا جاءت أهمية البحث في هذا الموضوع للكشف عن الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلة والبحث عن خطط علاجية لها ،و تتضح اهمية البحث الحالي بما يأتي :

١- تعد هذه الدراسة أول دراسة تتناول موضوع التاخر الدراسي في مادة اللغة العربية تطبق في المدارس المتوسطة التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد – الكرخ الثانية على حد علم الباحث.

٢- يمكن من خلال هذه الدراسة الكشف عن الاسباب الكامنة وراء التاخر الدراسي لدى الطلبة عبر اخذ ارائهم انفسهم.

٣- تساعد هذه الدراسة الباحثين في تعرف اسباب التاخر الدراسي في مادة اللغة العربية

٤- تفيد المكتبة التربوية بتزويدها بدراسة ميدانية تكشف عن نسب التاخر الدراسي في مادة اللغة العربية بغية الوقوف على اسبابها ووضع الحلول الناجحة لها .

أهداف البحث:

١- تعرف حجم ظاهرة التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدى عينة من طلبة الصف الاول المتوسط في مدارس منطقة الدوره التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد – الكرخ الثانية .

٢- الكشف عن الأسباب التي تقف وراء تأخر الطلبة في مادة اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة المتأخرين دراسيا أنفسهم .

حدود البحث :

الحدود المكانية : محافظة بغداد – مدارس منطقة الدوره / المركز التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد – الكرخ الثانية .

الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣

الحدود البشرية : طلبة الصف الاول المتوسط الدارسين في المدارس المتوسطة بمحافظة بغداد.

الحدود الموضوعية : مادة اللغة العربية التي تدرس في المدارس المتوسطة

مصطلحات البحث :

التأخر الدراسي : – عرفه حامد زهران (١٩٨٧) بأنه : حالة أو تخلف أو نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط . **(حامد زهران ١٩٨٧ ص٤٢٣)**

عرفه فهمي مصطفى (١٩٩٠) بأنه : هو الابتعاد والعزوف عن التعلم أما بارادة الطالب نفسه أو بالا كراه من خلال الظروف التي تجبره على الابتعاد عن التعلم. (**فهمي مصطفى ، ١٩٩٠ ص٣٧)**

التعريف الاجرائي :

يعرف الباحث التأخر الدراسي على انه حصول طلبة الصف الاول المتوسط على درجات متدنية في التحصيل الدراسي بالامتحانات الفصلية والسنوية بمادة اللغة العربية.

مادة اللغة العربية

التعريف الاجرائي : يقصد بها في هذا البحث المادة الدراسية التي تشتمل الموضوعات الأساسية التي يتكون منها محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة – الصف الاول المتوسط والتي تدرس في جميع المدارس الحكومية في العراق .

المرحلة المتوسطة : يقصد بها المرحلة الدراسية الثانية في مرحلة التعليم بالعراق والتي تشتمل على الصفوف من الصف الأول وحتى الصف الثالث ثم تليها المرحلة الاعدادية .(الدليمي وطه، ١٩٩٩،ص١٠)

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

تعد مشكلة التأخر الدراسى من المشكلات التى حظيت باهتمام وتفكير علماء التربية وعلم النفس منذ فترة طويلة، وما زالت تعتبر من أهم المشكلات العصرية التى تقلق التربويين والآباء والطلاب أنفسهم باعتبارها مصدرًا لإعاقة النمو والتقدم للحياة المتجددة. ومما يزيد من حدة المشكلة "أنها ظاهرة معقدة تنشأ نتيجة لتضافر أسباب وعوامل متعددة بعضها يرجع إلى التلميذ وظروفه الجسمية والعقلية والانفعالية، وبعضها يرجع إلى المدرسة أو المنزل، بالإضافة إلى أن الإقبال المتزايد على التعليم يقلل من فرص العناية بالمتأخرين دراسيًا، وبالتالى يمثل ذلك إعاقة المدرسة عن تأدية رسالتها على الوجه الأكمل، ومن هنا كان الاهتمام بهذه المشكلة أمرًا ضروريًا لتحقيق تكافؤ الفرص فى التعليم، وأصبح الاهتمام منصبًا على تعرف الأسباب والعوامل التى تسبب التأخر الدراسى، فى حين لم تنل هذه المشكلة الاهتمام المناسب من الباحثين فى مجال الوقاية والعلاج وخاصة فى البيئة العربية" **(أمينة سيد عثمان ١٩٩٤ ص ٥٧)** وتجدر الاشارة الى ان العديد من الدراسات العربية اهتمت بالتعرف على أسباب وأعراض مشكلة التأخر الدراسى دون التطرق إلى تقديم البرامج العلاجية والإرشادية لها، وقد يرجع عدم الاهتمام بدراسة البرامج العلاجية والإرشادية فى الوطن العربى عامة ومصر خاصة إلى التحول فى الاتجاه العقلى والنظرة العامة إلى مشكلات التحصيل الدراسى فى المدرسة من أنها مشكلة تأخر أو تخلف دراسى إلى أنها صعوبات تعلم، وأن الأمر يختلف لو أن المشكلة نظر إليها منذ بدايتها على أنها تعرض الطالب لصعوبة فى التعلم وليس تأخرًا دراسيًا . **(الشرقاوى، ١٩٧٧ ص٢٥٧)**

التأخر الدراسي .. أسبابه وعلاجه

يواجه الطلبة واحدة من أهم المشكلات في حياتهم الدراسية وهي مشكلة التأخر الدراسي، حيث يعاني منها الطلبة والآباء والمدرسون على حد سواء، والتأخر الدراسي أو ضعف التحصيل "من المشكلات التي لها أبعاد متعددة فهي نفسية وتربوية واجتماعية. من هنا حظت باهتمام كبير من علماء النفس والتربية والمدرسين وحتى أولياء الأمور". **(حامد عبدالعزيز الفقى ، ٢٠٠٣ ص ٢٣٠)**

مفهوم التأخر الدراسي :يشير المهتمون بمجال التربية والتعليم الى التاخر الدراسي على انه "حالة تأخر أو نقص في التحصيل لأسباب قد تكون عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط" **(جابر عبدالحميد،** ١٩٨٠ ص ١٠٠) **أنواع التأخر الدراسي** : تأخر دراسي عام: ويرتبط هذا النوع بالذكاء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين المصابين بهذا النوع ما بين (٧٠ إلى ٨٥) وهي نسبة متدنية..

تأخر دراسي خاص: وهو التأخر الدراسي الذي يكون في مادة معينة مثل الرياضيات أو العلوم، ويرتبط هذا النوع بالمواقف الصادمة التي يمر بها الطالب كوفاة أحد أفراد الأسرة أو مثل الأحداث التي يعيشها التلامذة وتؤثر عليهم **(محمود عبدالحليم منسى ١٩٨١ ص ١٦٧)**

أسباب التأخر الدراسي:

١- الأسباب العقلية: مثل الضعف العقلي وتدني نسبة الذكاء وضعف القدرة على التركيز والانتباه وضعف الذاكرة.

٢- الأسباب النفسية والانفعالية: مثل إصابة بعض الطلبة بالخمول والانكفاء والإحباط وفقدان الثقة بالنفس وسوء التكيف وكراهية مادة دراسية معينة أو أكثر ومشاكل النوم والتبول اللاإرادي والكذب والعدوانية.

٣- الأسباب الصحية والجسمية: مثل تأخر النمو وضعف البنية الجسمية والتلف المخي، وضعف الحواس مثل السمع والبصر، والوضع الصحي العام مثل سوء التغذية والأنيميا واضطراب الكلام، كما تؤثر الحالة الصحية السيئة للأم أثناء فترة الحمل وإصابتها بأمراض خطيرة وظروف الولادة المتعسرة.

٤- الأسباب الاجتماعية والاقتصادية: ومن الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى التأخر الدراسي:الاضطراب الأسرى والعلاقات الأسرية السلبية، وكذلك كثرة المشاكل الاسرية وعدم التكيف بين أفراد الاسرة،

٥- الطموح الزائد للآباء ورغبتهم في التحصيل العالي لأطفالهم قد ينعكس سلباً على تحصيل أطفالهم وإصابتهم بالتأخر الدراسي وخاصةً عندما تكون قدرات هؤلاء الأطفال لا تؤهلهم إلى التحصيل الدراسي المرتفع.

٦- أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة وغير السليمة، والتمييز بين الأبناء، وكذلك مستوى تعليم الوالدين.

٧- الوضع الاقتصادي الأسري السيئ والظروف المعيشية والسكنية السيئة وكبر حجم العائلة.

٨- الأسباب المدرسية: ومن الأسباب المدرسية التي تؤدي إلى التأخر : اضطراب العلاقة بين المدرسين أنفسهم، أو بين المدرسين والإدارة، أو بين المدرسين والإدارة من جهة والطلبة من جهة أخرى فكل هذه الأجواء تؤدي إلى التأخر الدراسي،بعد المواد الدراسية عن الواقع وعدم مناسبة المناهج وطرق التدريس وعدم مناسبة الجو المدرسي العام، وعدم مناسبة نظام الامتحانات، وكذلك عدم المواظبة وكثرة الغياب والهروب،النقص في الوسائل التعليمية والتجهيزات المدرسية، وصعوبة المواد الدراسية، والعقاب البدني، وكثرة الواجبات، وقلة الاهتمام بالدراسة وتدني الدافعية للدراسة. وهناك من يربط أسباب التأخر الدراسي بثلاث متغيرات رئيسة وهي:

" **العوامل الذاتية:** التي تكون ناتجة بالأساس عن مرض عضوي أو اضطراب نفسي.

العوامل الأسرية: المستوى الاقتصادي والانتماء الطبقي لاجتماعي والبنية الثقافية ووالمستوى التعليمي للوالدين وأفراد الأسرة بصفة عامة، وعندما نقول العامل الأسري فهو يحتوي بشكل ضمني المحيط الاجتماعي بما في ذلك المجتمع ككل.

العوامل المدرسية: والمقصود بالعامل أو المتغير المدرسي هو ما يرتبط بالمعرفة من جهة ويدخل في هذا النطاق المقررات الدراسية والبرمجة الزمنية ومن جهة ثانية ما يرتبط بالتجهيزات ومحيط المدرسة والأساليب المعتمدة في العملية التعليمية التعلمية داخل المدرسة سواء ارتبطت بالفصل المدرسي أو كانت خارجه ." **(ثروت محمد المنعم ١٩٩١ ص ١٣٨)**

الأسباب العقلية :

تتمثل الأسباب العقلية للتأخر الدراسي في بعض الاضطرابات المرتبطة بالأساس بذات الطفل كانخفاض نسبة الذكاء ؛ فالمتأخرون دراسيا تكون نسب الذكاء لديهم دون المتوسط ٧٨% وهي نسبة من المتأخرين دراسيا الذين لديهم ذكاء دون المتوسط. كما يمكن أن ترجع إلى بعض العوامل العضوية التي تنعكس على وظائف بعض العمليات العقلية المعرفية كضعف القدرة على

التركيز بسبب الشرود الذهني والأفكار "التسلطية" كما أن لاضطراب الذاكرة والتذكر عامل متغير يساهم في التأخر الدراسي ؛ فعدم قدرته على معالجة واسترجاع الخبرات التي يكتسبها خلال العملية التعليمية ، ولا ننسى عامل القدرة اللغوية ...وصعوبة التفكير المجرد

الأسباب النفسية :

يعد الجانب النفسي الانفعالي عامل أساسي ومتغير مؤثر في العملية التربوية؛ وذلك نتيجة عدم الاتزان الانفعالي التي يمكن أن تتجلى في سرعة الانفعال والقلق الناتج عن الاضطراب الانفعالي والخوف الذي نتعدد أسبابه بين ما هو اجتماعي وثقافي ونفسي تكويني والشعور بالنقص والخجل والغيرة والميل إلى العدوان نحو الذات

الأسباب التربوية :

التلاميذ المتأخرون دراسيا الذين يكون مستوى ذكاءهم دون المتوسط تكون المناهج التعليمية تفوق مستواهم العقلي هنا يختل التوازن بين المناهج التربوية المقررة في المدرسة ومستوى ذكاء الطفل وأثبتت الدراسات" أن التلاميذ المتأخرين دراسيا يتوقف نموهم غالبا في سن الثالثة عشر والنصف ويكون اقل من المتوسط بحوالي عامين تقريبا خاصة في المواد التعليمية التي تحتاج إلى تفكير مجرد مثل الهندسة الرياضية والعمليات الحسابية".**(ثروت محمد المنعم ١٩٩١ ص٤٤٦)**

وأكدت العديد من الدراسات أن هناك نسبة من المتغيبين يكونون من فئة المتأخرين دراسيا فعلى المستوى النفسي لهؤلاء تنخفض لدافعية لديهم في مسايرة المقرر التعليمي لأنهم متأخرين عن الأقران والزملاء فيجدون أنفسهم خلال الحصة التعليمية خارج الإطار العام أو سياق هذه العملية لأنهم عاجزين فيتولد لديهم شعور بالإحباط ناتج عن الصراع النفسي فيضطرون للتغيب عن الفصل تجنبا للألم النفسية وتبريرا لسبب التأخر الدراسي لديهم . وان كراهيتهم لبعض المواد الدراسية ترتبط بالأساس من كراهيتهم للمدرسي هذه المواد نتيجة استخدام هذا المدرس لأساليب لا تربوية في العملية الدراسية كان يستعمل بعض الأساليب العقابية الضرب بالعصا ـ العقاب الجسدي أمام الزملاء تكون له اثر سلبية على نفسية المتعلم ـ والتحقير من مستوى التلاميذ أمام زملاءه إن لم تؤدي إلى خلق بعض العقد النفسية لذلك التلميذ تنعكس بالسلب على علاقاته الاجتماعية والتواصلية وكذلك على مستوى تحصيله الدراسي.

علاج التأخر الدراسي

يتم علاج مشكلة التأخر الدراسي بمشاركة كل من المدرس والمرشد النفسي والأسرة، ويمكن تلخيص أهم ملامح علاج التأخر الدراسي بما يلي:

- "تعرف المرشد النفسي على المشكلة وأسبابها وإقامة علاقة إرشادية في أجواء من الثقة والألفة ومن ثم تبصير الطالب بمشكلتهم وتنمية الدافع للتحصيل الدراسي لديه، وتشجيعه على التعديل الذاتي للسلوك والعمل على تحسين مستوى توافقه الأسري والمدرسي والاجتماعي.

- مراجعة المناهج وطرق التدريس التي يتعلم بها الطالب المتأخر وعند ثبوت عدم ملاءمتها يجب أن تعد برامج خاصة يراعي فيها خصائص الطالب المتأخر وقدراته وحاجاته، كما يجب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

- اشغال الطالب المتأخر بالأنشطة المدرسية المخطط لها والهادفة كل حسب قدراته واهتماماته وميوله." **(عواطف فيصل بياري ، ١٩٨٩ص ٩٩)**

- مراعاة دوافع الطلبة المتأخرين المختلفة والعمل على إشباعها وتقديم الخبرات التي تساعده على تحقيق النجاح، وتجنبه الشعور بالفشل والدونية.

- مراعاة المراجعة والتكرار المستمر والشمول في تقديم المعلومات للطلبة المتأخرين وربطها بواقعهم.

- استخدام الوسائل التعليمية المعينة والأكثر فعالية كالأجهزة السمعية والبصرية لما لها من أهمية خاصة في تعليم المتأخرين دراسياً ومساعدتهم على الفهم والتصور والإدراك، وكذلك لمخاطبتها الحواس المختلفة.

- التواصل المستمر بين الأهل والمدرسة لمتابعة الأبناء.

- مراجعة الأهل لدروس الأبناء بشكل مستمر لرفع مستواهم التحصيلي، والاهتمام بمتابعة وتقويم أداء الأبناء.

الدراسات السابقة

أولا : الدراسات المتعلقة بصعوبات التعلم والتحصيل في اللغة العربية

أ :- دراسة المكا حلة (صعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلبة الدراسة الثانوية في المملكة الاردنية الهاشمية)

هدفت الدراسة إلى الكشف على المتغيرات المرتبطة بصعوبات التعلم في المدارس الثانوية في المملكة الاردنية الهاشمية – محافظة عمان من وجهة نظر المدرسين والطلبة , وقد شملت العينة (١٨٨) معلما ومعلمة و٣٠٠ طالبا وطالبة وقد توصلت الدراسة إلى أن اختلاف المستوى التعليمي للابوين, وطرائق التدريس المستخدمة , وعدم اهتمام الطلبة بالمادة الدراسية , تؤدي إلى صعوبات في التعلم . فضلا عن عدم مسايرة المنهج الدراسي للتطور وعدم استخدام التقنيات

الحديثة وعدم تقدير المعلمين لاتجاهات ميول وإمكانات وقدرات الطلبة , كلها عوامل تؤدي صعوبات تعلم اللغة العربية والتاخر الدراسي لدى الطلبة .

ب- **دراسة بتول محي الدين (العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم وعلاقتها بخصائص التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، حيث تكونت الدراسة من عينتين، العينة الأولى من (٧٥٠) معلماً ومعلمة بمدارس دولة قطر، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم والعينة الثانية من (١٢٠) معلماً ومعلمة، وطبق عليهم مقياس العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم، وقائمة تقدير خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن إن أعلى مستويات العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم هي العلاقة بين المعلم والتلميذ، ثم المنهج وما يرتبط به من عوامل، كما أسفرت عن وجود تفاعل بين نوع المدرسة وسنوات الخبرة والمادة العلمية، ووجدت علاقة ارتباطية بين العوامل ا لمرتبطة بصعوبات التعلم وخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانيا : الدراسات التي تناولت العوامل المؤثرة على التأخر الدراسي والتحصيل

أ- **دراسة الشرقاوي " الاتجاهات المعاصرة فى إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسى "**

هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بحالات صعوبات التعلم في المدارس الأساسية في الكويت من وجهة نظر المعلمين , على عينة حجمها (٨٨٦) معلما ومعلمة وقد توصلت الدراسة إلى أن الخلافات الأسرية وعدم فهم الأسرة للمشاكل التي يواجهها الأبناء , وأسلوب التربية وتدني المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة , وعدم اهتمام الوالدين بالطالب في المنزل , وعدم تتبعهم لمستوى تحصيله تؤدي إلى صعوبات في التعلم . أما المنهاج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد فقد دلت الدراسة أن له أثر على صعوبات التعلم , وتنحصر الأفكار الرئيسية لهذه الأبعاد في عدم مناقشة المنهاج المدرسي لميول واتجاهات وإمكانات وقدرات الطلبة , وعدم كفاءة المعلم واعتماد المقررات الدراسية على الجوانب النظرية .

ب – دراسة خيري عبد اللطيف " **حجم مشكلة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الدراسية الأساسية في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة غوث الدولية**"

هدفت إلى إعطاء صورة أولية عن حجم مشكلة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الدراسية الأساسية في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة غوث الدولية , وكذلك تحديد الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى صعوبات التعلم والتأخر الدراسي , وكذلك من وجهة

نظر المعلمين وقد تكونت عينة الطلبة من (٩٢٣٢) طالبا وطالبة , وعينة المعلمين (٢٠٩) معلما ومعلمة . وقد بينت نتائج الدراسة أن نسبة التقصير في التحصيل مرتفعة في جميع المواد الدراسية وفي مختلف الصفوف , حيث بلغت النسب (٣٩%) للرابع, (٣٦%) للخامس (٣٢%) للسادس . وكانت أعلى نسب تقصير تقع في مادة الرياضيات حيث بلغت (٢٤%) كمتوسط لجميع الصفوف , كما أدت نتائج الدراسة إلى أن تقصير الطالب قد يعود إلى المعلم من حيث تأهيله والطالب من حيث اهتمامه والظروف التي يعيشها الطالب من حيث أسرته ورفاقه وطبيعة البيئة التي يعيشها وتكرار غيابه أو عدم انتظامه في الدوام الرسمي ونظام الترفيع التلقائي وصعوبة المنهاج وعدم توازنه بالنسبة للمرحلة الأساسية .

الفصل الثالث

اجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق نتائج البحث

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث من قسمين هما :

١- مجتمع المدارس ويتكون من المدارس الابتدائية في منطقة الدورة / المركز التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية في محافظة بغداد البالغ عددها(٥ مدارس متوسطة)

٢- مجتمع الطلبة

ويتكون من طلبة الدارسين في المدارس المتوسطه (مجتمع المدارس) في منطقة الدورة التابعة لمديرية تربية الكرخ الثانية في محافظة بغداد والبالغ عددهم (٣٤٠) طالبا موزعين على المدارس .

٣- مجتمع المدرسين والمدرسات :

تكون مجتمع المدرسين والمدرسات من ١٦ مدرسا ومدرسة من الذين يدرسون مادة اللغة العربية في الصف الاول المتوسط في جميع المدارس التي شملها البحث

عينة البحث :

تتكون عينة الدراسة من:

١- عينة الطلبة : تم اختيار الشعب بالطريقة العشوائية من المدارس الخمسة التي شملها البحث كما اختيرت العينة من الشعب المختارة بالطريقة العشوائية وبلغ عدد العينة ١١٣ طالبا من المتأخرين دراسيا والذين كانت درجاتهم في الفصلين الدراسيين (٤٠) درجة واقل.

٢- عينة المدرسين والمدرسات: تكونت عينة المدرسين والمدرسات من جميع مجتمع المدرسين والمدرسات مجتمع البحث والبالغ عددهم ١٦ مدرسا ومدرسة من الذين يدرسون مادة اللغة العربية في الصف الاول المتوسط في جميع المدارس التي شملها البحث .

أدوات البحث

من الأدوات التي استخدمت في البحث :

١ - استمارة استطلاع آراء الطلبة المتأخرين دراسيا حول أسباب تأخرهم . ٢-استمارة استطلاع آراء المدرسين والمدرسات حول أسباب التأخر الدراسي

متغيرات البحث :

اهتمت هذه الدراسة بمسح ظاهرة التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدى الطلبة بغرض معرفة حجم هذه الظاهرة ومظاهرها وتحديد الأسباب التي قد تكون مسؤولة عن هذا التأخر من خلال الأدوات التي أعدت لهذا الغرض لذلك وعليه فان لهذه الدراسة خمسة متغيرات هي :

*مستقلة هي :

١- الجنس وله مستويات (ذكر , أنثى)

٢- المستوى الثقافي للأسرة وله ثلاث مستويات (مرتفع , متوسط , منخفض)

٣- المستوى الاقتصادي /الاجتماعي للأسرة له ثلاث مستويات (مرتفع , متوسط , منخفض)

٤- حجم الأسرة وله ثلاث مستويات (كبير , متوسط , صغير)

٥- التأخر الدراسي في اللغة العربية تحددت درجته ب (٤٠) درجة واقل في التحصيل.

إجراءات الدراسة

الخطوات التي اتبعت في إجراء الدراسة كانت على النحو التالي :

١- استمارة استطلاع رأي الطلبة حول الأسباب التي تؤدي إلى تأخرهم :

تتألف من مجالات تتعلق بسبب من أسباب التأخر الدراسي ,و يجاب على كل فقرة بإحدى الإجابتين إما (نعم) أو (لا),و تتوزع فقرات الاستمارة على ثلاث مجالات هي :

١- أسباب متعلقة بالطالب ,

٢- أسباب متعلقة ببيئة الطالب المنزلية ,

٣- أسباب متعلقة بالمعلم والكتاب المدرسي

و قد شملت الاستمارة بيانات أولية عن الطالب هي : اسم الطالب , اسم المدرسة , السكن (مستأجر, ملك) , وعدد أفراد الأسرة, وظيفة الأب , وظيفة الأم وذلك لأخذ المعلومات الكافية عن المستوى الاجتماعي / الاقتصادي للأسرة , والمستوى الثقافي للأسرة , وحجم الأسرة . وقد

حدد المستوى الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة بمستوى دخل الأسرة الشهري , , وحدد المستوى الثقافي للأسرة بالشهادة العلمية التي حصل عليها كل فرد من أفراد الأسرة , أما حجم الأسرة فقد حدد بعدد الأفراد الذين ينتمون إلى الأسرة , وقد قسم كل عامل من هذه العوامل إلى ثلاث مستويات (مرتفع , متوسط , منخفض)

أما كيفية بناء الاستمارة فقد استخدم الباحث طريقتين هما :

أ- اعتمد الباحث على خبرته الشخصية في ميدان التعليم .

ب- الاطلاع على الادبيات وعدد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال والاستفادة من أدواتها في اشتقاق الفقرات , مع إجراء بعض التعديلات لهذه الفقرات , حتى تتلاءم مع غرض هذه الدراسة

٢- **استمارة استطلاع رأي** المدرسين والمدرسات **حول الأسباب التي تؤدي إلى التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية :**

اشتملت الاستمارة توجيه سؤال مفتوح الى المدرسين والمدرسات يتضمن (ماهي الاسباب التي تؤدي الى التأخر الدراسي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الاول المتوسط من وجهة نظركم ؟)

التطبيق : - بعد تحديد المتأخرين دراسيا تم تطبيق استمارة استطلاع رأي الطلبة من خلال مقابلة الطلبة المتأخرين وشرح الغرض من المقابلة , ثم طرح الأسئلة المضمنة في الاستمارة بطريقة مبسطة يفهمها الطالب وشمل هذا الإجراء السادة المدرسين والمدرسات.

الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث النسبة المئوية لاستخراج نتائج البحث

الفصل الرابع

نتائج البحث

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على حجم ظاهرة التأخر الدراسي في اللغة العربية لدى طلبة الصف الاول المتوسط في مدينة الدورة / المركز, وتحديد اسباب ومظاهر التأخر , واستقصاء علاقة التأخر الدراسي ببعض العوامل مثل, المستوى الثقافي للأسرة , المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة , وحجم الأسرة .

يشمل هذا المبحث عرضا لنتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها , وقد تم تنظيم عرض النتائج في ثلاثة أقسام رئيسة هي :

١- النتائج المتعلقة بحجم ظاهرة التأخر الدراسي في اللغة العربية .

٢- النتائج المتعلقة بعلاقة التأخر الدراسي ببعض العوامل .

٣- النتائج المتعلقة بأسباب التأخر الدراسي

النتائج المتعلقة بحجم ظاهرة التأخر الدراسي في اللغة العربية

كان السؤال المتعلق بحجم ظاهرة التأخر الدراسي هو : ما نسبة المتأخرين في اللغة العربية من الطلبة الذين هم في الصف الاول المتوسط في منطقة الدورة بالنسبة لحجم الطلبة الكلي ؟

و قد تمت الإجابة عن هذا السؤال بتحديد عدد الطلبة الذين حصلوا على علامة (٤٠%) (هي العلامة التي يعتبر عندها الطالب متأخرا دراسيا , حسب تقدير الدراسات) , أو أقل في التحصيل الدراسي بمادة اللغة العربية . حيث أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين لم يتجاوزوا العلامة التي حددت في الدراسات (٤٠%) من العلامة الكلية في الفصل الدراسي بلغت (٤٢%) وهذه النتيجة تشير الى أن عدداً كبيراً من الطلبة متأخرون في مادة اللغة العربية .

النتائج المتعلقة بعلاقة التأخر الدراسي ببعض العوامل كان السؤال المتعلق بهذا المجال هو :ما علاقة التأخر الدراسي بالعوامل الآتية

١- المستوى الثقافي للأسرة .

٢- المستوى الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة .

٣- حجم الاسرة .

للإجابة على علاقة التأخر الدراسي بالمستوى الثقافي للاسرة ، والمستوى الاقتصادي / الاجتماعي للأسرة وحجم الاسرة ،فقد تم تصنيف كل عامل من العوامل الثلاثة الى ثلاثة مستويات (مرتفع ،متوسط ،منخفض) وتحديد عدد المتأخرين ،والنسب المئوية في كل مستوى من مستويات هذه العوامل جدول رقم (١)

جدول رقم(١) نتائج البحث الخاصة بعلاقة التأخر الدراسي ببعض العوامل

العوامل		مرتفع		متوسط		منخفض		كلي
		عدد	%	عدد	%	عدد	%	عدد
المستوى الثقافي للاسرة	ذكور	٥	%٩.٨	١٩	%٣٧.٣	٢٨	٥٤.٩%	٥٢
	اناث	٨	%١٢.٩	١٦	%٢٥.٨	٣٧	٧%.٥٩	٦١
	المجموع	١٣	%١١.٥	٣٥	%٣١.٥	٦٥	%٥٧	١١٣
المستوى الاقتصادي	ذكور	٢٠	%٣٩.٢	١٣	%٢٥.٥	١٩	%٣٧.٣	٥٢
	اناث	١٤	%٢٢.٦	٢٤	%٣٨.٧	٢٣	%٣٧	٦١

الاجتماعي للاسرة	المجموع	٣٤	%٣٠	٣٧	%٣٢.٨	٤٢	%٣٧.٢	١١٣
حجم الاسرة	ذكور	٣٣	%٦٤.٧	١٥	%٢٩.٤	٤	%٥٩	٥٢
	اناث	٣٨	%٦١.٣	٢٢	%٢٥.٥	١	%٣.٢	٦١
	المجموع	٧١	%٦٢.٨	٣٧	%٣٢.٧	٥	%٤٥	١١٣

النتائج المتعلقة بأسباب التأخر

أ– اسباب التاخر من وجهة نظر الطلبة المتأخرين

كان السؤال المتعلق بهذا الجانب هو :ما اسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر الطلبة المتأخرين ؟.وللاجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لفقرات استمارة استطلاع رأي الطلبة حول اسباب تأخرهم في مادة اللغة العربية ، ورتبت هذه الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب درجة اهميتها (جدول رقم ٢)

جدول رقم (٢)أسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر الطلبة

السبب	النسب المئوية الكلية	المجال الذي ينتمي اليه
١– مشاهدة التلفاز (بمعدل ٣ ساعات في اليوم)	%٩٠	الطالب
٢– تكليف الطالب بأعمال داخل المنزل	%٨٥	المحيط المنزلي
٣– عدم فهم الطالب للمادة المكتوبة في اللغة العربية	%٧٤	المعلم والكتاب
٤– عدم اهتمام المدرسين بتكليف الطلبة بواجبات بيتية باستمرار	%٧١.٧	المعلم والكتاب
٥– عدم متابعة الاهل لسير دراسة الطالب في المدرسة	%٦٦.٤	المحيط المنزلي
٦– عدم متابعة المدرس للواجبات في اليوم التالي	%٦٦	المعلم
٧– عدم حب الطالب لمادة االلغة العربية	%٥٨	الطالب
٨– اصابة الطالب ببعض الامراض	%٥٧.٥	الطالب
٩– عدم تلقي الطالب للمساعدة في حل الواجبات في المنزل	%٥٠	المحيط المنزلي
١٠–عدم تمكن الطالب من الدراسة في البيت بسبب كثرة الضيوف	%٤٥	المحيط المنزلي
١١– عدم اهتمام الطالب بالواجبات البيتية باستمرار	%٤٥	الطالب
١٢ – عدم متابعة الاهل للطالب في المنزل	%٤١	المحيط المنزلي
١٣ – عدم حب الطالب لمعلم اللغة العربية	%٣٥.٤	الطالب

١٤ – رسوب الطالب اكثر من مرة خلال فترة دراسية	**%٣٥**	**الطالب**
١٥ – قضاء الطالب اكثر من ساعتين في اللعب مع اصحابه	**%٣٤**	**الطالب**
١٦ – عدم توفر المكان الهادئ للطالب في المنزل لمراجعة دروسه	**%٣١**	**المحيط المنزلي**
١٧ – عدم معاملة المدرس للطالب المتأخر معاملة حسنة	**%٢٨**	**المعلم**
١٨ – عدم إعطاء الفرصة للطالب للتدرب على حل الواجبات داخل الصف	**%٢٧**	**المعلم**
١٩- عدم اشراك المعلم للطالب في حل المسائل على االسبورة	**%١٦**	**المعلم**
٢٠-انشغال الطالب في مساعدة والده في عمله في فترة بعد الظهر	**%١٢**	**المحيط المنزلي**
٢١ – انشغال الطالب في العمل بعد انقضاء اليوم المدرسي لمساعدة اهله	**%١.٨**	**المحيط المنزلي**

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن أول خمسة أسباب اتفق عليها أكثر من ٦٦% من الطلبه , هذه الأسباب هي :

١) مشاهدة التلفاز (بمعدل ٣ ساعات في اليوم)

٢) تكليف الطالب بأعمال داخل المنزل

٣) عدم فهم الطالب للماده المكتوبه في مادة اللغة العربية

٤)عدم اهتمام المعلمين بتكليف الطلبه بواجبات بيتيه

٥)عدم متابعة الأهل لسير دراسة الطالب في المدرسه

٢- اسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات

كان السؤال المتعلق بهذا الجانب هو :ما اسباب التأخر الدراسي لدى بعض طلبة الصف الاول المتوسط في مادة اللغة العربية من وجهة نظركم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لإجابات المعلمين والمعلمات على استمارة استطلاع رأي المدرسين والمدرسات حول اسباب تأخر التلامذة في اللغة العربية ، ورتبت هذه الفقرات ترتيباً تنازلياً حسب درجة اهميتها .

مناقشة النتائج :

١- مناقشة النتائج المتعلقة بحجم ظاهرة التأخر الدراسي في الرياضيات.

أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الطلبة الذين لم يتجاوزوا العلامة التي حددت في كثير من الدراسات (٤٠%) من العلامة الكلية بلغت (٤٢%) وهذه النتيجه تشير الى أن عدداً كبيراً من الطلبة متأخرون في اللغة العربية وتعتبر تدني المستوى العام للتحصيل في اللغة العربية وتتفق

هذه النتيجة مع ما يراه بعض التربويين في أن ظاهرة التأخر الدراسي ظاهره عالميه لا تقتصر على مجتمع معين فحسب بل تنتشر في المجتمعات المتقدمه وغير المتقدمه على حد سواء.

٢- مناقشة النتائج المتعلقة بعلاقة التأخر الدراسي ببعض العوامل

أ - المستوى الثقافي للأسرة

بينت النتائج وحسب ما مثبت في الجدول (١) ان نسبة المتأخرين دراسياً الذين يأتون من اسر ذات مستوى ثقافي مرتفع هي (١١.٥ %) ،ونسبة الذين يأتون من اسر ذات مستوى ثقافي متوسط هي (٣١ %) ،ونسبة الذين يأتون من اسر ذات مستوى ثقافي منخفض هي(٧٥%) . وبما ان الاسرة هي الوعاء التربوي الذي تتشكل فيه شخصية الطفل تشكيلاً تربوياً واجتماعياً ،لذلك فان الطفل المنتمي الى اسر ذات مستوى ثقافي منخفض قد لا يجد التشجيع الكافي ، ولا يتلقى المساعدة في الدراسة وتنظيم الوقت ،ولا يجد الاجابة على عدد من استفساراته ، ولا تتوفر لديه فرص التعلم داخل الاسرة ،كما ان اتجاهات هذه الاسر نحو التعليم قد لا تكون بنفس درجة اتجاهات الاسر ذات المستوى الثقافي المرتفع ،وكل ذلك ينعكس على الطالب وتحصيله ويؤدي الى تأخره .

ب :المستوى الاقتصادي / الاجتماعي للاسرة

بينت نتائج الدراسة ان نسبة المتأخرين ممن يأتون من اسر تتميز بوضع اقتصادي / اجتماعي مرتفع هي (٣٠ %) ، وان نسبة المتأخرين ممن يأتون من اسر تتميز بوضع اقتصادي /اجتماعي متوسط هي (٣٢.٨ %) ،وان نسبة المتأخرين الذين يأتون من اسر تتميز بوضع اقتصادي / اجتماعي منخفض هي (٣٧.٢%) .

وتبدو هذه النتيجة طبيعية ،حيث تشير الى تساوي النسب على المستويات الثلاثة، الا انه يمكن اعتبار الاسرة ذات الدخل المتوسط (٤٠٠ - ٥٠٠ الف دينار) ميالة الى ان تكون منخفضة ،عند اخذ حجم الاسرة الكبير بعين الاعتبار ،يمكن القول ان اسر المتأخرين تتميز بانخفاض في المستوى الاقتصادي / الاجتماعي .

ويمكن القول ان الطفل في مثل هذه الاسر لا تتوفر حوله المتغيرات الحسية التي تحفزه على الدراسة ، ولا يجد فيها المتطلبات الاساسية للدراسة ، وبالاضافة الى ما يتعرض له الطفل في الاسر الفقيرة من سوء التغذية في المراحل المبكرة من عمره التي تؤدي الى إعاقته في تعلم بعض المهارات الاكاديمية الاساسية وعدم الاستفادة من الخبرات المعرفية المتوفرة لغيره .

ج :حجم الاسرة

بينت نتائج الدراسة كذلك ان (٦٢.٨%) من المتأخرين دراسياً ينتمون الى اسر كبيرة الحجم ،و(٣٢.٧%) ينتمون الى اسر متوسطة الحجم ،و(٤.٥%) ينتمون الى اسر صغيرة الحجم . وهذه النتيجة تتفق مع نتائج العديد من الدراسات . ويعزى الى انه قد لا يتحقق في المسكن المزدحم فرص الدراسة للطالب واعداد الواجبات المدرسية بسبب الفوضاء الناتجة عن زيادة عدد الاطفال في المنزل ،كما ان الطالب لا يجد الوقت الكافي للتحدث مع والديه ومناقشتهما ببعض الامور المتعلقة بدراسته .

ويكون أحياناً كثرة عدد افراد الاسرة عاملاً مساعداً للطالب خصوصاً اذا وجد في الاسرة من هو اعلى منه في المستوى الدراسي ليكون له معلماً ومرشداً في تحضير الدروس وحل الواجبات .

٣- مناقشة النتائج المتعلقة بأسباب التأخر الدراسي من وجهة نظر الطلبة : اوضحت الدراسة وحسب ما مثبت في الجدول (٢) ان الاسباب التي نالت المراتب الاولى هي اكثر الاسباب انتشارا من وجهة نظر الطلبة حول اسباب تأخرهم وهي :

- مشاهدة التلفاز (بمعدل ٣ ساعات في اليوم) .وهذا السبب يعاني منه (٩٠%) من الطلبة ومدة ٣ ساعات يقضيها الطالب في مشاهدة التلفاز كافية لان تعيقه من متابعة دروسه وحل واجباته في المنزل

- تكليف الطالب بأعمال داخل المنزل .وقد اتفق على هذا السبب (٨٥%) من الطلبة ،وهذا يؤدي الى صرف الوقت في العمل وتعطيل الطالب من مراجعة دروسه .

- عدم اهتمام المعلمين بتكليف الطلبة بواجبات بيتية باستمرار .وقد اتفق على هذا السبب (٧١.٥%) من الطلبة ،وهذا يؤدي الى عدم اتقان الطالب للمهارات الاساسية في المنهاج - عدم متابعة الاهل لسير دراسة الطالب في المدرسة .ويعاني من هذا السبب (٦٦.٤ %) من الطلبة المتأخرين .وهذا يؤدي الى عدم معرفة الاهل لمستويات ابنائهم ، لمدرسي ،وهذا يؤدي الى عدم اكتراث الطالب بالتعليم لأنه يحس بعدم وجود رقيب عليه .

٤- مناقشة النتائج المتعلقة بأسباب التأخر الدراسي **من وجهة نظر المعلمين والمعلمات :**

اتفق المدرسون والمدرسات على الاسباب التالية وبنسبة٨٧%، والتي تعد اكثر الاسباب انتشارا ،وهذه الاسباب هي :

١- عدم متابعة الاهل للطالب في المنزل .

٢- عدم تعاون البيت مع المدرسة .

٣- اكتظاظ الطلاب في الصف الواحد .

٤- عدم التأسيس الجيد في الصفوف الاولى .

٥- قلة الانتباه والتركيز من قبل الطالب .

٦- تدني المستوى الثقافي للأسرة .

٧- عدم اتقان الطالب لاساسية اللغة العربية (اقسام الكلام) .

٨- عدم اهتمام الطالب بالواجبات المدرسية .

٩- اكتظاظ المنزل بالأطفال وعدم وجود المكان المناسب للدراسة .

١٠- ضعف معلمي المادة علميا او في مجال طرائق التدريس.

التوصيات

١- يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات للتعرف اكثر على عامل الجنس في التحصيل في اللغة العربية وتحديد العوامل التي تلعب دوراً في وجود التأخر الدراسي لغرض وضع برامج تساهم في القضاء على مشكلة التأخر الدراسي.

٢- يوصي الباحث في ضرورة زيادة عدد الحصص في اللغة العربية في المرحلة المتوسطة حيث ان نقصها يؤدي الى عدم نضج المادة شرحاً وتحليلاً مما يسبب تدني مستوى الطلبة

٣- إعداد كتاب نشاط متخصص مع كتاب اللغة العربية يكون الهدف الأساسي منه تدريب الطالب على طرق التفكير. ٤- في ظل التطور السريع والثورة التكنولوجية.يوصي الباحث بأهمية استخدام التكنولوجيا (الآلة الحاسبة ,الحاسوب) كمساعد للتدريس في اللغة العربية.

٥-نظراً للضعف الملموس في اكتساب المفاهيم والمهارات الاساسية في اللغة العربية فان الحاجة تدعو الى ضرورة رفع كفاءة المدرسين من خلال عقد دورات متخصصة لتدريب المدرسين اثناء الخدمة.

٦- ضرورة الاهتمام بالمشاكل التي يعاني منها الطلبة وتوجيه الاسر الى متابعة تعلم ابنائها وعدم تركهم لوحدهم في مواجهة صعوبات تعلم اللغة العربية .

المقترحات

٣- يقترح الباحث إجراء دراسة في المرحلة الابتدائية للتعرف على اراء معلمي اللغة العربية حول اسباب التأخر الدراسي لدى التلامذة.

٤- يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينات من مجتمعات دراسية اخرى في محافظة بغداد والمقارنة مع الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع

١. الشرقاوي ،أنور اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي – جامعة الكويت ١٩٩٧،

٢. أمينة سيد عثمان ، دراسة ميدانية لاستخدام أسلوب النظم في وضع خصائص لمناهج المتأخرين دراسيًا بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي، المؤتمر العلمى الثانى، معهد الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس، ١٩٩٤

٣. ثروت محمد المنعم ، اعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسيًا للنجاح والفشل، المؤتمر السابع لعلم النفس فى مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية،١٩٩١

٤. الفقى ، حامد عبد العزيز ، التأخر الدراسى، تشخيصه وعلاجه ٠ ط ٣، القاهرة : عالم الكتب ٢٠٠٣

٥. محمود عبد الحليم منسى ، بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالأسكندرية، بحوث فى السلوك والشخصية، المجلد الأول، مصر : دار المعارف، ١٩٨١

٦. عواطف فيصل بياري ، العوامل المؤدية الى تأخر طلاب المرحلة الثانوية دراسياً – دراسة تطبيقية على عينة من المدارس الثانوية ، الكويت. ١٩٨٩

٧. الزبيدي ، كامل علوان، التربية الخاصة في العراق – الواقع والمأمول ، الجامعة الأردنية ، كلية العلوم التطبيقية ،٢٠٠٥

٨. حامد عبدالسلام زهران، : التخلف الدراسى فى المرحلة الابتدائية، دراسة مسحية فى البيئة السعودية،مركز البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية ،جامعة الملك عبدالعزيز ، ١٩٨٧

٩. فهمي مصطفى: علم النفس والدافع،ط٣،موسسة النوار ،الرياض ،١٩٩٠

١٠. جابر عبدالحميد، ورشدى لبيب، : دراسات فى علم النفس التربوى، القاهرة : عالم الكتب، ١٩٨٠

١١. خيري عبد اللطيف ،حجم مشكلة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم لدى طلبة المرحلة الدراسية الأساسية في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة غوث الدولية، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الاونروا،غزة، ٢٠٠٠

١٢. المكاحلة ، احمد عبد الحميد ، صعوبات تعلم اللغة العربية لدى طلبة الدراسة الثانوية في المملكة الاردنية الهاشمية ، رسالة ماجستيرغير منشورة ، الجامعة الاردنية , عمان ،١٩٩٩

١٣. الشرقاوي ،أنور ،الاتجاهات المعاصرة فى إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي– رسالة ماجستير غير منشورة. ،كلية التربية – جامعة بنها، مصر،١٩٨٤

١٤. بتول محي الدين ونادر فهمي ،العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وعلاقتها ببعض المتغيرات ، بحث في المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد ١٢، الرياض ٢٠٠٨

١٥. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكي زكريا، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، الجامعة المستنصرية، بغداد،١٩٩٩م.

١٦. الدليمي، كامل محمود نجم وطه علي حسين، طرائق تدريس اللغة العربية ، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، العراق، بغداد، ١٩٩٩م.

ملحق رقم ١

استمارة استطلاع آراء الطلبة المتأخرين دراسيا حول أسباب تأخرهم

اسم الطالب **اسم المدرسة**

الجنس : ذكر انثى

السكن :

مستأجر ملك

الواقع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

عدد افراد الاسرة

دخل الاسرة

المستوى الثقافي للأسرة :

التحصيل الدراسي للأب

التحصيل الدراسي للام

درجة اللغة العربية

عزيزي الطالب :

ما هي اسباب حصولك على درجة متدنية في الامتحانات الدراسية بمادة اللغة العربية؟

المجال	ت	السبب	نعم	لا
الطالب	١	مشاهدة التلفاز (بمعدل ٣ ساعات في اليوم)		
الطالب	٢	عدم حب الطالب لمادة اللغة العربية		
الطالب	٣	اصابة الطالب ببعض الامراض		
الطالب	٤	عدم اهتمام الطالب بالواجبات البيتية باستمرار		
الطالب	٥	عدم حب الطالب لمعلم اللغة العربية		
الطالب	٦	رسوب الطالب اكثر من مرة خلال فترة دراسية		
الطالب	٧	قضاء الطالب اكثر من ساعتين في اللعب مع اصحابه		
المعلم	٨	عدم متابعة المدرس للواجبات في اليوم التالي		
المعلم	٩	عدم اشراك المدرس للطالب في حل الواجبات على السبورة		
المعلم	١٠	عدم معاملة المدرس للطالب المتأخر معاملة حسنة		
المعلم	١١	عدم إعطاء الفرصة للتدرب على حل الواجبات داخل الصف		
المعلم	١٢	عدم فهم الطالب للمادة المكتوبة في االلغة العربية		
المعلم	١٣	عدم اهتمام المدرس بتكليف الطلبة بواجبات بيتية باستمرار		
المحيط المنزلي	١٤	عدم توفر المكان الهادئ للطالب في المنزل لمراجعة دروسه		
المحيط المنزلي	١٥	انشغال الطالب في مساعدة والده في عمله بعد الدوام		
المحيط المنزلي	١٦	انشغال الطالب بعد انقضاء اليوم المدرسي لمساعدة اهله		
المحيط المنزلي	١٧	تكليف الطالب بأعمال داخل المنزل		
المحيط المنزلي	١٨	عدم متابعة الاهل لسير دراسة الطالب في المدرسة		
المحيط المنزلي	١٩	عدم تلقي الطالب للمساعدة في حل الواجبات في المنزل		
المحيط المنزلي	٢٠	عدم تمكن الطالب من الدراسة في البيت بسبب كثرة **الضيوف**		
المحيط المنزلي	٢١	عدم متابعة الاهل للطالب في المنزل		

اختر احد البدائل للإجابة عن الاسئلة الاتية .

ملحق رقم ٢

استمارة استطلاع آراء المدرسين والمدرسات حول أسباب التأخر الدراسي

الأستاذ ..... المحترم

تحية طيبة

يقوم الباحث بدراسة اسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصف الاول المتوسط في منطقة ألدوره محافظة بغداد بمادة اللغة العربية وبالنظر لما يعهده الباحث فيكم من علمية وخبرة في مجال تدريس مادة اللغة العربية يرجى التفضل بمساعدة الباحث من خلال تثبيت اهم الاسباب التي من شأنها ان تكون السبب في حصول هذه الظاهرة .خدمة للبحث العلمي.

ولكم فائق الشكر والتقدير

ملحق رقم ٣

استمارة تفريغ بيانات استطلاع آراء الطلبة المتأخرين دراسيا حول أسباب تأخرهم

اسم الطالب | **اسم المدرسة**

الجنس : ذكر | انثى

السكن :

مستأجر | ملك

الواقع الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

عدد افراد الاسرة	كبير	متوسط	متدني
دخل الاسرة	كبير	متوسط	متدني

المستوى الثقافي للأسرة :

التحصيل الدراسي للأب	مرتفع	متوسط	متدني
التحصيل الدراسي للام	مر تفع	متوسط	متدني

درجة اللغة العربية

The phenomenon of underachievement in Arabic language at the first grade average students
In Baghdad province

Assist Prof. Bilal Ibrahim Yacoub
College of Arts - Iraqi University

Research Summary:
The current research aims to identify the phenomenon of the delay tuition in Arabic language at the first grade average students in the province of Baghdad, the reasons for underachievement from the point of view of teachers has reached the following search results:
1. not to follow the parents of the student in the home.
2. Non-House cooperation with the school.
3. overcrowding of students per class.
4. The lack of a good foundation in the first rows.
5. lack of attention and focus by the student.
6. the low cultural level of the family.
7. Non-mastering student to basic Arabic language (part of speech.(
8. lack of student interest in homework.
9. overcrowding home to children and the lack of an appropriate place to study.
10. Article weakness of teachers in the field of science or teaching methods.

Recommendations
1. researcher recommends further studies to learn more about sex factor in attainment in Arabic language and to identify the factors that play a role in the presence of underachievement for the purpose of developing programs contribute to eliminate the problem of underachievement.
2. Recommends a researcher at the need to increase the number of shares in the Arabic language at the intermediate level, where the lack of it leads to the immaturity of Article explanation and analysis of causing the low level of students
3. Prepare a specialized activity book with a book of Arabic primary objective of which is to train the student to ways of thinking.
4. In light of the rapid evolution and revolution Altknulogih.ausi researcher of the importance of the use of technology (calculator, computer) as an assistant to teach in Arabic.
5. Because of the weakness of the concrete in the acquisition of the basic concepts and skills in the Arabic language, the need for the need to raise the efficiency of teachers by holding specialized courses to train teachers during the service.

6. The need for attention to the problems faced by the students and guide families to follow their children to learn and not to leave them alone in the face of difficulties to learn Arabic.

Proposals

1. researcher suggests a study in the elementary school to get to know the views of the Arabic language teachers about the causes of underachievement among students.
2. researcher proposes to undertake a similar study for this study on samples from the other study communities in the province of Baghdad and comparison with the current study.

الاثار الاجتماعية للعمل التطوعي لدى الشباب

أ.م.د . وسام عبد الله جاسم
كلية ابن الرشد / جامعة بغداد

ملاحظ اقدم . مها حامد طاهر
كلية القانون / الجامعة المستنصرية

الملخص

يعد العمل التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي ، ويكتسب العمل الاجتماعي أهمية متزايدة يوماً بعد يوم ، فهناك قاعدة مسلم بها مفادها أن الحكومات ، سواء في البلدان المتقدمة أو النامية، لم تعد قادرة على سد احتياجات أفرادها ومجتمعاتها، فمع تعقد الظروف الحياتية ازدادت الاحتياجات الاجتماعية وأصبحت في تغيّر مستمر .

ويمثِّلُ العملُ الخيريُّ والتطوُّعيُّ رافدًا أساسيًّا للتنميةِ الشاملةِ ، يعكسُ مدى وعيِ المواطنِ لدورِه في نهضة بلادِه ورفعتِها ؛ لذا تحرصُ الدُّولُ المتقدِّمة على إدراج العملِ التطوُّعيِّ كعلمٍ يدرَّسُ في المدارسِ والمعاهد والجامعات والدَّوراتِ التَّدريبيةِ لمنظَّماتِ المجتمع المدنيِّ "الأهلي"، وطرح مفهومِه وأهدافِه ومجالاتِه في العديد من الإصداراتِ ، سواءٌ كانت كتبًا أو دورياتٍ

ويمثل الشباب عاملاً مهماً في هذا التطور، فهم الجيل المتعلم المتمتع بوتيرة عالية في معدلات الالتحاق بالتعليم ، وانخفاض معدلات الأمية ، ومن ثم فهم أكثر القوى المؤثرة في سوق العمل ، وأكثر فئات المجتمع رغبة في التجديد واستيعاب المتغيرات ، وأكثرها قدرة على التفاعل والاستجابة لمخرجات عملية التطور والتقدم العلمي والتقني .

وقد استنتجت الباحثتان من خلال بحثهما الحالي بان اهم الاثار الاجتماعية الايجابية للعمل التطوعي للشباب (الحشد الشعبي) هي-:

١- حماية الوطن من العناصر الارهابية التي تسعى الى تدمير العراق والامة العربية.

٢- اثارة حماس الشباب وزيادة احساسهم بالمسؤولية تجاه المشكلات التي يتعرض لها وطنهم الحبيب العراق.

٣- اثارة روح المساعدة وتنمية الشجاعة والرجولة لديهم.

٤- اعدادهم المستمر لحماية الوطن.

٥- وضع خطط مستقبلية لبناء الوطن .

المقدمة

يعد العمل التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي ، ويكتسب العمل الاجتماعي أهمية متزايدة يوماً بعد يوم ، فهناك قاعدة مسلم بها مفادها أن الحكومات ، سواء في البلدان المتقدمة أو النامية، لم تعد قادرة على سد احتياجات أفرادها ومجتمعاتها، فمع تعقد الظروف الحياتية ازدادت الاحتياجات الاجتماعية وأصبحت في تغيّر مستمر ، ولذلك كان لابد من وجود جهة أخرى موازية للجهات الحكومية تقو م بملء المجال العام وتكمّل الدور الذي تقوم به الجهات الحكومية في تلبية الاحتياجات الاجتماعية ، ويطلق على هذه الجهة " التطوعيه ". وفي أحيان كثيرة يعتبر دور المنظمات الأهلية دوراً سباقاً في معالجة بعض القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وليس تكميلياً ، وأصبح يضع خططاً وبرامج تنموية تحتذي بها الحكومات (ابراهيم ، ٢٠١٣ : ١٦) .

لقد سعت المجتمعات المتقدِّمةُ الى احداث تنميةٍ شاملة تتضمَّنُ تلبيةَ الحاجات الأساسيةِ للمواطنين ، وتوفيرَ فرص العملِ للشباب ، وخفضَ معدَّلات البَطالة ، وتحقيق العدالة في توزيعِ الدَّخْل ، وتحسينَ مستوياتِ التَّعليمِ والصِّحَّةِ والرَّفاهية عمومًا لكافة المواطنين ، وتعميمَ قِيَمِ حبِّ المعرفةِ وإتقان العمل، وإشراكَ جميع الفئات في تحقيقِ النَّهضةِ بالمجتمع. ويُعَدُّ الإنسانُ هو الثَّروةَ الاقتصاديةَ والاجتماعية الأُولى لأيِّ مجتمعٍ من المجتمعات ، وأساسَ تقدُّمِه ، وبقدرِ نُضجِه ووعيِه وإلمامِه بحقوقه وواجباتِه ، واستعدادِه للمشاركةِ وتحمُّلِ المسؤولية – بقدرِ ما تتحقَّقُ التَّنميةُ في هذا المجتمع.

ويمثِّلُ العملُ الخيريُّ والتطوُّعيُّ رافدًا أساسيًّا للتنميةِ الشاملةِ ، يعكسُ مدى وعيِ المواطنِ لدورِه في نهضة بلادِه ورفعتِها ؛ لذا تحرصُ الدُّولُ المتقدِّمة على إدراج العملِ التطوُّعيِّ كعلمٍ يدرَّسُ في المدارسِ والمعاهد والجامعات والدَّوراتِ التَّدريبيةِ لمنظَّماتِ المجتمع المدنيِّ "الأهلي"، وطرح مفهومِه وأهدافِه ومجالاتِه في العديد من الإصداراتِ ، سواءٌ كانت كتبًا أو دورياتٍ (مخيمر ، ٢٠١٢ : مصدر انترنت) .

كما ان للعمل التطوعي دورٌ مهمٌّ في النهوض بالمُجتمع إذا كانت العلاقات بين أفراد هذا المجتمع علاقاتٍ مُترابطة قائمة على حبِّ مساعدة الغير ، والوقوف بجانب المُحتاجين ، كما أنه يلعَب دورًا هامًّا في تقوية العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد، ويعمل على بثِّ روح التعاون والإخاء بين أفرادِه ، والعمل التطوعي له دور بارز في تَنمية المُجتمَعات إذا تشارَكَ فيه كل أفراد المجتمع، وكان بشكل نَشِط وكبير، وأكثر وجودًا في المناطق والأحياء التي يَغلب عليها طابع الانعزال والفقر ، وغياب الدولة وعدم قيامها بدورها نحو أفراد هذه المُجتمعات، وعدم تقديم

الخدمات التي من المُفترَض أن تقدم لتلك المُجتمعات مثلاً ، وهو أيضًا له دور هام في المناطق الراقية التي تعمل فيها الدولة ، ولكن يظهَر في أوقات الأزمات ، وفي الأوضاع غير الطبيعية التي من المُمكن أن يمرَّ بها المجتمع ، والعمل التطوعي الحرُّ ظهر قديمًا قبل مؤسَّسات ومنظمات المجتمع المدني والجمعيات الخيرية ، وحتى بعد أن تمَّ إنشاء تلك الجمعيات ما زال العمل التطوعي الحرُّ يلعَب دورًا بارزًا في نمو المجتمعات، وفي حلِّ المُشكلات، فهناك بعض الحالات التي لا تَحتاج إلى منظَّمات أو جمعيات، مثل: إسعاف الجرحى في حادث معيَّن ، أو إنقاذ الغرقى ، أو زيارة مريض ، والوقوف بجانب أفراد المجتمع في الأزمات المالية والصحية والكوارث (سالم ، ٢٠١٤ : مصدر انترنت) .

لقد قامت الخدمات التطوعية للشباب دور كبير فى نهضة الكثير من الحضارات و المجتمعات عبر العصور . بصفتها عملاً خالياً من الربح و العائد كما و أنها لا تمثل مهنة . يقوم بها الأفراد لصالح الجيران و الأهل و المجتمع ككل كما تأخذ أشكالا متعددة إبتداء من الأعراف التقليدية للمساعدة الذاتية ، إلى التجاوب الإجتماعي في أوقات الشدة و مجهودات الإغاثة ، إلى حل النزاعات و تخفيف آثار الفقر . يشتمل المفهوم على المجهودات التطوعية المحلية و القومية ، و أيضا البرامج ثنائية أو متعددة الجوانب (العالمية) التي تعبر إلى خارج الحدود . وقد لعب المتطوعون دوراً هاماً كماً و كيفاً في رعاية و تطوير الدول الصناعية منها و النامية من خلال البرامج القومية ، برامج الأمم المتحدة في مجالات المساعدات الإنسانية، التعاون التقنى ، تعزيز حقوق الإنسان ، الديمقراطية و السلام. كما يشكل التطوع أيضاً أساساً لكثير من نشاطات المنظمات غير الحكومية ، الروابط الحرفية ، الإتحادية و المنظمات المدنية . هذا إضافة إلى كثير من المشاريع في مجالات محو الأمية ، التطعيم و حماية البيئة تعتمد بصورة مباشرة على المجهودات التطوعية للشباب (حسن ، ٢٠٠١ : ٣) .

ومن خلال ما تم عرضه ، يمكن تلخيص سؤال البحث كالاتي :-

ما الاثار الاجتماعية للعمل التطوعي لدى الشباب في كافة المجالات الحياتية في المجتمع ؟

اهمية البحث

يعد العمل التطوعي دافع أساسي من دوافع التنمية بمفهومها الشامل اقتصادياً وسياسياً واجتماعياً وثقافياً ، ودليل ساطع على حيوية المجتمع واستعداد أفراده للتفاني والتضحية، وهو أيضاً نوع من الاختبار الحر للعمل، وقناعة لمشاركة الأفراد طواعية في العمل من واقع الشعور بالمسؤولية فهو يتضمن جهوداً إنسانية تقوم على مهارة أو خبرة معينة، تبذل من قبل أفراد المجتمع ، بصورة فردية أو جماعية ، ويقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي ، ولا يهدف المتطوع من خلال عمله لتحقيق مقابل مادي أو ربح خاص، بل اكتساب شعور الانتماء

إلى المجتمع ، وتحمل بعض المسؤوليات التي تسهم في تلبية احتياجات اجتماعية ملحة أو خدمة قضية من القضايا التي يعاني منها المجتمع (الزبير ، ٢٠١٢ : ٣) .

ولا شك ان الاجتماعي محمودا شرعا وفطرة ، لما فيه من العمل على البر والصلة واعانة الضعيف ونفع الاخرين ، فكيف اذ كان ذلك تطوعا واحتسابا للاجرة والمثوبة الخالصة من الله تعالى . كما في قوله تعالى ((لا خير في كثير من نجواهم الا من امر بصدقة او معروف او اصلاح بين الناس ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله فسوف نؤتيه اجرا عظيما)) (النساء : ١١٤) .(المهيدب وسلمان ، ٢٠٠٧ : ٨).

ومن الاحاديث الواردة في فضل العمل الاجتماعي التطوعي قول النبي محمد (ص) في صحيح الجامع احب الناس الى الله عز وجل سرور تدخله على المسلم او تكشف عنه كربة او تقضي عنه دينا او تطرد عنه جوعا ، ولان امشي مع اخي المسلم في حاجة احب الي من ان اعتكف في المسجد شهرا ، ومن كف غضبه ستر الله عورته ، ومن كظم غيظا ولو شاء ان يمضيه امضاه املا الله قلبه قلبه رضى يوم القيامة ، ومن مشى مع اخيه المسلم في حاجته حتى يثبتها له اثبت الله تعالى قدمه نزل الاقدام ، وان سوء الخلق ليفسد العمل كما يفسد الخل العسل) .

لذا يعد العمل التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي ، وهو كظاهرة اجتماعية موجود في المجتمعات الإنسانية منذ خلقها الله ، ولكنه يختلف في حجمه وشكله واتجاهاته ودوافعه من مجتمع لآخر ومن فترة زمنية لأخرى. فتبرز أهميته وتزداد الحاجة إليه كلما تقدمت المجتمعات وتعقدت العلاقات الاجتماعية فيها. وينطلق العمل التطوعي من تعاليم ديننا الحنيف الذي حث المسلمين على التطوع في أعمال البر والتعاون فيما بينهم بما يحقق مصالحهم المشروعة، يقول تعالى : ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ﴾ [سورة المائدة : ٢] . كما وبشر من قام على ذلك بعظم الأجر يقول تعالى : ﴿ لَا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِنْ نَجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ﴾ [سورة النساء الآية : ١١٤] . (المالكي ، ٢٠٠٩ : ١٣) .

وهناك حقيقة ثابتة ، هي أن الخيرات التي أودعها الله في الأرض لا يمكن أن نستفيد منها إلا بعمل بشري ، فالفاكهة ينبغي أن تُزرع ، والقمح ينبغي أن يُزرع ، والبئر ينبغي أن تُحفر ، والحديد يجب أن يُستخرج ، وقس على هذا كل شيء . إن خيرات الأرض من معادن ، من ثروات ، من مياه ، من خضراوات ، من محاصيل ، من فواكه ، لا يمكن أن تحصل إلا بجهد بشري . . والحقيقة الثانية أن هذا الجهد البشري يحتاج إلى تعاون ، فأنت بإمكانك أن تتقن شيئاً واحد أو شيئين أو ثلاثة على أعلى تقدير ، لكنك بحاجة ماسة إلى ألوف ملايين الأشياء أن قيمة التعاون ليس مطلقة إنما هي مقيدة ، قيمة التعاون التي ترضي الله عز وجل مقيدة بالبر

والتقوى ، ويا أيها الأخ الكريم ، قبل أن تتحرك ، قبل أن تسدي نصحاً ، دقق فيما تفعل ، هل هذا الذي تفعله وفق منهج الله ؟ هل يرضي الله ؟ إذاً افعل وإلا فأنت آثم (النابلسي ، ١٩٩٥ : ٧) .

لقد كان الاسلام وما يزال سباقا في ارشاد الناس الى فضائل الاعمال متمثلا ذلك بشخصية الرسول محمد (ص) وال بيته الاطهار (ع) ، ويتضح ذلك من خلال الايات القرانية والسنة المطهرة ، والتي وصفتهم بانهم كانوا السباقون في في فعل الخيرات ، فالدين الاسلامي بتصف بالعموم والشمول والتوازن ، حيث لم يترك صغيرة او كبيرة الا بينها وتناولها بكل رعاية واهتمام ، ومنها العمل التطوعي (زينو ، ٢٠٠٧ : ٦) .

يعد العمل التطوعي من اهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحديث وبالطبع دولنا العربية من تلك المجتمعات والتي تذخر بالكثير من المنظمات والجمعيات والمراكز التطوعية ويعتبر العمل الخيري لدى فئات الشباب سمة من سمات الدولة المنحضرة عرفت به في الماضي وتعرف به في وقتنا الحاضر ، لذا وجب علينا تقديم كافة الدعم والمعونة لهذه الجمعيات التي تفيد البلد بتلك الاعمال التي تساهم في تقديم وتنمية المجتمع (ثابت ، ٢٠٠٨ : ٥) .

ويمثل الشباب عاملاً مهماً في هذا التطور، فهم الجيل المتعلم المتمتع بوتيرة عالية في معدلات الالتحاق بالتعليم ، وانخفاض معدلات الأمية ، ومن ثم فهم أكثر القوى المؤثرة في سوق العمل ، وأكثر فئات المجتمع رغبة في التجديد واستيعاب المتغيرات ، وأكثرها قدرة على التفاعل والاستجابة لمخرجات عملية التطور والتقدم العلمي والتقني . بيد أن هذه الطاقة تبقى كامنة ، ما لم ينجح المجتمع في إيجاد البيئة المساعدة للاستفادة منها من خلال السياسات والبرامج المناسبة وفي إطار شامل ينظر إلى موضوعات الشباب كوحدة تنموية تتكامل جميع عناصرها من أجل ضمان تطوير أوضاع الشباب. شهدت خطة التنمية الثامنة تطوراً إيجابياً في جميع الجوانب المتعلقة بتنمية الشباب، التربوية منها والصحية والاجتماعية والثقافية والرياضية (خطة التنمية التاسعة ، ٢٠١٢ : ٢٩٣) .

لقد شهد العالم العربي اليوم سلسلة من الانتفاضات الشعبية المطالبة بالتغيير ، وكان الشباب في طليعة هذه الاحتجاجات التي جذبت الانتباه لفعالية الاتخراط في العمل السلمي من اجل التغيير ، وقد سلطت هذه الموجه من عمليات التغيير التحولي التي يقودها الشباب الضوء على دور الشباب كدافع ايجابي لتحقيق السلام والتنمية ، ومن اجل التصدي للتحديات التي يواجهها الشباب وتلبية لطموحاتهم ، يوفر التطوع الية مستدامة وقابلة للتطبيق يمكنها تحويل شكواهم واحباطاتهم الى طاقة ايجابية وثروة اجتماعية ، ويمكن للتطوع ان يتيح للشباب فرصا للانخراط

في طائفة من النشاطات التي يمكنها ان تعزز مشاركتهم وان تسخر طاقاتهم لتحقيق الاهداف الانمائية المحلية والوطنية والعالمية ، وان تعمل في الوقت نفسه على تطوير مهاراتهم العملية والحياتية وتعزيز الشعور بالمواطنة (كلارك ، ٢٠١٢ : ٣) .

ومن خلال ما تم استعراضه ، يمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط الاتية :-

١- يعد العمل الاجتماعي و التنموي التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة للمشاركة في النهوض بمكانة المجتمعات في عصرنا الحالي.

٢- يتصف العمل التطوعي بأنه عمل تلقائي ، ولكن نظراً لأهمية النتائج المترتبة عن هذا الدور والتي تنعكس بشكل مباشر على المجتمع وأفراده .

٣- ومما زاد اهمية البحث ، ان الباحثتان قد لاحظتا بانه عدم وجود دراسة بحثت موضوع الاثار الاجتماعية للعمل التطوعي لدى الشباب .

هدف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على الاثار الاجتماعية للعمل التطوعي لدى الشباب .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمجموعة من الشباب المتطوعين (الحشد الشعبي) لاجل حماية البلد.

تحديد المصطلحات

الاثار الاجتماعية

ا- عرفها (الحازمي ، ٢٠٠٥) :-

هي عملية انعكاس آثار المساوئ الخلقية على البيئة الاجتماعية بصورة مباشرة وغير مباشرة ، من خلال ما تحدثه في المجتمع من تصدع وتفكك اجتماعي، وما تحدثه من معوقات اقتصادية ، وإخلال بالأمن العام للأمة (الحازمي ، ٢٠٠٥ : مصدر انترنت).

ب- عرفها (عوض ، ٢٠١٠) :-

هي تلك التغيرات الايجابية او السلبية والغير عادية التي تحدث لدى الافراد نتيجة تعرضهم للمشكلات الاجتماعية والتي تؤثر على تكيفهم الاجتماعي مثل اضطرارهم لتغيير مكان إقامتهم وتقليص علاقاتهم الاجتماعية وتأثر حياتهم الأسرية بسبب استمرار تلك المشكلات لديهم (عوض ، ٢٠١٠ :٨) .

العمل التطوعي

ا- عرفها (الخطيب ، ١٩٩٥) :-

ممارسة قديمة منذ الإنسان البدائي ، فأنه عرف سلوك النجدة وعون الجار والصديق في أزماته ، فحاجة الناس إلى بعضهم كانت تحتم علي الواحد منهم أن يقوم بتقديم خدمات وأعمال معينة للمجموعة التي يعيش معها . وأن الأعمال التي كانت تقوم بها الإنسانية في بدايتها كلها عبارة عن عمل طوعي ، وإ نها تتم علي جميع مستويات المعيشة فلم تكن حصراً في مجالات بعينها حيث تشمل كل حاجات الجماعة دون تميز.(الخطيب ،١٩٩٥: ٥٣).

ب- عرفها (من الله ، ١٩٩٨) :-

بالمشاركة الشعبية القائمة علي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية ، مشاركة من الافراد والجماعات والقيادات في كل ما يتصل بالحياه في المجتمع المحلي بوجه عام (من الله ، ١٩٩٨: ١٢).

ج- عرفها (ابراهيم ، ٢٠١٣) :-

جهوداً إنسانية ، تبذل من أفراد المجتمع ، بصورة فردية أو جماعية ، ويقوم بصفة أساسية على الرغبة والدافع الذاتي سواء كان هذا الدافع شعورياً أو لا شعورياً (ابراهيم ، ٢٠١٣ : ١٨) .

٣- الشباب –

إنهم الشريحة الاجتماعية التي تمثل طلبة المرحلة الثانوية وما بعدها ، الشريحة التي يمكن من خلال دراستها التعرف على مدى الوعي الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والصحي والتربوي والسياسي في المجتمعات المختلفة (الخواجا ، ٢٠٠٥ : ٦) .

الاطار النظري للبحث

مفهوم العمل التطوعي

ان العمل التطوُّعي يختلف في حجمه وشكله واتجاهاته ودوافعه من مجتمع إلى آخر، ومن فترة زمنية إلى أخرى . فمن حيث الحجم يقِلُّ في فترات الاستقرار والهدوء ويزيد في أوقات الكوارث والنكبات والحروب . ومن حيث الشكل فقد يكون جهداً يدويا ، وعضليا ، أو مهنيا ، أو تبرُّعاً بالمال أو غير ذلك . ومن حيث الاتجاه فقد يكون تلقائيا ، أو موجَّهاً من قِبَل الدولة أو المؤسسات التطوُّعية في أنشطة اجتماعية أو تعليمية أو تنموية . ومن حيث دوافعه فقد تكون دوافع نفسية كحب الآخرين والرغبة في تقديم المساعدة لهم ، أو اجتماعية كالحصول على وظيفة أو مهنة، وقد تكون الدوافع سياسية . أما مجالات

العمل التطوُّ عي فإنها كثيرة ؛ منها الطب والتمريض والدعوة إلى االله والإغاثة وجمع التبرُّعات والزكوات والصدقات وتوزيعها على الفقراء والمحتاجين، بالإضافة إلى رعاية المسنِّين والمعاقين وتقديم الخدمة المناسبة لهم (عربي ، ١٩٩٩ : ٢٢).

كذلك، فقد أكدت دراسات أنه بوسع العمل التطوعي أن يساهم في الاندماج الاجتماعي والاقتصادي بين الأقليات الإثنية، كالمهاجرين واللاجئين، وأن يفعل فئات من المجتمع يندر أن تشارك في هذا المجال ، كالمسنين والمصابين بفيروس نقص المناعة (الإيدز) ، وقد رسخ في أفهام الناس– وإلى وقت قريب– أن يكون التطوُّع دون مقابل مادي، وإ ن حصل على شيء من ذلك فإنه يكون كمكافأة له على عمله وليس مخطَّطٌ له من قِبَل المتطوع. غير أن مفهوم العمل التطوُّعي لدى الغرب– بسبب طغيان المادة عليهم، وتعقُّد أساليب الحياة المعيشية عندهم– قد تطوَّر، فصار المتطوِّع يحصل على مقابل مادي ، ولكن ذلك المقابل المادي قد لا يساوي حجم الجهد والوقت الذي يَصْرِفُه المتطوِّع والمخاطر التي قد يتعرَّض لها أثناء تأديته لعمله التطوُّعي. ويُلاحَظ أن وتيرة العمل التطوُّعي لا تتراجع مع انخفاض المردود المادي له، وإ نما بتراجع القِيَم والحوافز التي تكمن وراءه، وهي القِيَم والحوافز الدينية والأخلاقية والاجتماعية والإنسانية (عصر ، ١٩٨٩ : ٣٦) .

فائدة العمل التطوعي للشباب

١– تعزيز انتماء ومشاركة الشباب في مجتمعهم .

٢– تنمية قدرات الشباب ومهاراتهم الشخصية والعلمية والعملية .

٣– يتيح للشباب التعرف على الثغرات التي تشوب نظام الخدمات في المجتمع .

٤– يتيح للشباب الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم في القضايا العامة التي تهم المجتمع .

٥– يوفر للشباب فرصة تأدية الخدمات بأنفسهم وحل المشاكل بجهدهم الشخصي .

٦– يوفر للشباب فرصة المشاركة في تحديد الأولويات التي يحتاجها المجتمع، والمشاركة في اتخاذ القرارات (سامي ، ١٩٨٦ : ٣٣) .

الاثار الاجتماعية للعمل التطوعي للشباب

١– تنشيط الحركة الاجتماعية بزيادة عدد المنظمات الطوعية الفاعلة وذلك بإثراء التنمية وتنمية المجتمعات المحلية ، وأحياء قيم التكافل و التعاون ورعاية ذوي القربى و الجار وذوي الحاجات ومساندة الفقراء ومحاربة الفقر ودرء المخاطر .

٢– تجاوز مفهوم الإغاثة بغرس مفاهيم التنمية وإ عادة التوطين ، وذلك بتعبئة الطاقات البشرية و المادية وتوجيهها وتحويلها إلى عمل اجتماعي وازالة أسباب التخلف وتوفير

أسباب التقدم و الرفاهية لأفراد المجتمع وسد الفراغ في الخدمات وتوسيع قاعدتهاتحقيقاً لمبدأ الكفاية .

٣- يهدف التطو عأيضاً إلى تحويل الطاقات الخاملة او العاجزة إلى طاقات قادرة عاملة ومنتجه وأنه يسع دعم العمل الحكومي وسد الثغرات في مجال الخدمات الاجتماعية التي لا تقوم المؤسسة الرسمية بتغطيتها وهي وسيلة وتنظيم لا تستهدف الربح المادي ، بل هي وسيلة لتحقيق أهداف محددة اتفق عليها الذين قرروا أن يعمل به ، وأنها تعملأيضاً علي بناء القدرات المحلية لتمكين المنظمات الوطنية من الاعتماد علي قدراتها . (إبراهيم ، ٢٠٠٣ : ٧٣).

٤- تحقيق مبدأ التنمية بالمشاركة وتمليك وسائل الإنتاج.

٥- تأمين مخزون استراتيجي من حاجات عمل كل جهة طوعية.

٦- إعداد الشباب لخدمة مجتمعه وحمايته والدفاع عنه.

٧- الاهتمام بالمرأة وتنمية مهاراتها وتمليكها وسائل الإنتاج.

٨- الدعم والمناصرة لحقوق الإنسان.

٩- أحياء قيم العمل والسعي لكسب الرزق والنأي عن السؤال .

١٠- تساهم الجهود الطوعية في التخفيف من حدة المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع المحلي، وذلك بتقديم حلول لبعض المشكلات وإ شباع بعض الاحتياجات ، مما يؤدي إلى زيادة رضا أهالي المجتمع فينعكس ذلك علي تكامل المجتمع وتماسكه (سامي ، ١٩٨٩ : ٣٣) .

عرض النتائج ومناقشتها

نتيجة هدف البحث وتفسيره

ومن خلال ما تم استعراضه في الاطار النظري للبحث ، يمكن ان نتوصل بان اهم الاثار الاجتماعية الايجابية للعمل التطوعي للشباب (الحشد الشعبي) هي :-

١- حماية الوطن من العناصر الارهابية التي تسعى الى تدمير العراق والامة العربية .

٢- اثارة حماس الشباب وزيادة احساسهم بالمسؤولية تجاه المشكلات التي يتعرض لها وطنهم الحبيب العراق .

٣- اثارة روح المساعدة وتنمية الشجاعة والرجولة لديهم .

٤- اعدادهم المستمر لحماية الوطن.

٥- وضع خطط مستقبلية لبناء الوطن .

التوصيات

١- نشر الوعي الثقافي والاجتماعي من خلال وسائل الاعلام الى الشباب باهمية العمل التطوعي في حماية الوطن .

٢- اقامة الندوات والمؤتمرات التي تهدف الى تنمية العمل التطوعي لدى الشباب .

٣- اعداد الشباب العراقي الى اقصى حد ممكن بكل الوسائل الممكنة لدفعه الى العمل التطوعي من اجل حماية البلاد .

المقترحات

١- اجراء دراسة مماثلة للتعرف على الاثار النفسية للعمل التطوعي لدى الشباب .

٢- اجراء دراسة تهدف الى اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل التطوعي .

المصادر

- ابراهيم ، الطيب الامير (٢٠١٣) : اثر العمل التطوعي في قوات الدفاع الشعبي على المجتمع المدني ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة الخرطوم .
- ثابت ، سليمان (٢٠٠٨) : العمل التطوعي في الكويت.. ركيزة إنسانية مهمة ، جريدة الدار ، العدد (١٢٣) ، الكويت .
- الحازمي ، خالد بن حامد (٢٠٠٥) : الآثار النفسية والاجتماعية لمساوىء الأخلاق ، موقع مقالات ، مصدر انترنت ، http://articles.islamweb.net/media/index.php?id=80967&lang
- حسين ، ابراهيم (٢٠٠١) : العمل التطوعي في منظور عالمى ، المؤتمر الثانى للتطوع المشاريع التنموية فى المؤسسات الأهلية الأولويات والتحديات ، الشارقة .
- خطة التنمية التاسعة (٢٠١٢) : التنمية والشباب ، العدد (١٨) ، الاردن .
- الخطيب ، عبدالله (١٩٩٥) : السلوك الجماعي ، مجلة الأنوار ، القاهرة ، مصر .
- الخواجا ، ماجد عبد العزيز (٢٠٠٥) : الآثار الاجتماعية لانتشار الإنترنت على الشباب ، مجلة اطفال الخليج ، كلية المعلمين ، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة .
- الزبير ، فوزية سبيت (٢٠١٢) : دليل الطالبة الجامعية للعمل التطوعي ، مركز البحوث الواعدة في البحوث الاجتماعية ودراسات المراة ، العدد (١) ، مصر .
- زينو ، رندة محمد (٢٠٠٧) : العمل التطوعي في السنة النبوية دراسة موضوعية ، رسالة ماجستير ، كلية اصول الدين ، الجامعة الإسلامية – غزة .
- سالم ، أحمد جمال (٢٠١٤) : العمل التطوعي والنهوض بالمجتمع ، موقع الالوكة ، مصدر انترنت ، http://www.alukah.net/culture/0/67195/#ixzz419

- عربي ، بلال محمد (١٩٩٩) : دور العمل الطوعي في تنمية المجتمع ، قرطاسية العلم :دمشق ، سوريا .
- عصر ، سامي محمد (١٩٨٩) : قضايا التطوع ونظام العمل في الجمعيات : مجلة النور : القاهرة .
- عوض ، حسني (١٩٩٥) : الاثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن حواجز الاحتلال الاسرائيلية لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة ، بحث مقدم الى جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين .
- كلارك ، هيلين (٢٠١٢) : الشباب العربي يتطوع من أجل مستقبل أفضل ، مديرية الامم المتحدة ، دبي .
- المالكي ، سمر بنت محمد بن غرم الله (٢٠٠٩) : مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية الاسلامية ، المملكة العربية السعودية .
- مخيمر ، احمد (٢٠١٢) : العمل التطوعي وأثره في التنمية الشاملة ، موقع الالوكة ، مصدر انترنت ، http://www.alukah.net/culture/0/42021/#ixzz419VqVohA
- من الله ، شيخ الدين يوسف (١٩٩٨) : الحكم المحلي خلال قرن : شركة مطابع السودان للعملة المحدودة ، ط٥ ، الخرطوم .
- المهيدب ، رائد عبد العزيز ، وسلمان ، سامي تيسير (٢٠٠٧) : دليل الافكار للمؤسسات التطوعية ، مراكز الاحياء انموذجا ، عمان ، الاردن .
- النابلسي ، محمد راتب (١٩٩٥) : وتعاونوا على البر والتقوى ، خطبة الجمعة – الخطبة ٠٥١٠ : خ ١ ، خ٢– الحجامة ، الرياض .

The social effects of volunteer work among young people

Dr. Wissam Abdullah Jassim
Ibn Rushed / Baghdad University
Maha Hamid Taher
College of Law College / University of Mustansiriya

Summary

The volunteer work of the most important means used to participate in the advancement of the status of the communities in our time, and gaining social work increasingly important day by day, there is a base for granted that governments, whether in developed or developing countries, can no longer meet the needs of its members and their communities, with the complexity of the living conditions and increased social needs become constantly changing.

The charity work and volunteering essential for the overall development tributary, reflects the awareness of the citizen for his role in the renaissance of his country and brought; so keen developed countries to the inclusion of volunteer work as a science taught in schools, colleges, universities and training courses for civil society organizations "civil", he puts its concept and its objectives and its scope in many versions , whether books or periodicals

Young people and is an important factor in this development, understanding the learner generation Almtemta high pace in enrollment rates, low literacy rates, and are therefore the most influential forces in the labor market, and more of society's desire to innovation and to accommodate changes, the most ability to react and respond to the output of a process of evolution and scientific and technical progress.

The researchers concluded through their research that the most important current social positive effects of volunteering for young people (the popular crowd) are- :

1. protect the homeland from terrorist elements seeking to destroy Iraq and the Arab nation.
2. Hamas stir young and increase their sense of responsibility towards the problems faced by their beloved Iraq.
3. stir up the spirit of assistance and the development of courage and manhood to have.
4. continuous groomed to protect the homeland.
5. Develop National Construction plans for the future.

التعليم الالكتروني عامل مهم في تطوير العملية التعليمية: برنامج Moodle أنموذجاً

الباحثان

أ.م. هديل عادل كمال م.م. حيدر مصطفى عبدالله

مقدمة

يحاول الباحثان ان يتناول في هذا البحث الموسوم تحت عنون التعليم الالكتروني عامل مهم في تطوير العملية التعليمية: برنامج Moodle أنموذجاً " ان يعرض اهمية هذا النوع من التعليم . التعليم الالكتروني سيسصبح موازيا الى التعليم الحضوري.

التعليم الالكتروني مشروع من نظم التعليم الافتراضي الذي يعتمد على شبكة الانترنت كوسيلة اتصال، فيقوم الاستاذ بوضع المواد التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي من جهة لكي يستطيع الطالب قرأتها وتطبيقها من جهة اخرى، تم انشاء هذا النوع من التعليم نتيجة التطور الحاصل في العالم و الانفتاح من خلال شبكة الانترنت التي جعلت العالم قرية صغيرة ,كنتاج لهذا التطور برنامج التعليم الالكتروني.

سبب اختيار هذا الموضوع لانه يساعد على معرفة التطور العلمي الحاصل في البلدان المتقدمة و ما وصلت اليه من ابتكارات تساعد على فتح افاق في بوابة التعليم ,ومن المهم ان نرى كيف يتم استخدام هذا التطور بما يخدمنا في سبيل تطوير التعليم .ان الموضوع ذو اهمية لانه يعرض تطبيق تعليمي مجاني يساعد على تطوير وبناء الشخصية العلمية للفرد .نأمل ان يساعد البحث في مساعدة المجتمع العلمي على معرفة اخر التطورات العلمية الاكاديمية.

هناك تسأولات عدة وضعت لمعرفة اهمية الموضوع وسوف نحاول ان نجيب عليها من خلال هذه الورقة العلمية اهمها :بماذا يسهم هذا النوع من التعليم؟ هل هناك معوقات؟ ما تلك المعوقات؟ هل هناك نوع معين من البرامج او صفحات الانترنت خاصة بالتعليم؟ ما نوع المخرجات التي يسهم في تطويرها هذا التعليم؟

قسم البحث الى ثلاثة اقسام رئيسية :الفصل الاول يناقش مدخلا لفهم التعليم الالكتروني واهدافه , والمعوقات .اما الفصل الثاني فأننا نرى البرنامج التعليمي moodle ومميزاته .في حين ان الفصل الثالث فقد خصص للمنهجية وهي تحليل يقوم به الباحث على معرفة اعداد المستخدمين من الطلبة العراقيين في كلية اللغات قسم اللغة الاسبانية .سبب اختيار هذه العينة حصرا ان الطلبة – العراقيين في الكلية المذكورة قد قامو بتحميل التطبيق وشرعوا باستخدامه .وقد تم اضافة توصيات عدة يمكن ان تكون ذات فائدة كبيرة للمهتمين بهذا النوع من التعليم.

التعليم الالكتروني تعليم خاص يساهم في انتاج جيل جديد و واعي يساهم في رفع جودة التعلم وتطويره.

الفصل الاول

١. التعليم الالكترونيe-learning

ظهر في بلدنا خلال العقدين الماضيين مصطلح اثار انتباهي هو التعليم الالكتروني .يطلق على التعليم الالكتروني تعليم افتراضي يتم عبر قنوات الكترونية(الانترنت)بين مكانين مختلفين قد يكون في البلد نفسه ام غيره ,مستخدما هذه الادوات لدعم التعليم والتعلم .فمصطلح e-learning قد سمي بالتعليم الشبكي ,والتعليم الافتراضي ,الخ .ان استخدام التكنلوجيا امر اساسي في هذا النوع من التعليم.

الشبكة العنكبوتية(الانترنت)ومعرفة استخدام ادواتها مفصل اساسي يساعد المتعلم الى الوصل الى المادة العلمية من خلال تصفح المواقع المخصصة فنجد ان abclearning ترى ان" التعليم الالكتروني هو تعليم وتدريب من خلال الانترنت الذي يسمح بتفاعل المستخدم مع المادة من خلال استخدام الادوات التعليمية " (abclearning ، 2016) و اضاف روسنبرغ ان التعليم الالكتروني يتكون من" استخدام تقنيات الإنترنت لتوفير مجموعة من المقترحات لزيادة المعرفة والتطبيق(Rosenberg, 2001) "

لذا قد تم تعريف التعليم الالكتروني .تبرز اهمية استخدام تقنيات التواصل كشرط اساسي في التعليم الالكتروني ,فهو رابط بين المرسل والمستلم .فنجد انه قد عرف هذا النوع من التعليم " تعلم باستخدام التقنيات للوصل الى المناهج التعليمة خارج الفصول الدراسية التقليدية What is, eLearning) (2016

يتميز التعليم الالكتروني بكونه جهة مساندة للتعليم الواقعي او الحضوري ,فالتطور التكنلوجي الحاصل في العالم وسرعة الابتكارات العلمية لذا يؤكد (Richey, 2008) و (Garrison و Anderson، 2003) ان" التعليم التكنلوجي هي الاستخدام الفعال لأدوات التكنولوجية في التعلم . كمفهوم، يتعلق الأمر مجموعة من الأدوات، مثل وسائل الإعلام، وآلات ومعدات الشبكات، فضلا عن النظر في الكامنة وراء الرؤى النظرية للتطبيق الفعال "كما اكد الاتحاد الاوربي في تعريفه للتعليم الالكتروني" هو استخدام تقنيات الوسائط المتعددة الجديدة والإنترنت لتحسين نوعية التعلم تسهيل الوصول إلى الموارد والخدمات وكذا التبادلات والتعاون عن بعد .(Comisión europea, 2003)

من جهة اخرى نرى ان هناك اضافة مهمة في تعريف التعليم الالكتروني ,فبالاضافة الى التركيز على جودة التعليم واهميتها العلمية ,فقد اضاف الاتحاد الاوربي ميزة اساسية الا وهي سوق العمل

من" خلال تسهيل الوصول إلى الموارد والخدمات، فضلا عن التجارة في المناطق النائية و التعاون إنشاء مجتمعات التعلم الافتراضية(Commissione delle Comunità Europee، 2001، صفحة ١١)

فيمكن ان نستنتج ان التعليم الالكتروني هو وسيلة تعليمية تساعد على تطوير الذات التعليمية للفرد ,والذي يستطيع من خلاله التوجه الى سوق العمل والانفتاح ليس فقط على العالم الثقافي وانما ايضا على العالم التجاري ,التي تعدُ من جهة اخرى اهدافها.

٢. اهداف التعليم الالكتروني

مما لا شك فيه ان التعليم الالكتروني صمم ليخدم اهداف ,التي تستطيع البشرية من خلالها الوصل الى مبتغاها .دعم التاهيل والتطوير العلمي للمجتمع وزيادة نوعيته من ضمن اهدافها. التعليم الالكتروني يدعم جودة التعليم.

من الاهداف التي اشار اليها (Pardo & Peñalvo, 2010)

١. تقديم الدعم لاشكال مختلفة من التدريب .يمكن استخدام هذا النوع من التعليم لأي شكل من أشكال التدريب مثل دعم الدروس التي يحضرها الطالب في الجامعة.
٢. يقدم منهجية تركز على المستخدم .يعطي استقلالية للمستخدم للقيام بتدريبه وتحديد نمط التعلم.
٣. وقت مرن .يستطيع المستخدمون الولج متى ما ارادو.
٤. انعدام الجغرافية .إمكانية الوصول من أي مكان مع الوصول إلى الإنترنت[١]
٥. إعادة تشكيل المعلومات .يجب أن تكون المحتويات تجميعية، منظمة جيدا والتركيز على النقاط الرئيسية، وتوفير معلومات إضافية، وبالتالي تسهيل عملية الاستيعاب.
٦. زيادة معدلات الاحتفاظ بالمحتوى .هيكل المعلومات و ايقاع التلعيم الشخصي تسهل الإبقاء على المفاهيم المتعلقة بالدروس الحضورية.
٧. تحديث المحتوى .تُسهل بما في ذلك المزيد الكثير من الأشكال البصرية والتفاعلية للمحتوى , تكييفها بوسيلة ارشادية بما تتلام مع الظروف .تحديث المحتوى يمكن على يصل على الفور إلى المستلمين[٢] .
٨. أدوات تفاعلية .منصات التعلم توفر مختلف وسائل التفاعل بين الطلاب والمعلمين[٣]

---

[١]. بل يستطيع المستخدم الدراسة والتعلم في اي بلد شاء.
[٢]. .في هذه الحالة الطلبة هم المستلمين.
[٣]. منتديات، دردشات والرسائل الخاصة.

٩. تفكير نقدي و قلة خوف من الخطأ .عدم الحضور الشخصي مع إمكانية استخدام وسائل الإعلام تسهل عملية النقد والتفاعل العلمي.

١٠. سهولة إدراج المحتوى السمعي البصري .الانترنت يسهل ادراج جميع أنواع المحتويات السمعية و البصرية.

بل يمكن ان نذكر نقاط اساسية لم يذكرها المؤالفين المذكوريا انفاً:

يمكن ان نذكر نقاط اساسية لم يذكرها المؤالفين المذكوريا انفاً: انها تسمح المعلمين، من خلال الأدوات المختلفة، تشجيع العمل التعاوني، وذلك بفضل تحسن وسائل الاتصال المتاحة للمشاركين في النشاط التعليمي .كما انها يمكن ان تفتح فرصة كبيرة للمستخدمين لتحسين أدائهم، مهنيا وشخصيا، على مستويات مختلفة من التدريب .القدرة على التكيف أو بيئة عمل الإعدادات تبعا لمستوى أو اللغة أو غيرها من خصائص المستخدم.

التطوير التكنلوجي الحاصل في العالم وانتشار الاجهزية اللوحية فضلا عن الهواتف الذكية وسهولة ربطها بشبكة الانترنت سمح لنا بنقل الافكار والتعلم والتعليم .وفرة الكتب الموجودة على المواقع العلمية وسهولة الوصل اليها ساعد الكثير من الباحثين في اعمالهم البحثية .تحول الكثير من المواقع التعليمة الى تطبيقات سهل عملية البحث عنها .اذا هل هناك ما يساعد تطبيق يساعد المعلم والقارئ في الوقت نفسه؟

هناك الكثير من التطبيقات الخاصة بالهواتف الذكية ,وتختلف بحسب نوعيتها فمنها القسم الخاص بالتجار ,والتواصل ,والالعاب ,الخ .ايضا هناك العديد من مواقع التعليم الالكتروني المفيدة للتعليم المستمر ,لكننا سوف نتكلم عن احدها الذي يعد من التطبيقات المهمة في مجال التعليم الالكتروني Moodle .احد تطبيقات التعليم الالكتروني المهمة والذي سيكون مجال نقاشنا في الفصل التالي.

٣.معوقات التعليم الالكتروني

بعد ان قمنا بذكر فؤائد التعليم الالكتروني ,يجدر بنا الاشارة الى بعض العوامل التي قد لا نسميها مشاكل ,بل معوقات تقوم بعرقلة سير العملية التعليمية.

١. وقت مخصص من قبل المعلم .يتطلب التعليم الالكتروني ان يخصص المعلم وقت لتحضير المادة العلمية(الكتب ,المقالات ,وسال ايضاح ,فديو ,الخ)وقتا اضافيا ,فضلا عن الجهد المبذول خلال وقت العمل ,وايضا الاجابة عن اسئلة واستفسارات الطلبة.

٢. معرفة التكنلوجيا .حتى يومنا هذا كانت وما زالت نقل المعرفة المهمة الاساسية للمعلم .وقد تغيرت عملية نقل المعرفة فاصبحت المادة العلمية على صيغة ملفات مرفوعة على شبكة الانترنت .التطور التكنلوجي يحتاج من المعلم والطالب دراية كاملة بكيفية استخدامه.

٣. التعليم الذاتي للطالب .يحتاج من الطالب القدرة على التعلم خارج اطار التعليم التقلدي .فقد تم التاكيد على هذه النقطة الاساسية" قدرة الطالب على التعلم (America Learning Media: E-learning, una mirada a la educación virtual، بلا تاريخ.)

٤. .ضعف اشارة شبكة الانترنت قد يؤدي الى عدم ارسال او تاخير المادة العليمة المراد نشرها على صفحة الانترنت والتي ينتظرها المستخدمين.

٥. عدم معرفة استخدام هذا النوع من التعليم.

٦. عدم استخدام الاسم الصريح من قبل الطالب.

الفصل الثاني

١. تطبيق Moodle

في هذا الفصل ,سوف اتحدث عن احدى هذه التطبيقات التعليمية المهمة في العالم . تستخدم بعض التطبيقات لاغراض تعليمية تواصلية بين المعلم والطالب moodle .تطبيق تعليمي تواصلي يستخدم لاغراض علمية.

Moodle هي عبارة عن منصة اجتماعية تعليمية مجانية للتواصل بين الطلاب والمعلمين في مكان مغلق وخاص كمدونة صغيرة علمية ,للاستخدام الخاص الذي يوفر للمعلم مجال افتراضي خاص الذي يمكن من خلاله تبادل الرسائل، الملفات والروابط، وتقويم الفصول الدراسية و وضع مهام وانشطة وإدارتها.

تأسس في عام 2002 من قبل مارتن دوجياماس (Gamified Moodle Course in a Corporate Environment, ٢٠١٣) في عام ٢٠٠٨ تم تأكيد اكثر من ٢١ مليون مستخدم مسجل وموزعون على ٦٤ الف موقع في العالم ومترجم الى ٩١ لغة.

من الاهداف الاساسية لبرنامج Moodle هو إنشاء مجموعات خاصة مع وصول محدود للمعلمين والطلاب الوصول .توفير منتدى للتواصل بين المجاميع المختلفة من خلال الرسائل والتنبيهات .ادارة تقيمات الطلبة .مشاركة مختلف موارد الوسائط المتعددة :الملفات، وصلات، وأشرطة الفيديو، الخ .عمل الاستبانة للطبة .عمل اسئلة امتحانية للطبية وتصحييها من قبل الصفحة.

Moodle تطبيق و برنامج مجاني خصص لغرض التعليم بحيث يستطيع الاستاذ مشاركة كافة انواع الملفات مع طلبته .يسمح هذا النوع من التعليم بالتواصل بين الاستاذ وطلبته مهما كان الوقت او كان موقعهم.

٢. مميزات Edmodo

يمتاز التطبيق او الصفحة التعليمية بالاتي:

١. يستطيع المعلم انشاء مجموعات للتواصل مع طلبته.
٢. كل مجموعة تتكون من رمز سري لا يستطيع اي شخص الدخول اليه بدون الرمز.
٣. مشاركة الوثائق المهمة الخاصة بالمادة التعليمية عن طريق المكتبة الافتراضية للموقع.
٤. عمل امتحانات بوقت محدود.
٥. الاستبانة ضرورية لمعرفة اراء الطلبة.
٦. تكليف الواجبات الى الطلبة وقدرته على التصحيح.
٧. يستطيع مشرف المجموعة اعطاء جوائز رمزية الى الطلبة المميزين.
٨. يمكن تحميل التطبيق من Apple store او google play او الدخول عن طريق الانترنت.
٩. ميزة الاتصال والمجتمعات العلمية

فضلا عن المميزات التي ذكرناها لحد الان ,يوفر moodle خاصية الاتصال يستطيع الاستاذ امكانية التواصل والمشاركة مع زملاء اخرين ,اما عن طريق معرفة الاستاذ او الارتباط بالمجتمعات العلمية التي يتيحها البرنامج ,وهذا من شأنه يؤدي الى التطلع على افكار واراء الاخرين هو بدوة يقوم بتحسين جودة التعليم.

هذه من المميزات الخاصة التي وفرها البرنامج وهي ميزة فريد من نوعها مخصصة للاستاذ حصرا ,اي ان الطلبة يستطيعون التواصل مع زملاء اخرين و مع اساتذة المجموعة الخاصة بهم . يبين moodle انه شبكة اجتماعية التي يوجد بها مجموعات مغلقة يتشارك بها مجموعة من الاشخاص لديهم نفس الاهتمامات العلمية .لذا يستطيع المعلمون المشاركة في هذه المجموعات او الارتباط مع زملاء لهم من ذوي الاختصاص.

١٠. المشاركة في المجتمعات العلمية

تقدم moodle عدد من المجتمعات التي يمكن للمعلمين الانضمام اليها استنادا إلى المواد و / أو موضوعات التي تهتم بها .هذه المجتمعات هي مكان جيد لطرح الأسئلة، والحصول على المشورة وتبادل الأفكار وتقاسم الموارد.

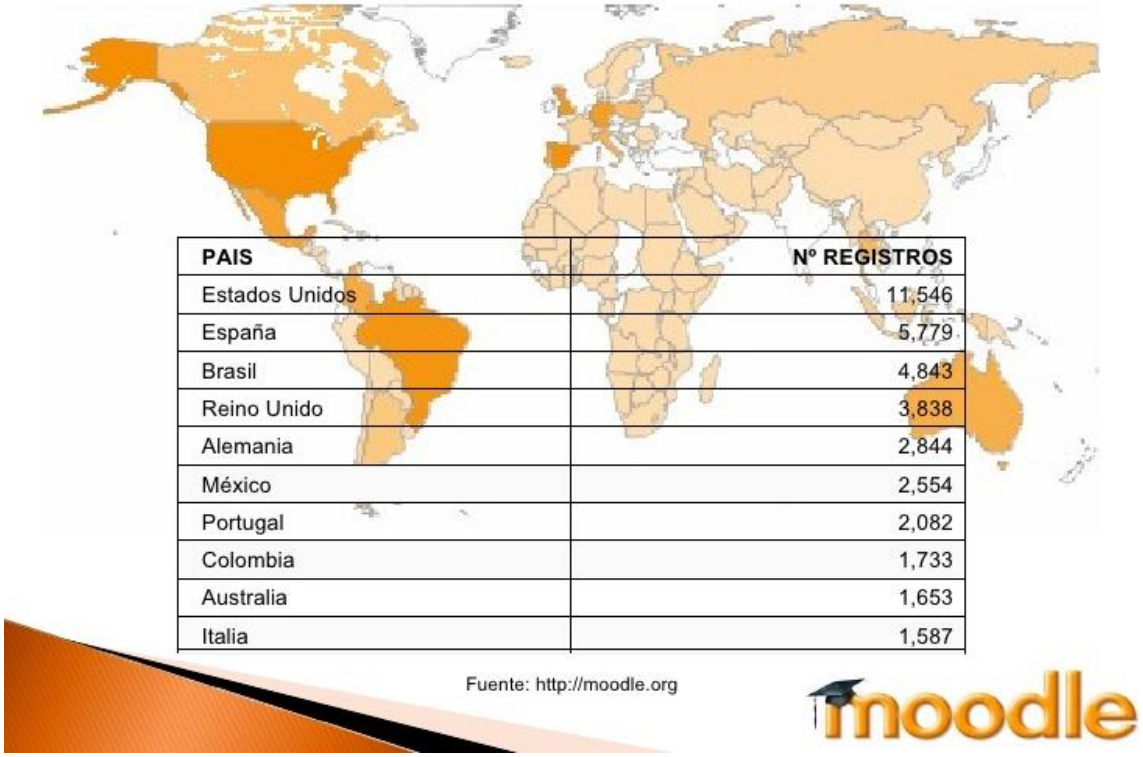
تسمح لنا المواقع ذات التعليم الالكتروني بتبادل الأفكار ومناقشة تجاربهم, من صفحة " الوصول إلى الناشرين .كما هو الحال في المجتمعات العلمية.

الفصل الثالث

١. تحليل نتائج استخدام

في هذا الفصل ساقوم بمقارنة عدد مواقع المسجلة لبرنامج moodle عالمياً . سبب اختيار هذه العينة هو لمعرفة الدول المتقدمة التي تستخدم التكنلوجيا او التعليم الالكتروني في سبيل تطوير النظام التعليمي. استخدما الاحصائيات الموجود في الموقع الالكتروني الخاص بالتطبيق المذكور انفاً. تم تصنيف اكثر دول مستخدمة لهذا البرنامج. انظر الشكل رقم ١

الشكل رقم ١



من خلال البيانات والواضحة في الشكل ١ نجد ان الولايات المتحدة الامريكية هي صاحبة المركز الاول من حيث التسجيل, فنجد ان ١١,٥٤٦ موقعا مسجلاً يستخدم برنامج *المودلة* التعليمي. فنستطيع القول انها ذات اهتمام تعليمي كبير من هذه الناحية. وجاء في المرتبة الثانية دولة اسبانيا بنسبة ٥,٧٧٩ موقعا مسجلا يستخدم *المودلة* في التعليم. ثم عقبتها البرازيل بنسبة ٤,٨٤٣ و جاء برطانيا برقم ٣,٨٣٨ موقعا مسجلاً. في حين تقارب عدد المواقع المسجلة لكل من الدول الاتية: المانيا ٢,٨٤٤, و المكسيك ٢,٥٥٤, و البرتغال ٢,٠٨٢. ومن جانب اخر تقاربت ايضا نسبة كولمبيا ١,٧٣٣, واستراليا ١,٦٥٣, وايطاليا ١,٥٨٧ موقعا مسجلا.

٤. التوصيات

التعليم الالكتروني عامل مساعد مهم يساهم في بناء الشخصية العلمية للطالب والاستاذ على حد سواء ,فهو يساعد على معرفة الافكار والتطور العلمي الحاصل في بقية البلدان .فالعلم لا يقتصر فقط على الحياة الجامعية ,بهل هو تعليم مستمر مدى الحياة .وقد تم تعزيز التعليم ذات الصلة بالتكنولوجيا بشكل ملحوظ مع ظهور تكنولوجيات جديدة، وبالتالي، ازداد عددا كبيرا من الموارد التعليمية الجديدة.

بعد إمعان النظر في التعليم الالكتروني سوف نختار moodle كتعليم افتراضي وبيئة التعلم عن مزيج من المرونة والتطور التعليمي، والمرونة التكنولوجية، وديناميةالمجتمع تطورها وسهولة الاستخدام للطلاب والمعلمين، وهو احد العوامل التي تسهم بلا شك في انتشاره.

تطبيق moodle احد التطبيقات العلمية والتعليمية التربوية المفيدة الذي يسمح بالتواصل مع المجتمعات العلمية و المولفين و الاكاديمين بغية التواصل الاكاديمي والمعرفي .ان الخيارات الموجودة داخل الموقع جعل منه عاملا مساعد للتعليم الحضوري.

التردد يقف حاجزا في استعمال التطبيق فنجد ان الطلاب الجدد هم اكثر انفتاحا لاستخدام التكنلوجيا .وهو حافز مهم يخلق جيل جديد يمتاز بسهولة تقبل التعليم الالكتروني .فنسبة تحميل البرنامج من طلبة المرحلة الاولى اعلى من المرحلة الاخرى.

ان سوق العمل يحتاج باستمرار الى كفاءات قادرة على تحمل اعباء المجتمع وفي الوقت نفسة تمتلك مؤهلات علمية وتكنلوجية التي واكب التطور العلمي السريع ,وهذا يتم عن طريق ادخال نظام التعليم الالكتروني.

حاولنا ان نغطي جانبا مهما في البحث وهو ابراز اهمية التعليم الالكتروني مستخدمين تطبيقmoodle انموذجا ,هناك جوانب مهمة يمكن ان تكون اهداف لبحوث مستقبلية ,نأمل من الباحثين تغطيتها.

5. Bibliography

1. Garrison, R., & Anderson, T. (2003). E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. *Routledge*.

2. Pardo, A. M., & Peñalvo, F. J. (2010). *INTRODUCCIÓN AL E-LEARNING*. Salamanca: Vniversidad de Salamanca.

3. Richey, R. (2008). Reflections on the 2008 AECT Definitions of the Field. *TechTrends*, 24–25.

4. Rosenberg, M. (2001). *e-Learning. Strategies for delivering knowledge in the*. New Cork: McGraw-Hill.

Internet resources:

5. American Learning Media: E-learning, una mirada a la educacion virtual.

Availbale in: http://www.americalearningmedia.com/edicion-024/278-white-papers/4287-e-learning-una-mirada-a-la-educacion-virtual.

6. CULTURA, C. E. (2003). From Better e-learning for Europe. Documento:

Availbalein:http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/publ/pdf/elearning/en.pdf.

7. Edmodo, Microblogging Platform for Educators, Merges with Revolution Learning Fusion Project.

Availbale in: http://www.prnewswire.com/news-releases/edmodo-microblogging-platform-for-educators-merges-with-revolution-learnings-fusion-project-84022217.html.

8. EUROPEE, C. D. (2001). From Piano d'azione eLearning Pensare all'istruzione di domani.

Availbale in: http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2001/IT/1-2001-172-IT-F1-1.Pdf.

٩. Krassa, Anna (2013) *Gamified Moodle Course in a Corporate Environment*. In: 2nd Moodle Research Conference (MRC2013), 4th and 5th October, 2013, Sousse, Tunisia.

١٠. *What is eLearning?*

Availbale in:
http://www.elearningnc.gov/about_elearning/what_is_elearning.

E-learning is an important factor in developing the educational process: Moodle software model

Researchers

Assist. Prof. Hadeel Adel Kamal Assist. teacher Haidar Mustafa Abdullah

Research Summary

The researchers are trying to deal with in this paper is marked under Title VI of e-learning is an important factor in developing the educational process: Moodle program model "that shows the importance of this type of education. E-learning Sassubh parallel to the adversarial education.

E-learning project of virtual learning, which relies on the Internet as a means of communication systems, who shall professor put special educational materials the school curriculum on the one hand so that the student can read and applied on the other hand, was set up this kind of education as a result of the development in the world and openness through a network internet that has made the world a small village, a product of the evolution of e-learning program.

The reason for choosing this subject because it helps to know winning scientific development in developed countries and what we have reached innovations help to open up the gate of Education, it is important to see how this is used in the development of what serves us for the development of education. The topic is important because it shows the application of a free tutorial helps to develop and build the scientific profile of the individual. We hope it helps search in helping the scientific community to find out the latest academic and scientific developments.

There are several Tsoullac placed to know the importance of the subject and will try to answer them through this paper the most important: What contributes to this kind of education? Are there any obstacles? What these obstacles? Is there a certain type of programs or special education web pages? What kind of output, which contributes to the development of this education?

Search section into three main sections: The first chapter discusses the input to the understanding of e-learning and its objectives, and constraints. The second chapter we see moodle and features tutorial. While the third chapter devoted to a systematic analysis carried out by the researcher to know the user numbers of Iraqi students in the Faculty of Languages Spanish language section. The reason for choosing this sample exclusively to students - Iraqis in college mentioned have downloaded the application to download and started using it. It has been added to several recommendations that can be of great benefit to those interested in this type of education.

E-learning special education contributes to the production of a new generation and consciously contribute to raising the quality of learning and development.

التعلم البنائيّ والتعلّم التقليدي

أ.م.د تغريد عباس
كلية الادارة والاقتصاد جامعة بغداد

م. رافد صباح التميمي
كلية الادارة والاقتصاد جامعة بغداد

مستخلص البحث :

يرمي هذا البحث الى معرفة اهمية التعلم البنائي في تعلم المعارف ودوره الفاعل في تطوير مواهب المتعلمين من خلال بناء المعرفة بأنفسهم وتطويرها ، وان النظرية البنيوية الان تعد من اهم النظريات في الاتجاهات التربوية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم وتلقى رواجاً واسعاً في الفكر التربوي الحديث هذه الايام .

وقد تطرق الباحثان الى مفهوم التعلم البنائي والنظرية البنائية وتعريفها ونشأتها ومصادرها، وافتراضات التعلم المعرفي عند البنائيين ، و الاسس التي تستند اليها النظرية البنائية و المبادئ التي تستند اليها النظرية البنائية و بعض نماذج النظرية البنائية و مميزات انموذج التعلم البنائي و مراحل انموذج التعلم البنائي و خصائص عناصر العملية التعليمية في النظرية البنائية .

ويستنتج الباحثان من خلال خصائص النظرية البنائية يكون المتعلم ايجابي وليس سلبي ويكون نشط ودوره الفاعل اثناء التعليم ، والمعرفة تكون متغيرة ولا توجد خارج المتعلم ، ولكن الفرد يقوم ببنائها بنفسه ، و المعلم يأتي الى الموقف التعليمي ومعه مفاهيمه ولا يكون التدريس عشوائي بل تنظيم المواقف التعليمي داخل الصف .

ومما سبق ان الاسس في ضوء النظرية البنائية تعتمد على تشجيع الفرد وكذلك تجعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية اثناء التعلم ، والمتعلم فيها يكون مبدع وكذلك يكون ناقد في ضوء الخبرة التي يتمتع بها ، وان التعلم البنائي يتمتع بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي ، لاسيما في اعادة تشكيل المفاهيم في البيئة العقلية للمتعلم ، اذ ترى ان المتعلم نفسه يستطيع بناء معارفه عن طريق قدرته التفكيرية وتؤكد ان دور المتعلم النشط الفاعل مع الاخرين في تكوين نماذج عقلية معينة لحل بعض المشكلات التي تواجهه وفضلاً عن ذلك فان المتعلمين يعمقون معارفهم من خلال الخبرات والمشاركة كالتعلم التعاوني والمناقشات ، و إنّ الانتقال من التعلّم التقليدي إلى التعلّم البنائي يتطلّب تغييراً لمكونات العملية التعليمية .

المقدّمة :

يعد التعلم الطريق الوحيد إلى الرقي والتحضر ومسايرة التطور المتلاحق في شتى مجالات الحياة وبخاصة في ظل مفهوم العولمة التي تفضي إلى حتمية التعامل اليقظ مع الواقع العالمي بكل مفرداته هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فأن التعليم يعد الأسلوب الوحيد الذي يمكن الأمم المختلفة من إعداد شعوبها إعداداً علمياً سليماً يؤهلهم للتعامل اليقظ بفكر علمي وتفكير منطقي مع كل ما تأتي به العولمة من مؤثرات سواءً أكانت إيجابية أم سلبية وعلى هذا فأن التعلم يحتاج إلى كل عمل يرقى به ويحقق أهدافه وهذا لن يتم إلا إذا تمكن المعنيون به من القضاء على أية مشكلات تعترض مسيرته وفق أسلوب علمي.

ونتيجة للانفجار المعرفي المتسارع وتراكم المعارف لم يعد هدف العملية التعليميّة مقتصراً على إكساب الطلبة المعارف والحقائق بل تعداه إلى تنمية قدراتهم على التفكير والتحليل والنقد والتعميم.

إنّ ثمرة التعلم الحقيقيّة هي إعمال الفكر الناتج عن دراسة أي فرع من فروع المعارف، وليس في تراكم المعارف و المعلومات المتعلّقة بذلك الفرع ، ومن هنا انطلقت فكرة الانتقال بالتعلم في مراحله المختلفة من النمط التقليدي الذي يعتمد على التلقين والحشو إلى نمط أخر حديث يدعو إلى ضرورة منح الطلبة قدراً كافياً من الاعتماد على ذاتهم في التعلم، والتعامل مع المحيط الذي يعيشون فيه ، كما تعالت الدعوات بضرورة إثراء أنواع التفكير المختلفة مثل: التعلم البنائي

وتضيف الثورة العلميّة إلى الحضارة الإنسانيّة حصيلة ضخمة من المعرفة في مجالات مختلفة، وتتزايد هذه الحصيلة كماً وكيفاً يوماً بعد يوم، الأمر الذي فرض على المعنيين بالدراسات في مجال العلوم خاصّة البحث عن استراتيجيات جديدة للتعليم والتعلّم تؤدي إلى العائد من التعلم وهو التعلّم ذو المعنى.

وتعد البنائيّة نظريّة في المعرفة ترى أنّ كلّ فرد يبني المعرفة بنفسه بمعنى أنّ المعرفة ما هي إلا بناء شخصي ومخطط عقلي بواسطة العمليّات المعرفيّة، كما أصبحت النظريّة البنائيّة الآن من أهم الاتجاهات التربويّة الحديثة في عملية التعليم والتعلّم، و تلقى رواجاً واسعاً في الفكر التربوي الحديث ، لذلك أصبح من الضروري أن يكون المعلّم على دراية كافيّة بهذه النظريّة وعلاقتها بعملية التعليم والتعلّم وهذه ما سيتضمنه هذا البحث في محاوره .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى التعرف على دور التعلم البنائي في تطوير المعارف لدى المتعلمين ومميزاته واسسه ومبادئ ودور المتعلم الطالب والمعلم في هذا التعلم مع كيفية الانتقال من التعلم التقليدي الى التعلم البنائي .

النظريّة البنائيّة : (Cognitive Theory)

تعود النظرية البنائية بكل نماذجها إلى فلسفة الفكر البنائي والتي تمحورت حول منهج فكري يعالج تكوين المعلومات ويدمج بين التقنية والتكنولوجيّا ، وتُعتبر التربية من أكثر الميادين تأثراً بالفلسفة البنائية بتياراتها المعرفيّة والاجتماعيّة، فهي تنظر إلى المتعلّم بأنّه نشط يبني معارفه من خلال تفاعله مع المعلومات ومع خبرات الآخرين، وليس من خلال تكوين صور أو نسخ من الواقع (رزاق ، ٢٠٠٨، ٣١) ، وعملية تعلّم مادة أو معلومات جديدة تعتمد على قيام المتعلّم بتمثيل أو استيعاب (Assimilation) هذه المادة أو المعلومات الجديدة من خلال ما يعرف بالتضمين (Subsumption) ، وهي تعني ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات والأفكار الموجودة لدى المتعلّمين في بنيته المعرفية ودمجها معاً، مما يؤدي إلى ظهور معلومات وأفكار جديدة تنمي البنية المعرفية وتطورها، وتؤدي إلى تعديلها بعد أن تصبح المعلومة الجديدة جزءاً مكوناً للبنية المعرفية الجديدة، ولا تحدث عملية ربط ودمج المعلومة أو المادة الجديدة في البنية المعرفية للمتعلم إلا في التعلم ذي المعنى.(زيتون: ١٩٩٩: ٩٠).

فالنظرية البنائية تقوم على اساس ان المتعلمين ليسوا صفحات بيضاء يكتب عليها المعلم ما يشاء انما لديهم افكارٍ ومعارفٍ ترتبط بها المعارف الجديدة وقد تتوافق معها فتندمج في البناء المعرفي للمتعلم وقد تختلف عنها فتحتاج الى تعديل او اضافة فيرتبط التعلم السابق بالتعلم الجديد ، (عطية ، ٢٠٠٩ ، ٢٥٥) ، وتنطلق هذه النظرية من قاعدة اساسها ان الفرد يبني او يبتكر فهمه الخاص او معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات في كشف غموض البيئة المحيطة به او حل المشكلات التي تواجهه . (قطامي ،٢٠٠٣، ٧٥٢) .

وقد وردت تعاريف متعددة للنظرية البنائية منها :

- عرفها (جلاسة فيلد) وهو اكبر منظري البنائية المعاصرين وابرزهم ويرى" ان البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور التعلم في البناء الشخصي المعرفي اي يؤكد على ان المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي بل تبنى بشكل فعال" ،(عبد الرزاق ،٢٠٠١، ١٨٠).
- وعرفها (زيتون) بأنها "عملية اجتماعية يتفاعل المتعلمون فيها مع الاشياء والاحداث عن طريق حواسهم التي تساعد على ربط المعرفة السابقة بمعرفتهم الحالية التي تتضمن المعتقدات والافكار والصور ، (زيتون ،٢٠٠٧ ، ٤١) .

نشأة النظرية البنائية :

تعود جذورها الى القرن الثامن عشر من خلال اراء الفيلسوف الايطالي جيلوسوفكيو والذي اشار الى ان البشر يستطيعون فهم ما يبنوه بانفسهم وهناك كثير من اصحاب النظريات ساهموا ببلورة فكرة البنائية مثل (كنج وديكارات) وصاحب النظرية المعرفية الارتقائية جان بياجية (زيتون وكمال ، ٢٠٠٣ ، ٢٧) ، ويعد بياجية هو واضع اللبنات الاولى للنظرية البنائية ثم تبعه عدة منظرين كان من أهمهم (Glaser Sfeld) جلاسة فيلد مؤسس البنائي الحديث ،اذ اعاد صياغتها وتجميعها واكد على ان بناء المعنى في عقل الطالب يتم عن طريق دمج عملية تكيفية ووضع تصور يفسر الاحداث في العالم المحيط به عن طريق دمج المعلومات الجديدة مع معلومات سابقة في أبنية عقلية توضح فهمه واستيعابه للعالم المحيط به ، والتحدي الاساس في النظرية البنائية ،اي انها تغيير مكان السيطرة على التعلم من المدرس الى الطالب وتسليط الضوء على الطالب ودوره النشط في بناء معرفته ، فيبني مفاهيم ويجد الحلول ويتقبل الحكم الذاتي فينظر للطالب على انه عنصر نشط لتحقيق اهداف التعلم (Thariasoulas ,2002 , p: 15)، أذ تشتق كلمة البنائية من البناء(Construction) او البنية (Structure) التي هي مشتقة من الاصل اللاتيني (Sturere) ،فالبنية هي كل مكون من ظواهر متماسكة يتوقف كل منه على ما عداها، ولا يمكنه ان يكون هو الا بفضل علاقته بما عداه (فضل ،١٩٨٥ ،١٧٥).

وبناءً على ذلك يرى البنائيون ان كل ما موجود (بما في ذلك الانسان) هو عبارة عن بناء متكامل يضم ابنية جزئية عدة بينها علاقات محددة ، وهذه الابنية الجزئية لا قيمه لها في حد ذاتها بل قيمتها في العلاقات التي تربطها بعضها ببعض والتي تجمعها في ترتيب يؤلف نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته ووظيفته (ناصر، ٢٠٠١، 420)، وتستند النظرية البنائية في التدريس الى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعلم القائم على القيم ولبناء المعرفي ، ويرى جان بياجيه مؤسس النظرية البنائية أن التعلم هو حالة خاصة من حالات التطور ، وان هذا التطور يؤدي الى وعي المتعلم بالإجراءات التي تستعمل لمعرفة الاشياء، فالتعلم عنده عملية خلق وابداع ، وليس مجرد محاولات عشوائية تقود الى استجابات ناجحة ، ولكي يتم التعلم ينبغي قيام المتعلم بالاستدلال ، وان اخطاء المتعلم تقتل كما تقدمت قدرته على الاستدلال ، وانه قادر على تنظيم أفكاره ذاتياً، وان التعلم الجديد قد يكشف عن بعض الاخطاء في البنية المعرفية السابقة فيؤدي الى التعديل المطلوب في تلك البنية من خلال التمثيل الذي يجري بين التعلم الجديد والقديم (عطية ،٢٠٠٨، ٥١) ، وتنطلق هذه النظرية من قاعدة اساسية أن الفرد يبني أو يبتكر فهمه الخاص أو معرفته بالاعتماد على خبرته الذاتية ويستعمل هذه الخبرات لكشف غموض البيئة المحيطة بها أو حل المشكلات التي توجهه اي يكون المتعلم نشطاً (قطامي ،٢٠١٣، ٧٥٢) ، وان البنائية تؤكد على ان يكون المتعلم محور عملية التعلم ، وان التعلم عملية بنائية نشطة ، فالطالب يتعلم

من طريق الانشطة التي تساعد على تكوين المعرفة ، ومن ثم امتلاكها ، اذ يبتعد بذلك عن التلقين والحفظ واسترجاع المعلومات (مطر، ٢٠٠٤، ٤٢) وتعد النظرية البنائية جزء من التنوير القادم على الرغم من انها ليست جديدة في سياق النظريات لكنها تعكس التعلم من منظور اوسع واشمل فهدف كل النظريات هو تنسيق خبراتنا وتجهيزها بشكل منطقي وهو صميم البنائية .(Von Glasersfeld .(.2001.p:33

فالطالب هو المحور الرئيس في النظرية البنائية وذلك من خلال تنظيم الافكار الموجودة في بنيته المعرفية ، فالمعرفة لا يمكن نقلها بسهولة من المدرس الى الطالب ، والطالب هو من يقوم ببناء معرفته بنشاط من خلال المعلومات الجديدة وتفاعلها مع المعرفة الموجودة في بنيته المعرفية ، فإذا كانت المعلومات الجديدة متوافقة مع البنية المعرفية الموجودة لديه فيمكن ان يحدث التعلم ، اما اذا كانت المعلومات متناقضة مع البيئة المعرفية الموجودة لديه فان المعرفة الموجودة لدى الطالب لابد ان تتغير وتتلاءم مع المعلومات الجديدة ،

. (Sangcr &Greenbow. 1997. P:378)

والمعرفة لا تنتقل بصورة سلبية من المدرس الى الطالب ولكن الطالب يبني معنى ذاتياً للمعرفة لذلك تسهم النظرية البنائية على اعادة بناء هيكلية المعرفة ، والنظرية البنائية هي عملية ديناميكية مستمرة للمواصلة بين الطلبة والعالم الخارجي ، لان هذا العالم ليس مستقلاً ولا ثابتاً ولكنه متغير ناتج من النشاط العقلي للطالب وتفاعله مع بيئته لذلك تعد المعرفة وسيلة تيسر أموره عند تعامله مع علمه الخارجي ، (زيتون ، وكمال ، ٢٠٠٣، ٣٣)

وتنطلق البنائية من ثلاثة مصادر تاريخية هي :

المصدر الاول : فلسفي مؤداه أن النظرية العامة للمعرفية يمكنها تزويدنا بخلفية تساعدنا في الوصول الى نظرية تربوية نوعية وتطبيقها .

المصدر الثاني : وهو انعكاس الخبرة من ذوي المهن كالأطباء والمحامين والمعلمين وغيرهم على هؤلاء الذين ينشدون مساعدتهم والتعلم منهم .

المصدر الثالث : هو مجتمع البحث الوظيفي الذي استهدف ميلاد النظرية والتطبيق على نحو اكثر ارتباطاً وتماسكاً ، والنظرية البنائية بمعناها المعروف الان لها جذور تاريخية قديمة تمتد الى عهد سقراط ولكنها تبلورت في صيغتها الحالية في ضوء نظريات وافكار عدد كثير من المنظرين امثال (اوزبل و بياجيه و فيجو تسكي)(ماهر وتاج الدين،٢٠٠١، ٦٧) والنظرية البنائية مشتقة من كل من نظرية

بياجيه (البنائية المعرفية) ونظرية فيجو تسكي ((البنائية الاجتماعية) ، **وبذلك ينحصر التعلم في رؤيتين هما :**

الاولى : رؤية بياجيه التي تشير الى ان التعلم يتحدد في ضوء ما يحصل عليه المتعلم من نتائج منسوبة لدرجة الفهم العلمي .

الثانية : رؤية فيجو تسكي التي تشير الى ان التعلم يتحدد في سياق اجتماعي يتطلب درجة من التمعن (عبد الكريم ،٢٠٠٠ ، ٢٠٥)

افتراضات التعلّم المعرفي عند البنائيين:

تقوم النظرية البنائية على مجموعة من الافتراضات التي تشكّل في مجملها طريقة تكوين المعرفة، وقد حددها كل من (شهاب، ٢٠٠٢ ، ١٢٨- ١٢٩)؛ (الطناوي، ٢٠٠٢ ، ١١-١٢) (علي ، ٢٠٠٥ ، ٢٥٧)(الخليلي ، ١٩٩٥ ، ٢٥٦- ٢٥٨) في أربعة افتراضات هي :

١. **الافتراض الأوّل** : يبني الفرد الواعي المعرفة اعتماداً على خبرته الخاصّة، ولا يستقبلها بصورة سليمة من الآخرين، ويؤكّد هذا الافتراض على نقاط أساسيّة في اكتساب المعرفة من منظور البنائيّة، هي:

- يبني الفرد المعرفة الخاصّة به عن طريق استعمال العقل.
- الخبرة هي المحدّد الأساسي لمعرفة الفرد، أي أنّ المعرفة ذات علاقة بخبرة المتعلّم وممارسته ونشاطه للتعامل مع معطيات العالم المحيط به .
- تنتقل المفاهيم و المبادئ والأفكار من فرد لآخر بمعناها نفسه، فالمستقبل لها يبني لنفسه معنى خاصاً به.

٢. **الافتراض الثاني** : إنّ وظيفة العملية المعرفية (العقلية) هي التكيّف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة الوجودية المطلقة ، ويقصد بالمعرفية هنا هي العملية العقلية التي بمقتضاها يصبح الفرد واعيا بموضوع المعرفة، وهي تشمل (الإحساس والإدراك والانتباه والتذكر والربط والحكم والاستدلال وغيرها)، أما الحقيقة الوجودية المطلقة فهي حقيقة الأشياء كما هي معلومة عند الله سبحانه وتعالى.

٣. **الافتراض الثالث:** إن التعلّم عملية بنائية نشطة، بمعنى أنّ البناء المعرفي للمتعلّم ناتج عن ابتكاره ومواءمته للعالم الخارجي، ومن خلال ذلك يستعمل جهداً عقلياً من خلال النشاط التعليمي الذي يبني من خلاله المعرفة بنفسه، وهو بذلك يحقّق مجموعة من الأغراض التي قد تسهم في حل

مشكلة تقابله أو تجيب عن أسئلة محيرة لديه، وهذه الأغراض هي التي توجه أنشطة المتعلّم وتكون بمثابة قوّة الدفع له لتحقيق أهدافه.

٤. **الافتراض الرابع** :الهدف الجوهري من التعلّم هو إحداث نوع من التكيّف مع الضغوط المعرفيّة التي قد يتعرض لها المتعلّم ، والضغوط المعرفيّة تعني كل ما يحدث نوع من الاضطراب المعرفي لدى المتعلّم نتيجة لمروره بخبرات جديدة ، كما يُوجز البعض إلى أنّ الفلسفة البنائية تستند إلى ثلاثة أعمدة ، كما أشار إليها (اكسيل ، ٢٠٠٩ ،٥٥) وهي :

١. **العمود الأوّل** : " المعنى يُبنى ذاتياً من الجهاز المعرفي للمتعلّم بنفسه، ولا يتم نقله من المعلّم إلى المتعلّم".

٢. **العمود الثاني:**" تشكيل المعاني عند المتعلّم عملية نفسية نشطة تتطلّب جهداً عقلياً".

٣. **العمود الثالث:**" البُنى المعرفيّة المتكونة لدى المتعلّم تقاوم التغيير بشكل كبير".

ويستنتج الباحثان مما سبق ان افتراضات النظرية البنائية تعتمد على دراسة ومعرفة كيف يتعلم الفرد ، فنقول انها نقلت المتعلم من دور المتلقي للمعرفة الى الدور المبدع و البناء والمركب للخبرات السابقة والمحلل لها لغرض استحداث وبناء صورة جديدة وفهم جديد لهذا البناء المعرفي.

الاسس التي تستند اليها النظرية البنائية :

١- تبنى على التعليم وليس التعلم وتشجع وتقبل استقلالية ومبادرة المتعلمين

٢- تجعل المتعلمين مبدعين ،وتشجع البحث والاستقصاء لديهم .

٣- تؤكد على الدور الناقد للخبرة في التعلم .

٤- تأخذ الانموذج العقلي للمتعلم وكيف يتعلم في الحسبان .

٥- تؤكد الاداء والفهم عند تقييم التعلم .

٦- تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية .

٧- تعمل على استعمال المصطلحات المعرفية مثل (التنبؤ _ الابداع _ التحليل) .

٨- تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم او فيما بينهم وتركز على التعلم التعاوني .

٩- تؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم .

١٠- تزود المتعلمين بالفرص المناسبة لبناء المعرفة الجديدة والفهم من الخبرات والواقعية

ويستنتج الباحثان مما سبق ان الاسس في ضوء النظرية البنائية تعتمد على تشجيع الفرد وكذلك تجعل المتعلم يتمتع بالاستقلالية اثناء التعلم والمتعلم فيها يكون مبدع وكذلك يكون ناقد في ضوء الخبرة التي يتمتع بها (زيتون، ٢٠٠٣ ، ٩٠)

المبادئ التي تستند اليها النظرية البنائية:

يأخذ التعلّم البنائي صورة مخصوصة به تميّزه عن التعلّم في ظل النظريّات الأخرى، فتظهر فيه العديد من المبادئ التي تعكس ملامح الفكر البنائي بوصفها نظرية في التعلّم المعرفي، والتي حدّدها كل من(زيتون، ٢٠٠٣ ، ١٠٥)؛(والترتوري والقضاة ، ٢٠٠٦ ، ٣٥١)، في المبادئ الآتية :

أولاً : إنّ التعلّم عملية بنائية نشطة ومستمرة وعرضية التوجيه، ويتضح ذلك من خلال :

١. إنّ التعلّم عملية بنائية: أي يعني أنّ التعلّم باعتباره عملية بنائية لتراكيب معرفية جديدة من خلال تنظيم وتفسير خبرات المتعلّم مع معطيات العالم الحسي.
٢. إنّ التعلّم عملية نشطة : فالتعلّم لا يكون بنائياً ما لم يكن المتعلم نشطاً، أي أن يبذل المتعلّم جهداً عقلياً للوصول إلى المعرفة بنفسه.
٣. إنّ التعلّم عملية غرضية التوجيه: لابد أن تنطلق أغراض التعلّم من واقع حياة المتعلم واحتياجاته لكي يولد لدى المتعلم الغرضية والسعي لتحقيق أغراض معينة تسهم في حل مشكلة يواجهها أو تجيب عن أسئلة محيرة لدى المتعلّم.

ثانياً: تتهيأ للتعلّم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلّم بمشكلة حقيقية ذات علاقة بخبرات المتعلّم الحياتية، وهذا يساعد على صناعة التعلم ذي المعنى لديهم.

ثالثاً: تتضمّن عملية التعلّم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.

رابعاً: المعرفة القبلية للمتعلّم شرط أساسي لعملية التعلّم ذي المعنى ولما لها من تأثير في بناء المعرفة لدى المتعلّم.

خامساً: الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكّيفات تتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلّم ، أي أنها عملية بحث عن الموائمة بين المعرفة والواقع.

سادساً: التعلم عملية تحتاج إلى وقت، إذ أنّ التعلّم لا يحدث بشكل آني مباشر، ولإحداث التعلّم ذي المعني نحتاج إلى إعادة التأكيد على أفكار جديدة معيّنة، وتأمل معاني جديدة واستعمالها في مواقف حياتية.

بعض نماذج النظرية البنائية :

ظهرت العديد من النماذج البنائية والتي تعد بمثابة ترجمة تطبيقية للنظرية البنائية ومنها :

- انموزج دورة التعلم – انموذج وودز – انموذج وتلي – انموذج وتلي – انموذج تروبرج دبايبي
- انموذج تراجست – انموذج خريطة الشكل v – انموذج التقويم البنائي – انموذج بوسنر
- انموذج التعلم البنائي – الانموذج التوليدي (العاني ،٢٠١٢، ٢٧)

مميزات انموذج التعلم البنائي (Constructivist Learning Model) :

لنجاح انموذج التعلّم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على المتعلّمين فإنّ هناك مميزات لهذا الانموذج ينبغي توظيفها بشكل جيّد في العملية التعليمية، و يتميز انموذج التعلم البنائي بعدة مميزات يوردها (سعودي، ١٩٩٨ ، ٧٨٨) ؛(سليمان وهمام، ٢٠٠١ ، ١١٦)؛ (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣ ، ٧٩– ٨٢)، منها:

- يجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية ، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه.
- يتيح فرصة لممارسة عمليات العلم مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم.
- يسود الجو التعاوني الذي يتيح فرصة للتفاعل بين المتعلمين مع بعضهم البعض ومع المعلم من خلال الأنشطة.
- يربط الانموذج بين العلم والتكنولوجيا؛ مما يتيح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور المعلم في حل مشكلات المجتمع.
- يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة؛ مما يجعل المتعلمين في حالة تفكير مستمر، مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمين.
- يتيح فرصة للمتعلمين لتصحيح الفهم الخاطئ التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار.
- تنوع الأسئلة المحفزة للمتعلمين للرجوع على مصادر المعرفة المتنوعة التي تدعم التفسيرات الناتجة.

- اقتصار دور المعلم على التوجيه والتنظيم والإرشاد، ومصدر للمعلومات أيضاً.
- يزود هذا الانموذج المتعلمين بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم.
- شمول الانموذج لمعظم مزايا التعلم البنائي لمعرفة المتعلمين بأنفسهم من خلال مراحله.

ويرى (ابو رياش ،٢٠٠٩) ، ان التعلم البنائي يتميز بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي ، لاسيما في اعادة تشكيل المفاهيم في البيئة العقلية للمتعلم ، اذ ترى ان المتعلم نفسه يستطيع بناء معارفه عن طريق قدرته التفكيرية وتؤكد ان دور المتعلم النشط الفاعل مع الاخرين في تكوين نماذج عقلية معينة لحل بعض المشكلات التي تواجهه وفضلاً عن ذلك فان المتعلمين يعمقون معارفهم من خلال الخبرات والمشاركة كالتعلم التعاوني والمناقشات . (ابو رياش ، ٢٠٠٩ ، ١١٧) .

مراحل انموذج التعلم البنائي

يسير انموذج التعلّم البنائي وفق أربع مراحل رئيسة متتابعة كما أشار إليها كل من (إسماعيل ، ٢٠٠٠ ، ٣٠-٣١)؛ (البنا ، ٢٠٠١ ، ١٤- ١٥) ؛ (صبري وتاج الدين، ٢٠٠٣، ٧٥- ٧٦) ؛ (زيتون ، ٢٠٠٣ ، ٣٨٤) في الآتي:

المرحلة الأولى :

مرحلة الدعوة (Invite Stage):

وتهدف هذه المرحلة إلى إثارة دافعية المتعلمين للدرس وتهيئتهم للتعلم، ويتم فيها دعوة المتعلمين للتعلم، و يقوم المعلم بجذب انتباههم وإثارة اهتمامهم إلى ما يراد عرضه وتقديمه.

المرحلة **الثانية:**

مرحلة الاستكشاف ،الاكتشاف، والابتكار (Explore, Discover and Create):

ويتم في هذه المرحلة انخراط المتعلمين في مجموعة من الأنشطة بغرض الوصول لحل المشكلة المعروضة سابقاً، ويقوم المتعلم في هذه الخطوة بالقياس والتجريب والملاحظة وذلك ضمن مجموعات متجانسة، ويكون دور المعلم مقتصرا على التوجيه.

المرحلة الثالثة:

مرحلة تقديم الحلول والتفسير(Propose Solutions and Explanation) :

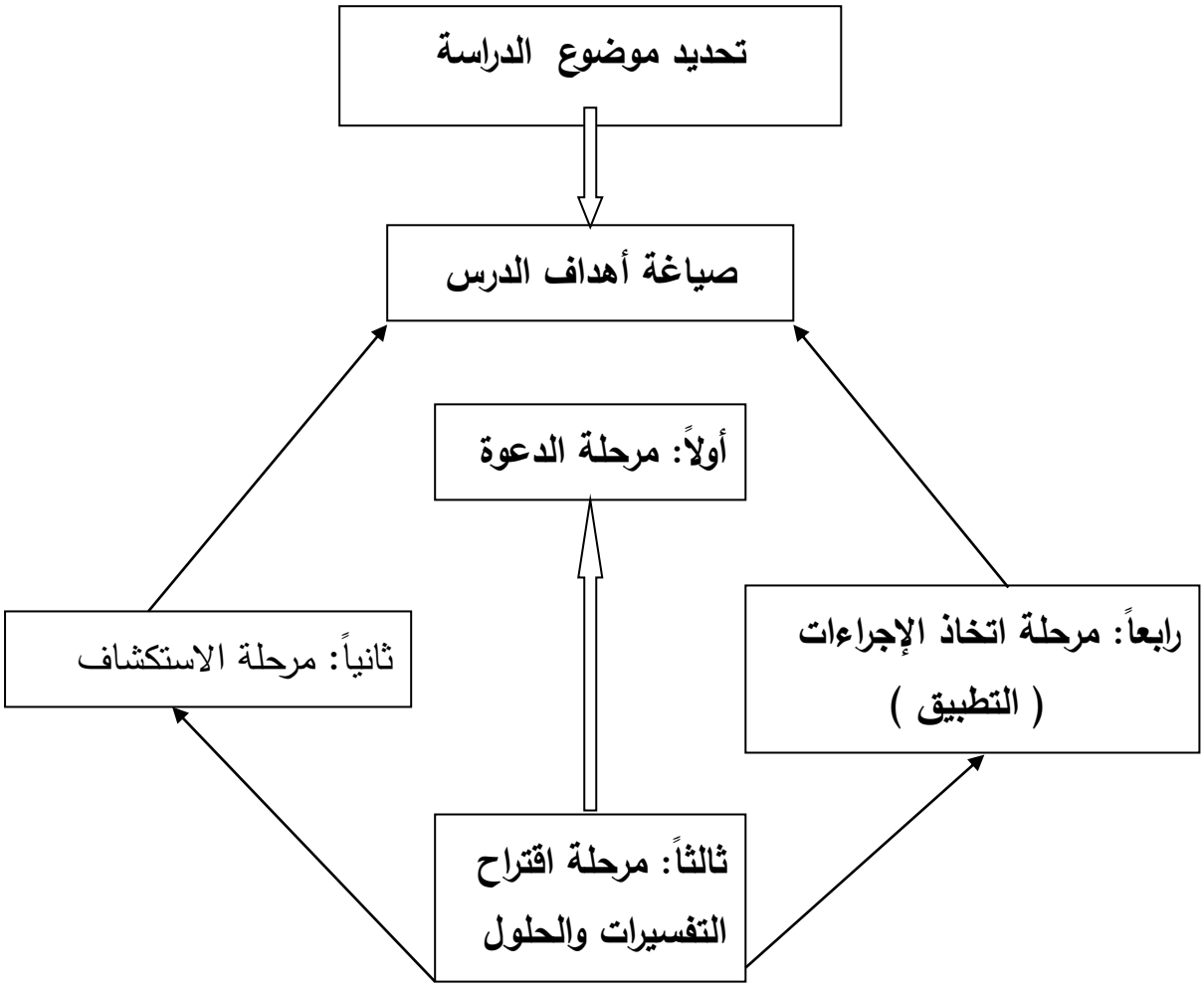
وفيها يقوم المتعلمون بتقديم التفسيرات، وطرح الحلول والمقارنة بينها من خلال الأنشطة المختلفة التي تظهر الاتصال والتواصل بين المتعلمين والمعلم، وبين المتعلمين بعضهم بعضا، إذ يقوم المتعلمون ببناء معرفتهم مع بعضهم البعض على جميع المستويات المعرفية المختلفة.

المرحلة الرابعة:

مرحلة اتخاذ الإجراءات (Take Action Stage) :

وفيها تحدث عملية الاندماج المعرفي بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة، بمعنى حدوث اندماج معرفي للمفاهيم، وظهور مفاهيم أكثر اتساعاً وعمقاً مما يؤدي إلى حدوث البناء المعرفي الجديد الذي يستعملونه في فهم متغيرات البيئة التي تحيط بهم، ويطبق المتعلم ما توصل إليه من معارف وأفكار واستنتاجات في فهم الواقع البيئي العملي ، ويعرض (المطرفي ، ٢٠٠٨، ٧٥) شكلاً تخطيطياً يوضح مراحل أنموذج التعلم البنائي، وهو كالتالي:

شكل (١) أنموذج التعلّم البنائي



أساليب إثارة الدافعية

خصائص عناصر العلمية التعليمية في النظرية البنائية

تنظر البنائية للمتعلّمين على أنهم يبنون صوراً للعالم من حولهم، وهذه الصور العقلية تنفع في ضوء مواءمتها للخبرات، وعلى ذلك فالتعلّم عملية عقلية يُعاد فيها بناء البنية المفاهيمية للمتعلّم باستمرار بحيث تحتفظ بمدى واسع من الخبرات والأفكار، كما أنها عملية نشطة لصنع المعنى والتي يمتلك المتعلّم التحكم فيها ، وبناءً على ذلك يُنظر للمتعلّمين كمصنفين لتعلّمهم الخاص خلال عملية من التوازن بين البناء المعرفي لديهم والخبرات الجديدة المكتسبة (Gagliradi,2007:64)

ويُشير بلاك (Black,2007:65) إلى أنّ البنائية عبارة عن عملية بناء تنظيمات معرفية من مدخلات حسية مثل الكلام والكتابة والمعرفة الشكلية، التي يكون لها معنى لدى المتعلّم فقط. وتذكر فايزة (حمادة ، ٢٠٠٥ ، ٤١٣) تعريف مدرسة التربية بجامعة كلورادو للبنائية بأنّها" فلسفة التعلّم القائمة على الافتراض القائل بأننا نبني فهمنا للعالم الذي نعيش فيه بالاعتماد على خبراتنا".

لقد أثّرت النظرية البنائية في ممارسة العملية التعليمية و أصبحت تهدف إلى فهم الطلبة للمعرفة وللعمليات المفاهيمية وذلك من خلال أبنية داخل عقل المتعلّم في جو نشاط اجتماعي. كما أكّد (خطايبة ، ٢٠٠٥ ، ١١٩) تغيير خصائص وأدوار كل من الأهداف ، المنهج، التقويم، المعلّم، المتعلّم، والمدرسة، فأصبحت :

أ- **الأهداف معرفية:** أصبحت الأهداف في ضوء النظرية البنائية تتحدّد في المجال التالي: الاحتفاظ بالمعرفة، فهم المعرفة، الاستعمال النشط للمعرفة ومهاراتها. فالمتعلّم يتعلّم من خلال البناء الفعّال للمعرفة ومقارنة معلوماته الجديدة مع السابقة، فأهم ما يميز النظرية البنائية أنّ المعرفة لا تستقبل بشكل رئيسي ولكنّها تبنى بشكل إيجابي ، وهي عملية تكيفية من خلال تنظيم الفرد للخبرات التي يتعامل معها ، وهي تتكوّن لدى الفرد من خلال تعلّمه من البيئة. (الطناوي:٢٠٠٢ : ١٣-١٤).

ب- **المعلّم:** إن المتعلّم في ضوء النظرية البنائية باحث إيجابي، لذلك فدور المعلّم "جعل المفاهيم واضحة، فهو ليس ملقنا بل موجهاً ومرشداً ، كما أنّه منظم لبيئة التعلّم، وموفر لأدوات التعليم، ومشارك في إدارة التعلّم وتقويمه" ،(ناصر،٢٠٠١ ، ٤٢٦) ، كما وحدّد (الحارثي، ٢٠٠٣ ، ١٥٤) هذا الدور بوضع مجموعة من المهام التي يقوم بها المعلّم البنائي، وهي:

١- تشجيع المتعلّمين على تبني أهداف الدرس وتبني أنشطته ومن ثم امتلاكها بحيث تصبح أهداف الدرس أهدافهم.

٢- تطوير الخبرات التعليمية التي تتيح للمتعلّمين فرصة تحمل مسؤولية التخطيط للأنشطة واستخلاص نتائجها.

٣- تقدير توقعات الطلبة واستنتاجاتهم وأفكارهم والاستماع إلى وصفهم لمجريات الأنشطة التعليمية وانجازاتهم ، وأن يتقبل الاختلاف في التفسير ولا يبحث عن الإجابة الصحيحة الواحدة.

٤- تهيئة الجو والمناخ الذي يساعد المتعلمين على تكوين المعنى بأنفسهم وأن يهيئ جواً يشعر فيه المتعلم بالأمان والحرية في التعبير عن رأيه.

٥- كما أضاف (خطابية ،٢٠٠٥ : ١٣٢- ١٣٣) الأدوار التالية للمعلّم البنائي :

- **المقدم:** وهو ليس المحاضر، ولكنه الذي يشرح ويقدم الأنشطة لمجموعات المتعلّمين والخيارات بحيث تشجيع الخبرات المباشرة للطلبة بشكل مستمر.
- **موجه الأسئلة وطارح المشكلة:** وهو الشخص الذي يثير تكوين الأفكار واختيار وبناء المفاهيم من خلال توجيه الأسئلة وعرض المشكلات التي تنشأ من المراقبات.
- **منسق العلاقات العامّة:** وهو الشخص الذي يشجع ويطور العلاقات العامّة ويمارس أنشطة متنوعة في غرفة الصف.
- **موثق التعلّم:** وهو الشخص الذي يوثق التوقعات ويقيس أثرها في كل متعلم بدالة المعرفة وتطور مهارات العلوم.
- **باني النظرية:** وهو الشخص الذي يساعد المتعلمين على تشكيل الروابط بين أفكارهم وبناء نماذج ذات معنى تمثل المعرفة التي قام المتعلمون ببنائها.
- **المعلم يستعمل التكنولوجيا بكفاءة** من أقراص مدمجة وبرمجيات ومواقع إنترنت.
- **المعلم مربي** يتفهم حاجات واتجاهات ومعتقدات المتعلمين .
- **المعلم مدرب،** يقوم بدور المدرب.

ج- **المتعلّم:** حدّد (ناصر ، ٢٠٠١ ، ٤٧٢) دور المتعلم بأنه "يبحث عن المعنى، يقوم بترتيب الأحداث حتى مع غياب المعلومات الكاملة، كما يعتمد على معرفته السابقة ليتعلم. فالمتعلم بهذا المعنى باحث ناشط ، كما أن فهم أي شيء يعني فهم الروابط والعلاقات بين أجزائه" .

كما حدد البعض ثلاثة أدوار يقوم بها المتعلم البنائي (رزق ، ٢٠٠٨ ،٤٦) وهي :

المتعلّم فعّال (The Active Learner) : إذ تنادي البنائية بأنّ المعرفة والفهم يكتسبان بنشاط ، و يناقش المتعلم ويضع الفرضيات ويستقصي ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلاً من أن يسمع ويقرأ ويقوم بالأعمال الروتينية.

المتعلّم الاجتماعي (The Social Learner) : تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم يبنيان اجتماعياً، فالمتعلم لا يبدأ ببناء المعرفة بشكل فردي، وإنما بشكل اجتماعي بطريق الحوار مع الآخرين.

المتعلّم المبدع (The Creative Learner) : تنادي البنائية بأن المعرفة والفهم تبتدعان ابتداعاً، فالمتعلمون يحتاجون لأن يبتدعوا المعرفة لأنفسهم ولا يكفي افتراض دورهم النشط.

ويستنتج الباحثان من خلال دور المعلم والمتعلم في ضوء النظرية البنائية المعلم يشجع المتعلم على التعلم وكذلك هو يختار المواد ويسعى الى تطور اساليب التعلم والمتعلم يكون نشط ويعيش مع اقرانه ولا يكون معزولاً ، اي اجتماعي وكذلك يكون مبدع ، اذ إن هناك فرقاً بين التعليم في القاعات التقليدية والقاعات البنائية . الاطلاع على جدول رقم (١)

د- **المنهج:** للمنهج البنائي العديد من الخصائص، فيكون منظماً من القضايا الكلية إلى القضايا الجزئية، أي من أعلى إلى أسفل، و يتم فيه التركيز على الاستطلاع والاستنتاج واشتقاق المعرفة. كما أن هناك مجموعة من الأساسيات التي مراعاتها عند تصميم وبناء المنهج البنائي، وهي كما أشار إليها (الخوالدة ، ٢٠٠٤، ٢٩٤)، في الآتي:

- عرض المفاهيم والمعاني بصورة متبادلة ومتوالية من خلال السياقات التي ترد فيها من أجل التوكيد على تكامل المعاني للمفاهيم.

- تخطيط المنهج بحيث يساعد على التفكير الحدسي والتحليلي للمتعلمين، والقدرة على رؤية العلاقات والدلالات المنطقية بين التراكيب والسياق.

- تدعيم المناهج عند بنائها بالمفاهيم الدينية والقيم الدينية التي تؤدي إلى حياة اجتماعية أكثر وضوحاً.

- بناء المناهج الدراسية وفقاً لخصائص النمو المعرفي للمتعلمين ، واختيار الخبرات والأنشطة التعلمية لتحقيق ذلك.

هـ- **استراتيجيات التدريس:** تعتمد استراتيجيات التدريس بناءً على النظرية البنائية على مواجهة المتعلمين بمشكلات ذات علاقة بحياتهم وبيئتهم، و يعمل المتعلمون بطريقة جماعية في البحث والتجريب ووضع الفروض والمفاوضات بين بعضهم البعض. (الحذيفي والعتيبي، ٢٠٠٢ ، ١٣٦)

و- **التقويم:** وظيفة التقويم البنائي قياس المعارف التي اكتسبها المتعلمون وطبيعة الاستطلاع الذي ينخرط به المتعلمون، والتركيب المفهومي للمحتوى الذي يتم تدريسه، وهو يتم في عملية التعلم وليس منعزلا عنه.(ناصر، ٢٠٠١ ،٤٢٧).

ز- **المدرسة وبيئة التعلّم:** على المدرسة البنائية أن تبحث عن الطرق التي تساعد كل متعلّم على اكتساب أكبر قدر من المعرفة كلما أمكنه ذلك. وحدّد (الكيلاني ، ٢٠٠٤، ١٤٨) طبيعة بيئة التعلّم البنائي، إذ أشار إلى "تؤكّد على التعلّم أكثر من التعليم، وتشجع الدارسين على الانخراط في نقاش مع الأنداد وتدعيم التعلّم التعاوني، وتأكيد المواقف الحياتية التي يحدث فيها التعلّم ، وتجنب التعليم النظري أو المطلق الذي ليس له قرينة، وبدلاً من ذلك التركيز على الخبرة الميدانية كمصدر من مصادر التعلّم و أن الخبرة السابقة بالنسبة إلى بيئة التعلّم البنائي تعد مصدراً مهما للنشاط التعليمي، وتلعب دوراً فعّالاً في عملية التعلّم".

ويستنتج الباحثان من خلال خصائص النظرية البنائية يكون المتعلم ايجابي وليس سلبي ويكون نشط ودوره فاعل اثناء التعلم والمعرفة تكون متغيرة ولا توجد خارج المتعلم نفسه ولكن الفرد يقوم ببنائها بنفسه ، والمعلم يأتي الى الموقف التعليمي ومعه مفاهيمه ولا يكون التدريس عشوائي بل تنظيم المواقف التعليمي داخل الصف .

يتّضح أنّ النظرية البنائية حولت عناصر العملية التعليمية إلى مسار يختلف عن مسار الطريقة التقليدية، والسؤال الذي يتم طرحة في نهاية مطاف هذه الوثيقة: **كيف يمكن لنا الانتقال من الطريقة التقليدية إلى الطريقة البنائية؟**

إنّ الانتقال من التعلّم التقليدي إلى التعلّم البنائي يتطلّب تغييراً لمكونات العملية التعليمية، وقد حدّد(فهمي ومنى عبد الصبور، ٢٠٠١ :١٠٧)، تلك التغيرات بالجدول التالي:

جدول (١) : التغيرات المطلوبة للانتقال من الطريقة التقليدية إلى البنائية

التعلّم التقليدي ⟵	التعلّم البنائي
المعرفة توجد خارج المتعلّم	المعرفة توجد داخل المتعلّم نفسه
محورها المعلم	محورها المتعلّم
أنشطة فردية	أنشطة تفاعلية

تعلّم تنافسي	تعلّم تعاوني
يتقبل المعلّم الإجابة الصحيحة فقط	يتقبل المعلّم آراء المتعلّمين مهما كانت صحيحة أو خاطئة
تذكر المعرفة	تغيير المفاهيم
يعتمد المتعلم على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعرفة	يعتمد المتعلم على مصادر متنوعة
يعتمد التقويم على الاختبارات التحريرية فقط.	يعتمد التقويم على بدائل مختلفة

وبهذا يرى الباحثان من خلال هذا الاستعراض المفصل للنظرية البنائية يكون الاعتماد عليها افضل بكثير في ضوء الاساليب التقليدية المتبعة في التعليم ، ودور المتعلم فيه ايجابي ونشط وفعال في العملية التعليمية ، ويعتمد على المعلومات والخبرات السابقة وربطها وتنظيمها في فهم المعلومات الجديدة ، كما انه يبني المعرفة على نحو جماعي ومتفاوض مع الاخرين ، ودور المعلم ليس ناقلا للمعرفة وحسب ، بل ميسراً ومسهلا لها .

المصادر

أوّلاً : المصادر العربية

١. اكسيل، فؤاد علي أحمد : **فاعلية برنامج حاسوبي ممزوج قائم على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير الناقد ومهارات الاستقصاء العلمي لطلبة الصف الثاني الإعدادي بمملكة البحرين،** رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، قسم البحوث والدراسات التربوية، القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،٢٠٠٩م.

٢. البنا، حمدي عبد العظيم: تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الناقد باستعمال انموذج التعلّم البنائي في تدريس العلوم لدى طلبة المرحلة الإعدادية"، **مجلّة كلّيّة التربية، جامعة المنصورة، (٣)،** ٢٠٠١م، ص ٤٥- ٥٥.

٣. الترتوري، محمد عوض و القضاة، محمد فرحان: "**المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة**" ، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع ،٢٠٠٦م

٤. الحارثي، إبراهيم أحمد:" **تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات**" ، **النظرية** والتطبيق، ط١، الرياض، مكتبة الشقيق،٢٠٠٣م.

٥. الحذيفي، خالد محمد والعتيبي، مشاعل كميخ: "فاعلية استراتيجية التعليم المتمركز على المشكلة في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد ٩١ ،٢٠٠٢م، ص ١٢٣-١٦٩ .

٦. حمادة، فايزة أجمد: "**فعالية استعمال انموذج ويتلي البنائي المعدل في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد٢١ ، مجلد ١ ،٢٠٠٥م، ص ٤٠٥-٤٤٤ .

٧. خطابية، عبدالله محمد: "**تعليم العلوم للجميع**" ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع،٢٠٠٥م

٨. الخليلي، خليل يوسف: مضامين الفلسفة البنائية في تدريس العلوم، مجلة **التربية** ، **قطر**: اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم ،١٩٩٥م.

٩. الخوالدة، محمد محمود:" **أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي** "، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،٢٠٠٤م .

١٠. رزق، حنان بنت عبدالله بن أحمد: **أثر توظيف التعلم البنائي في برمجية مادة الرياضيات على تحصيل طالبات الصف الأوّل المتوسط بمدينة مكة المكرمة**، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة: جامعة أم القرى،٢٠٠٨م.

١١. زيتون، حسن حسين و عبد الحميد كمال زيتون: "**استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلّم**" ، القاهرة: عالم الكتب، ط١ ،٢٠٠٣م.

١٢. زيتون ،عايش محمد :" **النظرية البنائية واستراتجيات تدريس العلوم**" ،دار الشروق ، الاردن، ٢٠٠٧ م.

١٣. سعودي، منى عبد الهادي وآخرون: **فعالية استعمال انموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، المؤتمر العلمي الثاني(٢-٥

أغسطس،١٩٩٨): إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: جامعة عين شمس،١٩٩٨م .

١٤. شهاب، رنا محمد: **فعالية استعمال استراتيجية التعلّم البنائي مقارنة باستراتيجية الاستقراء في اكتساب المفاهيم الهندسية لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، اليمن: جامعة صنعاء ،٢٠٠٢م.

١٥. الطناوي، قاسم علي : **أساليب التعليم والتعلم وتطبيقاتها في البحوث التربوية**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ،٢٠٠٢م.

١٦. العاني ،رشا طه شحاذة : " **اثر استعمال استراتيجية المتشابهات في التحصيل وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الاحياء** " ،(رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ،بغداد ،٢٠١٢م.

١٧. عبد الرزاق ،محسن محمود : " **اثر استعمال الاسلوب البنائي في المختبر في تحصيل الطلبة وتنمية التفكير الناقد لديهم** ،(رسالة ماجستير غير منشورة) كلية الدراسات العليا ، جامعة القدس فلسطين ،٢٠٠١ م .

١٨. عبد الكريم ، سحر محمود : " **فعاليات التدريس وفقا لنظريتي بياجية وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الاول الثانوي**" ، المؤتمر العلمي الرابع ،التربية العلمية للجميع ، الجمعية المصرية للتربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ،٢٠٠٠م.

١٩. عطية ، محسن علي : "**الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال** "، دار الصفاء للنشر والتوزيع ،عمان ،٢٠٠٨م .

٢٠. ---- ،----- : "**تقويم اداء مدرسي اللغة العربية** "، دار المناهج عمان، الاردن، ٢٠٠٩ م .

٢١. علي، وائل عبد الله: " انموذج بنائي لتنمية الحس العددي وتأثيره على تحصيل الرياضيات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي" ، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد ٨٧ ، ٢٠٠٥م، ص ١٤٩-٢٠١

٢٢. فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى: **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، القاهرة: دار المعارف ،٢٠٠١م.

٢٣. قطامي، يوسف والروسان، محمد أحمد: "**الخرائط المفاهيمية: أسسها النظرية: تطبيقات على دروس اللغة العربية** " ، عمان: دار الفكر العربي ،٢٠٠٥م .

٢٤. قطامي ،يوسف : " **النظرية المعرفية في التعليم** " ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان ، الاردن ، ٢٠١٣م.

٢٥. الكيلاني، تيسير: **التعليم الإليكتروني عن بعد المباشر والافتراضي**، لبنان: مكتبة لبنان ، ٢٠٠٤م.

٢٦. ماهر ،اسماعيل وتاج الدين صبري : "فعاليات استراتيجيات مقترحة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط اساليب التعلم في تعديل الافكار البديئة حول مفاهيم ميكانيكية واثرها على اساليب التعلم لدى معلمات العلوم في الخدمة" ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ،الرياض السعودية ، العدد ٧٧ ،٢٠٠١م.

٢٧. المطرفي، غازي بن صلاح هليلك: **أثر استعمال نموذج التعلّم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط**، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، مكة المكرمة: جامعة أم القرى،٢٠٠٨م.

٢٨. ناصر، إبراهيم: **فلسفات التربية**، عمان: دار وائل للطباعة والنشر ،٢٠٠١.

ثانياً: المصادر الأجنبية

29- Black, D.L.(2007). **The Relationship between affect and constructivism as viewed by middle school science teachers** .,Ed.D., Wayne State University.

30- Gagliardi ,R .F.(2007). **Pedagogical Perceptions of teacher: The intersection of constructivism and technology use in the classroom**., Ed.D., University of Hartford.

31-Sager,M & Greenbow ,T : **Common Student Misconceptions in Electrochemistry** : Glavanic , Electrolytic and Concentration Cells,Journal of Research in Science Teaching ,Vol .34 , No .4.1997

32-Thanasoulas ,D :**"Constructivist Learning ,Teaching Learning"**2002

33-Von Glasersfeld : **The Radical contructivist view of science**, Foundation of Science ,Vol .6. No. 13 .2001.

Constructivist learning and traditional learning

Prof. Dr. Taghreed Abbas **Teacher: Rafid Sabah Al-Tamimi**

Faculty of Administration and Economy, Baghdad University College of Management and Economics University of Baghdad

Summary of the research:

The goal of this research to know the importance of constructivist learning to learn knowledge and its active role in the development of the talents of learners through building knowledge of themselves and developed, and that the theory structuralism is now one of the most important theories in modern educational trends in the teaching and learning process and received popular and widespread in modern these days of educational thought.

The researchers touched on the concept of learning constructivist theory Constructivism and its definition and origins and sources, and assumptions of cognitive learning when constructivists, and the basis on which they are based constructivist theory and principles underlying constructivist theory and some structural theoretical models and features a specimen constructivist learning and stages a specimen constructivist learning and properties educational elements in the constructivist theory.

And conclude the researchers through the theoretical properties of structural be learner positive and not negative and be an active and effective role during the education, knowledge is changing and there are no outside learner, but the individual is built by himself, and the teacher comes into the classroom, along with concepts not be random teaching even organize educational attitudes within Class.

It is already the bases in the light of the constructivist theory is based on the promotion of the individual as well as make the learner enjoys independence during learning, the learner where the creator as well as a critic in the light of the experience enjoyed by, and learning structural enjoys the characteristics and specifications differ from traditional learning, particularly in the re-formation of concepts in the mental environment of the learner, considering that the same learner can build knowledge through its ability the thinking and emphasizes that the role of active learner actor with others in the formation of a certain mindset to solve some of the problems facing Moreover, the learners deepen their knowledge through experience and participation Cooperative Kaltalm and discussions models, and that the transition from traditional learning to constructivist learning requires a change of the components of the educational process....

القبول والرفض الوالدي لدى الاطفال

أ.م.د محمود شاكر عبد الرزاق عبد الغني سعد عبد الغني الدده

الملخص:

جاء البحث الحالي مستهدفا بناء وقياس القبول والرفض الوالدي لدى االطفال الذكور ،وفق متغيري حسب نظرية رونر وقسمه الى اربعة مجالات وهي(القبول، الاهمال، العدوان ،االرفض الغير محدد)،وتم صياغة (٢٠)فقرة والفقرات مصاغة بأسلوب االمواقف وامام كل فقرة بديلين (أ،ب)،تعطى لها عند التصحيح (٠،١)،وقد تحقق الباحث من القوة التميزية للفقرات ،ومعامل صدقها ،وذلك بتطبيق المقياس على عينة بالغة (٢٠٠)من الاطفال اختيروا بطريقة الاسلوب العشوائي ،نتيجة لذلك اصبح عدد فقرات المقياس(٢٠)فقرة لقياس القبول والرفض الوالدي من خلال عرض فقرات المقياس باستبانة خاصة على (١٢)من الخبراء المحكمين من الارشاد النفسي والصحة النفسية والقياس والتقويم ،وقد تم تعديل بعض من فقرات المقياس ،ومؤشرات صدق البناء من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية ومن خلال مصفوفة الارتباطات الداخلية والتحقق من ثبات المقياس بطريقتين هما اعادة الاختبار وبلغ معامل الثبات (0.79) عند تطبيق الاختبار على (٥٠) من الاطفال ، اما الطريقة الثانية للتحقق من الثبات هي طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس باستعمال معال ارتباط بيرسون (0,74)وباستعمال معادلة سيبرمان براون بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٣). استعمل الاختبار التائي لعينة مستقلة واحدة لإجابات عينة البحث ،الذي اظهر ان الاطفال يتمتعون بدرجة جيدة من القبول والرفض ألوالدي ،وللتعرف على دلالة الفروق القبول والرفض ألوالدي من وجه نظر الاب والام ،استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وكانت النتيجة دالة لصالح الاطفال ، على ضوء ذلك يوصي الباحث بالاهتمام من قبل الاباء والامهات وادارات المدارس بشريحة الاطفال وتوفير لهم الحب والعطف والحنان وتلبية احتياجاتهم واقتراح مجموعة من البحوث النفسية مثل دراسة القبول والرفض ألوالدي وفق نظريات اخرى وعلى عينات اخرى ومقارنة نتائجها مع البحث الحالي .

مشكلة البحث :

فالاسرة هي العالم الاول الذي يعيش فيه الطفل ويتعلم وهي غنية بالخبرات وبالآثار التي تتركها في نفسية الطفل بحيث تبقى هذه الآثار وهذه الخبرات ماثلة تميز شخصيته واسلوب حياته المقبلة (محمود وآخرون، ب ت :١٣٤).ولغرض قيام الأسرة بواجباتها اتجاه الطفل فأن أعضائها يقومون بأساليب تربوية متعددة منها ما يسيء إلى الطفل كالإهمال والقسوة والتذبذب واللامبالاة

وهي أساليب تؤدي بدورها إلى ترسيخ فكرة الرفض لدى الطفل مما يشعره بقلة الأمن والاطمئنان(عويسي،الشرقاوي،١٩٩٧ :٥٥) .

وإن نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والابن وطريقة معاملة الوالدين للابن عامل هام يدخل في تشكيل شخصيته ، وإن الابن الذي نشأ في جو فيه حرمان من الحب وشعر برفض والديه فانه سوف ينمو فرداً أنانياً وعدوانياً لا يعرف الحب ولا يستطيع أن ينتمي إلى غيره (سلامة وعبد الغفار ،١٩٧٠: ١٠٤) .

وقد يكون الرفض الوالدي على شكل عقاب بدني ولقد ذكر ناي (Nye) أنه يوجد حوالي من (٢٠٠ – ٥٠٠) ألف طفل سنوياً يقعون تحت سوء المعاملة والقسوة كما أوضح كريتون (Creighton) إن عدد الأطفال المسجلين في الجمعية القومية لمنع القسوة في معاملة الأطفال بالمملكة المتحدة قد ارتفع في الفترة الأخيرة إلى (١٦٥٣٢) طفل (كامل ،١٩٩١ :١٠١٣).

وبحث منظري القبول ، الرفض الوالدي في الآثار التي يتركها العقاب العاطفي على الأطفال في مرحلة الطفولة (childhood) إذ يحدد منظري (B.A.R) مرحلة الطفولة على إنها الفترة من (٢–١٢) سنة, وهي مرحلة تتوسط فترة الرضاعة والمراهقة ، والأطفال في هذه المرحلة يكونون أكثر حساسية للرفض الوالدي يستندون في رأيهم هذا إلى الحقيقية العلمية القائلة إن الأطفال الصغار عكس الرضع لديهم قدرة الترميز اللغوي وغير اللغوي ، فالأطفال الصغار يكونون في عملية تكوين أحساس بالذات والغير لكنهم لايزالون يميلون إلى التمركز حول الذات بمعنى إنهم حتى ذلك الوقت لا يكونون قادرين على رؤية العالم كما يراه الآخرون(سلامة، ١٩٨٦ :٤٧).

ويمكن القول إن جميع انحرافات السلوك لدى الأطفال تحدث كرد فعل لما يعانيه الطفل في بيئته وخاصة حرمانه من عطف والديه وعدائهما له ، فيلجأ إلى السلوكيات المنافية لقيم المجتمع والتي تمثل انحرافاً قيمياً لا يمكن السكوت عنه ، وقد يلجأ الى الانسحاب الاجتماعي من البيئة والانطواء على النفس وممارسته عادات سيئة مثل مص الأصابع ، وقد يتحول الصراع بين الطفل وبيئته إلى صراع داخلي يظهر في أعراض مرضية عصابية أو سيكوسوماتيه التي تمثل عملية تحويل التوتر إلى مجرى فسيولوجي أي الى مظاهر جسمية كالحساسية (Allergies) مثلاً، حيث تظهر في أشكال متعددة كالارتكاريا (Irtecaria) أوالنزلات الشعبية(يونس،١٩٧٨: ١٦٧) . وقد يؤدي الرفض ألوالدي إلى الجنوح لدى الأبناء ، حيث يرى كاتل (cattle) أن الحرمان العاطفي من الأم وانعدام الحب المتبادل بين الطفل وأمه وأسلوب التنشئة الذي يقوم على النبذ والإهمال الأسري يسهم في خلق مشكلة الجناح (حسن ،١٩٧٠: ٤٩).

إن الجانح يشعر بالرفض والحرمان ونقص الحب وعدم الأمن وعدم فهم الآخرين له والشعور بالعجز الحقيقي والمتخيل ومشاعر النقص في الأسرة والمدرسة ومع الرفاق والشعور بالغيرة والمرارة من الأخوة بسبب التفرقة في المعاملة (زهران ،١٩٧٧: ٤٦٠) .

ويأتي البحث الحالي مركزا على متغير اساسي في تكوين الاطفال وما يترتب عليه من ادائهم في المستقبل،لذا تكمن مشكلة البحث من خلال التساؤل الآتي؛ القبول والرفض الوالدي لدى الاطفال؟ ويمثل هذا التساؤل جوهر مشكلة البحث الحالي التي تصدى لها البحث لغرض التعرف على قياس القبول والرفض الوالدي .

أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة في أنها تتناول موضوعا لم ينل نصيبا كافيا من الدراسة في مجتمعنا وذلك لحداثة البحث الأكاديمي خصوصا في محافظات كربلاء , قد تفيد أولياء الأمور بالتعرف على إدراك ابنائهم لمعاملة الوالدين و بالتالي اقتراح تلك الاسلوب الوالدية الذي قد يكون في تبنى الآباء لها ما قد يساعد الأبناء و يجنبهم كثيراً من الصراعات قد يفيد الإكلينيكيين والمختصين في مجال العلاج والإرشاد النفسي والاجتماعي في إيجاد صورة علاجية لحل بعض الإشكاليات لدى الأطفال وأسرهم.

اختلاف وجهات نظرهم على ان الخبرات الأسرية هي من أهم المؤشرات التي تؤثر في النمو الاجتماعي والنفسي للفرد بوصفها مصدر خبرات الرضا وإشباع الحاجات فضلاً عن كونها المصدر الأول للاستقرار النفسي والاتصال في الحياة وإذا ما أردنا ان نعد جيلاً سليماً نفسياً وناضجاً عقلياً فعلينا ان نبدأ بالأسرة وخاصة الوالدين وعلاقتهما مع الأبناء لان هذا يؤثر تاثيراً مباشراً في ادراك الابناء وتنمية مداركهم وعلاقتهم بالآخرين ومدى تقبلهم لهم لان خوف الوالدين وحبهما لابنائهما هو الذي يغرس فيهم بذور الصحة النفسية (الداهري وناظم، ١٩٩٩ : ١٨٣) .

وتعد الأسرة احد الأماكن المهمة للتربية المقصودة في مراحل الطفولة المبكرة ، فتقوم برعاية الطفل وتهذيبه في أهم المراحل وأعمقها آثاراً في بناء شخصيته وتكوين اتجاهاته وقيمه وأفكاره،بل وفي تشكيل حياته بصفة عامة ، فالأسرة هي التي تبدأ بتعليم الصغير اللغة وتكسبه القدرة على التعبير بها وتهيؤه لاكتساب الخبرات في المجالات المختلفة ، وهي تسرع في تدارك الانحراف السلوكي في الفترة المبكرة قبل أن يستفحل(حسن ،١٩٧٠: ١٤) .وان الصحة النفسية هي نتيجة المعاملة الوالدية المتوازنة المشبعة بالحب والاحترام والحنان من الاسرة، اما اذا تعرض الطفل لاساليب خاطئة او مغالية في التربية فسيشعر بالوحدة والعجز ولكي يواجه هذه المشاعر فانه يقوم بمسايرة المجتمع متنازلاً عن فرديته (شلتز، ١٩٨٣ :١٢١-١٢٢) .

ان الرعايه الوالديه التي يتلقها الابناء في حياتم المبكره وطفولتهم الاولى لها اهميه حيويه في صحتهم النفسيه واستقرارهم النفسي في المستقبل ويشكو الجو الانفعالي الذي يعيش به الابناء في الاسره عاملاً مؤثرا له قيمته وخطورته في تشكيل الطفل وفي تاثيره الكبير على امنه النفسي ونموه السليم واعداده نفسيا بما يمكنه من الحياه المستقره فيما بعد(عبد الرزاق,٢٠٠٧: ١٧).

ان نوع العلاقة التي تنشأ بين الوالدين والطفل وطريقة معاملة الوالدين لطفلهما تكوّن وتنمي شخصية الطفل وتترك بصماتها على شخصيته من خلال تشكيل سلوكه وقيمه واهتماماته (حمزة، ١٩٧٩: ١٨٢) .

وقد يحاول الأبناء أن يبحثوا خارج أسرهم عن الحب الذي افتقدوه في آبائهم والذي أدى الى إصابتهم بأعراض الانحرافات السلوكية ، وقد يجد الطفل هذا الحب في أسرة بديلة أو أبوين بديلين من أسر أحد الأقارب أو أصدقائه وقد لا يجد ذلك ، وهنا يلتفت الطفل حوله فلا يجد سوى جماعة رفاق السوء التي تعطيه كل ماحرم منه من حب وقبول وتقدير وعطف واعتراف به وبشخصية وبقدراته ، ويحاول الطفل أن يقلد رفاقه في هذه الجماعة التي انتمى إليها ، أما بهدف التقليد والمحاكات ، وأما لكي يحظى بمزيد من الرضا وحب أعضائها ، فيقوم بسلوكيات لا اجتماعية ، وقد تكون المرة الأولى بهدف التجريب ولكن المرات التالية تكون بسبب المنفعة التي حصل عليها ، وقد تقوده حاجته للمال إلى السرقة من أجل إشباع حاجاته ، وقد تقوده جماعة رفاق السوء على ارتكاب أفعال أخرى يعاقب عليها القانون أي انه ينقاد إلى طريق معوج لا تحمد عقباه ولا يعرف منتهاه (علي ،١٩٩٢: ١١). وان الطفل الذي لاقى رفضاً والدياً يتميز بان صورة الذات لديه تكون مشوهة وهو يكره ذاته ، وغالباً مايحاول الانتحار لأنه يشعر بالرفض من الوالدين ، ولا يستطيع أن يتكيف مع الآخرين (فخري،١٩٩٨: ٦٥)، وتقول سلامة ١٩٨٧، أنه يكثر بين الأطفال المرفوضين من قبل الوالدين المشكلات السلوكية مثل التبول اللا أرادي ومتاعب التغذية وقضم الأظافر والقسوة والكذب والسرقة والنشاط الزائد الذي يأخذ شكلاً عدوانياً لجذب الانتباه والمساعدة التي لاداعي لها والتباهي والتفاخر(سلامة،١٩٨٧: ٥٢)، لذا يرى رونر(Rohner 1986) إن آثار الرفض الوالدي على شخصية الأطفال تظهر بشكل واضح حسب رؤية وتفسير الأبناء لسلوك والديهم أو ذوي الأهمية في حياتهم على أنه رفض لهم (Rohner,1986 :187) .

القبول / الرفض الوالدي من الموضوعات التي نالت اهتمام معظم المختصين في دراسة التنشئة الأسرية والباحثين في معرفة أسباب ونتائج القبول والرفض الوالدي للفئات العمرية المختلفة بشكل عام وقد تفيد أولياء الأمور بالتعرف على إدراك ابنائهم لمعاملة الوالدين و بالتالي اقتراح تلك الأساليب الوالدية التي قد يكون في تبنى الآباء لها ما قد يساعد الأبناء و يجنبهم كثيراً من

الصراعات,وقد يفيد تقديم التوجيه و الإرشاد النفسي لكل من المربين و المختصين في مجال التعليم من أجل تقديم يد العون للأفراد مضطربي التصرف العائلي و خفض مستوى هذا الاضطراب أو التخلص منه وخصوصا أنه قد يؤثر سلباً على العملية التعليمية(الان كازدن٢٠٠٣ :١١٤).

و بناء على ما تقدم فأن أهمية البحث الحالي من الناحية النظرية والتطبيقية تأتي من خلال ما يأتي:

١. المتغيروما يترتب عليه من آثار خطيرة قد تنعكس على تكوين شخصية الاطفال وسلوكهم واستقرارهم النفسي والانفعالي .
٢. قله الدراسات التي تتناول علاقة القبول / الرفض ألوالدي ، في حدود علم الباحث .
٣. يمكن الامتداد بهذا الادوات والاستفاده منها في برامج تنمويه اخرى.

سيوفر البحث الحالي أداة لقياس القبول والرفض الوالدي لدى الاطفال يمكن الإفادة منه في البحوث العلمية مستقبلا.

اهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١- التعرف على القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الاب,
٢- التعرف على القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الام.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلاب الصف الخامس الابتدائي من الذكور عمر(١١سنه)الذين يلتحقون في المدارس النهاريه في محافظة كربلاء المركز للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) .

تحديد المصطلحات :

اولا :القبول و الرفض الوالدي : Parental Acceptance Rejection :

عرفه رونر(١٩٨٦):

"مدى ادراك الابناء للأنماط المختلفة للسلوك الوالدي والتي تمتد من طرف القبول الذي يتمثل في الدفء/المحبه الى طريق الرفض الذي يتمثل في العداء/ العدوان ,والإهمال/ واللامبالاة والرفض غير المحدد وذلك من وجهه نظر الابناء انفسهم تجاه ابائهم "(Rohner, 1986, :19-20).

١- **القبول الوالدي:**

فقد عرّفه كلّ من:

رونالد ونر وآخرون(2004) :

"يتمثل في بعدي الدفء والحب، وبمعنى أن هذا البعد يتمثل في الدفء والحنان والود الذي يعطيه الآباء لأبنائهم، وعادة ما يعبر الآباء عن هذا الدفء والحب بطريقتين هما التعبير غير اللفظي ويتمثل في الابتسامة ونظرات الاستحسان والتقبل والتدليل والعناق والمداعبه وغيرها والتعبير اللفظي يتمثل في المدح والثناء والفخر"(Ronald Roner et – al 2004,105).

رونر(١٩٨٦):

"يقصد به المدى الذي يدرك به الطفل أن والديه يمنحانه الحب والعطف بلا قيد أو شرط، ودون أن يكون هذا الحب مبالغًا في إظهاره أو التعبير عنه، ويرى الفرد المقبول سلوك والديه تجاهه على أنه اهتمام به وبراحته والاستحسان والتواجد معهم عند الحاجة والتسرية والتخفيف عنهم في الأزمات"(Rohner, 1986: 19-21).

٢- **الرفض الوالدي:**

فقدعرّفه كلّ من:

رونالد ونر وآخرون(2004) :

"أن يبدي الوالدان في معاملتهما ما يجعل الطفل يشعر بعدم إحاطته بالمودة والحنان. وبالتالي فهو يقع في الطرف المقابل للقبول الوالدي المتمثل في دفء وود وحب الآباء لأبنائهم"(Ronald Roner et – al 2004: 105).

حسين فايد(2001) :

"غياب الدفء والمحبة، وتظهر في صورة عدوان على الطفل وعداء اتجاهه، أو في صورة عدم المبالاة في الطفل وتجاهله وإهمال الأمور التي يراها مهمة وضرورية بالنسبة له"(حسين فايد، 2001 :207) .

رونر(١٩٨٦):

"يقصد به المدى الذي يدرك به الطفل سحب الدفء والود والمحبة من جانب الوالدين ويكون في تصوره ثلاثة اشكال" (Rohner, 1986 :21-23).

أ -**العدوان/العداء:**

"يقصد به أشكال السلوك الوالدي التي يمكن أن يدركها الطفل على أن والديه يقصدان إيذاءه بها سواء بالقول أو بالفعل "(سلامه,ممدوحه ١٩٨٨:١٢,١٣).

ب –اللامبالاة/الإهمال:

"يقصد به السلوك الوالدي الذي يحتمل أن يفسره الطفل على أن والديه غافلان عنه غير مهتمين به وغير عابئين بشئونه وأنشطته وبالأمور التي يراها ذات أهمية بالنسبة له "(سلامه,ممدوحه ١٩٨٨:١٣,١٢).

ج–الرفض غير المحدد:

"يقصد به السلوك الوالدي الذي يمكن أن يراه الطفل على أنه رفض أو عدم قبول دون أن يتم هذا السلوك بوضوح على شكل عدوان تجاهه أو إهمال أو لامبالاة بشئونه " (سلامه,ممدوحه,١٩٨٨, :١٢,١٣)(Rohner, 1986: 21–23) .

التعريف النظري:

اما التعريف النظري الذي تبناه الباحث فهو تعريف(Rohner,1986) بوصفه تعريفاً نظرياً للقبول والرفض الوالدي.

التعريف الاجرائي :

ويعرف الباحث القبول والرفض الوالدي إجرائياً بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المجيب من خلال إجابته على مواقف مقياس القبول والرفض الوالدي الذي اعد في هذا البحث.

إطار نظري :

اولا:نظريه القبول والرفض الوالدي(parental Acceptance and Rejection) theory:

فقد استند الباحث إلى نظرية القبول / الرفض الوالدي والمعدة أساساً لتفسير أسلوب القبول والرفض الوالدي كأحد أساليب المعاملة الوالدية وما هي الآثار التي يمكن أن يتركها فقد جاء العالم رونالد رونر(R.Rohner) بنظريته هذه بعد دراسات متعددة وكم هائل من البحوث العلمية استغرقت فترة طويلة أجريت من قبل عدد كبير من الباحثين وفي مختلف دول العالم وقد أسفرت جهوده في صياغة هذه النظرية عام (١٩٨٦) ، الأمر الذي ترتب عليه ان أسس مركزاً في جامعة (Connecticut university) في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية سمي بمركز القبول / الرفض الوالدي ومن خلال ما سوف يقدم من إيجاز يمكن وضع نظرية القبول / الرفض الوالدي ضمن النظريات النفسية الاجتماعية فضلاً عن كونها نظرية تنشئة اجتماعية تؤكد على مرحلةس الطفولة المبكرة وأثرها على شخصية وسلوك الأبناء , تحاول هذه النظريه تفسير والاثار النفسيه والعوامل ذات العلاقات المتبادله الخاصه بالقبول والرفض الوالدي وماتيعلق بهامن مرحله الطفول (ROHNER,2004:1),ولقد حدد اربع فئات شكل بدورها النظريه وهي:

اولا:اذ تهتم هذا النظريه بنتائج القبول والرفض الوالدي الخاصه بالنموالسلوكي والمعرفي والوجداني لاطفال في كل مكان , وايضا النتائج الخاصه بالكبار وهي تاديه الوظيفه الشخصيه لهم.وهنا ينشا سؤلان رئيسان:

السؤال الأول:هل من الصحيح أن الاطفال في مكان يستجيبون بنفس الطريقة حينما يدركون أنهم مرفوضون من آبائهم وذلك بغض النظر عن الجنس و اختلاف اي فروق سواء كانت ثقافية او لغوية او سلالية او عرقية او أي فروق أخرى؟

السوال اثاني: الى اي مدى يمتد اثار الرفض وهل يظهر عليه مجموعه صفات شخصيه يمتاز بها الاطفال المرفوضين وهنا رونر يشير الى ان ادراك الاطفال للرفض يترتب عليه صفات شخصيه محدده تميزهم لذا من الضروري وصف هذه الصفات وفق نظريه القبول والرفض الوالدي:

١-**الاعتماديه.**

٢- **العداء/ العدوان(العدائيه) .**

٣- **التجاوب الانفعالي .**

٤- **تقويم الذات .**

أ- **تقدير الذات .**

ب- **الكفاية الشخصية .**

٥- **الثبات الانفعالي.**

٦- **النظرة للحياة.**

ولقد أدت هذه الأسئلة ومحاولة الإجابة عليها إلى تطوير نظرية الشخصية الخاصة بنظرية القبول والرفض الوالدي .

بينما تهتم **الفئة الثانية:** والتي تناولت العوامل المرتبطه بحقيقه ان الاطفال والراشدين يتاثرون انفعاليا بخبره الرفض اكثر من غيرهم وتكون الإجابة على سؤال مؤداه : لماذا يفوق بعض الأطفال أقرانهم في التغلب على آثار الرفض لوالدي وسوء التعامل الوجداني ؟

(Rohner, Abdul Khaleque, & Cournoyer 2009: 4)

ولقد أدت هذه التساؤل على مدار السنين إلى الإجابة على بعض التساؤلات التي انبثقت من نظرية القبول والرفض الوالدي .

بينما نجد **الفئة الثالثة:** من هذه القضايا تهتم بمحاولة تفسير العوامل النفسية والبيئية الخاصة بالقبول والرفض الوالدي, حيث لماذا نجد بعض الآباء أكثر دفئاً وودا من الآخرين في تقبلهم لأطفالهم بينما يكون البعض الاخر اكثر برووده ورفضا واهمالا(ROHNER.2004:1).

وتهتم **الفئة الرابعة:** من هذه القضايا بدراسة العوامل الاجتماعية والثقافية الخاصة بالقبول / الرفض الوالدي, فعلى سبيل المثال دراسة ما إذا كانت المعتقدات الدينية او أنماط السلوك المعبرة الأخرى مرتبطة على نحو ثابت ودال بخبرات الدفء في الطفولة ؟ ولماذا يختار بعض الناس نشاطاً معيناً ويختار آخرون نشاطاً مختلفاً ؟ وهل مثل تلك القرارات تربط بالعوامل والأحداث السابقة والخاصة بالقبول / الرفض الوالدي ؟ (Rohner & et .al 2002 ;137).

بعض المفاهيم الخاصه بالنظريه:

١-**القبول الوالدي:** يعرفه رونر بانه ذلك الدفء والحب الذي يمكن للاباء ان يمنحو لاطفالهم وقد يكون ماديا او لفظيا. حيث إن الدفء في العلاقة والمحبة بين الوالدين والطفل ومدى قبولهم له او حبهم له، مهم في تنمية الصحة النفسية والأمن النفسي والطمأنينة الانفعالية والتفاؤل والثقة بالنفس والتوافق مع البيئة المحيطة للطفل، وهذا ما أكدته معظم الدراسات السابقة بأن الفرد الذي نشأ في مناخ متشبع بالدفء والمحبة تكون له خصائص ومميزات لا يتمتع بها الفرد الذي نشأ في مناخ متشبع بالرفض، فالدفء والمحبة تكون لدى الفرد حرية المغامرة وتعطيه فرصة أن يتعلم ويتقبل نفسه والآخرين ويثق بنفسه وبالآخرين من حوله، وهذه العوامل تدفعه إلى الاستقرار النفسي والعقلي وتميزه بالإقدام وروح المبادأة مما يجعله يصنع أهدافًا بنفسه ولسلوك الوالدين أثره الواضح على شخصية الطفل وصحته النفسية لأن هذا السلوك يؤثر التأثير المباشر فالوالدان يزودان الطفل بنماذج سلوكية حية تؤثر على سلوكياته في مختلف النواحي فإذا كانت هذه النماذج صالحة تركت اثرا طيبًا إيجابيًّا على شخصية الطفل ومجمل سلوكياته (صفوت, ٢٠٠١: ٢٩).

ضرورة وفوائد القبول الوالدي:

قام (علي القائمي 1996) بتلخيص ضرورة وفوائد القبول الوالدي في النقاط التالية-:

١-إن القبول الوالدي يعتبر شرطًا أساسيًا وأول للصحة النفسية والسلامة الجسمية والنفسية فإن لم يحظ الابن بالقبول، لن يشعر بالاستقرار النفسي أبدًا في بقية مراحل حياته اللاحقة.

٢-تقبل الأبناء يساعدهم على ترسيخ مكانتهم الاجتماعية ضمن الجماعة المعينة،فيحرصوا على تعّلم المتطلبات الاجتماعية اللازمة والهامة لسنهم، وليضمن ذلك سلامة اتزانهم العاطفي والنفسي والسلوكي.

٣-تقبل الوالدان لأبنائهم بكل ما عندهم من ايجابيات وسلبيات، وبجمالهم وقبحهم، يساعد على خلق الجو المناسب والسليم لنمو الشعور بتقدير الذات، كما يدفعهم لتحمل المسئوليات وانجاز الأعمال اللازمة لمراحل النمو المختلفة سواء كانت فردية أم اجتماعية، بشيء من الرضا عن النفس وعن الآخرين، وليساعده ذلك على النجاح والتوفيق فيهما (القائمي:١٩٩٦:١٣٢).

يرى الباحث مما سبق ذكره أن القبول الوالدي غير المشروط من قبل الوالدين لأبنائهم يمكن ان يؤدي دورًا مهمًا ومانعًا في طريق نموهم وتكاملهم ويقيهم عن كثير من المشكلات السلوكية التي تعرقل توافقهم مع مجتمعهم, وايضا أن قبول الأبناء داخل محيطهم الأسري يعد السبب الأساسي في توازنهم النفسي والانفعالي والسلوكي.

أشكال القبول الوالدي:

لقد أوضح علماء التربية وعلم النفس عددًا من الأساليب والأشكال للقبول الوالدي للأبناء ستذكر البعض منها:

١- اختيار الاسم الحسن للابناء.٢-المعاملة الطيبة والحسنه.٣-اظهار السرور والاعتزاز بالابناء.

٤-حسن الاصغاء اليهم والحوار معهم.٥-المداعبه.٦-الاشاره في الامور المنزليه .٧-تفقد احوال الابناء.

٨-عدم اللجوء الى التميز بين الاخوه والاخوات .٩-تقبل اعتذار الابناء.١٠-اخذ الابناء بعين الاعتبار:

كيفية إظهار القبول للابناء:

تختلف مظاهر القبول الوالدي باختلاف سن الأبناء، إلا أن معظمهم ينظر إلى القبول الوالدي باعتبار الآتي-:

١- توفير الحاجات الأساسية من مأكل ومشرب وملابس وأدوات مدرسية وغيرها.

٢- المعاملة الحسنة والكريمة.

٣- العناية بهم حين المرض.

٤- المحبة والتقبل والود والتعاطف معهم.

٥- منح الحنان والحماية في حالة الشعور بالخوف والخطر(القائمي, ١٩٩٤:١٠٠).

٢-الرفض الوالدي:

يعرفه رونر بانه غياب الدفء والمحبه من قبل الوالدين,فهو يقع في الطرف السلبي من الدفء ويتخذ الرفض الوالدي وفق نظريه رونر ثلاثه اشكال هي العدوال والاهمال والرفض الغير المحدد(Rohner, 1986;21-23).

وقد قدم سيموندز سنة 1939 نموذجًا عبر فيه عن هذين القطبين حيث اقترح بعدًا سماه التقبل في مقابل الرفض، فالتقبل عند سموندز يتضاءل إلى أن يصبح في الطرف الآخر رفضًا وقد وضح ذلك في الشكل الاتي (عبدالحليم محمود السيد، 1980 :88).

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

تقبل تقبل أقل رفض

شكل رقم :(**01**)يوضح نموذج سيموندز لبعد التقبل في مقابل الرفض.

أسباب الرفض الوالدي:

أ –المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. ب –شخصية الوالدين. ج –المستوى التعليمي والثقافي للأسرة:

د –الاستقرار والتماسك داخل الأسرة. هـ –جنس الابن وترتيبه بين إخوته .و –حجم الأسرة:

أسباب رفض الوالدين للابناء:

هناك عدة عوامل تتعلق برفض الوالدين وتؤثر على معاملتهم لأبنائهم او بطريقة يدركون من خلالها الرفض، فقد يكون هؤلاء الآباء أنفسهم قد كانوا مرفوضين في الصغر، كما أشار إلى ذلك (خالد الطحان 1992) حيث ذكر أن الوالد الذي حرم من الحنان والحب والدفء في طفولته لايستطيع منحه لأبنائه وكذلك الوالدان اللذان ينشآن ذليلين مكبوتين قد نجدهم يعاملون أبنائهم معاملة قاسية فيها شيء من العداء اللاشعوري.

وهناك عددًا من أسباب عدم قبول الوالدين لأبنائهم منذ المراحل الأولى، ويمكن الإشارة إلى بعض منها في النقاط التالية–:

١. حصول الولادة غير المتوقعة
٢. عدم رغبة الوالدين في إنجاب طفل
٣. وجود عيب ما في الطفل
٤. الزواج غير الناجح
٥. انتظار المزيد من الطفل (القائمي, ١٩٩٦:١٣١).

القبول و الرفض الوالدي وأثره على شخصية الأبناء :

يتفق العلماء على ان عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة والنمو النفسي الاجتماعي السوي للطفل لا يتحققان إلا بوجود علاقة قوية بين الآباء والأبناء ، وتتضمن هذه العلاقة إمداد الطفل بالحب والعطف والحماية والرعاية ، وهي وظائف هامة بالنسبة للفرد في سنوات حياته المبكرة ، (حنين، ١٩٨٣: ١٠–٩) ، كما إن دفء العلاقة بين الوالدين والطفل ، ومدى قبولهم أو حبهم له من أهم أبعاد السلوك التي تؤثر في نمو الطفل وتوافقه (سلامة ،١٩٨٨: ٣٥) . فالقبول الوالدي هو أحد أساليب المعاملة في الحياه العامه ويعبر عنه بمدى

الحب الذي يبديه الوالدان للطفل من خلال تصرفاتهم نحوه في مختلف المواقف اليومية (الطحان ،١٩٧٧: ١٢) . كما إن القبول الوالدي من أكثر الجوانب تأثيراً في تنشئة الطفل ولعل أول وأهم تأثير له هو اتجاه الطفل للتوحد الأعمق بالوالدين واتخاذهم نماذج يحاكيها في حياته ، كما يؤدي التقبل من جانب الأبوين إلى تكوين عدد من سمات الشخصية المرغوب فيها كقوة الضمير والمشاركة ، والانتماء (ارجايل ،١٩٨٢:١٨٧) .

وايضا يأتي التعبير عن التقبل بطرق مختلفة حسب النضج الانفعالي للوالدين فالوالدين الناضجين انفعاليا يهدفان إلى تنمية طفلهما ويفعلان ما في وسعهما لتحقيق هذا الهدف ، وعلى العكس من ذلك نجد إن الوالدين غير الناضجين انفعاليا يتعلقان عصابياً بطفلهما ويحاولان صهره لكي يلائم معاييرهما . والطفل المتقبل عموماً تحسن تنشئته الاجتماعية ويكون متعاوناً ودوداً مخلصاً فرحا يتمتع بالثبات الانفعالي (دسوقي ، ١٩٧٩: ٣٤٧) .

فتقول سلامة وعبد الغفار (١٩٧٠) أنه يقال إن الطفل مرفوض إذا كان احد الوالدين او كلاهما يكرهه ، ولا يريده، وهذا موقف يؤدي بالضرورة إلى عدم الوفاء باحتياجات الطفل، ولا يلزم بالضرورة أن يكون الرفض الوالدي رفضاً صريحاً, وان الطفل الذي لاقى رفضاً والدياً يتميز بان صورة الذات لديه تكون مشوهة وهو يكره ذاته ، وغالباً مايحاول الانتحار لأنه يشعر بالرفض من الوالدين ، ولا يستطيع أن يتكيف مع الآخرين (فخري،١٩٩٨ :٦٥)، وتقول سلامة ١٩٨٧، أنه يكثر بين الأطفال المرفوضين من قبل الوالدين المشكلات السلوكية مثل التبول اللا أرادي ومتاعب التغذية وقضم الأظافر والقسوة والكذب والسرقة والنشاط الزائد الذي يأخذ شكلاً عدوانياً لجذب الانتباه والمساعدة التي لاداعي لها والتباهي والتفاخر(سلامة،١٩٨٧ :٥٢)، لذا يرى رونر(Rohner 1986) إن آثار الرفض الوالدي على شخصية الأطفال تظهر بشكل واضح حسب رؤية وتفسير الأبناء لسلوك والديهم أو ذوي الأهمية في حياتهم على أنه رفض لهم (Rohner,1986 :187) .

وان دلائل الرفض التي تظهر على الأبناء تختلف ما بين أدلة لا لبس فيها ، وأدلة يمكن أن يفهم منها كراهية الطفل فقط . ويسهل تشخيص الرفض إذا كان شعور الوالد واضحاً بدرجة كاملة ولم يحاول إخفاءه بعض الآباء يقررون صراحة بأنهم يكرهون أطفالهم ، ومن أوضح علامات الرفض محاولة التخلص من الطفل وما يسببه من مشاكل وقلق مستمر ، ويشيع بين الآباء الرافضين حيلة التخلي عن الطفل أو إلحاقه بمؤسسة أو بمنزل يقيم فيه أو بمدرسة داخلية إذا كانت أحوال الوالد المادية تساعده على ذلك ومن علامات الرفض التي تكاد تكون مؤكده نقد الطفل مستمراً وكشف عيوبه له وخاصة في حضور الغير والإسراف في اتهامه وإهماله بقصدان إيذائه سواء بقول اوفعل(سلامة، عبد الغفار ،١٩٧٠: ١٦٥) ، مما يجعل الطفل ينظر إلى

نفسه على انه حقير مهين منبوذ ومن سقط المتاع لا قيمة له ولا اعتبار ، وهذا يولد في نفسه العقد النفسية التي تدفعه إلى أن ينظر إلى الآخرين نظرة حقد وكراهية ، وأن ينطوي على نفسه فاراً من حياته منهزماً من مسؤولياتها ، (علوان ،١٩٨٤: ٣١٦) كما يقول برووير (Brower) إن الطفل الذي لم يتعلم الحب في المنزل يستحيل أن يصدق الآخرين أو يثق فيهم ثقة تامة ، فأنه قد أوذي وتعرض للألم ولا يريد أن تتكرر معه مثل هذه الخبرات المؤلمة ، (غنيم ،١٩٧٥: ١١٨).

أما اللامبالاة هو عدم الانشغال بسعادة الطفل ورفاهيته ، أو بالتسلط الإيجابي والمطالبة الكثيرة والعداوة المنافية للذوق السليم ، وقد ينشأ الرفض في البيئة التي يغلب عليها سوء التوافق ألزوجي ، وأيضاً من الأسباب الهامة للرفض الوالدي أن يمثل الطفل عبئاً اقتصاديا على والديه ، سوء في تكوين الأعضاء أو نقص عقلي او ضعف جسمي الذي يجد في الطفل صورة من أخيه أو أخته أو والده الذي يكرهه كذلك الوالد الذي حرم الحنان في طفولته(سلامة وعبد الغفار ،١٩٧٠: ١٧٠) .

أما بخصوص الإهمال فنجد إن الحالات التي يقوم بها الآباء بإهمال أبنائهم كثيرة وإن كانت تأخذ أحياناً أشكال الإهمال البدني أو الإهمال والعاطفي والوجداني ، وكثيراً ما يتلازم هذان الشكلان من الإهمال وأن كان الإهمال البدني يرجع في كثير من الأحيان إلى عوامل اقتصادية أو مرض الأب أو الأم أو الجهل ، ولكن الإهمال العاطفي يمثل اللون الأخطر أثراً والذي يكون دائماً نتيجة عدم أتزان الوالدين انفعاليا ، أو مرضهما العقلي أو اضطراب صحتهما النفسية ، ويعبر عنه بمدى ترك الوالدين لطفلهما دون تشجيع او محاسبة عند قيامه بسلوك غير مرغوب فيه،(عبد الغفار ،١٩٨٤ :٨)،(الدخيل ،١٩٩٠: ٨٤)،(martin ,1981:.95).وتتوقف معاملة الوالدين للأبناء على عوامل شتى شعورية ولا شعورية منها استعدادها الفطري ، ونوع التربية والثقافة التي نشأ كل منهما عليها . وما مروا به من تجارب في مراحل النمو المختلفة ، ومدى توافقهما في الحياة الزوجية ونظرتهما إليها ، (راجح، ١٩٧٧: ٥٦٦) ولقد أوضحت آن انستازي (Anastasi) أهمية عوامل التفاعل بين الوالدين والطفل وانعكاس هذا التفاعل على رسم ملامح شخصية الطفل . وترى إن هناك علامة أرتباطية بين أساليب المعاملة الوالديه المختلفة و بين أنماط الشخصية ، وأكدت أيضاً على الدور الذي تلعبه التربية الوالديه ، في إرساء دعائم شخصية الطفل ، وإن مثل هذه السمات المميزة لشخصية الطفل قد يستمر معه حتى سن متقدم فاتجاهات الأم الايجابية نحو الطفل وشعوره بالطمأنينة ، مثلاً تميل إلى الاستمرار حتى ولو واجه عند الكبر أحداثاً تؤدي إلى احباطات شديدة وقاسية ، كما تميل اتجاهات عدم الثقة إلى الاستمرار حتى ولو واجه الفرد مواقف يشعر فيها بالارتياح والأمن والطمأنينة ، فالخبرة تكون ذات تأثير بارز أحياناً في نمو شخصية الفرد(حنين، ١٩٨٣: ١٠-١١)ويحتاج الطفل الى

حب وحنان يرعاه ويشمله ، وشعور الطفل بأن أبويه ومن يحيطون به يحبونه ويشبعونه عطفاً وحباً يساعده على النمو الجسمي والانفعالي والبيولوجي (معوض،١٩٧٩ :٦٦) .

ويكون الرفض الغير محدد ذات دلائل تظهر على الأبناء بصورة واضحة، فهم قد يبدون سعداء، ويسلكون سلوكًا سويًا أغلب الأحيان إلا أن التجاوب العاطفي معهم يكون مستحيلا(عثمان نجاتي ,١٩٦٦), بمعنى أن المشاهد قد لا يرى أن الوالدين يهملان الأبناء بأي شكل من الأشكال، وأن سلوكهم يتسم بالعدوان تجاه هؤلاء الأبناء، ولكن الأبناء نفسهم قد يشعرون بغياب الدفء دون سبب واضح(سلامة ١٩٨٦:٥٨).

القبول والرفض الوالدي في مرحلة الطفولة:

تحدد مرحلة الطفولة طبقاً للنظرية على إنها المرحلة (٢-١٢) سنة . وهي مرحلة تتوسط فترة الرضاعة والمراهقة . والأطفال في هذه المرحلة يكونون أكثر حساسية للرفض . إن هذا له علاقة بالحقيقة القائلة إن الأطفال عكس الرضع ، لديهم قدرة للترميز اللغوية وغير اللغوية . فالأطفال الصغار يكونون في عملية تكوين أحساس (بالذات)، و(بالغير) لكنهم ما يزالون يميلون إلى التمركز حول الذات . وأن الإحساس بالذات يبدو أنه احد العوامل المعرفية الاجتماعية التي تساعد الأطفال في التغلب على الرفض المدرك . فضلاً عن ذلك أن الأطفال الصغار لديهم مصادر معرفية واجتماعية وانفعالية أكثر من الأطفال الأكبر سناً بغرض مواجهتها (سواء كانت من الناحية النفسية أو المالية) حيث أنهم يقاومون المشكلات اليومية من التحقير ، والضرب والبرود العاطفي وأشكال أخرى من أشكال الرفض . لذا فأن النظرية ترى أن حياة الأطفال تختلف في كثير من الجوانب الرمزية عن العالم الرمزي للمراهقين والكبار (132; Rohner,2002).

ويرى الباحث ان القبول والرفض الوالدي يختلف عن وصف الوالدين لاساليبهم في رعايه ابنائهم فمعاملتهم لهم هي مرتبطه بنموهم النفسي والاجتماعي بارتباطهم بالسلوك الفعلي للوالدين حيث يشعر الطفل بالرفض او القبول من احدهما ولكن في نفس الوقت يعتقد الوالدان بان عليهم عدم اظهار عواطفهم لابنائهم وان التربيه الصارمه ضروريه لنمو الطفل اخلاقيا ومن منظور الطفل انه يدرك بانه غير جدير بالحب وهذا يودي الى مظاهر سلبيه في تفاعله مع الاخرين.

اجراءات البحث:

أولاً :منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي منهج البحث الوصفي التحليلي(دراسات العلاقات الارتباطيه) لأنه الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف البحث, الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما توجد عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً (ملحم، ٢٠٠٠: ٣٢٤)

ثانياً : مجتمع البحث :

يتحدد مجتمع البحث الحالي بتلاميذ المدارس النهاريه التابعه الى مديريه تربيه محافظه كربلاء المقدسه الصف الخامس ابتدائي التابعة لوزارة التربية في العراق للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦)،إذ بلغ المجموع الكلي للتلاميذ الذكورفقط(٨٦٣١) تلميذ في الصف الخامس الابتدائي المتواجدون في مدارس المركز والبالغ عددها (١٧٥) مدرسة تابعة إلى المديريه العامة للتربية في محافظه كربلاء كما يتضح من الجدول (١) .

جدول (١)

يمثل توزيع مجمع البحث حسب المديريه العامة للتربية في محافظه كربلاء*

ت	المديرية العامة للتربية كربلاء	عدد المدارس الابتدائيه للذكور	عدد الطلبة
١	المركز	١٧٥	٨٦١٣

ثالثا :عينة البحث :

اختيرت عينه حجمها(٢٠٠) تلميذ تمثل نسبة(٢,٣٢٢%) من المجتمع الأصلي إذ تعد هذه العينة مناسبة للبحوث الوصفية ، تميزت العينة أنها من الذكور من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من مدارس المركز وكان عمرهم(١١) سنة اعتمدت الطريقة لعشوائية عند الاختيار، إذ تم اختيار المركز من المديريه العامة للتربية ثم اختيار(٧) مدارس، وبعدها تم اختيار صف واحد وبالطريقة العشوائية لكل مدرسه, وكما يتضح من الجدول (٢).* تم الحصول على هذه البيانات من وحدة الإحصاء في المديريه العامه لتربيه محافظه كربلاء .

جدول (٢)

حجم عينة البحث موزعاً الصف

ت	المدارس	اعداد التلاميذ
١	بنو هاشم	٣٠
٢	الشريف الرضي	٣٠
٣	مصطفى جمال الدين	٢٥
٤	ارض الحسين	٣١
٥	الكرار	٢٣
٦	الحسين	٣١
٧	الاوس	٣٠
٨	المجموع	٢٠٠

رابعاً : أداتا البحث :

استخدم في البحث الحالي مقياسان هما مقياس القبول والرفض الوالدي ومقياس اضطراب التصرف العائلي وفيما يأتي إجراءات بناء المقياسين :-

المقياس الأول: مقياس القبول والرفض الوالدي :

بعد استعراض الاطار النظري فيما يتعلق بالقبول والرفض الوالدي اذا اعتمد الباحث على مفهوم نظريه رونر الذي عرف القبول والرفض الوالدي بانه(مدى ادراك الابناء للأنماط المختلفة للسلوك الوالدي والتي تمتد من طرف القبول الذي يتمثل في الدفء/المحبه الى طريق الرفض الذي يتمثل في العداء/ العدوان ,والإهمال/ واللامبالاة والرفض غير المحدد وذلك من وجهه نظر الابناء انفسهم تجاه ابائهم) (Rohner, 1986 :19-20) .

وحدد Rohner القبول والرفض الوالدي اربعه٤مكونات هي:

أ : القبول الوالدي:

ويتمثل القبول الوالدي في بعد الدفء / الحب إذ يتطلب ذلك الدفء والحنان والحب ، الوالدي الذي يمكن أن يعطيه الآباء لأطفالهم (Rohner, 1986 :21-23)

ب : الرفض ألوالدي :

يتمثل في غياب أو سحب الحب ، الدفء ، الود ، والعداء من جانب الآباء تجاه أطفالهم ، ويكمن على الطرف المقابل لبعد الدفء(Rohner, 1986 :21-23) . وتحدد ثلاث أشكال للرفض الوالدي وهي:

١-االعداء/ العدوان :

ويقصدبه مشاعر الغضب والغيظ والعداء وسوء النية أو الحقد تجاه الطفل أما العدوان فيشير الى أنماط السلوك التي يعمد الى الأذى النفسي للغير،أوللذات أو(رمزياً) لشيء ما (Rohner, 1986:21-23) .

٢- اللامبالاة / الإهمال :

وتعني اللامبالاة نقص أو قلة الاهتمام بالطفل أو عدم رعايته (Rohner, 1986:22)).

٣- الرفض غير المحدد :

ويقصد به أحساس الطفل بأنه غير مرغوب ، وغير مطلوب ، وانه مرفوض من أحد الوالدين دون أن يكون هناك أي من المؤشرات السابقة في الإهمال أو العدوان موجوداً بالضرورة في الطفل (Rohner, 1986:22) .

إعداد فقرات المقياس بصيغته الأولية:

بما أن الباحث اعتمدت مفاهيم نظرية رونر (Rohner, 2002)في تحديد مفهوم القبول والرفض الوالدي ومكوناته، فقد تم إعداد (٢٢) موقفاً من المواقف اليومية التي يمر بها الاطفال ويجيب عن المقياس بإختياره أحد المكونات التي تمثل صوره الأب في ذلك الموقف في المرة الأولى ومعاملة الأم لنفس الموقف في المرة الثانية , وبهذا فإن كل مجيب سيحصل على (٤٤) درجة تعطي لمكونا واحدا , ووزع الرفض الوالدي التي حدده رونر في نظريته بواقع (5) مواقف تقريبا لكل مكون, وتم صياغة الفقرات بأسلوب المواقف وأمام كل موقف خيارين(نعم-لا) تعطى لها عند التصحيح الدرجات (1-0) على التوالي للفقرات المصاغة نحو قياس القبول والرفض الوالدي , واشتقت المواقف من مفاهيم نظرية رونر للقبول والرفض الوالدي.

١-صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري)

يهدف الى التعرف على مدى صلاحية الفقرات وهي مدى تمثل الفقرات في المقياس للصفة المراد قياسها (عودة , ١٩٩٨ , ص٣٧٠) .

اذ وتاسيساً على ذلك تم عرض المواقف البالغ عددها (٢٢) فقرة بصيغتها الاولية الملحق (٢)على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال الطب وعلم النفس والارشاد النفسي والقياس النفسي والبالغ عددهم(١٢) ,وطلب منهم فحص موقف كل مكون من مكونات النظريه, ومدى ملاءمة كل موقف للمكون الذي تنتمي اليه, وكذلك بدائل الإجابة عن مواقف المقياس وأوزانه, وما يرونه مناسبا من تعديلات للموقف, وقد اعتمد الباحث موافقة (٨٠%) من الخبراء فأكثر معياراً لملائمة الموفق لعينة البحث الحالي ،وبناءً على آرائهم ومقترحاتهم استبعدت موقفين(١٣-١٤) وعدلت صياغه بعض المواقف والجدول(٣)يوضح ذلك.

جدول (٣)

أراء المحكمين في صلاحية فقرات مقياس القبول والرفض الوالدي حسب النسبه المئويه

ت	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد المحكمين الموافقين	عدد المحكمين الغير الموافقين	النسبة المئوية	مدى صلاحية الفقرات
١	١,٢,٣,٤.٥٦,٧,٨,٩,١٠,١١,١٢,١٥,١٦ ١٧,١٨,١٩,٢٠,٢١,٢٢	٢٠	١٢	-	%١٠٠	صالحة
٢	١٣,١٤	٢	٢	١٠	%٢٠	غير صالحه

٢-العينة الاستطلاعية:

يشير فرج (١٩٨٠) إلى ضرورة التحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس لديهم (فرج,١٩٨٠:١٦٠)بعد اعداد تعليمات المقياس وفقراته,وللتحقق من مدى فهم أفراد العينة لفقرات المقياس وتعليماته وطريقة الاجابة عن المقياس ومدى وضوح الفقرات لدى أفراد عينة البحث, اذ طبق الباحث المقياس (٤)بعد ان رتبت فقرات المقياس للمكونات الثلاثة عشوائيا, على عينة استطلاعية عشوائية بلغ عددها (١٥) تلميذ, ونتيجة لذلك اتضح أن تعليمات المقياس ومواقفه واضحة ومفهومة من حيث المعنى والصياغة, وان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس تراوح بين(٨-١٨)وبمعدل مقداره (١٣) دقيقة.

٣- التحليل الإحصائي للفقرات:

تعتمد خصائص المقياس إلى حدٍ كبير على الخصائص القياسيّة لفقراته ، فكلّما كانت الخصائص السيكومترية للفقرات جيدة أعطت مؤشراً على دقّة المقياس ككل وقدرتهِ على قياس ما وُضِعَ من أجل قياسه (Smith,1966:67). ويُشير (Ebel) إلى أنّ الهدف من التحليل الإحصائي للفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس التي تكشف عن الدقة في قياس ما وُضعَت من أجل قياسه (Ebel ,1972:392) ويتفق علماء القياس النفسي على أهمية التحقق من القوة التمييزية لفقرات المقياس ومعاملات صدقها، وفيما يأتي إجراءات التحقق منهما:

أ- القوة التمييزية للفقرات :

تم التحقق من القوة التمييزية للفقرات باستعمال أسلوب المجموعتين المتطرفتين بتطبيق فقرات المقياس على عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٢٠٠) تلميذ، وقد تم تصحيح الإجابات، ثم احتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد رتبت جميع الاستمارات تنازليا وفقاً للدرجات الكلية من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية ، ثم حددت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (٢٧%) من أفراد العينة في كل مجموعة، فأصبح عدد الأفراد في كل مجموعة (٥٤) تلميذ ، وبعد تطبيق معادلة التمييز (الزوبعي ، ١٩٨٨ : ٣٨) لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، ظهر أن جميع فقرات المقياس مميزة وذلك وفقاً لمعيار ايبل Ebel ، والجدول (٤-٥) يوضحان ذلك.

الجدول (٤)

القوة التمييزية *لفقرات مقياس القبول والرفض الوالدي صوره الاب

رقم الموقف	صحيحة عليا	صحيحة دنيا	القوه التميزيه		رقم الموقف	صحيحة عليا	صحيحة دنيا	القوه التميزيه
1	54	0	1		11	54	0	1
2	54	22	0.592		12	54	6	0.888
3	54	30	0.444		13	54	32	0.407
4	54	0	1		14	54	0	1
5	54	0	1		15	54	24	0.555
6	54	2	0.962		16	54	10	0.814
7	54	6	0.888		17	54	0	1
8	54	6	0.888		18	54	18	0.666
9	54	0	1		19	54	10	0.814
10	54	0	1		20	54	17	0.685

*إذا كانت القوة التمييزية للفقرة (٠.١٩) فاقل تحذف ، وإذا كانت (٠.٢٠- ٠.٢٩) مقبولة وتحسن أما (٠.٣٠-٠.٣٩) جيدة ،أما (٠.٤٠) فأعلى جيدة جداً (كروكر و الجينا ، ٢٠٠٩: ٤١٨).

الجدول (٥)

القوة التمييزية *لفقرات مقياس القبول والرفض الوالدي صوره الام

رقم الموقف	صحيحة عليا	صحيحة دنيا	القوه التميزيه		رقم الموقف	صحيحة عليا	صحيحة دنيا	القوه التميزيه
1	54	0	1		11	54	0	1
2	54	15	0.722		12	54	7	0.870
3	54	16	0.703		13	54	0	1
4	54	13	0.759		14	54	25	00.537
5	54	1	0.981		15	54	20	0.629
6	54	31	0.425		16	54	18	0.666
7	54	0	1		17	54	0	1
8	54	9	0.833		18	54	27	0.5
9	54	0	1		19	54	11	0.796
10	54	4	0.925		20	54	5	0.907

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكليّة للمقياس :

لحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل موقف من مواقف المقياس ودرجاتهم الكلية ، اعتمد الباحث عينة التحليل ذاتها التي استعملت لحساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين والبالغة (٢٠٠) تلميذ ، وتم استعمال معادلة معامل الارتباط الثنائي النقطي(بوينت بآيسيريال Point Biserial Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، إذ يشير (فيركسون ١٩٩١) إلى أن الارتباط الثنائي النقطي هو من أكثر الطرائق شيوعاً في حساب الارتباطات بين فقرات الاختبارات ثنائية الدرجة ودرجة الاختبار كله (فيركسون، ١٩٩١: ٥١٥).

ولغرض معرفة معنوية معامل الارتباط لقبول الفقرة أو رفضها فقد اختبرت الدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط ، وقد ظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند موازنتها بالقيمة الجدولية بدرجة حرية (١٩٨) والجدول (٧-٦) يوضح معاملات ارتباط بوينت بايسيريال لعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس بصورتيه.

الجدول (٦)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القبول والرفض الوالدي، والدلالة المعنوية له*

صوره الاب

رقم الموقف	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط		رقم الموقف	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
١	٠.٤٨٤	٧.٧٨		١١	٠,٣٩٨	٦.١٠
٢	٠.٤٨٤	٧.٧٨		١٢	٠.٤٧٩	٧.٦٧
٣	٠.٢٥٨	٣.٧٥		١٣	٠.٣٤٨	٥.٢٢
٤	٠.٣٠٢	٤.٤٥		١٤	٠.٥٠٨	٨.٢٩
٥	٠.٢٩٥	٤.٣٤		١٥	٠.٥١٨	٨.٥٢
٦	٠.٤٣٥	٦.٧٩		١٦	٠.٤٢٨	٦.٦٦
٧	٠.٣٩٧	٦.٠٨		١٧	٠.٢٥١	٣.٦٤
٨	٠.٣٩٧	٦.٠٨		١٨	٠.٤٧٣	٧.٥٥
٩	٠.٢٠٠	٢.٨٧		١٩	٠.٣١٧	٤.٧٠
١٠	٠.٤٢٦	٦.٦٢		٢٠	٠.٢٢٣	٣.٢١

الجدول (٧)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس القبول والرفض الوالدي، والدلالة المعنوية له* صوره الام

رقم الموقف	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط		رقم الموقف	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
1	0.423	6.56		11	0,390	5.95
2	0,432	6.74		12	0.497	8.05
3	0.497	8.05		13	0.565	9.63
4	0.563	9.58		14	0.524	8.65
5	0.492	7.95		15	0.882	26.33
6	0.523	8.63		16	0.388	5.92
7	0.387	5.90		17	0.135	1.91
8	0.040	0.56		18	0.469	7.47
9	0.262	3.82		19	0.487	7.84
10	0.321	4.76		20	0.393	6.01

ج-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه المقياس:-

تم حساب علاقة درجة الفقرة بالمكون الذي تنتمي إليه، باستعمال معادلة معامل الارتباط الثنائي النقطي(بوينت بآيسيريال Point Biserial Correlation) لاستخراج العلاقة الارتباطية الارتباط للمواقف بعد استبعاد الموقف التي لم يكن مميزة ولم تكن الدلالة المعنوية لارتباط الموقف بالدرجة الكلية دالا, وقد بينت النتائج أن جميع قيم الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط كانت بدلالة إحصائية، والجدول (٨-٩) يوضح ذلك.

جدول (٨)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه والدلالة المعنوية* صوره الاب

الاهمال			العدوان			الرفض		
ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
٣	٠.٥١٩	٨.٥٤	١	٠.٦٢٥	١١.٢٦	٢	٠.٤٩٣	٧.٩٧
٤	٠,٤٨٦	٧.٨٢	٦	٠.٥١٧	٨.٤٩	١١	٠.٦٣٠	١١.٤١

٧	٠.٥٥٥	٩.٣٨٨	١٥	٠.٥٦٢	٩.٥٦	٥	٠.٤٢٣	٦.٥٦
٨	٠.٥٧٤	٩.٨٦٣	١٧	٠.٥١٤	٨.٤٣١	١٢	٠.٤٨٢	٧.٧٤
١٣	٠.٢٩٢	٤.٢٩٦				٩	٠.٤٥٥	٧.١٨
١٤	٠.٤٦٧	٧.٤٣				١٠	٠.١٧٧	٢.٥٣
١٦	٠.٦٢١	١١.١٤				١٩	٠.٤٠٧	٦.٢٦
١٨	٠.٥٤٧	٩.١٩				٢٠	٠.٥٠٦	٨.٢٥

جدول (٩)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي إليه والدلالة المعنوية* صوره الام

الاهمال			العدوان			الرفض		
ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط	ت	معامل الارتباط	الدلالة المعنوية لمعامل الارتباط
٣	٠.٥٨٨	١٠.٢٢	١	٠.٥٢٥	٨.٦٧	٢	٠.٤٤٨	٧.٠٥
٤	٠.٣٢٥	٤.٨٣	٦	٠.٥٤٢	٩.٠٧	١١	٠.٣٩٧	٦.٠٨
٧	٠.٢٠٩	٣.٠٠٧	١٥	٠.٥٣٣	٨.٨٦	٥	٠.٥٤٦	٩.١٧
٨	٠.٥٢٦	٨.٧٠	١٧	٠.٥٤١	٩.٠٥	١٢	٠.٥٤٢	٩.٠٧
١٣	٠.٦٤٥	١١.٨٧				٩	٠.٥٢٦	٨.٧٠
١٤	٠.٥٦٠	٩.٥١				١٠	٠.٤٠٥	٦.٢٣
١٦	٠.٥٦٨	٩.٧١				١٩	٠.٥٠٥	٨.٢٣
١٨	٠.٤٢٦	٦.٦٢				٢٠	٠.٣٥٠	٥.٢٥

* القيمة التائية للدلالة المعنوية لمعاملات الارتباط الجدولية بدرجة حرية (١٩٨) عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (١.٩٦) ومستوى (٠.٠١) تساوي (٢.٥١٦) ومستوى (٠.٠٠١) تساوي (٣.٢٩١).

٤- مؤشّرات صدق وثبات المقياس :

تتضمّن الخصائص السيكومترية للمقياس، قدرة المقياس على قياس ما أُعدّ لقياسه (Cronbanch&Gleser,1965:291), كما يتضمن أن يقيس درجة مقبولة من الدقة وبأقل خطأ ممكن ، ويتّفق المختصون في القياس النفسي على أنّ الصدق والثبات هما أهم خاصيتين من الخصائص السيكومتريه للمقياس ، إذ يمكن أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس ما أُعد لقياسه بمعنى أن يكون صادقاً، كما يؤمَّل أن توفر هذه الإجراءات مقياساً يقيس بدرجة من الدقّة وبأقل خطأ مُمكن بمعنى أن يكون ثابتاً (عوده،١٩٨٥: ١٤٥) ، وفيما يأتي توضيح لذلك :

أ- صدق المقياس :

١- الصدق الظاهري :

يعتمد الصدق الظاهري على آراء مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال قياس الخاصيه التي يقيسها المقياس من خلال إعطاء انطباعاتهم عنه (Weiner & Stewart , 1984 :79)، وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس القبول والرفض الوالدي عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من المتخصصين واخذ بآرائهم التي كان نتيجتها أن تم حذف فقرتين من المقياس.

٢- صدق البناء :

يُسمى صدق البناء بصدق التكوين الفرضي، ويشكّل الإطار النظري للمقياس المرحلة التمهيديّة لبنائه، والجهد القادم يكون موجهاً لمحاولة الانتقال من الشك في أنّ المقياس يقيس المكون التي أُعد لقياسها إلى اليقين (عودة، ١٩٨٥: ٣٨٤) ، لذا يمكن اعتبار معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس وبين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمكون الذي ينتمي اليه ذات دلالة إحصائية في المقياس بصيغته النهائية وهي احد مؤشرات صدق المقياس ، إذ يشير (فرج ، ١٩٨٠) إلى أن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكليّة للمقياس يعني أنّ الفقرة تقيس المفهوم المراد قياسه بالدرجة الكلية ، والمقياس الذي تُنتَخب فقراته على وفق هذا المؤشّر يمتلك صدقاً بنائياً (فرج،١٩٨٠: ٣١٢)، ولما كانت جميع فقرات المقياس بصيغته النهائية ذات دلالة إحصائية ، لذا يعد المقياس صادقاً في بنائه.

وللتحقق من مصفوفة الارتباطات الداخلية للمكونات الثلاثه للمقياس تم الاعتماد على إجابات عينة التحليل الإحصائي والبالغة (٢٠٠) تلميذ , وحسبت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية

لكل مكون بالمكونات الآخرى لمقياس القبول والرفض الوالدي الذي يتكون من (٢٠) موقفا، وهو يعد مؤشراً على صدق البناء(Anastasi,Urbina,1997:30), وتبين أن جميع معاملات الارتباط لكل مكون بالمكونات الآخرى ذات دلالة إحصائية, إذ كانت جميع معاملات الارتباط المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية (٢,٥١٦) عند مستوى دلالة (٠.٠١) بدرجة حرية (١٩٨) والجدول (١٠-١١) يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمكونات مقياس القبول والرفض الوالدي صوره الاب

لمكونات(مجالات)	الاهمال	العدوان	الرفض
الاهمال	_	٠.٤٦١	٠.٣٢٨
العدوان	_	_	٠.٣٩٤
الرفض	_	_	_

الجدول (١١)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمكونات مقياس القبول والرفض الوالدي صوره الام

لمكونات(مجالات)	الاهمال	العدوان	الرفض
الاهمال	_	٠.٥٠٥	٠.٥٤٨
العدوان	_	_	٠.٤٥٥
الرفض	_	_	_

ب- **ثبات المقياس :**

يُعرّف الثبات إحصائياً بأنه نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي لدرجات المفحوصين (عبده وعثمان، ٢٠٠٢ : ٣٦) ، ويُعد حساب الثبات من خصائص المقياس الجيد لأنه يؤشر على اتّساق فقرات المقياس في قياس ما يُفترض أن يقيسه المقياس بدرجة مقبولة من الدقة، (عودة،١٩٨٥: ٢٣٥) .وبما أن الثبات هو الاتساق الذي يمكن أن يكون على نوعين هما ؛ الاتساق الخارجي الذي يتحقق عندما يستمر المقياس باعطاء نتائج ثابتة بتكرار تطبيقه عبر الزمن ، والاتساق الداخلي الذي يتحقق من خلال أن الفقرات جميعها تقيس السمة نفسها (Fransella , 1981 : 97)، لذا تحقق الباحث من ثبات المقياس بطريقتي إعادة الاختبار و

أسلوب التجزئة النصفية، من خلال درجات عينة الثبات البالغة (٥٠) تلميذ اختيروا بالأسلوب العشوائي من مدرس ارض الحسين ومدرسه الاوس، وبأعداد متساوية .

١-طريقة إعادة الاختبار

حُسب معامل ثبات مقياس القبول و الرفض الوالدي وفقاً لهذه الطريقة اعتماداً على درجات عينة الثبات البالغ عددهم (٥٠) تلميذ وأُعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد اسبوعين من التطبيق الأول , ولذلك يكشف هذا النوع من المعاملات عن درجة ثبات السمة المقاسة خلال هذه المدة(عودة،١٩٨٥: ٣٤٥), تم حسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين ، فكان معامل الثبات (0.79) وتُشير هذه النتيجة إلى ثبات جيد للمقياس .

٢-أسلوب التجزئة النصفية :

حيث تم تقسيم المقياس من حيث عباراته الزوجية والفردية إلى قسمين (Ley,1972,p.119) تم حساب العلاقة بين جزئي المقياس بمعامل الارتباط لبيرسون، ثم حولت درجة الارتباط هذه في معادلة سبيرمان براون لإيجاد معامل الارتباط المكافئ لصورة الاستبيان ككل وكانت النتيجة (0,74) وهو مؤشر جيد للاتساق الداخلي.

٥-المقياس بصيغته النهائيّة :

بعد الإجراءات التي تحققت في الخطوات السابقة أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من صورتين من (٢٠) مواقفاً حياتياً وأعطي لكل موقف قبول ورفض ويمثل الرفض ثلاثه مكونات(االعداء، الاهمال، الرفض). وبدائلها (نعم –لا) تعطى لها عند التصحيح (١-٠) وتسلسل مواقف الاهمال (٣,٤,٧,٨,١٣,١٤,١٦,١٨) والعدوان (العداء) (١,٦,١٥,١٧) والرفض (٢,٥,٩,١٠,١١,١٢,١٩,٢٠) وأصبحت درجات الإجابة تتراوح بين (٠ – ٢٠) ، وبمتوسط نظري قدره (١٠) درجة، وبهذا أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة الدراسة الحالية، وهم تلاميذ مديريه تربيه محافظه كربلاء ، والملحق(١) يتضمن مقياس البحث بصيغته النهائية اذ تم الاعتمادعلى اجابات العينه البالغة (٢٠٠)نفسها لتحقق من نتائج البحث الحالي.

الوسائل الإحصائية:

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي تم استعمال الوسائل الإحصائية بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وكالاتي:

١. معادلة التمييز : استعملت لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياسين.
٢. معامل ارتباط بوينت باي سيريال : استعمل لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية و درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمكون .

٣. معادلة سبيرمان – براون :وقد استعملت لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي المقياسين عند حساب ثباته بالتجزئة النصفية لهما.
٤. الاختبار التائي لعينة واحدة (t. Test):لاستخراج دلاله الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس القبول والرفض الوالدي.
٥. قانون النسبة المئوية:استخدم لاستخراج نسبة الاتفاق بين المحكمين لاستخراج الصدق الظاهري لمقياس القبول والرفض الوالدي.
٦. معادلة الدلالة المعنويه لمعامل الارتباط :استعمل لحساب الدلالة المعنوية لمعاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، والدلالة المعنوية لمعاملات ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمكون الذي تنتمي اليها للمقياس.

عرض النتائج في ضوء الأهداف

الهدف الأول : التعرف على القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الاب .

خصص الهدف الأول لقياس القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الاب ، وتحقيقاً لذلك استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن متوسط درجاته لعينة البحث تساوي (٧٣.٣٤) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٣ ,٤٢٠) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (١٠) اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(١ ,٦٨٧) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (١٩٨) ، والجدول (١٦) يوضح ذلك .

الجدول (١٦)

نتيجة الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الاب

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	٧٣,٣٤	٣,٤٢٠	١٠	١ ,٦٨٧	١ ,٩٦	٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٦) ان متوسط القبول والرفض ألوالدي لدى الاطفال أعلى من المتوسط الفرضي لمقياس القبول والرفض ألوالدي ، وهذا يعني ان الاطفال يتمتعون بدرجة جيدة من القبول والرفض ألوالدي من وجه نظر الاب.

الهدف الثاني: التعرف على القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الام .

خصص الهدف الثاني لقياس القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الام ، وتحقيقاً لذلك استعمل الاختبار التائي لعينة واحدة وأظهرت النتائج أن متوسط درجاته لعينة البحث تساوي (٣٥.١١) درجة، وبانحراف معياري مقداره (٣ ,٥٥١) درجة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين هذا المتوسط والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (١٠) اتضح أن الفرق كان بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(٣.٨٣٨-) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) بدرجة حرية (١٩٨)،والجدول (١٧) يوضح ذلك .

الجدول (١٧)

نتيجة الاختبار التائي لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري لمقياس القبول والرفض الوالدي من وجهه نظر الام

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٢٠٠	٣٥,١١	٣,٥٥١	١٠	-٣.٨٣٨	١.٩٦	٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٧) ان متوسط القبول والرفض ألوالدي لدى الاطفال أعلى من المتوسط الفرضي لمقياس القبول والرفض ألوالدي ، وهذا يعني ان الاطفال يتمتعون بدرجة جيدة من القبول والرفض ألوالدي من وجه نظر الام.

ويمكن تفسير النتيجة التي توصل لها البحث الحالي في هدفه الأول والثاني بالقول ان الطفل يتمتع بقبول والدي جيد على الرغم ظروف البلد فضلا عن ما ولدته تلك الظروف من عوامل ضغط على الوالدين ،ويكون القبول من حيث انه لا يزال الإباء يعطون الحب والدفء لأبنائهم ، وهذا يعد عامل يبشر بخير نظرا لانعكاسه على الصحة النفسية للأبناء,ويمكن للرفض ان يرجع ذلك الى التعقيد في الحياة وزيادة أعباء الفرد ومسؤولياته والاحباطات التي يتعرض لها وظروف المعيشة قد تبعث في الفرد السخط والاستياء مما يهيئ الفرد الى التعامل مع الطفل بأسلوب يتسم بالتسلط والصرامة والعداء والرفض.

ويرى الباحث النتيجة جاءت منسجمة مع التوجهات النظرية لنظرية القبول / الرفض ألوالدي, ويعد هذا مؤشر تفاءل واطمئنان على مستقبل الطفل ، وان دل على شئ فانه يدل على وعي الوالدين والاساليب التي يتبعونه في تربية وتنشئة أطفالهم .

التوصيات والمقترحات

اولا: توصيات:

١. التعاون بين الأسرة وإدارة المدرسة على إتباع أساليب إرشادية وعلاجية من اجل إحداث تغيير في نمط شخصية الأبناء التسلطية من خلال عقد مجالس الآباء والمدرسين.
٢. أهمية وجود قيادة طيبة في المنزل والمدرسة يتوحد الطالب معها لأن عملية التوحيد أهم بكثير من التعليم والنصح والأوامر، كما أن شخصيه المسوؤل(الآباء والمدرسين) تعد غاية في الأهمية بالنسبة للصحة النفسية للابناء.
٣. العمل على توسيع دور الاخصائي الاجتماعي والنفسي في عملية توجيه وإرشاد الطلبة،
٤. تقنين مقاييس متغير البحث الحالي على الباحثين في العراق لتصبح ذات فائدة أكبر وأوسع.

ثانيا: مقترحات:

١. دراسة العلاقة بين المتغير وبعض المتغيرات مثل (الشخصيه، التحصيل الدراسي للوالدين).
٢. إجراء دراسة للتعرف على القبول / الرفض ألوالدي في مراحل عمرية مختلفة غير المرحلة التي تناولتها الدراسة الحالية.
٣. العمل بالتعاون مع الاختصاصيين بالطب النفسي والصحه النفسيه والارشاد النفسي لتصميم كتيبات(Hand Book) يتم فيها شرح بها أهم المشكلات النفسية التي يمر بها الافراد (وبالاخص شريحة الطلبة)خلال سنين حياتهم.

المصادر:

١. أرجايل، ميشيل (١٩٨٢) :علم النفس ومشكلات الحياة الاجتماعية (الطبعة الثانية)،ترجمة عبد السلام إبراهيم، القاهرة :مكتبة مدبولي.
٢. آن إنستازي ، فولي ،(١٩٦١): سيكولوجية الفروق بين الأفراد والجماعات ، ترجمة السيد خيري وآخرون ، دار الفكر العربي بالقاهرة .
٣. ثورندايك , روبرت وهيجن , اليزابيث (١٩٨٩) : القياس والتقويم في علم النفس والتربية , ترجمة : عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس , عمان , مركز المتاب الاردني .
٤. جابر نصر الدين (١٩٩٩): علاقة أسلوب التقبل/الرفض الوالدي بتكيف الابناء دراسه ميدانية مقارنة بين المتكيفين وغير المتكيفين من المراهقين، رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة قسنطينة.
٥. حسين فاي (٢٠٠١): دراسات في الصحة النفسي ة، ط1 ، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية.

٦. دسوقي ، كمال (١٩٧٩) : النمو التربوي للطفل و المراهق ، بيروت ، دار النهضة العربية .
٧. رونر ، رونالد (١٩٨٧) : بعد الدفء – أسس نظرية القبول / الرفض الوالدي ، ترجمة ممدوحة محمد سلامة ، مجلة علم النفس ، العدد ٣ ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
٨. الزوبعي، عبد الجليل (١٩٨٨) :الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.
٩. ملحم ، سامي(٢٠٠٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، عمان ، دار المسيرة .
١٠. الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم، محمد الياس بكر، إبراهيم عبد الحسن الكناني (١٩٨١):" الاختبارات والمقاييس النفسية " ' وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – جامعة بغداد.
١١. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٦) : أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في الطفولة الوسطى ، أطروحة دكتوراه ، جامعة عين شمس ، جمهورية مصر العربية .
١٢. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٧) : عمل الأم حجم الأسرة والمستوى الاجتماعي الاقتصادي كمحددات لأدراك الأطفال للدفء الوالدي ، مجلة علم النفس العدد الرابع ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة .
١٣. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٧) : بعد الدفء ، أسس نظرية القبول / الرفض ألوالدي لرونالد رونر ، مجلة علم النفس ، العدد الثالث ، الهيئة المصرية العامة للكتاب بالقاهرة .
١٤. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٨) : مقياس القبول / الرفض الوالدي للكبار ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٦٥ شارع محمد فريد ، القاهرة .
١٥. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٤) : المشكلات السلوكية من الطفولة إلى المراهقة، مكتبة الأنجلو المصرية.
١٦. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٧) : مخاوف الأبناء وإدراكهم للقبول / الرفض الوالدي ، مجلة علم النفس ، الاعداد الاولى ، الهيئة المصرية العامة للكتاب .
١٧. سلامة ، ممدوحة محمد (١٩٨٨): كراسة تعليمات ودليل استخدام استبيان القبول/الرفض ألوالدي ، مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة .
١٨. عبد الغفار، عبد السلام (ب.ت) : مقدمة في الصحة النفسية .القاهرة :دار النهضة العربية.
١٩. عبده، عبد الهادي السيد، وعثمان، فاروق السيد (٢٠٠٢): القياس والاختبارات النفسية، أسس وأدوات، القاهرة ، دار الفكر العربي.

٢٠. عسكر ، عبد الله السيد (١٩٩٦) : دراسة ثقافية مقارنه للفروق بين عينه من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول / الرفض ألوالدي . مجلة دراسات نفسية ، المجلد السادس ، العدد الثاني ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية ، مصر.

21. Allen , M.H and Yen W.M (1979): Introduction measurement theory California: Books Cole.

22. E . C . and Rohner R . P (1980) ; Perceived parental acceptance – rejection and childrens reported behavioral dispositions , acomparative intercultural study of American and Mexican children , Journal of cross – cultural psychology , Nol (11) pp. 213 – 231 .

23. Ebel – Robert , L . (1972) ; Esentials of Educational Meaurement , printce , Hall , Inc , Engle , Wood chiffs,New york.

24. Rohner , R.& Abul khaleque and David, E. coumoye (2002); parental Acceptance / Rejection theory , methods , Evidence, and Implication . chapter (1) in htt;//www.ac.wwu.edu/~culture/Rohner-khaleque.htm.

25. Ronald P Roner etal National Respective on Parental Acceptance, Rejection Theory: Marriage and Family Review, Vol Certify. No3.58, 105. 2004.

26. Ronald P. Rohner(2004).PARENTAL ACCEPTANCE-REJECTION THEORY, METHODS, EVIDENCE, AND IMPLICATIONS, University of Connecticut, Retrieved July,2006 from.fromhttp://vm.uconn.edu/~rohner/intropar.html.

27. Smith, M . (1966) The Relation ship between Item Validity and Test validity psycho me trick, Vol , No.3 . P. 69-76.

ملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية .

كلية التربيه / قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي.

الدراسات العليا / الماجستير /الصحة النفسيه.

مقياس القبول والرفض الوالدي

بصيغته النهائيه

عزيزي التلميذ ..

بين يديك مجموعه من المواقف التي تمر بها في حياتك اليوميه .

الرجاء قراءة كل موقف والإجابة بدقة وصراحة عنه وفق ما ينطبق عليك بوضع علامة (✓) امام الاختيار الذي يناسبك والذي يمثل موقف والدك أولاً وموقف والدتك ثانياً منك.

علماً بأن الاجابة لإغراض البحث العلمي ولا داعي لكتابة الاسم.

ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة بالنسبة لجميع البدائل وإنما تختار البديل الذي يعبر عن وجهة نظرك.

مثال توضيحي:

الفقرات **(الاب)**	الفقرات **(الام)**
***اذا لجأت الى التهديد والصياح بوصفه وسيلة للحصول على ما اريد فان والدي.**	***اذا لجأت الى التهديد والصياح بوصفه وسيلة للحصول على ما اريد فان والدتي.**
أ. يرفض طلبي.	أ. يرفض طلبي. (✓)
ب. يلبى طلبي على الفور.(✓)	ب. يلبى طلبي على الفور

مع الشكر والتقدير.

طالب الماجستير

عبد الغني سعد عبد الغني الدده

ت	الفقرات (الاب)	ت	الفقرات (الام)
١	**عندما احضر اصدقائي للمنزل فان والدي:** ا: يشجعني ويحاول جعل الامور ممتعه معهم. ب: يصرخ علي ويوجه كلاما قاسيا.	١	**عندما احضر اصدقائي للمنزل فان والدتي:** ا: تشجعني وتحاول جعل الامور ممتعه معهم. ب: تصرخ علي وتوجه كلاما قاسيا.
٢	**عندما تجتمع افراد اسرتي في البيت فان والدي:** ا: يقول عني كل خير. ب: يراني عبئا عليه.	٢	**عندما تجتمع افراد اسرتي في البيت فان والدتي:** ا: تقول عني كل خير. ب: تراني عبئا عليها.
٣	**عندما ارغب بمناقشه الامور اليوميه مع والدي فانه:** ا: يصغي لي بكل اهتمام. ب: يسخر من ولا يهتم لما أقول.	٣	**عندما ارغب بمناقشه الامور اليوميه مع والدتي فانها:** ا: تصغي لي بكل اهتمام. ب: تسخر من ولا تهتم لما أقول.
٤	**عندما اختار اصدقائي فان والدي:** ا: يهمه معرفه من هم اصدقائي. ب: لا يهتم بمعرفه من هم اصدقائي.	٤	**عندما اختار اصدقائي فان والدتي:** ا: تهمه معرفه من هم اصدقائي. ب: لا تهتم بمعرفه من هم اصدقائي.
٥	**عندما اطلب من والدي الخروج معي للمتنزه فانه:** ا: يسعده وجودي قربه. ب: يتجنب صحبتي.	٥	**عندما اطلب من والدتي الخروج معي للمتنزه فأنها:** ا: يسعدها وجودي قربها. ب: تتجنب صحبتي.
٦	**حين اخطا فان والدي:** ا: ينصحني . ب: يقارنني بغيري بطريقه سيئة.	٦	**حين اخطا فان والدتي:** ا: تنصحني . ب: تقارنني بغيري بطريقه سيئة.
٧	**اذا حدث وان رسبت في امتحان فان والدي:** ا: يحاسبني بشده. ب: لا يعيران أي اهتمام لذلك.	٧	**اذا حدث وان رسبت في امتحان فان والدتي:** ا: تحاسبني بشده. ب: لا تعيران أي اهتمام لذلك.
٨	**ان غبت عن الدوام (المدرسه) فان والدي:** ا: يسألني عن سبب التغيب ويوبخني. ب: يتركني انام لأرتاح من الدوام.	٨	**ان غبت عن الدوام (المدرسه) فان والدتي:** ا: تسألني عن سبب التغيب وتوبخني. ب: تتركني انام لأرتاح من الدوام.
٩	**اذا غشيت في الامتحان واخبر المدير والدي فأنه:** ا:يلقي السبب بالمعلم. ب:ينتقدني امام الجميع في المدرسه.	٩	**اذاغشيت في الامتحان واخبر المدير والدتي فأنها:** ا:تلقي السبب بالمعلم. ب:تنتقدني امام الجميع في المدرسه.
١٠	**عندما امارس هوايتي المفضله فان والدي:** ا: يشجعني على ذلك.	١٠	**عندما امارس هوايتي المفضله فان والدتي:** ا: تشجعني على ذلك.

	ب:يمنعني من ممارستها.		ب:تمنعني من ممارستها.
١١	**عندما اريد السهر لمشاهده التلفاز فأن والدي:** ا: يسهر معي. ب: يغلق الجهاز في وقت محدد.	١١	**عندما اريد السهر لمشاهده التلفاز فأن والدتي:** ا: تسهر معي. ب: يغلق الجهاز في وقت محدد.
١٢	**عندما اسئل عن شي معين فأنه والدي:** ا: يجاوب ويرحب في ذلك. ب: يتذمر من اسئلتي .	١٢	**عندما اسئل عن شي معين فأنه والدتي:** ا: تجاوب وترحب في ذلك. ب: تتذمر من اسئلتي .
١٣	**عندما يحدث خلاف بيني وبين اخوتي فأنه:** ا: يحاول اصلاح الامر بيننا. ب: يترك الامر.	١٣	**عندما يحدث خلاف بيني وبين اخوتي فأنها:** ا: تحاول اصلاح الامر بيننا. ب: تترك الامر.
١٤	**عندما يحدث امر خاص قي البيت فان والدي:** ا: يسألني عن مدى معرفتي به. ب: لايعي أي اهتمام لوجودي .	١٤	**عندما يحدث امر خاص قي البيت فان والدتي:** ا: تسألني عن مدى معرفتي به. ب: لا تعي أي اهتمام لوجودي .
١٥	**عندما اختلف مع والديه في ارئي فأن والدي:** ا:يقدر ذلك. ب: يغضب كثيرا من ذلك.	١٥	**عندما اختلف مع والديه في ارئي فأن والدتي:** ا:تقدر ذلك. ب: تغضب كثيرا من ذلك.
١٦	**عندما اتم انجاز عمل ما مطلوب من قبل والدي فأنه:** ا:يثنا عليه ويشجعني. ب: لا يهتم لذلك.	١٦	**عندما اتم انجاز عمل ما مطلوب من قبل والدتي فأنها:** ا:تثنا عليه وتشجعني. ب: لا تهتم لذلك.
١٧	**عندما يكون والدي متعصب وأحدثه فأنه:** ا: يضربني بلا سبب. ب: يتركني وشاني.	١٧	**عندما تكون والدتي متعصبة وأحدثها فأنها:** ا: تضربني بلا سبب. ب: تتركني وشاني.
١٨	**اذا ارتديت ملابس مخالفه للذوق العام فأن والدي:** ا: ينصحني على تبديلها. ب:لايعي له الامر.	١٨	**اذا ارتديت ملابس مخالفه للذوق العام فأن والدتي:** ا: تنصحني على تبديلها. ب:لايعي لها الامر.
١٩	**اذا ضاع منِ شي ثمين(ساعة- خاتم) فأن والدي:** ا: يجلب لي غيره. ب: يوبخني ويمنعني شراءه مره ثانيا.	١٩	**اذا ضاع منِ شي ثمين(ساعة- خاتم) فأن والدتي:** ا: تجلب لي غيره. ب: توبخني وتمنعني شراءه مره ثانيا.
٢٠	**اذا طلب مني جمع تبرعات لأحد الاصدقاء (مساعده) فأن والدي:** ا: يشجعني على ذلك. ب: يرفض ذلك.	٢٠	**اذا طلب مني جمع تبرعات لأحد الاصدقاء (مساعده) فأن والدتي:** ا: تشجعني على ذلك. ب: ترفض ذلك.

Parental acceptance and rejection in children

Prof. Dr. Mahmoud Shaker Abdul Razak
Abdul Ghani Saad Abdul Ghani Alddh

Summary:

The current research was targeted building and measure acceptance and rejection parenting in children males, according to the variables, according to the department into four areas Rohner's theory, namely, (admission, neglect, aggression, Aalrvd indefinite), was drafting (20) paragraph and paragraphs are formulated in a manner Amoaagaf and in front of each paragraph two alternatives (a, b), given to them when debugging (0.1), has achieved a researcher from the discriminatory paragraphs force, the coefficient of sincerity, and by applying the scale on a very sample (200) of the children were chosen in a way random style, as a result became the number the paragraphs of the scale (20) items to measure the acceptance and rejection of parental through the presentation of the paragraphs of the scale especially by identifying the (12) of the arbitrators experts from psychological counseling and mental health, and measurement and evaluation, has been amended some of the paragraphs of the scale, and indicators of construction sincerity through the link paragraph mainly college and through the matrix of internal links and check the stability of the scale in two ways re-test and reached reliability coefficient (0.79) when the test was applied to 50 of the children, while the second method to verify the consistency is the retail midterm method of reaching the correlation coefficient between the two halves scale using dependent Pearson correlation (0.74) using the equation Spearmen Brown reached fortitude to the test as a whole coefficient (0.83). Use Altaia test for independent samples, and one of the answers to the research sample, which showed that children enjoy a good degree of acceptance and rejection of parental, and to identify the sign of acceptance of differences and rejection of parental from the face of the father and mother of view, used Altaia test for two independent samples and the result was a function on behalf of children, on the light recommend Researcher attention by parents and school administrations chip children and provide them with love and affection and tenderness and meet their needs and propose a set of psychological research such as the study of parental acceptance and rejection according to other theories, and on other samples and compared the results with the current search.

دور انشطة الكشافة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

أ.م.د انتصار هاشم مهدي

جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد

م.د. ايمان حسن الجنابي — **جامعة بغداد – كلية التربية ابن رشد**

م.د. نضال نجيب عارف — **معهد الفنون الجميلة للبنات**

مستخلص البحث :

استهدف البحث الحالي :

١- تعرف المسوولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

٢- تعرف دور الانشطة الكشفية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

وتحقيقا لهدف البحث الحالي وضعت الباحثات الفرضية الصفرية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المشاركين في انشطة الكشافة والغير مشاركين.

ولتحقيق اهداف البحث الحالي تبنت الباحثات مقياس المسؤولية الاجتماعية المعد من قبل (نورجان عادل محمود ده مير٢٠١٢)، وبلغت عينه البحث الحالي (٢٠٠) طالب وطالبة من مديرية تربية الكرخ الاولى والرصافة الاولى من الذين يشتركون بالانشطة الكشفية والغير مشتركين فيها مناصفة .

توصلت نتائج البحث الى ان طلبة المرحلة الاعدادية لديهم انخفاض في المسؤولية الاجتماعية بصورة عامة للعينه ككل، وتوصلت النتائج بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المشتركين في الانشطة الكشفية والغير مشتركين لصالح الطلبة المشتركين في الانشطة الكشفية

بعد التوصل الى نتائج البحث الحالي يمكن للباحثات ان توصي :

١- اهتمام ادارة المدرسية بالتأكيد على أهمية المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الانتماء الوطني وتماسك البنية الاجتماعية والاقتصادية، ورفاهية المجتمع ،ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد الندوات والمؤتمرات واستضافة المتخصصين.

٢- الاهتمام بمحتوى برامج انشطة الكشافة بكافة المراحل الدراسية لتكون اكثر فاعلية في نمو جميع سمات الشخصية ومنها سمة المسؤولية الاجتماعية وتكون اكثر قدرة على اشباع حاجات الطلبة المختلفة.

٣ – الاهتمام بالانشطة التربويه والتعليمية التي تنمي الحس بالمسؤولية عند الطلبة في كافة المراحل الدراسية .

٤ – اعداد الكفاءات الاشرافية من العاملين في وزارة التربية القادرة على بناء برامج النشاطات الكشفية والتي تهدف الى بناء جميع جوانب الشخصية وتفريغهم لهذه المهمة .

٥ – توفير المنشأت والتجهيزات اللازمة لممارسة النشاط الكشفي مثل المعسكرات ومراكز التدريب في مختلف محافظات القطر.

٦ – التوسع في اقامة العديد من الانشطة والبرامج الكشفية مثل المخيمات ،والرحلات ،والدورات ومسابقات التفوق الكشفي على مستوى القطر .

٧– ضرورة توعية الطلبة باهمية المشاركة بالانشطة التعليمية اللاصفية لما لها من اهمية في تنمية صحتهم العقلية والبدنية وتنمية مهاراتهم العلمية والاجتماعية

***المقترحات:**

من خلال النتائج التي تول لها البحث الحالي تقترح الباحثات :

١–إجراء دراسة للكشف عن سمات الشخصية للمشاركين في انشطة الكشافة.

٢– اجراء دراسة للتعرف على واقع الانشطة اللاصفية في كافة المراحل الدراسية .

٣ – اجراء دراسة لتعرف العلاقة بين الانشطة الكشفية والولاء للوطن.

*** مشكلة البحث :**

أن الانشطة اللاصفية وممارستها داخل المدرسة تتيح للطلبة ان ينمو مواهبهم حيث يستطيع الطالب من خلال مشاركته أن يتبادل الخبرات مع المدرسين والطلبة ،ودور المدرسة لا يقتصر على تزويد الطالب بالمعرفة فقط بل يتعدى ذلك الى إكسابه الخبرات المباشرة لكي ينمي شخصيته ويصقلها.

أن التربية الكشفية اسلوب تربوي يهدف الى اعداد النشىء للحياة والعمل النافع ، ويحقق اهداف المجتمع في اعداد جيل صالح مؤمن بربه واثق بنفسه ،يعمل بحاسة اخلاقية ويعتز بأداء واجباته لصالحه وصالح مجتمعه (مصطفى ،١٩٩٦ : ٧٩)، أن النشاط الكشفي أسلوب في التربية والتعليم يربي في الطالب الرغبة في النشاط والعمل والإنتاج ، ويهذب طباعه وميوله ويكسبه الكثير من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية ليكون مواطناً صالحاً ومنتجاً وقادراً على المشاركة بايجابية في خدمة وتنمية المجتمع (عفيفي ، ١٩٩٦ : ٣٣٦).

أن تنمية المسؤولية الاجتماعية تشكل ركناً اساسياً من اركان تنشئه الابناء وتربيتهم واعدادهم للحياة، مثلما تشكل طاقة يتمتع بها الفرد ويوظفها لأداء واجباته وللدفاع عن حقوقه في نفس الوقت ،فالانسان يحاول مهما كانت حياته وموضوعيته ان يوازن بين واجباته وحقوقه ، ولا يخفف عن

غلواء ذلك بالغبن احياناً عندما يشعر بأنه يقوم بواجباته ،ولكنه لاينال حقوقه كما يتصور ان تكون ،ويحكم على مجتمعه حكماً سالباً ،ينشئ على اساس موقفاً تجاه مجتمعه يثنيه وبدافع ذاتي عن اداء المسؤولية الاجتماعية وربما يعلن عن تخليه عن قناعته بوجوب الشعور بالمسؤولية الاجتماعية(الخراشي ، ٢٠٠٤ : ١٢).

إذ تعد المسؤولية الاجتماعية احدى جوانب الوجود الاجتماعي ،والتي تنمو تدريجياً عن طريق الممارسة الفعلية ، وانها ذات طبيعة خلقية واجتماعية ودينية فهي ذات طبيعة خلقية لانها التزام خلقي ،إلزام يصنعه الفرد من تلقاء نفسه على نفسه ،أي إلزام من رقيب داخلي ،هذا الالزام الخلقي التزام نحو الجماعة ونحو فعل اجتماعي او نحو اختيار أو تفضيل او حكم يترتب عليه فعل او اثار اجتماعية (القوصي، ١٩٧٥ : ١٠).

يرى (عثمان ١٩٧٩) بأن المدرسة هي المؤسسة المسؤولة عن تنمية المسؤولية الاجتماعية ورعايتها ، فهي جهة التخصص في كل ما يتصل بتكوين ابناء المجتمع في جميع نواحي شخصياتهم جميعاً (عثمان ، ١٩٧٩ : ٦٧).

وتعد المدرسة في الفكر الاجتماعي والتربوي الحديث قلب المجتمع ومركزه النشط، وهما يعملان معًا من خلال التنسيق لإنجاز الأهداف جميعها، مثل إثراء بيئة التعلم التي تعمل على مشاركة المجتمع بوصفه مصدرا للتعليم ومادة للتعلم، وتحقيق التنسيق لدعم شبكة أدوار التعلم وتفعيلها، وتوحيد الجهود ببين المدرسة والمجتمع؛ وذلك لتقديم الدعم بأنواعه كافة؛ المادي،والنفسي والاجتماعي للطلبة وأولياء أمورهم، ليسيروا ويعملوا بصورة أكثر فعالية في بيئات التعلم وفي المجتمع.ويحدث إثراء بيئة التعلم وتعزيزها عندما تستخدم المصادر العقلية والمادية المتاحة في المجتمع .ومن خلال الاتصال المستمر بين المدرسة والمجتمع يصبح الطلبة أكثر نشاطاً واندماجا مع البيئة الإنسانية والطبيعية المحيطة بهم في حياة أكثر واقعية، وتزيد أدوار المتعلمين في المجتمع بما يخلق فرصاً للتعلم مدى الحياة لأفراد المجتمع كلهم.

وهناك علاقات تفاعل وتأثير بين المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية تسعى إلى تحقيق رؤاها التربوية والمجتمع المحلي بوصفه شريكا في التنمية المستدامة، وتؤثر المدرسة في المجتمع المحلي حيث يوجد هناك مجالات عديدة لهذا التأثير (المجالي ،٢٠١١ :١٢).

من خلال ما تقدم تنبثق مشكلة البحث الحالي ما دور انشطة الكشافة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

*** اهمية البحث:**

ان تحمل المسؤولية من الصفات التي يجب ان يتحلى بها كل فرد في المجتمع الذي يريد ان يتطور وينمو لان نهضة هذا المجتمع تتوقف على نهضة افراده ، فأذا استطاع كل فرد تحمل المسؤولية الملقاه على عاتقه ارتقى المجتمع وتشابك وتساند ، أما إذا كان افراده غير قادرين على تحمل المسؤولية ، ادى ذلك الى تكوين مجتمع اتكالي يرمي الى حمله ومسؤوليته على غيره من المجتمعات ، ذلك أن المسئولية الاجتماعية هي عامل هام في الشخصية الانسانية واضطراباتها (التيه ، ١٩٩٢ : ١٢) .

إذ تؤدي المدرسة دورها من خلال الانشطة اللاصفية بصورة عامة والانشطة الكشفية بصورة خاصة في صرف طاقات الناشئة وتشجيعها او بعثها في اعمال والعاب يقبلون عليها من تلقاء نفسهم إذ انها تستهويهم وتحقق ميولهم وذاتيتهم وتناسب استعداداتهم وتبعث فيهم المرح والحيويه والتفاؤل وتحبب المدرسة الى نفوسهم ،وتشعرهم بكيانهم الاجتماعي وبعضويتهم في الجماعة واندماجهم العضوي في المجتمع و تنمية المسؤولية الاجتماعية . وتبرز أهمية هذا البحث من اهمية الفئة العمرية التي تناولها البحث الحالي والمتمثلة بطلبة المرحلة الاعدادية ، وكذلك تنبثق اهمية البحث من خلال القاء الضوء على طبيعة العلاقة بين دور الانشطة الكشفية وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

*** هدف البحث:**

يستهدف البحث الحالي إلى :

٣- تعرف المسوولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

٤- تعرف دور الانشطة الكشفية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية .

وتحقيقا لهدف البحث الحالي وضعت الباحثات الفرضية الصفرية الاتية :

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة المشاركين في انشطة الكشافة والغير مشاركين .

***حدود البحث:**

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الاعدادية التابعة لمديريه تربية بغداد الرصافة الاولى والكرخ الاولى للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ .

*** تحديد المصطلحات:**

أولاً: النشاط الكشفي :

– تعريف عفيفي (١٩٩٦):

اسلوب في التربية والتعليم يربي في الطالب الرغبة في النشاط والعمل والانتاج ، ويهذب طباعه وميوله ويكسبه الكثير من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية ليكون مواطناً صالحاً ومنتجاً وقادراً على المشاركة بإيجابية في خدمة وتنمية المجتمع (عفيفي،١٩٩٦ : ٣٣٦).

ويعرف اجرائياً : مجموعة من البرامج التي تلبي رغبات وميول المشاركين وتنمي قدراتهم من خلال الخبرات اللازمة لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات السليمة لبناء المواطن الصالح.

ثانياً: المسؤولية الاجتماعية:

تعريف ابراهيم (٢٠٠٤) :

تعبير عن مدى ادراك الفرد لدوره الاجتماعي في المحيط الذي يوجد فيه ، وما يترتب على ذلك من تحمل لتبعات هذا الدور ،وقدرته على التأثير في من حوله(ابراهيم، ٢٠٠٤: ١٢٥).

تعريف خوالدة (٢٠٠٧):

اقرار الفرد بما يصدر عنه من افعال واستعداده العقلي والنفسي لتحمل مايترتب عليها من نتائج (الصمايدي وفائز (٢٠٠٧ :١١٩).

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المسؤولية الاجتماعية المتبنى في البحث الحالي.

ثالثاً: المرحلة الاعدادية:

عرفتها وزارة التربية : بانها مؤسسة تربوية تقبل الطلبة بعد اجتيازهم الامتحانات الوزارية في المدارس المتوسطة ، ومهمة هذه المؤسسات تمكين الطلبة من بلوغ مستوى اعلى من المعرفة ، والمهارة مع تنويع بعض الميادين الفكرية ، والتطبيقية وتؤهلهم الى دخول الجامعة

(وزارة التربية، ١٩٨١ : ٤٠).

***الاطار النظري:**

أولاً: الانشطة الكشفية:

تعد الانشطة الكشفية ضرورية لكل فرد لما في رسالتها و ممارستها من وسائل لتكوين الشخصية الإنسانية وبناء الحياة الاجتماعية ، من النشاط الكشفي الحركة الكشفية ضرورية لكل فرد ، وان المنهج الكشفي هو منهج تربوياً واجتماعياً متكامل يتكامل في بنائه مع المواد الدراسية الأساسية و يتناغم في برامجه لاعداد الشخصية الاجتماعية المتوازنة و القادرة على التعايش

والتكييف مع الظروف البيئية والاجتماعية ، ومن النشاطات التربوية المدرسية الأكثر انتشارًا في مدارس التعليم العام والنشاطات التربوية كثيرة يمكن حصرها في الآتي:

١- النشاطات الاجتماعية مثل : حفظ نظافة المدرسة ، إقامة الحفلات ، القيام برحلات إحياء المناسبات الوطنية والدينية ، تقديم الخدمات التطوعية للمجتمع ومساعدة الطلبة الفقراء.

٢- النشاطات الثقافية مثل : تشجيع المطالعة والإذاعة المدرسية والمشاركة في الصحف المدرسية وندواتها الثقافية ومعارضها ومتاحفها ، وإجراء المسابقات الثقافية والأدبية.

٥- النشاطات الفنية مثل : رسم اللوحات الفنية ، عمل أشغال مختلفة ، التخطيط ، الأناشيد ،التمثيل

٦- النشاطات الرياضية مثل : التدريب على الألعاب المختلفة ، تنظيم مباريات داخلية وخارجية.

٧- النشاطات الكشفية والإرشادية : وتتمثل هذه النشاطات في إقامة المخيمات والرحلات والمهرجانات والقيام بالخدمة العامة وعقد دورات دفاع مدني ، والإسعافات الأولية وجمع المساعدات وتوزيعها الى المحتاجين (ابو نوار، ١٩٩ :) .

*** اهداف الانشطة الكشفية :**

١- تنمية القدرات التي تتوفر في غالبية الكشافين والشباب.

٢- تحقيق الذات الذي يتمثل في الاهتمام بالفرد نفسه وما يتناسب وما لديه من امكانيات وقدرات وملكات.

٣- مراعاه الفروق الفردية بين الدارسين الكشفيين.

٤- فردته للبحث والقراءة والتعلم والتدريب (التربية الكئشفية، ١٩٩٩ : ٥).

***مميزات الانشطة الكشفية:**

١- .نمو جسمي سريع.

٢- هذه المرحلة همزة الوصل بين مرحلة الطفولة ومرحلة النضج الجسمي والنفسي والسلوكي.

٣- الفتى في هذه المرحلة العمرية يحاول إظهار ذاته بين أفراد المجتمع الذي
يعيش فيه وتكوين استقلاله الذاتي لذا يعبر عن رأيه بكل جرأة.

٤- سريع الحكم على الأمور وفي اتخاذ قراراته.

٥- الفتى في هذه المرحلة العمرية يفضل استخدام أسلوب الحوار والمناقشة والإقناع معه.

٦- الفتى في هذه المرحلة لديه حافزًا داخلي للعمل ولا يحتاج كثيرًا إلى حافز داخلي إذا مقتنع بالعمل.

٧- يرغب الفتيان في أن ينسب النجاح في العمل للجماعة التي هو فرد منها

٨- الرغبة في الوصول للواقع الملموس لذا نجد المثالية لديه ويرغب في تحمل المسؤولية.
٩- التقدير الذاتي والاحترام الذاتي مرتفع لديه نجد الرغبة في تبرير سلوكه أكثر من غيرهم.
١٠- الاهتمام بمظهر جسمه وعدم تقبله لهذا المظهر والإفراط في تقليد ملابس الآخرين وأحيانًا تقليد سلوكهم .(سمعان ووهيب ، ١٩٧٥ : ٢٦٦).

***المهارات الأساسية التي يتعلمها الكشاف:**

١- مهارات التنظيم : يتعلم الكشاف التنظيم أثناء توزيع الأدوار بين أعضاء الطلائع أو الفرق الكشافة قبل إنجاز أي مهمة أو الشروع في عمل فيتعلم الطالب هذه المهارة و تعطى للقائد فرصة لتعليم مهارة متابعة التنظيم لتحقيق الأهداف المنشودة

٢- مهارات التقويم : وهى مهارة مستمرة متلاحقة و عملية تعاونية يقوم بها كل طالب بحيث يترك له تقويم ما تم عمله والمسار المجني من ورائه .

٣- المهارات الخاصة بالعمل الكشفي : يتعلم الكشاف و قائدة مجموعة من المهارات الكشفية المتنوعة مثل استعمال البوصلة و قراءة الخارطة و إدارة المشاريع و إنتاج الأعمال الريادية كبناء الخيام و إقامة الجسور و الاهتداء بالنجوم و تحديد الاتجاهات و إتقان إشعال النيران بأنواعها و عملية الطبخ وسياسة تربية الطيور و الحيوانات و معرفة الوقت نهارا بدون ساعة و قياس المسافات بدون وسيلة قياس و المسير الليلي و نحو ذلك.

٤- المهارات الإنسانية : و تشمل عدة مجالات منها :الوعظ و الإرشاد والتوعية و التوجيه ,والنصيحة المتبادلة بين أفراد الكشافة و بين القادة أنفسهم فهي بذلك تساعد الكشافين و غير الكشافين في حل مشكلاتهم والكشف عن ميولهم و اهتماماتهم و استعداداتهم.

٥-مهارات اجتماعية : منها تقوية الانتماء للوطن و تقدم الواجب نحو الآخرين بالعمل التطوعي و الخدمة التطوعية و العمل مع الآخرين ومعاوناتهم و تعد هذه من أهم الخدمات التطوعية التي تقدمها (الجرجاوي، ١٩٩٨ : ٢٢).

ثانياً : المسؤولية الاجتماعية:

*** مفهوم المسؤولية الاجتماعية :**

يعد الالتزام هو المصدر الأساسي للمسؤولية الاجتماعية فبدون الالتزام لن تكون هناك مسؤولية، والمسؤولية الاجتماعية تتضمن مقدرة الفرد أن يلزم نفسه والقدرة على ان يفي بعد ذلك بالتزامه بواسطة جهوده الخاصة.

يعرف (عثمان ١٩٩٦) المسؤولية الاجتماعية إلزام داخلي بأفعال ذات طبيعة اجتماعية، ويعد الإلزام هو جوهر المسؤولية الاجتماعية ومصدرها، وهو حجر الزاوية في فلسفتها، وبدون الإلزام لن

تكون هناك مسؤولية (عثمان ، ١٩٩٩: ٧٣)، ويرى (McGuire: 2006) ، ذكر ان مفهوم المسؤولية يرتبط الى حد بعيد بسلوك الصالح العام (McGuire: 2006 :289).

واشار (Campbell: 2005)أن المسؤولية الاجتماعية هي :إلزام الفرد بالقواعد الاجتماعية وتوقعات الدور الذي يقوم به (Campbell: 2005 :17) ، اما الكيال (١٩٩٢) أكد ان المسؤولية الاجتماعية بأنها مجموع استجابات الفرد على مقياس المسؤولية الاجتماعية والتي تعكس مدى توحده مع الجماعة التي ينتمي إليها(الكيال ، ١٩٩٢ : ٤٣) ، وعرفها Woolsey: (1993) بانها مفهوم أوسع في تناوله للمسؤولية الاجتماعية، حيث يرى أن هذا المفهوم يتضمن مجموعه من القيم الإيجابية كالإيثار والمودة والتعاون وأفكار عن العدالة والضمير (Woolsey: 1993 : 98).

* و تقسم المسؤولية الاجتماعية على أقسام وجوانب هي:

–المسؤولية الفردية : تسمى المسؤولية الخلقية، وتبحث عادة في علم الأخلاق، وبخاصة الحديث منها، ويراد بها التزام الفرد بما فرضه عليه الشرع أو ألزمه به القانون، والتزام الفرد بما يصدر عنه من قول أو فعل.

–المسؤولية الاجتماعية : تبحث عادة في علم الاجتماع ويراد بها الالتزام المتبادل بين الأفراد، وبين الفرد والمجتمع بأداء الحق والقيام بالواجب(ألتك، ٢٠٠٤ : ٤).

*** انواع المسؤولية:**

١– مسؤولية اخلاقية: هي التي يكون فيها الفاعل مسؤولاً امام سلطة الضمير الاخلاقي، فهي ذاتية داخلية اساسها المطلق النية ،اي عندما تكون مساءلة الذات الداخلية هذه ،عن سلوك او تصرف او اداء ،ومدى موافقة لتفضيلات محددة ، اي للمعايير الاخلاقية وفي بعض الاحيان يطلق عليها مسؤولية ذاتية لان مصدرها داخلي من الذات.

٢– مسؤولية اجتماعية: هي التي يكون فيها الفاعل مسؤولا امام سلطة المجتمع فهي موضوعية خارجية اساسها نتيجه الفعل بالدرجة الاولى ،وخاصة في المسؤولية المدنية التي لاينظر فيها الا الى الضرر ،اي عندما تكون مساءلة الذات في مواجهة الذات ،واحتكامها الى معيار استيفاء الذات حق فهم الجماعة التي ينتمي اليها ،والاهتمام بها والمشاركة لها وفي بعض الاحيان يطلق عليها مسؤولية قانونية ،لان مصدرها خارج الذات(دهم ير: ٢٠١٢ :٣٨).

***دراسات سابقة:**

أولاً: دراسات تناولت المسؤولية الاجتماعية والمشاركة في النشاطات الطلابية:

١- دراسة السندي (٢٠٠١):

هدفت الدراسة الى تحديد العلاقة بين مدة المشاركة في النشاط الكشفي والمسؤولية الاجتماعية ومستوياتها لدى طلبة المرحلة الثانوية ،بلغت العينه (٢٦٣) طالباً منهم من المشاركين في النشاط الكشفي و (٩٤) طالباًمن غير المشاركين ،استعمل الباحث مقياس المسؤولية الاجتماعية ،وتوصلت الدراسة انه توجد علاقة داله احصائيا بين مدة المشاركة في النشاط الكشفي والمسؤولية الاجتماعية ،كما وجد فروقاً دالة احصائياً بين الطلاب المشاركين وغير المشاركين في النشاط الكشفي لصالح المشاركين (السندي، ٢٠٠١ : ١٨٨- ٢٣٣) .

٢- دراسة المطوع (١٩٩٧) :

هدفت الدراسة الكشف عن علاقة النشاطات الطلابية ببعض متغيرات الشخصية وهي (المسؤولية الاجتماعية ،الثقة بالنفس ، الايثار ،العفو ، تقدير الذات ، الاتجاه نحو النشاطات الطلابية) ، بلغت العينه (٤٦٨) طالباً ،وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين في النشاط ككل ومتغيرات المسؤولية الاجتماعية والاتجاه نحو النشاطات الطلابية ، وجود علاقة ارتباطية موجبة داله احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين في النشاطات الثقافية ومتغيرات المسؤولية الاجتماعية العفو والاتجاه نحو النشاطات الطلابية ، وجود علاقة ارتباطية موجبة داله احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المشاركين في النشاطات الطلابية في المرحلتين المتوسطة والثانوية وغير المشاركين فيها في جميع متغيرات الشخصية لصالح المشاركين.

٣- دراسة المهدي(١٩٨٥):

هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين المشاركة في الانشطة والمسؤولية الاجتماعية عندطلبة المرحلة الثانوية ،وبلغت عينه الدراسة(١٩٥) طالباًوطبق عليهم مقياس المسؤولية الاجتماعية ،وتوصلت الدراسة وجود علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين ارتفاع المسؤولية الاجتماعية والمشاركة الاختيارية ،وكذلك وجد علاقة موجبة ذات دلاله احصائية عند مستوى(٠,٠١) بين مستوى المسؤولية المرتفع والمشاركة الحرة .

* منهجية البحث واجراءاته:

يتضمن هذا الفصل وصفا لأهم إجراءات البحث من حيث تحديد المجتمع واختيار عينة البحث واختيار الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث بعد التحقق من خصائصها السيكومترية المتمثلة (الصدق ,الثبات) فضلآ عن التطبيق النهائي لأداة البحث.

أولآ:مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من (٨٢٧٥) طالب وطالبة في مديرية تربية الكرخ الاولى ، و(٨٥٥٥) طالب وطالبة في مديرية تربية الرصافة الاولى والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

مجتمع البحث لطلبة المرحلة الاعدادية حسب المديريات والجنس

الجنس / مديريات التربية	الاناث	الذكور	المجموع
الكرخ الاولى	٣٦٥٣	٤٢٨٥	٧٩٣٨
الرصافة الاولى	٤٩٠٢	٣٩٩٠	٨٨٩٢
المجموع	٨٥٥٥	٨٢٧٥	١٦٨٣٠

ثانيأ:عينة البحث :

تتكون عينة البحث الحالي من (٢٠٠) طالب وطالبة وبواقع (١٠٠) طالب وطالبة المشاركين في انشطة الكشافة ، و (١٠٠) طالب وطالبة الغير مشاركين في انشطة الكشافة والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عينه البحث من طلبة المرحلة الاعدادية الطلبة المشاركين في الانشطة الكشفية والغير المشاركين في الانشطة الكشفية

العينة	الاناث	الذكور	المجموع
الطلبة المشاركين في الانشطة الكشفية	٥٠	٥٠	١٠٠
الطلبة الغير مشاركين في الانشطة الكشفية	٥٠	٥٠	١٠٠
المجمـــــــوع	١٠٠	١٠٠	٢٠٠

ثالثأ:أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي تطلب وجود أداة لقياس المسؤولية الاجتماعية و بعد اطلاع الباحثات على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، تبنت الباحثات مقياس

المسؤولية الاجتماعية المعد من قبل (ده مير ٢٠١٢) ، ملحق رقم (١) وقد تكونت الأداة من (٣٠) فقرة وبثلاث بدائل للإجابة , لذا استعملت الباحثات هذه الأداة بعد التحقق من خصائصها القياسية:

أ-التحليل المنطقي للفقرات :

يعد التحليل المنطقي للفقرات ضروريا في بدايات إعداد المقياس لأنه يؤشر مدى تمثيل الفقرة ظاهريا للسمة التي أعدت لقياسها (ألبياتي،٢٠٠٨) لذلك عرضت الباحثات فقرات مقياس المسؤولية الاجتماعية على بعض المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية البالغ عددهم (١٠)خبراء ، الملحق (٢) وفي ضوء آراءهم وملاحظاتهم عدلت صياغة بعض الفقرات وحضيت جميع الفقرات بموافقة الخبراء كون أن المقياس حديث .

ب-الخصائص السيكومترية للمقياس :

تشير أدبيات القياس النفسي إلى عدد من الخصائص القياسية التي يمكن أن تستعمل مؤشرا لدقة المقياس إذ يكاد يتفق علماء القياس النفسي على ان الصدق والثبات هي اهم الخصائص السيكومترية للمقياس(العنبكي,٢٠٠٦) .

أ-الصدق:

يعد الصدق من الخصائص المهمة للحكم على صلاحية أداة القياس وقدرته على قياس ما وضع لأصل قياسه ويعد الصدق الظاهري أفضل وسيلة لقياس الصدق والتي تعتمد على اعتماد عدد من الخبراء والمتخصيين بتقدير مدى تمثيل فقرة المقياس للصفة المراد قياسها(عودة,٢٠٠٠:٢٨٤).

ولقد تحققت الباحثات من الصدق الظاهري لمقياس البحث الحالي من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والذين اجمعوا على صلاحية المقياس ، ملحق رقم (٢) .

ب-ثبات المقياس :

يعد الثبات من الخصائص القياسية المهمة للمقاييس النفسية إذ تشير إلى اتصاق درجات المقياس في قياس ما يجب قياسه بصورة منتظمة وقد استعملت الباحثات طريقة إعادة الاختبار إذ تم تطبيق المقياس على (٣٠) طالب وطالبة ، ثم أعاد الباحثات تطبيقه على نفس العينة بعد مرور (١٥) يوما واستخرجت الباحثات معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين وبلغ معامل الثبات(٠.٨٥) وهو معامل ثبات جيد .

رابعا :التطبيق النهائي للمقياس:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثات بتطبيق المقياس على عينة (٢٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الاعدادية المشاركين في انشطة الكشافة والطلبة الغير مشاركين في انشطة الكشافة.

خامسا:الوسائل الإحصائية:

* معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات .

* الاختبار التائي لعينة واحدة لمعرفة درجة المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

* الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المشاركين في انشطة الكشافة وغير المشاركين فيها في درجة المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية.

***عرض النتائج وتفسيرها :**

سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي و مناقشتها وفقا لفرضيات البحث .

أولا : تحقيقا للهدف الأول من أهداف البحث الحالي و الذي ينص على (تعرف المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية) .

قامت الباحثات بتطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية على عينه البحث الحالي و البالغة (٢٠٠) طالب و طالبة ، وتحقيقاً لذلك استعملت الباحثات الاختبار التائي لعينة واحدة (t-test) و الجدول رقم (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

القيمة التائية للتعرف على المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الاعدادية

المتغير	عدد الطلاب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
المسؤولية الاجتماعية	٢٠٠	٤٥,٥٦	٧,٢٤	٦٠	٢٨,٣١	١,٩٦	دالة لصالح المتوسط النظري

ويتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة احصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة و البالغة (٢٨,٣١) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية و البالغة (١,٩٦) درجة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٩٩) ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجة العينه والبالغ (٥٦,٤٥) درجة والمتوسط النظري للمقياس والبالغ (٦٠) درجة ولصالح المتوسط النظري ، مما يدل على وجود انخفاض في المسؤولية الاجتماعية لدى عينه البحث الحالي وهذه النتيجة جائت مخالفة لدراسة كل من (السندي ٢٠٠١،المطوع ١٩٩٧ ، المهدي ١٩٨٥).

ثانيا: الهدف الثاني : تحقيقاً للهدف الثاني من اهداف البحث الحالي والذي ينص (تعرف دلالة الفروق بين المشاركين في انشطة الكشافة والغير المشاركين في المسؤولية الاجتماعية) .وتحقيقاً لفرضية البحث والتي تنص على (عدم وجود فروق بين الطلبة المشاركين في الكشافة والغير مشاركين) وتحقيقاً لذلك استعملت الباحثات الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والجدول (٤)يوضح ذلك.

جدول (٤)

القيمة التائية لدلالة الفروق بين الطلبة المشاركين في الانشطة الكشفية والغير مشاركين

المتغيرات	العينه	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلاله
المشاركين في انشطة الكشافة	١٠٠	٦٤,٥٨	٨,٤٦	١٧,٥٨	١,٩٦	داله
الغير مشاركين في انشطة الكشافة	١٠٠	٤٦,٣٧	٥,٩٨			

ويتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة احصائية حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة و البالغة (١٧,٥٨) درجة وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) درجة مما يدل على وجود فروق بين متوسط درجة المشاركين في انشطة الكشافة والبالغ (٦٤,٥٨) درجة ومتوسط درجات غير المشاركين والبالغ (٤٦,٣٧) درجة ولصالح المشاركين في انشطة الكشافة مما يدل على دور انشطة الكشافة فهي تحفز الطلبة على تحمل المسؤولية تجاه ذاته من خلال طاعة واحترام التعليمات والنظام والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية من عادات وتقاليد ،وكذلك شعوره بالمسؤولية تجاه الاخرين من خلال تفاعله واحترام حقوق واراء الاخرين، وتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من (السندي ٢٠٠١،المطوع ١٩٩٧ ، المهدي ١٩٨٥).

***التوصيات:**

بعد التوصل الى نتائج البحث الحالي يمكن للباحثتان ان توصي :

١-اهتمام الادارة المدرسية بالتأكيد على أهمية المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الانتماء الوطني وتماسك البنية الاجتماعية والاقتصادية، ورفاهية المجتمع ،ويمكن تحقيق ذلك من خلال عقد الندوات والمؤتمرات واستضافة المتخصصين.

٢-الاهتمام بمحتوى برامج انشطة الكشافة بكافة المراحل الدراسية لتكون اكثر فاعلية في نمو جميع سمات الشخصية ومنها سمة المسؤولية الاجتماعية وتكون اكثر قدرة على اشباع حاجات الطلبة المختلفة.

٣ – الاهتمام بالانشطة التربويه والتعليمية التي تنمي الحس بالمسؤولية عند الطلبة في كافة المراحل الدراسية .

٤ – اعداد الكفاءات الاشرافية من العاملين في وزارة التربية القادرة على بناء برامج النشاطات الكشفية والتي تهدف الى بناء جميع جوانب الشخصية وتفريغهم لهذه المهمة .

٥ – توفير المنشأت والتجهيزات اللازمة لممارسة النشاط الكشفي مثل المعسكرات ومراكز التدريب في مختلف محافظات القطر.

٦ – التوسع في اقامة العديد من الانشطة والبرامج الكشفية مثل المخيمات ،والرحلات ،والدورات ومسابقات التفوق الكشفي على مستوى القطر .

٧-ضرورة توعية الطلبة باهمية المشاركة بالانشطة التعليمية اللاصفية لما لها من اهمية في تنمية صحتهم العقلية والبدنية وتنمية مهاراتهم العلمية والاجتماعية

المقترحات:

من خلال النتائج التي تول لها البحث الحالي تقترح الباحثات :

١-إجراء دراسة للكشف عن سمات الشخصية للمشاركين في انشطة الكشافة.

٢- اجراء دراسة للتعرف على واقع الانشطة اللاصفية في كافة المراحل الدراسية .

٣ – اجراء دراسة لتعرف العلاقة بين الانشطة الكشفية والولاء للوطن.

***المصادر:**

- ابو نوار،عبلة معن ناجي (١٩٩٢): العلاقة بين ممارسة النشاطات الكشفية والارشادية وسمات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة –الجامعة الاردنية.

-التيه، نادية كامل (١٩٩٢) : المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط ،دراسة على عينه من التلميذات في مرحلة التعليم المتوسط ، كلية التربية -جامعة الملك سعود.

-الجرجاوي،زياد علي(١٩٩٨): النشاط المدرسي وتطبيقاته التربويه، دار الشيخة للطباعة والنشر ، مكة المكرمة .

- الخراشي، وليد(٢٠٠٤):دور الانشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الاداب-جامعة الملك سعود.

-عفيفي ، عبد الخالق (١٩٩٦) : مهارات الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية ،مكتبة عين الشمس، القاهرة .

- عثمان ،سيد احمد(١٩٩٦): المسؤولية الاجتماعية، دراسات نفسية ،مكتبة الانجلو المصرية ، ط٣ ،القاهرة .

- الكيال ،مختار احمد السيد(١٩٩٢): المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم الذات ومحل التبعه لدى طلاب الجامعة، رسالة ماجستير ،كلية التربية،جامعة عين شمس،مصر.

-السندي، محمد شجاع(٢٠٠١): المشاركة في النشاط الكشفي وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،الرياض ، اللقاء السنوي التاسع للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .

-مصطفى،عبد العظيم السعيد(١٩٩٦):التربية الكشفية وعلاقتها بخدمة المجتمع وتنمية البيئة ،بحوث المؤتمر الثالث عشر لقسم اصول التربية ،دار جامعة المنصورة للطباعة والنشر،المنصورة.

-القوصي، عبد العزيز(١٩٧٥): اسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة،القاهرة.

-السهيلي،نوار طارق(٢٠٠٩):المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالنسق الطبي لدى طلبة المرحلة الاعدادية ،جامعة بغداد ،كلية التربية للبنات،رسالة ماجستير غير منشورة.

-المجالي، سامي مشهور(٢٠١١):دور المؤسسة التربوية في ترسيخ مفاهيم المسؤولية المجتمعية ،رسالة المعلم ،المجلد ٤٩، العدد الثالث.

-المطوع،محمد بن عبد الله(١٩٩٧): علاقة النشاطات الطلابية ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ،كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علم النفس ، اطروحة دكتوراه غير منشورة .

-المهدي ،احمد محمد(١٩٨٥): العلاقة بين المشاركة والمسؤولية الاجتماعية عند تلاميذ المرحلة الثانوية ، كلية التربية-جامعة عين شمس ،القاهرة ، رسالة ماجستير غير منشوره.

- Campbell,Craig,(2005):" Changing School Lovaltier and the Middle Class : A Reflection of The Developing of State Comperhencive High Schooling "Campbell,Australian Educational Researcher (V). 32.
-McGuire, Jenifer. K.(2006): Gamble, Wendy .C." Commynity Service for Youth : The Value of Psychological Over Number of Hours Spent" Journal of Adolescence (v)29(n)2.APR.
-Woolsey ,Mary Lord(1993): Social Responsibility as a Topic for Psychological Research , 1971-1991.D,Duke.Yniversity.

The role of Scout activities in the development of social responsibility among students in middle school

Assist. Prof. Dr. Antsar Hashim Mahdi
Baghdad University - College of Education, Ibn Rushd
Assist. Dr. Iman Hassan al-Janabi
Baghdad University - College of Education, Ibn Rushd
Assist Dr. Nidhal Najib Arif
Fine Arts Institute for Girls

Summary of the research:
Targeted Current Search:
١. Know the social Almswolah among middle school students
٢. Know the role of scout activities in the development of social responsibility among students in middle school.
In order to achieve the goal of current research and researchers developed the following null hypothesis:
No statistically significant differences between the students participating in the Boy Scouts and non-participants activities.
To achieve the goals of current research adopted the researchers measure prepared by the Social Responsibility (Nurcan Adel Mahmoud de Mer, 2012), and was appointed by current research (200) students from the first breeding Karkh Directorate first and Rusafa of those who are involved with activities Scout and non-participants therein equally.
Search results reached to the middle school students have a low social responsibility in general for the sample as a whole, and the results reached the existence of significant differences between students involved in scouting activities and non-subscribers for the benefit of the students involved in scouting activities
After reaching the current search results for researchers can recommend:

١. attention of the school administration emphasizing the importance of social responsibility in the achievement of national identity and cohesion of the social and economic infrastructure, and welfare of the community, and this can be achieved by holding seminars and conferences and hosting specialists.

٢. attention to the content of the Boy Scouts in all stages of education activities programs to be more effective in the growth of all personality traits, including the social responsibility feature and be better able to cater to the different needs of students.

- ٣interest in educational activities that develop a sense of responsibility when students at all academic levels.

- ٤Preparation competencies of supervisory staff in the Ministry of Education are able to build a Scout activities, which aims to build all aspects of personal and Tfrighm for this job programs.

- ٥the provision of facilities necessary for the exercise of such activity Scout camps and training centers in various provinces of the country and fittings.

- ٦expansion in the establishment of many of the activities and programs such as Scout camps, excursions, courses and competitions Scout excel at the country level.

٧. the need to educate the students the importance of extra-curricular educational activities to participate because of their importance in the development of mental and physical health and the development of scientific and social skills

*Proposals:

Through the results tulle her current research suggests researchers:

-١to conduct a study to reveal the personality traits of participants in scouting activities.

٢. conduct a study to identify the reality of extra-curricular activities at all academic levels.

- ٣ conduct a study to find out the relationship between the activities of scouting and loyalty to the homeland.

تحليل كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة
(S.T.S.E)

أ.م.د. احمد عبيد حسن **الباحث موفق عبد الزهرة عبد الرضا**

جامعة بغداد ـ كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي الى معرفة :-

قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) المتضمنة في محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط ؟

لتحقيق هدف البحث قام الباحثان بأعداد قائمة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) تكونت من (٩) قضايا رئيسة وهي (نوعية الهواء والغلاف الجوي , التنمية المستدامة , الامن المائي , الامن الصحي والوقائي , استثمار الثروة المعدنية , التلوث بأنواعه المختلفة , الطاقة , الصناعات الغذائية , تكنولوجيا انتاج الاسلحة) , تنبثق منها (٧٠) قضية فرعية , وقد حظيت باتفاق المحكمين والمختصين , ثم قام الباحثان بتحليل كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٥ – ٢٠١٦) في ضوء القائمة التي تم اعدادها , وتم التأكد من الصدق والثبات , واظهرت النتائج , ان كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط حقق (٣٤) قضية فرعية بنسبة (٤٨,٥٧%).

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان تضمين كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط قضايا (S.T.S.E) غير المتوفرة الرئيسة منها والفرعية باعتبارها احد الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية , ويقترح الباحثان اجراء دراسات لتحليل محتوى كتب الكيمياء بمراحل دراسية اخرى وتحليل محتوى كتب مواد علمية اخرى كالفيزياء في ضوء نفس القضايا .

مشكلة البحث :

شهد العصر الحالي تقدما وتطوراً علميا وتكنولوجيا سريعا في شتى مجالات الحياة المختلفة وأكسبته خاصية التطور السريع ومن أجل مواكبة هذا التقدم وما نتج عنه من قضايا لا بد من بناء الفرد وإعداده علميا وتكنولوجيا بما ينسجم مع هذه التغيرات والتطورات العلمية المستمرة في مجال العلم والتكنولوجيا , وهذا ما يتفق مع ما أكدته التوجهات الحديثة في مجال التربية العلمية بان المتعلم لابد أن يمتلك الحد الأدنى من المعرفة العلمية والتكنولوجية ليكون على وعي وفهم لطبيعة القضايا والمشكلات البيئية الناجمة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

لذا أصبح لزاماً على النظام التعليمي بأن يعيد النظر بمناهج العلوم بشكل عام ومنهج علم الكيمياء بشكل خاص بتضمين مقرراتها الدراسية لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة من اجل مساعدة المتعلمين ليتمكنوا من فهم طبيعة تفاعل العلم التكنولوجيا وتطبيقاتهما وأثرهما على المجتمع والبيئة وتحسين أسلوب واقع الحياة اليومية للمتعلمين هذا من جهة ومن جهة اخرى ان محتوى منهج مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط في العراق تم وضعه حديثا ولم يخضع هذا الكتاب لعملية تحليل على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة على حد علم الباحثان في العراق ومن خلال ما سبق تظهر مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الآتي :-

ـ ما قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) المتضمنة في محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط ؟

اهمية البحث :

اتسم العصر الحالي بثورة علمية وتكنولوجية أثرت في مختلف مجالات الحياة مما ادى الى تدفق معلوماتي متسارع في كافة ميادين المعرفة وتطور المستحدثات العلمية والتكنولوجية وانعكس ذلك ايجابيا على تطور المناهج والمشاريع الدراسية من اجل مواكبة متطلبات العصر ومتغيراته ومستحدثاته العلمية . (الشناق , وحسن , ٢٠٠٩: ١٢)

لذا فان التربية امام تحديا كبير كونها مسؤولة عن اعداد المتعلمين ليكونوا قادرين على مسايرة التقدم العلمي ومواجهة تحديات العصر ومشكلاته وقضاياه لمواكبة التوجهات الحديثة للتربية العلمية التي تؤكد على ضرورة اعداد المتعلم علميا وتكنولوجيا عن طريق الاهتمام بتفهم طبيعة العلم وتطبيقاته التكنولوجية المتصلة بمواقف الحياة اليومية وفهم القضايا البيئية الناتجة عن طبيعة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع . (صبري , وصلاح الدين , ٢٠٠٥: ٢٨) , وتهتم التربية العلمية في الوقت الحاضر بطبيعة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا وتأثيرهما على المجتمع والبيئة كونه من المداخل المعاصرة وأحد المبادئ الاساسية في تصميم وتنظيم مناهج العلوم في مختلف المراحل التعليمية , وقد انقسمت الآراء فيه حيث يرى البعض بانه ينظم حول القضايا والمشكلات الراهنة في المجتمع والبيئة , ويرى البعض الاخر بانه ينظم حول طبيعة العلم , ويرى اخرون بانه ينظم حول المحتوى العلمي الشائع الا انهم اتفقوا جميعا على انه يحقق ابعاد التربية العلمية لدى المتعلمين , فضلا عن انه يؤكد على ضرورة استخدام المنهجية العلمية في كافة مجالات الحياة فالتكنولوجيا هي نتاج العلم والعلاقة بين العلم والتكنولوجيا هي اساس تقدم المجتمعات وحل القضايا البيئية . (Benzes , 2003 : 285 - 308)

لذلك ظهرت الحاجة الى اصلاح محتوى المناهج الدراسية حيث ينظر للمنهج بأنه السبيل الوحيد لأحداث التغير المرغوب فيه لدى المتعلمين ليكونوا قادرين على اتخاذ القرار المناسب الذي

ينسجم مع واقع المستحدثات العلمية , لذا لا بد من تعديل النظام التقليدي لتعليم العلوم اي الانتقال بالمتعلم من مجرد تحصيل المعارف والمعلومات العلمية والتكنولوجية اللازمة الى ضرورة ربطها بالظواهر والقضايا والمشكلات في واقع الحياة اليومية التي يتعامل معها المتعلم . (345 :Yager & Tamir , 1993)

وللكتاب المدرسي الدور الاكبر في تحقيق ذلك كونه احد الادوات الاساسية في العملية التعليمية التعلمية فهو" نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهج ويهدف الى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صفا ما وفي مادة دراسية على تحقيق الاهداف المتوخاة كما حددها المنهج " . (مرعي , ومحمد , ٢٠١٠: ٢٥١)

ولكون المحتوى يعد ركيزة اساسية بالمنهج الدراسي لذا ظهرت الحاجة الى عملية تحليل محتوى الكتاب المدرسي كونه من العمليات الضرورية في العملية التربوية لكشف ما يحتويه من قضايا ومستحدثات علمية وتكنولوجية ومعرفة ما ينقصه من تطورات معرفية وعلمية وامكانية اصلاحها بما ينسجم مع المستحدثات العلمية والتكنولوجيا . (بحري ، ٢٠١٢: ١٩)

وقد اكدت العديد من الحركات والمشاريع على ضرورة اصلاح مناهج العلوم المعاصرة منها المشروع الاسباني الذي سمي بدورة البحث واهتم بمقررات العلوم التي تبنى على وفق مدخل التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (S.T.S) وفهم القضايا البيئية الناجمة عنه (ابراهيم ، ٢٠٠٤: ٢٢٠) , ومشروع المجال والتتابع والتناسق (SS&C) الذي يهدف الى تزويد المتعلمين بالمعرفة العلمية والتكنولوجية وتقليص كمية المحتوى مما يساعد على تنمية فهم المتعلمين للعلوم واستخدامها لحل المشكلات اليومية والقضايا العلمية والتكنولوجيا , ومشروع (٢٠٦١) العلم لكل الأمريكيين الذي يهدف الى مساعدة جميع المتعلمين بالولايات المتحدة الامريكية بمراحل التعليم قبل الجامعي على امتلاك المعرفة العلمية والرياضية والتكنلوجية المناسبة لنهاية هذه الفترة الزمنية . (خطايبة , ٢٠٠٥: ٨٠) , وحركة التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (S.T.S) وتعد اكثر حركات اصلاح مناهج العلوم وتطوير محتواها لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي اذ ركزت على محاور اساسية من اهمها الاطار الاجتماعي للعلوم والتكنلوجيا والتركيز على طريقة حل المشكلات. (زيتون ،٢٠١٠:٤٣)

ومن الحركات والمشاريع العربية لإصلاح المناهج والتي اكدت على ضرورة الافادة من المشاريع والحركات العالمية بهذا المجال هي مشروع اعداد المعايير القومية في مصر وتم التركيز فيه على خمسة محاور (المدرسة الفعالة , الادارة المتميزة , المشاركة المجتمعية ,المنهج المدرسي ونواتج التعلم) , ومشروع اعداد المناهج في قطر وركز على مهارات البحث والتفكير العلمي

وعلى المحتوى الاساسي الذي يزود المتعلمين بما يحتاجونه مستقبلا في حياتهم الخاصة , والمهنية للقرن الحادي والعشرين . (بن سعيد , ٢٠١١ : ٧٧ – ٧٨)

واجريت العديد من الدراسات , منها دراسة (شهاب , ٢٠٠٧) وحدة متضمنة لقضايا (S.T.S.E) في محتوى منهج العلوم للصف التاسع واثرها في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات , ودراسة (Yoruk , 2010) فاعلية تضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة بمحتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية وتم استخدام اختبار لمعرفة اثرها في تنمية التفكير المنطقي والمكاني لدى الطلاب , ودراسة (الجهوري , واخرون , ٢٠١٣) دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الكيمياء بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان في ضوء منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) , وقد اوصت جميع هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية في محتوى مناهج العلوم لتمكين المتعلمين من فهم ووعي المشكلات الاجتماعية والقضايا البيئية الناجمة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع .

يتبين مما سبق ان هناك تأكيدات مستمرة لأعاده النظر بمناهج علم الكيمياء لكي تتوافق مع اهداف مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) الذي يعد من الاتجاهات الحديثة والمهمة جدا التي اهتمت بتطوير التربية العلمية وفي بناء وتطوير مناهج العلوم من خلال ابراز الدور الوظيفي للتطبيقات العلمية والتكنولوجية في المجتمع لمساعدة المتعلمين على توظيف المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية والتكنولوجية في حل المشكلات والقضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E). (السيد , وابراهيم ، ٢٠٠٦: ٨٨) ولهذا ارتأى الباحثان تحليل كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) .

وانطلاقا مما سبق تبرز اهمية البحث بما يلي :-

١- التعرف على واقع محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط من حيث تضمينه لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) .

٢- يفيد في عمليات الاصلاح والتطوير المستمرة للمناهج المحلية بصفة عامة ومناهج الكيمياء بصفة خاصة.

٣- يعد هذا البحث التفاته جديدة بهذا المجال بسبب عدم وجود دراسة سابقة في العراق على حد علم الباحثان تناولت تحليل كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي الى معرفة :-

ـ قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) المتضمنة في محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط ؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :-

١- كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط / الطبعة السابعة ٢٠١٥.

٢- قائمة قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) .

تحديد المصطلحات :

١- تحليل المحتوى

عرفه (الزويني ، واخرون , ٢٠١٣) :

" مجموعة الأساليب والاجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب " . (الزويني ، واخرون ،٢٠١٣:١٠٦)

ـ التعريف الاجرائي :

- عملية تحليل محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) , باعتماد الفكرة بنوعيها (الصريحة والضمنية) كوحدة للتحليل , والتكرار كوحدة للتعداد , لمعرفة مدى توافر هذه القضايا في محتوى الكتاب .

٢- قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E)

عرفها ـ (سلامة ,٢٠٠٩) :

"مجموعة من القضايا والمشكلات البيئية والاجتماعية الناتجة عن استخدام المجتمع نتائج العلم والتكنولوجيا لدرجة تضر بالبيئة على المستويين العالمي والمحلي " . (سلامة ،٢٠٠٩:٢٥٠)

ـ التعريف الاجرائي :

ـ مجموعة من القضايا والمشكلات الناتجة عن استخدام الانسان للمستحدثات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية التي تؤثر في البيئة والمجتمع بصورة سلبية او ايجابية , وقد حددت في هذا البحث بقائمة قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) والمتضمنة (نوعية الهواء والغلاف الجوي ، التنمية المستدامة ، الامن المائي ، الامن الصحي والوقائي ، استثمار الثروة المعدنية ، التلوث بأنواعه المختلفة ، الطاقة ، الصناعات الغذائية ، تكنولوجيا أنتاج الاسلحة) والتي سيتم تحليل محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط وفقا لها.

الخلفية النظرية :

مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) :

يعد مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) احد مداخل التربية العلمية بشكل عام والتربية البيئية بشكل خاص وهو من اهم الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بتطوير التربية العلمية , فهو يجمع بين مدخلين هما المدخل البيئي ومدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع , وذلك لتصميم مناهج العلوم وتنظيمها حول القضايا الراهنة في المجتمع والبيئة واعداد المتعلم علميا وتكنولوجيا من خلال ادراك الكيفية التي يؤثر بها العلم والتكنولوجيا في المجتمع والبيئة وكيفية تأثير المجتمع والبيئة في العلم والتكنولوجيا , وان مناهج العلوم التي تبنى على وفق مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة اهتمت بتقديم المعارف بصورة متكاملة دون فواصل مصطنعة فالمشكلات المجتمعية والبيئية تقدم في هذه المناهج في كليتها وشمولها . (السيد , وابراهيم , ٢٠٠٦ : ٨٩) , ومن اهم مزايا مدخل (S.T.S.E) ما يلي :-

١- فهم العلاقات الواضحة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة وادراك اوجه هذا الارتباط.

٢- الاهتمام بالقضايا العلمية والتكنولوجية ذات الصيغة الاجتماعية البيئية .

٣- يؤكد على تحليل وتقويم وجهات النظر حول الدور الاجتماعي للعلم والتكنولوجيا .

(Ziegler , 2005: 359 – 360)

مبررات الاهتمام بمدخل (S.T.S.E) :

من مبررات الاهتمام بمدخل (S.T.S.E) في مناهج العلوم عامة والكيمياء بشكل خاص هي:-

١- ان العلم والتكنولوجيا يمثلان معا جو المرور للقرن الحادي والعشرين الذي لا تعترف فيه الدول القوية الا بمن ينتج ويملك هذان المجالين .

٢- الانعكاسات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والثقافية لتفاعل العلم والتكنولوجيا والمجتمع هي التي تشكل اليوم مستقبل دول العالم لأنها تؤثر على جميع انشطة الحياة وقطاعات المجتمع.

٣- تنمية التفكير الناقد والابتكاري للمتعلم للأثار الايجابية والسلبية للتكنولوجيا وكيفية الوقاية منها . (السيد , وابراهيم , ٢٠٠٦ :٩٠)

اسس مناهج علم الكيمياء على وفق مدخل (S.T.S.E) :

من اهم اسس مناهج علم الكيمياء على وفق مدخل (S.T.S.E) هي ما يلي :-

١- تصميم الانشطة العلمية بمنهج علم الكيمياء وتضمينه مشكلات علمية حقيقية نابعة من البيئة التي يعيش فيها المتعلمين .

٢- تضمين محتوى علم الكيمياء المصادر والموارد المتوفرة بالبيئة المحلية .

٣- تنمية دافعية المتعلم للمشاركة الايجابية في حل المشكلات البيئية والتوعية بها . (الجهوري , واخرون , ٢٠١٣ :٦ -٧)

الفرق بين المناهج التقليدية والمناهج على وفق مدخل (S.T.S.E) :

لقد بين (احمد , ٢٠١١ :٦١) أوجه الاختلاف بين المناهج التقليدية والمناهج على وفق مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (**S.T.S.E**) , كما موضح في مخطط (١) ادناه :-

المناهج التقليدية	المناهج على وفق مدخل (S.T.S.E)
١- تركز على المفاهيم العلمية الرئيسية الموجودة في محتوى الكتب المدرسية .	١- تركز على المشكلات والقضايا الاجتماعية والبيئية وتأثيرها على الافراد .
٢- تركز على استخدام المختبرات والأنشطة المنصوص عليها في محتوى كتب النشاط العلمي.	٢- تركز على استخدام موارد البيئة المحلية المتاحة (البشرية والمادية) لحل المشكلات والقضايا.
٣- دور المتعلم سلبي يقتصر على اكتساب الخبرات ، فهو متلقى للمعلومات من المعلم ومن الكتاب المدرسي .	٣- دور المتعلم إيجابي في اكتساب الخبرات ،اذ يشارك بنفسه باستقصاء المعلومات واكتشافها .
٤- تركز على معلومات محددة يعتقد بانها مهمة للمتعلمين .	٤- تركز على إشباع حب الاستطلاع والفضول والاهتمامات الخاصة بالمتعلمين .
٥- عمليات العلم تشتمل على الجانب النظري للعلم دون الاهتمام بالجانب التطبيقي في حياة المتعلمين .	٥- عمليات العلم تشتمل على الجانب النظري والتطبيقي اضافة للمهارات التي يحتاجها المتعلمين بحياتهم اليومية .

مخطط (١)

الاختلاف بين المناهج التقليدية والمناهج على وفق مدخل (S.T.S.E)

منهج البحث واجراءاته :

اولا – منهج البحث :

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث لتحليل محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) , ومن وظائفه وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها بعبارات واضحة ومحددة .

ثانيا – اجراءات البحث : لقد شملت اجراءات البحث تحديد الآتي :-

١- **مجتمع البحث :** يضم مجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة موضوع الدراسة. (ملحم , ٢٠١٥ : ٢٦٩) , وتكون مجتمع هذا البحث من كتاب مبادئ الكيمياء المقرر للصف الاول المتوسط في العراق للعام الدراسي (٢٠١٥- ٢٠١٦) والذي شكل مجتمعا احصائيا كما موضح في جدول (١) .

جدول (١)

كتاب مبادئ الكيمياء المقرر للصف الاول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٥ – ٢٠١٦)

ت	عنوان الكتاب	الطبعة	سنة الطبع	عدد الصفحات المحللة	عدد الفصول
١	مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط	السابعة	٢٠١٥	١٠٤	٦

وقد بلغ عدد الصفحات التي قام الباحثان بتحليلها (١٠٤) صفحة بعد أن استبعدا مقدمة الكتاب , عناوين الفصول ومؤشرات الاداء , الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل فضلاً عن
الفهارس والمصادر.

٢- **عينة البحث** : اتخذ الباحثان كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط كعينة لغرض البحث وهو نفسه مجتمع البحث .

٣- **اداة البحث (اداة التحليل)** : قام الباحثان بأعداد قائمة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) بأتباع الخطوات الاتية :-

١- مراجعة مجموعة من الادبيات والمصادر التي تناولت قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) .

٢- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى كتب العلوم على وفق قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) وما توصلت اليه من نتائج .

٣- الاطلاع على المشاريع والحركات التي اسهمت بإصلاح مناهج العلوم .

وفي ضوء ما سبق تم التوصل الى قائمة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E)

في صيغتها الاولية والمتكونة من (٩) قضايا رئيسة تنبثق منها (٦٩) قضية فرعية.

صدق اداة البحث (اداة التحليل) :

اعتمد الباحثان الصدق الظاهري , وذلك بعرض اداة التحليل قائمة قضايا (S.T.S.E) في صيغتها الاولية ,على مجموعة من المحكمين والمختصين في تدريس علم الكيمياء , والمناهج

وطرائق التدريس , وبعض مدرسي المادة ومشرفيها [*]*, وقد ابدى المحكمين والمختصين آراءهم وملاحظاتهم حول الاداة , واعتمد الباحثان نسبة (٧٥%) من الاتفاق بين المحكمين والمختصين لا بقاء القضايا او حذفها او تعديلها , اذ ان الفقرة تعد مقبولة اذا حظيت باتفاق (٧٥%) فأكثر من تقدير المحكمين . (Bloom , 1971 : 96) , وبذلك اصبحت اداة التحليل جاهزة بصيغتها النهائية تتكون من (٩) قضايا رئيسة هي (نوعية الهواء والغلاف الجوي, التنمية المستدامة , الأمن المائي , الأمن الصحي والوقائي , استثمار الثروة المعدنية , التلوث بأنواعه المختلفة , الطاقة , الصناعات الغذائية , تكنولوجيا انتاج الاسلحة) , تنبثق منها (٧٠) قضية فرعية .

خطوات التحليل : استخدم الباحثان الفكرة بنوعيها (الصريحة , والضمنية) كوحدة للتحليل لان لها من السعة ما يكفي لإعطاء معنى ومن الصغر ما يقلل من احتمال تصنيفها لعدة اتجاهات , والتكرار كوحدة للتعداد , ووحدة السياق وتمثل في هذا البحث الفقرة التي تقع فيها الفكرة او الموضوع الذي يحوي الفكرة , بعد قراءة محتوى كل مادة على حدة وتحديد الافكار وتصنيفها ضمن قائمة قضايا (S.T.S.E) ثم تفريغها في جداول خاصة بإعطاء تكرار لكل فكرة تحمل مفهوما عن قضايا (S.T.S.E)

صدق التحليل :

للتأكد من صدق التحليل تم عرض نموذج من المادة المحللة على عدد من المحكمين والمختصين[*] في تدريس علم الكيمياء , والمناهج وطرائق التدريس , وقد اجمعوا على صلاحية التحليل مما اعده الباحثان صدقا للتحليل.

ثبات التحليل : تم حساب ثبات التحليل بطريقتين :

١- الاتفاق عبر الزمن :- قام الباحثان بإعادة تحليل محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط بعد مرور ثلاثة اسابيع من تحليلهما الاول , وكانت قيمة معامل الثبات المحسوبة باستخدام معادلة هولستي (٩٧%) وهي نسبة مرتفعة.

---

[*] ١- أ. د. سعد علي زاير – مناهج وطرائق تدريس – كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد

٢- أ. د. ساجد محمود لطيف - كيمياء لا عضوية - كلية التربية ابن الهيثم - جامعة بغداد

٣- أ.د. سرمد بهجت ديكران - كيمياء تحليلية - كلية التربية ابن الهيثم - جامعة بغداد

٤- أ.م. د. داود عبدالسلام صبري - مناهج وطرائق تدريس – كلية التربية ابن رشد – جامعة بغداد

٥- أ.م .د. شذى عادل فرمان – مناهج وطرائق تدريس - كلية التربية ابن رشد - جامعة بغداد

٦- أ. م .د. عدنان حكمت عبد– طرائق تدريس الكيمياء – كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية

٧- م .د. محمد رحيم حافظ – طرائق تدريس الكيمياء – معهد اعداد المعلمين

٨- م .م. خليل رحيمة علي - طرائق تدريس الكيمياء - قسم الاشراف التربوي في بغداد – الكرخ الثانية

[*]أ .د. سرمد بهجت ديكران / كيمياء تحليلية / كلية التربية ابن الهيثم/ جامعة بغداد

أ م .د.. ضمياء سالم داود/ طرائق تدريس الكيمياء/ كلية التربية ابن الهيثم/ جامعة بغداد

٢- الاتفاق بين المحللين :- استعان الباحثان بمحللين خارجيين من ذوي الخبرة في عملية تحليل المحتوى والاتفاق على أسس واجراءات التحليل وتم ذلك باختيار عينة عشوائية من المحتوى الكلي لكتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط , اذ كانت العينة (٢٠%) , وعليه تم اختيار اربعة فصول هي (دور العلماء العرب والمسلمين في تطوير الكيمياء , المادة , الماء والهواء , الطاقة وانواع الوقود) , وكانت معاملات الثبات المحسوبة باستخدام معادلة هولستي

بالنسبة للباحثان مع المحلل الاول[*] (٩١%) , وبالنسبة للباحثان مع المحلل الثاني[**] (٨٩%) , وتعد هذه النتائج التي تم التوصل إليها عالية بالنسبة للثبات ، إذ اشار بعض المتخصصين إلى أن معامل الثبات إذا انخفض عن (٧٠%) فهي دلالة على أن مستوى الثبات منخفض ، وإذا أرتفع إلى (٨٥%) فأكثر فهي دلالة على أن مستوى الثبات مرتفع.(Oberg , Richard, & Others, 1971 : 80)

تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل :

اعتمد الباحثان النسبة المحكية (٧٠%) لمقارنة نتائج التحليل معتمدين على اتفاق المحكمين والمختصين , وكان اتفاق المحكمين والمختصين (٩٨%)

ثالثا : الوسائل الاحصائية :

١- معادلة هولستي : لحساب معامل ثبات التحليل . $$R = \frac{2(C1, 2)}{C1 + C2}$$

٢- النسبة المئوية : كوسيلة حسابية لحساب التكرارات .

عرض النتائج وتفسيرها :

استخدم الباحثان اداة التحليل التي تم اعدادها في تحليل محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط للتعرف على ما يتضمنه من قضايا (S.T.S.E) , وفي ضوء التحليل الذي قام به الباحثان يعرضان نتائج التحليل بشكل مفصل وكما يلي :-

كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط :

بلغت عدد الصفحات التي قاما الباحثان بتحليلها من كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط (١٠٤) صفحة بعد ان استبعدا (مقدمة الكتاب , عناوين الفصول ومؤشرات الاداء, الاسئلة الموجودة في نهاية كل فصل فضلا عن الفهارس والمصادر) , والجدول (٢) يبين ذلك:-

---

[*] **م. د عباس فاضل طالب المسعودي / طرائق تدريس علوم الحياة / وزارة التربية / المديرية العامة لتربية القادسية .**

[**] **م. م. ليلى جاسم حمودي القيسي / طرائق تدريس الكيمياء / كلية التربية ابن الهيثم / جامعة بغداد.**

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الرئيسة	التكرارات	النسبة المئوية %
١	نوعية الهواء والغلاف الجوي.	١٨	%١١,٥٤
٢	التنمية المستدامة.	٢٥	%١٦,٠٢
٣	الامن المائي.	٨	%٥,١٣
٤	الامن الصحي والوقائي.	٣٥	%٢٢,٤٣
٥	استثمار الثروة المعدنية.	١٧	%١٠,٩٠
٦	التلوث بأنواعه المختلفة.	٢٧	%١٧,٣١
٧	الطاقة.	٦	%٣,٨٥
٨	الصناعات الغذائية.	٢٠	%١٢,٨٢
٩	تكنولوجيا انتاج الاسلحة.	-	-
المجموع		١٥٦	%١٠٠

يتبين من الجدول (٢) بان عدد التكرارات التي حصل عليها الكتاب هي (١٥٦) تكرار توزعت على (٨) قضايا رئيسة وتركز الاهتمام على قضايا (الامن الصحي والوقائي) بواقع (٣٥) تكرار وبنسبة (٢٢,٤٣%) , تليها قضايا(التلوث بأنواعه المختلفة) بواقع (٢٧) تكرار وبنسبة (١٧,٣١%) , ثم (التنمية المستدامة) بواقع (٢٥) تكرار وبنسبة (١٦,٠٢%) , وحصلت قضايا (الصناعات الغذائية) على (٢٠) تكرار وبنسبة (١٢,٨٢%) , بينما حصلت (نوعية الهواء والغلاف الجوي) على (١٨) تكرار و بنسبة (١١,٥٤%) , وقضايا (استثمار الثروة المعدنية) على (١٧) تكرار وبنسبة (١٠,٩٠%) , بينما حصلت قضايا (الامن المائي) , على (٨) تكرارات وبنسبة (٥,١٣%) , وحصلت قضايا (الطاقة) على (٦) تكرارات وبنسبة (٣,٨٥%) ,في حين اهملت قضايا (تكنولوجيا انتاج الاسلحة) وكانت نسبتها المئوية صفر اي لم تحصل على اي تكرار , وهذا يدل على عدم اهتمام واضعي المنهج بهذه القضايا رغم ما يثار عالميا واقليميا عن حجم هذه القضايا , ومن

خلال هذه النتائج نجد ان محتوى كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط تناول معظم قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) والتي توزعت على (٨) قضايا رئيسة باستثناء قضايا (تكنولوجيا انتاج الاسلحة) , ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود لمفردات الكتاب التي تسعى لإعطاء مقدمة واضحة عن مبادى علم الكيمياء , وعن دور العلماء في تطوير علم الكيمياء , واهمية الكيمياء في حياتنا اليومية , وتم تناولها بشكل عام دون الدخول في تفاصيلها الدقيقة , لذا تم التطرق لبعض القضايا بنسبة عالية والبعض الاخر بنسبة منخفضة واهملت الاخرى , مما يدل على غياب التوازن والتناسق بين القضايا التي تم تناولها.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا نوعية الهواء والغلاف الجوي في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٣)

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا نوعية الهواء والغلاف الجوي في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	أهمية الغلاف الجوي.	٥	%٢٧,٧٨	٤	%٥٠
٢	نسبة غاز ثنائي اوكسيد الكربون في الجو واثاره.	٥	%٢٧,٧٨		
٣	معالجة مخلفات احتراق الوقود .	-	-		
٤	الإمطار الحامضية .	-	-		
٥	الاحتباس الحراري .	-	-		
٦	الضباب ألد خاني والغبار .	-	-		
٧	طبقة الأوزون .	٣	%١٦,٦٦		
٨	الحد من تأثير مصادر التلوث البيئي .	٥	%٢٧,٧٨		
	المجموع	١٨	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٣) ان القضايا الفرعية (أهمية الغلاف الجوي) , (نسبة غاز ثنائي اوكسيد الكربون في الجو واثاره) , (الحد من تأثير مصادر التلوث البيئي) حصلت اعلى التكرارات بواقع (٥) تكرارات وبنسبة (٢٧,٧٨%) لكل منها , بينما حصلت (طبقة الأوزون) على (٣) تكرارات وبنسبة (١٦,٦٦%) , في حين اهملت القضايا الفرعية الاخرى ولم تحصل على اي تكرار وكانت نسبتها المئوية صفر , وبلغت تكرارات قضايا نوعية الهواء والغلاف الجوي (١٨) تكرار , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٤) قضايا وبنسبة (٥٠%) , واهملت (٤) قضايا فرعية مما ورد في الاداة , ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود لمفردات كتاب مبادى الكيمياء التي لم تتناول موضوعات قضايا نوعية الهواء والغلاف الجوي بالشكل المطلوب وانما بشكل مبعثر وغير منتظم حيث ركزت على بعض القضايا واهملت القضايا الاخرى.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا التنمية المستدامة في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٤)

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا التنمية المستدامة في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	تأمين الموارد الطبيعية للأجيال الحالية والقادمة .	-	-	٤	٥٠%
٢	دور العناصر الكيميائية في الطبيعة .	١٤	٥٦%		
٣	تنظيم إنتاج واستهلاك الموارد الطبيعية وفق الحاجات الفعلية للمجتمع.	-	-		
٤	أهمية الثروة الزراعية في تحقيق التنمية الاقتصادية .	٦	٢٤%		
٥	التشجيع على تدوير النفايات الصلبة أو إقامة مصانع خاصة بتدوير النفايات .	-	-		

٦	**المتابعة والتقييم لمدى صلاحية المختبرات والمعامل الكيميائية .**	٣	%١٢		
٧	**إصدار وتفعيل الدور الرقابي وتطبيق القوانين لردع المخالفين .**	٢	%٨		
٨	**التقليل من استيراد المواد الغذائية والاعتماد على الناتج المحلي قدر الامكان .**	-	-		
المجموع		٢٥	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٤) ان القضية الفرعية (دور العناصر الكيميائية في الطبيعة) حصلت اعلى التكرارات بواقع (١٤) تكرار وبنسبة (٥٦ %) , بينما حصلت (أهمية الثروة الزراعية في تحقيق التنمية الاقتصادية) على (٦) تكرارات وبنسبة (٢٤%) , وحصلت (المتابعة والتقييم لمدى صلاحية المختبرات والمعامل الكيميائية) على (٣) تكرارات وبنسبة (١٢%) , اما القضية الفرعية (إصدار وتفعيل الدور الرقابي وتطبيق القوانين لردع المخالفين) فقد حصلت على تكرارين وبنسبة (٨%) , في حين لم تحصل القضايا الفرعية الاخرى على اي تكرار وكانت نسبتها المئوية صفر , وبلغت تكرارات قضايا التنمية المستدامة (٢٥) تكرار , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٤) قضايا وبنسبة (٥٠%) , في حين اهملت (٤) قضايا فرعية مما ورد في الاداة , ويرجع الباحث ذلك الى طبيعة محتوى الكتاب اذ لم يتناول موضوعات قضايا التنمية المستدامة بالشكل المناسب والمتوازن حيث تم التركيز على (دور العناصر الكيميائية في الطبيعة) بشكل جيد لكونها تنسجم مع طبيعة موضوعات الكتاب , و تناول بعض القضايا الفرعية بشكل بسيط وبنسب متفاوتة , بينما اهملت القضايا الاخرى.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا الامن المائي في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٥)

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا الامن المائي في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	تأمين الماء الصالح للشرب.	١	%١٢,٥	٤	%٥٠
٢	المحافظة على المخزون المائي.	٤	%٥٠		
٣	رفع كفاءة وتنظيم شبكات تصفية وتوزيع المياه بين قطاعات المجتمع.	-	-		
٤	الاستفادة من المياه الجوفية خاصة بالمجال الزراعي.	١	%١٢,٥		
٥	حماية المصادر المائية بقوانين .	٢	%٢٥		
٦	معالجة المخلفات الصناعية والكيميائية قبل رميها في مياه الانهار.	-	-		
٧	اضرار المبيدات الزراعية ومعالجتها.	-	-		
٨	تقليل هدر المياه بتطوير نظم الري مثل التنقيط ورش المزروعات.	-	-		
	المجموع	٨	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٥) ان القضية الفرعية (المحافظة على المخزون المائي) حصلت على اعلى التكرارات بواقع (٤) تكرارات وبنسبة (٥٠%) , بينما حصلت (حماية المصادر المائية بقوانين) على تكرارين وبنسبة (٢٥%) , وحصلت القضايا الفرعية (تأمين الماء الصالح للشرب) , (الاستفادة من المياه الجوفية خاصة بالمجال الزراعي) على تكرار واحد لكل منها وبنسبة (١٢,٥%) , اما القضايا الفرعية الاخرى كانت نسبتها المئوية صفر اي لم تحصل على اي تكرار , وبلغت تكرارات قضايا الامن المائي (٨) تكرارات , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٤) قضايا وبنسبة (٥٠%) , بينما اهملت (٤) قضايا فرعية مما ورد في الاداة , ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود لمحتوى الكتاب اذ لم يتناول موضوعات هذه القضايا بالشكل المطلوب باستثناء بعض الموضوعات المتضمنة في الفصل الثالث (الماء والهواء) , لذلك تم التركيز على بعض القضايا واهملت القضايا الاخرى.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا الامن الصحي والوقائي في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٦)

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا الامن الصحي والوقائي في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	أثر التدخين والمخدرات والكحول على جسم الانسان.	١	%٢,٨٦	٨	%٧٢,٧٣
٢	الوقاية من أثار جميع أنواع الملوثات.	٧	%٢٠		
٣	توفير السكن الصحي الملائم .	٥	% ١٤,٢٨		
٤	الاهتمام بالوعي الصحي والبيئي .	٩	%٢٥,٧١		
٥	الوقاية من الإمراض المعدية وغير المعدية .	٣	%٨,٥٧		
٦	التثقيف حول التأثيرات الضارة لأبراج الاتصالات في المناطق	-	-		

	السكنية والإدمان على الانترنيت والأجهزة الالكترونية .				
٧	عدم الإفراط في استخدام مركبات الكلور في التنقية وتعقيم مياه الشرب.	١	%٢,٨٦		
٨	خطورة استخدام التكنولوجيا النووية على صحة الفرد والمجتمع.	-	-		
٩	المعالجة الصحية والبيئية للإشعاعات.	١	%٢,٨٦		
١٠	اثار بعض المركبات الكيميائية على صحة الإنسان والحيوان .	٨	%٢٢,٨٦		
١١	خطورة نفايات المستلزمات الطبية الناتجة عن العمليات الجراحية ومختبرات التحليلات المرضية .	-	-		
المجموع		٣٥	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٦) ان القضية الفرعية (الاهتمام بالوعي الصحي والبيئي) حصلت على اعلى التكرارات بواقع (٩) تكرارات وبنسبة (٧١, ٢٥%) , وحصلت (اثار بعض المركبات الكيميائية على صحة الإنسان والحيوان) على (٨) تكرارات وبنسبة (٢٢,٨٦%) , وحصلت (الوقاية من أثار جميع أنواع الملوثات) على (٧) تكرارات وبنسبة (٢٠%) , اما (توفير السكن الصحي الملائم) فقد حصلت على (٥) تكرارات وبنسبة (١٤,٢٨%) , وحصلت (الوقاية من الإمراض المعدية وغير المعدية) على (٣) تكرارات وبنسبة (٨,٥٧%) , وحصلت القضايا الفرعية (أثر التدخين والمخدرات والكحول على جسم الانسان) , (عدم الإفراط في استخدام مركبات الكلور في التنقية وتعقيم مياه الشرب) , (المعالجة الصحية والبيئية للإشعاعات) على تكرار واحد لكل منها وبنسبة (٢,٨٦%) , في حين لم تحصل القضايا الفرعية الاخرى على اي تكرار وكانت نسبتها المئوية صفر , وبلغت تكرارات قضايا الامن الصحي والوقائي (٣٥) تكرار , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٨) قضايا

وبنسبة (٧٢,٧٣%) واهملت (٣) قضايا فرعية مما ورد في الاداة , ويرى الباحث ان هذه النسبة تعد من الجوانب الجيدة لان معظم القضايا الفرعية شملت في محتويات المادة العلمية باستثناء (٣) قضايا ويرجع ذلك الى تناول محتوى الكتاب لقضايا الامن الصحي والوقائي بشكل مناسب خاصة في الفصل الثالث (الماء والهواء) , والفصل السادس (الكيمياء في حياتنا اليومية) .

ـ اما فيما يتعلق بقضايا استثمار الثروة المعدنية في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٧)

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا استثمار الثروة المعدنية في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	تطور وانتشار تكنولوجيا التعدين الحديث .	٩	%٥٢,٩٤	٣	%٦٠
٢	التعدين الجائر (الآثار البيئية – المعالجات).	١	%٥,٨٨		
٣	معالجة النفايات الناتجة عن عمليات التعدين.	-	-		
٤	أهمية الثروة المعدنية في دعم اقتصاد الدول.	٧	%٤١,١٨		
٥	البحث عن المعادن في قاع البحر وآثاره البيئية كعملية استخراج النفط من قاع البحر.	-	-		
	المجموع	١٧	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٧) ان القضية الفرعية (تطور وانتشار تكنولوجيا التعدين الحديث) , حصلت على (٩) تكرارات وبنسبة (٥٢,٩٤%) , وحصلت (أهمية الثروة المعدنية في دعم اقتصاد الدول) على (٧) تكرارات وبنسبة (٤١,١٨%) , اما (التعدين الجائر – الآثار البيئية – المعالجات) فقد حصلت على تكرار واحد وبنسبة (٥,٨٨%) , بينما كانت النسبة المئوية للقضايا الفرعية الاخرى صفر اذ لم تحصل على اي تكرار , وبلغت تكرارات قضايا استثمار الثروة المعدنية (١٧) تكرار , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٣) وبنسبة (٦٠%) , في حين اهملت (٢) من القضايا الفرعية الواردة في الاداة , ويرى الباحث ان هذه النسبة تعود الى تناول محتوى الكتاب لموضوعات الصناعات الكيميائية في الفصل السادس.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا التلوث بأنواعه المختلفة في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٨)

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا التلوث بأنواعه المختلفة في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	التلوث النانوي الناتج من التعامل مع المركبات النانوية واستنشاق الدقائق النانوية .	-	-	٣	%٢٧,٢٧
٢	التلوث بالمنتجات البوليميرية .	-	-		
٣	التلوث الضوضائي .	-	-		
٤	التلوث الدوائي .	-	-		
٥	التلوث الغذائي .	٣	١١,١١ %		
٦	التلوث المائي .	٢٣	٨٥,١٩ %		
٧	التلوث الإشعاعي.	-	-		

٨	تلوث التربة الناتج عن الاستخدام المفرط للمبيدات الحشرية والمنزلية والزراعية .	-	-		
٩	تلوث التربة الناتج عن الاستخدام المفرط للأسمدة الكيميائية والمخصبات.	-	-		
١٠	١التلوث الكهرومغناطيسي .	-	-		
١١	التلوث البصري (اختفاء المظاهر الجمالية).	١	%٣,٧٠		
المجموع		٢٧	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٨) ان القضية الفرعية (التلوث المائي) حصلت على اعلى التكرارات بواقع (٢٣) تكرار وبنسبة (٨٥,١٩%) , وحصلت القضية الفرعية (التلوث الغذائي) على (٣) تكرارات وبنسبة (١١,١١%) , اما القضية الفرعية (التلوث البصري (اختفاء المظاهر الجمالية) فقد حصلت على تكرار واحد وبنسبة (٣,٧٠%) , بينما كانت النسبة المئوية للقضايا الفرعية الاخرى صفر اذ لم تحصل على اي تكرار , وبلغت تكرارات قضايا التلوث بأنواعه المختلفة (٢٧) , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٣) قضايا وبنسبة (٢٧,٢٧%) , واهملت (٨) قضايا فرعية مما ورد في الاداة , ويرى الباحث ان سبب ذلك يعود لطبيعة محتوى الكتاب الذي سعى لإعطاء مقدمة واضحة عن علم الكيمياء واهميته , ولم يتناول موضوعات قضايا (التلوث بأنواعه المختلفة) بالشكل الذي يتناسب مع ما يثار عن حجم هذه القضايا خاصة في العصر الحالي وما يشهده من تقدم في مجالي العلم والتكنولوجيا , اذ تم التركيز على (٣) قضايا فرعية فقط بنسب متفاوتة وبشكل غير متوازن ومتناسق واهملت القضايا الاخرى على الرغم من اهميتها.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا الطاقة في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (٩)

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا الطاقة في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	استنزاف مصادر الطاقة الاحفورية (البترول – الفحم –الغاز الطبيعي) .	٣	%٥٠	٣	%٥٠
٢	التحكم في طاقة الاندماج النووي.	-	-		
٣	استخدام المفاعلات النووية لإنتاج الطاقة.	١	%١٦,٦٧		
٤	استثمار الطاقة المتجددة (الشمسية , المياه , الرياح , الكتلة الحيوية) .	٢	%٣٣,٣٣		
٥	***خلية الوقود واستثمار الطاقة الناتجة عنها.***	-	-		
٦	ترشيد الاستهلاك لمصادر الطاقة .	-	-		
	المجموع	٦	%١٠٠		

يتبين من الجدول (٩) ان القضية الفرعية (استنزاف مصادر الطاقة الاحفورية – البترول – الفحم – الغاز الطبيعي) حصلت على اعلى التكرارات بواقع (٣) وبنسبة (٥٠%) , وحصلت

(استثمار الطاقة المتجددة – الشمسية , المياه , الرياح , الكتلة الحيوية) على تكرارين وبنسبة (٣٣,٣٣ %) , اما (استخدام المفاعلات النووية لإنتاج الطاقة) فقد حصلت على تكرار واحد وبنسبة (١٦,٦٧%) , في حين لم تحصل القضايا الفرعية الاخرى على اي تكرار وكانت نسبتها المئوية صفر , وبلغت تكرارات قضايا الطاقة (٦) تكرار , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٣) قضايا وبنسبة (٥٠%) واهملت (٣) قضايا فرعية مما ورد في الاداة , ويرجع الباحث ان سبب ذلك يعود لعدم تناول محتوى الكتاب الى موضوعات قضايا الطاقة

بالشكل المناسب المطلوب رغم اهميتها باستثناء بعض الموضوعات المتضمنة لقضايا الطاقة في الفصل (الرابع) لذا تم التركيز على بعض القضايا وبشكل بسيط واهملت القضايا الاخرى , ويرى الباحث انه من الممكن تضمين محتوى الكتاب بعض الموضوعات التي تبين كيفية التحكم في طاقة الاندماج النووي والاستفادة منه في العديد من مجالات الحياة , وخلية الوقود وكيفية استثمار الطاقة الناتجة عنها , وكيفية ترشيد الاستهلاك لمصادر الطاقة , لكونها قضايا معاصرة يتطلب الاهتمام بها من قبل واضعي المنهج لمواكبة المستحدثات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجية.

ـ اما فيما يتعلق بقضايا الصناعات الغذائية في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط كانت التكرارات والنسب المئوية كما موضحة في الجدول (١٠)

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية لقضايا الصناعات الغذائية في كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط

ت	القضايا الفرعية	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية %
١	تحسين الإنتاج الحيواني والنباتي .	٢	١٠	٥	٧١,٤٣ %
٢	ملاحظة ومراقبة معامل تصنيع الأغذية والمشروبات والمياه المعدنية.	٢	١٠		
٣	الاهتمام بصناعة المواد الغذائية مقارنة مع النمو السكاني المتزايد.	-	-		
٤	ملاحظة تاريخ انتهاء الانتاج .	-	-		
٥	التوعية حول استخدام أفضل الطرائق في حفظ وتخزين المنتجات الغذائية .	٥	٢٥		
٦	التثقيف بضرورة تنويع مصادر الغذاء.	٥	٢٥		
٧	أهمية الصناعات الغذائية .	٦	٣٠		
	المجموع	٢٠	%١٠٠		

يتبين من الجدول (١٠) ان القضية الفرعية (أهمية الصناعات الغذائية) حصلت على اعلى التكرارات بواقع (٦) تكرارات وبنسبة (٣٠%) , وحصلت القضايا الفرعية (التوعية حول استخدام أفضل الطرائق في حفظ وتخزين المنتجات الغذائية) ,(التثقيف بضرورة تنويع مصادر الغذاء) على (٥) تكرارات وبنسبة (٢٥%) لكل منها , في حين حصلت القضايا الفرعية (تحسين الإنتاج الحيواني والنباتي) , (ملاحظة ومراقبة معامل تصنيع الأغذية والمشروبات والمياه المعدنية)على تكرارين وبنسبة (١٠%) لكل منها , بينما لم تحصل القضايا الفرعية الاخرى على اي تكرار وكانت نسبتها المئوية صفر , وبلغت تكرارات قضايا الصناعات الغذائية (٢٠) تكرار , ويلاحظ ان القضايا الفرعية المتحققة (٥) قضايا وبنسبة (٧١,٤٣%) , بينهما اهملت (٢) من القضايا الفرعية الواردة في الاداة , ويرى الباحث ان هذه النسبة تعد من الجوانب الجيدة , والسبب في ذلك يعود لتناول محتوى الكتاب بعض الموضوعات المتضمنة لقضايا الصناعات الغذائية خاصة في الفصل الخامس (الصناعات الكيميائية) اضافة الى الفصل السادس (الكيمياء في حياتنا اليومية).

ـ اما قضايا تكنولوجيا انتاج الاسلحة , لم يتضمن كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط على اي تكرار لهذه القضايا , وكانت نسبتها المئوية صفر , مما يدل على اهمال محتوى الكتاب وبشكل كبير لأهمية قضايا تكنولوجيا انتاج الاسلحة.

وبذلك يكون كتاب مبادى الكيمياء للصف الاول المتوسط قد حقق (٣٤) قضية فرعية من القضايا الواردة في الاداة وبنسبة (٤٨,٥٧%) , بينما اهمل (٣٦) قضية فرعية , وهذه النسبة تعد ضعيفة اذا ما قورنت بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحثان استنادا الى آراء الخبراء والمحكمين وهي (٧٠%) , وهذا يدل على ضعف اهتمام الكتاب بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) , اذ تناول بعض القضايا بشكل غير منظم او موجه واهمل القضايا الاخرى .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يأتي :-

١- تضمين كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) غير المتوفرة الرئيسة منها والفرعية وبما ينسجم مع النسبة المحكية (حد الكفاية) التي اعتمدها الباحثان استنادا الى آراء الخبراء والمحكمين مع ضرورة تحقيق التوازن ومراعاة التكامل والتتابع والتناسق.

٢- اشراك المهتمين بالتربية البيئية والمتخصصين في مجال البيئة ضمن لجان اعداد مناهج العلوم عامة ومنهج علم الكيمياء خاصة.

٣- الافادة من الجهود العالمية المعاصرة في دمج وتضمين قضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) في محتوى كتاب مبادئ الكيمياء للصف الاول المتوسط او تصميم برامج متعلقة بهذه القضايا.

المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان اجراء دراسات لتحليل محتوى كتب الكيمياء بمراحل دراسية اخرى وتحليل محتوى كتب مواد علمية اخرى كالفيزياء وكتب العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نفس القضايا .

المصادر العربية :

- **ابراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٤) : استراتيجيات التعليم واساليب التعلم** ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- احمد , مروة محمود (٢٠١١) : فاعلية استخدام مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة في تدريس الاحياء لرفع مستوى التحصيل وتنمية الوعي البيئي لدى طلاب الصف الاول الثانوي العام , **رسالة ماجستير غير منشورة** , كلية التربية , جامعة المنيا , المنيا .
- بحري ، منى يونس (٢٠١٢) : **المنهج الربوي أسسه وتحليله** ، ط١، دار صفا ، عمان .
- بن سعيد , تهاني احمد عودة (٢٠١١) : تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة الاساسية العليا في ضوء المعايير العالمية , **رسالة ماجستير غير منشورة** , كلية التربية جامعة الازهر , غزة .
- الجهوري , ناصر بن علي , واحمد حميد البادري , وعواطف راشد القاسمية , وثرياء عبيد الجابرية (٢٠١٣) : دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الكيمياء بالصف الحادي عشر بسلطنة عمان في ضوء منحى التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (S.T.S.E) , **مجلة كلية التربية** , المجلد (١) , العدد (٩٤) , بنها.
- خطايبة ، عبدالله محمد (٢٠٠٥) : **تعليم العلوم للجميع** ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والطباعة ، عمان .
- الزويني ، ابتسام صاحب , وضياء العرنوسي , وحيدر حاتم (٢٠١٣) : **المناهج وتحليل الكتب** ، ط١، دار صفا للنشر والتوزيع ، عمان .
- زيتون , عايش (٢٠١٠) : **الاتجاهات العلمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها** ، ط١، دار الشروق ، عمان .

- سلامة , عادل ابو العز احمد (٢٠٠٩) : **طرق تدريس العلوم معالجة تطبيقية معاصرة** ، ط١، دار الثقافة ، عمان .
- السيد , يسري مصطفى , وابراهيم بسيوني عميرة (٢٠٠٦) : **التربية العلمية والبيئية وتكنولوجيا التعليم** , ط١, عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ,عمان .
- الشناق ، قسيم محمد , وحسن علي بني دومي (٢٠٠٩) : **اساسيات التعليم الالكتروني في العلوم** ، ط١ ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان .
- شهاب ، موسى عبدالرحمن (٢٠٠٧) : وحدة متضمنة لقضايا (S.T.S.E) في محتوى منهج العلوم للصف التاسع واثرها في تنمية المفاهيم والتفكير العلمي لدى الطالبات ، **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، غزة .
- صبري ، ماهر اسماعيل , وصلاح الدين محمد توفيق : (٢٠٠٥) ، **التنوير التكنولوجي وتحديث التعليم** ، ط١، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية .
- مرعي , توفيق احمد , ومحمد محمود الحيلة (٢٠١٠) : **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها** , ط ٨ , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان.
- ملحم , سامي محمد (٢٠١٥) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** , ظ٧ , دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان .

المصادر الاجنبية :

- Benzes , L . , Di Giuseppe, M., Hudson, D., Pedretti, E., Serein, L. & Dacoit, I. (2003). Paradigmic road blocks in elementary school science – reform **: Reconsidering nature – of – science teaching within a rational – realist milieu** . Systemic Practice and Action Research , V(16) , NO(5) , 285 - 308 .
- Bloom, B.S. (1971): **Hand Book on Formative and summative Evaluation of student learning,** Mac Grow Hall, New York.
- Oberg, Richard. & Others, (1971): **Systematic observational of teaching**, Prentic – Hall, INC., New Jersey.
- Yager, R. &Tamir, P. (1993): STS Approach Reasons inion, Accom plishments and outcomes, **Science Education**, V:(77), No: (6), 312-360.
- Yoruk ,N. ,Margi, I. , and Sec ken, N.(2010): **The effects of science – technology –society- environment (STSE) interactions on teaching chemistry** , V(2) , NO(12) , 1417 -1424.
- Zeigler , D. (2005) : Beyond STS : Aresearch – **Based Framework for Socioscientific Issues Education** , 359 – 360 .

Book Principles of Chemistry average first-grade analysis according to science and technology, society and environment issues (S.T.S.E)

Assist. Prof. Dr. Ahmed Obaid Hassan

Researcher. Muwaffaq Abdul-Zahra Abdul Redha
Baghdad University / College of Education, Pure Sciences Ibn al-Haytham

Research Abstract

The aim of the present research is to know the following :

What are the Science and technology, society and environment issues (S.T.S.E) which included in the content of the Principles Chemistry Book first grade intermediate ?

And to achieve the objective of search The two researchers has prepares a list of science and technology, society and environment issues (STSE) consisted of (9) key issues namely (Air quality and the atmosphere, sustainable development, water security, health and preventive security, mineral resources investment, pollution of various kinds, energy, food industry, production of weapons technology) and from which (70) sub-issues emerge, Arbitrators competent agreement has been received . Then, the two researchers analyzed the content of the Principles chemistry book first

grade intermediate in the academic year (2015-2016) depending on the prepared list of the(S.T.S.E), was assured of the validity and reliability, The results showed The Principles chemistry book first grade intermediate achieved (12) sub-issue with percentage of (17.14%) .

In the light of the search results, the two researchers recommend Including Principles chemistry book first grade intermediate with main and sub- main issues of the (S.T.S.E) issues that have not been included , as one of the important modern attitudes in the scientific education , the researcher suggested to conducting other studies to analyze chemistry books for the other stages, and other subjects such as physics in the light of the same issues .

العنف وعلاجه في ضوء الفكر الاسلامي

أ.م.د. فضيلة عبوسي محسن العامري

ملخص البحث

الحمد لله رب العالمين ،والصلاة والسلام على محمد على آله الطيبين الطاهرين

وبعد:-

من المعلوم أن كتاب الله تعالى واحد وهو القرآن الكريم وهو مصدر تشريعي لا اختلاف فيه ،وعندما نتأمل في آياته الكريمة نجدها تدعو إلى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والدعوة إلى الجدال الحسن، والدعوة إلى العفو والى اجتناب الظن، و الدعوة إلى السلم والسلام والى نبذ القتل والعدوان والإرهاب،فقد دعا الإسلام إلى التواضع في التعامل والتعايش بين الناس قال تعالى ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاما﴾ سورة الفرقان/٦٣، فضلاً عن ذلك نجد أن السنة النبوية الشريفة تدعو الى الرفق والترغيب فيه فقد قال رسول الله- صلى الله عليه وآله وسلم((قوله –صلى الله عليه وآله وسلم- ((إن الله رفيق يحب الرفق ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على سواه))([1])

ولم تقتصر الدعوة الى نبذ العنف في الأفعال بل حتى في الأقوال فقد نهى الإمام علي –عليه السلام- أصحابه عن سب أهل الشام أيام حرب صفين رداً على سب أهل الشام إياه قائلاً لهم : ((إني أكره لكم أن تكونوا سبابين)) ([2]).

ونجد أن روايات أهل البيت (عليهم السلام) حافلة بالدعوة الى الاقتداء بسيرتهم ليس بالأقوال فحسب بل على مستوى السلوك والأفعال فعن ابن أبي يعفور قال: قال أبو عبد الله – عليه السلام- ((كونوا دعاة للناس بغير ألسنتكم ،ليروا منكم الورع والاجتهاد والصلاة والخير،فإن ذلك داعية)) ([3])

ونظراً لما يمر به البلد من ظروف العنف القاسية التي تتمثل بالنزوح والتهجير والقتل بالاعتماد على الهوية حيناً ،وبالاستناد إلى أفكار ضالة لاصحة لها حيناً آخر، تحتم الأمر علينا أن نقف على دور الفكر الإسلامي في نبذ العنف ومعالجته لذا جاء البحث بعنوان (العنف وعلاجه في ضوء الفكر الإسلامي) الذي تألف من مبحثين تضمن المبحث الأول دور الدين في نبذ العنف في القرآن الكريم و في السنة النبوية الشريفة وفي روايات أهل البيت(عليهم السلام)،أما المبحث الثاني فقد تضمن أثر العنف في المجتمع الإسلامي،وقد سبقهما تمهيد تضمن مفهوم العنف في اللغة والاصطلاح ،والعنف من منظور اجتماعي،ومن ثم ختم البحث بأهم النتائج التي توصل اليها.

التمهيد

مفهوم العنف في اللغة والاصطلاح

العُنْف الخُرْقُ بالأَمر وقلّة الرِّفْق به ، وهو ضد الرفق، عَنُفَ به وعليه يَعْنُفُ عُنْفاً وعَنافة وأَعْنَفه وعَنَّفه تَعْنيفاً وهو عَنِيفٌ إذا لم يكن رَفيقاً في أَمره. واعْتَنَفَ الأَمرَ: أَخذه بعُنف (٤) ، ويرى أبو هلال العسكري أن العنف هو ((التشديد في التوصل إلى المطلوب))(٥) ،وفي الاصطلاح: ((العنف عدم الرفق))(٦)،،وقد نقل السيد حسن عز الدين بحر العلوم آراء المحدثين في تعريف ظاهرة العنف مشيراً إلى عمومها بأن ((العنف هو ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والنفسية .وهو ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة))(٧) فالعنف هو كل قول أو فعل ضد الرأفة واللين والرفق يمارس من قبل فرد ضد فرد آخر أو جماعة ضد جماعة أخرى باليد أو باللسان.

العنف من منظور اجتماعي

العنف من منظور المجتمع هو الإيذاء باللسان أي (بالقول) من سب أو شتم أو يكون بالفعل من ضرب أو قتل أو تهديد أو تهجير وقد يتطور الأخير إلى درجة الإرهاب الذي يصل فيه الأمر إلى سفك الدماء من غير ذمة أو ضمير كما هو الحال في القتل الجماعي الذي يسمى بـ (المقابر الجماعية) التي كشفت بعد سقوط النظام البعثي في العراق ، أو الإبادة الجماعية في حلبجة بـ(القتل بالكيمياوي) وغيرها من صنوف الإرهاب البشعة التي تلقي بظلالها على الأبرياء من مختلف الطبقات الاجتماعية (الشيوخ والنساء والأطفال والشباب) هذا في زمن النظام الصدامي، أما بعد النظام فقد تمثل العنف والإرهاب بالسيارات المفخخة والعبوات الناسفة والتهجير القسري، والتمثيل بالقتل الذي نهت عنه الشريعة الإسلامية فقد نهى رسول الله – صلى الله عليه وآله – عن المثلة ولو بالكلب العقور فقد أخرج الطبراني من طريق إسماعيل بن راشد قال : ((كان من حديث ابن ملجم – لعنه الله – وأصحابه ،فقال علي للحسن رضي الله عنهما : إن بقيت رأيت فيه رأيي وإن هلكت من ضربتي هذه فاضربه ضربة ولا تمثل به فإني سمعت رسول الله صلى الله عليه(وآله) وسلم ينهى عن المثلة ولو بالكلب العقور))(٨) في حين نجد أن التمثيل بالقتل قد طال الأبرياء من مختلف أبناء الشعب العراقي البريء، وقد تحدثنا عن العراق على سبيل المثال لا الحصر ؛ لأن ما يصيب أي إنسان بريء في أي بقعة من العالم فهو عنف وإرهاب لأن الإنسان العراقي هو أخو السوري أو الإيراني أو غيره بإنسانيته وليس بهويته وبيان ذلك قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوباً وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ ﴾الحجرات/١٣

المبحث الأول

دور الدين في نبذ العنف

أولاً: في القرآن الكريم

من الأمور التي لابد من الإشارة إليها أن القرآن الكريم لم ترد فيه كلمة (العنف) مصرحاً بها وإنما ذكر وسائل ممارسة العنف من القتل والضرب وسفك الدماء كما هو وارد في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُواْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاء وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لاَ تَعْلَمُونَ ﴾البقرة/٣٠ ،وقوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَكُمْ لاَ تَسْفِكُونَ دِمَاءكُمْ وَلاَ تُخْرِجُونَ أَنفُسَكُم مِّن دِيَارِكُمْ ثُمَّ أَقْرَرْتُمْ وَأَنتُمْ تَشْهَدُونَ ﴾البقرة/٨٤، وورد الضرب على سبيل المثال لا الحصر في قوله تعالى﴿إِذْ يُوحِي رَبُّكَ إِلَى الْمَلآئِكَةِ أَنِّي مَعَكُمْ فَثَبِّتُواْ الَّذِينَ آمَنُواْ سَأُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُواْ الرَّعْبَ فَاضْرِبُواْ فَوْقَ الأَعْنَاقِ وَاضْرِبُواْ مِنْهُمْ كُلَّ بَنَانٍ ﴾الأنفال/١٢، وورد القتل في دلالات مختلفة منها في سبيل الله ومنها القتل الخطأ ومنها القتل العمد وهو ما يخص موضوع البحث قوله تعالى : ﴿وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِناً مُّتَعَمِّداً فَجَزَآؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِداً فِيهَا وَغَضِبَ اللّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَاباً عَظِيماً ﴾النساء/٩٣، وانطلاقاً من مفاهيم تعاليم الدين الإسلامي التي لا خلاف فيها فإن الدين الإسلامي يدعو إلى السلم والصلاح والبر والتقوى في الوقت الذي يدعو فيه إلى الجهاد ومقارعة الأعداء قال تعالى:﴿ وَاقْتُلُوهُمْ حَيْثُ ثَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُم مِّنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمْ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلاَ تُقَاتِلُوهُمْ عِندَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِن قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاء الْكَافِرِينَ ﴾البقرة/١٩١، ويتضح من الآية أن القتل ليس كله عنفاً بل يرتبط ذلك بالوسيلة والغاية من القتل المتمثلة بالظلم والاستبداد والتجاوز على حقوق الآخرين في العيش والسكن وممارسة الحياة الدنيا كما أرادها الله سبحانه وتعالى،وأثر ذلك على المجتمع تلك الآثار التي لا يخفى بلاؤها على أحد ؛ ومقابل ذلك فقد ورد في القرآن الكريم التصريح بالدعوة إلى السلم والصلح والعفو والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والدعوة إلى اجتناب الظن والدعوة إلى الجدال الحسن والدعوة إلى عدم الاكراه في الدين ؛وسيتضح ذلك كلّه في النصوص القرآنية الآتية:

١ – الدعوة إلى السلم والسلام

في قوله تعالى:﴿وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا وَتَوَكَّلْ عَلَى اللّهِ إِنَّهُ هُوَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴾سورة الأنفال/٦١، ذكر المفسرون(٩) أن الآية الكريمة جاءت في بيان مهادنة العدو و أحكام السلم إن طلبوا السلم والمهادنة وكفوا عن حالة الحرب . فأمر الله المسلمين بأن لا يأنفوا من السلم وأن يوافقوا من سأله منهم،والجنوح : الميل وهو مشتق من جناح الطائر : لأن الطائر إذا

أراد النزول مال بأحد جناحيه وهو جناح جانبه الذي ينزل منه قال النابغة يصف الطير تتبع الجيش :

جوانح قد أيقن أن قبيله ... إذا ما التقى الجمعان أول غالب([١٠])

فمعنى (وإن جنحوا للسلم) إن مالوا إلى السلم ميل القاصد إليه كما يميل الطائر الجانح . وإنما لم يقل : وإن طلبوا السلم فأجبهم إليها للتنبيه على أنه لا يسعفهم إلى السلم حتى يعلم أن حالهم حال الراغب لأنهم قد يظهرون الميل إلى السلم كيدا فهذا مقابل قوله ﴿ وَإِمَّا تَخَافَنَّ مِن قَوْمٍ خِيَانَةً فَانبِذْ إِلَيْهِمْ عَلَى سَوَاء إِنَّ اللّهَ لاَ يُحِبُّ الخَائِنِينَ ﴾ الأنفال/٥٨ فإن نبذ العهد نبذ لحال السلم،واللام في قوله (للسلم) واقعة موقع (إلى) لتقوية التنبيه على أن ميلهم إلى السلم ميل حق أي : وإن مالوا لأجل السلم ورغبة فيه لا لغرض آخر غيره لأن حق (جنح) أن يعدى (بإلى) لأنه بمعنى مال الذي يعدى بـ(إلى) فلا تكون تعديته باللام إلا لغرض((مصلحة في السلم أو كان أخف ضرا عليهم فلهم أن يبتدئوا إذا احتاجوا إليه وأن يجيبوا إليه إذا دعوا إليه))([١١]).

واختلف في قراءة (السلم) إذ يقرأ بكسر السين وفتحها مع إسكان اللام وبفتح السين واللام وهو الصلح ويذكر ويؤنث ،ومنهم من قال الكسر بمعنى الإسلام والفتح بمعنى الصلح ([١٢])،وقرأ أبو بكر عن عاصم وإن جنحوا للسلم بالكسر وقرأ الباقون بالفتح وهما لغتان وهو الصلح([١٣]).ومن هنا نجد أن في لفظة(السلم)من العموم المطلق في الدلالة على الصلح والسلام والتذكير والتأنيث على الرغم من اختلاف القراءات ،وفي ذلك دلالة ايحائية تشير الى أهمية التعايش السلمي والحث عليه في القرآن الكريم ولا فرق في ذلك بين ذكر أو أنثى، عدو أو صديق ،فضلاً عن ارتباط اللفظ(اجنحوا) بجناح الطائر الذي عرف اجتماعياً برمز السلام والحرية ،ومعروف في اللغة العربية أن من معاني(الى) تفيد انتهاء الغاية، و(اللام) تفيد السببية، وجاء الفعل معدى بـ(اللام) من أجل يكون السلام سبباً للجنوح ، ولم يتعد بـ (الى) حتى لايكون (السلام) غاية فقط ؛ لذا تكون الحيطة والحذر مطلوبة مع الجنوح للسلام والميل اليه.

أما في قوله تعالى:﴿إِنِ اعْتَزَلُوكُمْ فَلَمْ يُقَاتِلُوكُمْ وَأَلْقَوْاْ إِلَيْكُمُ السَّلَمَ فَمَا جَعَلَ اللّهُ لَكُمْ عَلَيْهِمْ سَبِيلاً ﴾ سورة النساء/٩٠، فقد جاءت الآية الكريمة دالة على التأكيد والمبالغة في القاء السلم بعد اعتزال الطرف الآخر وعدم محاولتهم القتال على الرغم من تمكن المسلمين من القتال وذلك لأن الطرف الآخر أعتزلوكم ولم يعترضوا لكم فلم يقاتلوكم مع ما علمتم من تمكنهم من ذلك بمشيئة الله تعالى([١٤])

وقوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ ادْخُلُواْ فِي السِّلْمِ كَآفَّةً وَلاَ تَتَّبِعُواْ خُطُوَاتِ الشَّيْطَانِ إِنَّهُ لَكُمْ عَدُوٌّ مُّبِينٌ ﴾سورة البقرة/٢٠٨، نقل الطبري الاختلاف في تأويل كلمة (السلم) التي وردت

في الآية الكريمة منها الطاعة والصلح محتجين بذلك على قراءة أهل الحجاز بفتح السين بمعنى المسالمة والصلح وقراءة الكوفيين بكسر السين بمعنى الإسلام ثم رجح الطبري حمل اللفظة على معنى الإسلام قائلاً ((والصواب من القول في ذلك عندي أن يقال : إن الله –جل ثناؤه – أمر الذين آمنوا بالدخول في العمل بشرائع الإسلام كلها وقد يدخل في ﴿ الذين آمنوا ﴾ المصدقون بمحمد صلى الله عليه(وآله) وسلم وبما جاء به والمصدقون بمن قبله من الأنبياء والرسل وما جاءوا به وقد دعا الله –عز وجل– كلا الفريقين إلى العمل بشرائع الإسلام وحدوده والمحافظة على فرائضه التي فرضها ونهاهم عن تضييع شيء من ذلك فالآية عامة لكل من شمله اسم الإيمان فلا وجه لخصوص بعض بها من دون بعض وبمثل التأويل الذي قلنا في ذلك كان مجاهد يقول : حدثني محمد بن عمرو قال حدثنا أبو عاصم عن عيسى عن ابن أبي نجيح عن مجاهد في قول الله –عز وجل– : ﴿ ادْخُلُواْ فِي السِّلْمِ كَآفَّةً ﴾ قال : ادخلوا في الإسلام كافة ادخلوا في الأعمال كافة ([١٥])

٢– الدعوة إلى الصفح والعفو والأمر بالعرف

وردت آيات الصفح والعفو في القرآن الكريم منها قوله تعالى:﴿وَأَن تَعْفُواْ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلاَ تَنسَوُاْ الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ البقرة/٢٣٧،فقد دعت الآية الكريمة إلى العفو بين أفراد العائلة الواحدة بين الزوجين خاصة لكونهما يمثلان النواة الأولى في تشكيل الأسرة الصالحة التي تتثقف بتعاليم الشريعة الإسلامية ومن ثم أثر ذلك في تكوين الأسرة الصالحة المتمثلة بالأولاد من البنين والبنات ، وارتباط الأخيران بالمجتمع وانعكاس الثقافة التي تسود في المجتمع على الأبناء في كونها ثقافة سياسية وسلمية وفكرية وفوق ذلك أن تكون ثقافة دينية تعكس تعاليم الشريعة الإسلامية ،هذا ما دعا إليه الإسلام في الأسرة في معرض الحديث عن مسألة الطلاق([١٦])

٣– الدعوة إلى العفو

من آيات الدعوة إلى العفو قوله تعالى :﴿ خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ ﴾ الأعراف/١٩٩

تضمنت الآية الكريمة ثلاث مسائل في قواعد الشريعة في النهي والأمر أشار اليها القرطبي([١٧])هي:

الأولى –: ﴿ خذ العفو ﴾ دخل فيه صلة القاطعين والعفو عن المذنبين والرفق بالمؤمنين وغير ذلك من أخلاق المطيعين ودخل في قوله : ﴿ وأمر بالعرف ﴾ صلة الأرحام وتقوى الله في الحلال والحرام وغض الأبصار والاستعداد لدار القرار وفي قوله : ﴿ وأعرض عن الجاهلين

﴾الحض على التعلق بالعلم والإعراض عن أهل الظلم والتنزه عن منازعة السفهاء ومساواة الجهلة بالأغبياء وغير ذلك من الأخلاق الحميدة والأفعال الرشيدة

وقال الإمام جعفر الصادق-عليه السلام- : أمر الله نبيه بمكارم الأخلاق في هذه الآية وليس في القرآن آية أجمع لمكارم الأخلاق من هذه الآية وقال- صلى الله عليه وآله وسلم- : ((إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق))([١٨])

٤-الدعوة إلى ترك العنف والاعتماد على الجدال الحسن

من آيات ترك عنف اللسان وعنف التفكير في قوله تعالى:﴿وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ ﴾سورة الأنعام/١٠٨، ذكر الطبري([١٩]) أقوالاً مختلفة في تفسير الآية الكريمة كلها تدعو الى النهي عن السب منها حدثنا محمد بن الحسين قال حدثنا أحمد بن المفضل قال حدثنا أسباط عن السدي : ﴿ وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ فَيَسُبُّواْ اللّهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْمٍ ﴾ الأنعام/١٠٨، ونقل عن بعض البصريين أنه قرأ ذلك : فيسبوا الله عدوا يوجه تأويله إلى أنهم جماعة كما قال جل ثناؤه : ﴿ فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِّي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ﴾ الشعراء / ٧٧ ، وكما قال تعالى : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاء ﴾ الممتحنة / ١

٥-الدعوة إلى حسن الجدال والبعد عن السب أو اللعن

أما الدعوة إلى الجدال الحسن في قوله تعالى: ﴿ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾النحل/١٢٥، جاء في تفسيرها([٢٠]) الدعوة إلى الإسلام بالمقالة المحكمة الصحيحة والاستعطاف والاستلطاف من غر أن يتضمن سباً ولا لعناً وهي الدليل الموضح للحق المزيل للشبهة " والموعظة الحسنة " وهي التي لا يخفى عليهم أنك تناصحهم بها وتقصد ما ينفعهم فيها

أما قوله تعالى ﴿وجادلهم بالتي هي أحسن ﴾ بالطريقة التي هي أحسن طرق المجادلة من الرفق واللين من غير فظاظة ولا تعنيف وحتى في الحوار مع أهل الكتاب، فإن الله تعالى يأمرنا أن نجادلهم بالتي هي أحسن .وإذا كان عندك عداوة مع الآخر، فإن الله يأمرك أن تختار الأسلوب الأحسن لكي تحوّله إلى صديق: ﴿ولا تستوي الحسنة﴾. وهي أسلوب الرفق .﴿ولا السيئة﴾. وهي أسلوب العنف .﴿ادفع بالتي هي أحسن فإذا الذي بينك وبينه عداوة كأنه وليّ حميم﴾. وهذه تحتاج إلى جهد وأعصاب قوية . ﴿وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلَّا ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ﴾فصِّلت/٣٤-٣٥

وهناك مجموعة من الناس لا يعتمد على الحوار أو الجدال الحسن ، بل يلجأ إلى القوة والاعتداء، ولذلك استثنى الله تعالى في الجدال مع أهل الكتاب بالتي هي أحسن الذين ظلموا، لأنه تعالى قال: ﴿ الشَّهْرُ الْحَرَامُ بِالشَّهْرِ الْحَرَامِ وَالْحُرُمَاتُ قِصَاصٌ فَمَنِ اعْتَدَى عَلَيْكُمْ

فَاعْتَدُواْ عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَى عَلَيْكُمْ وَاتَّقُواْ اللّهَ وَاعْلَمُواْ أَنَّ اللّهَ مَعَ الْمُتَّقِينَ﴾ البقرة/١٩٤، أما الذي يحاورك فحاوره بالتي هي أحسن، لأن الله تعالى يضع كل شيءٍ في موضعه([٢١]).

٥- الدعوة إلى اجتناب الظن

قوله تعالى:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ ﴾سورة الحجرات/١٢

ذكر المفسرون([٢٢]) في تأويل قول الله تعالى السابق أن الله ذكر مثالا من كل صنف من أصناف مكارم الأخلاق بحسب ما اقتضته المناسبات في هذه السورة بعد الابتداء بما نزلت السورة لأجله ابتداء ليكون كل مثال منها دالا على بقية نوعه ومرشدا إلى حكم أمثاله دون كلفة ولا سآمة،وقد سلك القرآن لإقامة أهم حسن المعاملة طريق النهي عن أضدادها من سوء المعاملة لأن درء المفسدة مقدم في النظر العقلي على جلب المصلحة،وعطف (واتقوا الله) تكملة للنهي عن التقدم بين يدي الرسول صلى الله (وآله)عليه وسلم ليدل على أن ترك إبرام شيء دون إذن الرسول- صلى الله عليه(وآله) وسلم من تقوى الله وحده أي ضده ليس من التقوى ففي قوله تعالى ﴿ اجْتَنِبُوا كَثِيراً مِّنَ الظَّنِّ ﴾ تأديب عظيم يبطل ما كان فاشيا في الجاهلية من الظنون السيئة والتهم الباطلة وأن الظنون السيئة تنشأ عنها الغيرة المفرطة والمكائد والاغتيالات والطعن في الأنساب والمبادأة بالقتال حذرا من اعتداء مظنون ظنا باطلا كما جاء في المثل((خُذِ اللِّصَّ قَبْلَ أنْ يأْخُذَك)) ([٢٣])،وقال النبي صلى الله عليه و(آله) وسلم :((إياكم والظن فإن الظن أكذب الحديث))([٢٤])

٦- الدعوة إلى ترك الإكراه على الدين

من آيات ترك الإجبار على الدين وهو نوع من التعنيف قوله تعالى:﴿لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ﴾سورة البقرة/٢٥ ، جاء في تفسيرها([٢٥]) بيان تفرده سبحانه وتعالى بالشؤون الجليلة الموجبة للإيمان به وحده إيذانا بأن من حق العاقل أن لا يحتاج إلى التكليف والإلزام بل يختار الدين الحق من غير تردد وتلعثم .

<u>ثانياً: - في السنة النبوية</u>

أما الأحاديث النبوية الشريفة التي تدعو إلى الصفح والتسامح والى الرفق ونبذ العنف فكثيرة جدا منها قوله – صلى الله عليه وآله وسلم-((إن الرفق لا يكون في شيء إلا زانه ولا ينزع من شيء إلا شانه))([٢٦])،وقوله- صلى الله عليه وآله وسلم – روى مسلم والترمذي وابن ماجه والنسائي مرفوعا : ((من رأى منكم منكرا فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه فإن لم يستطع فبقلبه وذلك أضعف الإيمان))([٢٧])،وفي رواية للنسائي : ((من رأى منكم منكرا فغيره بيده فقد برئ ومن لم يستطع أن يغيره بيده فغيره بلسانه فقد برئ ومن لم يستطع أن يغيره بلسانه فغيره بقلبه فقد برئ وذلك أضعف الإيمان))([٢٨])

وروى البخاري عن عبادة بن الصامت قال : ((بايعنا رسول الله صلى الله عليه(وآله) وسلم على السمع والطاعة في العسر واليسر والمنشط والمكره وعلى أن نقول الحق أينما كنا لا نخاف في الله لومة لائم))([٢٩])، وروى أبو داود وغيره مرفوعا : ((أفضل الجهاد كلمة عدل عند سلطان جائر أو أمير جائر))([٣٠])

وروى البخاري والترمذي مرفوعا : ((مثل القائم في حدود الله تعالى والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة فصار بعضهم أعلاها وبعضهم أسفلها وكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم فقالوا إن خرقنا في سفينتنا خرقا ولم نؤذ من فوقنا فإن تركوهم وما أرادوا هلكوا جميعا وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعا))([٣١])

وروى الترمذي مرفوعا : ((والذي نفسي بيده لتأمرن بالمعروف ولتنهن عن المنكر أو ليوشكن الله أن يبعث عليكم عقابا منه ثم تدعونه فلا يستجيب لكم))([٣٢])

ثالثاً:- في روايات أهل البيت – عليهم السلام-

وأما أهل البيت-عليهم السلام- فسيرتهم وأقوالهم حافلة بالنصوص التي تدعو الى الرفق والمحبة والتسامح والصلح والعدل والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، والتاريخ يشهد أنّ الإمام علي – عليه السلام- كيف كان عادلاً ورفيقاً حتى مع قاتله عبد الرحمن بن ملجم ووصيته لولده الحسن – عليهم السلام- مشهورة منها: ((٠٠٠انظروا اذا أنا متّ من ضربته هذه ، فاضربوه ضربةً بضربةٍ،ولاتمثلوا بالرجل ،فإني سمعت رسول الله –صلى الله عليه وآله وسلم- يقول: ((إياكم والمُثلة ولو بالكلب العقور))([٣٣])، مع ابقاء اطعامه مادام الإمام علي- عليه السلام- ومادام ابن ملجم- عليه لعائن الله – أسيراً ،هذه سيرهم ، أما أقواهم فمنها كتاب الإمام علي – عليه السلام- كتبه للأشتر لما ولاه على مصر وأعمالها حين اضطرب أمر أميرها محمد بن أبي بكر ،وهو أطول عهد كتبه وأجمعه للمحاسن جاء فيه ((٠٠٠ واشعر قلبك الرحمة للرعية ،والمحبة لهم ،واللطف بهم ،ولاتكوننّ عليهم سبُعاً ضارياً تغتنم أكلهم ،فإنهم صنفان :إما أخ لك في الدين،أو نظير لك في الخلق))([٣٤]) ثم دعا الى الصلح في قوله –عليه السلام- ((٠٠٠ولاتدفعنّ صلحاً دعاك إليه عدوك ولله فيه رضى ،فإن في الصلح دَعة لجنودك ،وراحة من همومك ،وأمناً لبلادك))([٣٥]) ولكن في الوقت نفسه دعا الى الحذر من العدو قائلاً: ((ولكن الحذر كلّ الحذر من عدوك بعد صلحه ،فإنّ العدو ربما قارب ليتغفّل ،فخذ بالحزم،واتهم في ذلك حسن الظن))([٣٦])، ونهى الإمام علي –عليه السلام- في الوقت نفسه عن سفك الدماء ((إيّاك والدماء وسفكها بغير حلها ،فإنه ليس شيء أدنى لنقمة ،ولا أعظم لتبعة ،ولا أحرى بزوال نعمة ،وانقطاع مدة ،من سفك الدماء بغير حقها))([٣٧]).

أما الإمام زين العابدين– عليه السلام– فسيرته حافلة بالرفق مع البشر بطبقاته جميعها ،بل بالرفق حتى مع الحيوان فقد روى أبو نعيم في الحلية بسند معتبر عن عمر بن ثابت :كان علي بن الحسين –عليه السلام– لا يضرب بعيره من المدينة إلى مكة ([٣٨])،وروي المفيد في الإرشاد بسنده أنه حج مرة فألتأثت عليه الناقة في مسيرها أي:أبطأت فأشار إليها بالقضيب ثم قال آه لولا القصاص ورد يده عنها ([٣٩])،وفي رواية إنه رفع القضيب وأشار إليها وقال لولا خوف القصاص لفعلت،وروي أنه –عليه السلام– حج على ناقة عشرين حجة فما قرعها بسوط([٤٠])

المبحث الثاني

أثر العنف في المجتمع الإسلامي

من طبيعة الإنسان أنه يأنس بآرائه وأفكاره ومواقفه ،ويحرص على عدم المساس بها لأنها جزء من شخصيته ويرى فيها كرامته وكبرياءه ووجوده ، فينبغي لمن يريد أن يتحرك في وسط المجتمع ليربيه أو يصلحه أن يتعامل برفق مع الناس سواء في تخطئة آرائهم وأفكارهم ومواقفهم أم تبيان صحة المفاهيم والقيم المراد تقريرها في نفوسهم وواقعهم .

وقد حث أهل البيت – عليهم السلام– على التعامل في الرفق فقد ورد عن أمير المؤمنين – عليه السلام– قوله ((الرفق ييسر الصعاب ويسهل شديد الأسباب)) وقوله – عليه السلام– ((من استعمل الرفق لان له الشديد))([٤١])، ويؤدي الرفق إلى الصلح إذ يحقق التفاعل مع الآخرين في تحقيق قبول الرأي والرأي الآخر في ضوء المفاهيم والأسس المراد تحقيقها وتحقيق الألفة الاجتماعية فقد قال الإمام الصادق– عليه السلام– ((من كان رفيقاً في أمره نال مايريد من الناس))([٤٢])، وقد جعلت النصيحة الخالصة و من الرفق أيضاً فقد قال الإمام زين العابدين –عليه السلام– ((وأما حق المستنصح فانه حقه أن تؤدي إليه النصيحة على الحق الذي ترى أنه يحمل ويخرج المخرج الذي يلين على مسامعه ، وتكلمه من الكلام بما يطيقه عقله :فان لكل عقل طبقة من الكلام يعرفه ويجتنبه وليكن مذهبك الرحمة والرفق به))([٤٣])

ومن الرفق عدم التكلف في طرح الأفكار والمفاهيم ،قال أمير المؤمنين–عليه السلام– ((قولوا ماقيل لكم ،وسلموا لما روي لكم،وتكلفوا مالم تُكلفوا ،فإنما تبعته عليكم فيما كسبت أيديكم ولفظت ألسنتكم ،أو سبقت إليه غايتكم))([٤٤])

ومن الرفق مراعاة الأوضاع النفسية للإنسان في مجال العبادة الواجبة والمندوبة ،قال أمير المؤمنين– عليه السلام– ((إن للقلوب إقبالاً وإدباراً،فإذا أقبلت فاحملوها على النوافل ،وإذا أدبرت فانتصروا بها على الفرائض))([٤٥])

وذكر الإمام جعفر الصادق –عليه السلام– قصة الكافر الذي أسلم فأصطحبه أحد المسلمين وأثقله بالصلاة وحمله ما لايطيق ،فقال له أنصرف عنّي ،فإنّ هذا دين شديد لا أطيقه([٤٦])

الخاتمة ونتائج البحث

١) التعصب الفكري من أهم الأسباب التي تؤدي إلى تولد العنف لذا دعا الإسلام إلى التسامح الفكري فقد قال رسول الله–صلى الله عليه وآله وسلم– ((إذا لم يكن أخيك في الدين فهو نظيرك في الخلق) وفي ذلك إشارة إلى إنسانية الإنسان مهما كانت ديانته

٢) الحكومة العادلة من أهم العوامل التي تحقق الاستقرار وتساعد في تكوين مجتمع اللاعنف فأغلب الطبقات الفقيرة هي التي يتولد لديها رد فعل متمثل بالعنف خاصة حينما ترى أن هناك طبقات أخرى في المجتمع نفسه تتمتع بالنعيم والاستقرار والحياة الراقية فيبقى الفقير في حرب نفسية يدور فيها الصراع بين طرفين: نفسه الفقيرة المحتاجة غير القادرة على فعل شيء ينقذها مما هي فيه من عوز وفقر وحرمان وهذا الطرف الذي استطيع تسميته بالطرف الذاتي الفردي غير الإعلامي ، أما الطرف الثاني وهو الأكثر خطورة من الطرف الأول والمثل بصراع النفس بالمحيط الخارجي بما يملكه هذا المحيط من وسائل مختلفة سواء المتمثلة منها بالإعلام أم بالعناصر الشاذة التي تسعى إلى تخريب المجتمع بكل ما تملكه من وسيلة وتؤجج الوضع بين حين وآخر ، وهذا الطرف الأخير هو الذي يدفع الإنسان إلى ممارسة العنف من أجل أن يرضي – على أقل تقدير– خوالجه النفسية ويخفف من معاناته النفسية ومن ثم إن العنف لا يولد إلا العنف وبالنتيجة يكون الخطر خطرين خطر الفرد على نفسه وأسرته من جهة وخطره على المجتمع من جهة أخرى.

٣) خير علاج تتبعه الحكومة العادلة هي السماح بالتعدد السياسي ليشمل طبقات وفئات المجتمع الذي تمثلهم عناصرهم التي يقتدون بها لكي يحسوا – على أقل تقدير– بأن هناك من يمثلهم ويوصل صوتهم ويحس بإحساسهم ومعاناتهم﴾ ، وبالنتيجة يعيشون حياة الأمل والسلام بدلاً من حياة البؤس واليأس.

٤) ينبغي أن نجعل من السياسات السابقة التي قادها أهل البيت –عليهم السلام– قدوة لنا في كل صغيرة وكبيرة ، سواء في وصاياهم أم في أفعالهم ففي معاركهم نجد الرسول –صلى الله عليه وآله وسلم– يوصيهم بجملة وصايا أن لا يحرقوا شجرة وأن لا يؤذوا شيخا أو طفلا أو امرأة ،وأن لا يرموا سهما في ماء البلد المغزو، وأن لا يقتلوا أسيرا وان حكم عليه بالقتل فالأولى أن يطعم ويكسى إلى أن يأتي تنفيذ حكمه ؛هذا رسول الله –صلى الله عليه وآله وسلم– أما الإمام علي –عليه السلام– فقد كانت وصاياه ماثلة للعيان في حروبه جميعها بل

حتى في رسائله إلى عامليه في البلاد الإسلامية ونهج البلاغة حافل بما يغني القارئ والسامع والعدو والصديق ، ولعل حادثة استشهاده على يد عبد الرحمن بن ملجم لؤلؤة تنير طريق الحاكمين في عدالتهم.

٥) دور الأسرة التربوي والثقافة الاجتماعية والتوعية الدينية لها الأثر الكبير في تحقيق مجتمع اللاعنف فضلاً عن وسائل الإعلام بأنواعها المختلفة المنطوقة والمسموعة والمرئية التي لو تضافرت سلمياً مع الكيان الثقافي والتربوي لأي مجتمع ما فإنها ستحقق نجاحاً كبيراً في صناعة مجتمع اللاعنف ، وقلت صناعة لأن الإنسان يولد على الفطرة وأبواه يهودانه أو ينصرانه.

٦) العنف لا يولد إلا الخراب للديار والهتك للأعراض فضلاً عن التخلف الاقتصادي والثقافي والاجتماعي ويزرع الرعب والخوف في النفوس بينما يحقق الرفق المحبة والسلام ويؤدي إلى التطور الاقتصادي والاجتماعي والسياسي في أثناء التبادل الحضاري والثقافي والاجتماعي والسياسية في البعثات العلمية والثقافية.

٧) وخير شاهد على ما ولده العنف هو ما يحصل في بلدنا العزيز العراق اذ حرم الطلبة حتى من أبسط حقوقهم إلا وهي أداء الامتحان في غير موعدها المقرر وإذا بهم يؤدون الدور الأول مع طلبة الدور الثاني فقد تأخروا زمناً هذا قليل فكيف يكون حجمه ونتيجته في اكبر من ذلك من الناحية الطبية والمعيشية والدينية .

٨) إن للإعلام أثرا كبيرا في تكوين الشخصية الصالحة المؤمنة في مراحلها المختلفة وخاصة في مرحلة الطفولة وتتمثل وسائل الإعلام بـ (التلفزيون والفيديو والمجلات والقصص المصورة والبوسترات والنشرات) فيما لو روعي فيها الثقافة الإسلامية التي تستند الى القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وروايات أهل البيت

٩) إن العنف يؤدي إلى دائرة أوسع تسمى بـ (الإرهاب) الذي هو عبارة عن عنف مكثف يصدر عن الأفراد أو الجماعات أو المنظمات أو الدول يصل إلى حد القتل والفتك وإحداث المجازر والمذابح .

١٠) وضع الإسلام النبتة الأولى لتحقيق مجتمع اللاعنف يتمثل ذلك باختيار الزوجة الصالحة واعتماد الخلق الرفيع في اختيار الزوجة الصالحة فقد قال رسول الله – صلى الله عليه وآله– ((إياكم وخضراء الدمن)).

١١) التأكيد على دور الأسرة التربوي وتأثير الشارع والمدرسة التي يجب أن تكون في مناهجه الأخلاقية مؤكدة على المحبة والألفة والتعاون والتسامح والصدق والأمانة والإخلاص

كل ذلك تؤيده نصوص من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف وسيرة أهل البيت(عليهم السلام).

١٢) الترغيب والترهيب من أهم العوامل المشجعة للكبار والصغار باعتماد مبدأ الثواب والعقاب ، الثواب في الحياة الدنيا فضلاً عن الجزاء الآخروي المتمثل بالعقاب بالنار والثواب بالجنة.

الهوامش

---

[١] مسند أحمد بن حنبل، تحقيق: فواز أحمد زمرلي:١١٢/١

[٢] شرح نهج البلاغة،ابن ابي الحديد،تحقيق:محمد أبوالفضل ابراهيم: ٢١/١١

[٣] الكافي،الكليني،تحقيق:علي أكبر غفاري:٧٩/٢

[٤٤] ينظر: لسان العرب،ابن منظور ،تحقيق:أمين محمد عبد الوهاب وآخرون:٤٢٩/٩مادة(عنف) ،الفائق ، الزمخشري،تحقيق:محمد أبو الفضل ابراهيم:١٢/٢

[٥] الفروق اللغوية،أبو هلال العسكري،تحقيق:مؤسسة النشر الاسلامي:٢٤١

[٦] التعاريف،عبد الرؤوف المناوي، تحقيق: محمد رضوان الداية:٥٢٩/١

[٧] مجتمع اللاعنف دراسة في ولقع الأمة الاسلامية،حسن السيد عز الدين بحر العلوم:٤٣،وينظر:ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية،حسنين توفيق ابراهيم:١٧

[٨] المعجم الكبير،الطبراني،تحقيق:حمدي بن عبد المجيد السلفي:٩٧/١، وينظر:إرواء الغليل،الألباني،تحقيق:زهير الشاويش:٧٤/٦،ايثار الأنصاف، ابن الجوزي،تحقيق:ناصر العلي الناصر الخليفي:٣٩٥/١

[٩] ينظر: التحرير والتنوير،ابن عاشور:١٧٨٦/١،أحكام القرآن ،الجصاص،تحقيق:محمد صادق قمحاوي:٢٥٤/٤،مفردات القرآن، الأصفهاني،تحقيق:عدنان صفوان الداودي:٢٦٨

[١٠] ديوان النابغة الذبياني،تحقيق:محمد أبو الفضل ابراهيم:٤٥

[١١] الكشاف،الزمخشري،تحقيق:عبد الرزاق المهدي:٤٤٦/١

[١٢] ينظر: التبيان في اعراب القرآن،العكبري،تحقيق:علي محمد البجاوي:٩٠/١

[١٣] ينظر:حجة القراءات،أبو زرعة،تحقيق:سعيد الأفغاني: ٣١٢/١،وينظر: صحيح البخاري،تحقيق:مصطفى ديب البغا:١١٥٧/٣

[١٤] ينظر: روح المعاني،الآلوسي،تحقيق:علي عبد الباري عطية:١١١/٥

[١٥] ينظر:تفسير الطبري، تحقيق:أحمد محمد شاكر:٣٣٥/٢، تفسير القرطبي،تحقيق: هشام سمير البخاري:٢٦/٣، معاني القرآن،الفراء،تحقيق:أحمد يوسف نجاتي،محمد علي النجار: ١٥٢/٢

[١٦] تفسير ابن كثير،أبو الفداء،تحقيق:سامي بن محمد السلامة:٣٨٨/١

[١٧] ينظر: تفسير القرطبي: ٣٠١/٧

[١٨] كنز العمال،المتقي الهندي:٣٣/٣

[١٩] ينظر:تفسير الطبري:٣٠٤/٥

[٢٠] ينظر: تفسير القرطبي:١٧٢/١٣، تفسير الكشاف،الزمخشري:٦٧٢/١،تفسير ابن كثير:٢٠٧/٣

[٢١] ينظر :تفسير الطبري:٣٥/٧

[٢٢] ينظر: التحرير والتنوير:٤٠٨٨/١

[٢٣] مجمع الأمثال،النيسابوري،محمد محيي الدين:١٦٢/١

[٢٤] شرح النووي على مسلم:١٨/١٦

[٢٥] ينظر :تفسير أبي السعود،تحقيق:عبد القادر أحمد عطا:٢٤٩/١

[٢٦] مسند أحمد بن حنبل:١٢٥/٦

[٢٧] صحيح مسلم،محمد فؤاد عبد الباقي:٦٩/١

[٢٨] سنن النسائي،تحقيق:عبد الفتاح أبو غدة:١١٢/٨

[٢٩] الموطأ ،الامام مالك،تحقيق:محمد فؤاد عبد الباقي:٤٤٥/٢

[٣٠] سنن أبي داود:٥٢٧/٢

[٣١] صحيح البخاري:٨٨٢/٢

[٣٢] مسند أحمد بن حنبل:٣٨٨/٥

[٣٣] نهج البلاغة،صبحي الصالح:٥٣٩

[٣٤] نهج البلاغة،صبحي الصالح:٥٤٥

[٣٥] المصدر نفسه:٥٦٥

[٣٦] المصدر نفسه

[٣٧] نهج البلاغة،صبحي الصالح:٥٦٧

[٣٨] حلية الأولياء،أبو نعيم الاصبهاني:٤٥

[٣٩] الإرشاد،الشيخ المفيد،مؤسسة آل البيت(عليهم السلام):٣٥

[٤٠] أعيان الشيعة،محسن الأمين،تحقيق:حسن الأمين:٦٣٤/١

[٤١] تصنيف غرر الحكم، الآمدي:٢٤٤،ينظر: ملامح المنهج التربوي عند أهل البيت:٧٢، الأخلاق عند الامام الصادق–عليه السلام–،محمد أمين زين الدين: ٧٩

[٤٢] الكافي،الكليني،تحقيق:علي أكبر غفاري:١٢٠/٢، ينظر: ملامح المنهج التربوي عند أهل البيت:٧٢

[٤٣] مكارم الأخلاق ،الطبرسي:٤٢٣،تحف العقول:الحراني،تحقيق:علي أكبر غفاري:١٠٤

[٤٤] تحف العقول،الحراني:١٠٤

[٤٥] نهج البلاغة:٥٣٠

[٤٦] الخصال ،الشيخ المفيد،تحقيق:علي أكبر الغفاري:٣٥٤

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

- أحكام القرآن : أحمد بن علي الرازي الجصاص أبو بكر(ت٣٧٠هـ)، تحقيق : محمد صادق قمحاوي،الناشر : دار إحياء التراث العربي – بيروت ، ١٤٠٥هـ.
- الأخلاق عند الإمام الصادق–عليه السلام– :العلامة محمد أمين زين الدين،مط.سبهر،الناشر: رابطة الثقافة والعلاقةالاسلامية،ايران،طهران،١٤١٧هـ– ١٩٩٧م .

- الإرشاد : الشيخ المفيد أبو عبد الله محمد بن محمد العكبري البغدادي(٤١٣هـ)،تحقيق : مؤسسة آل البيت عليهم السلام لتحقيق التراث، الناشر : دار المفيد للطباعة والنشر والتوزيع – بيروت – لبنان،١٤١٤ هـ- ١٩٩٣ م.
- إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم : محمد بن محمد العمادي أبوالسعود (٩٠٠هـ- ٩٨٢هـ) ،تحقيق: عبد القادر أحمد عطا،الناشر : دار إحياء التراث العربي – بيروت.
- إرواء الغليل : محمد ناصر الألباني(ت١٤٢٠هـ)،تحقيق : إشراف : زهير الشاويش،ط٢ ، بيروت – لبنان، ١٤٠٥ هـ- ١٩٨٥ م.
- الأصول من الكافي: ثقة الإسلام أبي جعفر محمد بن يعقوب بن إسحاق الرازي (ت٣٢٨هـ .٣٢٩هـ)، صححه وعلق عليه: علي أكبر غفاري, دار الكتب الإسلامية . طهران, ط٣, ١٣٨٨.
- أعيان الشيعة: السيد محسن العاملي(ت١٣٧١هـ) ،تحقيق السيد:حسن الأمين،دار التعارف للمطبوعات،بيروت،١٤٠٣هـ.
- إيثار الأنصاف في آثار الخلاف: سبط ابن الجوزي،تحقيق:ناصر العلي الناصر الخليفي،ط١،دار السلام،القاهرة،١٤٠٨هـ.
- التبيان في إعراب القرآن : أبو البقاء محب الدين عبدالله بن أبي عبدالله الحسين بن أبي البقاء عبدالله بن الحسين العكبري ، تحقيق : علي محمد البجاوى،الناشر : إحياء الكتب العربية.
- التحرير والتنوير:, الشيخ محمد الطاهر ابن عاشور(ت١٣٩٣هـ)، الطبعة التونسية, دار سحنون للنشر والتوزيع, تونس, ١٩٩٧م.
- تحف العقول : أبو محمد الحسن بن علي بن الحسين بن شعبة الحراني (ت ق٤)، تصحيح وتعليق : علي أكبر الغفاري،ط٢، الناشر : مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين بقم المشرفة ،١٤٠٤ – ١٣٦٣ ش.
- تفسير القرآن العظيم(تفسير ابن كثير) : إسماعيل بن عمر بن كثير الدمشقي أبو الفداء،تحقيق:سامي بن محمد السلامة،ط٢،دار طيبة،١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.
- التوقيف على مهمات التعاريف: محمد عبد الرؤوف المناوي تحقيق : د. محمد رضوان الداية،ط١،الناشر : دار الفكر المعاصر , دار الفكر – بيروت , دمشق، ١٤١٠هـ .
- جامع البيان في تأويل القرآن: أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي الطبري(٢٢٤.٣١٠م)، تحقيق: أحمد محمد شاكر, مؤسسة الرسالة, ط١, ١٤٢٠هـ ٢٠٠٠م.
- الجامع لأحكام القرآن: محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح القرطبي أبو عبد الله(ت٦٧١هـ)،تحقيق:هشام سمير البخاري،عالم الكتب،الرياض،١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣م.
- حجة القراءات : عبد الرحمن بن محمد بن زنجلة أبو زرعة، تحقيق : سعيد الأفغاني،ط٢،الناشر : مؤسسة الرسالة – بيروت، ١٤٠٢ – ١٩٨٢.
- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء: أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني(ت٤٣٠هـ)،ط٤،الناشر : دار الكتاب العربي – بيروت ، ١٤٠٥هـ.

- الخصال: الشيخ الصدوق(ت٣٨١هـ)،تحقيق : تصحيح وتعليق : علي أكبر الغفاري،ط١، ١٤٠٣هـ – ١٣٦٢ ش.
- ديوان النابغة الذبياني:تحقيق محمد أبو الفضل ابراهيم،دار المعارف،مصر،١٩٧٧م.
- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني: شهاب الدين بن عبد الله الآلوسي(١٢٧٠هـ)،تحقيق:علي عبد الباري عطية،ط١،دار الكتب العلمية،بيروت،١٤٢٥هـ.
- شرح نهج البلاغة: ابن ابي الحديد (ت٦٥٦هـ)، تحقيق: محمد ابو الفضل ابراهيم، دار احياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر.
- شرح النووي على صحيح مسلم: أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي،ط٢،الناشر : دار إحياء التراث العربي – بيروت ، ١٣٩٢هـ
- صحيح البخاري: محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، تحقيق : د. مصطفى ديب البغا أستاذ الحديث وعلومه في كلية الشريعة ،ط٣، جامعة دمشق ،الناشر : دار ابن كثير ، اليمامة – بيروت، ١٤٠٧ – ١٩٨٧.
- صحيح مسلم بشرح النووي: مسلم بن الحجاج ابو الحسين القشيري النيسابوري (ت٢٦١ هـ) تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، ط٢، دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ-١٩٧٢م.
- ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية،حسنين توفيق ابراهيم:١٧
- الفائق في غريب الحديث:جار الله محمود بن عمر الزمخشري،تحقيق:علي محمد البجاوي،ومحمد أبو الفضل ابراهيم،ط٢،دار المعرفة،لبنان،(د.ت).
- الكافي:محمد بن يعقوب بن إسحاق الكليني الرازي(ت ٣٢٨هـ)،تحقيق: علي أكبر الغفاري،منشورات دار الأضواء،بيروت،١٤٠٥هـ.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل: جار الله محمود بن عمر الزمخشري (٥٣٨هـ), تحقيق: عبد الرزاق المهدي، ط٢، دار إحياء التراث العربي بيروت – لبنان، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م.
- كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال : علي بن حسام الدين المتقي الهندي ،الناشر : مؤسسة الرسالة – بيروت ١٩٨٩ م.
- لسان العرب: ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري (ت٧١١هـ)، تحقيق: أمين محمد عبد الوهاب،ومحمد الصادق العبيديّ ،دار صادر – بيروت، لبنان، ١٣٨٨ هـ – ١٩٦٨.
- المجتبى من السنن(سنن النسائي): أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي ،تحقيق : عبدالفتاح أبو غدة،ط٢،مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب، ١٤٠٦هـ – ١٩٨٦م.
- مجتمع اللاعنف دراسة في واقع الأمة الإسلامية:حسن السيد عز الدين بحر العلوم،ط١، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.
- مجمع الأمثال: أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني النيسابوري، تحقيق : محمد محيى الدين عبد الحميد،الناشر :دار المعرفة – بيروت.

- مجمع البيان في تفسير القرآن: أبو علي الفضل بن الحسن الطبرسي (ت٥٤٨هـ)، وقف على تصحيحه وتحقيقه والتعليق عليه: هاشم الرسولي المحلاتي، ط١، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت–لبنان، ١٤٢٩ هـ – ٢٠٠٨م.
- مسند الإمام أحمد بن حنبل: أحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني، تحقيق:فواز أحمد زمرلي ، الناشر : مؤسسة قرطبة – القاهرة.
- معاني القرآن: الفراء, أبو زكريا يحيى بن زياد (ت٢٠٧هـ)، تحقيق: أحمد يوسف نجاتي ومحمد علي النجار, دار السرور.
- معجم الفروق اللغوية الحاوي لكتاب أبي هلال العسكري(٣٩٥هـ) وجزءاً من كتاب السيد نور الدين الجزائري, تحقيق: مؤسسة النشر الإسلامي التابعة لجماعة المدرسين . قم, ط١, ١٤١٢هـ
- المعجم الكبير :سليمان بن أحمد بن أيوب أبو القاسم الطبراني، تحقيق : حمدي بن عبدالمجيد السلفي،ط٢،الناشر : مكتبة العلوم والحكم – الموصل، ١٤٠٤هـ – ١٩٨٣م.
- المفردات في غريب القرآن: أبو القاسم الحسين بن محمد المعروف بالراغب الأصفهاني(ت٥٠٢هـ)،تحقيق:عدنان صفوان الداودي،ط١،دار القلم،بيروت،١٤١٢هـ.
- مكارم الأخلاق:رضي الدين أبي نصر الحسن بن الفضل الطبرسي(ت٥٤٨هـ) ،ط٦، الناشر : منشورات الشريف الرضي، ١٣٩٢هـ – ١٩٧٢ م.
- ملامح المنهج التربوي عند أهل البيت :السيد شهاب الدين العذاري،ط١،مركز الرسالة،مط. ستارة،قم، ١٤٢٣هـ
- موطأ الإمام مالك : مالك بن أنس أبو عبدالله الأصبحي، تحقيق : محمد فؤاد عبد الباقي،الناشر : دار إحياء التراث العربي – مصر.
- نهج البلاغة:صبحي الصالح،ط٤،مط.وفا،١٤٣١هـ.

Violence and treatment in the light of Islamic Thought
Assist. Prof. Fadilah Abbosi Mohsen Al-Amiri

Introduction

Praise be to Allah, and peace and blessings on Muhammad Ali The God of the good and virtuous

After- :

It is known that the Book of Allah and the one which is the Koran, a legislative source is not a difference in it, and when they reflect on its verses stones found calls for the Promotion of Virtue and Prevention of Vice, and the invitation to debate Hassan, and the call to forgiveness and to avoid conjecture and call for peace and the peace and to renounce murder, aggression and terrorism, he called for Islam to humility in dealing and coexistence among people Almighty)oebad Rahman are those who walk on the earth in humility and if the ignorant address them say Salama(Furqan / 63, as well as, he said, we find that the Sunnah calls for kindness and carrots in it, he said Messenger of Allah, may Allah bless him and his family and him ((saying peace be upon him and his family and am back ((Allah loves kindness and gives the animal is not giving to violence and does not give the others() ((

Call to renounce violence in deeds but even in words not only has the Imam Ali Allah exalt his mention forbade his companions for insulting the people of Syria-day war two rows in response to insult the people of Syria to him, saying to them: ((I hate you that you will be Sbabin.() ((

We find that the novels of Ahl al-Bayt (peace be upon them) Bus call to emulate Bserthm not only in words but also in the behavior and actions narrated by Ibn Abi Yafour He said Abu Abdullah Allah exalt his mention ((Be advocates for people without tongues, to see you piety and diligence, prayer and goodness , that advocate ((()

Given the state of the country from the harsh conditions of violence that is displacement, displacement and killings based on identity at times, and based on the misguided ideas are untrue them altogether, makes it imperative it is for us to stand on the role of Islamic thought in the renunciation of violence and treated so research entitled came (violence and treatment in light of Islamic thought) which consisted of two sections ensure that the first part, the role of religion in the renunciation of violence in the Koran and in the Sunna and in the novels of Ahl al-Bayt (peace be upon them), while the second section has included the impact of violence in the Muslim community, has been preceded ensure that the concept of violence to pave language and terminology, and violence from a social perspective, and then seal the most important research findings.

أهمية الجودة الشاملة في الارتقاء بمستوى التعليم

أ.م.د حميد قاسم غضبان م.سرود ولي إسماعيل

مترجم . روناك غازي محمد

المستخلص

تزايد الاهتمام بنظام الجودة بشكل مفاجئ في منتصف السبعينات من القرن العشرين للعديد من العوامل التي فرضتها هذه الفترة ومن أهمها التغيرات الاقتصادية والمصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي والتوسع في التعليم وزيادة الإقبال علية في جميع المراحل بما في ذلك التعليم الجامعي والعالي والضغوط الاجتماعية الجديدة التي فرضتها ظروف العصر من زيادة وسائل الاتصال والانفجار المعرفي وزيادة الجديدة عن الجودة على المستوى النظري والعلمي.

الجودة الشاملة

١. مقدمة :

يعد إعداد القوى البشرية من الوظائف الأساسية للتعليم الجامعي, فقد أصبح التقدم التقني القوة الرئيسية الدافعة التي خلف التقدم في الإنتاجية, ومن ثم فأن رسالة الجامعة تهدف إلى تثقيف العقل, وتنمية ملكة البحث العلمي, وتنمية المعرفة بشتى ألونها, وتربية الأجيال. (عيد, ١٩٩٧: ١٥).

وتواجه النظم التعليمية في نهاية التسعينات تحدياً كبيرا, هذا التحدي هو تحسين جودة التعليم الذي تقدمه المؤسسات التعليمية, ولهذا فإن التحديات العلمية, والتكنولوجية, والاقتصادية, وكذلك المطلب الاجتماعي القوي من أجل مدى واسع وكبير للتعليم, وأجبرت الدول والحكومات على السياسات التعليمية الحالية. (فيرير, ١٩٩٨, ٢٥).

ومن هنا أصبح من الضروري الاهتمام بالتطور والتحسين المستمر لنظام تكوين المدرسين وتقديم خدمات تعليمية متميزة داخل المؤسسات التربوية, ولذلك يؤكد تقرير اللجنة للتربية القرن الحادي والعشرين على حقيقة دؤداها : "أن تحسين جودة التعليم يتوقف أولاً على تحسين انتقاء المدرسين وجودة تدريبهم, والارتفاع بمكانتهم وظروف عملهم, فهم في حاجة إلى معرفة مهارات مناسبة. (ديلور, وآخرون, ١٩٩٨, ١٧٩)

ومن هنا تاتي أهمية الجودة الشاملة TOTal quality كاتجاه تطويري معاصر لتمثيل إطاراً محورياً في معظم دول العالم في مجالاتها اليوم, ولتقويم الأداء في المؤسسات التعليمية وتصويره. (النبوي, ١٩٩٥, ٣١٣).

٢. **تاريخ ومراحل الجودة الشاملة :**

إن مبدأ الجودة لم يكن ابتكارا من ابتكارات العصر الحديث, بل له جذوره التاريخية وتطوره خلال العديد من المراحل اللاحقة, اذا نسب أقدم الاهتمامات بالجودة إلى القرن الثامن عشر قبل الميلاد عند البابليين بالعراق القديم في زمن الملك "حومرابي", وخير شاهد على ذلك ما ورد في مسلة حورابي الشهيرة التي تؤكد وبشكل واضح على الجودة في جميع المجالات. (العزاوي, ٢٠٠٥, ٧), فقد ألعن الملك البابلي في مسلته قبل خمسة الإلف سنة: إن الشخص الذي يبني بيتاً يسقط ويقتل ساكنيه فإن عقوبته الإعدام, منهما سطرت الحضارة البابلية أقدم الاهتمامات بالجودة والإتقان في العمل. (عطية, ٢٠٠٨, ٢٦).

وكذلك كان للدين الإسلامي نصيب وافر في تأكيد الجودة وإتقان العمل وإحقاق الحقوق للعاملين, اذ نجد هذا التأكيد في آيات القران الكريم والأحاديث النبوية الشريفة, قال تعالى: ((وترى الجبال تسحبها جامدة وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شيء)) (سورة النمل الآية ٨٨) وقوله تعالى ((إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً))(سورة الكهف الآية ٣٠)وقال تعالى ((الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً هو العزيز الغفور)) (سورة الملك الآية ٢) وقوله تعالى ((الذي أحسن كل شيء خلقه)) (سورة السجدة الآية ٧)وقال الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) : (من غشنا فليس منا). (الخضير, ١٩٩٩, ٨٩).

وفي ذلك كله دلالة واضحة على تأكيد الإسلام للأخذ بمبدأ الجودة الشاملة. (طعيمة, وآخرون, ٢٠٠٨ , ١٩٠).

وبدأ الاهتمام الرسمي بالجودة والمواصفات في منتصف القرن السابع عشر الميلادي حينما كتب وزير المالية الفرنسي إلى الملك إنه "إذا ضمنت مصانعنا جودة منتجاتها من خلال إتقانها للعمل, فان الأجانب سيهتمون بالاستيراد منا, وأموالهم ستتدفق إلى المملكة "فأصبحت الخدمات تعرض بعد ذلك حسب مواصفات وتصنيفات محددة سلفا يختار منها المستفيد ما يلبي احتياجاته. (RoberT,1994, 61) .

أما في العصر الحديث, فأن الاهتمام والأخذ بالجودة كان وفقا لما يأتي:-

أ. تم إنشاء إدارة متخصصة مهمتها التفتيش والرقابة وكانت لديها صلاحيات الخصم والفصل بين الموظفين للمدة من (١٩٠٠-١٩٣٠).

ب. ظهرت نظريات وأساسيات لضبط الجودة في أمريكا للمدة من (١٩٣٠-١٩٤٠).

ت. أبدت وزارة الدفاع الأمريكية اهتماماً بتطبيق مبادئ الجودة بعد الحرب العالمية الثانية للمدة من (١٩٤٥-١٩٥٠).

ث. استدعت الحكومة اليابانية أهم علماء الجودة الأمريكان (Deming,Juran) وقدمت لهما التسهيلات المطلوبة لتطوير الجودة في اليابان للمدة من (١٩٥٠-١٩٦٠).

ج. شهدت المنتجات اليابانية رواجا كبيرا في جميع أسواق العالم ما جعل الأمريكان يراجعون حساباتهم ويطلبون من عالميهما (Deming,Juran) العودة مع وضع ميع ما يطلبانه من تسهيلات تحت تصرفهما من اجل تحسين الجودة في أمريكا للمدة من (١٩٦٠-١٩٨٠).

ح. وبدأت الجودة تأخذ منحى مهما في جميع القطاعات الصناعية والخدمية في أمريكا للمدة من (١٩٨٠-١٩٩٠).

خ. ظهرت عام ١٩٩٠ شهادة التفتيش العالمي للجودة 9000ISO وتحول مسمى الجودة إلى الجودة الشاملة. (راشد, ٢٠٠٢, ٨).

لذا فالجودة مفهوم له تاريخ عريق, ولكن كانت في بدايتها بسيطة بشكل عام مر تطور الجودة الشاملة بسلسلة من المراحل مع مراعاة ان هذه المراحل لم تكن بشكل هزات وطفرات مفاجئة وإنما نتاج تطور مستقر وثابت وهذه المراحل هي. (العزاوي, ٢٠٠٥, ٨٩).

١. **مرحلةُ مَا قَبْلَ الثَّورةِ الصنَاعِيَّة** :مَرحلةُ ضبطِ جوْدة العامل المُنَفْذ للجَوْدَةِ، وتتلخصُ بأَن عاملاً أَو مجموعة من العمال مسئولون عن تصنيع المنتج بالكامل بوحدات تصنيعية صغيرة، وفي هذه المرحلة كان الإحسِاسُ بالإنجاز والفخر موجوداً عِنْد العَامِل الذِي يخْلقُ حافزاً للعمل لديه. (عقيلي, ٢٠٠١, ٢٢).

٢. **مرحلة ما بعد الثورة الصناعية**:وهي مرحلة ضَبطُ رئيس العمالِ لِلجودةِ من بداية القرن العِشرِينَ حَتى أَوَاخرِ العقدِ الثانِي مِنه نتِيجة لتوسِعِ المصانع والتخصص في العمل وَظهورِ الصناعات الحَدِيثةِ وتوسِعها فقد أَدى إِلى أَنْ يتوزع العمل على أَكثر من عامل، وتطَلب ذلك إِلى أَنْ يكلف رئيس عمالٍ بمسؤولِية الجوْدة فِي الإنْتاج.

٣. **مرحلة بداية القرن العشرين** : وهي المرحلة التي يطلق عليها أحيانا مرحلة التفتيش وهي تمثل بدايات حركة الجودة التي ظهرت بداياتها في أواخر القرن الثامن عشر, وقد امتد هذا الفكر التفتيشي الى قطاعات الخدمات أيضا ومن ضمنها التعليم فقد كان في كل مؤسسة تعليمية حوي ضمن هيكلها جهاز إشرافي (يسمى التفتيش) يقوم بالتحقق وفحص سير العمليات التعليمية والتربوية وتقيمها في ضوء

الأهداف. (الدراكة, والشبلي, ٢٠٠٢, ٣٥). وقد دفعت الحرب العالمية الأولى ١٩١٤ بظلالها على صناعة فتعددت أنظمتها, وتنوعت أساليب الإنتاج وأصبح رئيس العمال مسئولا على إعداد كبيرة من العمال فأدى ذلك إلى ظهور المفتش. (السامرائي, ٢٠٠٧, ٢٦).

٤. **مَرحلةُ ضبطِ الجودةِ إحصائياًstatistical Quality Control :** إن زيادة الإنتاج بشكل كبير زاد من تعقيدا لتفتيش الكلي بنسبة ١٠٠ %مِما أَدى إِلَى ضَرورة إتباع أسلوب فحص العينات (Sampling Inspection)مَع الاعْتمادِ على لوحات الضبطِ(Control Chart) ، ويعد العالمُ ولترسيورات (Walter Shewart)منْ مُؤَسِسي نظَريةِ ضَبطِ الجودَة الإِحْصَائِيةِ، ومُطورِيها، إن نمطِية المُنْتج وفْق قيَاسَاتٍ مُوحْدةٍ، مكَّنتْ مِنْ اْستِعمالِ الأساليْبِ، والأَدواتِ الإحصائِيةِ في مجالِ الرِقابة، وقد صمم هارولد دودج(Dodge Harold) ، وَزملَاؤه أسْلوْباً إِحْصائِياً لفحصِ عيناتٍ منْ الإنْتاج بدلاً منْ فحْصهِ كُلهِ، ولمَ يعدُ فحْص العينَةِ مُؤَشراً مقبُولاً في عقْد الثمانيْنياتِ، وَأَبرزُ منْ اسْتعمل الرِقَابة الإِحْصَائِيةَ علَى الجودة العالم (Edward Deming)إدوارد ديمنج وبالشكل الذي أدى إلى جعل الرقابة على العمليات مسؤولية كل فرد في المنظمة. (هلال, ٢٠٠٢, ٢). اي في هذه المرحلة يتم الكشف المبكر عن الخطاء الضعف ويتم استخدام أساليب إحصائية فيها, وكانت الجودة هنا تهدف إلى تقليل نسبة العيوب في المنتجات والتحقق من مطابقة المنتج لمقاييس الجودة. (Brilman,1998,3)

٥. **مرحلة إدارَة الجودة الشاملة1980 – Total Quality Management :** إن زِيادة شدة المنافسة العالمية، واكتِساح الصِناعةِ اليابانية للأَسواق العالمِيّةِ دفع بالمؤسسات الأَمريكِية إِلى تطوِير مفهوم إِدارة الجودةِ الإستراتيجية، وتوسِيعه بإِضافة جوانبٍ أَكثر شمولاً، وعمقا، واستعملت أساليب متطَورة لتحسين الجودة، والتعامل مع المستفيدين والموردين وتفصيل أساليب تَأكِيْدِ الجَوْدَةِ لِيُصْبِحَ أُسْلُوْباً رِقَابِيَّاً اسْتِرَاتِيْجِيَّاً عَلَى الجَوْدَةِ (طعيمة والبيلاوي, ٢٠٠٨, ٢٨).

٦. **مرحلة تأكيد الجودة :** هذه المرحلة تتجاوز المراحل السابقة فهي تهدف الى التركيز على منع وقوع الأخطاء من خلال الإجراءات الوقائية والاهتمام بالمنتج فالجودة تبنى في مرحلة التصميم والعمليات وتوجيه جميع الجهود الإدارية والفنية نحو منع وقوع المشكلات من مصادرها حيث قاد هذا الاهتمام الى (التحسين المستمر) الذي يعرف بتأكيد الجودة.(حجازي, ٢٠٠٢, ٩٤). وجاءت هذه المرحلة أيضا نتيجة لما حققه اليابانيون من ايجابيات ملموسة بتطبيقهم فكرة حلقات الجودة (Cuality Circle) , التي حققوا من طريق الإنتاج الخالي من العيوب. (هلال, ٢٠٠٢, ٢)

٧. مَرْحَلَةُ إِدَارَة الجَوْدَةِ الإستراتيجية (S.Q.M) Stratigic Quality Management

دخلت التِجارة العالمية في حالة منافسةٍ شديدةٍ بين الشَركات لكسب حصص أَكبر من السوق، ولاسيما

الشركات اليابانية، وقَد اعتمدت شركة (IBM)على إدارة الجودةِ الإستراتيجية لمواجهة التقدم والزحفِ الياباني، ونفَّذت المعايير الآتِيةَ :

-إرضاءُ المستفيد وتلبية ما يريده.

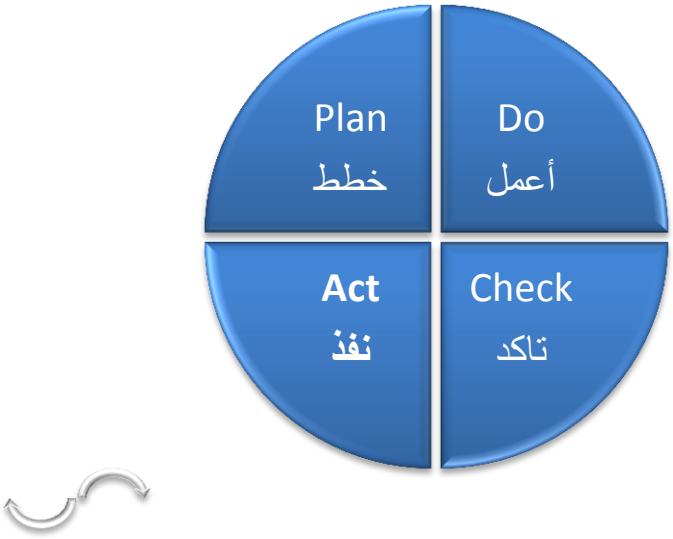
-الجودة مَسؤولِيَّة الجميْعِ مِنْ قِمةِ الهرم التنظيميِّ حتَّى قَاعدتِهِ.

-تَحقيقُ الجودةِ في كلِ شيءٍ (الأَنظِمَة، الثقافة التنظيمية، الهيكل التنظيمي، أَساليب العمل وإجْرِاءاته.(إن إدارة الجودة الإستراتيجية تركز على إنَّ الجودة وإرضاء المستهلك هو الأَساس الّذي تقوم عليه استراتيجيات المؤسسات العالميَّة في الوقت الحاضرِ. (عقيلي, ٢٠٠١, ٢٦-٢).

٣. روارد الجودة الشاملة :- أَبرز الرُوَّاد والعلماء الَّذِيْنَ أَرْسَوْا قَوَاعِدَ مَفَاهِيَم الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ لَمْ تَظْهَرْ الجَوْدَةُ الشَّامِلَةُ فِي مَبَادِئِهَا إلَّا نَتِيْجَةً لِإسْهَامَاتِ مَجْمُوْعَةٍ مِنَ العُلَمَاءِ الَّذِيْنَ قَدَّمُوا نَمَاذِجاً جَاءَتْ مُتَنَوِّعَةً حَصِيْلَةَ الخِبْرَةِ فِي مَجَالِ تَطْبِيْقِ الجَوْدَةِ، وَلَعَلَّ مِنْ أَبْرَزِ هَؤُلَاءِ العُلَمَاءِ -الَّذِيْنَ أَرْسَوْا قَوَاعِدَ مَفَاهِيَم الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ مَا يَأْتِي:

١. **إدوارد ديمنج Deming** :وُلِدَ فِي الوِلَايَاتِ المُتَّحِدَةِ الأَمْرِيكِيَّةِ عَامَ ١٩٠٠، حَصَلَ عَلَى دَرَجَةِ الدُّكْتُوْرَاه فِي الرِّيَاضِيَّاتِ وَالفِيْزِيَاءِ مِنْ جَامِعَةِ بَيْل ، وَقَدْ عَمَلَ أُسْتَاذَاً فِي جَامِعَةِ نِيُويُورْك (1913)،أَلْقَى مُحَاضَرَاتٍ عَنِ الجَوْدَةِ وَالأَسَالِيْبِ الإِحْصَائِيَّةِ فِي الجَوْدَةِ ، وَقَدْ ابْتَكَرَ مَا سُمِّيَ بِدَائِرَةِ دِيْمِنْج وخطواتها مايأتي:-

- خَطِّطْ Plan خَطِّطْ لِأيِّ تَحْسِيْن تُرِيْدُ إِدْخَالَهُ .
- اِعْمَلْ Do نَفِّذْ الخُطَّةَ، وطَبِّقِ التَّغْيِيْرَ فِي نِطَاقٍ مَحْدُوْدٍ، وَاكْشُفْ أَخْطَاءَ، وَحَدِّدْ أَسْبَابَهَا .
- تَأَكَّدْ Check قِسْ، وَقَيِّمْ النَتَائِجْ، وَاكْتَشِفْ فِيْمَا إِذَا كَانَتْ حُلُوْلُكَ صَحِيْحَةً، وَقَابِلَةً لِلْتَطْبِيْقِ.
- نَفِّذْ Actإِذَا حَقَّقْتَ نَجَاحَاً، طَبِّقْ حُلُوْلَكَ بِشَكْلٍ وَاسِعٍ، وَسَرِيْعٍ، وَاجْعَلْ مَعَايِيْرَاً لِلْنَجَاحِ تَعْتَمِدُ عَلَيْهَا المُنَظَّمَةُ تَكُوْنُ جُزْءاً مِنْ اسْتِرَاتِيْجِيَّتِهَا، وَثَقَافَتِهَا (عقيلي, ٢٠٠١, ١٧٣).



شكل (١) دائرة ديمبج (PDcA)

(ابراهيم ٢٠٠٧, ٩١)

أَفَادَ اليَابَانِيُّوْنَ مِنْ نَظَرِيَّاتِهِ،وَقُدِّرَتْ أَعْمَالُهُ،إِذْ سُمِّيَتْ جَائِزَةُ بِاسْمِهِ، وَقَدْ وَضَعَ الأُسُسَ العِلْمِيَّةَ وَالتَّطْبِيْقِيَّةَ لِلْجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ، وَحَدَّدَهَا بِأَرْبَعِ عَشَرَةَ نُقْطَةً، وَأَصْبَحَتْ المَلامِحُ الرَئِيْسَةُ لِفَلْسَفَةِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ . إِنَّ الشِّعَارَ الَّذِي انْطَلَقَ مِنْهُ دِيْمِنْج Demingهُوَ أَنَّ العُنْصِرَ البَشَرِيَّ فِي العَمَلِ هُوَ الأَسَاسُ وَمُحْوَرُ الاهْتِمَامِ.

إِنَّ أَفْكَارَ دِيْمِنْج انْعَكَسَتْ فِي أَرْبَعَةِ عَشَرَ عُنْصِراً هِيَ:

- تَبَنِّي المُنَظَّمَةُ لِفَلْسَفَةٍ جَدِيْدَةٍ تَقُوْمُ عَلَى أَسَاسِ تَحْقِيْقِ أَعْلَى جَوْدَةٍ فِي مُنْتَجِهَا خِدْمَةً كَانَتْ أَوْ سِلْعَةً مِنْ طَرِيْقِ رِسَالَةٍ تُعَمَّمُ عَلَى كُلِّ مَنْ يَعْمَلُ فِي المُؤَسَّسَةِ
- تَبَنِّي سِيَاسَةِ التَّطْوِيْرِ والتَحْسِيْنِ المُسْتَمِرِّ (دَائِرَةُ دِيْمِنْج(PDCA)
- جَعْلُ مَرْمَى الرِّقَابَةِ وِقَائِيَّةً، وَتَقْدِيْمِ الدَّعْمِ لِمَنْ يُخْطِئُ لِيَتَجَاوَزَ خَطَأَهُ.
- تُوْطِيْدُ العِلاَقَةِ الحَسَنَةِ مَعَ المُوَرِّدِيْنَ.
- تَنْمِيَةُ صِفَةَ القِيَادَةِ عِنْدَ المُدِيْرِيْنَ.
- التَّوَقُّفُ عَنْ سِيَاسَةِ التَّقْوِيْمِ القَائِمَةُ عَلَى أَسَاسِ الكَمِّ.
- التَّرْكِيْزُ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّعْلِيْمِ وَالتَّدْرِيْبِ المُسْتَمِرَّيْنِ.
- الابْتِعَادُ عَنْ فِكْرَةِ وَسِيَاسَةِ تَحْقِيْقِ الرِّبْحِ بِأَيِّ وَسِيْلَةٍ كَانَتْ.
- إِزَالَةُ العَوَائِقِ، وَالحَوَاجِزِ الَّتِي تَمْنَعُ العَامِلِيْنَ مِنْ تَحْقِيْقِ إِنجَازَاتِهِمْ وَالتَّفَاخُرُ بِهَا.
- السَّعْيُ إِلَى حَلِّ جَمِيْعِ الصِّرَاعَاتِ القَائِمَةِ بَيْنَ العَامِلِيْنَ وَ إِحْلاَلِ التَّعَاوُنِ بَدَلاً عَنْهَا.

- التَّرْكِيزُ عَلَى عَمَلِيَّةِ التَّطْوِيْرِ والتَحْسِيْن الذَّاتِيّ عِنْدَ العَامِلِيْنَ.
- تَوْفِيْرُ عُنْصِرِ الاسْتِقْرَارِ الوَظِيْفِيِّ لِلعَامِلِيْنَ.
- إِحْدَاثُ تَغْيِيْرٍ جَذْرِيٍ فِي الهَيْكَلِ التَّنْظِيْمِيِّ لِلْمُؤسَّسَةِ بِمَا يَخْدِمُ تَطْبِيْقِ المَبَادِئِ أَعْلَاهُ.

٢. العَمَلُ عَلَى تَرْسِيْخِ المَبَادِئِ السَّابِقَةِ عِنْدَ جَمَيْعِ العَامِلِيْنَ، وَجَعْلَهَا حَقِيْقِيَّةً، وَلَيْسَتْ مُجَرَّدُ شِعَارَاتٍ(الترتوري, وجويحات, ٢٠٠٦, ٤٤-٤٥).

جوزيف جوران Joseph Juran : ولد جوران في روما سنة ١٩٠٤, وفي عام ١٩٢٩ دخل جامعة Minnesota بتخصص الهندسة الالكترونية (العزاوي, ٢٠٠٢, ٥٢). يُعَدُّ العالم الأَوَّلُ لِلْجَوْدَةِ فِي العَالَمِ، الَّذِي أَسْهَمَ بِمَنْشُوْرَاتِهِ فِي تَنْمِيَةِ نِظَرِيَّاتِ الجَوْدَةِ وَتَطْوِيْرِهَا ، شَغَلَ مَنَاصِبَ عَدِيْدَةً، أَلَّفَ كُتُبَاً فِي الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ نَالَتِ الاهْتِمَامَ الكَبِيْرَ فِي العَالَمِ ، وَأَوَّلُ كِتَابٍ نُشِرَ لَهُ عَنْ ضَبْطِ الجَوْدَةِ فِي العَامِ ١٩٥١. وَقَدَّمَ مَجْمُوْعَةً مِنْ المُحَاضَرَاتِ فِي الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ طِوَالَ ثَلاثَةَ عُقُوْدٍ فِي ٤٠ دَوْلَةً، وَأَسَّسَ مُؤَسَّسَتَهُ فِي الثَّمَانِيْنِاَّتِ (Donaldson,2004,28).

ويعود له الفضل في التقدم الصناعي لليابان, إذ إنه قام بتدريب اليابانيين خلال الخمسينات من القرن المنصرم على مبادئ إدارة الجودة الشاملة. لذلك فإنه أول من تنبأ في عام ١٩٦٦ بأن اليابان ستصل إلى مركز القيادة في مجال الجودة. (الصوفي, ١٩٩٩,٢٠)

إِنَّ الجَوْدَةَ الشَّامِلَةَ عِنْدَ جُوْارَنَ تَتَمَرْكَزُ حَوْلَ ثلاثة مَرَاحِلٍ اساسية خاصة بالجودة هِيَ:

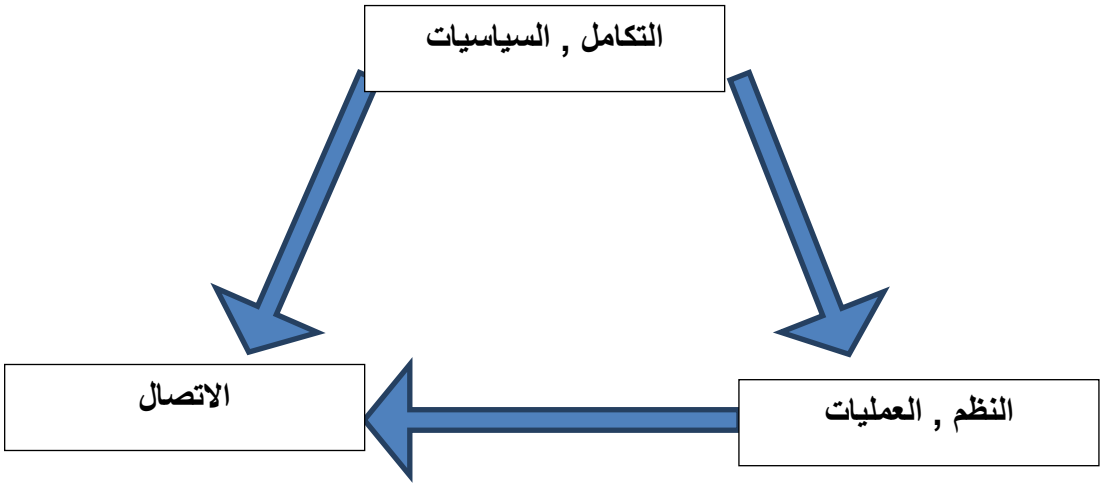
(خَلْقُ إِدْرَاكٍ لِتَحْسِيْنِ الجَوْدَةِ , وَضْعُ المَرَامِي وَالتَحْسِيْنَاتِ المُسْتَمِرَّةِ, بِنَاءُ التَّنْظِيْمِ لِتَحْقِيْقِ المَرَامِي , تَدْرِيْبُ الجَمِيْعِ , حَلُّ المُشْكِلَاتِ بِشَكْلٍ عِلْمِيٍّ بَعْدَ مَعْرِفَتِهَا بِشَكْلٍ دَقِيْقٍ، وتَحْدِيْدِ أَوَّلَوِيَّاتِ المُعَالَجَةِ. م , رُاقَبَةُ التَّنْفِيْذِ، وَتَقْدِيْمُ التَّقَارِيْرِ عَنْ تَقَدُّمِ العَمَلِ., تَشْخِيْصُ التَّمَيُّزِ, إِبْلَاغُ النَتَائِجِ, الاحْتِفَاظُ بِسِجِلٍّ لِلنَجَاحِ المُتَحَقِّقِ , دَمْجُ التَّحْسِيْنَاتِ السَّنَوِيَّةِ وَالنُّظُمِ وَالعَمَلِيَّاتِ لِلْمُؤَسَّسَةِ. وَأَوْجَزَ جوران هَذِهِ المَرَاحِلَ بِثُلَاثِيَّتِهِ المَعْرُوْفَةِ ، وَفِي عَامِ ١٩٦٦ تَنَبَّأَ جوران بِأَنَّ اليَابَانَ سَتَصِلُ إِلَى مَرْكَزِ القِيَادَةِ فِي مَجَالِ الجَوْدَةِ

٣. **فيليب كروسبي Philip Grosby**: هُوَ أَحَدُ عَمَالِقَةِ إدارة الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ فِي الوِلَايَاتِ المُتَّحِدَةِ الامْرِيكِيَّةِ، شَغَلَ مَنْصِبَ نَائِبِ رَئِيْسِ مُؤَسَّسَةِ ITT لِشُؤُونِ النَّوْعِيَّةِ لِمُدَّةِ (١٤ (عَامَاً، وَقَدْ بَدَأَ عَمَلَهُ بِوَظِيْفَةِ فَاحِصٍ لِلْإِنْتَاجِ فِي الخُطُوْطِ الإِنْتَاجِيَّةِ ثُمَّ تَطَوَّرَ إِلَى المَرَاكِزِ الوَظِيْفِيَّةِ حَتَّى بَلَغَ ذَلِكَ المَوْقِعِ، وَاجْتَمَعَتْ لَدَيْهِ مَعَارِفٌ كَثِيْرَةٌ فِي مَجَالِ الجَوْدَةِ بَعْدَ خِبْرَةِ (٢٥) عَامَاً أَصْدَرَ مَجْمُوْعَةً مِنْ الكُتُبِ فِي مَجَالِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ، وَتَتَرَكَّزُ أَفْكَارُهُ فِي بَرْنَامَجِهِ الَّذِي تَضْمِنُ أَرْبَعَةَ عَشَرَ نِقْطَةٍ هِيَ:

- إِيْمَانُ، وَقَنَاعَةُ الإِدَارَةِ العُلْيَا بِأَهَمِيَّةِ الجَوْدَةِ والالْتِزَامِ بِهَا.
- تَشْكِيْلُ فِرَقِ عَمَلٍ مُمَثَّلَةٍ لأَقْسَامِ المُؤَسَّسَةِ كَافَّةً.
- ضَرُوْرَةُ قِيَاسِ الجَوْدَةِ وَعَرْضِ خَرَائِطَ مَرْئِيَّةٍ مِنْ أَجْلِ خَلْقِ بَرْنَامِجِ تَحْسِيْنِ الجَوْدَةِ.
- تَوْفِيْرُ مِقْيَاسٍ لِأَدَاءِ الإِدَارَةِ مِنْ طَرِيْقِ تَحْدِيْدِ كُلَفِ الجَوْدَةِ وَتَحْسِيْنِ النَّوْعِيَّةِ

- كُلَفُ الجَوْدَةِ السَّيِّئَةُ لَابُدَّ أَنْ يَسْتَوْعِبَهَا جَمِيْعِ العَامِلِيْنَ فِي المُؤَسَّسَةِ مِنْ دُوْنِ اسْتِثْنَاءٍ.
- تَهْيِئَةُ بِيْئَةٍ مُنَاسِبةٍ لِتَشْخِيْصِ المَشَاكِلِ وَتَحْلِيْلِهَا.
- فِهْمُ مُنْتَسِبِي المُؤَسَّسَةِ ضَرُوْرَةَ تَحْقِيْقِ الإِنْتَاجِ الخَالِيَ مِنَ العُيُوْبِ.
- ضَرُوْرَةُ تَدْرِيْبِ مُسْتَوَيَاتِ الإِدَارَةِ كَافَةَ لِإِدْرَاكِ أَهَمِّيَةِ تَحْسِيْنِ الجَوْدَةِ
- تَغْذِيَةِ الإِدَارَةِ لِثَقَافَةِ يَوْمِ الإِنْتَاجِ الخَالِيَ مِنَ العُيُوْبِ فِي المُؤَسَّسَةِ
- وَضْعُ مَرَامِيَ لِكُلِّ فَرْدٍ لِقِيَاسِهَا طِوَالَ مُدَّةِ تَتَرَاوَحُ بَيْنَ ٩٠-٣٠ يَوْماً لِخَلْقِ مَوْقِفٍ مُوَحَّدٍ لِلأَفْرَادِ لِتَحْقِيْقِ المَرَامِيَ المُنَاطَةِ بِكُلٍّ مِنْهُمُ.
- تَشْخِيْصُ المَشَاكِلِ وَالاقْتِرَاحَاتِ لِإِزَالَةِ تِلْكَ المَشَاكِلِ وَبِأَسْرِعِ وَقْتٍ مُمْكِنٍ
- تَشْجِيْعُ مُشَارَكَةِ كُلِّ فَرْدٍ فِي بَرْنَامِجِ الجَوْدَةِ مِنْ طَرِيْقِ نِظَامِ التَّحْفِيْزِ لِلْعَامِلِيْنَ.
- انْتِظَامُ اجْتِمَاعَاتِ القِيَادَةِ الإِدَارِيَّةِ لِتَهْيِئَةِ أَفْكَارٍ جَدِيْدَةٍ لِمَزِيْدٍ مِنْ التَّحْسِيْنَاتِ لِلْجَوْدَةِ.
- اسْتِمْرَارِيَّةُ إِعَادَةِ عَمَلِيَّةِ تَحْسِيْنِ الجَوْدَةِ.

وَأَكَّدَ كروسبي أَنْ تَكُوْنَ جُهُوْدُ جَمِيْعِ القِيَادَاتِ الإِدَارِيَّةِ فِي المُسْتَوَيَاتِ كَافَةٍ مُتَظَافِرَةٍ مِنْ أَجْلِ تَحْقِيْقِ الجَوْدَةِ العَالِيَةِ، وَذَلِكَ مِنْ طَرِيْقِ تَرْجَمَتِهَا لِمَا تُرِيْدُ تَحْقِيْقَهُ مُسْتَقْبَلاً بِلُغَةِ الجَوْدَةِ وَدَوْرِ كُلِّ مِنْ مُنْتَسِبِي المُؤَسَّسَةِ فِي تَحْقِيْقِ المَرْمَى المَنْشُوْدِ(ابو نبعة, ومسعود, ١٩٩٨, ٧٢-٧٣).



شكل (٣) ثلاثية كروسبي

(السامرائي, ٢٠٠٧, ١٠٠)

٣. **كوروا اشيكاوا Kaoru Ishikawa** : مُهَنْدِسٌ يَابَانِيٌّ وَأَحَدُ المُسَاهِمِيْنَ فِي تَطَوِّرِ مَفَاهِيْمِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ، وَيُطْلَقُ عَلَيْهِ (أَبُوْ حَلَقَاتِ الجَوْدَةِ)، وَكَانَ يَرَى أَنَّ اليَابَانَ كَانَ يَجْرِيَ فِيهَا التَأْكِيْدُ الكَبِيْرِ عَلَى السَّيْطَرَةِ

الإِحْصَائِيَّةِ عَلَى الجَوْدَةِ، لِذَلِكَ فَقَدْ كَرِه العَامِلُوْنَ هَذِهِ الفِكْرَةَ لِمَا كَانَ يُسْتَعْمَلُ فِيهَا مِنْ وَسَائِلٍ مُعَقَّدَةٍ وَصَعْبَةٍ دُوْنَ تَوْجِيْهِ العُمَّالِ لِاسْتِعْمَالِ الأَسَالِيْبِ البَسِيْطَةِ وَقَدْ حَدَّدَ أَفْكَارَهُ الأَسَاسِيَّةَ بِمَا يَأْتِيَ:

- أَن المَسْؤُولِيَّةَ عَنْ جَوْدَةِ المُنْتَجِ تَقَعُ عَلَى كُلِّ القِيَادَاتِ الإِدَارِيَّةِ المَسْؤُوْلَةِ عِنِ الجَوْدَةِ.
- اقْتِرَاحُ أَدَاةِ (تَحْلِيْلِ عَظْمَةِ السَّمَكَةِ) الَّتِي تُسْتَعْمَلُ لِتَتَبُّعِ شَكَاوِي الزَّبَائِنِ (المُسْتَفِيْدِيْنَ) عَنْ الجودة وتحديد مَصَادِرِ الخَطَأِ.

وَقَدْ اسْتُعْمِلَتْ هَذِهِ الأَدَاةُ بِشَكْلٍ وَاسِعٍ كَوَسِيْلَةٍ تَعْلِيْمِيَّةٍ فِي وِرَشِ الجَوْدَةِ وَكَبِدَايَةٍ لِمُنَاقَشَةِ أَسْبَابِ مُشْكِلَاتِ الجَوْدَةِ مِنْ القِيَادَاتِ الإِدَارِيَّة، وَسَاعَدَتْ عَلَى تَوْضِيْحِ مَدَى تَأْثِيْرِ المُشْكِلَاتِ المُخْتَلِفَةِ فِي بَعْضِهَا مَعَ بَعْضٍ، وَسَاعَدَتِ المُوَظَّفِيْنَ عَلَى فَهْمِ العِلَاقَاتِ الَّتِي لَابُدَّ مِنْ مُرَاقَبَتِهَا لِتَحْسِيْنِ الجَوْدَة وَقَدْ نَادَى اشيكاوا بِإِشْرَاكِ العَامِلِيْنَ فِي حَلِّ المُشْكِلَاتِ مِنْ طَرِيْقِ حَلَقَاتِ الجَوْدَةِ الَّتِي هِيَ عَبَارَةٌ عَنْ مَجْمُوْعَةٍ صَغِيْرَةٍ مِنْ العَامِلِيْنَ تَتَرَاوَحُ أَعْدَادُهُمْ بَيْنَ (٦-١٢) فَرْدَاً يَتَقَابَلُوْنَ دَوْرِيَّاً، وَبِصُوْرَةٍ غَيْرِ رَسْمِيَّةٍ لِحَلِّ مَشَاكِلِ المُؤَسَّسَةِ الَّتِي تَخِصُّ الجَوْدَةِ.

إِنَّ حَلَقَاتِ الجَوْدَةِ تُمَثِّلُ إِحْدَى أَدَوَاتِ الوِصُوْلِ إِلَى إِدَارَةِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ، وَأَكَّدَ ايشيكاوا أَهَمِّيَّةِ التَّدْرِيْبِ فِي زِيَادَةِ مَعَارِفِ العَامِلِيْنَ وَتَحْسِيْنِ مَهَارَاتِهِمْ وَتَغْيِيرِ اتِّجَاهَاتِهِمْ

٤. **مالكولم بالدريج Malcolm Balridge** : أَحَدُ رُوَّادِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ فِي الوِلَايَاتِ المُتَّحِدَةِ الامْرِيكِيَّةِ ، وَتَقْدِيْرَاً لِجُهُوْدِهِ فِي تَحْسِيْنِ كِفَايَةِ وَفَاعِلِيَّةِ وَزَارَةِ التِّجَارَةِ سُمِّيَتْ جَائِزَةٌ بِاسْمِهِ أُقِرَّتِ الجَائِزَةُ بِشَكْلٍ قَانُوْنِيٍّ فِي عَهْدِ الرَئِيْسِ الأَمْرِيْكِيِّ رُوْنَالد ريكَانَ فِي العَامِ ١٩٨٧ وَيُشْرِفُ عَلَيْهَا المَعْهَدُ الوَطَنِيُّ لِلمَعَايِيْرِ وَالتِّكْنُوْلُوْجْيَا الأَمْرِيْكِيَّةِ ،وَإِنَّ مَجْمُوْعَةً مِنَ الشَّرِكَاتِ البَرِيْطَانِيَّةِ اسْتَعْمَلَتْ مَعَايِيْرِ بالدريج كَإِطَارٍ لِقِيَاسِ وَتَقْيِيْمِ جُهُوْدِهَا المَبْذُوْلَةِ فِي تَطْبِيْقِ وَتَحْقِيْقِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ فِيْهَا، وَتَشْمِلُ جَائِزَةُ بالدريج إِطَاراً عَامَّاً يُوْضِّحُ مَفْهُوْمَ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ وَمَرْمَاهَا وَمُتَطَلَّبَاتِ تَحْقِيْقِهَا بِشَكْلٍ يُمَكِّنُ لِلْمُؤَسَّسَاتِ وَالشَّرِكَاتِ أَنْ تَتَبَنَّاهُ وَتُطَبِّقَهُ لَدِيْهَا ،

إِنَّ هَدَفَ جَائِزَةِ مالكولم بالدريج هُوَ تَحْقِيْقِ مَا يَأْتِيَ:

-إِيْجَادُ مُنَافَسَةٍ شَرِيْفَةٍ بَيْنَ المُؤَسَّسَاتِ فِي مَجَالِ تَحْقِيْقِ الجَوْدَةِ وَخِدْمَةِ المُجْتَمَعِ.

-تَحْدِيْدُ سِيَاسَاتِ المُؤَسَّسَاتِ مِنْ أَجْلِ تَطْبِيْقِ مَنْهَجِ الجَوْدَةِ الشَّامِلَةِ وَتَحْسِيْنِهَا.

-تَحْدِيْدُ سُبُلِ تَحْقِيْقِ الجَوْدَةِ.

-وَضْعُ أُسُسٍ إِرْشَادِيَّةٍ لِلتَقْيِيْمِ الذَّاتِيّ فِي مَجَالِ تَحْقِيْقِ الجَوْدَةِ وتَحْسِيْنِهَا.

-الدِّعَايَةُ لِلْمُؤَسَّسَاتِ الَّتِي تَفُوْزُ فِي المُنَافَسَةِ، وَالحُصُوْلُ عَلَى الجَائِزَةِ

تَتَأَلَّفُ جَائِزَةُ مالكولم بالدريج مِنْ سَبْعَةِ مَعَايِيرٍ رَئِيْسَةٍ هِي:

أولاً:- القيادة الإدارية Leadership Managerial :

تعني ضرورة توافر القناعة, والإيمان الراسخ عند القيادة العليا والقيادات الأدنى بجدوى ومزايا الجودة الشاملة, ووجود الحماس, والاندفاع المطلوبيين لديهم لتوفير متطلبات تحقيقها لأنها تشكل محور النظام المتكامل لتحقيق الجودة, ورضا المستفيد وبقية الأطراف المعنية, أي أن نجاح المؤسسة, أو فسلها يتوقف إلى حدٍ كبير على كفاية قيادتها الإدارية. (جودة, ٢٠٠٤, ٩١)

ثانياً : - التخطيط الاستراتيجي Strategic Planning

أن التخطيط الاستراتيجي يؤدي دوراً أساسياً في تطبيق الجودة الشاملة, ونجاحها وتحديد متطلبات تطبيقها, فهو الدعامة الأساسية, والمعين لها في مواجهة تحديات المستقبل, وما يشوبه من أمور غير محسوبة. (القزاز, وعبد الملك,٢٠٠٤, ٢٣).

ثالثاً :- نظام جمع المعلومات وتحليلها : -

System of information collection and Analysis أن نظام جمع المعلومات وتحليلها يجب أن يشمل الجوانب الأساسية الأتية:-

أ. جمع المعلومات, وتوفيرها في الوقت المناسب لمن يحتاج اليها بما يخدم تحقيق علمية الجودة الشاملة, وتشمل هذه المعلومات كل شيء عن المدخلات والمخرجات وعن حاجة المجتمع.

ب. إدامة المعلومات وتحديثها بنحو مستمر. (عقيلي, ٢٠٠١, ٩٧).

رابعاً :- إدارة الموارد البشرية Human Resources DevelopmenT :-

تعد إدارة الموارد البشرية وظيفة من وظائف الإدارة, أو جزء من العملية الإدارية, أو أنها الفعاليات التخطيطية والتنظيمية والرقابية المتعلقة بتهيئة العاملين, واستعمالهم, ورفع كفايتهم, وتنمية مهاراتهم. ومعالجة مشكاكلهم وتقوية علاقات التعاون بينهم, وبين رؤسائهم من أجل تحقيق الهدف الكلي للمؤسسة. (عقيلي, ٢٠٠١, ٩١).

خامساً : - تصميم العمليات Opera TionDesing :-

يتوقف تحقيق مستوى الجودة العالية على مدى سلامة العمليات وسهولة تنفيذها, وإن العمليات مجموعة من المهمات الرئيسة المؤلفة من مهمات فرعية مرتبطة, ومتكاملة, ومتفاعلة مع بعضها في تجانس وتناغم. (عقيلي, ٢٠٠١, ٩١).

سادساً : - قياس الجودة وتقويمها QualiTyManagemenT& Evaluation:-

يشمل قياس الجودة وتقويمها الجوانب الأتية :-

أ. توفير نظام لقياس مستوى الجودة وتقويمها لكل عملية, ونظام اخر لمستوى جودة المخرجات.

ب. مقارنة مستوى الجودة المنجز مع مستوى الجودة المتحقق عند المنافسين بالاختصاص نفسة من طريق معايير مقارنة.

ت. تقييم المدخلات في ضوء نتائج جودة المخرجات.

إن عملية قياس الجودة وتقويمها تتطلب توافر مجموعة من معايير لحساب مستوى الأداء الذ قطعته المؤسسة, والوقوف على مستوى تطور أي جانب من جوانب نشاطها. (جودة, ٢٠٠٤, ٧٦ – ٧٧).

سابعاً :- التركيز على المستفيد Focus on The beneficiary and The satisfaction :-

تسعى المؤسسات دائماً للرتقاء بمستوى خدماتها المقدمة للمستفيدين, وذلك للاحتفاظ بهم واستمرار بقائهم معها وحثهم على الولاء لها ولمخرجاتها فضلاً عن محاولة جذب مستفيدين جدد, وإن رضا المستفيد مؤشر للفرق بين الاداء ولتوقع. (عقيلي, ٢٠٠١, ٩٢).

ووضع اشيكاوا (٧) سبعة معايير لعوامل النجاح التي تعد أساسا لنجاح ضبط او تقويم الجودة الشاملة في اليابان وتتمثل في الأتي :

_ العمل على اشتراك العاملين بالمؤسسة في طرح المشكلات وحلولها .

_ التركيز على التعليم والتدريب على جميع أشكال الجودة الشاملة , لزيادة قدرة العاملين على المشاركة الفعالة , فغالبا ما يبلغ ذلك (٢٠)ثلاثين يوما في العام للمتدرب .

_ استخدام دورات الجودة لتحديد المواصفات , ورفع المستوى والتنظيم , اذ انها في حاجة مستمرة للتنمية .

_الاتساع في استخدام الطرق الإحصائية , والتركيز على تلاقي حدوث المشكلات .

_ الاتساع القوي لضبط الجودة , والرقي بالأنشطة بإلزام قومي للحفاظ على الجودة الأولية لليابان في العالم .

_ تقويم عمل المؤسسة بواسطة الرئيس واعضاء مجلس الجودة (مرتين سنويا) .

_ العلاقة بين العمال بعضهم ببعض ودوافعهم تجاه المستهلكين , هل يتضمن الترحيب او الشكوى , او المخاطرة ؟

وكان لهذا المعايير وإتباعها الأثر الكبير في الصناعة اليابانية , فخلال (٧) سبع الى (١٠) عشر سنوات تحولت الصناعات الالكترونية والاتصالات حتى شملت كلها في نهاية عام ١٩٦٠ . (٥٦,٥٥, ١٩٩٤, raiph)

٤. مفهوم الجودة الشاملة في الاسلام :

ان مفهوم الجودة الشاملة في الإسلام واسع ومتعدد المعاني إلا انه لم يرد إي نص لفظي في القران الكريم او السنة النبوية الشريفة الا انه موجود في كل تعاليم الإسلام بمضامينه كلها , وهو يمثل قيمة إسلامية , وقد حث القران الكريم على الجودة الشاملة في كل الأعمال التي يفترض ان يؤديها الإنسان وهو مطلب لإرضاء الله عز وجل وإرضاء الآخرين , ومفهوم الجودة في الإسلام فرع من فروع منظومة القيم الإسلامية المتميزة حيث ان الإسلام اهتم بالجودة من خلال ترسيخها بمبادئ ومفاهيم ومصطلحات , ولعل أبرزها هو : الإحسان والإتقان والإصلاح والعمل والعلم والإخلاص والشورى .

_ **الإحسان :** جاء ذكر الإحسان في القران الكريم في مواضيع عدة منها قوله تعالى (الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور) الملك ٢

_ وقوله تعالى (أن الذين امنوا وعملوا الصالحات إنا لا نضيع اجر من أحسن عملا) الكهف ٣٠

فالله يأمر المسلم بالإحسان في كل عمل وكل قول يقوم به والإتيان به على أحسن وجه ممكن مصدقا بقوله تعالى (وأنفقوا في سبيل الله ولا تلقوا بأيديكم وأحسنوا أن الله يحب المحسنين) البقرة ١٩٥ , كما اكد الرسول محمد صلى الله عليه واله وسلم على مفهوم الإحسان بقوله (ان الله يحب أذا عمل أحدكم عملا ان يحسن عمله) .(التهاوني ١٩٩٦, ٦٦٦) .

والإحسان : فعل ما هو حسن وأحسن الشيء أجاد صنعه والإحسان بمعنى النصح في العبادة , وبذل الجهد في تحسينها , وإتمامها , وإكمالها (البدر ,٢٠٠٣, ٢٦) .

_ **الإتقان :** هو على مواصفات الكمال في العمل , وقد ورد ذكر الإتقان في القران الكريم بقوله تعالى (وترى الجبال تحسبها جامد وهي تمر مر السحاب صنع الله الذي أتقن كل شي انه خبير بما تفعلون) النمل ٨٨ ويتضح من الآية الكريمة ان الإتقان هو الكمال والذي لن يبلغه احد من البشر , وإنما يسعون للوصول إلى المواصفات المطلوبة تماشيا مع قول الرسول الكريم (ان الله يحب أحدكم اذا عمل عملا ان يتقنه) , والإتقان اهم واشمل من كلمة الجودة فالإتقان يأتي نتيجة التحسين والتجويد المستمر ليصل الى أكمل وجه وأفضل صورة وهو الهدف المنشود من تطبيق الجودة الشاملة : (الفيروزي ,١٩٨٧, ٣٥)

_ **الإصلاح :** وهو تفيض الفساد او إصلاح العمل الذي لم يكن على الوجه المطلوب , اذ ورد مفهوم الإصلاح في القران الكريم بمشتقاته المختلفة (١٨٠) مرة , يدعو الى ازالة الفساد والقضاء عليه , والعودة الى الاصلاح , والعمل الصالح هو ثمرة الإيمان الحقيقي بالله ولذلك فان الإيمان يدفع صاحبه للعمل الصالح , وغالبا ما يجي العمل الصالح مقترنا بالإيمان في القران الكريم قال تعالى : (ان الذين امنوا وعملوا الصالحات

وأقاموا الصلاة واتوا الزكاة لهم أجرهم عند ربهم ولا خوف عليهم ولا هم يحزنون) البقرة ٢٧٧ , (طعيمة وآخرون ٢٠٠٦, ١٨٨) .

_ **العمل** : العمل هو صلاح الدنيا ان كان يرضي الله سبحانه وتعالى , وينظر الإسلام إلى العمل على انه المعيار العادل لتحديد مصير الإنسان في الدنيا والآخرة , وهو الميزان الذي توزن به أقدار المسلم من حيث ما قدم من عمل يؤدي به واجبه نحو الله ونحو الناس بل نفسه , وقد أشارت الآيات الكريمة الى ذلك بقوله تعالى فمن يعمل مثقال ذرة خيرا يره , ومن يعمل مثقال ذرة شرا يره) الزلزلة : ٧-٨ .

_**الشورى** : وهو من المفاهيم المهمة التي ترتكز عليها الجودة الشاملة حيث تعتمد العمل الصالح بالشورى والاتفاق , وهو ما يعبر عنه اليوم بالاجتماع , وكذلك بالابتعاد عن التعصب في اتخاذ القرار بل لابد من المشاركة وإشعار جميع العاملين بأنهم شركاء في القرار بل لابد من المشاركة وإشعار جميع العاملين بأنهم شركاء في القرار والعمل , وهذا ما أكد عليه سبحانه وتعالى بقوله (وشاورهم في الأمر) ال عمران :١٥٩ .

_ **العلم** : ان أكثر المفاهيم التي أكدها الإسلام تأكيدا مهما , فالعلم أساس الدنيا , ومنبع كل المفاهيم وقاعدتها فبالعلم نتقرب الى الله اكثر , فمنذ نزول القران على الرسول الكريم كان من آياته تأكيد أهمية العلم في حياة الإنسان بقوله تعالى : (يرفع الله الذين امنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات والله بما تعملون خبير) المجادلة :١١, ويتضح من الآية الكريمة أن الله يرفع الذين تعلموا , وعرفوا العلم درجة عن الذين لا يعلمون .

_ **الإخلاص** : يعرف الإخلاص بأنه تصفية العمل من كل شائبة اي : لا يمازج العمل ما يشوبه من شوائب إرادات النفس , كمطلب المدح من الناس , او تعظيمهم , او طلب أموالهم , او غير ذلك من العلل والشوائب (الجوزية , ٢٠٠٣, ٢٩٣, ٢٩٤) ويوجب الإسلام على العامل ان يخلص النية في العمل , ويتقنه وينصح فيه خشية من الله تعالى , لأنه يراقبه , وحتى يكون العمل متقنا من جهة النظر الإسلامية , (عبيدات , ٢٠٠١, ١١٧) . فالعمل المقبول له معياران , اولهما ان يكون خالصا لوجه الله , وثانيهما ان يكون صوابا , فإذا كان العمل خالصا ولم يكن صوابا لم يقبل , واذا كان صوابا ولم يكن خالصا لم يقبل حتى يكون خالصا صوابا (الجوزية , ٢٠٠٣, ٢٩٢) . ويرى الباحث ان هذه المفاهيم وغيرها من المفاهيم الأخرى التي جاء بها الله سبحانه وتعالى من خلال القران الكريم الحكيم , وكذلك أقوال الرسول الكريم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في الحاديث النبوية الشريفة هو تعبير حقيقي وأجزائي لكي يؤدي الإنسان عمله بالشكل الصحيح وعلى أكمل وجه والخالي من العيوب والشوائب إرضاء لله عز وجل ورضي وقبول الناس .

٥. مصطلحات الجودة :

_ الايزو iso : ان الايدز iso اختصار لمصطلحIntenationalstandaization Organization : هي المنظمة العالمية للمعايير , وهذه المنظمة تقوم بوضع مقاييس عالمية لنظام ادارة الجودة في اية منظمة سواء أكانت إنتاجية ام خدمية : (الصباغ , ١٩٩٨, ٣١)

_ **iso 9000** : وهو نظام يوضح الخطوط العريضة لكيفية اختيار المواصفة التي متلائم المنظمة والأساليب اللازمة للتنفيذ وتشرح العقود بين الإطراف المختلفة .

_ **iso 9001** : يشمل ما يجب ان يكون عليه نظام الجودة في الشركات الإنتاجية والخدمية التي من التصميم , وتنتهي بخدمة ما بعد البيع وتضم (٢٠) عنصرا من عناصر الجودة .

_ **iso 9002**: يتضمن ما يجب ان يكون عليه النظام في الشركات الإنتاجية او الخدمية التي تقتصر عملها على الإنتاج , والتركيب من دون التصميم وخدمات ما بعد البيع , وتضم (١٨) عنصرا من عناصر الجودة .

_ **iso 9003**: يخص الشركات التي لا تحتاج الى نظام جودة متكاملة , ويقتصر عملها على الفحص والتفتيش , والاختبار , ويقتصر على (١٢) عنصرا .

_ **iso 9004**: وهو دليل إرشادي للمساعدة في وضع نظام فعال لادارة الجودة , وتحديد الجوانب الفنية والادارية المؤثرة في جودة المنتج , او الخدمة التي تحدد المنظمة بموجبها دليلها الخاص بها , الذي يتضمن مستوى الجودة المطلوبة .

_ **iso 14000**: هي سلسلة المعايير القياسية لتحقيق مزيد من التطوير والتحسين في نظام حماية البيئة , مع عمل توازن مع حاجات البيئة الاقتصادية . (عبد المحسن , ٢٠٠٤ , ٢٥-٢٨) وقد اتفقت الدول الأوربية والدول الصناعية الكبرى على معايير دولية لقياس الجودة والتي لم يقتصر تطبيقها على المنتجات الصناعية بل شمل الخدمات ومنها بشكل خاص الخدمات التعليمية التي تلتزم بهذه المعايير تنافس غيرها من المؤسسات الاخرى .(مصطفى ,١٩٩٥,٩٩) .

_ **اعتماد الجودة** : هو المستوى الذي تحصل عليه المؤسسة التعليمية ازاء استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة عند مؤسسات الشبيهة لها للحصول على الاعتماد في عملية التقويم , وتحسين اهدافها التعليمية .

_ **الرقابة على الجودة** : تشمل الجهود اللازمة لتحقيق الجودة والحفاظ على استمرارية جودة مرتفعة للمنتجات والخدمات المزمع استعمالها , بمعنى انها الجهود المبذلة لضمان صلاحية المنتج . وهذه الصلاحية تقاس على وفق مواصفات ومحددات معينة (طعيمة , والبيلاوي , واخرون ,٢٠٠٨, ١٩_ ٢٢)

_ **مؤشرات الجودة :** وهي البيانات التي يمكن قياسها ايجابيا , ويعتمد عليها كمقياس للجودة او الانجاز , وتأخذ المؤشرات غالبا من البيانات المنشورة , وغالبا ما تكون دليلا غير مباشر على جودة الموضوع الذي تعني به في ظل الظروف السائدة (البندري , وطعمية ,٢٠٠٢ , ٤٢) _ الجودة الشاملة : هي مجموعة من الخصائص , او السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر المؤسسة وحالتها , بما في ذلك كل إبعادها من مداخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة , والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي الى تحقيق الأهداف المنشودة والملائمة للجميع .(ابراهيم ,٢٠٠٧ ,٩٨-٩٩) .

_ **إدارة الجودة الشاملة :** هي فلسفة إدارية ومدخل استراتيجي , ووسيلة لأداة التغيير , ترمي نقل المتطلبات المعاصرة الى أنماط من التفكير والعمل يتلاءم مع البيئة المحيطة ومع المتطلبات المعاصرة والمستقبلية (داغر,٢٠٠١, ٢١) .

_ **التربية للجودة :** هي العملية التي تهدف الى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة من حيث معرفها , وميادينها , ونظرياتها وأساليب تطبيقها , وتزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات , والدوافع , والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية والعلمية (طعيمة , والبلاوي, واخرون , ٢٠٠٨, ٢٢) .

٦. نظم الجودة الشاملة : للجودة الشاملة عدة انظمة منها :

ا. نظام توكيد الجودة Quality Assurance System :

يعرف توكيد الجودة على انه نظام أساسه منع وقوع بالخطأ والعمل على تحسين جودة المنتج والخدمة والزيادة في الإنتاجية . (زين الدين ,١٩٩٦, ٨٢)

هناك صفات عامة لهذا المفهوم تتماثل في الاتي :

_ وجود مهمة , ورسالة , ورية للمؤسسات التعليمية تهدف الى ضمان الجودة .

_ وجود ادارة معلومات تسهم في أداء العمل بشكل فعال .

_ متطلبات إجراءات تبين كيفية انجاز العمل , لتحقيق مهمة ورؤية ورسالة المؤسسات .

_ نظام إداري يتكون من مداخلات مثل المصادر البشرية والفيزيقية وغيرها , وعمليات تشمل تخطيط وتنظيم وتنفيذ ومراقبة , مخرجات مثل عدد الخريجين , والمستويات القياسية التي تحققت , والمعلومات والمهارات المتصلة بالمهيمنة .

_ قياس الأداء بدقة من خلال معايير للأداء الجيد .

_ إجراءات تصحيحية ونظام مراجعة إداري لمراقبة وتطوير العمل .

_ ان تكون مسؤولية كل شخص واضحة في كل الوقت . (عبد النبي , ١٩٩٦, ٢٨) .

ومن هنا يتضح ان مفهوم توكيد الجودة يتعدى ذلك الالتزام الشخصي بالجودة الذي يعلنه الكثير من العاملين عن نفسه , (نافع , ١٩٩٦, ٤٠٢) .

ويذهب (Freeman) الى ان الهدف من توكيد الجودة هو تحسين المستمر من خلال ثلاث طرق تتمثل في الاتي :

_ طريقة لمعرفة مدى الالتزام بالنظام .

_ طريقة لتصحيح الأخطاء .

_ طريقة لتغيير النظام اذا ما أصبح باليا . (1993.17. Richard) .

ب_ نظام ضبط الجودة Quality control system :

يعرف ضبط الجودة على انه مراجعة المنتجات وفق مواصفات ومعايير محددة ومثل هذه المراجعة والضبط لا يتمان في نهاية المرحلة , بل في كل خطوة من الخطوات , ومع كل برنامج من البرامج , وكل عملية من العمليات , بحيث تتأكد من مطابقة الإجراءات للمواصفات المطلوبة والمعايير المحددة (حسان , ١٩٩٤, ٤٧) .

يختلف مفهوم الضبط في المجتمع الياباني عنه في المجتمع الأمريكي , ففي الولايات الأمريكية يعني مفهوم الضبط السيطرة والتحكم لشخص ما في كل عمليات الإنتاج , اما في اليابان فيشير العالم الياباني (نورياكي noriaki) إلى ان الضبط يعني كل نشاط يهدف إلى تحقيق النتائج بعيدة المدى بكل فاعلية وتدبير (Frank.1995. 34)

ت _ نظام بيت الجودة tha house of Quality system

تقوم فكرة هذا النظام على أساس أنظمة ثلاثة , وهذه الأنظمة تتخذ أربعة مبادئ للجودة الشاملة وهي : إرضاء العملاء , والتحسين المستمر , والإدارة بالحقائق , احترام الإفراد , وكأي منزل يجب اولا وضع النموذج الأمثل له , وأحيانا يكون بمساعدات خارجية , وبعد الموافقة على التصميم يبدا البناء , وهذا البناء يبدأ أولا بالهدف , والرؤية , والقيم , وهذه كلها تشكل الأساس الذي يمكن ان نبني عليه الأعمدة او الدعامات التي تقوم عليها الجودة الشاملة (Frank .1995.40-41)

_ ان بيت الجودة يتكون من قمة تضم ثلاثة أنظمة تؤثر في إدارة الجودة الشاملة وهي النظام الاجتماعي , والداري , والتكنولوجي .

_ يتكون البيت من أربعة أعمدة وهي خدمة العميل وإرضاءه , التحسين المستمر , احترام الإفراد , الإدارة بالمعلومات والحقائق .

_ الأصول والأركان التي يرتكز عليها السقف والأعمدة , ويتكون كل منهما من أربعة عمليات .

_ الأصول هي : استراتيجيات , عمل عمليات , مشروعات ,أنشطة الإدارة .

_ الأركان وهي : مهمة , رؤية , قيم , أهداف وقضايا . (Ralph .1994. 83 .84) .

ومن هنا يتضح ان جودة النظام في اي مؤسسة يعتمد على اربع ركائز او قوى محركة تلك الركائز تقود المؤسسة الى تقديم خدمات تعليمية على درجة عالية من الكفاءة والجودة تتمثل في الأتي :

_ خدمة المستفيد The customer serving : وهذا ينبغي على الجامعات تعني وتدرك عملائها , للتعرف الى عملاء التعليم الجامعي لابد ان ننظر إليهم من ثلاثة أوجه مستفيدون داخليون Internal Customers : وهم الطلاب _ الكلية _ البرامج _ الشعب والأقسام التي تحتوي على برامج أكاديمية خاصة _ أعضاء هيئة التدريس الإدارية .

_ مستفيدون مباشرون خارجين Direct External Customers : ويشمل الموظفون , وباقي أفرع الكليات المستقلة في خدمتها عن الجامعة , الخدمات الجامعية المساعدة .

_ مستفيدون خارجين غير مباشرين External Customers Indirect وهم الهيئات التشريعية , المجتمعات , الجامعات الأهلية , المتبرعون بمعنى أخر كل الذين لهم تأثيرات في اتخاذ القرارات داخل الجامعة .

وللاستفادة من هذا النظام في تطوير نظام تكوين المدرس , فعلى كليات التربية ان تتبع الإرشادات التالية لكي تنجح في تنفيذ نظام بيت الجودة داخلها .

_ تعريف او تحديد الجوانب المطلوب تطويرها في النظام .

_ تعريف الجودة الشاملة لكافة العاملين في الكلية .

_ العمل مع المرؤوسين من اجل تطوير النظام .

_ قياس عائد الجودة الذي يربط بإرضاء العميل وتنفيذ الجودة .

_ نشر الدروس المستفادة من تنفيذ الجودة الشاملة داخل الكلية (Dale .1995.267.269)

٧. تحويل مفهوم الجودة من الصناعة الى التعليم : نظرا للنجاح الذي حققه مفهوم الجودة في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتكنولوجيا في الدول المتقدمة , وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء الزبائن , ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق مدخل الجودة في مجال التعليم العام والجامعي للحصول على نوعية أفضل من التعليم . (نشوان ,٢٠٠٤,.٢) .

لكن نقل فلسفة الجودة من الصناعة الى التعليم احدث جدلا كبيرا حول ما هي آليات التطبيق , فأهل التربية والتعليم يدركون تماما ان ما يصلح بالضرورة للتعليم فالمدرسة ليست مصنعا ولا يمكننا في التعليم ان نقوم بتنميط سلوك الطلبة كما هو الشأن بالنسبة للمواد الخام والمنتجات المصنعة , (الحسين , ٢٠٠٧, ٢,٤).

لذلك كان (مالكولم بالدريج) اول من نادى الى تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم في الولايات المتحدة الامريكية في ثمانينيات القرن الماضي , (عطية , ٢٠٠٨, و٣٥) .

لذا حظي منهج الجودة في التعليم في النوات الاخيرة باهتمام بالغ من قبل الباحثين التربويين لما له من دور ريادي في تحسين وتطوير العمل التربوي والتعليمي بصفة عامة , ٠ العارفة , وقران , ٢٠٠٧ , ١٤) .

لذلك فان الجودة في التعليم ليست هبة تمنحها الحكومات , وإنما فرصة تصنعها الأمم وتستثمرها الشعوب , وتضحي من اجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة , (حسان , ١٩٩٤, ٢٥)

ان الجودة في النظام تعني ايجابية النظام التعليمي بمعنى انه اذا نظرنا الى التعليم على انه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته , (عمليمات ,٢٠٠٤, ٩٣)

٨ . مفهوم الجودة الشاملة في التعليم : يعد مفهوم الجودة من اكثر المفاهيم التي تباينت حولها الآراء , وخاصة في مجال التربية والتعليم , وذلك لتعدد جوانبها وتنوع مداخل تناولها .

بداية يذهب (فرانك فوهل frank voehl) الى القول بانه خلال عقد التسعينات حدث تطور معرفي في ملايين الكلمات المكتوبة في ذلك الموضوع , تتمثل في :

_ عدم وجود التعريف الجيد والفعال للجودة الشاملة .

_ غياب كل من التاريخ الواسع والشامل للجودة الشاملة .

_عدم وجود تاريخ مختصر او نموذج واضح وبسيط للجودة الشاملة . (frank.١٩٩٥.٣١)

وباستقراء ادبيات البحث في هذا المجال , نجد ان هنالك تعريفات متعددة للجودة الشاملة في التعليم نوجزها في الاتي :

نعرف الجودة في التعليم بانها تحقيق التميز بزيادة رضا المستفيدين من العملية التعليمية من خلال عمليات التحسين المستمر التي تشارك فيها جميع المستفيدين والطلاب مشاركة فعالة . (احمد , ٢٠٠٧, ٥٧).

تعرف العسيلي الجودة الشاملة في التعليم بانها جملة الجهود المبذلة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (المتعلم) , (العسيلي ,٢٠٠٧, ١٩)

وتعرف الجودة الشاملة في التعليم بانها جملة خصائص ومعايير ينبغي توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية والتي تلبي احتياجات المجتمع (الحلبي ,سلامة ,٢٠٠٥, ٥) .

ان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم له معنيان مترابطان :

احدهما واقعي والاخر حسي .

فالجودة في الاقتصاد المعاصر لا يعني انتاج سلعة او خدمة افضل من نظرياتها المتاحة , وانما رضا المستفيدين عن السلعة او الخدمة .(مور , ١٩٩١ , ٢٠) .

يعد مفهوم الجودة من احدث المفاهيم التي تقوم على مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يمكن لأي إدارة ان تتبناها وذلك من اجل تحقيق أفضل أداء ممكن , وبغض النظر عن نوعية نظام الجودة , (استيتة وسرحان , ٢٠٠٨, ٨٣) .

ويعتقد الباحث ان تحقيق الجودة الشاملة في التعليم تقع مسؤوليته على كاهل المدرسين والطلبة من جهة والمؤسسات التربوية والمجتمع من جهة اخرى , حيث يرى بعض التربويين ان مفهوم الجودة في التعليم يقع ضمن محاور رئيسة هي :

_ الجودة تعني تحقيق الاهداف اي ان مؤسسات التربوية والتعليمية ذات الجودة العالية هي التي تضع هدفا محدد لها وتحققه بشكل جيد .

_ الجودة بالمداخلات والعمليات , اي تحقيق الاهداف يتوقف على العديد من العوامل أهمها جودة المدخلات المادية والبشرية المستخدمة ومجموعة الطرق والعمليات المستخدمة في استثمار هذه المدخلات .

_ الجودة المعيارية , يكون مصطلح الجودة المعيارية بدلا من كونه وصفيا فقط فيشار إلى الأداء بأنه ممتاز او جيد او سيئ وفق أسس وعلامات معيارية محددة . (الحنيطي , ٢٠٠٤, ٣٠)

ان الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية ليست أقوال بل أفعال تسعى الى تحسين المنتج وتقديم أفضل ما يمكن لتلبي احتياجات الطلبة والمجتمع من خلال الجهود المبذلة من قبل العاملين بمجالات التعليم لرفع مستوى المنتج , (البكر , ٢٠٠١, ٩٩)

وان مفهوم الجودة وفقا لما تم عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم والذي اقيثم في باريس في اكتوبر ١٩٩٨ ينص على ان الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الابعاد ينبغي ان يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطة مثل : المناهج الدراسية , البرامج التعليمية , البحوث العلمية , الطلبة , المباني والمرافق والأدوات , توفير الخدمات للمجتمع المحلي , التعليم الذاتي الداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دوليا . (اليونسكو , ١٩٩٨, ٧)

اما في مجال التربية فالجودة تعني مجموعة المعايير والسمات التي يجب توافرها في عناصر العملية او المؤسسة التعليمية كلها , (عليمات ,٢٠٠٤, ١٨) .

٩. مسوغات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم : يجتاز عالمنا اليوم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية للوصول إلى عصر جديد يتميز بمتغيرات نوعية غير مسبوقة تجسدت في بعض التحديات التي تواجه امتنا كالعولمة وثورة الاتصالات والتكنولوجيا وغيرها . (ابراهيم , ٢٠٠٧, ٣١)

لذا لم تعد المجتمعات تنضر الى التعليم على انه خدمات لا مقابل لها , بل اصبح ينظر الية على انه نظام قديم في ضوء كلفته والعائد منه , (الاحمدي , ٢٠٠٦, ٧٨) .

ولعل ابرز هذه المتغيرات والتحديات التي تؤثر في النظم التربوية والتعليمية هي :

أ. **الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات :** ان غلبة المعرفة في مجالات الحاسبات العلمية والقنوات الفضائية , وشبكات الانترنيت , وما يرتبط بها من تغير في حقائق العلم ومفاهيمه , (عزب , حسن , ٢٠٠٨, ٣٨, ٣٩) .

ويرى بشارة ان ظاهرة تفجير المعرفة قد رافقتها ظاهرة اخرى تتمثل في تسارع تقادم مضمون المعارف , (بشارة ,٢٠٠٣, ١٩)

وفي هذه المرحلة الجديدة تحتاج المجتمعات الى تربية جديدة وتعليم جديد يناسب عصر المعلومات بما يفرضه علينا من مطالب وتحديات . (ابراهيم , ٢٠٠٧, ٣٥)

ان تقنيات الاتصال الحديثة ينظر اليها الان على انها من الاصول التعليمية بما لها من قدرة على المساهمة في رفع كفاية التعليم وجودته من خلال تطوير طرائق المعالجة الحديثة المبنية على تبادل المعلومات والخبرات من جهة , (عزب , حسن ,٢٠٠٨, ٣٩)

ب. **التقدم التكنولوجي :** تتضح معالم هذا التقدم في تلك التحويلات التي تحققت في مجالات عديدة تشمل الحاسبات العلمية , الالكترونية الدقيقة , الإنسان الالي , الاتصالات , وتكنولوجيا الفضاء . (عزب ,

حسن , ٢٠٠٨ , ٣٤) . وقد أقرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون في وثيقتها المتقدمة الى الدورة السابعة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية للعام ٢٠٠٤ بان الدول العربية للعام ٢٠٠٤ بان الدول العربية تعاني تخلفا في المجالات العلمية والتكلنوجية الجديدة , (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم , ٢٠٠٤, ٢٠, ٨) .

ت. **تحديات العولمة** : شاع استخدام مفهوم العولمة في الأدبيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بشكل مكثف منذ بداية التسعينات من القرن المنصرم باعتبارها من الكلمات الجديدة التي برزت حديثا , (عزب , وحسن , ٢٠٠٨, ٣٠-٣١) .

وبالتالي لقد أصبح العالم رغم اتساعه قرية صغيرة ورغم الحدود الجغرافية بين الدول الا انه عالم منفتح وهذا له تبعات واثأر , لعل من أهمها واحضرها جميعا النقل الثقافي بين الدول وتصدير اتجاهات وقيم ترفضها خصوصية المجتمعات وهذا قد يكون له اثر سلبي على الهوية الثقافية لكل مجتمع فيها (المفتي , ٢٠٠٠, ٦).

وفي إطار التعامل مع هذا المفهوم فان احد مرتكزات جودة التعليم هو العمل على تحقيق التوازن بين متطلبات الثقافة الوطنية والتعددية الثقافية , (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ,٢٠٠٤, ٨) .

ث. **ديمقراطية التعليم** : من أهم الآثار التي خلفتها العولمة والانفجار المعرفي والتقدم التكنلوجي على الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية لدى المجتمعات تأكيد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان . (إبراهيم , ٢٠٠٧ , ٤٤) ذلك ان الديمقراطية تنطوي على قيم مهمة ينبغي للتعليم ان يوطدها ويشجعها مثل التنوع والاحترام المتبادل بين الإفراد والجماعات والاستعداد لإمكانية تغيير الرأي في ضوء الحجج واعتبار جميع الناس متكافئين في الحقوق الاجتماعية والإنسانية بحكم بشرتهم. (كليف , ١٩٩٧, ٢) وقد شددت أهداف التعليم للجميع التي تم التوافق عليها في المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع في داكار عام (٢٠٠٠) على ضرورة توفير تعليم جيد لجميع الطلبة .

وفي عام ٢٠٠٥ أصدرت التقرير العالمي بعنوان (التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة) حيث تابعت فيه مدى تحقق أهداف التعليم للجميع وهي :

_ التربية والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة .

_ تعميم التعليم الابتدائي .

_ تعلم النشى والكبار .

_ محو الأمية .

_ قضايا الجنسين .

_ التعليم الجديد . (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة , والعلوم ,٢٠٠٥, ٤) . كما يعتقد الباحث انه في ضوء المبررات السابقة الأنفة الذكر تعد الجودة الشاملة في التعليم احدى الركائز والمقومات الأساسية لأي نظام تعليمي يسعى إلى مواكبة التحديات والتطورات والمتغيرات التي يشهدها العالم اليوم وذلك بسبب أهمية الجودة وفائدتها في هذا المجال .

المصادر:

١. **عيد , محمد عبد العزيز , اتجاهات تطوير التعليم العالي في (تطوير التعليم العالي في مصر من اجل التنمية ومواجهة مشكلة البطالة) سلسلة قضايا التخطيط والتنمية رقم (١٠٨) , معهد التخطيط القومي , القاهرة , ١٩٩٧.**

٢. **فرير , الجاندروتيانا , تقييم النظم التعليمية وجهة نظر في نهاية التسعينيات.مدخل الى الملف المفتوح , ترجمة مجدي مهدي علي , مجلة مستقبليات , مجلة فصلية للتربية المقارنة , مكتبة التربية الدولي , جنيف , مجلد ٢٨, العدد ١, ١٩٩٨.**

٣. **ديلور جاك واخرون . التعلم ذلك الكنز الكامن , تقريب اللجنة الدولية للتربية للقرن الحاي والعشرون , تعريب جابر عبد الحميد جابر , دار النهضة العربية , القاهرة ,١٩٩٨.**

٤. **النبوي , امين , ادارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية ادارة التغيير التربوي على مستوى المدرسي بجمهورية مصر العربية المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية , ادارة التغيير في التربية وادارته في الوطن العربي , للفترة من ٢١_٢٣ يناير ١٩٩٥.**

٥. **العزاوي , محمد عبد الوهاب . ادارة الجودة الشاملة , دار اليازوري العملية للنشر والتوزيع , عمان ,٢٠٠٥.**

٦. **عطية , محسن علي . الجودة الشاملة والمنهج , دار المناهج للنشر , عمان ,٢٠٠٨.**

٧. **الخضير , ابراهيم بن علي , الجودة ومواصفات ايزو ٩٠٠٠ , كتيب المجلة العربية , العدد ٢٣ , السعودية ١٩٩٩.**

٨. **طعمية رشدي احمد , واخرون . الجودة الشاملةفي التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد , الاسس والتطبيقات , ط٢, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان ,٢٠٠٨.**

٩. راشد , علي . خصائص المعلم العصري وادوار الاشراف عليه , تدريبه الكتاب الثالث المعلم الناجح ومهاراته الاساسية , ط١, دار الفكر العربي , القاهرة , ٢٠٠٢.

١٠. العزاوي , محمد عبد الوهاب . ادارة الجودة الشاملة , دار البارودي العلمية للنشر , عمان ,٢٠٠٥.

١١. عقيلي , عمر وصفي . مدخل الى المنهجية المتكاملة لادارة الجودة الشاملة , دار وائل للنشر , عمان , ٢٠٠١.

١٢. حلاوي , محمد مصطفى . ادارة الجودة الشاملة واثرها في تحسين الاداء المالي , اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية الادارة والاقتصاد , الجامعة المستنصرية , ٢٠٠٠.

١٣. الدرادكة , مامون , وطارق شبلي . الجودة في المنظمات الحديثة , دار الصف للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٢.

١٤. السامرائي , مهدي . ادارة الجودة الشاملة في القطاعين الانتاجي والخدمي , دار جرير للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٧.

١٥. هلال , امل عبد العال , تطوير الادارة الجامعية في ضوء فعاليات ادارة الجودة الشاملة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة القاهرة , ٢٠٠٢.

١٦. رياض , محمد حسن . دليل تاهيل المنظمات العربية لتطبيق ادارة الجودة . المواصفات العالمية iso 9000 _ اصدار ٢٠٠٠ : المنظمة العربية للتنمية الادارية , القاهرة .٢٠٠٢.

١٧. حجازي جمال طاهر ابو الفتوح . ادارة الانتاج والعمليات مدخل ادارة الجودة الشاملة , مكتب القاهرة للنشر والتوزيع , القاهرة , ٢٠٠٢.

١٨. طعيمة , رشدي احمد , واخرون . الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الاعتماد , الاسس والتطبيقات , ط٢, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٨.

١٩. التميمي , محمد طاهر ناصر . تقويم اداء معلمي التاريخ من خريجي كليات المعلمين ومعاهد اعدادهم في ضوء كفاياتهم التعليمية , دراسة مقارنة , رسالة الماجستير غير منشورة , كلية المعلمين , الجالمعة المستنصرية , ٢٠٠٥.

٢٠. معمار , صلاح درويش . مدى تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في التدريب التربوي دراسة من جهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونيين في منطقة المدينة المنورة , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية ادارة الاعمال , جامعة كولمبوس الامريكية , ٢٠٠٨.

٢١. جودة , محفوظ احمد . ادارة الجودة الشاملة مفاهميم وتطبيقات , دار وائل للنشر والتوزيع , عمان , ٢٠٠٤.

٢٢. ابراهيم , محمد عبد الرزاق . منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة , ط٢, دار الفكر ناشرون وموزعون , عمان , ٢٠٠٧ .

٢٣. الترتوري , محمد عوض وجويحات اغادير . ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات , ط١, دار المسيرة للنشر والتوزيع , عمان ,٢٠٠٦.

٢٤. العزاوي ,محمد عبد الوهاب . انظمة الجودة الشاملة والبيئة iso 9000. iso 14000 , دار وائل للنشر والتوزيع , عمان , الاردن .

٢٥. الصرفي , عباس صالح قاسم . اتجاهات القيادات الادارية نحو تطبيق ادارة الجودة الشاملة , دراسة استطلاعية لاراء عينه من مدراء المنظمات الصناعية العراقية اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية الادارة والاقتصاد , الجامعة المستنصرية ,١٩٩٩.

٢٦. بن سعيد , خالد . مدى فعالية برامج الجودة النوعية بمستشفيات وزارة الصحة السعودية , المجلة العربية للعلوم الادارية , العدد ١١, الكويت ,١٩٩٧.

٢٧. ابو نبعة , عبد العزيز , مسعد فوزية . نحو تطبيق ادارة الجودة الشاملة _ دراسة استطلاعية لاراء عينة من عمداء وطلبة جامعة عمان الاهلية , مجلة كلية الادارة والاقتصاد , الجامعة المستنصرية , العدد٢٧, بغداد العراق , ١٩٩٨ .

٢٨. بدح , احمد محمد . ادارة الجودة الشاملة – نموذج مقترح لتطوير الادارة وامكانية تطبيقه في الجامعات الاردنية العامة , اطروحه دكتوراه غير منشورة , جامعة عمان العربية للدراسات العليا , الاردن عمان , ٢٠٠٣ .

٢٩. القزاز , اسماعيل ابراهيم ,و عبد الملك , عادل . التقييم الذاتي وعملية التحسين المستمر بموجب ارشادات مواصفة iso 90004-2000, مكتب المشهداني للطباعة , بغداد , ٢٠٠١.

٣٠. القزاز , اسماعيل ابراهيم واخرون . متطلبات التطبيق العملي لمواصفة الايزو ٢٠٠٠ – ٩٠٠٠١ لنظام الجودة , مكتب الاشقر للطباعة , المكتبة الوطنية , العراق , ٢٠٠١.

31.Hills p . Adictionary of Education. London RoutledgeKeganPolleltd . 1982

32. Moore.Bernice . Analysis of Secondary Teacher Education Programs in unce . D.A I.Vol .

The importance of total quality in upgrading education

Prof. Dr. Hamid Qasim Gadhban

Theacher: Sarod Wli Ismail

Translator . Ronak Ghazi Mohammed

Abstract

growing interest in quality systems dramatically in the mid-seventies of the twentieth century, many of the factors that have imposed this period is the most important economic changes and accompanying scientific and technological explosion and expansion of education and increasing demand in all stages, including university and higher education and new social pressures imposed by the age conditions to increase the means of communication and knowledge explosion of new and increased quality for the theoretical and scientific level.

البناء القيمي وأزمة الضمير الأخلاقي بين الاعتدال والانحراف السلوكي في فكر الإمام الصادق عليه السلام. "رؤية نفسية "

إعداد

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

<u>الفصل الأول :القيم</u>

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 : متمثلاً 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 وحياً ، 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 — 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 .

تعريف علم الأخلاق

-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 فلبا 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 "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)

<u>التطور الديني ونشأة الضمير</u>

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 الدينى 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 "Psychic vision

Preparation
Assist Prof. Dr. Mohamed Kazim Jasim Jizani
College of Basic 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:

1. values and value system, the concept of Islamic values, their sources, their characteristics.
2. 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.
3. The definition of conscience, and functions in the personality of the individual conscience and the impact the crisis in the individual and society.
4. moderation and behavioral deviation.
5. Is it possible to change the morality? What is the evidence of the possibility of change?
6. Conclusion and conclusions and recommendations

مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في الجامعة

م.د. عهود سامي هاشم

كليــة التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات / جامعة بغداد

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي لتعرف مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق من طريق الاجابة عن السؤال الاتي : **ما مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق ؟**

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة هذا البحث وتألفت عينة البحث من طلبة المرحلة الاولى للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ لكليات (التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد والاداب والتربية بنات والتربية / الجامعة المستنصرية) وكان المجموع الكلي للعينة ٤٠٠ طالب وطالبة. ولتحقيق مرمى البحث اعدت الباحثة اختبارا لقياس مستوى الذكاء اللغوي لعينة البحث ، وقد توصل البحث الى إن طلبة الجامعة لديهم ذكاء لغوي لان الفرق بين متوسطهم الحسابي والمتوسط النظري دال احصائيا.

وتوصي الباحثة بعدة توصيات منها:

١. قيام تدريسيي الجامعة بتوجيه الطلبة نحو ممارسة العادات الدراسية الإيجابية التي تنمي الذكاء اللغوي لديهم وبما يزيد من ثرواتهم اللغوية وقدراتهم على التعبير.
٢. إعداد برامج اثرائية لطلبة الجامعة تعمل على تنمية الذكاء اللغوي لديهم.
٣. توفير خدمات إرشادية لطلبة الصف الأول تعمل على مساعدتهم لتعرف القيم الجامعية وأساليب الدراسة الجامعية وعاداتها الدراسية الصحيحة حتى ينمو الذكاء عموما عندهم ولاسيما الذكاء اللغوي الذي يعد من العوامل المهمة في زيادة الثروة اللغوية والتعبير.
٤. إمكانية الإفادة من اختبار الذكاء اللغوي الذي أعدته الباحثة في هذا البحث.

الفصل الاول / مشكلة البحث واهميته

كما تتلون الطبيعة بأزهارها وانهارها واشجارها التي ابدع الباري تبارك في علاه بتصويرها ، تتنوع القدرات العقلية للإنسان فمنهم ذو ذكاء عالٍ او متوسط او ضعيف ، وهم يتفاوتون كذلك بالذكاء نفسه فمنهم من يبدع بالذكاء اللغوي واخر بالذكاء الموسيقي واخر بالذكاء الرياضي وهكذا . وهذا ما اشار اليه عدد من المختصين فهم يؤكدون تفاوت الافراد بالقدرات والإمكانيات العقلية فهي لدى البعض قوية ولدى البعض الاخر ضعيفة او متوسطة.

وفي عصر التسارع المعرفي والثورة المعرفية التي يشهدها العالم اليوم فان الدول تجد نفسها ملزمة بتوفير فرص تعليمية متساوية لأفرادها على اختلاف قدراتهم العقلية ، وهذا يتطلب اعداد اجيال من المعلمين قادرين على مواجهة هذه التحديات . (Kirk&Gallagher,1986:97)

وأمام هذه التحدي تقف كليات التربية موقفًا خاصًا؛ بوصفها المسؤولة عن آخطر قطاع من قطاعات التنمية، وهو قطاع التنمية البشرية ، فلا جدوى من بناء المدارس وتزويدها بالإمكانات العلمية والمادية والفنية كافة إن افتقرت إلى المدرس الكفء الذي يستثمر هذا كله.

(البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٣٢٤)

وإذا كنا نتحدث عن كليات التربية وإعداد خريجيها فالحديث يقودنا إلى الحديث عن المعلم و المدرس ، فالمعلم الكفء هو محور العملية التربوية في المدرسة , وعصبها الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها وغاياتها, وهو الذي ينوع عن وعي وقصد في سلوكه, وفي الأنشطة التعليمية التي يعتمد عليها, بحيث يوفر للمتعلمين مثيرات متنوعة تحافظ على انتباههم, وتوجههم نحو عملية التعلم (عليمات،١٩٩٧: ٨٨) (هارون، ٢٠٠٣: ٣٢١).

ونظراً للدور الفاعل الذي يؤديه المعلم, لابُدَّ من إعداده إعداداً متكاملاً وشاملاً , وبتنمية تربوية وتعليمية تواكب متطلبات مرحلة التنمية ,والتركيز في الإعداد النوعيّ في هذه المرحلة دون تباطؤ, حتى يتحقق بالفعل ما يُنشد في جعل هذه النهضة ممارسةً وتجديد.

(آل إبراهيم، ١٩٩٧: ١٠٧)

ويجب الاهتمام بإعداد المعلم والأرتقاء بمستوى تكوينه وتنميته المهنية ,وتمكينه من اكتساب المعارف والمهارات في المجالات العلمية المختلفة المستندة إلى الخبرات الحيّة في المدرسة والميدان التربويّ, ورعايته اجتماعياً ومادياً (زاير, ٢٠١١: ١٣٩).

ومن متطلبات العملية التعليمية وتطويرها تعليم التفكير اذ يرى الطائي أننا أحوج ما نكون في هذا الوقت إلى ممارسة التفكير لكثرة التناقضات واختلاط الحقائق بالآراء ، وكثرة أساليب الدعاية ، وغياب المنطق والمنهجية العلمية في طرح الأفكار ، خاصة ونحن نعيش في عصر تتلاشى فيه المسافات بسبب وسائل الاتصال والتقنية الحديثة (الطائي ،٢٠١١: ١٥) .

فإعداد المعلم المفكر القادر على حل المشكلات التي تواجهه تجعل منه معلماً قادراً على القيام بعمليات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم ، وكجزء من التفكير تأتي انواع الذكاءات جزءا مهما لابد للمعلم من معرفته لتنميته لدى المتعلمين خاصة وان الافراد يتفاوتون بقدراتهم وامكانياتهم كما اسلفنا ، وواحدة من اهم هذه الذكاءات القدرة على التحكم في اللغة بسلاسة للتعبير عن النفس، التواصل، الإقناع، و طرح المعلومات والأفكار. وهو ما يطلق عليه الذكاء اللغوي ولذي يمكن تعريفه بانه : القدرة على إنتاج مجموعة من العلامات المساعدة وتأويلها على نقل معلومات لها

دلالة ، وإنَّ صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها . وإنَّ المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء ، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، وأنَّ لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية(Gardner,1997,p:82).

وبالرغم من أهمية الذكاء اللغوي في إعداد المعلم إلا انه لم يحض بدراسة تبين مدى توافره لدى خريجي أو طلبة كليات التربية ،الذين سيمارسون مهنة التدريس ومن هنا جاء البحث ليجيب عن التساؤل الآتي :

- ما مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق؟

اهمية البحث :

يؤكد المختصون ان عملية التعلم والتعليم لا تعني نقل المعارف العلمية فقط ، بل هو عملية شاملة تعنى بالنمو العقلي والمعرفي والوجداني للمتعلم وبمختلف الجوانب التي تضمن له ان يتخذ القرارات السليمة ويبني شخصيته المستقلة ويستعمل كل الخبرات العلمية التي اكتسبها من المقرر الدراسي متى ما احتاج اليها .

فالتربية كانت وما زالت واحدة من الوسائل المهمة في اعداد الامجاد الحضارية وان التقدم الحضاري مرهون بمسار تربوي قديم وقوام التربية هو حساب النتائج والمقترحات في مختلف الاوجه والظروف الذاتية والموضوعية ، وان تباينت المعطيات الجغرافية و السكانية (العبيدي ،٢٠٠٤ : ٤٣).

فالتربية لدى زيتون عملية مخططة مقصودة تهدف الى احداث تغييرات ايجابية مرغوبة في سلوك المتعلم وانفعالاته وهذا يتطلب من المعلم تفكيراً سليماً وجهداً ابداعياً مميزاً لتكوين الشخصية السليمة للمتعلم (زيتون،١٩٩٣ :١٩).

ومن اهم هذه المتغيرات تنمية الذكاء لدى المتعلم فالذكاء اهم ما يميز انسان عن اخر وهو يمثل الطاقة العقلية او العائد العقلي او الصفة المرافقة للعقل والتي تعمل بنشاط وفهم وعمق. خاصة اذا علمنا ان الذكاء يشمل جانبين رئيسين يمثل الجانب الاول الذكاء العلمي او المباشر وهو ما يترجم بالقدرة على التلاؤم وحل المشكلات الجديدة والظروف الطارئة ، اما الثاني فيتمثل بالذكاء النظري والذي يظهر جلياً بالقدرة على التكيف والفهم وادراك العلاقات المختلفة من تشابه او اختلاف (عشوي ،٢٠٠١ :١٧٠).

ولأهمية الذكاء وتعدد انواعه فقد حظي باهتمام الباحثين على اختلاف اختصاصاتهم ومستوياتهم ونال الذكاء اكثر من تعريف واكثر من تقسيم حتى برزت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر(Gardner) والتي اكدت أثبتت أنَّ الإنسان يمتلك أنواعاً عدّة من الذكاء في وقتٍ واحد

, وأنَّ جميعها على القدرة نفسها من الأهمية , وعلى وفق نظرية الذكاءات المتعددة إنَّ أي فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات تُقسّم على سبعة ذكاءات هي (ذكاء لغوي/لفظي , وموسيقي , ورياضي/منطقي , واجتماعي , وبصري/مكاني , وذاتي , وجسمي/حركي) , وأضاف فيما بعد (Gardner) الذكاء الطبيعي وعدد من ذكاءات أخرى تبعته . زيادة على ذلك فالأفراد قادرون على الاستفادة من ذكاءاتهم جميعها وتوظيفها , إذ تجمع قائمة الذكاء المتعدد بين ذكاء قوي نسبياً , وذكاء ضعيف نسبياً , ونواحي القوة , والضعف النسبية هذه تساعد في تفسير الفروق الفردية بين الأفراد . (جابر , ٢٠٠٣: ٢٧١).

واهم ما يميز نظرية الذكاءات المتعددة شموليتها لجوانب التعلم , فهي من ناحية تَعدُّ المتعلم كلّاً متكاملاً يجب العمل على تنميته من جوانبه جميعها سواء أكان الجانب المعرفي أم الجانب الانفعالي أم الجانب الأدائي الحركي . وإنَّ العملية التعليمية – التعلّمية فيها تفاعل واضح بين المعلم والمتعلم , بل شراكة حقيقية بينهما بهدف إيجاد منظومة تعليمية – تعلّمية تخلق التفكير , والإبداع لدى المتعلمين , إذ تُشير أبحاث الدماغ إلى أن هذه النظرية تعمل بوعي حقيقي على إيقاظ الجانب الأيمن من الدماغ من سباته , الذي وجد بفعل السيطرة المطلقة من جانب المعلم على مجريات العملية التعليمية – التعلّمية (نوفل , ٢٠٠٦: ١٦٨).

ونحن نجد ان اهمية هذه النظرية تتجلى باعتمادها على كشف القدرات , والفروق الفردية للمتعلمين وعدم تركيزها على الاختبارات كما كان يحدث مع النظريات الاخرى التي عندت الى دفن كثير من المواهب او عدم كشفها لاعتمادها بالدرجة الاولى على اختبارات الذكاء.

ومن ضمن الذكاءات السبعة الواردة في هذه النظرية الذكاء اللغوي الذي يمتاز حامله بصفات معينة ابرزها القدة على الحفظ بسرعة ، وحب التحدث والرغيبة في سماع الاسطوانات ، الالعاب اللغوية ، واظهار الرصيد اللغوي ، والشغف بقراءة الملصقات ، وقص الحكاية .(Gardenar,1983: 89)

ويمكن الذكاء اللغوي صاحبه من استعمال اللغة بشكل فعال كوسيلة من وسائل التعبير والاتصال ، (ابو حطب،١٩٩٦: ١٦١) ، ونعتقد ان اهمية الذكاء اللغوي بالنسبة لطلبة الجامعات يمكن ان تبرز بشكل مباشر بمعالجة اللغة واصواتها فيتمكن المتكلم من اقناع الاخرين بحججه الكلامية ، خاصة وان المرحلة الجامعية مرحلة اعداد المتعلم لممارسة الحياة المهنية خاصة في كليات التربية التي تعمل على اخراج مدرسين قادرين على تربية وتعليم الاجيال القادمة فاذا تمكن المدرس من ادوات لغته صار بإمكانه استعمالها بشكل سليم وتوظيفها بشكل امثل ، وهو ما سينعكس على المتعلمين فينتج لنا طلبة متمكنين من لغتهم بشكل سليم .

ومن هنا تبرز اهمية البحث الحالي فيما يأتي :

١. اهمية التعليم كونه عملية شاملة تعنى بالنمو العقلي والمعرفي والوجداني للمتعلم والتي تساعده على ان يتخذ القرارات السليمة ويبني شخصيته المستقلة .
٢. اهمية الذكاء كونه اهم ما يميز انسان عن اخر وهو يمثل الطاقة العقلية او العائد العقلي او الصفة المرافقة للعقل والتي تعمل بنشاط وفهم وعمق.
٣. اهمية الذكاءات المتعددة لكونها تكشف القدرات , والفروق الفردية للمتعلمين وعدم تركيزها على الاختبارات كما كان يحدث مع النظريات الاخرى التي عندت الى دفن كثير من المواهب او عدم كشفها لاعتمادها بالدرجة الاولى على اختبارات الذكاء.
٤. اهمية الذكاء اللغوي فهو يمكن صاحبه من استعمال اللغة بشكل فعال كوسيلة من وسائل التعبير والاتصال.
٥. اهمية المرحلة الجامعية كونها مرحلة اعداد للحياة العملية ومواجهة التحيات المجتمعية.
٦. اهمية الذكاء اللغوي لطلبة كليات التربية كونه يساعد المتعلم على ايصال الفكرة للمتلقي وهو ما يساعد على التأثير بالمتعلمين .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي لتعرف مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق.

فرضية البحث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لمستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة لعربية في الجامعة .

حدود البحث :

عينة من طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق للعام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ في كليات التربية ابن رشد للعلوم الانسانية ، الاداب ، التربية للبنات / جامعة بغداد وكلية التربية / الجامعة المستنصرية.

تحديد المصطلحات :

أ. **المستوى** : يشير إلى كمية التغيير أو الصفة المطلوب تقديرها ، وقد يشير إلى المعيار المطلوب لأغراض معينة ، على أساس قياس مستوى ما هو كافٍ لأداء المطلوب عملياً واجتماعياً (شحاتة والنجار :٢٠٠٣، ٢٦٩).

ب. **الذكاء اللغوي :**

- **عرفه (Gardner,)**: انه القدرة على إنتاج مجموعة من العلامات المساعدة وتأويلها على نقل معلومات لها دلالة ، وإنَّ صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها . وإنَّ المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء ، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، وأنَّ لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية(Gardner,1997,p:82-86)
- **عرفه السيد:** بانه قدرة الفرد على ان يكون حساساً للغة المكتوبة والمنطوقة وتعلمه هذه اللغة واستعمالها لتحقيق اهداف معينة وتوظيفها شفهيا وتحريريا بفاعلية ، ويكون هذا الذكاء متطور جدا لدى الشعراء والكتاب والصحفيين ورجال السياسة والدين (علي:٢٠١١، ٣١٤).

ج. اقسام اللغة العربية: هي اقسام تابعة للكليات تعنى بإعداد مدرسين ومدرسات قادرين على مزاولة مهنة تدريس اللغة العربية بفروعها كافة من نحو وصرف وادب وبلاغة

د. كليات التربية : هي مؤسسات تربوية تابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي في العراق يلتحق بها الطلبة الذين اكملوا الدراسة الاعدادية بنجاح ، تهدف هذه المؤسسات لإعداد جيل من المدرسين والمدرسات القادرين على مزاولة مهنة التدريس بالاختصاصات الانسانية .

الفصل الثاني / جوانب نظرية ودراسات سابقة

تعريف الذكاء: لقد تنوعت تعريفات الذكاء فمن الباحثين من يرى ان للذكاء تعريف العام يشمل كل نوع من انواع المعرفة مهما كان اصلها من احساس او ادراك او تداعي او ذاكرة او تخيل او فهم ، اما التعريف الخاص فينظر للذكاء من زاويتين هما :

- **الذكاء العلمي او المباشر** : وهو القدرة على التلاؤم لحل المشكلات الجديدة والظروف الطارئة .
- **الذكاء النظري** :وهو القدرة على التكيف والفهم وادراك العلاقات المختلفة من تشابه او اختلاف (عشوي:٢٠٠١، ١٧).

ومما تقدم نجد ان تعريف الذكاء يشمل الجوانب الاتية :

١. ان الذكاء كلمة مجردة او تكوين افتراضي لا يشير لما هو مادي او ملموس يمتلكه شخص بعينه فنحن لا نلاحظه مباشرة ولا يمكن قياسه بشكل مباشر ، بل يستدل عليه من اثاره الايجابية ونتائجه .
٢. يعد الذكاء القاسم المشترك الاكبر للعمليات العقلية ولكن بدرجات متفاوتة .
٣. يمكن القول ان الذكاء هو الجانب المعرفي من الشخصية والذي به يتم التعرف على معالم البيئة واكتشاف الصفات اللازمة الملائمة للأشياء والافكار الموجودة وعلاقتها ببعضها .

٤. يمكن القول ان الذكاء هو القدرة على استنباط الافكار المناسبة اذا ما تطلب من الشخص اعمال الذهن لحل أي مشكلة تواجهه .(موسوعة علم النفس ، ١٧٩).

ويرى (جاردنر) (Gardner,1999) ان الذكاء هو إمكانية بيولوجية يجد له تعبيراً فيما بعد كنتاج للتفاعل بين العوامل التكوينية والبيئية , وعند مختلف الأفراد في مقدار الذكاء , كما يختلفون في طبيعته , ويختلفون في الكيفية التي ينمون بها ذكاءهم , إذ إنَّ بعضهم يمزج أصناف الذكاء لحلِّ مختلف المشكلات التي تواجههم في حياتهم . (Gardner,1999, p:11)

لقد ميَّز هربرت سبنسر (Sbencer) بين جانبين للحياة العقلية، وهما : الجانب المعرفي والجانب الوجداني، ووظيفة الجانب المعرفي مساعدة الكائن العضوي على التكيف بطريقة أكثر فاعلية لبيئة متشابكة معقدة ومتغيرة، ويرى أنَّه يمكن الوصول إلى هذا التكيف عن طريق الذكاء لدى الإنسان والغريزة عند الحيوانات الدنيا . ويسير في الاتجاه نفسه ثورندايك (Thorndike) إذ يفسر الذكاء بيولوجياً بالعمليات العقلية الناتجة لعمل جهاز عصبي معقد يؤدي وظيفته بنحو كلي مختلف . ومعنى هذا أن الذكاء – بحسب ثورندايك – تحدده إمكانيات كامنة في التكوين الجسمي للكائن الحي موروثة , وليست مكتسبة , وكلما تعقد الجهاز العصبي للكائن الحي كلما أزداد ذكاؤه.

نظرية الذكاءات المتعددة :

تُعدُّ نظرية الذكاءات المتعددة الأكثر شمولا لجوانب التعلم , فهي من ناحية تَعدُّ المتعلم كلّاً متكاملاً يجب العمل على تنميته من جوانبه جميعها سواء أكان الجانب المعرفي أم الجانب الانفعالي أم الجانب الأدائي الحركي . وإنَّ العملية التعليمية – التعلّمية فيها تفاعل واضح بين المعلم والمتعلم , بل شراكة حقيقية بينهما بهدف إيجاد منظومة تعليمية – تعلّمية تخلق التفكير , والإبداع لدى المتعلمين , إذ تُشير أبحاث الدماغ إلى أن هذه النظرية تعمل بوعي حقيقي على إيقاظ الجانب الأيمن من الدماغ من سباته , الذي وجد بفعل السيطرة المطلقة من جانب المعلم على مجريات العملية التعليمية – التعلّمية . (نوفل : ٢٠٠٦, ١٦٨).

لقد ظهرت هذه النظرية على يد (Gardner) في أوائل الثمانينيات من القرن الماضي فهي نظرية تختلف عن النظرة التقليدية للذكاء , واستندت نظرية الذكاءات المتعددة إلى الاكتشافات العلمية الحديثة في مجال علوم المعرفة , وعلم الأعصاب , ودراسات المخ وأبحاثه , ولذا اطلق عليها نظرية الذكاء المتعددة. (النعيمي : ٢٠٠٥, ٨٣)

وبحسب نظرية الذكاءات المتعددة فأنَّ الذكاء يكمن في قدرة المتعلم على حلِّ المشكلات , وتقديم نتاجات ذات أهمية في موقع معين مثل : (الشعر , والموسيقى , والرسم ,

والرياضة , وغيرها) , فركّزت النظرية في الأصل البيولوجي للذكاء , اذا ان أي فرد له إعاقة , أو مرض عقلي لا تكون لديه القدرة على حل المشكلات , أو تقديم نتاجات ذات فائدة .

(السرور : ١٩٩٨, ٣٣٨-٣٣٩).

ومما تقدم نجد ان نظرية الذكاءات المتعددة ناقضت النظرية التقليدية للذكاء , إذ أثبتت أنَّ الإنسان يمتلك أنواعاً عدّة من الذكاء في وقتٍ واحد , وجميعها على ذات القدر من الأهمية , فكل فرد يمتلك مجموعة من الذكاءات تُقسّم على سبعة ذكاءات هي (ذكاء لغوي- لفظي , وموسيقي , ورياضي- منطقي , واجتماعي , وبصري-مكاني , وذاتي , وجسمي- حركي) , وأضاف فيما بعد (Gardner) الذكاء الطبيعي وعدد من ذكاءات أخرى تبعته.

(جابر : ٢٠٠٣, ٢٧١).

اذ يؤكد "جاردنر" أن الأسوياء من الناس قادرون على الإفادة من توظيف جميع ذكاواتهم، ولكن الأفراد يتمايزون بصورتهم الذكائية، فملامح هذه الصورة هي توليفة فريدة من ذكاوات قوية نسبيًا وذكاوات ضعيفة نسبيًا يستخدمونها لحل مشكلاتهم أو لتشكيل نواتج عملهم. ونواحي القوة النسبية هذه ونواحي الضعف تساعد في تفسير الفروق الفردية.

(عبد الحميد :١٩٩٧ ، ٢٧٨).

وهكذا وجد (جاردنر) Grardner ان التعريف الشامل للذكاء هو: "القدرة على حلِّ المشكلات أو إضافة ناتج جديد يكون ذا قيمة في واحد أو أكثر من الإطارات الثقافية , معتمداً في ذلك على متطلبات الثقافة التي يحيا في كنفها". (Walter & Gardner 1984,p:166)

ويرى بعض المربين عمل "جاردنر" على أنه تأكيد لأهمية فهم الطالب للمنهج الأساسي، وأن الطلاب يفهمون بشكل حقيقي المحتوى الأكاديمي، لدرجة أنهم يستطيعون تطبيق معرفتهم في مواقف جديدة ، وأن التدريس المبني على هذا المشروع يتبنى بعض الطرق لتحسين فهم الطلاب، مثل توفير مداخل متعددة للمحتوى. (Campbell , 1999 , 263)

فلهذه النظرية مضمون تربوي، اذ انها توضح ما ينبغي أن يكون عليه البرنامج المدرسي الكامل إذا حاولنا تنمية مواهب الشباب، وقد أنشئت مدارسنا، وأعدت أساسًا لدعم الذكاء اللغوي والذكاء المنطقي – الرياضي. ولا تنمي بنفس القدر الأشكال الموسيقية والمكانية من الذكاء. وتنمي الذكاء الجسمي الحركي في الأنشطة خارج المنهج، وتتجاهل عادة التدريس الرسمي لشكلين من أشكال الذكاء، هما: الذكاء الضمن شخصي، والذكاء بين الشخصي.

(عبد الحميد : ١٩٩٤ ، ٤٢)

فمن الأساليب التربوية التي يمكن أن تتبع من أجل رعاية المتفوقين نشر الفكر الخاص " بالذكاوات المتعددة "على أوسع نطاق، وتدريب المعلمين على توظيفه، وعلى استعمال أدوات

متعددة لتحديد " الذكاوات " السائدة لدى كل من الطلاب، وذلك إضافة إلى السعي نحو التوسع في تعيين إخصائيين نفسيين لاستخدام هذه الأدوات، واستخلاص النتائج منها.

(فايز مينا ، ٢٠٠١ ، ٢٢٠).

أنواع الذكاءات المتعددة :

توصلت نظرية الذكاءات المتعددة الى ان كل فرد يتمتع بمجموعة من الذكاءات المتعددة وهي مجتمعة لديه بيد انه يبدع في احداها اكثر من الاخريات وهي :

١. الذكاء اللغوي(اللفظي): وهو القدرة على إنتاج مجموعة من العلامات المساعدة وتأويلها على نقل معلومات لها دلالة، و يبدي المتميز بهذا لنوع من الذكاء السهولة في إنتاج اللغة ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها . وإنَّ المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتجهون نحو القراءة والكتابة ورواية القصص، ولهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية(Gardner,1997,p:82). **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء :** (القصة , العصف الذهني , التسجيل الصوتي , النشر).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و (آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠)

٢. الذكاء المنطقي (لرياضي) : يغطي هذا الذكاء مجمل القدرات الذهنية، التي تتيح للشخص وضع عدد من الفروض الضرورية وملاحظتها واستنباطها ؛ لإيجاد الحلول للمشكلات، و معرفة الرسوم البيانية والعلاقات التجريدية والتصرف فيها . وإنَّ المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء ، يتمتعون بموهبة حلِّ المشكلات ، ولهم قدرة عالية على التفكير، فهم يطرحون أسئلة بنحوٍ منطقي , ويمكنهم أنْ يتفوقوا في المنطق المرتبط بالعلوم وبحلِّ المشكلات(Gardner,1997,p:82) . **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء** (التصنيف والوضع في فئات , التفكير العلمي , الحسابات والأنظمة الكمية , موجهات الكشف , الأسئلة السقراطية).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و(آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠).

٣. الذكاء الاجتماعي (التفاعلي): يفيد هذا الذكاء صاحبه على فهم الآخرين، وتحديد رغباتهم ومشاريعهم وحوافزهم ونواياهم والعمل معهم ، وأن لصاحبه القدرة على العمل بفاعلية مع الآخرين . وإنَّ الأفراد الذين لديهم هذا النوع من الذكاء يجدون ضالتهم في العمل الجماعي، ولهم القدرة على لعب دور الزعامة والتنظيم والتواصل والوساطة والمفاوضات(Gardner,1997,p:82). **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء** (مشاركة الأقران , المجموعات التعاونية , ألعاب الرقع أو لوح الألعاب , المحاكاة , تماثيل الناس).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و (آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠)

٤. الذكاء الذاتي(التأملي): يتمحور حول تأمل الشخص لذاته، وفهمه لها ، وحب العمل بمفرده ، والقدرة على فهمه ؛ لانفعالاته وأهدافه ونواياه ، وإنَّ المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء يتمتعون بإحساس قوي بالأنا ، ولهم ثقة كبيرة بالنفس ، ويحبذون العمل منفردين، ولهم إحساسات قوية بقدراتهم الذاتية ومهارتهم الشخصية ، وإنَّ هذا الذكاء يبرز لدى الفلاسفة والأطباء النفسانيين والزعماء الدينيين والباحثين في الذكاء الإنساني. ويرى جاردنر أنّ هذا الذكاء تصعب ملاحظته، والوسيلة الوحيدة لمعرفته ، ربما تكمن في ملاحظة المتعلمين، وتحليل عاداتهم في العمل ، وإنتاجهم، ومن المهم كذلك أن نتجنب الحكم بصفة تلقائية على المتعلمين الذين يحبون العمل على انفراد ، أو أولئك المنطوون على أنفسهم على أنَّهم يتمتعون بهذا الذكاء(Gardner,1997,p:82-86). **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء** (فترات التأمل لمدة دقيقة , الصلات أو الروابط الشخصية , اللحظات الانفعالية , جلسات تحديد الأهداف , وقت الاختيار).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و (آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠)

٥. الذكاء الجسمي (الحركي) : يسمح هذا الذكاء لصاحبه باستعمال الجسم لحلِّ المشكلات ، والقيام ببعض الأعمال ، والتعبير عن الأفكار والأحاسيس . إنَّ الطلبة الذين يتمتعون بهذه القدرة يتفوقون في الأنشطة البدنية، وفي التنسيق بين المرئي والحركي، وعندهم ميولٌ للحركة ولمس الأشياء(Gardner,1997,p:82-86) . **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء** (إجابات الجسم , المفاهيم الحركية , خرائط الجسم , مسرح الحجرة المدرسة , التفكير العلمي باليدين).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و (آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠).

٦. الذكاء الموسيقي(الايقاعي) : تسمح هذه القدرة الذهنية لصاحبها بالقيام بتشخيص دقيق للنغمات الموسيقية، وإدراك إيقاعها الزمني، والإحساس بالمقامات الموسيقية وجرس الأصوات وإيقاعها ، وكذا الانفعال بالآثار العاطفية لهذه العناصر الموسيقية. نجد هذا الذكاء عند المتعلمين الذين يستطيعون تذكر الألحان وتعرّف المقامات والإيقاعات، وهذا النوع من الأفراد يحبون الاستماع إلى الموسيقى، وعندهم إحساس كبير للأصوات المحيطة بهم (Gardner,1997,p:82-86). **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء**(الإيقاعات (أغاني,أناشيد,دقات) , جمع الاسطوانات وتصنيفها , موسيقى الذاكرة الفائقة , المفاهيم الموسيقية, المزاج الموسيقي أو المناخ الانفعالي).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و (آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠)

٧. **الذكاء البصري (الفضائي)** : إنَّه القدرة على خلق تمثيلات مرئية للعالم في الفضاء وتكييفها ذهنياً وبطريقة ملموسة، ويمكّن صاحبه من إدراك الاتجاه، وتعرف الوجود أو الأماكن، وإبراز التفاصيل، وإدراك المجال وتكوين تمثل عنه.إنَّ الأفراد الذين يتجلى لديهم هذا الذكاء محتاجون لصورة ذهنية أو صورة ملموسة لفهم المعلومات الجديدة، كما يحتاجون إلى معالجة الخرائط الجغرافية واللوحات والجداول وتعجبهم ألعاب المتاهات والمركبات. وهؤلاء المتعلمون متفوقون في الرسم والتفكير فيه وابتكاره . (Gardner,1997,p:82-86). **ومن اهم استراتيجيات هذا الذكاء**(التصور البصري , المجازات المصورة , الماعات اللون , الرموز المرسومة , الرسم التخطيطي للفكرة).

(نوفل : ٢٠٠٦, ٢٤٩-٢٥٤) و (آرمسترونج : ٢٠٠٦, ٨٦-٩٠)

الدراسات السابقة :

- **دراسة "تيلي" "Teele"(١٩٩٤)** هدفت هذه الدراسة لتحديد علاقة الذكاوات المتعددة بالعملية التعليمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين الذكاوات المتعددة، والعملية التعليمية، كما أظهرت الدراسة أن استخدام نظرية الذكاوات المتعددة يوفر المناخ الاجتماعي الذي بدوره يخلق بيئة تربوية للطلاب (Teele , 1994 , 2270).
- **دراسة " هايلاند" "Highland"(١٩٩٩)** فحصت هذه الدراسة استعمال "جاردنر" للذكاوات المتعددة لتحسين الطلاب. وكانت عينة الدراسة (٢٠) طالبًا ما قبل الروضة والروضة وفصول المرحلة الابتدائية في مدرستين في أحياء شيكاغو، تم توثيق تصرفات الطلاب مثل الكسل، وعدم المشاركة عن طريق وسائل مثل ملاحظات الفصل وسجلات القصص. طبقت الدروس في أكتوبر ونوفمبر في السنة الدراسية باستخدام واحدة من الذكاوات الثمانية، واستعملت الوسائل البصرية وقوائم التقارير لتوثيق التغيرات في تصرف الطالب، تم تحديد أقوى ذكاء لكل طالب فيما إذا كان الطالب يتصرف بشكل ملائم خلال الدرس متوجها نحو ذكاء معين. أوضحت النتائج بأن ٧٧ بالمائة من الطلاب أبدوا وأظهروا تحسنًا في تصرفاتهم عندما يقومون بنشاطات معينة نحو أقوى ذكاء لديهم (Highland: ١٩٩٩).
- **دراسة " عفانة والخزندار (٢٠٠٣)**" هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة، وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات وميول الطلبة نحوها، فاشتملت عينة الدراسة على (١٣٨٧) طالبًا وطالبة من الصف الأول إلى الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بغزة. **وتوصلت الدراسة** لأن عينة الدراسة تمتلك الذكاء المتعدد بدرجات مختلفة بالنسبة لمرحلة التعليم الأساسي بغزة؛ ففي هذه المرحلة تفوق الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء الجسمي حركي عند الذكور عن الإناث، والذكاء اللغوي اللفظي

والذكاء المكاني عند الإناث عن الذكور. وأوضحت النتائج كذلك أنه توجد علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والتحصيل في الرياضيات، وأيضًا علاقة موجبة بين الذكاء المنطقي الرياضي والميل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة (عفانة الخزندار : ٢٠٠٣).

تعليق على الدراسات السابقة:

١- ركزت الدراسات السابقة على استعمال نظرية الذكاوات المتعددة في الممارسة الصفية، وأشارت إلى أن الأفراد لديهم على الأقل ثمان ذكاوات بدرجات مختلفة.

٢- تؤكد الدراسات السابقة أن استعمال نظرية الذكاوات المتعددة تمكن الطلاب من تطوير فروقهم الفردية.

٣- تجمع الدراسات السابقة على أن استعمال نظرية الذكاوات المتعددة تمكن المربين من خلق بيئة تعلم تعمل على تحسن تعلم الطلاب.

٤- تشير الدراسات السابقة إلى أن الطلاب عبروا عن مشاعرهم الإيجابية اتجاه استخدام المواد التعليمية، وتنوع النشاطات، التي تظهر من استخدام نظرية الذكاوات المتعددة.

٥- استخدمت أغلب الدراسات السابقة أعمال مسح للذكاوات المتعددة تعتمد على الأنشطة والمقابلات والملاحظات.

٦- ويتميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة في انه بهدف لقياس مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق .

الفصل الثالث / إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل أهم إجراءات البحث الحالي لتحقيق أهدافه والمتمثلة بتحديد مجتمعة، وتحديد حجم عينته، وكيفية اختيارها، وتحديد أداته المتمثلة الذكاء اللغوي الذي اعدته الباحثة ثم الإشارة إلى الوسائل الإحصائية المستعملة في هذا البحث في إجراءاته أو في تحليل نتائجه. وفيما يأتي عرض هذه الإجراءات :

أولا : مجتمع البحث

لما كان البحث الحالي تحدد بطلبة المرحلة الاولى لاقسام اللغة العربية في جامعة بغداد والجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٤ –٢٠١٥ في الكليات الانسانية (التربية– ابن رشد، والاداب، وكلية التربية للبنات) وكلية التربية الجامعة المستنصرية .

ثانيا: عينة البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي ارتأت الباحثة أن تكون العينة مكونة من ٤٠٠ طالب وطالبة , بواقع (١٠٠ طالب وطالبة) من كل كلية مختارة من الكليات الاربعة، إذ أن معظم الدراسات السابقة كانت عيناتها بمقدار هذا الحجم تقريبا .

وقد اختارت الباحثة هذه العينة من طلبة الصف الأول من طلبة مجتمع البحث ولما كان عدد الاناث اكثر من الذكور في هذه الكليات فقد ارتات الباحثة ان تكون الاعداد غير متساوية فيما يخص الجنس، لذلك اختارت (٤٠) طالبا، و(٦٠) طالبة من كل كلية ليصبح التمثيل اكثر دقة. وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١) عينة البحث الاساسية

الكلية	عدد الطلاب	عدد الطالبات	العدد الكلي
التربية – ابن رشد	٤٠	٦٠	١٠٠
الاداب	٤٠	٦٠	١٠٠
التربية للبنات	٤٠	٦٠	١٠٠
التربية / الجامعة المستنصرية	٤٠	٦٠	١٠٠
المجموع	١٦٠	٢٤٠	٤٠٠

ثالثا : أداة البحث

إن طبيعة البحث الحالي وأهدافه تتطلب توافر أداة له, لقياس الذكاء اللغوي لدى طلبة الجامعة, وقد وجدت الباحثة من الصعوبة إعداد اختبار للذكاء اللغوي في هذا البحث، فضلا عن عدم توافر اختبارات لقياس هذا النمط من التفكير في دراسات سابقة , لذلك اعتمدت الباحثة على تعريف هذا النوع واهم المهارات الاساسية التي يتضمنها.

ارتأت الباحثة أن تعد اختبارا للذكاء اللغوي, وقد مرت عمليه بناء هذا الاختبار بالخطوات الآتية:

أ. تحديد مفهوم الذكاء اللغوي:

بعد اطلاع الباحثة على بعض الادبيات وجدت أن **مفهوم الذكاء اللغوي** هو انه القدرة على إنتاج مجموعة من العلامات المساعدة وتأويلها على نقل معلومات لها دلالة ، وإنَّ صاحب هذا الذكاء يبدي السهولة في إنتاج اللغة ، والإحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها وإيقاعها . وإنَّ المتعلمين الذين يتفوقون في هذا الذكاء ، يحبون القراءة والكتابة ورواية القصص، وأنَّ لهم قدرة كبيرة على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء القليلة الأهمية.

(Gardner,1997,p:82-86)

ب. إعداد فقرات اختبار الذكاء اللغوي بصيغتها الأولية :

اعدت الباحثة ٣٠ فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد لقياس الذكاء اللغوي عند عينة البحث، والسبب في اختيار هذا النوع من الفقرات لأنَّها تتلاءم مع المستوى التعليميّ للطلبة. وهي الأكثر شيوعاً في الوقت الحاضر ، والأكثر استعمالاً من التربويين ، وما يمتاز فيه

هذا النوع من الاختبارات ، قلَّ ما نجده في أنواع أُخرى من الاختبارات، فهي موضوعية في التصحيح ولا تتأثر بالخصائص الذاتية للمصحح، وتتسم بالصدق، والثبات، والشمولية إذا بنيت على أسس علمية ، وإنّها تمكّن واضعها من تغطية أجزاء المادة الدراسية وأهدافها.

(خلف الله ، ٢٠٠٢ ، ٣٢-٣٣).

وقد اعتمدت الباحثة على هذا النوع من الاختبارات الموضوعية ؛ لما لها من القدرة على أنْ تغطي جميع مفردات المحتوى التعليميّ ، وأنّها تمتاز بالدقة ، والاقتصاد في الوقت والجهد ، وأنَّها لا تتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ، فضلاً عن أنَّها تساعد على ثبات الاختبار، ودقة نتائجه. (هلال ، ٢٠٠٠ ، ٥٨)

د. التحليل المنطقي للفقرات

يعد التحليل المنطقي للفقرات في بداية إعدادها خطوة أساسية ومهمة لانه يكشف عن مدى ملاءمة الفقرات كما يبدو ظاهريا للخصيصة أو الظاهرة التي أعدت قياسها على الرغم من أن التحليل المنطقي للفقرات قد يكون مفصلاً لانه يعتمد على الآراء الذاتية للخبراء، لان التحليل المنطقي يقوم به الخبراء عادة من خلال فحصهم الفقرة وتقدير مدى صلاحيتها منطقياً لقياس ما أعدت لقياسه . (الكبيسي، ٢٠٠١ : ١٨١).

ولتحقيق ذلك عرضت الباحثة الاختبار لفقراته وتعليماته على (١٠) خبراء من المختصين في العلوم التربوية والنفسية. وطلبت منهم تقدير صلاحية كل فقرة في قياس مستوى الذكاء اللغوي التي أعدت لقياسها، وتقدير مدى ملاءمة بدائل الإجابة وتعليمات الإجابة.

وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم عدلت الباحثة بعض الفقرات واستبعدت (٥) فقرات لأنها لم تنل موافقة الخبراء لان الفرق بين عدد الموافقين وغير الموافقين عليها لم يكن بدلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) باستخدام اختبار مربع كآي لان الباحثة اعتمدت هذا المعيار لاستبعاد الفقرات في الاختبار من وجهة نظر الخبراء، وبذلك اصبح عدد الفقرات في الاختبار التي سيتم تحليلها إحصائيا (٢٥) فقرة.

هـ. وضوح التعليمات وفهم العبارات

للتثبت من وضوح تعليمات الاختبار وفهم عباراته من المجيبين طبق الاختبار على عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة اختيروا من طلبة الصف الأول من كليات التربية ابن رشد والآداب والتربية بنات والتربية الجامعة المستنصرية، بواقع (١٠) طالب وطالبة من كل كلية , وقد اختيرت هذه العينة من طلبة الصف الأول لان وضوح تعليمات الاختبار لهم وفهمهم لعباراته يعني وضوح التعليمات وفهم العبارات من الطلبة الذين هم من صفوف دراسية أعلى من الصف الأول , وكان متوسط وقت الإجابة عنه هو (٤٠) دقيقة.

و. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

يعد التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار خطوة أساسية ومهمة في بناء المقاييس النفسية والتربوية لكونه يؤشر قدرتها على مقياس ما أعد لقياسه (الأمام وآخرون,١٩٩١: ١١٤) لذا ينبغي إستبعاد أي فقره لا تحقق هذا الهدف أو تعديلها وتجريبها من جديد (Ghisell,et al, 1981,p. 434) (ربيع ,١٩٩٤: ١٤) لان الخصائص السيكومتريه للاختبار تعتمد إلى حد كبير على خصائص فقراته التي تعد خصيصتي القوه التميزية للفقرات ومعاملات صدقها من أهم هذه الخصائص. (الكبيسي ,٢٠٠١: ١١٢).

ولحساب القوه التميز يه للفقرات ومعاملات صدقها طبقت الباحثة الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة , لان هذا الحجم يعد ملائما لتحليل الفقرات إحصائيا إذ يشير نانلي" Nunnaly,1978" إلى أن حجم عينة التحليل الإحصائي للفقرات ينبغي أن يكون بواقع (٤-١٠) أفراد لكل فقرة من فقرات الاختبار للتقليل من اثر المصادفة في التحليل الإحصائي. (Nunnaly,1978:262).

وأشارت "أنستا زي ,١٩٧٦" إلى أن الحجم المناسب لعينة حساب القوة التميز يه للفقرات باستخدام ٢٧% من كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية هو أن يكون (١٠٠) فرد من كل مجموعه أي يصبح حجم العينة المناسبة (٥٤) فردا. (Anstasi,1988:208).

وقد اختارت الباحثة العينة من الكليات الاربع وبحسب ما هو موضح في الجدول (٢).

جدول (٢)

عينة البحث للتحليل الاحصائي للفقرات

الكلية	عدد الطلاب	عدد الطالبات	العدد الكلي
التربية – ابن رشد	١٠	١٥	٢٥
الاداب	١٠	١٥	٢٥
التربية للبنات	١٠	١٥	٢٥
التربية / الجامعة المستنصرية	١٠	١٥	٢٥
المجموع	٤٠	٦٠	١٠٠

وبعد تطبيق الاختبار على هذه العينة وتصحيح الإجابات وحساب الدرجات الكلية حللت الباحثة الفقرات إحصائيا لحساب القوه التميزية لكل فقرة ومعاملات صدقها وعلى النحو الآتي:

- القوه التمييزية للفقرات:

يعد حساب القوه التمييزية للفقرات من المتطلبات الأساسية لبناء المقاييس النفسية المرجعية المعيار ,التي تعتمد أساسا في قياس الظاهرة على الفروق الفردية (Eble,1972:399) لذلك ينبغي استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المجيبين , والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم في الاختبار. (Edwards,1957:153-154)

وقد استعملت الباحثة أسلوب المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التميزية للفقرات , إذ رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى أوطئ درجة كلية , ثم حددت المجموعتان المتطرفتان نسبة ٢٧% من أفراد العينة في كل مجموعة إذ أن هذه النسب توفر حجماً ملائما في كل مجموعة وتباين جيد بينهما. (Anstansi,1976:208).

واستعملت الاختبار التائي T – test لعينتين مستقلتين في دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين لان قيمتها التائية لدلالة الفرق تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edward,1957:153-154) فاتضح أن جميع الفقرات كانت مميزة عند مستوى (0.05) في بعضها وعند مستوى (0.01) في بعضها وعند مستوى (0.001) في معظمها الجدول (٣) يوضح ذلك.

- صدق الفقرات

يعد صدق الفقرات مؤشرا على قدرتها لقياس المفهوم الذي يقيسه الاختبار أو الاختبار (عبد الرحمن، ١٩٩٨ : ١٨٤) وذلك بارتباطها بمحك خارجي أو داخلي , وحين لا يتوافر محك خارجي فأن الدرجة الكلية للاختبار هي أفضل محك داخلي (Anastasi,1988:211) لذلك حسب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار , فاتضح أن جميع الفقرات دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في بعضها وعند مستوى (٠.٠١) في بعضها وعند مستوى (٠.٠٠١) في بعضها الآخر والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣)

القوة التميزية لفقرات اختبار الذكاء اللغوي ومعاملات صدقها

ت	القوة التميزية t	معامل الصدق r	ت	القوة التميزية t	معامل الصدق r
١	٣.٨٥٤	٠.١٨٥	١٤	٦.٢٧٩	٠.٤٧٦
٢	٤.٣٢٢	٠.٣٥٢	١٥	٤.٣٣٦	٠.٣٥٥
٣	٣.٧٤٥	٠.٢٧٦	١٦	٢.٧١٠	٠.٣٠٠

ت	القوة التميزية t	معامل الصدق r	ت	القوة التميزية t	معامل الصدق r
٤	٥.١٠٦	٠.٣٩٤	١٧	٢.٥٦٢	٠.١٥٩
٥	٣.٥٥١	٠.٣٧٠	١٨	٣.٠٦٠	٠.٢٧٦
٦	٣.٨٧٦	٠.١٣٩	١٩	٤.٦٨٢	٠.٢٥٢
٧	٢.٩٧٠	٠.١١٣	٢٠	٣.٨٥٤	٠.٢٨٨
٨	٢.٥٤٠	٠.١٥٧	٢١	٤.٣٢١	٠.٤٣٠
٩	٣.٣٧٩	٠.٢٥٩	٢٢	٢.٢٥٠	٠.١٩٧
١٠	٥.٤٨٠	٠.٤٣	٢٣	٢.٩٨٩	٠.١٢٥
١١	٤.٧٦٣	٠.٣٩٦	٢٤	٢.٧٦٣	٠.١٤٤
١٢	٥.٨٥٣	٠.٤٨٥	٢٥	٤.٥٢٠	٠.٣٧٦
١٣	٣.٧٦٣	٠.٢٧٠		٣.٧٦٣	٠.٢٥٥

- ثبات الاختبار

يؤشر ثبات الاختبار مدى دقة وتجانس درجات الاختبار في قياس ما يجب قياسه (علام، ٢٠٠ : ١٣١ والاختبار الجيد يمتاز بثبات عال واتساق في النتائج بما يمكن الاعتماد عليه (Kerlinger, 1973: P.29).

وقد حسبت الباحثة ان ثبات اختبار الذكاء اللغوي بطريقة إعادة الاختبار من درجات العينة المكونة من (١٠٠) طالب وطالبة.

وتشير هذه الطريقة إلى درجة استقرار استجابة الافراد عبر مدة زمنية مناسبة (فرج، ١٩٨٠، ٣٤٩). وبعد مرور مدة زمنية أعيد تطبيق الاختبار على عينة الثبات نفسها، إذ يرى (Lewis) إلى أن المدة المفضل الفاصلة بين التطبيقين تتراوح بين اسبوعين إلى ثلاثة أسابيع (Lewis, 1967: P.144) وبعد حساب درجات التطبيق، استعمل معامل ارتباط (بيرسون) لأن معامل الارتباط هنا يمثل معامل الثبات، وقد بلغ معامل الثبات المحسوب للاختبار بهذه الطريقة (٠.٨٦).

الوسائل الاحصائية :

١. معامل ارتباط بيرسون : pearson Product – Mament Correlation

استخدم لحساب ثبات اختبار التفكير الترابطي بطريقة إعادة الاختبار, وقد استخدم بوساطة برنامج الحاسوب (spss).

٢.الاختبار التائي t– test لعينه واحدة:

استخدم في معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة؛ والمتوسط النظري للاحتبار بوساطة برنامج الحاسوب (spss).

٣. الاختبار التائي t– test لعينتين مستقلتين: استخدم في معرفة دلالة الفرق لتعرف القوة التمييزية في التفكير الترابطي بوساطة برنامج الحاسوب (spss).

الفصل الرابع / نتائج البحث

عرض النتيجة:

يتضمن هذا الفصل عرض نتيجة البحث الحالي وتحليلها ومناقشتها على وفق هدفه المتمثل في قياس مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية في العراق.

طبق اختبار الذكاء اللغوي الذي اعتمد في هذا البحث على طلبة العينة، وبعد الانتهاء من الإجابة وتحليلها وحساب الدرجات الكلية كانت المتوسط الحسابي (١٤.٩) والانحراف المعياري (٤.١٧)، وعند استعمال الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر ان الفرق بين المتوسطين النظري للاختبار والحسابي للعينة ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥)، وعلى ما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

نتائج الاختبار التائي لعينة البحث في الذكاء اللغوي

عدد افراد العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
٤٠٠	١٢.٥	١٤.٩	٤.١٧	٣٩٩	٣.٠٥	١.٩٦	الفرق دال عند مستوى ٠.٠٥

الاستنتاجات :

١. إن طلبة الجامعة لديهم ذكاء لغوي لان الفرق بين متوسطهم الحسابي والمتوسط النظري دال احصائيا.
٢. يبدو أن طلبة اقسم اللغة العربية عينة البحث يمتلكون قدرات في الذكاء اللغوي تعد مقبولة، وينبغي ان تنمى من طريق البرامج التدريسية.
٣. يبدو أن هناك تأثيرا للدراسة في المرحلة الاعدادية في نمو الذكاء اللغوي لديهم.

التوصيات :

١. قيام تدريسيو الجامعة بتوجيه الطلبة نحو ممارسة العادات الدراسية الإيجابية التي تنمي الذكاء اللغوي لديهم وبما يزيد من ثرواتهم اللغوية وقدراتهم على التعبير.
٢. إعداد برامج اثرائية لطلبة الجامعة تعمل على تنمية الذكاء اللغوي لديهم.
٣. توفير خدمات إرشادية لطلبة الصف الأول تعمل على مساعدتهم لتعرف القيم الجامعية وأساليب الدراسة الجامعية وعاداتها الدراسية الصحيحة حتى ينمو الذكاء عموما عندهم ولاسيما الذكاء اللغوي الذي يعد من العوامل المهمة في زيادة الثروة اللغوية والتعبير.
٤. إمكانية الإفادة من اختبار الذكاء اللغوي الذي أعدته الباحثة في هذا البحث.

المقترحات :

١. علاقة العادات الدراسية بالذكاء عامة.
٢. علاقة الذكاء اللغوي بأساليب التدريس.
٣. دراسة مماثلة للبحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية.

المصادر

- آرمسترونج : ثوماس : الذكاءات المتعددة في غرفة الصف : ترجمة مدارس الظهران الأهلية , دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية, ٢٠٠٦.
- الأمام، مصطفى محمود وآخرون ١٩٩١:**التقويم والقياس**. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي , دار الحكمة للطباعة والنشر ,جامعة بغداد–العراق.
- جابر ، جابر عبد الحميد (٢٠٠٣). الذكاءات المتعددة والفهم : تنمية وتعميق ، القاهرة ،دار الفكر العربي .
- خلف الله ، سلمان (٢٠٠٢). المرشد في التدريس ، ط١، دار جهينة للنشر والتوزيع ، عمان.
- ربيع، محمد شحاتة ١٩٩٤: **قياس الشخصية**. الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- زاير(٢٠١١)، سعد علي وعايز، إيمان إسماعيل: مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، مؤسسة مصر مرتضى، بغداد.
- زيتون (١٩٩٤): عايش ، أساليب تدريس العلوم , دار الشروق للطباعة والنشر , عمان.

- السرور(١٩٩٦)، ناديا هايل: فعالية برنامج (الماستر ثنكر) في تنمية المهارات الإبداعية لدى عينة من طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ع١٠، س٥.
- شحاتة والنجار(٢٠٠٣) ،حسن وزينب النجار :معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية .
- الطائي (٢٠١١): نعيم خليل عبود . أثر تدريس مهارات التفكير المعرفية ومهارات التفكير الناقد في فهم المقروء والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة المطالعة ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، جامعة بابل – كلية التربية صفي الدين الحلي .
- عبد الرحمن سعد، ١٩٩٨: **القياس النفسي**، ط٣، الكويت، مكتبة الفلاح.
- عزو عفانة ونائلة الخزندار(٢٠٠٣):**مستويات الذكاء المتعدد لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي بغزة وعلاقتها بالتحصيل في الرياضيات والميول نحوها** ، غزة :الجامعة الإسلامية.
- علام، صلاح الدين محمود ٢٠٠٠: **القياس والتقويم النفسي والتربوي**. أساسياته تطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة، مصر العربية، دار الفكر العربي.
- علي(٢٠١١): محمد السيد . موسوعة المصطلحات التربوية ، دار المسيرة، عمان – الأردن ،ط١.
- فايز مراد مينا (٢٠٠١) :**التعليم في مصر؛ الواقع والمستقبل**، دراسة مقدمة إلى مشروع مصر ٢٠٢٠ القاهرة:منتدى العالم الثالث مكتب الشرق الأوسط.
- فؤاد أبو حطب (١٩٩٦ م). القدرات العقلية، ط ٥ ، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.)
- الكبيسي، كامل ثامر، ٢٠٠١: **العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية**. كلية التربية، ابن رشد، مجلة الأستاذ، العدد ٢٥.
- النعيمي(٢٠٠٤)،عليّ: الشامل في تدريس اللغة العربية ،دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- **نوفل** : محمد بكر (٢٠٠٦): **الذكاء المتعدد في غرفة الصف (النظرية والتطبيق)** : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان / الأردن.
- هلال ، علي احمد (٢٠٠٠). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في ضوء التقويم البديل وبناء برنامج تدريسي لتنميتها في دولة البحرين ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد.

المصادر الاجنبية

- Anastasia, A, 1988: psychological Testing. Mac –millan Co, New .York, U.S.A

- Campbell, Linda; Campbell,Bruce & Dickinson, Dee(1999) : "**Teaching & Learning Through Multiple Intelligences**", Second Edition, U.S.A.: Allyn& Bacon, Internet: www.abacon.Com.

- Eble, RL. 1972: Essentials of Education Measurement. New .Jersey, Engle wood Cliffs. prentice – Hule, inc

- Edwards, A. I. 1957: Techniques AttitudeScaleconstruction New .York, Appleton, CountryCrafts, inc

- Gardner , H .(1993) . multiple intelligences : the theory into practice . New YorkBasic Books .

- _____(1999): **Intelligence Reframed, Multiple – Intelligences For The 21 st Century** , New York: Basic books.

. Foundations of Behavioral Research Winston, Now York

- Kirk , S. & Gallagher , J. (1986). educating exceptional children.5th ed . Houghton Mifflin , Co . Boston ,USA .

- Lowis, D.G. 1987: Statistical methods in Education, London, open .University Set. Book

- Nunnally, J.c. 1978: Psychometric theory, 2 nd, New York, MCG .raw –Hill

- Teele, Sue (1994) : "**The Relationship Of Multiple Intelligences To The Instructional Process**", PHD, University Of California Riverside, Dissertation Abstracts International, V55-08A, p 2270.

-Gardner, Howard (1991): **The unschooled mind: How children think and how schools should teach**, New York: Basic books.

-Highland, Sara paulette,McNally,- Paulette, Peart, - Marc(1999): "**ImprovingStudent Behavior through the use of the Multiple Intelligences**", Master,s Action Research project, Saint Xavier .University and IRI/Skylight, ERIC No. ED 434774.

الملاحق

ملحق (١) اسماء السادة المحكمين

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل
	أ.د. خالدة ابراهيم	علم النفس	جامعة بغداد / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات
	أ.د. سعاد سبتي الشاوي	علم النفس	جامعة بغداد / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات
	أ.د. سعد علي زاير	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد
	أ.د. ضياء عبد الله احمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد
	أ.د. عفاف عبد الله الكاتب	طرائق تدريس التربية الرياضية	جامعة بغداد / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات
	أ.م.د. اقبال العيساوي	طرائق تدريس التربية الرياضية	جامعة بغداد / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات
	أ.م.د. داود عبد السلام	مناهج عامة	جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد
	أ.م.د. نهاد محمد علوان	طرائق تدريس التربية الرياضية	جامعة بغداد / كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات
	م.د. سماء تركي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد
	م.د. صبا حامد حسين	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد
	م.د. هدى شاكر محمود	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية للبنات
	م.د. وسن عباس جاسم	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية / كلية التربية

ملحق(٢) اختبار الذكاء اللغوي

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
الموضـوع / صلاحية اختبار

الأستاذ الفاضل ..... المحترم
الأستاذة الفاضلة .....المحترمة

نهديكم أطيب التحيات وأعطرهـــا ....

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم **بـ (مستوى الذكاء اللغوي لدى طلبة اقسام كليات التربية في العراق)** ، ومن متطلبات البحث إعداد اختبار لقياس مستوى الذكاء اللغوي لدى الطلبة عينة البحث ، و لما تتمتعون به من خبرة ودراية، لذا نضع بين أيديكم الاختبار المعد لهذا الغرض، راجين بيان صلاحيته وإبداء آراءكم السديدة وملاحظاتكم القيمة عليه .

وتقبلوا شكر الباحثة وامتنانها

الباحثة
م.د. عهود سامي هاشم

مقياس الذكاء اللغوي لطلبة اقسام اللغة العربي في كليات التربية

ت	الفقرات	صالح	غير صالح	الملاحظات
١.	سافر محمد إلى البصرة وكان علياً مسافراً معه بيد إن إبراهيم تأخر عن الموعد ولكنه وصل قبلهم فظن سعدون أنهم وصلوا معا ، فمن وصل أولا؟ أ. محمد ب. علي ج. إبراهيم د. سعدون			
٢.	كتبت فاطمة رسالة لامها وهي تلعب كرة اليد قالت فيها :أماه اكتب لك خطابي هذا وأنا امسك الكرة بيدي لأرميها لزميلتي فيفوز فريقنا . وهذه الرسالة غير منطقية بسبب : أ.قد تسقط الكرة من يد فاطمة بأي لحظة ويخسر الفريق . ب.لا يمكن أن تكتب فاطمة رسالتها وهي تمسك الكرة . ج. ان ام فاطمة لا تعرف القراءة . د. لا يمكن لفاطمة أن تكتب الرسالة باستعمال الكرة .			
٣.	عدو الشخص هو : ..... أ. صاحبه ب. مساعده ج. قدوته د.خصمه			
٤.	..... للقصيدة كالكتاب من المكتبة أ. البيت الشعري ب. صدر البيت الشعري ج. عجز البيت الشعري د. الشطر الشعري			
٥.	انا وابن عمي واخي وابن اخي وعمتي قرابة من جهة : أ. جدي لامي ب. جدي لابي ج. امي د. خالي			
٦.	يقولون الى حيث القت رحلها ام قشعم ، وام قشعم هي انثى أ. الثعلب ب. النسر ج. الفأر د. النمر			
٧.	قال الشاعر : تراه قصيرا كلما طال عمره ويضحى بليغاً وهو لا يتكلم بصير بما يوحي اليه وماله لسان ولا قلب ولا يسمع والشاعر في هذين البيتين اراد ان يصف ..... أ. السيف ب. الرمح ج. القلم د. اللوح			

٨.	نقول الحمد لله على كل رزية والشكر لله على كل نعمة ، والرزية هنا تعني ..... أ. الهدية ب. البلية ج. المنية د. العطية			
٩.	يسمى الرجل الذي ينفق المال اكثر مما ينبغي وفي غير موضعه بـ ..... أ. الكريم ب. الشقيق ج. المبذر د. الرقيق			
١٠.	البحر لا تعيش فيه الحيوانات ولا النباتات ولا يصلح ماؤه للشرب لانه خالٍ منه ، هو البحر ..... أ. الميت ب. الاحمر ج .الاسود د. الشعري			
١١.	ان مرادف الكريم هو ..... أ. المؤدب ب. الخلوق ج. السخي د. وفي			
١٢.	تراه ولا يراك مطلقا فمن هو ؟ أ. الاصم ب. الابكم ج. الاعمى د. الاحمق			
١٣.	ان معنى الايثار هو ..... أ. تقديم الاخرين على الذات ب. تقديم الذات على الاخرين ج. المجاهرة بالفضائل د. اخفاء بالفضائل			
١٤.	شيء ملكك ويستعمله الاخرون اكثر منك ، فما هو ؟ أ. صوتك ب. قلمك ج. اسمك د. كتابك			
١٥.	مرادف كلمة ثابت هو ..... أ. صلب ب. قوي ج. خاضع د. متماسك			
١٦.	من اشهر السنة الميلادية اذا حذفنا منه حرف صار فاكهة شهية أ. نيسان ب. حزيران ج. تموز د. مايس			
١٧.	عكس كلمة شهامة هو ..... أ. خضوع ب. رصانة ج. اصالة د. هيبة			

١٨.	شجرة لا تؤكل ثمرها فثمرها يمتد لأجيال واجيال مطلقا هي شجرة..... أ. الصفصاف ب. الزقوم ج. العائلة د. الاثل			
١٩.	يقال لكل قاعدة شواذ حتى هذه القاعدة، وهذا كلام غير منطقي كون ..... أ. العبارة تناقض نفسها ب. لا تمثل قاعدة ج. بعض القواعد ليس لها شواذ د. لا يمكننا معرفة شواذ القاعدة			
٢٠.	الشيء الذي يأكل قلبه قشره هو..... أ. النور الساطع ب. الشمعة المحترقة ج. القمر د. الشمس			
٢١.	جزيرات لا يسكنها السكان ابدا هي جزر ..... أ. لانكرهانز ب. القمر ج. المالديف د. المنجمد الشمالي			
٢٢.	شيء يمشي بلا رجلين ويبكي بلا عينين هو ..... أ. الرياح ب. الرعد ج. البرق د. الغيوم			
٢٣.	اراد رجل شراء السعادة فظن الناس انه مجنون والسبب هو ..... أ. لا يمكن شراء السعادة ب. السعادة مفهوم مختلف من شخص لأخر ج. لا احد يعرف ما هي السعادة د. الأشخاص غير مسؤولين عن توفير سعادتهم			
٢٤.	سمع محمد البائع يقول اشتري كتاب واحد ووفر سعر الثاني فاشترى محمد كتابين ليوفر سعر الكتابين معا ، وهذا شيء غير منطقي لأنه ..... أ. اشترى الكتابين بسعرهما ودون خصم ب. ليوفر سعر الكتاب عليه شراء ٤ كتب ج. البائع غش محمد بالسعر د. الكتابيان يحتاجان وقت كبير لقراءتهما			
٢٥.	الكلام الموثوق هو الكلام ..... أ. المفسر ب . المبرهن ج. الموزون د. المقفى			

The level of linguistic intelligence of sections Arabic language students at the university

Assist Dr. Ohood Sami Hashim
College of Physical Education and Sports Science for Girls / University of Baghdad

Research Summary

The current research aims to find out the level of linguistic intelligence of sections Arabic language students in the colleges of education in Iraq by answering the following question: What is the level of linguistic intelligence of sections Arabic language students in the colleges of education in Iraq?

The researcher followed the descriptive approach suits the nature of this research consisted sample of students in the first phase for the academic year 2014-2015 in the faculties (Education for Human Sciences / Averroes and the Arts and Education Girls Education / University of Mustansiriya) The total sample of 400 students. To achieve the goal Find researcher prepared a test to measure the level of linguistic intelligence to the research sample, and research found that college students have the intelligence of a linguist, because the difference between Mtosthm the arithmetic average of the theoretical and statistically significant.

The researcher recommends several recommendations including:

1. Do Tdrisie university students under the direction towards the exercise of positive habits of study that develop linguistic intelligence they have and more than linguistic wealth and their ability to speak.
2. Preparation of enrichment programs for university students working on linguistic intelligence to their development.
3. To provide counseling services for students in first grade working to help the university to know the values and methods of university study and correct habits of study to grow IQ generally have particularly linguistic intelligence which is one of the important factors in increasing vocabulary and expression.
4. Access to a test of linguistic intelligence which was prepared by the researcher in this research.

دراسة تحليلية لأسئلة اختبار مادة التاريخ الحديث حسب تصنيف بلوم المعرفي

م.د. عباس لفتة حسن الوائلي **م.د. ناصر خضير سكران**
جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد/للعلوم الإنسانية

ملخص البحث

تعد الاختبارات الوزارية بأنواعها طريقة مهمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة من معلومات ومهارات في المواد الدراسية؛ لأنها أداة قياس التحصيل الدراسي على مدار سنة دراسية كاملة ولها دور في تحديد مستقبلهم الدراسي وهي مرحلة انتقال الطالب من المرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية.

هدف البحث إلى تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة التاريخ الحديث للصف السادس الأدبي ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم.

يقتصر البحث الحالي على تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة التاريخ لطلبة الصف السادس الأدبي لأعوام ٢٠١٢/ ٢٠١٣- ٢٠١٣/ ٢٠١٤ للدور الأول فقط.

أتبع الباحثان أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أنواع الدراسات المسحية التي تضمنها منهج البحث الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب الأسئلة في مادة التاريخ الحديث تؤكد على المعرفة والفهم وأهملت الجوانب الأخرى كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وفي ضوء النتائج توصل الباحثان إلى عدد من الاستنتاجات وأوصى ببعض التوصيات والمقترحات.

- مشكلة البحث:

تعد الاختبارات بأنواعها طريقة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة من معلومات ومهارات من مادة دراسية تم تعلمها مسبقاً من خلال إجاباتهم على مجموعة الأسئلة والتي تمثل محتوى المادة الدراسية، والاختبارات العامة (الوزارية) التي يواجهها طلبة الصفوف المنتهية تلعب دوراً كبيراً في تحديد مستقبلهم الدراسي إذ يجب أن تكون مناسبة لمستوياتهم العقلية وممثلة تمثيلاً جيداً للمحتوى الدراسي ومتدرجة في صعوبتها وتستند إلى معايير يضعها المتخصصون في عملية صياغتها، إذ عقدت مؤتمرات وندوات وأعدت تقارير سنوية لمناقشة محتواها وأسلوب صياغتها. إذ أكد المؤتمر التاسع في بغداد (١٩٨٣) والمؤتمر التربوي الثاني عشر بغداد (١٩٨٨) وندوة المديرية العامة للتقويم والامتحانات في بغداد (٢٠٠٠) على ضرورة تشخيص المشكلات التي يواجهها محتوى الأسئلة الامتحانية (فيض الله، ٢٠١٣: ٩).

إن إطلاع الباحثان على أسئلة كتاب مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية (السادس الأدبي) وشكوى المدرسين والطلبة من الأسئلة لاحتوائها على عدة مطالب في السؤال الواحد وتركيزها على مستوى (المعرفة- والفهم) دون ذكر المستويات الأخرى للجانب المعرفي منها التطبيق والتحليل والتقويم وإغفال الأسئلة للجوانب المهارية والوجدانية، مما دفع الباحثان للقيام بدراسة

تحليلية لأسئلة مادة التاريخ للصف السادس الأدبي يمكن أن تسهم في تشخيص نقاط الضعف والقوة ومعالجتها. بما يحقق الأهداف المرجوة.

وتتجلى مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي: ما مستوى أسئلة مادة التاريخ الصف السادس حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي؟

- أهمية البحث:

تعد عملية التقويم في التربية الناتج الذي تسعى إليه المؤسسات التربوية لتقديمه وهي تفسر وتقدر مدى الإنجاز الذي وصلت إليه العملية التعليمية وتعمل على إعادة التخطيط التربوي وتعديل الأهداف وتحسين العملية التعليمية بهدف التطوير وتحقيق الأهداف المنشودة (سلامة وآخرون، ٢٠٠٩، ص٣٥٥).

والتقويم ليس مجرد امتحان للطالب في مادة دراسية بل يتعدى ذلك إلى إصدار حكم على الطالب، إذ يؤخذ بنظر الاعتبار قابلياته في فهم المادة الدراسية والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه واتجاهاته ومهاراته العملية وميله للتعلم (عبد الرحمن، ٢٠٠٧، ص٣٢٣).

والتقويم عملية توفير معلومات موضوعية وصادقة وثابتة لإصدار حكم ووصف كمي لمعرفة مدى تأثير المناهج الدراسية في تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة الجوانب الإيجابية ودعمها وتشخيص الجوانب السلبية ومعالجتها من أجل تطوير الجانب التعليمي والتربوي (الأحمد، ٢٠٠٣، ص٢٠١).

والاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم وأساليبه شيوعاً واستخداماً في تقويم نواتج التعلم إذ ما يزال العمل بها مستمراً والاختبارات الجيدة هي مفتاح العملية التعليمية وهي وسيلة من وسائل تقويم الطالب وعن طريقها يتم جمع المعلومات والبيانات التي تساعد الهيئة التعليمية والتدريسية في اتخاذ القرارات التي تخص المؤسسة التعليمية (منسي، ١٩٩٨: ١٨٩).

والاختبارات التحصيلية من الجوانب التي توليها المؤسسات التعليمية اهتماماً كبيراً إذ عن طريقها يعرف الطالب قدراته وإمكانياته ووصوله إلى مستويات تحصيلية مناسبة وهي وسيلة من وسائل دفع المتعلمين على الاستذكار إذ يستطيع المدرس من خلالها مراجعة طريقته في التدريس ويمكن أن يزداد التحصيل لدى طلبته عن طريق الاختبارات (أبو علام، ١٩٨٧، ٥٣).

والأسئلة أداة من أدوات التحصيل والتي يتم استعمالها في عملية التعلم التعليم إذ يطلب من الطالب الإجابة عنها والقيام بنشاطات ذهنية مختلفة على وفق مستوى السؤال ونوعيته (دمعة، ١٩٧٤، ص١٢٢).

وتأتي أهمية الأسئلة الجيدة من كونها مثيرات للطلبة للقيام بالتفكير والسؤال الجيد يمكن أن يتفرع إلى مجموعة أسئلة تتولد عنه أفكار تجذب الانتباه وتدفع إلى البحث والتقصي ويحثهم

على فهمها واسترجاع المعلومات في الوقت المناسب والإفادة منها في المستقبل (دروزة، ٢٠٠٠، ١٢٤).

ويرى الباحثان أن الأسئلة لابد أن تخضع إلى التحليل والتقويم بشكل مستمر إذ من خلالها نحكم على مدى النجاح والإخفاق في تحقيق المنشودة.

وأن أهمية البحث الحالي تنبثق من أهمية تدريس مادة التاريخ والتي تدرس في معظم المراحل الدراسية إذ أنها يمكن اعتبارها سجل حياة الأمة والمرآة التي تمجد بها بطولات الشعوب والأمم ونجاحاتها، والوقوف على المعاني والمغازي والدروس المستفادة مما حققه السابقون من نجاحات وفشل حتى يمكن تحديد اتجاهات المستقبل والنظرة العلمية للتاريخ (الأمين وآخرون، ١٩٨٦، ص٥- ٨).

وفي ضوء أهمية التاريخ ومكانتها في التعلم شعر القائمون على التربية والتعليم بأن هناك حاجة ماسة تدفعهم إلى التوصل إلى أدوات تقويمية يمكن استخدامها في تقويم الأسئلة (دمعة وموسى، ١٩٨٢، ص١٢).

ويعد تصنيف بلوم من أكثر الأعمال التي تساعد على تحليل الأسئلة وذلك لاحتوائه على مجموعة من المجالات التي تعبر عن العائد التربوي المراد تحقيقه من التدريس فضلاً على أنه شامل إلى درجة يمكن تصنيف جميع الأسئلة الامتحانية في جميع المراحل الدراسية (إبراهيم، ١٩٨٨، ٢٩).

وتتجلى أهمية البحث بالآتي:

١- أهمية الكتاب المدرسي لمادة التاريخ الحديث.

٢- أهمية الأسئلة الوزارية التي لا يمكن الاستغناء عنها.

٣- أهمية الأهداف التربوية والتعليمية.

٤- تكمن أهمية التقويم بتزويد مدرسي المادة بمعلومات عن الدرجة التي حققها الطلبة في مادة التاريخ الحديث.

٥- يساعد التقويم مدّرسي المادة على تحديد عناصر الخطة الدراسية الأكثر ملائمة لتدريس التاريخ الحديث للطلبة.

- هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة التاريخ للصف السادس الأدبي ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم.

- حدود البحث:

يقتصر البحث على تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة التاريخ لطلبة الصف السادس الأدبي للأعوام ٢٠١٢/ ٢٠١٣ – ٢٠١٣/ ٢٠١٤ للدور الأول فقط.

- تعريف المصطلحات:

١- التقويم اصطلاحاً عرفه كل من:

- **(Good):** بأنه: عملية التثبت أو الحكم على قيمة الشيء وتثمينه بعناية وذلك باستعمال معيار التخمين ويتضمن أحكاماً من حيث البنية الداخلية والمعايير الخارجية (Good, 1973. p22).

- **علام:** بأنه: "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة من مصادر متعددة باستعمال أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة الغرض التوصل إلى تقدير كمي وأدلة يستند إليها في إصدار حكم واتخاذ قرار مناسب" (علام، ٢٠٠٠، ص٧٩).

- **التعريف الإجرائي:** يعرفه الباحثان بأنه عملية جمع أسئلة كتاب مادة التاريخ للصف السادس الأدبي وتحليلها من أجل إصدار حكم معين في ضوئها.

٢- الأسئلة:

- عرفها **(Webster):** عبارة عن تعبير استفهامي يستعمل لاختبار المعلومات كما في الامتحان الشفوي والتحريري (Webster, 1972, p.105).

- **الإمام وآخرون:** أنها: "مجموعة من الأسئلة والمواقف التي يراد من الطلبة أو أي شخص الاستجابة لها" (الإمام وآخرون، ١٩٩٠، ٢١).

وتعرف إجرائياً: "الأسئلة المستعملة في قياس تحصيل طلبة الصف السادس الإعدادي في مادة التاريخ الحديث المُعدة من قبل وزارة التربية في العراق".

الاختبارات الوزارية: وهي الاختبارات التي تشرف عليها لجنة خاصة في وزارة التربية.

- مادة التاريخ:

وهي الحقائق والمبادئ والمفاهيم التاريخية والذي يحتويه الكتاب المقرر من قبل وزارة التربية في العراق والذي يُدرس لطلبة الصف السادس الأدبي.

الدراسات السابقة

- دراسة الدليمي (٢٠٠١):

سعت الدراسة تعرف المستويات المعرفية للأسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للصف السادس الابتدائي

واستخدمت الدراسة طريقة تحليل المحتوى أداة للدراسة.

شملت عينة الدراسة عدداً من فصول كتاب التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي ، استخدم الباحثان معادلة (Scott) ومربع كا (كا٢) لمقارنة التكرارات الملاحظة، والنسبة المئوية كوسيلة لحساب التكرارات.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- بلغ نسبة مستوى التذكر (٨٦,٦).
- بلغ نسبة الاستيعاب (١٣,٤).
- لم يظهر أي سؤال ضمن المستويات المعرفية العليا (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) (الدليمي، ٢٠٠١، ص٨-٨٧).

- دراسة الحارثي (٢٠٠٩):

سعت إلى تقويم الأسئلة المتضمنة في كتب التاريخ المقررة للمرحلة الإعدادية في ضوء تصنيف لوم (Bloom) للأهداف التربوية (المجال المعرفي) من خلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستويات التفكير التي تثيرها أسئلة كتب التاريخ المقررة للمرحلة الإعدادية

عينة الدراسة تألفت من كتب التاريخ للصفوف (الرابع والخامس والسادس الأدبي) وقد بلغ مجموع الأسئلة (٣٧٨) سؤالاً موزعة على الصفوف الثلاث.

أعتمد الباحثان بتحليل الأسئلة على منهجية تحليل المحتوى إذ تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين للوقوف على مدى صدق التحليل استعمل الباحثان معادلة (Scott) لحساب الثبات بين الباحثان ونفسه بعد مدة زمنية. وبين الباحثان ومحلل آخر.

توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

أن أسئلة الكتب الثلاث ركزت في ثلاث مستويات فقط من مستويات التفكير وهي كالتالي (التذكر – مستوى التحليل – مستوى الفهم).

(الحارثي، ٢٠٠٩، ص٢٤١- ٢٦٣).

- دراسة العبيدي (٢٠١٠):

دراسة تقويمية لأسئلة كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة

أجريت هذه الدراسة في العراق وسعت إلى تقويم أسئلة كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم التي تقيسها أسئلة كتاب مادة التاريخ للمرحلة الابتدائية؟

٢- هل تقيس أسئلة كتابي مادة التاريخ للمرحلة الابتدائية نواتج التعلم التي حددتها أهداف تدريس المادة؟

وشملت عينة البحث أسئلة مجتمع البحث كلها هي في كتابي التاريخ للمرحلة الابتدائية التي درست عامي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠.

وقد بلغ العدد الكلي للأسئلة (١٧٤) سؤالاً واعتمد الباحثان لتصنيف الأسئلة على إعداد (استبانة) في ضوء المستويات الثلاث الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي وللتحقق من صدق الأداة عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية وأشاروا إلى صلاحية الأداة لتحقيق أغراض البحث.

وعالج الباحثان البيانات إحصائياً باستعمال معادلة سكوت واعتمد على النسب المئوية لمعرفة النسب وحصل كل من مستوى المعرفة على (١٠٠) سؤالاً ونسبة مئوية (٥٧%) مستوى الفهم على (٧٤) سؤالاً بنسبة مئوية (٤٣%) في حين لم ينتمي أي سؤال من أسئلة كتابي التاريخ للمرحلة الابتدائية إلى بقية المستويات الأخرى (تطبيق/ تحليل/ تركيب/ تقويم) وأظهرت نتائج البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين عدد الأهداف السلوكية وعدد أسئلة كتابي التاريخ للمرحلة الابتدائية لمستويات المجال المعرفي (العبيدي، ٢٠١٠، ص٩/ ٨٠).

- دراسة الهاشمي (٢٠١٠):

دراسة تقويمية لأسئلة كتب التاريخ بمعاهد المعلمين والمعلمات في العراق

سعت الدراسة إلى تقويم أسئلة كتب التاريخ بمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما مستويات المعرفة التي تقيسها أسئلة كتب مادة التاريخ بمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق.

٢- ما الفرق الذي يناله كل مستوى من هذه المستويات.

شملت الدراسة جميع كتب التاريخ بمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق والتي درست للعام الدراسة (٢٠٠٩/ ٢٠١٠) بلغ عدد الأسئلة (٢٩٣) سؤالاً أعتمد الباحثان على تصنيف الأسئلة (استبانة) في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين فأيدوا وأشاروا إلى صلاحية الأداة المستعملة.

عالج الباحثان البيانات إحصائياً باستخدام معادلة Scott والنسبة المئوية.

توصلت إلى النتائج الآتية:

أن مستوى التذكر بلغ نسبة (٣٢%) ومستوى الفهم نسبة (٣٧%) ومستوى التطبيق على نسبة (١%) والتحليل على نسبة (١٤%) والتركيب على نسبة (٧%) ومستوى التقويم على نسبة (٩%). (الهاشمي، ٢٠١٠، ص٢٧- ١٠٧).

دراسة Chambler, 1983 :

تحلل مستويات فصول وأسئلة كتب التاريخ المرحلة الثانوية طبقاً لتصنيف بلوم

أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية وسعت إلى موازنة الأسئلة الموجودة في نهاية الفصول في كتب التاريخ للصف الثامن في المدارس في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي.

وقد تم اختيار ثلاثة فصول عشوائياً من كل كتاب وتم تحليل الأسئلة وطبق الباحثان مربع كاي لموازنة مستويات الأسئلة بين الفصول.

استعمل الدراسة مستوى دلالة (٠,٠٥) لتحديد وجود تغيرات في مستويات الأسئلة في المراحل المختلفة وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- وجود فروق ذات دلالة عند الموازنة الشاملة أظهرت الدراسة أن هناك هبوطاً في مستوى الأسئلة لتركيزها على التذكر أكثر من التطبيق والتحليل والتركيب في حين حظيت أسئلة التقويم باهتمام أكثر (Chamblee, 1983, p:394).

- دراسة لوكان Logan, 1988:

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وسعت إلى تصنيف أسئلة الدراسات الاجتماعية للصفوف الخامسة في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

وقام الباحثان بأخذ أسئلة عشوائية من أسئلة الفصول بالكتب المقررة تم تحليلها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي وتوصلت إلى النتائج الآتية:

١- ظهر ضعف في تأكيد مهارة التفكير الناقد في الأسئلة.

٢- أن أغلب الأسئلة من المستويات الواطئة في التصنيف. (Logan, 1988. 2258)

- مؤشرات عن الدراسات السابقة:

١- أجريت الدراسات السابقة في مراحل دراسية مختلفة فمنها ما تناول الابتدائية مثل دراسة لوكان (١٩٨٥) دراسة الدليمي (٢٠٠١)،دراسة العبيدي (٢٠١٠) أما الدراسة Chmbler (1983) فقد تناولت المرحلة المتوسطة، ودراسة الهاشمي (٢٠١٠) فقد تناولت معاهد المعلمين والمعلمات، أما الدراسة التي تناولت الإعدادية فهي دراسة الحارثي (٢٠٠٩) فهذه تشابه الدراسة الحالية.

٢- معظم الدراسات استخدمت وسائل إحصائية متشابهة ومن الوسائل التي استخدمت مثل التكرار والنسبة المئوية ومربع كاي ومعادلة سكوت.

٣- إن إطلاع الباحثان على الدراسات السابقة افادت الباحثان في وضوح الرؤيا من حيث سلامة الإجراءات في بناء الأداة والوسائل الإحصائية وتغير النتائج.

منهج البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث:

أتبع الباحثان أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أنواع الدراسات المسحية التي يتضمنها منهج البحث:

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

يشمل هذا البحث أسئلة الامتحانات الوزارية النهائية لمادة التاريخ السادس الأدبي المقررة من قبل وزارة التربية في جمهورية العراق للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣- ٢٠١٣/ ٢٠١٤ للدور الأول وقد بلغ عددها (٢) ورقة امتحانية وقد شملت عينة الدراسة مجتمع البحث بأكمله.

ثالثاً: أداة البحث:

استخدام الباحثان المجال المعرفي لتصنيف بلوم. وذلك لاحتوائه على مجموعة من المستويات العامة والخاصة كما أنه شامل إلى درجة أنه يكفي لتصنيف جميع أسئلة الامتحانات في جميع المراحل الدراسية (إبراهيم، ١٩٨٨، ٢٩)

رابعاً: وحدة التحليل:

استخدم الباحثان الفكرة لتحليل الأسئلة لأنها تمثل أكثر وحدات تحليل المحتوى شيوعاً وأحدى الدعامات الأساسية في تحليل الاتجاهات والقيم (سمير، ١٩٨٣: ٨٧)

كما اعتمد البحث التكرار وحدة لتعداد كل فقرة من فقرات التصنيف إعطائها وزناً متساوياً (Scoot, 1968: 403)

خامساً: الصدق:

وهو صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجله ومدى تحقيق الأداة لقياس الأغراض التي قصد تحقيقها وبما أن التصنيف الحالي قد استخدم في العديد من الدراسات وأثبت قدرته على استخلاص المحتوى ويمكن الاعتماد عليه في تحليل أسئلة الاختبارات النهائية الوزارية لمادة التاريخ للصف السادس الأدبي. إذ عرض الباحثان التصنيف ونماذج الأسئلة على بعض الخبراء أو المحكمين* للوقوف على صدق التحليل وقد أجمع أكثر من ٨٢% منهم على صحة ذلك.

* اسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحثان:

- الثبات:

لحساب معامل الثبات اختار الباحثان عينة عشوائية تمثل نسبة ١٠% (من الأوراق الامتحانية) حيث بلغت ٥ أسئلة وأتبع أسلوبين في إيجاد معامل الثبات

الاتفاق بين الباحثان وزميله: إذ قام الباحثان بتحليل عينة الثبات بشكل مستقل مع زميله بعد أن اتفق على صيغة التحليل وكان معامل الاتفاق (٨٠%).

الاتفاق عبر الزمن: بين محاولة الباحثان مع نفسه عبر الزمن (٣٠) يوم إذ بلغ معامل الثبات ٨٥% وتعد هذه النسبة عالية وتشكل نسبة ثبات جيدة (العاني، ١٩٩٨، ص٧١).

- الوسائل الإحصائية:

لتحقيق هدف البحث استخدم الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية:

١- النسبة المئوية.

٢- معادلة لإيجادلثبات التحليل (معادلة Cooper) (المفتي، ١٩٨٤، ٦٢).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{مرات عدد الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

- نتائج البحث:

بعد تحليل الأسئلة وفقاً لمستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم. أظهرت النتائج كما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١)

الجدول يوضح التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الوزارية المحللة لمادة التاريخ للصف السادس الأدبي للسنوات الدراسية ٢٠١٢/ ٢٠١٣- ٢٠١٣/ ٢٠١٤

السنة	عدد الأسئلة وفروعها	التذكر	%	الفهم	%	تطبيق	%	تحليل	%	التركيب	%	التقويم	%	مجموع النسب
٢٠١٣	١١	٥	٤٥,٤٥	٥	٤٥,٤٥	/		١	٩,٩٠	-	-	-	-	٩٩,٩٩
٢٠١٤	١١	٣	٢٧,٢٧	٧	٦٣,٦٣	/		/		١	٩,٠٩	/		٩٩,٩٩
	٢٢	٨	٣٦,٣٦	١٢	٥٤,٥٤	١	٤,٥٤	١	٤,٥٤	١	٤,٥٤	-	-	٩٩,٩٨

---

* أ. د سعد علي زاير – كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/ جامعة بغداد.

* أ. د علي كنيور – معهد المعلمين/ وزارة التربية.

* أ. م. د داود عبد السلام – كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/ جامعة بغداد.

* أ. م. د زينب حمزة – كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/ جامعة بغداد.

* أ. م. د محمد شلال عبيد – كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية/ جامعة بغداد

يلاحظ من الجدول أن غالبية أسئلة الاختبارات في مادة التاريخ لطلبة الصف السادس الأدبي كانت من مستوى الفهم حيث بلغ عدد (١٢) تكرار لمجموع السنوات وبنسبة مقدارها ٥٤,٥٤ أما أسئلة التذكر بلغ (٨) تكراراً وبنسبة ٣٦,٣٦.

أما أسئلة التحليل فأنها بلغت (١) تكرار وبنسبة مقدارها (٤,٥٤).

أما أسئلة التركيب بلغت (١) تكرار وبنسبة مدارها (٤,٥٤).

أن أسئلة الاختبارات الوزارية لم تركز على المستويات الأخرى لتصنيف بلوم (كالتطبيق والتحليل، والتركيب، والتقويم)، وهذه النتيجة تتعارض مع توجهات معظم المصادر التي تؤكد على التركيز على المستويات المعرفية كافة وخاصة العليا منها يساعد على تنمية التفكير لدى الطلبة.

- الاستنتاجات:

من خلال عرض نتائج البحث توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

١- ركزت أسئلة مادة التاريخ للصف السادس الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٢/ ٢٠١٣/ ٢٠١٣/ ٢٠١٤ على المستويات الدنيا (المعرفة والفهم) دون التطرق إلى المستويات الأخرى كالتطبيق والتحليل والتقويم).

٢- كانت الأسئلة من النوع التقليدي أسئلة (تذكر- واسترجاع معلومات تؤدي إلى قياس التحصيل فقط.

٣. إن الأسئلة أولت اهتماماً كثيراً ولم تشير سوى عملية استعادتها بشكل مباشر ومدى فهم الطلبة لها وهذا يشير إلى حرمان الطلبة من فرصة التطبيق وتوظيف المعلومات والمعارف إلى مواقف جديدة.

- التوصيات:

١- ضرورة قيام اللجان المتخصصة في وزارة التربية بوضع الأسئلة في مادة التاريخ الحديث لتغطي الأسئلة جميع المستويات دون التركيز على مستوى دون الآخر.

٢- ضرورة إشراك المدرسين والمدرسات بدورات تتضمن تعريفهم بمستويات الأهداف التعليمية وتصنيفها وخصوصاً مستويات بلوم للمجال المعرفي لكي ينوعوا من الأسئلة على أساس المستويات.

٣- ضرورة وضع أسئلة في نهاية كل فصل من مادة التاريخ للصف السادس الأدبي تؤكد على المستويات المعرفية حتى يتدرب عليها المدرس والمدرسات واتقانها.

- المقترحات:

١- القيام بدراسة لمعرفة الصعوبات التي تعيق من استعمال المستويات المعرفية لبلوم في كتاب التاريخ الحديث.

٢- تقويم كتاب مادة تاريخ الوطن العربي للصف السادس الأدبي في ضوء أهداف المادة.

٣- إجراء دراسة مماثلة للاختبارات التحصيلية في مادة التاريخ في الصفوف الثانوية الأخرى.

المصادر

١. إبراهيم، فوزي طه، دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات الفصل الدراسي الأول بمدارس دار الفكر بجدة، **مجلة دراسات تربوية**، المجلد الرابع، ج١٥، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨٨.

٢. أبو علام، رجاء محمود، **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، ط١، الكويت، دار العلم للنشر والتوزيع، ١٩٨٧.

٣. أبو علام، رجاء محمود، **قياس وتقويم التحصيل الدراسي**، ط١، الكويت، دار العلم للنشر والتوزيع، ١٩٨٧.

٤. الأحمد، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف، **طرائق التدريس، منهج وأسلوب ووسيلة**، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٣.

٥. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، **التقويم والقياس**، جامعة بغداد، دار الحكمة للنشر، بغداد، (١٩٩٠).

٦. الأمين، شاكر محمود، **استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة في تدريس المواد الاجتماعية**، وزارة التربية، ١٩٨٦م.

٧. الحارثي، جبار خلف، تقويم مستويات الأسئلة في كتب التاريخ المقررة للمرحلة الإعدادية، **مجلة المنهج التربوي**، العدد ٢، بغداد، العراق، ٢٠٠٩.

٨. حميدة، مختار إمام، **مهارات التدريس**، القاهرة، زهراء الشرق، ٢٠٠٠.

٩. دروزة، أفنان نظير، **الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي**، دار الشروق، الأردن، عمان، ٢٠٠٠.

١٠. الدليمي، خالد جمال حمدي، **المستويات المعرفية للأسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للصف السادس الابتدائي** (رسالة ماجستير) غير منشورة جامعة ديالى ٢٠٠١.

١١. دمعة، مجيد إبراهيم ومحمد منير موسى، **الكتاب المدرسي ومدى ملائمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وحدة البحوث التربوية، تونس، ١٩٨٢.

١٢. دمعة، مجيد إبراهيم، **تقويم الامتحانات النهائية لموضوع اللغة العربية لطلاب الصف الثاني المتوسط في العراق للعام الدراسي (١٩٧٠ – ١٩٧١)**، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٩٤.

١٣. سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، عمان، الأردن، ٢٠٠٩.

١٤. عبد الرحمن، أنور حسين، وفلاح محمد حسن الصافي، **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية** ، (٢٠٠٧)م.

١٥. العبيدي، علي صالح محمد علي، **دراسة تقويمية لأسئلة كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد ٢٠١٠م.

١٦. علام، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته تطبيقاته– توجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠٠م.

١٧. فيض الله، فوزية غلام مراد، **تقويم الأسئلة الوزارية للصف السادس الأدبي في مادة الأدب والنصوص** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، ٢٠١٣.

١٨. محمد حسين، **تحليل المضمون وتعريفاته ومحدداته واستخداماته الأساسية**، القاهرة، ١٩٨٤.

١٩. المفتي، مجيد أمين، **سلوك التدريس**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، ١٩٨٤.

٢٠. منسي، محمد عبد الحليم، **التقويم التربوي**، الإسكندرية، دار العلم، مصر، ١٩٩٨.

٢١. الهاشمي، حيدر ماجد إبراهيم، **دراسة تقويمية لأسئلة كتب التاريخ بمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات في العراق** ، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد قسم العلوم التربوية والنفسية ٢٠١٠م.

22. **Chambler, Emily Diane An Analysis of Levels of chapter and Question in selected Eight Grade American History**, Book According to Blooms Taxonomy in Dissertation Abstract international, vol. 95, no, 2, 1989.

23. Good Carter, V, A. **Dictionary of Education**, 3rd (ed) Mearw H book co, New york. (1973)

24. Logan, William **Curtis An analysis of the cognitive levele of structional Question in selected fifth grade social studies text book in Dissertation**, Abs, inter, rolslq, on, 8 1988.

25. Webster, S. **third new International Dictionary**, Vo, 2, Mrriamco 1977.

An analytical study of the modern questions by Bloom's Taxonomy cognitive test history

Assist Dr. Abbas Lufta Hassan Al- Waeli Assist. Dr. Naser Khader Sakran
Baghdad University / College of Education, Ibn Rushd / Human Sciences

Abstract

The ministerial tests of all kinds an important way to determine the level of student achievement information and skills in the subjects; it is a tool to measure academic achievement over the full academic year and have a role in determining their future academic stage a student move from high school to university level.

The research on the analysis of final test questions for the history of modern literary sixth grade within the cognitive domain of Bloom's Taxonomy.

The current research is limited to the analysis of the final test questions for history students sixth grade literature for years 2012 / 2013-2013/2014 for the first role only.

The researcher content analysis method, which is one of the types of surveys included in the descriptive research methodology, the study found that most of the questions in modern history article emphasizes the knowledge, understanding and neglected other aspects of an app, analysis, synthesis and evaluation. In light of the findings, the researcher to a number of conclusions and recommended some of the recommendations and proposals.

اثر استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط

د. العـــامر عبد الرحمن محمود م.م.خالد وليد سعيد

الجامعة العراقية / كلية التربية

ملخص البحث

هدف البحث الحالي الى التعرف على اثر استخدام استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.

ولتحقيق هدف البحث وضعت الفرضية الصفرية الآتية:-

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية التعليم المتمازج، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي.

اجري البحث على طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة الفرات للبنين، وقُسمت العينة على مجموعتين (تجريبية وضابطة).

اجريت التكافؤات بعدد من المتغيرات (اختبار المعلومات السابقة في مادة الكيمياء، ودرجات مادة الكيمياء للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(٢٠١٤-٢٠١٥).

درست المجموعة التجريبية باستراتيجية التعليم المتمازج، إذ بلغ عدد طلبتها (١٢) طالباً ، وبلغ عدد طلبة المجموعة الضابطة (١٢) طالباً دُرست بالطريقة الاعتيادية.

تمت تهيئة مستلزمات البحث والتي تضمنت تحديد المادة العلمية، وصياغة الاغراض السلوكية، واعداد الخطط التدريسية اليومية لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).

تضمنت ادوات البحث اختبار تحصيلي في مادة الكيمياء، إذ تكون الاختبار من (٥٠) فقرة وتم استخراج ثباته وخصائصه السايكومترية، إذ طبق الباحثون ادوات بحثهما بعد الانتهاء من تجربة البحث.

استخرجت نتائج البحث بعد الانتهاء من التجربة بواسطة برنامج الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

اظهرت نتائج البحث تفوق طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء.

وفي ضوء هذه النتائج أُقترحت عدة الاستنتاجات اهمها: الاثر لاستراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط، كما ان التدريس باستراتيجية التعليم المتمازج يمنح التدريسي دوراً ايجابياً بعيداً عن طريقة التلقين.

واوصى الباحثون عدد من التوصيات اهمها: حث مدرسي العلوم عامةً ومدرسي الكيمياء خاصةً على استخدام التعليم المتمازج في التدريس كأحد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتي تعمل على تحقيق العديد من اهداف تدريس الكيمياء، بالإضافة الى توجيه مدرسي العلوم على اتباع الطرائق التدريسية المرتبطة بتكنولوجيا التعليم والتي تجعل الطالب نشطاً وفاعلاً في العملية التعليمية.

واستكمالاً للبحث الحالي اقترح الباحثون: اجراء دراسات باستخدام التعليم المتمازج في التدريس لمراحل ومواد دراسية أُخرى ولمتغيرات دراسية اخرى.

الفصل الاول

اولاً:- مشكلة البحث

ان وجود أي خلل في النظام التعليمي الحالي يتطلب العمل على تقويمه وتقديم استراتيجيات تعليمية جديدة تتفق مع النظريات الحديثة والتكنولوجيا المتطورة في توفير بيئة تعليمية فعّالة تساعد في اثراء العملية التعليمية وتساهم بشكل كبير في بناء القاعدة المعرفية لدى الطلبة بالطريقة التي تساعدهم في الاستفادة من قدراته وتوجيه ميولهم لما يقدمونه للمجتمع كأعضاء فاعلين مؤثرين في حل مشكلاته، لذا كان لابد من وجود نماذج وتصاميم وبرامج تدريسية تربوية حديثة تكون بديلة عن طرائق التدريس الاعتيادية وخصوصاً في جامعاتنا، إذ انه من ابرز وظائف البحث العلمي التربوي التحقق من مدى تأثير تلك النماذج والتصاميم والبرامج التدريسية الحديثة في تحقيق بعض الاهداف العلمية التعليمية.

ويمكن صوغ مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي:-

"ما اثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط؟".

ثانياً:- أهمية البحث

وتتجلى اهمية البحث بما يأتي:-

١- اهمية تدريس مادة الكيمياء التي تتطلب من المدرسين المزيد من العناية والاهتمام في اختيار الاساليب والاستراتيجيات والطرائق التدريسية المناسبة.

٢- اهمية تعّرف الاثر الذي تتركه استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

٣- يواكب الاتجاهات العالمية الحديثة في توظيف وسائل التكنولوجيا المختلفة في تدريس الكيمياء مما يساعد واضعي المناهج في وزارة التربية من أجل تطوير المناهج التربوية والتعليمية.

٤- يُسهم في توفير معلومات للخبراء والمختصين في تدريس مادة الكيمياء عن طريق استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة وكيفية توظيفها في تدريسها.

٥- نشر الثقافة الحاسوبية، فمن المتوقع ان تدفع المزايا الموجودة في استراتيجية التعليم المتمازج لاقتناء الحاسوب والنقال التعليمي واستخدامه لكي يتمكن الطلبة من الوصول الى مهارات استخدامهما في مجال التربية والتعليم.

٦- اشاعة الروح العلمية بين النشء الجديد بأبعادها النظرية والتكنولوجية، وهي سنة تتوارثها اجيال الامم، وأمر تفرضه الثورة العلمية والتكنولوجية التي من اهم مظاهرها التقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصالات والتطبيقات الاخرى الحديثة.

ثالثاً:- هدف البحث

يهدف هذا البحث الى تعرف اثر استراتيجية التعليم المتمازج في:-

- تحصيل مادة الكيمياء عند طلاب الصف الثاني المتوسط.

رابعاً:- فرضية البحث

لغرض التحقق من هدف البحث، تمَّ صوغ الفرضية الصفرية الاتية:-

- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية التعليم المتمازج، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء.

خامساً:- حدود البحث

يقتصر هذا البحث على:-

١- طلاب الصف الثاني المتوسط في متوسطة الفرات للبنين.

٢- الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)

الفصول (الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب الكيمياء، للصف الثاني المتوسط، تأليف لجنة من وزارة التربية.

سادساً:- تحديد المصطلحات

١- الاستراتيجية

عرّفها **(قطامي،٢٠١٣) بأنها:-**

"مجموعة من الاجراءات التي تحدد وتوجه مسار عمل المدرس وخط سيره في درس من الدروس، للوصول الى نتاجات تعلم محددة منها ما هو معرفي أو وجداني أو حركي".

(قطامي،٢٠١٣: ٤٤)

ويعّرفها الباحثون إجرائياً بأنها:-

مجموعة الاجراءات المنظمة والخطوات التي يحددها الباحث ونفذها تباعاً في الموقف التعليمي داخل غرفة الصف وبشكل متسلسل ومستمر لأجل تحقيق افضل النتائج للبحث، باعتماد استراتيجية حديثة مثل التعليم المتمازج تساعد على الوصول للهدف المقصود.

٢- التعليم المتمازج

عرفه **(bersin 2003) بانه:-**

"اسلوب حديث يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لحل المشكلات المتعلقة بإدارة الصف والانشطة الموجهة للتعلم والتي تتطلب الدقة والاتقان".

- (bersin, 2003,p.17)

ويّعرفه الباحثون اجرائياً بأنه:-

عملية تدريس تزاوج وتدمج بين توظيف تكنولوجيا الحاسوب على وجه الخصوص وبين الطريقة المتبعة في مدارسنا، ففي هذا النوع من التعلم يتمكن المتعلم في الصف الثاني المتوسط من اعادة ما شرح له في اللقاء الصفي والتأمل في تعلمه الذاتي وهذا ما اعتمده الباحثون مع المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستراتيجية التعليم المتمازج في مادة الكيمياء.

٤-التحصيل

عرفه **(ابو علام ونادية،٢٠١٤) بانه:-**

"مقدار المعلومات ونتائج التعلم، ومقدار ما اكتسبه الطالب بعد مدة معينة من الدراسة". (ابو علام ونادية،٢٠١٤: ٩٧)

و**يعّرفه الباحثون إجرائياً بأنه:-**

ما يحصل عليه طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء للوصول الى فهم وتطبيق افضل لها، ويقاس بواسطة الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء الذي اعده الباحثون لأغراض البحث الحالي.

الفصل الثاني

المحور الأول:- استراتيجية التعليم المتمازج

تتكون استراتيجية التعليم المتمازج من الخطوات الاساسية الآتية:-

١- اختيار الموضوع الدراسي أو المفهوم العلمي.

النقطة الاساسية في هذه الاستراتيجية هي اختيار الموضوع، فالموضوع الملائم هو مشكلة مرتبطة بمفهوم وليس بحقيقة؛ لأن المفهوم عادة يرتبط بمواد دراسية متعددة وليس موضوعاً واحداً، وهذا المفهوم يمكن ان يكون مفهوماً علمياً أو تاريخياً؛ لأن مثل هذه المفاهيم يمكن مناقشتها ودراستها من خلال خبرات معايشة في مواقع حقيقية.

٢- تحديد المواد الدراسية المتصلة بالموضوع

يحدد المدرس المواد ذات الصلة كالعلوم، الرياضيات،.....الخ، ثمَّ يحدد الروابط والمهارات الأساسية ذات الصلة.

٣- اعداد المعلومات اللازمة

يكتب المدرس نقاط رئيسة يجب معرفتها عن الموضوع المطروح، ويقدم الأفكار والحقائق التي تكون أساساً لمناقشات الطلاب في الموضوعات الدراسية المختلفة.

٤- تحديد واعداد الانشطة والتمرينات

يقوم المدرس بإعداد الاسئلة والانشطة والتمرينات التي تساعد الطلبة في الدراسة وتحقيق اهدافهم.

٥- إبدأ العمل

يبدأ الطلاب باختيار الانشطة والقيام بجمع المعلومات حول الموضوعات التي تعطى له.

٦- يكون المدرس على اطلاع شامل على المنهج المدرسي في موضوعاته المختلفة، ويفضل ان يعد المدرس الموضوع المتمازج بالتعاون مع زملائه مدرسي المادة الدراسية، لكي يتفق معهم على المهارات المناسبة.

(عبيدات وسهيلة،٢٠٠٩: ١٧٠-١٧٢)

ويرى الباحث انه يمكن تمثيل خطوات استراتيجية التعليم المتمازج بالخطوات التالية:-

أ- المعلم يدير الموقف التعليمي وينفذ دروس المادة العلمية بطريقة تقليدية.

ب-استخدام التعليم الالكتروني لاستكمال تدريس المادة العلمية، ويتم ذلك عن طريق احدى انواع التعليم الآتية:-

- التعليم بشبكة المعلومات Web based learning
- التعليم على الخط On line learning

- التعليم المعتمد على الحاسوب Computer based learning
- التعليم بمؤتمرات الفيديو Video conferences learning

ج- يدير المعلم عمليات التدريب والتمرين والتقويم عن طريق (استخدام البيانات والبرمجيات الجاهزة، الانترنيت، المحاكاة، برامج حاسوبية مختلفة).

الفصل الثالث: اجراءات البحث

أولاً:- مجتمع البحث

يتألف مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط الذين يدرسون مادة الكيمياء.

ثانياً:- عينة البحث

اختار الباحثون متوسطة الفرات للبنين ضمن مجتمع البحث بالصورة القصدية للأسباب الآتية:-

أ- تقديم التسهيلات والامكانات المطلوبة من قبل ادارة المدرسة.

ب-توافر الفرص اللازمة لتنفيذ تجربة البحث من مختبرات الحاسوب ومولد للتيار الكهربائي لتزويد المدرسة في حال انقطاع التيار الكهربائي الحكومي ضمن البرمجة الحكومية.

ج- توافر مختبر للحاسوب لغرض اجراء التجربة.

اعتمد الباحثون على التقسيم المسبق من قبل ادارة المدرسة في توزيع طلاب الصف الثاني المتوسط على شعبتين (أ + ب)، وعن طريق السحب العشوائي أُختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة ، وبعد جمع معلومات الطلاب بواسطة استمارة المعلومات. لوحظ ان هناك (سبعة طلاب) راسبين في الصف الثاني المتوسط وبذلك قام الباحثون باستبعادهم إحصائياً من بيانات البحث لغرض المحافظة على سلامة البحث ودقته مع ابقائهم في التجربة من دون اشعارهم بذلك، لذا كان العدد النهائي لعينة البحث (٢٤) طالباً بواقع (١٢) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية (شعبة ب)، و (١٢) طالباً وطالبة في المجموعة الضابطة (شعبة أ)، وجدول (١) يوضح توزيع افراد عينة البحث.

جدول(١)

توزيع عينة البحث بين المجموعتين التجريبية والضابطة

الشعبة	المجموعة	العدد	عدد الطلبة المستبعدين	العدد النهائي
ب	التجريبية	١٦	٤	١٢
أ	الضابطة	١٥	٣	١٢

المجموع	٣١	٧	٢٤

ثالثاً:- تكافؤ مجموعتي البحث:

بعد ان تمَّ اختيار عينة البحث وتقسيمها عشوائياً إلى مجموعتين (تجريبية، وضابطة)، وقبل البدء بتطبيق التجربة اجرى الباحثون عملية تكافؤ بين المجموعتين في عدد من المتغيرات منها: (والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)م، والتحصيل السابق في مادة الكيمياء للفصل الدراسي الاول)، وعلى النحو الآتي:-

٣-١- التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)م:

لمعرفة مستوى الطلاب في مادة الكيمياء بهدف تجنب اثر ذلك في نتائج البحث، أجرى الباحثون عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية، والضابطة) في هذا المتغير، وبعد ذلك تمت معالجة البيانات احصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)م، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي في مادة الكيمياء للعام الدراسي (٢٠١٤-٢٠١٥)م

الشعبة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
ب	التجريبية	١٢	٦٤,٦٣	٨,١٨	٠,٢٩	٢,٠٠	غير دال
أ	الضابطة	١٢	٦٣,٩٦	٩,٥٣			

٣-٤-٣-التحصيل السابق في مادة الكيمياء:

قام الباحثون بإعداد اختبار للمعلومات السابقة في مادة الكيمياء، تمَّ عرض فقرات الاختبار على نخبة من المختصين في مجال طرائق التدريس. والبالغة (٢٠) فقرة من نوع الاختبارات الموضوعية (الاجابة بكلمة صح او كلمة خطأ)، ولم تحذف أية فقرة من فقرات الاختبار وبحسب اجماع المختصين لذا اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في التحصيل السابق في مادة الكيمياء

الشعبة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
ب	التجريبية	١٢	٧٤٠٣	١٠,٠٨	٠,١٣	٢,٠٠	غير دال
أ	الضابطة	١٢	٧٣,٧٠	١٠,٨٦			

رابعاً:- التصميم التجريبي

قام الباحثون باختيار تصميم المجموعات المتكافئة ذا الضبط الجزئي ذو الاختبار البعدي للاختبار التحصيلي بمجموعتين احدهما تجريبية، والاخرى ضابطة، مخطط (١).

المجموعة		المتغيرات المستقلة	المتغيرات التابعة	اداة القياس
التجريبية	التكافؤ	استراتيجية التعليم المتمازج	التحصيل في مادة الكيمياء	الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء
الضابطة		الطريقة الاعتيادية		

مخطط (١)

التصميم التجريبي للبحث

خامساً:- تهيئة مستلزمات البحث:

تتضمن مستلزمات البحث ما يأتي:-

- **اختيار استراتيجيات التدريس الملاءمة للمحتوى العلمي الدراسي،** لذا قام الباحثون بتحديد استراتيجية التعليم المتمازج بصورة عامة في تنظيم المحتوى العلمي الدراسي مع الأخذ بنظر الاعتبار وجود تنوع في كل الحصص الدراسية، فضلاً عن إتاحة بعض الوقت للسماح بتفاعل الطالب مع التقنيات التربوية المتوافرة داخل غرفة الصف.

- **اختيار الوسائل التقنية الحديثة في هذا البحث** قام الباحثون بتجهيز الامكانات المطلوبة لتدريس الطلبة من اجهزة حاسوب جاهزة وملاءمة للاستخدام الفعَّال في البحث بالإضافة الى ربط الحاسوب بجهاز عرض (Data Show)، إذ تمَّ تجهيز جميع الحاسبات المتوافرة ببرمجيات تضم نصوصاً كلامية وصوراً وتسجيلات فيديوية، وقد صُممت تلك البرمجيات بطريقة تتلاءم مع خصائص طلاب الصف الثاني المتوسط السايكومترية، بالإضافة الى اعداد العديد من الشرائح التعليمية والتدريسية التي تخص مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط بواسطة برنامج(Power Point).
- **اعداد اقراص ليزرية محوسبة،** قام الباحثون بحوسبة معظم مواضيع الفصول الدراسية المعنية بتطبيق التجربة باستعمال برنامج (power point 2007)، إذ يتمتع هذا البرنامج بالصور والكتابة وتعد هذه من المستلزمات الاساسية للبدء بتطبيق تجربة البحث.
- **إعداد برنامج محوسب،** وتتضمن مجموعة من الخطوات وعلى النحو الآتي:-

أ- مرحلة التحليل والتصميم:

(الاهداف, ومستوى المتعلمين, وتحديد المادة التعليمية)

ب- **مرحلة الانتاج**

(نظام عرض البرنامج, كتابة الاطارات, المحوسبة)

ج- **مرحلة الاستنتاج والتوزيع والتنفيذ:**

(تجريب البرنامج, التعديل, التوزيع)

تتكون كل مرحلة من هذه المراحل من عدد من المراحل الجزيئية, كما ان كل مرحلة جزئية تتكون من عدد من الأنشطة بحيث ان تكامل جميع هذه الانشطة يؤدي الى تكامل بناء البرمجية التعليمية.

- **اعداد الخطط التدريسية:**

أُعدت الخطط التدريسية لكل من مجموعتي عينة البحث، المجموعة التجريبية التي تدرس باستراتيجية التعليم المتمازج، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية المتبعة في المدرسة. وتمَّ عرض أنموذج من كل من الخطتين على نخبة من المختصين في مجال طرائق التدريس لغرض التحقق من صوغها وملاءمتها لموضوعات المحتوى العلمي الدراسي التي تدرس وطريقة التدريس ومدى تحقيقها للأهداف السلوكية للمادة، إذ تمَّ اجراء التعديلات التي اقترحت على بعض جوانب الخطتين.

سادساً:- ادوات البحث:

تمثلت ادوات البحث بالتحصيل (اختبار بعدي)، إذ تمَّ تطبيقه على عينتي البحث بصورة موحدة في يوم محدد.

- اعداد الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء:

لمعرفة أثر استراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، أعدَّ الباحثون اختباراً تحصيلياً على وفق محتوى المادة العلمية الدراسية والاهداف السلوكية التي تمَّ تحديدها في المجال المعرفي لمستويات (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، إذ ان اعداد الاختبار التحصيلي يتطلب عدد من الاجراءات الهامة ومنها:-

أ- تحديد المادة العلمية:

شملت المادة العلمية الفصول (الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس، السابع) من كتاب الكيمياء للصف الثاني المتوسط، والمقر من قبل وزارة التربية.

ب-صوغ الاهداف السلوكية:

حدد الباحثون وبصورة عشوائية (٥٠) هدفاً سلوكياً في مستويات بلوم للمجال المعرفي (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) كأهداف يتم قياسها في الاختبار التحصيلي.

ج-اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات):

يمكن توضيح ذلك في الجدول (٤).

جدول (٤)

الخارطة الاختبارية الخاصة بفقرات الاختبار التحصيلي

المحتوى الدراسي			النسبة المئوية لمستويات الاهداف السلوكية						
العنوان	عدد الساعات	الاهمية %	تذكر ٣٦%	فهم ٣٤%	تطبيق ١٤%	تحليل ٩%	تركيب ٥%	تقويم ٢%	المجموع
الفصل الثاني	١١	٢٣%	٤	٤	٢	١	١	–	١٢
الفصل الثالث	٦	١٣%	٢	٢	١	١	–	–	٦
الفصل الرابع	٥	١١%	٢	٢	١	–	–	–	٥
الفصل الخامس	٧	١٥%	٣	٣	١	١	–	–	٨
الفصل	٨	١٧%	٣	٣	١	١	–	–	٨

السادس									
الفصل السابع	١٠	%٢١	٤	٤	١	١	١	–	١١
المجموع	٤٧	%١٠٠	١٨	١٨	٨	٥	٢	٠	٥٠

د- بناء فقرات الاختبار التحصيلي وتعليماته:

بعد تحديد عدد الاسئلة في كل مستوى تمَّ اختيار نوع فقرات الاختبار، إذ كانت من نوع الاختيار من متعدد(Multiple Choice Test Items)، وبأربعة بدائل يمثل احدها الاجابة الصحيحة. صيغت بعد الاطلاع على دراسات سابقة ومعايير بناء الاختبارات التحصيلية.

كان عدد الفقرات النهائية للاختبار التحصيلي (٥٠) فقرة، أذ خصصت درجة واحدة لكل اجابة صحيحة، و (صفر) لكل اجابة خاطئة، وعوملت الاجابة المتروكة معاملة الاجابة الخاطئة، وتبع هذه العملية اعداد تعليمات خاصة للإجابة عن فقرات الاختبار، إذ اشتملت التعليمات على هدف الاختبار، وكيفية الاجابة عن فقراته مع كتابة مثال توضيحي لحل الفقرات، كما قام الباحثون بإعداد ورقة منفصلة للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي.

هـ-صدق الاختبار التحصيلي

تحقق الباحثون من صدق الاختبار التحصيلي وذلك من خلال اتباع الخطوات الآتية:-

١- الصدق الظاهري

قام الباحثون بعرض فقرات الاختبار وتعليماته، ومفتاح الاجابة الصحيحة على نخبة من المختصين في مجال طرائق التدريس، للتأكد من سلامة صوغ فقرات الاختبار، إذ حصل الباحثون على ملاحظات الخبراء وآرائهم وعُدلت بعض الفقرات، وأعيدت صياغة بعضها ونالت موافقة (١٠٠%) من مجموع الخبراء الكلي.

٢- صدق المحتوى

حقق الباحثون صدق المحتوى للاختبار التحصيلي، وذلك من خلال اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)، وبذلك تمَّ التحقق من صدق المحتوى واصبح الاختبار التحصيلي جاهزاً للتطبيق.

٣- حساب ثبات الاختبار التحصيلي:

اعتمد الباحثون معادلة (كودر ريتشاردسون – ٢٠) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي؛ لان جميع فقرات الاختبار التحصيلي موضوعية من نوع الاختيار من متعدد (عودة،١٩٩٩: ٣٤١)، إذ بلغ معامل الثبات المحسوبة بهذه المعادلة (٠,٨٢)، إذ تشير الادبيات الى ان الاختبار

يتصف بالثبات اذا كانت قيمة ثباته (٠,٦٧) فما فوق (النبهان،٢٠٠٤: ٢٤٠)، مما يمكن القول بان الاختبار التحصيلي يتصف بالثبات.

٤-الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية:

بعد إنهاء الإجراءات الإحصائية المتعلقة بالاختبار وفقراته (صدق الاختبار، وثباته والتحليل الاحصائي لفقراته)، اصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد.

سابعاً:- الوسائل الاحصائية:

اعتمد الباحثون في جمعه وتحليله للنتائج البحث كافة على البرنامج الاحصائي (spss)، (حزمة البرامج الاحصائية للعلوم الاجتماعية)، بالإضافة على عدد من الوسائل الاحصائية لغرض تدقيق نتائج البحث المستخرجة من برنامج (spss)، ومن تلك الوسائل:-

٣-٧-١-معادلة الاختبار التائي (t – Test) لعينتين مستقلتين.

٣-٧-٢-معادلة معامل صعوبة الفقرات.

٣-٧-٣-معادلة فعالية البدائل الخاطئة.

٣-٧-٤-معادلة الفا – كرونباخ.

٣-٧-٥-معادلة كوبر.

<u>الفصل الرابع: النتائج وتفسيرها والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات</u>

<u>أولاً:- عرض النتائج (الاختبار التحصيلي في مادة طرائق التدريس العامة):</u>

تنص الفرضية الصفرية على:(لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية التعليم المتمازج، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء).

وللتحقق من صحة الفرضية تم استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤,٢١) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية ولصالح طلبة المجموعة التجريبية(التي درست باستراتيجية التعليم المتمازج)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى، وكما موضح في جدول (٤).

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية والدلالة الاحصائية لدرجات طلبة عينة البحث على اختبار التحصيل

الشعبة	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
ب	التجريبية	١٢	٣٦,٨٠	٥,٥٩	٤,٢١	٢,٠٠	دال
أ	الضابطة	١٢	٣٠,٣٣	٥,٥٨			

ثانياً:- تفسير النتائج:

في ضوء نتائج البحث الحالي يتضح لنا:-

تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست مادة الكيمياء باستعمال استراتيجية التعليم المتمازج على طلاب المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (طريقة المحاضرة + طريقة الاستجواب) في الاختبار التحصيلي في مادة الكيمياء، ويمكن تفسير ذلك على النحو الآتي:-

١- ان التدريس باستعمال استراتيجية التعليم المتمازج له دورٌ كبير في تنظيم المنهج الدراسي والتي سهلت على الطالب استيعاب المادة الدراسية وفهمها.

٢- تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم لذا كان تعلمهم فعالاً ومستمراً ابعدهم عن الملل والضجر الذي يستشعرونه عندما يدرسون مادة الكيمياء بالطريقة المتبعة في الكلية عينة البحث (طريقة المحاضرة + طريقة الاستجواب).

٣- تعَّد استراتيجية التعليم المتمازج من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس مما ادى ذلك الى اثارة طلاب المجموعة التجريبية واهتمامهم وتشوقهم لمادة الكيمياء، كما زاد ذلك من رغبتهم في معرفة المادة الدراسية وتحضيرهم لها واندماجهم مع بعضهم مما ادى ذلك الى تحسين تحصيلهم في تلك المادة.

٤- ان الطلبة لديهم الرغبة في الاتصال والتفاعل مع المدرس والمادة المحوسبة، وان استمرارية هذا التفاعل زاد من دافعيتهم للتعلم، بالإضافة الى زيادة الاندماج والتعاون بين طلاب المجموعة التجريبية.

٥- تنقل استراتيجية التعليم المتمازج المدرس من دور الملقن للمادة العلمية الدراسية الى دور الموجه والمشرف والمعزز ولدَّ ذلك عند طلاب المجموعة التجريبية شعوراً بانهم مصدر مهم للمعلومات والحقائق المتبادلة فيما بينهم مما اثرَّ ذلك ايجابياً في تحسين تحصيلهم في مادة الكيمياء.

ثالثاً:- الاستنتاجات

١- الاثر الايجابي لاستراتيجية التعليم المتمازج في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط.

٢- ادى التدريس باستراتيجية التعليم المتمازج إلى التغلب على نواحي الضعف والخوف عند طلاب المجموعة التجريبية نحو استخدام التقنيات الحديثة في التعليم مما عززَّ لديهم مستوى اكتسابهم للمعلومات العلمية.

رابعاً:- التوصيات

١- ضرورة اقناع القيادات التربوية والاكاديميين والباحث والمدرسين بأهمية المستحدثات التقنية في مجال التربية والتعليم والحاجة الماسة لها ضماناً لاستمرار التدفق العلمي من المؤسسات التعليمية واليها.

٢- حث مدرسي العلوم عامةً والكيمياء خاصةً على استعمال التعليم المتمازج في التدريس كأحد الاستراتيجيات الحديثة في التعليم والتي تعمل على تحقيق العديد من اهداف تدريس العلوم الطبيعية.

المصادر:-

- احمد محمد سالم (٢٠٠٤). ***"تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني"***، ط١، مكتبة الرشد، الرياض.
- قطامي، يوسف (٢٠١٣). ***"استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية"***، ط١، دار المسيرة، عمَّان.
- ابو علام، رجاء محمود، ونادية محمود شريف (٢٠١٤). ***"الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية"***، ط١، المؤسسة اللبنانية للكتاب الاكاديمي، بيروت.
- الزند، وليد خضر(٢٠٠٢). ***"علم النفس التربوي"***، مطبوعات كلية الدراسات التقنية والتنمية البشرية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- ضياء زاهر، وكمال يوسف اسكندر (١٩٨٤). ***"التخطيط المستقبلي للتكنولوجيا التعليمية في النظم التربوية"***، مؤسسة الخليج العربي، مطبعة نهضة مصر، القاهرة.
- الحيلة، محمود محمد (٢٠٠٤). ***"طرائق التدريس واستراتيجياته"***، دار الكتاب الجامعي، العين.

- الرواضبة، صالح محمد، وحسن علي بني دومي، وعمر حسين العمري (٢٠١١). ***التكنولوجيا وتصميم التدريس***"، ط١، زمزم ناشرون وموزعون، عمَّان.
- السرطاوي، عادل فايز، وجودت احمد سعادة (٢٠٠٣). ***استخدام الحاسوب والانترنيت في ميادين التربية والتعليم***"، ط١، دار الشروق، عمَّان.
- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي، ونرجس حمدي(١٩٩٤). ***تصميم التدريس***"، جامعة القدس المفتوحة، عمَّان.
- انور، حسين عبد الرحمن، وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧). ***الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية***"، دار الحكمة، بغداد.

- bersin, d (2003). ***Blended learning what works***, , New York, Mc graw–hill U.S.A.

The effect of using education strategy Almtmazj in the collection of chemistry at the second grade average students

Dr. Amer Abdul Rahman Mahmoud Assist. Teacher. khald Walid Saeed

Iraqi University / College of Education

Research Summary

The goal of current research to identify the impact of the use of education strategy Almtmazj in the collection of chemistry at the second grade average students.

To achieve the goal of the research and put the null hypothesis of the following- :

•There is no difference is statistically significant at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group students studying strategy Almtmazj education, the average score of the control group students who are studying in the usual way in the final achievement test.

Research was conducted on the second-grade students in the average middle Euphrates for Boys, and the sample was divided into two groups (experimental and control group.(

Altkavaat conducted a number of variables (previous information test in chemistry, and chemistry grades for the first semester of the academic year (2014-2015.(

He studied the experimental group strategy Almtmazj Education, as the number of students reached 12 students, and the number of students in the control group (12) students studied in the usual way.

Has been formatted search requirements, which included the identification of scientific material, drafting purposes, behavioral, and prepare daily lesson plans for students in the two sets of research (experimental and control.(

Research tools included achievement test in chemistry, as the test is from (50) items were extracted and stability characteristics Alsekoumtrah, as the researchers applied their research tools after the completion of the search experience.

Extracted search results after the completion of the experiment by the bag Statistical for Social Sciences (spss.(

Search Results showed superiority of the experimental group in the achievement test in chemistry students.

In light of these findings I suggested to several conclusions including: impact of a strategy Almtmazj education in the collection of chemistry at the second grade average students, and the teaching strategy Almtmazj education teaching gives positive role away from the method of indoctrination.

The researchers recommended a number of recommendations including: urging teachers General Science and teachers especially on the use of Almtmazj education in teaching as one of the modern strategies in education and working to achieve many of the goals of teaching Chemistry, in addition to science teachers to follow the methods of teaching related to educational technology that make the student guide and an active actor in the educational process.

Complementing the current research, the researchers suggested: conduct studies using Almtmazj education in the teaching of the stages and other study materials and study other variables.

النهوض الثقافي في فهم النص القرآني
قراءة تأويلية

م.د. ستار قاسم عبد الله

ملخص البحث

من المعروف انه لا يوجد بين المعارف الانسانية فرع ليست له مصطلحات اتفق اهل ذلك الفرع على تحديد مفاهيمها .والرغبة في المعرفة هي التي جعلت من المصطلحات ادوات توضح المتفق عليه بين اهل كل فرع من فروع المعارف , وهذه المصطلحات ادوات لغوية لتأصيل المعرفة وهذا يؤكد على دور المصطلح وأهميته في المنظومة الفكرية.

وقبل ان توجد المصنفات المجردة لضبط المصطلحات في مختلف العلوم اهتم القرآن منذ لحظة نزوله على رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) بوضع المصطلح وضبط مفاهيمه حسب المقتضيات والسياقات منها على سبيل المثال مصطلحات النسخ والمحكم والمتشابه والتأويل . وبما ان المصطلحات هي مفاتيح العلوم فان البدء بها اتيان للعلوم من ابوابها ،هذا وتختلف المرجعيات في تحديد المصطلح من اللغوي الى اللساني الى الفلسفي الى الديني , وان صياغة اي مصطلح يخضع لثوابت معرفيه ولنواميس لغوية ، كما ان لكل علم خصوصيات تميزه عن العلم الاخر ؛لذا يسعى المهتمون بقضية المفاهيم الى الكشف المفهومي عنها ,ويؤدي المصطلح وظيفة اقتصادية بالغة الاهمية تمكن من تخزين كم معرفي هائل من وحدات مصطلحية محددة والتعبير بالحدود اللغوية القليلة عن المفاهيم المعرفية الكثيرة ,كما تعد اللغة الاصطلاحية لغة عالمية , ومن خصوصية المصطلح الذي يتميز عن غيره من المصطلحات في الحقول المعرفية الاخرى اختلافه عن المصطلحات في حقله , وتكمن الأهمية المعرفية الاخرى للمصطلح بوصفه بنية سيميائية ودلالية وتداولية مشتركة بين جميع الثقافات واللغات المختلفة , فكل مصطلح يمتلك دلالة سيميائية واضحة في لغته الاصلية وعندما يترجم الى لغات اخرى فانه يتحول الى لغة مشتركة بين الثقافات والشعوب تحمل في طياتها مدلولا واحدا متفقا عليه متجاوزا اللغة المعجمية الاعتيادية ,من هنا كان هذاالبحث محاولة لمقاربة مفهوم المصطلح وأهميته في المنظومة المعرفية ثم بيان مصطلح التأويل وذلك من خلال بيان معناه في اللغة والاصطلاح وذلك بعرض بعض اراء علماء اللغة والتفسير ثم بيان مفهوم التأويل في اصطلاح بعض الفلاسفة بعدها ذهب البحث الى بيان موضوع التأويل اي ماتدور حوله مسائل ذلك المفهوم من النصوص الدينية وغيرها ,وبما ان التفسير يشاطر التأويل في المساحة المعرفية مع ان لكل منهما آلياته كان البحث معنيا ببيان مفهوم التفسير في اللغة واصطلاح علماء التفسير

وعلوم القرآن ,ونتيجه للتداخل المفهومي الواضح بين التأويل والهرمينوطيقا فكان لا بد من بيان العلاقه بين هذين المصطلحين في ضوء التعريفات وختم البحث بنماذج من التأويل القرآني .

مفهوم المصطلح

يعد المصطلح سيرورة تواصلية وهو اداة مهمة في تحصيل العلوم لانه يدل الباحث على قصده مما جعله يحظى باهتمام الباحثين على اختلاف مجال اختصاصاتهم اذ أن(مفاتيح العلوم مصطلحاتها ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى فهي مجمع حقائقهاالمعرفية وعنوان ما به يميز كل واحد منه عما سواه وليس من مسلك يتوسل به الانسان الى مناطق العلم غير الفاظه الاصطلاحية حتى لكأنها تقوم من كل علم مقام جهاز من الدوال ليس مدلولاته الا محاور العلم ذاته) [١]، وبالرغم من وجود قواسم مشتركة تحكم قضية توليد الالفاظ الدالة على المفاهيم في اللسان البشري الواحد , فإن لكل علم خصوصيات تميزه عن غيره من العلوم ؛ لذلك يسعى المهتمون بقضية المفاهيم في كل المعارف الى الكشف المفهومي الذي (يقيم للمعرفة سياجها المنطقي بحيث يغدو الجهاز المصطلحي لكل ضرب من العلوم صورة مطابقة لبنية قياساته متى إضطرب نسقها)[٢] او اختل النظام الذي يحكمها وتأتي أهمية المصطلحات من إنها الوسيلة التي تسوق من خلالها الأفكار والرؤى والتصورات فإذا إضطربت هذه الوسيلة إختل البناء الفكري في الأذهان فالحاجة الى ضبط المصطلحات عملية تمس المضمون وتتعدى ابعادها الى نتائج فكرية ومنهجية فالمصطلح وعاء يوضع فيه مضمون فهو أداة تحمل رسالة ,لذلك فأن المصطلحات تؤدي دور الادوات على طول المراحل التأريخية ,وبالنتيجة نحن بحاجة الى ضبط المصطلح لأننا سوف نجد انفسنا أمام أوعية عامة ومضامين خاصه ورسائل متميزة لدى أهل كل حضارة من الحضارات وعلى وفق هذا التصور نجد ان هناك خصوصية حضاريه للمصطلحات بمختلف صنوف المعرفة [٣] ان الاهتمام بالمصطلح قد بدأ عند الأوائل ذلك (ان كثيرا ما يحتاج له في العلوم المدونة والفنون المروجة الى الأساتذة هو أشتباه الاصطلاح , فأن لكل علم اصطلاحا به اذا لم يعرف بذلك لا يتيسر للشارع فيه الى الأهتداء سبيلا ولا إلى فهمه دليلا)[٤]، من هنا فإن الحديث عن صعوبة المصطلح لكونه خلاصة معرفية تمثل صورا للمفاهيم وبذلك تنوب الكلمة الاصطلاحية عن كثير من الكلمات اللغوية , فالتعبير عن المصطلحات , يمثل حالة لغوية خاصة وذلك من خلال استحضار مختلف الآليات التي يسمح بها النظام العام للغة [٥].

وما يؤكد على اهمية المصطلح ودوره في المنظومة الفكرية (إن اللغة العربية قد عبرت قديما عن المفهوم ذاته بكلمات اخرى تفصح عنها عنوانات كثير من التصانيف التراثية التي افردت لهذا الغرض منها مفاتيح العلوم للخوارزمي ومفاتيح العلوم للسكاكي)[٦] . ذلك يؤكد على اهتمام

العرب القدامى وتأكيدهم على دور المصطلحات وأهميتها في الفعل المعرفي ف(لابد لأهل كل علم وأهل كل صناعة من الفاظ يحيطون بها للتعبير عن مراداتهم وليستحضرو بها معاني كثيرة)[٧] .فالوعي بالمصطلح في الثقافة العربية ضارب بجذوره في القديم ففي العودة الى حديث الجاحظ في مطارحاته عن قضية اللفظ والمعنى ما يقرب من ذلك (ومن علم حق المعنى أن يكون الاسم له طبقا وتلك الحال له وفقا ويكون الاسم لا فاضلا ولا مفضولا ولا مقصرا ولا مضمنا)[٨] . ويتعين هنا استذكار ما أدركه القدامى عن وعي تام من(أن مفاتيح العلوم مصطلحاتها بل هي ليست مفاتيح العلوم فحسب ، وانما هي خلاصة البحث في كل عصر ومصر وبوجودها يبدا الوجود العلني للعلم وفي تطورها يتلخص تطور العلم)[٩].وهذا ما تنبه له الجاحظ في مرحلة مبكرة حين اشار الى أن لكل علم مصطلحاته فلعلم الكلام مصطلحاتة وللمتكلمين مصطلحاتهم وللنحاة مصطلحاتهم التي إجتلبوها للتفاهم وجعلوها وسيلتهم للافهام و(لان كبار المتكلمين ورؤساء النظارين كانو فوق اكثر الخطباء وأبلغ من كثير من البلغاء وهم تخيروا تلك الألفاظ لتلك المعاني ، وهم إشتقوا لها من لسان العرب تلك الاسماء)[١٠]. وتختلف مرجعيات المصطلح فمنها اللغوي ومنها اللساني .... كما ان صياغة اي مصطلح تخضع لثوابت معرفية ولنواميس لغوية (فأما الثوابت المعرفية فتتصل بطبيعة العلاقة المعقودة بين كل علم من العلوم ومنظومته ، وأما النواميس اللغوية فتقتضي تحديد نوعية اللغة التي تتحدث عن قضية المصطلح وما تختص به من فروق تنعكس على آليات الألفاظ ضمنها)[١١].

والمصطلح بمفهومه العام هو(كل وحدة لغوية دالة مؤلفة من كلمة (مصطلح بسيط) أو من كلمات متعدده (مصطلح مركب) وتسمى مفهوما محددا بشكل وحيد الوجهة داخل ميدان ما)[١٢] بينما يعرفه آخر بقوله (المصطلح في أصله يعني اتفاق أناس على تخصيص لفظ ما لحقل معرفي معين يليق بالدلالة التي يودون الانتهاء اليها من اجل مصلحة يجنونها خلاف ذلك الاستعمال)[١٣] والمصطلح قضية (تتعلق –ماضيا–بفهم الذات وحاضرا بخطاب الذات ومستقبلا ببناء الذات وبدون الفهم الصحيح للماضي لن نستطيع معرفة الحاضر ، ولن نستطيع صنع الشخصية المتميزة في المستقبل وبدون الفهم الدقيق للمصطلحات لن نستطيع التواصل)[١٤]؛ لذا بذل العرب جهدا كبيرا في وضع المصطلح نتيجة تنوع المعارف والفنون وتقدم الحياة ، و أول المصطلحات ما جاء في القرآن الكريم وكان المتكلمون أول من اهتم بالمصطلحات (وهم تخيروا تلك المعاني وهم إشتقوا لها من كلام العرب من تلك الاسماء ، وهم اصطلحوا على تسمية مالم يكن له في لغة العرب من تلك الاسماء وهم إصطلحوا على تسمية مالم يكن له في لغة العرب إسم فصاروا في ذلك سلفا لكل خلف وقدوة لكل تابع ؛ولذلك قالوا العرض والجوهر وأيس وليس وفرقوا بين البطلان والتلاشي)[١٥].

وللأهمية التي يحظى بها المصطلح في المنظومة المعرفية بذل المتخصصون جهدا محمودا في وضع المصطلحات ، (وذلك بان يتفق عليه اثنان او اكثر واشترطوا في المصطلح وضوح الدلالة وان يكون معبرا عن المعنى الذي يريده الواصفون ، ولم ير الواصفون للمصطلح بأسا في أن يتبع مصطلحهم الذي وضعوه أو يهمل) [١٦] ثم ان العلاقة بين العلوم والمصطلحات علاقة وثيقة وانه (ليس كالعلوم جسور تمتد بين الاقوام وحضاراتهم ؛ لذلك عدت المصطلحات العلمية سفراء الألسنة بعضها الى بعض)[١٧]. وبذلك اصبح المجال مفتوحا أمام كل الاصطلاحيين في أن يضعوا ماشاءوا من المصطلحات العلمية على وفق الضوابط والمعايير المعلومة التي يعرفها أصحاب ذلك العلم (فكل من استخرج علما او استنبط شيئا وأراد ان يضع له اسما من عنده ويواطئ من يخرجه إليه فله أن يفعل ومن هذا الجنس إخترع النحويون أسماء الحال والزمان والمصدر والتمييز وأخرج الخليل لغات العروض)[١٨] ، وإن علاقة المصطلح بالبيئة علاقة وثيقة من ذلك ما قام به الخليل بن احمد الفراهيدي من وضع مصطلحات علم الاوزان والقوافي الخاص بالشعر العربي فبيت الشعر مستمد من بيت الشعر (بفتح الشين) ، بل انه لمح عند نقاد القرن الثالث الهجري دوافع إجتماعية وثقافية في تمسكهم بالمصطلح البدوي إذ(ليس هناك مايشبه لدى الامم الأخرى إلا شبها عارضا ، ومن هنا كان إيمان الجاحظ بالصلة بين الشعر والعرق ثم بين الشعروالغريزة ، وكذلك كان تمسك هؤلاء العلماء بالمصطلح البدوي)[١٩] فالمصطلح وليد البيئة التي نشأ فيها وبها يعرف فهوينتمي دون ريب الى المنظومة الفكرية والفلسفية للمحيط الذي يولد فيه ويكتسب مناعته وخصوصيته من طبيعة اللون الذي يقتضيه ويلتزمه)[٢٠]

هذا وقد وصلت بالقدامى الدقة في وضع المصطلحات الى حد تأبيهم لمن يخالف في الكتابة المتواضع عليها عند السابقين (فإنه وان كان اللقب يصح لموافقته معنى الملقبات وكانت الألقاب غير محصورة فاني لم أكن احب له ان يخالف من تقدمه مثل ابي العباس عبد الله بن المعتز وغيره ،ممن تكلم في هذه الانواع وألف فيها قد سبقوه الى التلقيب وكفوه المؤونه[٢١] . والمصطلح يؤدي وظيفة إقتصادية بالغة الأهمية تمكن من تخزين كم هائل في وحدات مصطلحية محددة ، والتعبير بالحدود اللغوية القليلة عن المفاهيم المعرفية الكبيرة (ولايخفى ما في هذه العملية من إقتصاد في الجهد واللغة والوقت تجعل من المصطلح سلاحا لمواجهة الزمن يستهدف التغلب عليه والتحكم فيه[٢٢] . كما تعد اللغة الاصطلاحية لغة عالمية إنها ملتقى الثقافات الانسانية (وهي الجسر الحضاري الذي يربط بين لغات العالم بعضها ببعض[٢٣] ، وحين ينتقل المصطلح في عزلة عن خلفيته الفكرية والفلسفية فانه يفرغ من دلالته ويفقد قدرته على ان يحدد معنى

إذ أن (القيم المعرفية القادمة مع المصطلح تختلف بل تتعارض احيانا مع القيم المعرفية التي طورها الفكر الغربي المختلف ، واصبح نشاطنا الفكري ضربا من العبث أو درسا من الفوضى الثقافية و كلاهما نوع من الترف الفكري الذي لايتقبله واقعنا الثقافي)[٢٤] .

في ضوء ما تقدم يتبين الدور الهام للمصطلحات فهي ضرورة علمية تسعى الثقافات المختلفة الى ضبطها وتحديدها فلا يمكن بحال من الأحوال ان تتقدم امة دون العناية التامة بأمر المصطلحات فليس(يمكن فيما أعتقد أن تكون حضارة مزدهرة متألقة في امة من الامم مالم تواكبها جنبا الى جنب حضارة المصطلح العلمي الذي يكون بحد ذاته الاطار العام لفكر تلك الامة وعقلانيتها وتقدمها الانساني كي تتبلور لها عندئذ سمات الثقافة الحقة في مضامير حياتها المتشعبة لتصل في النهاية لتحقيق غايتها المثلى في النظر والعمل معا لبناء صرحها الحضاري الشامخ ... فكلما احسنت الامة الدقة والرؤية والعمق في تعريفاتها وتحديداتها ورسومها بدت أكثر تألقا ونضارة على غيرها من الامم المعاصرة لها . ان الحضارة العربية الاسلامية بكل مقوماتها لم تغفل هذه النظرة الثاقبة الى قضية المصطلحات فبدت عناية اسلافنا منذ عهد مبكر جدا بالكشف والفحص عن حدود الاشياء ورسومها (وربما كانو بالعناية الخاصة بذلك أسبق من غيرهم من الأمم فوضعوا بذلك حجر الاساس لعلم المصطلحات كضرب من البحث والتاليف قائم على حياله)[٢٦]. وهنا لابد ان يشار الى فضل القرآن الكريم في تكوين المصطلحات وصياغتها ، فمن فضل القرآن على العرب والمسلمين ان دفعهم الى بناء حياة ثقافية تدور حول نصه المعجز ؛ وبذلك فقد إستخدم كثيرا من العبارات المعرفية ، وهولم يقف عند حد ضبط الفاظه ومصطلحاته بل تتعدى ذلك الى تقويم اللسان في نطق الكلام بإنتقاء أحسن الألفاظ وأبلغها في اداء المعنى (فمن الآثار المباركة للقرآن الكريم على العرب والمسلمين أن حفزهم للنشاط العقلي ودفعهم الى بناء حياة ثقافية حول نصه المعجز حيث بدأ السلف هذا النوع من النشاط جاءت ملاحظاتهم الاولى مفرقة لاتجمع في إطار فكري محدد... ثم وصفها في عبارات غيرمضبوطة ضبطا علميا فكان نشاطهم يفتقد الى مصطلحات تستند الى عرف فني خاص)[٢٧].

لقد ظهرت الحاجة ملحة الى تحديد الالفاظ وضبطها (فقامت صناعة عقلية خاصة أو فرع مستقل من فروع البحث يتوفر على دراسة فن المصطلح العلمي وجمع المصطلحات وتفسيرها سواء على صعيد العلوم الاسلامية جميعا اوعلى صعيد علم واحد أو مجموعة علوم متقاربة منها ، وهذا جانب من جوانب تراثنا العلمي إزدهر التأليف فيه منذ عصر النهضة الأولى ، ولم ينقطع طوال العصور التالية)[٢٨].

فكان من جراء استعمال هذه التقنيات ان العلوم قد اطردت وتنوعت شيئا فشيئا مما ساعده على ضرورة ضبط المصطلحات وتجديدها ومن هنا كان لابد لفروع المعرفة العربية التي نشأت في

ظل القرآن الكريم أن تسعى قدما في طريق الاكتمال ، وأن يصحب هذا السعي تحديد المصطلح ، هيكل اصطلاحي لهذا الفرع ليضبط افكاره ويتطور بتناول موضوعاته من مجرد إشارات غامضة الى مفاهيم واضحة المعالم محددة الدلالة [٢٩] فلا سبيل الى التفقه في النص القرآني بغير دراسة مصطلحاته وألفاظه الكريمة المكونة له ، فهي مفتاح وصول العقول الى مراد الله عز وجل ، فالمصطلح القرآني تتباين دلالاته بتباين إمتداداته داخل النسيج المفهومي للنص القرآني وتختلف مباني معانيه بإختلاف القضايا التي يطرح فيها هذا المصطلح. فالقرآن الكريم قد اخترع لنفسه آليات مصطلحية ،ذلك ان القرآن الكريم منظومة فكرية متكاملة ، وهناك تناسبا طرديا بين المنظومة الفكرية وبين الآليات التي يستعملها وواحدة من هذه الآليات هي الآلية المفهومية المصطلحية ، كما إن هناك خصوصية تميز وتفرد في القرآن الكريم في انتاجية المنظومة الإصطلاحية ، وهذه الخصوصية ضرورة يقتضيها البعد الإعجازي فيه ، فكونه منظومة فكرية عملية أرادت ان تميز نفسها عن غيرها من المنظومات بقطع النظر عن كونه نصا إلهيا معجزا ؛ لذلك حاول القرآن الكريم ان يبني له نسقا فكريا متميزا ينسجم معه . فالقرآن الكريم خطاب لاكأي خطاب إنه خطاب عالمي معجز متحد مطلق في معانيه محيط شامل يستوعب الانسان والكون ، ومن هنا تتأتى خصوصية النسق المفهومي فيه ، فالمفاهيم القرآنية هي الكاشفة عن الرؤية العالمية للقرآن أو الرؤية القرآنية للكون ومن ثم فأن اعتبار الألفاظ القرآنية مصطلحات لها مفاهيم إنما مرده الى ماتتميز به من خصوصية دلالية وخصوصية مفهومية فالمصطلح القرآني يطلق ويراد به (كل لفظ من الفاظ القرآن الكريم مفردا او مركبا إكتسب داخل الإستعمال القرآني خصوصية دلالية قرآنية جعلت منه تعبيرا عن مفهوم معين له موقع خاص داخل الرؤية القرآنية ونسقها المفهومي)[٣٠].

فالقران الكريم إستعمل آليات مفهومية خاصة به من اجل ترسيخ الأفكار التي يؤمن بها ، فعلى الرغم من ان القرآن في إستعماله للالفاظ ينسجم مع استعمال العرب لها إلا ان الخصوصية تأتي في تهذيب تلك الألفاظ وطرحها على وفق مفهومها الجديد ، فاذا كان المقصود بالمصطلح عام اللفظ الدال على مفهوم خاص في مجال معين فإذا اظيف الى القرآن يدخل فيه (كل أسماء المعاني واسماء الصفات المشتقة منها ... مفردة كانت ام مركبة ومطلقة أو مقيدة وعلى الصورة الأسمية الصريحة ام على الصورة الفعلية التي تؤول بالأسمية)[٣١].

فالقرآن الكريم حاول إعادة انتاج مجموعة من الآليات المفهومية المعينة التي تتلائم معه وبذلك تاسس نسق فكري خاص به ، لأن تلك المفاهيم القادمة مع المصطلح كانت في الجاهلية مفاهيم مشروطة بالذهنية التي انتجتها ، وهي ذهنية وثنية وبالنتيجة فكل مفهوم يصدر منها يكون محملا بالسلبية وعندما يستخدم القرآن هذه المصطلحات فإنه يحاول تخليصها من تلك الشوائب

والأدران ويطرحها على وفق ما يؤمن به في ضوء تفرده وتميزه ، ذلك ان واحدة من مشكلات المصطلح هي عدم التميز في الاستعمال بين المستعملين ، فالمشكلة تتمثل بالقصد من المصطلح عند المستعملين . ومن ثم فإن اعتبار الالفاظ القرآنية مصطلحات لها مفاهيم إنما مرده الى ما تتميز به من خصوصية دلالية وخصوصية مفهومية فاقت بها جميع الالفاظ في اي علم من العلوم ، ومن خلالها يمكن الكشف عن الرؤية الكونية للقرآن الكريم .

ومن خصوصية المصطلح في القرآن الكريم انه يميل به الى اصله اللغوي بشكل كبير ، لان القرآن اكد على عروبته ، ولكل كلمة في القرآن الكريم دلالتها المفهومية المميزة ، وذلك خلافا للإستخدام البشري ، فالقرآن الكريم يخصص بنظام مفاهيمي فريد في دلالته وسياقاته فكلماته ومفاهيمه ليست هي نفس تلك الكلمات والمفاهيم التي كانت مستعملة قبل الاسلام . فهو قد اعاد إستخدام تلك المفاهيم من خلال سياقها القرآني ومن هنا جاء تميزها عن غيرها من الاستخدامات لان المصطلح القراني يستقل بشخصيته المفهومية وخصوصيته الدلالية .

مفهوم التأويل

أن الحديث عن المصطلحات ومن ضمنها تلك المصطلحات التي تستند الى أصول أجنبية يلوح من بينها مصطلح التاويل الذي يتميز بأصالة عربية ، ذلك إنه نشأ في ظلال البحوث المتعلقة بالقرآن الكريم وتفسيره وتردد في الدراسات الاسلامية منذ فجر الإسلام ، ان التأويل قديم إلا انه إتخذ في الوقت الحاضر طابعا معقدا تداخلت فيه الرؤى وتعددت معه الاتجاهات وأصبح محكوما بمرجعيات وقوانين خاصة[٣٢] ، وتشير المصادر الى تكرر لفظة (تأويل مصدرا في القرآن الكريم سبع عشرة مرة)[٣٣]، وان المعنى العام للفظة التأويل في جميع الآيات بمعنى التحقيق والتجسيد ، ويتسع معنى التأويل في المعاجم فنجد(ان الاول بمعنى الرجوع من آل يؤول أولا)[٣٤] ومعنى هذا الرجوع الى الاصل (والتأويل تفسير ما يؤول إليه الشئ وقد اولته وتأولته بمعنى)[٣٥] ومعناه آخر الأمر وعاقبته فتأويل النص هنا يحيل الى نهاية امرا بان اوله ولم يعرف آخره إلابالتأويل

(والإيالة السياسة فلان حسن الإيالة وسيئ الإيالة ويقال آل الامير رعيته يؤولها أولا اي ساسها واحسن رعايتها)[٣٦] . أما تعريف التأويل في الاصطلاح فنجد البغوي المفسر والسيوطي المصنف في علوم القرآن يتفقان على ان التأويل (صرف الآية الى معنى موافق لما قبلها وما بعدها تحتمله الاية غير مخالف للكتاب والسنة من طريق الاستنباط)[٣٧]. والمعنى هنا صرف ظاهر اللفظ الى معنى محتمل يرجحه المؤول بناء على قبلياته الفكرية ويأتي التأويل في الاصطلاح بمعنى الفحوى العام للنص الذي يعني (تبين المفهوم العام الذي إنطوت عليه الآية في مدلولها الشامل والذي يبدو خاصا بحسب ظاهر التنزيل فإن غالبية الآيات النازلة بحسب

المناسبات المؤاتية والمستدعية لنزول آية او آيات تبدو بحسب ظاهرها الأولي خاصة بموارد نزولها لا يتعداها ظاهريا وهذا مايجعل رسالة القرآن عظيمة على مدى الايام)[٣٨] ،وهنا يستحضر مفهوم الظهر والبطن (فإن للقرآن ظهرا حين التنزيل وبطنا حين التأويل ، وانما عبر عنه بالبطن ؛ لان هذا المعنى العام قد إستبطنته الأية واستخلصت استخلاصا وذلك بإعطاءجوانب الاية الخاصة ، وملابساتها التي كانت تجعل من الاية خاصة بمورد نزولها ،لكنها لم تكن ذات مدخلية في هدف الاية العام)[٣٩]وقد يقصد بالتأويل (اشتغال ذهني مرفق بالدليل الراجح والاحالة الى مرجعيات قوية ومقبولة)[٤٠].وفي اصطلاح علماء الكلام فان التأويل يعني صرف اللفظ عن ظاهره الى معناه المرجوح مع قيام الدليل القاطع على ان ظاهره محال)[٤١] ويراه آخر بانه (إحتمال يعضده دليل يصير به أغلب على الظن من الذي دل الظاهر عليه)[٤٢] ، فأذا ماجئنا الى التأويل في اصطلاح بعض الفلاسفة فيأتي بمعنى الاخراج من الدلالة الحقيقية الى الدلالة المجازية وذلك ما عبر عنه احدهم بقوله (إخراج دلالة اللفظ من الدلالة الحقيقية الى الدلالة المجازية من غير ان يخل ذلك بعادة لسان أهل العرب في التجوز من تسمية الشيئ بشبهه ،اوبسببه أو لاحقه أو مقارنه ، او غير ذلك من الأشياء التي عدت في تعريف أصناف الكلام المجازي)[٤٣]. وقد يقصد به تكيف العقل مع الشرع وهنا تكون لغته محملة بالمجازات والإستعارات (ان التأويل هو تكيف الشرع مع العقل فيما إذا تعارضا ظاهرا وهي نظرية ابن رشد وقد انطلق بها من نظرية كلية يؤمن بها ، جوهرها التطابق بين الشريعة والطريقة والحقيقة اي هناك تماه بين الشرع والعقل فإذا ما ظهر تعارض ما يجب تأويل الشرع لحكم العقل)[٤٤]. أما في منظومة اللسانيين المعرفية واصطلاحاتهم فيأتي التأويل بمعنى إعادة قراءة النص على وفق آليات معرفية ويكون التأويل في ضوء تصوراتهم ومبانيهم الفكرية (كل فعل قرائي يروم بناء المعنى استنادا الى ادوات ومرجعيات في العمل)[٤٥] وبهدف الوصول الى فهم جديد يتوسم فن التأويل بمصادر المعرفة الاصيلة

إذ (يسعى فن التأويل الى الرجوع الى المصادر الاصيلة والبدايات الاولى قصد الحصول على فهم جديد للمعنى)[٤٦] .كما ياتي التأويل بمعنى فك الرموز فهو(عملية اشتغال الفهم على فك الرموز)[٤٧] .

ان موضوع اي علم هو ماتدور حوله مسائل ذلك العلم ،وفي ضوء ذلك انفتح التأويل على مجمل المساحات الفكريه وقد سجل حضورا لافتا في مجال النص القرآني خصوصا(ومن الواضح ان القراءات التأويلية المستقلة بالنص القرآني لاتصنف فقط في الإطار المنهجي الساعي لتقديم تصور جديد لتفسير النص الديني ، وإنما تصنف أيضا في ضمن ابعاد فلسفية واتجاهات معرفية تمثل بعدها النظري؛ لان اي حركة فكرية في اتجاهها الفعلي لابد ان تكون مسبوقة بتصورات

نظرية ومبادئ معرفية هي بمثابة المحتوى الداخلي العام لذلك التوجه)[٤٨] ،ولم يقتصر التاويل على النص بل شمل معظم اشياء العالم(لم يعد التأويل مقتصرا على النص،بل تجاوزه الى كل ألوان الوجود الكوني،فما دام كل شي يدل على غيره كان مجال التأويل لكل شيئ،فهناك تأويل النص،وتأويل الجسد،وتأويل التاريخ)[٤٩] وعلى وفق هذه الرؤية يكون كل نص مثبت بواسطة الكتابة في مختلف صنوف المعرفة الانسانية موضوعا للتأويل[٥٠] وبذلك فأن الممارسة التأويلية تتوجه الى النص المنتج بنحو العموم اذ(تذهب ممارسة التأويل كمصطلح تقني الى النصوص الى المنتج المكتوب)[٥١] وبالنتيجة فإن كل شيء يدخل تحت طاولة التأويل (فانه لما صارت المجازات والرموز ،والاقنعة،والاساطير ،والخرافات،والاحلام،والرؤى،والموروثات، والتراث الشعبي للأمم والشعوب وغيرها كثير كلها بنيات داخلة في لغة النص الأدبي او الفني الحديث فقد صار المعنى فيه محتاجا للتأويل بالضرورة)[٥٢] ،ثم ان اغلب المدارس تبحث في التأويل فترى في النصوص المكتوبة كخطابات مبنية بالكتابة هي موضوع التأويل)[٥٣] فالممارسة التأويلية تتوجه اولا وبالذات الى المنتج النصي بنحوالعموم ان التأويل اداة تتعلق بالادراك موضوعها كل مايمت الى الوجود الإنساني بصلة ذلك انه(أداة معرفية،وهي أداة يمكن استخدامها لإستقراء الدلالات في موضوعات متعددة قد يكون موضوعه الرؤى والاحلام ،وقد يكون موضوعها الافعال الانسانية،وقد يكون موضوعها الاشياء،وقد يكون موضوعها–أخيرا– النصوص اللغوية)[٥٤] وبذا يكون(التأويل اداة معرفية في كل محاولات الإدراك اما موضوعات تلك الأدات،فهي كل مافي الوجود الانساني مما يحيط به حسه او يتامله خياله ....فقد يكون موضوع ادوات المعرفة التأويلة منصبا على الافعال..او منصبا على رؤياه في منامه)[٥٥]

ولم يتوقف التأويل عند المستوى اللغوي بل تعداه الى التأويل الفكري وهو ما أدى الى اختلاف في فهم المعنى[٥٦]،(لان التأويل في بعض معطياته محاولة للاتفاق مع المختلف فهو مدعاة إتفاق في الوقت الذي كان الباعث عليه الإختلاف مع الآخر احيانا)[٥٧] ،ومن هنا فان الصراع في التأويلات والقراءات ينبني في حقيقته على الخلفيات المعرفية لكل مدرسة تتعاطى التأويل(وما هذا الإختلاف بين ارباب الملل والمذاهب إلا نتيجة إختلافهم في فهم النص كل حسب مبناه من أسس ومتبنيات لفهم الشريعة والدين)[٥٨] ،كما ان لكل تيار تأويلي (مشروعه الفكري والسياسي الخاص به ،فاذا ماانحاز الى تيار معين فانه انحاز الى مشروعه،ولذلك فان على القارئ أن يحلل الأسس الأبستمولوجية والتأريخية الخاصة بكل تيار حتى اذا انحاز ينحاز عن بينة واذا رفض يرفض عن بينة)[٥٩] ؛ وبذا يكون التأويل(ممارسة لعبة ما ،من لايشارك فيها بجدية يوصف بتعطيل اللعب،بينما من يشارك فيها بجدية يتسم بالأنتماء للعبه والمشاركة والانغماس في اللعب يستبعد اللعبة من ان تكون موضوعا منعزلا عن اللاعب ويفقد اللاعب وضعه او

حالته كذات فاعلة او مراقبة وانما يصبح جزءا من اللعبة يمتلك دورا يؤديه ؛ ولهذا فلعبة اداء وليست مادة او موضوعا يؤديه من لم يعد ذاتا او مراقبا منفصلا)[٦٠].

وبذا فان التأويل (قد اتسعت مساحته فشمل كل مايتعجب منه او يتحير،وبالتالي دخلت الغيبيات والظنيات ومايحتاج الى التخمين والحدس)[٦١] وبالنتيجة(تعددت مجالات استخدامه وتوظيفه فانتقل من مجال قراءة النصوص الدينية وتفسيرها الى مجال العلوم الإنسانية والإجتماعية،ومن هذه الأخيرة إنتقل الى مجال(نظرية المعرفه) في الفلسفة ومنها الى النقد الادبي)[٦٢] لان التأويل بالمعنى الحديث فتح باب الممكن لتعدد القراءات فهو يختلف عن التأويل بالمعنى القديم (الذي لايعدو صرف اللفظ عن معناه الحقيقي الى معناه المجازي ، التأويل بالمعنى الجديد تحول الى طريقة في التعامل مع النص والفن واللغة والكون والحياة ، فلم يعد محاولة للتغلب على الغموض اللغوي ، بل هو محاولة لإثراء الكون) [٦٣]لذلك احتل مساحة معرفية واسعة في الفكر المعاصر ويتكون التأويل في كل مرة بحسب المدرسة والاتجاه الذي يتعامل معه وهذه (المناهج الحديثة والمعاصرة لا تزال ثمرة جهود معرفية معمقة بإعتبارها مواضيع للدراسة)[٦٤] ومن انواع التأويل ما يسمى بالتأويل السيميائي اي دراسة العلاقات من حيث دلالتها (ليشمل الاحداث والوقائع والظواهر كافة بمعنى انه مفهوم للتعامل مع النصوص بالمعنى السيميوطيقي الشامل ولا بد أن تتغير –بناءا على ذلك – مجموعة علوم التفسير لتلائم طبيعة النص موضوع التأويل ، أو بعبارة أخرى لابد ان تتغير طبيعة المفسرة الملائمة لتأويل النص)[٦٥].

ان التفسير والتأويل يشتغلان على مساحة معرفية واحدة وهي اقتفاء اثر المعنى ولكل منهما آلية في تتبع المعنى وكشفه إذن هناك اشتراكا بين المفهومين فالتفسير في اللغة (تفعيل من الفسر وهو البيان او الكشف ، ويقال : هو مقلوب السفر ، تقول اسفر الصبح اذا اضاء وقيل : مأخوذ من التفسرة بل هو أسم لما يعرف به الطبيب المرض)[٦٦] ، كما ان التفسير هو (كشف المراد عن اللفظ المشكل)[٦٧] ، كما (يستوي ان يكون التفسير مشتقا من الفسر او السفر فدلالة المادتين واحدة في النهاية وهي الكشف عن شيئ مختبئ من خلال وسيط ، يعد بمثابة علاقة دالة للمفسر من خلالها يتوصل الى هذا الشيئ الغامض)[٦٨] ، وبذا (يكون معنى تفسير النصوص هو كشف المغطى والغامض بواسطة التفسرة وهي الأداة المرجعية الموضوعية المتفق على دلالتها)[٦٩]، وهذه الجذور توصل الى معنى يظهر من خلال التفسير (وفي الاستعمالات جميعا ما ينبيئ عن تقارب دلالي يرتكز على معنى الكشف والظهور والابانة)[٧٠]، وبالنتيجة يكون المعنى المنتج عبر التفسير معنى جلي وغير محتمل وذلك بعد أن كان مبهما وغامضا

قبل تفسيره بدليل يدل عليه ومعنى التفسير في الاصطلاح القرآني فإن هذا المصدر ورد مرة واحدة في القرآن في قوله تعالى :(ولا يأتونك بمثل إلا جئناك بالحق واحسن تفسيرا)[٧١].

ومعنى التفسير في اصطلاح علماء التفسير وعلوم القرآن فهو (بيان معاني الآيات القرآنية والكشف عن مقاصدها ومداليلها)[٧٢] ، أو هو (علم يبحث عن مراد الله تعالى بقدر الطاقة البشرية ، فهو شامل لكل ما يتوقف عليه فهم المعنى وبيان المراد)[٧٣] ، كما ان المقصود بالتفسير(البحث عن مدلول اللفظ المخفي بدرجة ملحوظة الغموظ جاء من استعمال كلمة في غير ما وضعت له)[٧٤] ، من ذلك يبدو ان غاية التفسير هي فهم كتاب الله وبيان معانيه واحكامه ،كما تبين شروط المفسر وهي معرفة بعض العلوم المهمة التي يحتاجها كعلم النحو والصرف و(علم نزول الآية وسورتها وأقاصيصها والاشارات النازلة فيها ثم ترتيب مكيها ومدنيها ، ومحكمها ومتشابهها ، وناسخها ومنسوخها ، وخاصها وعامها ، ومطلقها ومقيدها ، ومجملها ومفصلها ، وزاد قوم علم حلالها وحرامها ، ووعدها ووعيده ، وأمرها ونهيها ، وعبرها وامثالها،)[٧٥].

علاقة التأويل بالتفسير

إن علاقة التأويل بالتفسير إشكالية مفهومية ، في بعض الأحيان يلاحظ زيادة مساحة التفسير على حساب التأويل ، وقد يحدث العكس (وقد تداخل مصطلح التأويل والشرح والتفسير ،ولم تكن القراءة واضحة تماما بين هذه الكلمات الثلاثة في المصنفات الأدبية واللغوية والقرآنية،فمرة نجد إختلافا ومرة نجد ترادفا)[٧٦]، وذهب البعض إلى ضرورة التفرقة بين المصطلحين إذ(إن ممارسة فهم النص تقتضي التميز بين التفسير والتأويل؛لأن الأحكام والحدود تستنبط من خلال حركة التفسير لاحركة التأويل، ولكي لايقع الزيغ والانحراف أرشدنا علماء الدين في القرن الرابع الهجري بالخصوص إلى ضرورة التفرقة بين التفسير كعلم وبين التأويل كتجربة)[٧٧].

وفي مجال الدراسات القرآنية (يناقش علماء القرآن الدلالة الإصطلاحية لمفهوم التأويل عادة بمقارنته بدلالة مصطلح آخر هو التفسير)[٧٨] ، وفي التعاطي القرآني يلاحظ أسبقية مصطلح التأويل على التفسير إلاانه لوحظ تقدم مصطلح التفسير على حساب التأويل(وصار شائعا إن التأويل جنوح عن المقاصد والدلالات الموضوعية في القرآن ودخول في إثبات عقائد وا فكار أو بالأحرى ضلالات من خلال تحريف عمدي لدلالة ومعاني المفردات والتراكيب القرآنية)[٧٩]، ثم ان التأويل والتفسير بالرأي من المسلمات المفهومية (أما التفسير بالرأي او التأويل ، فقد نظر إليه على اساس أنه تفسير (غير موضوعي) ؛ لان المفسر لايبدأ بالحقائق التأويلية والمعطيات اللغوية ، بل يبدأ من موقفه الراهن محاولا أن يحرف القرآن (النص) سندا لهذا الموقف)[٨٠] ،

ان الاقرار بتساوي التفسير مع التاويل يعد مرحلة بدائية في التعامل مع المصطلحات(اما المرحلة الاولى : بأن التأويل بدا مع التفسير تجعله يتعلق اساسا بالدلالة اللفظية)[٨١] ، وان ان (معاني العبارات التي يعبر بها عن الاشياء ، ترجع الى ثلاث اشياء : المعنى،والتفسير،والتأويل ،وهي وإن اختلفت فالمقاصد بها متقاربة)[٨٢].

لقد إنطلقت هذه الرؤية من تحديد المعنى المعجمي لكلمة تفسير وذلك ما أشير اليه بأنه لايرى (مسوغا للتفرقة الملحة بين مصطلحين يصلان الى الغاية والقيمة نفسها)[٨٣] ، فالتأويل مصطلح مرادف للتفسير ودال عليه دلالة تامة وهناك من راى في النسبة بين المصطلحين نسبة العموم والخصوص اي ان التأويل يدخل في دائرة اكبر هي دائرة التفسير، فالتأويل (اخص من التفسير ونوع منه)[٨٤] ، فكل مراتب الايضاح والكشف التي يقوم بها التأويل تعد للتفسير من جهة .

إن (التفسير علم يبحث فيه عن احوال كلام الله المجيد من حيث دلالتة على مراده ، وينقسم الى تفسيروهو مالا يدرك الا بالنقل كاسباب النزول والقصص ، فهو مايتعلق بالرواية والى تأويل وهو ما يمكن إدراكه بالقواعد العربية وهو ما يتعلق بالرواية)[٨٥] ، بينما ذهب البعض الى قلب العلاقة وذلك بعده التفسير مطويا تحت التأويل وداخلا فيه (ان التأويل تفاعلا معرفي بين بنية ذهنية وبنية نفسية وبنية سياقية مؤطرة لهما ، وبنية من النصوص الغائبة والعلوم المرجعية ؛ ولذلك فإنه يحتوي التفسير باعتباره نظرا في الظواهر)[٨٦] ، كما ان دائرة التأويل تتداخل مع دائرة التفسير من جهة وتفترق عنها من جهة اخرى (فالتاويل اخص من التفسير بلا اشكال لان التفسير من فسر،وهو والسفر بمعنى واحد اي كشف القناع ، ويحصل ذلك ببيان اول مرتبة من مراتب معاني الالفاظ بخلاف التاويل فأن له مراتب كثيرة ؛ لان للقرآن بطونا ، ولعل المراد منها بعض مراتب التأويل)[٨٧] .

وينفصل التأويل عن التفسير ولكل منهما دائرته التي يعمل فيها (ان الحق في تفسير التأويل انه الحقيقة الواقعية التي تستند اليه البيانات القرآنية)[٨٨] ، ثم ان التفسير اجراء يساهم في عملية الفهم لانه اذا كان التفسير هو ابرام النسبة اي العلاقات الداخلية التي تشكل ثابت النص)[٨٩] فإن التأويل هو السير باتجاه تفسير النص [٩٠] ،وبالنتيجة يبقى التأويل هو المصطلح الذي يعول عليه للتعبير عن العمليات الفكرية في مواجهة النصوص والظواهر [٩١] وبذا تكون المساحة التي يختلف فيها التأويل عن التفسير هو ان التفسير يتعلق بالبعد الموضوعي ، اما التأويل فيتعلق بالبعد الشخصي ، فهو مزج النص بالذات ثم اعادة انتاج النص ، اي البحث عن روح الابداع في ذلك النص .

الهرمينوطيقا والتأويل

ان إطلالة على جهود العلماء في وقفتهم مع الهرمينوطيقا لمعرفة ماهيتها وسيرورتها التأريخية وتحولاتها بالنظر الى هجرتها من حقل فكري الى أخر ، فهناك تداخل بينها وبين التأويل في الدراسات المعاصرة ، ومع تحويل النص المقدس الى منظومة مغلقة لايقبل بغير الفهم الأحادي ، أزاء هذه الوضعية التفسيرية تبلور مفهوم الهرمينوطيقا ليشير الى جملة (القواعد والمعايير التي يجب ان يتبعها المفسر لفهم النص الديني (الكتاب المقدس) .. ويعود قدم المصطلح للدلالة على هذا المعنى الى عام ١٦٥٤م وما زال مستمرا حتى اليوم خاصة مع الأوساط البروستانتية)[٩٢] ، ويؤكد الفيلسوف الالماني جادا مير هذا البعد الفكري عندما يعرف علم اللاهوت بأنه (فن تأويل الكتابات المقدسة)[٩٣] ، هذا من جهة، ومن جهة اخرى فإن مثل هذه القواعد تنسحب على (حواشي وتفسيرات المعاني اي شروحات وتفسيرات المعاني الموجودة في النص وتحديد وجوه تطبيقها عمليا في الحياة ... وتعنى بتأويل حقيقة الكتاب الواقعية والروحية)[٩٤].

ان سبب مواصلة الهرمينوطيقا الحضور في المجتمع المعاصر كامن في التعدد الدلالي الذي تتسم به (فمع العصور الحديثة اتسعت دلالة المصطلح في تطبيقاته بحيث انتقل من مجال علم اللاهوت الى دوائر اكثر اتساعا بحيث شملت دلالاته الاجرائية كافة العلوم الإنسانية كالتأريخ وعلم الاجتماع الانتربولوجي وفلسفة الجمال والنقد الادبي والفولكور)[٩٥] ؛ وبذلك اتسع نطاق عمل الهرمينوطيقا وانتقل من(مجال فهم النصوص الدينية الى مجال اكثر استيعابا لنصوص اخرى ليغدو علما مستقلا يناقش عملية الفهم وآليات التأويل والشرح)[٩٦].

لقد استطاع ريكور وهو اشهر منظري التأويل إمتاز بقدرته على استيعاب انجازات الفلسفة المعاصرة وتطويعها في خدمة النص الأدبي ليذهب (الى ان مفهوم الهرمينوطيقا نشأ في بداية الامر في اطار النصوص الدينية ، ومن بعدها النصوص الدنيوية وهذا ماشكل في الواقع الهرمينوطيقا بوصفها علم قواعد التأويل)[٩٧] ، كما انها (تركز اهتمامها على علاقة المفسر بالنص ، وهي علاقة جدلية لاصيغة تلفيقية تحاول ان تتوسط بين نقيضين)[٩٨]. كما تعد الهرمينوطيقا طريقة من طرق البحث اللغوي الذي يبين المعاني التي يتضمنها الخطاب (ان الهرمينوطيقا تمثل الطريقة التي يتم بها بحث اللغة ذاتها اساسا ؛ لان التأمل الهرمينوطيقي يشمل على حركة نقدية تحاول توضيح الافهام السابقة المتضمنة في الخطاب وجعلها مجسدة عينياعلى الرغم من تعذر تحقيق شفافية المعنى التامة)[٩٩].

ان الهرمينوطيقا فن يقوم على الفهم والتأويل (فهي تستعين بأدوات لغوية ، ومنهجية من خلال الترجمة ، والتفسير، والتأويل، وغيرها لفك شفرات النصوص وكشف خباياها ، وهي تقنية

تهدف بصفة خاصة الى العود الى المعنى الاولى الذي انحرف عن مساره ، فشهد تحولا استمر لعدة قرون دعمته خلالها صراعات آيديولوجية ، ودينية ، وسياسية ، كبرى)[١٠٠]. ويصوغ جادامير من التأويل فلسفة عميقة الجذور تقوم على تراث يرسخ في اللحظة الحاضرة مما يجعله (ينطبق ليس فقط على النصوص او التراث الشفهي وانما ايضا على كل ما وصل الينا عبر التأريخ)[١٠١] ،

ان سبب مواصلة مصطلح الهرمينوطيقا الحضور في المجتمع المعاصر رغم المسافة الزمنية الطويلة التي تفصل سياقها التكويني عن سياقها التداولي الإجرائي كامن في التعدد الدلالي الذي يتسم به ، بالنظر الى ان الدلالة صيرورة تناصية مفتوحة قائمة على اساس التلاقح بما يوافق قيم ومعاير المجموعة المستبقلة له(فالترجمة التي تعني نقل العمل من فضاء اجتماعي الى آخر لا تفترض تصور شفرة المدلول الفكري فحسب بل ايضا جهازا جماليا جديدا ، وينتج من ذلك ان ما تنقله الترجمة ليس سوى جزء من الابداع الادبي بحيث تتكفل المجموعة المتلقية بالباقي)[١٠٢]. فعندما انتقل المصطلح الى حقل الدراسات اللاهوتية صار محل صراع بين اصحاب التفسير الرسمي من رجال الدين وكل من يحاول تفسيره خارج الدائرة الرسمية (انهم يتابعون الآخر بدهشة الرقيب فعند مراجعة مايكتبه ، ليروا هل يتطابق مع انموذجهم ام يخالفه ، واذا هو إتسم بالإختلاف فإنهم يتوخون استراتيجية الاحتواء حتى يضعوا حدا للتمايز والتنويع فارضين منطق التجانس)[١٠٣] . وهناك من يذهب الى لانهائية التأويل ويؤكد بأن لاوجود لحدود أوقواعد سيستند اليه التأويل سوى غياب المؤول الذي ينظر الى النص على انه نسيج من العلامات (فمقابل زمن العلامات الذي هو زمن الأجل المحدود ، ومقابل زمن الجدل الذي هو بالرغم من كل شيئ زمن خطي ، لدينا زمن التأويل الذي هو زمن دائري ، فهذا الزمن مرغم ان يمر من الموقع الذي مر به من قبل ، الأمر الذي ينتج عنه ان الخطر الوحيد الذي يتهدد التأويل هو ان نؤمن بوجود علامات تتمتع بوجود اصلي اولي حقيقي كما لوكانت أثارا بارزة واضحة منسقة وعلى العكس من ذلك فأن ما يضمن حياة التأويل هو ألا نؤمن بوجود تأويلات)[١٠٤] في حين يذهب آخرون الى (ان المسافة بين المؤول والنص ليست المسافة بين الذات والموضوع ، طالما ان النص قد دخل في افق معنى المؤول ، وقدر ما كان بامكان النص مخاطبة المؤول ، يكون بإمكان النص الوصول إليه بوصفه شيئا لابد من فهمه واستحضاره في حوار حول مادة الموضوع المطروحة)[١٠٥] ، وهناك مسافة معرفية بين التأويل والاستعمال تحددها المعايير التي تفرض شروط قراءة وتأويل النص فهو (يفرض وإن بشكل جزئي قراءاته الممكنة فهناك أولا المعطيات الدلالية التي يكشف عنها النص وهي التي تشكل الانطباع المرجعي المتولد عنه ... يضاف الى ذلك ان النص يشتمل ، وان من خلال انتمائه النوعي على تعليمات تأويلية واضحة او غير

واضحة لا يمكن ابدا تجاهلها ، وإلا تحول التأويل الى مجرد اعادة كتابة النص كتابة ناقصة ، ان هذه العناصر مجتمعة تشكل قيودا على المسارات التأويلة الممكنة وربما ايضا هي كذلك على المخزون الصوري عند القارئ)[١٠٦]،

وبشأن العلاقة بين الهرمينوطيقا والتأويل فهناك ترادف في الاستعمال المعاصر فقد جاءت الهرمينوطيقا بمعنى التفسير إذ كانت الهرمينوطيقا عملية تفسير النصوص المقدسة (تأتي كلمة هرمينوطيقا من الفعل اليوناني(HERMENEUEIN) ويعني يفسّر،والاسم (HERMENEIN) تفسير)[١٠٧]. واستمر هذا المعنى الى القرن العشرين فعلى الرغم من ان (مفهوم الهرمينوطيقا قد اتسع في القرن الثامن عشر والقرن العشرين ليشمل مناهج فهم النصوص الدينية والدنيوية على حد سواء ، فإن اللفظة قد بقيت توحي بمعنى التفسير الذي يضطلع بكشف شيء ماخبىءومستور وسري .... عن الفهم العادي والقراءة المفهومة [١٠٨]

والهرمينوطيقا نظرية التفسير (ومصطلح الهرمينو طيقا مصطلح قديم بدأ إستخدامه في دوائر الدراسات اللاهوتية ليشير الى مجموعة من القواعد والمعايير التي يجب أن يتبعها المفسر لفهم النص الديني (الكتاب المقدس) والهرمينوطيقا بهذا المعنى تختلف عن التفسير الذي يشير اليه المصطلح (EXEGESIS) على اعتبار ان هذه الأخير يشير الى التفسير نفسه في تفاصيله التطبيقية في حين يشير المصطلح الأولي الى نظرية التفسير)[١٠٩] وعلى وفق هذا المفهوم تشكلت نظرية تتناول اصول التفسير ومبانيه ، وان دلالة المصطلح تهدف الى تشييد قواعد التفسير ومصطلح الهرمينوطيقا (Hermeneutics)الذي ينتهي بالمقطع (ices) يشير في الاصل الى نوع من العلم أو المجال المعرفي الذي يقوم على مجموعة من القواعد التي تحكم تفسير النصوص) [١١٠] ، وقد وردت هذه اللفظة عندآخرين لتدل على التأويل اذ (ذهبت شريحة واسعة من الباحثين الى مقاربة المصطلح بالتأويل)[١١١]. وتأتي لفظة الهرمينوطيقا لتدل على نظرية التأويل (لقد اعتبرت الهرمينوطيقا منهجا في القراءة في اطار التفسير الديني ، اولنقل انها العلم الذي يهتم بقواعد التأويل ، تأويل النصوص المقدسة ، ثم بعد ذلك اتسع مدلول هذا المصطلح الى مجالات ارحب واوسع فأصبحت تمثل النظرية المنهجية لكل انواع التاويل)[١١٢]

فالهرمينوطيقا (هي نظرية التأويل مع الاخذ بنظر الاعتبار المسافة الفاصلة بين دلالة المصطلح على التفسير او التأويل وبين حمل معناه على نظرية التفسير أونظرية التأويل)[١١٣]. من هذا نخلص الى ان العلاقة بين التأويل والهرمينوطيقا ان التأويل مصطلح اجرائي فهو يبحث عن مساحة الاختلاف بين المؤولين كون ذلك الاختلاف نابع لامن النص نفسه وانما نابع من اجتهاداتهم وامتزاج النص بذواتهم ثم اعادة انتاجه على وفق رؤى وقبليات وتصورات مسبقة ،

وكانت هذه التصورات والقبليات هي الحاكمة في ذلك اي ان النص لم يكن ولم يعد بريئا ، وانما عاد مؤدلجا ومنسجما مع رؤية المؤول,

إذ(تمثل العلاقة بين الادب والايدولوجيا بشكل اشمل بين ماهو جمالي وأدبي وشعري من جهة أخرى من أعقد المشكلات الجمالية التى تواجه علم الجمال والنقد الادبي على مر العصور)[١١٤] ، وبذلك فأن هناك مصطلحا يدخل في مجال تحديد النصوص وإنتاج الدلالية، تفسير المعطى عملية الفهم ، وتفاوت عمليه الفهم ، وهذه العملية اي عملية الفهم وتفاوت عملية الفهم يطلق عليها اجرائيا عند البعض تأويلا ... فالهدف من التأويل هو التنقيب والكشف عن المعنى ، أما دراسة الاصول المعرفية للتأويل فهي دراسة خارج إطار التأويل ، والهرمينوطيقا بعدها نظرية التأويل تبحث في معرفة التأويل بوصفه نظرية ذات بعد معرفي ، فالهرمينوطيقا مفهوم يتعلق بالتنظير للعملية التأويلية.

لقد اهتم القرآن بالمتلقي قارئا وسامعا عبر آياته التي تدعو الى التفكر والتأمل ، وهذا يعد من وجوه الاعجاز (لان آية واحدة منه تلقى الى العلماء والجهلاء والأذكياءوالأغبياء ،والى السوقة والملوك فيراها كل منهم مقدرة على مقدار عقله وعلى وفق حاجته ، انه قرآن واحد يراه البلغاء أوفي بلطائف التعبير، ويراه العامة احسن كلام وأقربه الى عقولهم ، لا يلتوي على افهامهم ولايحتاجون فيه الى ترجمات)[١١٥] فقراءة النص تمنحه التجديد والبقاء بحسب قدرة المتلقي ،ذلك(أن القارئ هو المسؤول عن التفسيرات الجديدة التي تعطى لأعمال الماضي)[١١٦] ذلك ان العمل الفني (في حاجة دائما الى هذا النشاط الإنساني الذي يعمل فيه القارئ خياله كذلك من اجل ان يكمل العمل ويحققه عيانا)[١١٧].

ان علاقة النص بالقارئ علاقة مكينة فهو الذي يسيربه في مختلف الإتجاهات ويكشف عن خباياه ، ويجلوا غوامضه فضلا عن ان القارئ يصير مبدعا بقراءته للنص اي انه ينتج نصا ثانيا مثله [١١٨] ، باعتبار ان التعدد التفسيري لايفقر النص وإنما يثريه ويكشف عن آفاقه وأبعاده في سياق الثقافة المتغيرة ويفضي هذا التعدد (الى ان النص لايتضمن بالضرورة معنى نهائيا يأخذ شكل بعد واحد ومطلق ، إذ ان النص لاوجود له بمعزل عن المركبات الذاتية للقراء)[١١٩] فالقارئ بما يملكه من قبليات معرفية هو الذي يعتمد عليه في كشف مكونات النص وكل قراءة تعطي لونا جديدا)[١٢٠] وبهذا ينظر الى النص (بوصفه عملية جدل بين الانتاج والتلقي)[١٢١]؛ وبذلك صار التأويل ملكة لاتتأتى الا ذا تميز بشدة التمحيص ونفاذ الفكر (فلا يقبل مايسمعه إلابدليل ولا يردد ما يشاع على الالسنة بعقل يقظ وفكر مستنير ، وان يزن مالقنه ، فأن ثبتت صحة مايسمع قبله واخذ به وألا رده وألقاه مهما يكن الأمر)[١٢٢].

وبهذا تكون المسافة بين النص والقارئ ليس المسافة بين الذات والموضوع ، فالنص عندما يدخل في أفق القارئ فلا بد من السعي لفهم النص عن طريق الحوار وهو ما تؤكده النظرية الهرمينوطيقية)[١٢٣]

لقد كان علم التأويل أو التفسير من اول انشغالات علماء الحضارة الاسلامية فهو (أول العلوم الاسلامية ظهورا ، إذ قد ظهر الخوض فيه في عصر النبي (صلى الله عليه واله وسلم)إذ كان بعض اصحابه قد سأله عن بعض معاني القرآن)[١٢٤]. لقد شكلت المنظومة المعرفية الأساس الهام للتصورات القبلية العقائدية منها والفقهية التي كانت بمثابة الموجه المعرفي للمكتوب ، ان التأويل في القرآن الكريم إشارة قدسية ومعارف سبحانية ينهل من سحب الغيب على قلوب العارفين)[١٢٥] أما التفسير في القرآن فهو (بيان مقرون بالدلالة والبراهين وإيضاح الحقائق الدينية للألفاظ المعبرة عنها)[١٢٦] ، وفي هذا يتبين الفرق بين التأويل والتفسير ، فيكون التأويل استنساخ عقلي مؤسس على مقدمات وقبليات معرفية ، وهو هبة لا تأتي لكل احد أما التفسير فيمكن ان يحصل عليه الانسان بالتعليم والدرس وغير ذلك من الامور الموصلة لإتقان هذا الفرع)[١٢٧] لقد تفنن العلماء والجتهدون في طرق الغوص والتنقيب عن المعاني في القرآن الكريم فبعضهم يخوض فيه بما اتقنه من علوم العربية ، وبعضهم أضاف الى ماعرفه من علوم الدين . وما علمه من علوم القرآن فكل خاض فيه على الجانب الذي يتقنه فقد صنف بعد ذلك قوم برعو في علوم _فكان كل منهم يقتصر في تفسيره على الفن الذي يغلب عليه،فالنحوي تراه ليس له هم إلاالاعراب وتكثير الأوجه المحتملة فيه،ونقل قواعد النحو ومسائله وفروعه وخلافياته،والفقيه يكاد يسرد فيه الفقه من باب الطهارة الى امهات الاولاد وربما استطرد الى اقامة ادلة الفروع الفقهية التي لاتعلق لها بالآية والجواب عن أدلة المخالفين،وصاحب العلوم العقلية كالفخر الرازي قد ملأ تفسيره بأقوال الحكماء والفلاسفة وشبهها)[١٢٨] ولعل في هذا إشارة الى المرجعيات الفكرية والقبليات المعرفية التي توجه المفسر وجهة معينة (فالمرجع يمثل المرتكز الحيوي الذي من شأنه دعم مفهوم القراءة التأويلية أي يعمل بمثابة الدافع المحرض لتبني وجهة نظر محددة يقصدها القارئ الذي يأمل من القراءة إنتاج رؤية معينة)[١٢٩] ،ثم ان القراءة التأويلية لاتعتمد على النسبية،ان التأويل ليس تقديرا،التأويل على خلاف مما يرى كثيرون،فهو تساؤل حوار،القارئ يسأل النص ولكنه يسمح للنص أن يرد عليه بسؤال ايضا،ان التأويل ليس مجال فرض الذات،انه مجال للتخلي عن كثير من الذات فهناك حوار والحوار بعيد عن سيطرة المؤلف والمتلقي[١٣٠]

ان النصوص تتمايز في أفقها المعرفي بما تختزنه من قيم دلالية ، وان الخطابات تتعدد وبالنتيجة يتنوع البعد الدلالي فيها ، فالدلالة الحاصلة من تأويل خطاب معين تتناسب ومحتواه المعرفي ؛لذا فلابد لمن يتصدى للتأويل في مجار معرفي معين ان يكون مسلحا بآليات مفهومية

ففي سياق النص القرآني ينبغي الاطلاع بمهمة التمكن من قواعد التفسير نظير معرفة الناسخ والمنسوخ والمحكم والمتشابه اذ (ان العلوم جميعا تعد بمثابة مداخل لاغنى عنها لمن يتصدى لتأويل النص ، وبدونها ينفسح المجال بلا حدود او ظوابط أمام الفرد اوالجماعة لإسقاط آيدولوجيتها على النص)[١٣١] ان هذه المعارف والممهدات المعرفية مهمة في فهم النص القرآني ؛ (ولذلك نجد المسلمين يضعون شروطا دقيقة لمن يتناول موضوع التجديد او التأويل لا تتوافر الا بمن من الله عليه بمواهب خاصة)[١٣٢]. فالتأويل في القرآن الكريم ثابت وله دلالات وهو من طبيعة معينة (لاريب في ثبوت التأويل في القرآن في الجملة ، بلا شك كما دلت عليه الآيات المباركة)[١٣٣] ، وبحسب آراء المفسرين يلحظ تقاربا بين التأويل في اللغة ومعناه في القرآن الكريم من حيث الدلالة . فالتأويل من حيث ما طرحه صاحب الميزان لا يختص بالآيات المتشابهات بل هو حاصل لجميع القرآن بدليل قوله تعالى **(ولقد جئناهم بكتاب فصلناه على علم هدى ورحمة لقوم يؤمنون هل ينظرون تأويله يوم يأتي تأويله يقول الذين نسوه من قبل قد جاءت رسل ربنا بال**حق)[١٣٤].اذ ((ان ظاهر الآية يضيف التأويل الى الكتاب كله لا الى قسم خاص من آياته.ومثله قوله تعالى **(وما كان هذا القرآن ان يفترى)**[١٣٥] الى ان قال **(ان يقولون افتراه)**[١٣٦] الى ان قال **(بل كذبوا بما لم يحيطوا بعلمه ولما يأتيهم تأويله)**[١٣٧]،كما ترى تضيف التأويل الى مجموع الكتاب)[١٣٨] . كما ان ثبوت حصر العلم بالتأويل في قوله تعالى **(وما يعلم تأويله الا الله)**[١٣٩]، وان امكن ان ياتي دليل منفصل ينسب الى الراسخين في العلم من خلال الآية **(هو الذي انزل عليك الكتاب...)**[١٤٠] فيقول إذ(ان العلم بقرينة صدرها وذيلها انما هو في مقام بيان انقسام الكتاب الى المحكم والمتشابه ، وتفرق الناس في الاخذ بها فهم بين مائل الى اتباع المتشابه لزيغ في قلبه وثابت على اتباع المحكم والإيمان بالمتشابه لرسوخ في علمه، فإن القصد الأول في ذكر الراسخين في العلم بيان حالهم وطريقتهم في الاخذ بالقرآن ومدحهم فيه قبال ما ذكر من حال الزائغين وطريقتهم وذمهم ، والزائد على هذا القدر خارج عن القصد الاول)[١٤١]. في الآية–على رأي صاحب الميزان – اشارة الى عدم وجود دليل على إشراك الراسخين في العلم بالتأويل ((لكنه لاينافي دلالة دليل منفصل يدل على علم غيره تعالى به بإذنه كما في نظائره مثل العلم في الغيب.قال تعالى **(قل لايعلم من في السماوات والأرض الغيب الا الله)** [١٤٢]قال تعالى **(انما الغيب لله)**[١٤٣] وقال تعالى ..**(وعنده مفاتح الغيب لا يعلمها الا هو)**[١٤٤] ، فدل جميع ذلك على الحصر ، ثم قال تعالى **(عالم الغيب فلا يظهر على غيبه احدا الى من ارتضى من رسول)**[١٤٥] فأثبت ذلك لبعض لمن هو غيره وهو من إرتضى من رسول ، ولذلك نظائر في القرآن))[١٤٦] ، ان السيد الطباطبائي في رصده لمفهوم التأويل عمد الى طريقين الطريق الاول هو رصد مفهوم التأويل من خلال الاستعمالات السياقية ،

والطريق الثاني هو البحث المضموني لكل آية بما هي آية ، ثم محاولة مناقشة الآيات في ضوء المفهوم القرآني لا في ضوء ما استقر في الاذهان (فالكشف عن المعاني المضمرة في النص يستدعي إنفتاح مضمرات الذات المؤولة)[١٤٧] ولعل ذلك من الضوابط المهمة اذ ان هناك موجهات يجب ان يلتزم بها من يتصدى لكتاب الله المنزل ومنها بذل الوسع في استخراج المعنى وتشخيصه من خلال اعمال آليات التأويل وجمع القرائن ،ذلك ان التأويل يعتمد على كفاءة المؤول فلا يعد تأويلا من يعتمد على المعنى القريب او المتبادر الى الذهن (فلا يكتفي في فهم النص الذي يعده قابلا في كل وقت لمحاولة التفعيل والفهم المتجدد عبر الازمنة ، لايكتفي بما تناقله العلماء من آليات ادت الى فهم معين الى النص .. فالاجتهاد نوع من التأويل الذي اقتضاه تطور الواقع وتطور الحياة)[١٤٨] وبالنتيجة ان كل ما قيل في تحديد مفهوم التأويل قرآنيا انما كان نابعا من قراءات مسبقة لذا كانت العلاقة بينه وبين التفسير ليست علاقة مستقرة بل هي تتفاوت وتتردد بحسب طبيعة المتلقي وبنيته المعرفية .

هوامش البحث

١- قاموس اللسانيات ، د.عبد السلام المسدي : ١١

٢- المصطلح النقدي ، د عبد السلام المسدي :١٢

٣- ينظر معركة المصطلحات بين الغرب والاسلام ،د.محمد عمارة :٤

٤- كشاف اصطلاحات الفنون ،محمد علي الفاروقي التهانوي :١

٥- ينظراشكالية المصطلح في الخطاب النقد العربي الجديد، د. يوسف وغليسي:٦٩

٦- نفسه :٢٤

٧- مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبين للجاحظ ،الشاهد ال بو شيخي :١٣

٨-البيان والتبين :١/١٠٠

٩-ينظر مصطلحات نقدية وبلاغية :١٣

١٠-البيان والتبين :١/٨٨

١١-المصطلح النقدي، د.عبد السلام المسدي :١٠

١٢-مقدمة في علم المصطلح، علي القاسمي :٢١٥

١٣-صناعة المصطلح في العربيية ،عبد الملك مرتاض:١٢

١٤- ماهو المصطلح ،د.قاسم محمد :٧٩

١٥-البيان والتبين ١/١٣٩

١٦-معجم النقد العربي القديم ،د.احمد مطلوب :٢٧

١٧-قاموس اللسانيات :٢٨

١٨-البرهان في وجوه البيان ١٢٩/١٢٨
١٩-تأريخ النقد الادبي عند العرب ،د.احسان عباس :٨٨
٢٠-أشكالية المصطلح في النقد الاسلامي الحديث ،د.رضوان شقران :٨٧
٢١- الموازنة بين ابي تمام والبحتري :١١٧/٣
٢٢-أشكالية المصطلح النقدي :٤٤
٢٣-نفسه :١٤
٢٤-المرايا المحدبة من البنيوية الى التفكيكية ،د.عبد العزيز حموده :٦٣
٢٥-الفارابي في حدوده ورسومه ،د.جعفر ال ياسين :١٤
٢٦-تقديم المبين في شرح معاني ألفاظ الحكماء والمتكلمين للآمدي :٧
٢٧-المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الجديدة، د.تمام حسان :٢١
٢٨-تقديم المبين :٩
٢٩-ينظر المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الجديدة:٢١
٣٠-القرآن الكريم والدراسة المصطلحية ،الشاهد ال بو شيخي :٢٠
٣١-نفسه :٢١
٣٢-ينظر ردود الفعل عند التلقي تأويلا :٢٧٩
٣٣-المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الكريم مادة أول :٣٤
٣٤-تهذيب اللغة ج١٥ مادة أول
٣٥-تاج اللغة وصحاح العربية مادة أول:٣٦
٣٦-لسان العرب مادة اول تفسير البغوي المسمى معالم التنزيل :١٨والاتقان في علوم القرآن للسيوطي جزء٢:٤٦٢
٣٧-التأويل في مختلف المذاهب والآراء ،محمد هادي معرفه :٣٤
٣٨-نفسه:٣٤
٤٠- التأويلية العربية ،محمد بازي:٢٤
٤١-اساس التقديس في علم الكلام ،فخر الدين الرازي :٢٢٢
٤٢-مبادئ الوصول الى علم الاصول ،جمال الدين بن المطهر الحلي :٩
٤٣-فصل المقال في تقرير مابين الشريعة والحكمة من الاتصال :٩٧
٤٤-مداخل جديد للتفسير ،غالب حسن :٢٣١
٤٥-التأويلة العربية :٢١
٤٦-فلسفة التأويل ،الاصول ،المبادئ ،الاهداف ،هانس ،غيورغ ،غادامير:٦٦

٤٧-اللغة والتأويل، عماره ناصر:٧٦
٤٨-الهرمينوطيقافي الواقع الاسلامي بين حقائق النص وبنية المعرفة،معتصم السيد احمد:٩٨
٤٩-مداخل جديدة للتفسير :٢٢٤/٢٢٥
٥٠-ينظر اللغة والتأويل، عماره ناصر :٦٩
٥١-استراتيجة التسمية في نظام الانظمة المعرفية ،مطاع صفدي :٢٢٣
٥٢-النص القرآني بين التفسير والتأويل، د.السيد احمد عبد الغفار :٢٩٢
٥٣-اللغة والتأويل،عماره ناصر :٦٩
٥٤-النص والسلطة والحقيقة ، نصر حامد ابو زيد :١٦٨
٥٥-علم المعنى ،الذات ،التجربة،القراءة ،د.رحمن غركان :٢٦٧
٥٦-ينظر المصدر نفسه :٢٧٩
٥٧-المصدر نفسه :٢٧٠
٥٨-التأويل ،محمد هادي معرفه :١٦٧
٥٩-التلقي والتأويل ،محمد مفتاح:١٤٤
٦٠-دليل الناقد الادبي :٩٢
٦١-الخطاب والتأويل ،نصر حامد ابو زيد :١٧٧
٦٢-نقد الخطاب الديني ،نصر حامد ابو زيد :١١٥
٦٣-مداخل جديدة للتفسير :٢٣٦
٦٤-الأزاحة والاحتمال صفائح نقدية في الفلسفة الغربية،محمد شوقي الزين :٢٧
٦٥-نقد الخطاب الديني :١١٩
٦٦-الاتقان في علوم القرآن للسيوطي:٤٦٠/٢
٦٧-تاج العروس من جواهر القاموس لمحب الدين الزبيدي :٣٩٠/٣
٦٨-مفهوم النص دراسة في علوم القران، د.نصر حامد ابو زيد:٢٢٥
٦٩-فعالية القراءة واشكالية تحديد المعنى في النص القرآني ،محمد بن احمد جهلان:٢٠١
٧٠-المعنى القراني بين التفسير والتاويل:٨٣
٧١- الفرقان:٣٣
٧٢-الميزان في تفسير القران،محمد حسسين الطباطبائي :٧/١
٧٣-تفسير الثعالبي،عبدالرحمن بن محمد مخلوف الثعالبي:٤٠
٧٤-مداخل جديده للتفسير:٢٢٥-٢٢٦
٧٥-البرهان في علوم القران :١٤٨/٢

٧٦-المعنى القرآني بين التفسير والتاويل:١٠
٧٧-الخطاب الديني واشكالية التفسير والتاويل:٢١٦-٢١٧
٧٨-نقد الخطاب الديني :١١٧
٧٩-الخطاب والتاويل :١٧٦
٨٠-اشكاليات القراءة واليات التاويل ،نصر حامد ابو زيد:١٥
٨١-النص القرآني بين التفسير والتاويل:١٠٠
٨٢-البرهان في علوم القران :١٤٧/٢
٨٣-فعالية القراءة واشكالية تحديد المعنى في النص القرآني:١٩٩
٨٤-التاويل في مختلف المذاهب:١٤
٨٥-الخطاب الديني واشكالية التفسير والتاويل:٢٣٢
٨٦-التاويليه العربيه :٢٣
٨٧-مواهب الرحمن في تفسير القران،السيد عبد الاعلى السبزواري:٨٣
٨٨-الميزان في تفسير القران:٣٠
٨٩-من النص الى الفعل ،بول ريكور:١٠٦
٩٠-ينظر من النص الى الفعل بول ريكور:١٠٨
٩١-ينظر اشكاليات القرائه واليات التاويل:١٩٢
٩٢-نفسه :٣٠
٩٣-عالمية هرمينوطيقا جادامير ،محمد شوقي زين:١٥٤
٩٤-دليل الناقد الادبي:٤٧-٤٨
٩٥-اشكاليات القراءة واليات التاويل:١٣
٩٦-دليل الناقد الادبي :٤٨
٩٧-التاويل قراءة في دلالات المعني عند ريكور،محمد هاشم عبدالله:٩٧
٩٨-قراءات غير بريئة في التاويل والتلقي، امينه غصن:٢٢
٩٩-الحلقه النقديه الادب والتاريخ والهرمينوطيقا الفلسفيه:١٧٨
١٠٠-عالمية هرمينوطيقا جادامير،محمد شوقي :١٥٤
١٠١-فلسفة التاويل،الاصول،المبادئ،الاهداف:١٥
١٠٢-التفكيك والاختلاف المرجأ ، عبد العزيز بن عرفه:١٦
١٠٣-نفسه:٧٢
١٠٤-خصائص التاويل المعاصر،ميشيل فوكو:١٣٨

١٠٥-الحلقه النقديه :١٠٣

١٠٦-المعنى بين الموضوعية والذاتية،فرانسوراستي:٦٠

١٠٧-فهم الفهم مدخل الى الهرمينوطيقا:٢٤

١٠٨-نفسه :٢٦

١٠٩-اشكاليات القراءه واليات التاويل:١٣

١١٠-في ماهية اللغة وفلسفة التاويل، د-سعيد توفيق:٨٤

١١١-المعاصره القرانية رؤيةعلى ضوء المدرسة الوجودية :٦٣

١١٢-هرمينوطيقا النص الادبي في الفكر الغربي المعاصر، د-مليكه دحامينه :٤٧

١١٣-المعاصرة القرانية:٦٣

١١٤-اللغة الثانية،في اشكالية المنهج والنظرية والمصطلح في الخطاب النقدي الحديث،فاضل ثامر:١٣٥

١١٥-القران الكريم والدراسة الأدبية ،د-نور الدين العتر ١٧٦/١٧٥

١١٦-الزمن في الادب،هانزميرهوف :٨٠

١١٧نظرية التلقي ،روبرت هولب

١١٨-ينظر في قراءة النص،قاسم مومني ،:٢٧٠

١١٩-النص الشعري ومشكلات التفسير، سلسلة الشعر والشعراء :٦٩

١٢٠ينظر مرجعيات التاويل في الخطاب النقدي العربي :١١٤

١٢١-مناهج النقد المعاصر،صلاح فضل:١٤٥

١٢٢-بحوث في اصول التفسير،محمد لطفي الصباغ:٣٠٥

١٢٣ينظر الحلقه النقديه:١١٣

١٢٤-تفسير التحرير والتنوير،محمد الطاهر بن عاشور:١٤/١

١٢٥-تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر :٤٥١

١٢٦-المصدر نفسه :٤٥٢

١٢٧-ينظر مرجعيات القراءة والتاويل في الخطاب النقدي العربي:١١٦

١٢٨-الاتقان في علوم القران :١١٢

١٣٠-ينظر نظرية التاويل،مصطفى ناصف :١٦٦

١٣١-نقد الخطاب الديني:١١٨

١٣٢-الشعريه في الخبره الدينيه ،تهيب غيروفي :٢١

١٣٣-مواهب الرحمن في تفسير القران :٨٥/٥

١٣٤-الاعراف:٥٢-٥٣

١٣٥-يونس: ٣٧

١٣٦يونس: ٣٨

١٣٧-يونس: ٣٩

١٣٨-الميزان في تفسير القران :٢٨/٣

١٣٩-ال عمران: ٧

١٤٠-ال عمران: ٧

١٤١-الميزان في تفسير القران :٣٠/٣

١٤٢-النمل: ٦٥

١٤٣-يونس: ٢٠

١٤٤-الانعام: ٥٩

١٤٥-الجن٢٦-٢٧

١٤٦-الميزان في تفسير القران :٣٠/٣

١٤٧-علم المعنى:٣١٨

١٤٨فعالية القراءة واشكالية تحديد المعنى في النص القراني:٢٥٨

المصادر والمراجع

-القرآن الكريم

-البرهان في علوم القرآن،تح،محمد ابو الفضل ابراهيم ،نشر دار الجبل،بيروت ،لبنان سنة١٩٨٨م

-الاتقان في علوم القرآن ،جلال الدين عبد الرحمن السيوطي،تح سعيد المندوب، دار الفكر سنة ١٩٩٦م

-إزاحات فكرية ،مقاربات في الحداثة والمثقف ،محمد شوقي الزين ،دار العربية للعلوم بيروت ط١،٢٠٠٨م

-الازاحة والاحتمال صفائح نقدية في الفلسفة الغربية ،محمد شوقي الزين ،الدار العربية للعلوم ،بيروت ،ط١،٢٠٠٨م

- البيان والتبيين ، الجاحظ ، تح، عبد السلام محمد هارون ، مكتبة الخانجي ، مصر

-اساس التقديس في علم الكلام ،فخر الدين الرازي ط١القاهرة، ١٣٣٨هـ

-استراتيجية التسمية في نظام الانظمة المعرفية، مطاع صفدي،دار الشؤون الثقافية العامة،بغداد-٢٠٠٦م

-اشكاليات القراءة واليات التاويل،نصر حامد ابو زيد،المركز الثقافي العربي،الدار البيضاء،المغرب،ط١،٢٠٠٧م

- اشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، د.يوسف وغليسي ،الدار العربية للعلوم،بيروت،لبنان ط١ ،٢٠٠٨ م

-تاج العروس من جواهر القاموس-محب الدين ابن فيض السيد محمد مرتضى الحسني الواسطي الزبيدي الحنفي،تحقيق علي شيري-دار الفكر،بيروت ،١٩٩٤م

-تاج اللغة وصحاح العربية ،الجوهري ،تحقيق احمد عبد الغفور عطار

-تأريخ النقد الادبي عند العرب ،د.احسان عباس،دار الثقافة بيروت ط٧ ،

-تأويلات وتفكيكات فصول في الفكر العربي المعاصر،محمد شوقي الزين،المركز الثقافي العربي-الدار البيضاء،المغرب ط١،٢٠٠٠م

-التأويل بين السيميائيات والتفكيكية امبرتو ايكو،ترجمة وتقديم سعيد بنكراد-المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،المغرب ط١،٢٠٠٠م

-التاويل في مختلف المذاهب والاراء،محمد هادي معرفه المجمع العالمي للتقريب بين المذاهب الاسلاميه طهران ط١،٢٠٠٦م

-التاويلية العربية نحو نموذج تساندي في فهم النصوص والخطابات ،محمد بازي،الدار العربية للعلوم ،بيروت،ط١،٢١٠

-تفسير البغوي المسمى(معالم التنزيل)،ابومحمد الحسين بن مسعود الفراءالشافعي،تح،خالد بن عبد الرحمن العك ومروان سوار،دار المعرفة، بيروت

-تفسير التحرير والتنوير،محمد الطاهر بن عاشور،الدار التونسيه للنشر ،تونس١٩٩٤

-تفسير الثعالبي،عبد الرحمن بن محمد بن مخلوف الثعالبي د-عبد الفتاح ابو سنه وعلي محمد معوض،وعادل احمد عبد الموجود دار احياء التراث العربي،بيروت ط١،١٤١٨هـ

-تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر ،عالم الكتب الحديثة،الاردن٢٠٠٦م

- تقديم المبين في شرح معاني الفاظ الحكماء والمتكلمين للآمدي،تحقيق وتقديم د.حسن الشافعي

-الحلقة النقدية الادب التأريخ والهرمينوطيقا الفلسفية ، ديفو كوزن زهوي ،ترجمة خالده حامد،منشورات الجمل كولونيا ط١،٢٠٠٧م

-الخطاب والتأويل ،د.نصر حامد ابو زيد ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء، المغرب،ط١،٢٠٠٨م

-دليل الناقد الادبي، د.ميجان الرويلي ،د.سعيد البازعي ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء،المغرب ،ط٣،٢٠٠٠م
-الشعرية في الخبرة الدينية ،ميهيب غيروفي،ترجمة الدكتور عزيز اسماعيل ،دار الساقي،بيروت ،ط١،٢٠٠٨م
-علم المعنى الذات ،التجربة ،القراءة ،د.رحمن غركان ،دار الرائي للدراسات والترجمة والنشر،دمشق ،ط١،٢٠٠٨ م
-فصل المقال في تقرير مابين الشريعة والحكمة من الاتصال ابو الوليد محمد بن احمد بن محمد بن راشد الاندلسي المالكي ،اشراف أ.محمد عابد الجابري ،مركز دراسات الوحدة العربية ،بيروت ط١،١٩٩٧ م
-فعالية القراءة واشكالية تحديد المعنى في النص القرآني ، محمد بن احمد فهلان ،دار صفحات للدراسة والنشر ،سوريا ط١،٢٠٠٨م
-فلسفة التأويل ،الاصول ،المبادئ ،الاهداف،هانز-غيورفي-غادامير،ترجمة محمد شوقي الزين ،الدار العربية للعلوم ،بيروت ط٢،٢٠٠٦م
-فهم الفهم مدخل الى الهرمينوطيقا نظرية التأويل من افلاطون الى جادا مير ،د.عادل مصطفى ،رؤية للنشر والتوزيع ، القاهرة ،ط١،٢٠٠٧ م
-في ماهية اللغة وفلسفة التأويل ،د.سعيد توفيق ،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،ط١،٢٠٠٧م
-قاموس اللسانيات ،د.عبد السلام المسدي ،الدار العربية للكتاب،تونس ،١٩٨٤م
-قراءات معاصرة في النص القرآني ،مجموعة مؤلفين ،مركز الحضارة لتنمية الفكر الاسلامي ،بيروت ط١،٢٠٠٨م
-قراءات غير بريئة في التأويل والتلقي ،امينة غصن ،دار الآداب للنشر،بيروت،ط١-١٩٩٩م
-القرآن الكريم والدراسة المصطلحية ،الشاهد ال بو شيخي ،دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة،٢٠٠٨م
-لسان العرب، ابن منظور،دار صادر ،بيروت ،ط١،١٩٩٤م
-اللغة والتأويل مقاربات في الهرمينوطيقا الغربية والتأويل العربي الاسلامي ،عماره ناصر ،الدار العربية للعلوم ،بيروت ،ط١،٢٠٠٦ م
-مبادئ الوصول الى علم الاصول ،جمال الدين الحسن بن يوسف بن المطهر الحلي ،تحقيق عبد الحسين محمد علي ،منشورات مركز النشر ،مكتبة الاعلان الاسلامي قم
-مداخل جديدة للتفسير، د.غالب حسن،دار الهادي،بيروت ،ط١،٢٠٠٣م

-مقدمة في علم المصطلح ،علي القاسمي ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة،ط٢،١٩٨٧م
-المعجم المفهرس لألفاظ القران الكريم ،عبد الباقي محمد فؤاد ،دار الفكر ،ط٢،٢٠٠٠م
-المرجعيات في النقد والادب واللغة ،مؤتمر النقد الدولي الثالث المجلد الثاني ،عالم الكتب الحديث ،٢٠١٠م
-المعنى القرآني بين التفسير والتأويل ،دراسة تحليلية معرفيةفي النص القرآني ،عباس امير،مؤسسة الانتشار العربي ،بيروت،ط١،٢٠٠٨م
-مفهوم النص دراسة في علوم القرآن،د.نصر حامد ابو زيد ،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،المغرب،ط٧،٢٠٠٨م
-مصطلحات نقدية وبلاغية في كتاب البيان والتبين ،الشاهد ال بو شيخي ،منشورات الآفاق الجديدة بيروت
-المصطلح النقدي ،د.عبد السلام المسدي ،نشر مؤسسات عبد الكريم بن عبد الله للنشر والتوزيع
-معجم النقد العربي القديم ،د.احمد مطلوب ،دا الشؤن الثقافية العامة ،بغداد ،ط١
-معركة المصطلحات بين الغرب والاسلام ،د.محمد عماره ،نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة
-مناهج النقد المعاصر ،صلاح فضل ،دار الآفاق العربية ،القاهر ،ط١،١٩٩٧م
-من النص الى الفعل ،بول ريكو ،ترجمة محمد براده ،عين للدراسات والبحوث الاسلامية والاجتماعية ،ط١،٢٠٠١ م
-مواهب الرحمن في تفسير القرآن ،السيد عبد الاعلى الموسوي السبزواري ،انتشارات ،دار التفسير ،قم ط٢،٢٠٠٧ م
-المرايا المحدبة من البنيوية الى التفكيكية ،د.عبد العزيز حموده ،عالم المعرفة الكويتية
-الموازنة بين ابي تمام والبحتري ،الآمدي ،تحقيق عبد محمد محارب ،مكتبة الخانجي ،القاهرة
-الميزان في تفسير القرآن،محمد حسين الطباطبائي ،مؤسسة الاعلمي، بيروت ،ط١،١٩٩٧م
-النص القرآني بين التفسير والتأويل د.السيد احمد عبد الغفار ،دار النهضة العربية ،بيروت ،ط١،٢٠٠٢ م
-النص والسلطة والحقيقة ، ارادة المعرفة وإراده الهيمنة ،ناصر حامد ابو زيد،المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء المغرب ،ط٥،٢٠٠٦ م
-نظرية المعنى في النقد الادبي د.مصطفى ناصف ،دار العلم ، القاهرة ،١٩٦٩م
-نقد الخطاب الديني ،نصر حامد ابو زيد ، المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء ،المغرب ،ط٣،٢٠٠٧م

-هريمينوطيقا النص الادبي في الفكر الغربي المعاصر ،د.مليكه دحامينه،منشورات أتحاد الكتاب العرب ،دمشق ،٢٠٠٨م

البحوث

اشكالية المصطلح في النقد الاسلامي الحديث ،د.رضوان شقران ،مجلة كلية الاداب والعلوم الانسانية ،المغرب ،١٩٨٨م

-خصائص التأويل المعاصر ،ميشيل فوكو ،ترجمة عبد السلام بنعبد العالي ،مجلة فكر ونقد العدد١٦ ،١٩٩٩م

-صناعة المصطلح في العربية ،عبد الملك مرتاض ،مجلة اللغة العربية فصلية يصدرها المجلس الاعلى للغة العربية ،الجزائر عدد٢،١٩٩٩م

-التأويل قراءة في دلالات المعنى عند ريكور، محمد هاشم عبد الله ،فصول مجلة النقد الادبي العدد٥٩،٢٠٠٢

-عالمية هرمينوطيقا جادا مير، محمد شوقي زين ،ترجمة كامليا صبحي ،مجلة فصول مجلة النقد الادبي العدد٥٩،٢٠٠٢ م

-المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، د.تمام حسان، مجلة فصول العدد ٣،١٩٨٧م

- المعنى بين الموضوعية والذاتية ،فرانسو راستي ،ترجمة محمد رضواني ،مجلة علامات ١٣،٢٠٠٠م

Cultural advancement in the understanding of the Quranic text Read interpretive

Assist. Dr. Sattar Qassem Abdullah

Research Summary

It is well known that there is between human knowledge branch does not have the people agreed terms that branch to define concepts .walrgbh in the knowledge that made the terminology tools illustrate agreed between the people of every branch of knowledge branches, and these terms are tools for linguistic rooting knowledge, this emphasizes the role the term and its importance in the intellectual system.

Before that there are abstract works to adjust the terms in the various fields of science concerned with the Koran from the moment of coming off the Messenger of Allah (Allah bless him and his family) put the term and adjust its concepts by requirements and contexts, such as, for example, copying and arbitrator and the like-and interpretation of terms. Since the terms are science keys, the start-Etienne Sciences of doors, this

will vary the terms of reference in determining the term of the language to the lingual to the philosophical to the religious, and the formulation of any term is subject to the constants Marafih and laws of language, and that each knew the peculiarities that distinguish it from other science; therefore interested in the issue of concepts seeking to conceptual about detection, leads term economic function very important managed storage km cybernetic tremendous amount of terminological units and expression with specific linguistic borders the few for the many cognitive concepts, as is the jargon is a universal language, and the privacy of a term that is distinct from the other terms in other fields of knowledge differs from the terminology in his field, and is important cognitive other of the term as the structure of semiotic and semantic joint deliberative between all the different cultures and languages, each term has the connotation semiotic clear in their native language and when translated into other languages it turns into a common language between cultures and peoples endure with it a meaning to one agreed surpassing lexical language normal, here was Hmaseat attempt to approach the concept of the term and its importance in the cognitive system, then release the term hermeneutics, through a statement its meaning in the language and terminology by displaying some of the views of language and interpretation scientists then release the concept of interpretation in some philosophers term then he went search to a statement the subject of interpretation any Matdor around issues that concept of religious texts and others, including the interpretation shared interpretation in cognitive space with the respective mechanisms the research group on a statement on the concept of interpretation in the language and the term scientists interpretation and Quranic sciences, and as a result of overlapping conceptual clearly between interpretation and Alhermenoutiqa was not essential to explain the relationship between these two terms in light of the definitions and seal search models of interpretation of the Qur'an.

درجة توفر إدارة الأزمات في المدارس الثانوية في محافظة بغداد من وجهة نظر مدراء المدارس

د. م . نهى حامد طاهر **ملاحظ اقدم . مها حامد طاهر**

كلية التربية الاساسية **كلية القانون**

الجامعة المستنصرية

ملخص البحث

ان التعليم اليوم يعيش في معظم دول العالم أزمة حقيقية ، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى ، ومن مرحلة إلى غيرها، ورغم هذا التنوع والاختلاف ، فإنه لابد من التسليم بأن طبيعة العملية التعليمية ذاتها يمكن أن تضيف أبعادًا جديدة إلى هذه الأزمة ، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يومًا بعد يوم ، الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمة وزيادتها.

ونظرا لخطورة النتائج التي تسفر عنها الازمات بكل انواعها ، تحرص المؤسسات الادارية التربوية على استخدام استراتيجيات متنوعة ، تؤكد على المشاركة مع العاملين في المؤسسة او المدرسة ، والقيادة الجماعية في التفكير والتنفيذ ثم المتابعة والتقويم ، وتفعيل ذلك من خلال قيام المؤسسة بتشكيل لجان ، وفرق العمل وتنظيم بيانات خاصة بالازمات واعداد وتدريب الافراد لمواجهتها . ولمديري المدارس دور كبير في ادارة الازمة ومواجهتها ، فهو المسؤول الاول عن مدرسته ، اذ يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم ، من اجل تحقيق الاهداف المنشودة ، ويقتضي التعامل مع الازمات وجود نوع خاص من المديرين ، يتم تاهليلهم وتدريبهم وافيا ، لصقل مهاراتهم ومواهبهم واستعدادهم الطبيعي ، حيث ان التعامل مع الازمات له طابع خاص يستمد خصوصيته من تاثير عوامل اللحظة الزمنية المستقبلية.

يهدف البحث الحالي التعرف على مدى توفر ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية في محافظة بغداد ، كما هدف ايضا معرفة الفروق في توفر ادارة الازمات بين مدراء المدارس تبعا لمتغير الجنس (الذكور – الاناث) .

ومن اجل تحقيق هدفي البحث ، قامت الباحثتان ببناء مقياس لادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية ، وقد تم استخراج التمييز والصدق والثبات للمقياس ، وبعد تطبيق المقياس على عينة البحث وتحليل البيانات ، اظهرت النتائج ما ياتي :-

١- لا يوجد فروق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي على مقياس ادارة الازمات .

٢- لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المدراء والمديريات في توفر ادارة الازمات .

وبعد الحصول على النتائج قامت الباحثتان بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات .

الاطار العام للبحث

اولا – مشكلة البحث :

تظهر الأزمة في المؤسسات التربوية نتيجة تراكم مجموع من التأثيرات الخارجية المحيطة أو حدوث خلل في الأنظمة التربوية الداخلية ، بحيث ينتج عدم توافق بين مجموعة من المتغيرات أو المؤثرات في المجالات السياسية أو التكنولوجية أو الاقتصادية السريعة، والتي لا يستطيع النظام الداخلي للمؤسسة استيعابها أو مواكبتها والتعامل معها ، وتقوم الأزمة بتحول فجائي في نمط السلوك أو التفاعل المعتاد نتيجة لتفاعل مجموعة من المتغيرات أو التفاعلات التي يترتب عليها موقف مفاجئ ينطوي على تهديد مباشر للقيم أو المصالح الجوهرية، مما يستلزم ضرورة اتخاذ قرارات سريعة تحت وطأة ضغوط حادة هي ضيق الوقت ونقص المعلومات (الزغبي ، ٢٠١٤ : ٣٧٩).

لقد اتى حينا من الدهر على ادارة المؤسسات التربوية لم تلق فيه البال او حتى مجرد الاهتمام المستحق بالمهارات الاساسية لادارة الازمات ، وكان هذه المؤسسات في منائ عن تعرضها للازمات وهو ما يتعارض كليا مع ما طرا على بيئة المنظمة الحديثة في القرن الحادي والعشرين من تعقيدات تمخض عنها اضطرابات وتهديدات لم تكن معهودة من ذي قبل مما ادى الى تزايد غير مسبوق في معدل ظهور الازمات في المدارس ، وهي ازمات تختلف في حدتها وشدتها وضراوتها وتداعياتها بل وتتباين في مستوياتها وتواتر حدوثها (درباس ، ٢٠١٢ : ٣٢).

ان التعليم اليوم يعيش في معظم دول العالم أزمة حقيقية ، وإن اختلفت أبعادها وتنوعت أشكالها، وتفاوتت درجاتها من دولة إلى أخرى ، ومن مرحلة إلى غيرها، ورغم هذا التنوع والاختلاف ، فإنه لابد من التسليم بأن طبيعة العملية التعليمية ذاتها يمكن أن تضيف أبعادًا جديدة إلى هذه الأزمة ، وأن التطور الذي يحدث في عالم اليوم تتسارع خطاه وتتزايد يومًا بعد يوم ، الأمر الذي أدى إلى تفاقم هذه الأزمة وزيادتها".

ففي عصر يتسم بالتغير الشديد في العلم والتكنولوجيا ونمط الاستهلاك ، وأنماط العلاقات بين البشر، يجب أن يكون هناك استراتيجيات وبدائل وأساليب إدارية جديدة للتعامل مع مواقف الحياة المختلفة ، ومن ثم كان تقدم علم الإدارة الذي استحدث فروعًا معرفية جديدة ، كإدارة الأزمة، والذي بموجبه أصبح الإنسان قادرًا على أن يتسبب في كوارث تفوق جسامتها الكوارث الطبيعية ، وأصبح تأثير الكوارث التي من صنع البشر أوسع انتشارًا من الكوارث الطبيعية ، فهي قد تؤثر على العالم كله بعكس الكوارث الطبيعية التي غالبًا ما تنحصر في مجتمع واحد. على أنه إذا كان من الممكن التنبؤ ببعض الأزمات إلا أننا لازلنا عاجزين حتى الآن عن منع وقوعها، وكل ما يمكن أن نفعله هو الاستعداد لمواجهة هذه الأزمات والتخفيف من حدتها. ولذا كان تقدم "علم إدارة الأزمة كفرع من فروع الإدارة العامة يستخدم للتعامل مع تلك الأزمات ويهتم بإدارة توازنات القوى ورصد حركتها واتجاهاتها.(Kavoor , 1992 : 20) .

لقد سعت نظم الإدارة وخاصة منذ بداية القرن الحادي والعشرين علي إختلاف توجهاتها إلي تطوير وتحديث أساليبها وأدواتها لمواجهة المواقف المتأزمة التي قد تلحق بها وتهدد بقاءها وقدرتها علي المنافسة ، ولم تعد مواجهة الأزمات وادارتها بحكمة وفي أسرع وقت تعتمد علي التوجهات المنصوص عليها في اللوائح والقوانين ولكن أصبحت هناك إستراتيجيات إدارية دقيقة واضحة ، اذ بدأ الفكر الإداري في منتصف الستينيات يحدثنا عن كيفية مواجهة الأزمات المختلفة بأسلوب إداري قادر علي التنبؤ بها قبل حدوثها هو أسلوب إدارة الأزمة ، فإدارة الأزمة هي إدارة علمية رشيدة تبني علي العلم والمعرفة وتعمل علي حماية ووقاية المؤسسة والإرتقاء بأدائها ومعالجة أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية (احمد ، ٢٠٠٢ : ١٤).

ونظرا لخطورة النتائج التي تسفر عنها الازمات بكل انواعها ، تحرص المؤسسات الادارية التربوية على استخدام استراتيجيات متنوعة ، تؤكد على المشاركة مع العاملين في المؤسسة او المدرسة ، والقيادة الجماعية في التفكير والتنفيذ ثم المتابعة والتقويم ، وتفعيل ذلك من خلال قيام المؤسسة بتشكيل لجان ، وفرق العمل وتنظيم بيانات خاصة بالازمات واعداد وتدريب الافراد لمواجهتها . ولمديري المدارس دور كبير في ادارة الازمة ومواجهتها ، فهو المسؤول الاول عن مدرسته ، اذ يقوم برعاية الطلاب والحفاظ عليهم ، من اجل تحقيق الاهداف المنشودة ، ويقتضي التعامل مع الازمات وجود نوع خاص من المديرين ، يتم تاهليلهم وتدريبهم وافيا ، لصقل مهاراتهم ومواهبهم واستعدادهم الطبيعي ، حيث ان التعامل مع الازمات له طابع خاص يستمد خصوصيته من تاثير عوامل اللحظة الزمنية المستقبلية ، بابعادها التصادمية وكذلك باحتمالات تدهور الاوضاع بشكل بالغ الخطورة (عبد العال ، ٢٠٠٩ : ٣).

ومن اخطر الازمات التي تواجه المدارس اليوم هي : ازمة الاحتلال ، ظاهرة التسرب ، تدني التحصيل الدراسي ، والانحرافات السلوكية المتمثلة في العنف المدرسي ، والارهاب ، وادمان طلبة المدارس على المخدرات ، والتدخين ، وتعاطي الكحول . وهناك اسبابا مختلفة لنشوء الازمات منها ما يتعلق بشوء الفهم ، والادراك ، والتقدير ، والتصميم من قبل مديري المدارس (هلالي ودبوس ، ٢٠١١ : ١١٦٢).

ومن خلال ما تم عرضه ، يمكن تشخيص مشكلة البحث كالاتي :-

- **ما درجة توفر ادارة الازمات في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس؟**

ثانيا – اهمية البحث والحاجة اليه :

تشهد معظم دول العالم وبخاصة النامية منها العديد من الأزمات فى مختلف المجالات السياسية ، والإقتصادية ، والإجتماعية ، والتعليمية ، وغيرها، الأمر الذى يتطلب استخدام المنهج العلمى كأسلوب للتعامل مع هذه الأزمات لما يحققة هذا المنهج من نتائج ايجابية فى التعامل معها (احمد ، ٢٠٠٢ : ٥).

لقد أجمع العديد من الباحثين على أن العملية التعليمية تواجه أزمات متنوعة من ملامحها زيادة الفترات الدراسية ، وزيادة تسرب التلاميذ، وتخلف المناهج عن العصر، وأزمة الدروس الخصوصية ، والكثير من الأزمات الأخرى . وتواجة العملية التعليمية العديد من الأزمات على كافة المستويات . وقد تطور الأمر فى التعامل مع الأزمات الى ظهور علم مستقل فى اطار مختلف المعارف وهو علم " إدارة الأزمات"، يدور حول تحليل الأزمة وكيفية التعامل معها من خلال آليات محددة. وعندما تحدث الأزمات بشكل متكرر فان ذلك يعنى أن هناك خللا إداريا يستوجب ضرورة التغيير (هلال ، ١٩٩٥ : ٧٣) .

وتشير الادبيات الى ان الازمات عبر التاريخ تعد من الظواهر الحتمية التي لا يمكن تجنب وقوعها او حتى القضاء عليها ، الا انه مع ذلك ، يمكن دراها بالحد من تداعياتها والتخفيف من وقع تاثيرها من خلال ادارتها بكفاية وفعالية ، فالمهارة الاساسية لادارة الازمات تعني بالاساس كيفية التغلب على الازمات بادوات علمية وادارية مختلفة ، حيث ان الادارة الفاعلة للازمة لا تعتمد على الادوات العلمية والادارية فحسب ، وانما تستوجب ايضا الاحتكام للعقل والمنطق وتحييد العواطف (مكاوي ، ٢٠٠٥ : ٩٢).

لقد حظي ادارة الازمات في المدارس باهتمام كبير من قبل الباحثين في الدول الغربية ، والعربية ، فقد اوضحت دراسة (Johnson , 1990) الى اهمية تعريف المديرين بخطط ادارة الازمات داخل المدرسة ، وذلك لمواجهة الازمات ، كما اثبتت دراسة (Everett, 1991) ان ادارة الازمة في المدارس تكون من خلال اصول التدخل في الازمات ، واهمية تكوين فريق للازمات والمكونات الاساسية للخطط الموجودة للتدخل في الازمات ، وتوصلت دراسة (Orifici, 2000) الى ضرورة وضع خطة فعالة لادارة الازمات وتوضيح الدور المهم والخاص بمدير المدرسة في اثناء الازمات (عبد العال ، ٢٠٠٩ :٣) .

إن أسلوب إدارة الأزمة يهدف إلي التنبوء بالأزمات التي يمكن أن تحدث من خلال البحث عن إشارات الإنذار المبكر وإعداد السيناريوهات المخصصة لها وتحديد المسئوليات المطلوبة من كل فرد في المنظمة ، بالإضافة إلي الفحص العميق للمواقف التي تتعرض لها المنظمة وتتسبب في حدوث أزمة تحمل في طياتها تهديداً شديداً لكيان المنظمة وإستمراره وذلك لمواجهتها والسيطرة عليها للخروج بأقل قدر من الخسائر المادية والمعنوية وكذلك الإستفادة من المواقف المستقبلية (الحملاوي ، ١٩٩٥ : ١٠).

ويعتمد أسلوب إدارة الازمة علي عناصر وعمليات هامة أولها التخطيط الذي يقوم بوضع كافة الإجراءات الخاصة بما يجب عمله وكيفية القيام به ومتي ومن يقوم به، وكذلك إعداد السيناريوهات وتحديد الأدوار وتحديد المخاطر بدقة والتهديدات المحتملة والإستفادة من الإمكانيات والموارد المتاحة ، وثانيها المعلومات التي تعتبر بمثابة العمود الفقري للهيكل التنظيمي لإدارة الازمة ، فهي أساس نجاح كافة التدابير والإجراءات في جميع مراحل الأزمة بدءاً من التنبوء بحدوثها وتحديد

أبعادها ومروراً بعمليات التخطيط وبناء السيناريوهات ، ثم تقديم البدائل وإستخلاص الدروس المستفادة ولا يمكن أن تتم عملية التخطيط بنجاح بدون نظام معلوماتي متكامل فإستخدام شبكة للمعلومات متكاملة يكون له أبعد الأثر في صقل فكر متخذي القرار في ممارساتهم الإدارية في أثناء الازمة ، و ثالثها الاتصال فهو الوسيلة التي يتم بها تبادل المعلومات التي تتعلق بالظروف المحيطة فالعمل يتكامل كوحدة واحدة بإستخدام الإتصال بتبادل البيانات والأفكار بين مختلف الأقسام والأفراد فالإتصال الفعال في الأزمة هو مفتاح إدارتها ، ورابعها اتخاذ القرار فإدارة الأزمة ما هي إلا إدارة للقرار الذي يجب أن يتميز بالتوازن بين السرعة والدقة والجودة (احمد ، ٢٠٠٢ : ٤).

إن تعاظم الاهتمام بعلم إدارة الأزمات كأسلوب للاستعداد للمستقبل والتكيف مع التغيرات في وقت أضحى فيه تنظيم الإدارة عرضة للتأثر بالأزمات ، ويعد التعامل مع الأزمات أحد محاور الاهتمام في الإدارة ، إذ أنه يقتضي وجود نوع خاص من المديرين الذين يتسمون بالعديد من المهارات منها: الشجاعة والثبات والاتزان الانفعالي، والقدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على الاتصال والحوار وصياغة ورسم التكنيكات اللازمة للتعامل مع الأزمة . وتمثل الأزمات التي تمر بها المؤسسات التعليمية نقطة حرجة ، وحاسمة في كيان المؤسسة تختلط فيها الأساليب بالنتائج ، مما يفقد المديرين قدرتهم على التعامل معها، واتخاذ القرار المناسب حيالها، في ظل ضيق الوقت ، ونقص المعلومات ، الأمر الذي يؤدي إلى إعاقة المؤسسة التعليمية عن تحقيق أهدافها، وإحداث خلل في بنية المؤسسة (الزعبي ، ٢٠١٤ : ٣٨٣).

وتعد المدرسة أهم المؤسسات في المنظومة التعليمية، وتشكل الإدارة المدرسية في رأي العديد من الباحثين عنصرًا مهمًا في نجاح المدرسة وتحقيق فعاليتها، كما أنها إحدى الطرق الرئيسية لتطوير العملية التعليمية وتوجيه المدرسة وإعدادها لمواكبة المتغيرات والأزمات المعاصرة ، ومن ثم فلابد للمؤسسات التعليمية بما فيها المدرسة أن تضع خططًا علمية منظمة لمنع حدوث الأزمات والتدريب على مواجهتها في ضوء المستوى الأمثل وفقًا لإمكانات كل مدرسة ، ليس هذا فقط بل على المؤسسات التعليمية أن تحصن نفسها لمواجهة هذه الأزمات ، وهذا يعني أن العمل الإداري داخل المؤسسات التعليمية في حاجة إلى أسلوب أكثر تقدمًا وتطورًا وابتكارا (الغامدي ، ٢٠٠٧ : ٨) .

وانطلاقا من أهمية أسلوب إدارة الأزمة في معالجة الأزمات كان علينا أن نري ونحلل ونحاول التطبيق في مجال التعليم وبخاصة التعليم الثانوي الذي أصبح يعاني الكثير من الأزمات التعليمية . " والأزمة التعليمية تحدث نتيجة تراكم مجموعة من التأثيرات الخارجية المحيطة بالنظام التعليمي وتشكل تهديدا صريحاً وواضحاً لبقائه " .

وقد تبنت بعض المدارس العالمية أسلوب إدارة الأزمة وجعلته جزءاً من منظومتها الإدارية ففي الولايات المتحدة الأمريكية نجد ان هناك مدارس عديدة طبقت هذا الأسلوب ومنها في ولاية

كاليفورنيا و سان فرانسيسكو ، قد إهتمت بوضع خطط لمواجهة الأزمات التي تحدث أو تكون محتملة الحدوث في تلك المدارس سواء أكانت تعليمية أو طبيعية ، و توضع فيها الهيكل التنظيمي لإدارة الأزمة والمستويات والأدوار المطلوبة من كل عضو فيها أثناء مواقف الأزمات والطوارئ وتحديد أسلوب التمويل ، و تشتمل الخطة علي عناصر رئيسية: منها وجود نظام فعال من التخطيط و الإتصال تحقق التواصل التام في المنظمة بأكملها وكذلك وجود نظام متكامل من المعلومات اللازمة عن العاملين والطلاب في المدرسة وممارسة الأنشطة التي تحقق نوعآ من الاستقرار ، هدفها الأساسي الحفاظ علي إستقرار المدارس و القيام بدورها في تقديم الخدمات العلمية والبحثية والمحافظة علي حماية العاملين والطلاب وادارة الازمة بفاعلية (الهادي ، ١٩٩٥ : ١٩) .

ومن خلال ما تقدم يمكن تلخيص اهمية البحث بالنقاط الاتية :-

١- ان البحث الحالي يتناول جزئية لم يتم دراستها الا بقلة – في حدود علم الباحثتان – وهذا ما اثار فضول الباحثتان العلمي الى تناولها في هذا البحث.

٢- يعد موضوع ادارة الازمات في مرحلة التعليم الثانوي ، من المواضيع المهمة والتي توضح ما الامكانات والقدرات والمهارات التي تتوفر لدى مدراء المدارس في الوقوف امامها ومواجهتها .

٣- والجديد في البحث الحالي انه يزود بمقياس (مدى توفر ادارة الجودة) والذي يفيد الباحثين في الاستفادة منه في بحوثهم في هذا المجال .

٤- كما ان البحث الحالي يعد محاولة متواضعة لسد النقص العلمي الحاصل في المكتبات العربية بصورة عامة ، ومكتباتنا العراقية بصورة خاصة لاغناءها بهذا النوع من البحوث .

ثالثا- اهداف البحث :

ويهدف البحث الحالي الى :-

١- التعرف على مدى توفر ادارة الازمات في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس انفسهم .

٢- التعرف على الفروق في مدى توفر ادارة الازمات في المدارس الثانوية من وجهة نظر مدراء المدارس وفقا لمتغير الجنس.

رابعا – حدود البحث :

يتحدد البحث على مدارء المدارس الثانوية (المدراء والمديريات) التابعين لتربية الكرخ بجانبيها الكرخ والرصافة في محافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٦) م.

خامسا – تحديد المصطلحات :

١- ادارة الازمات (Crisis Management):-

ا- عرفها (عثمان ، ٢٠٠٤) :-

بأنها العملية الإدارية المستمرة التي تهتم بالإحساس بالأزمات المحتملة، عن طريق الاستشعار ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المولدة للأزمات، وتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة، لمنع أو الإعداد للتعامل مع الأزمات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية، بما يحقق أقل قدر من الضرر للمنظمة والبيئة والعاملين مع ضمان العودة للأوضاع الطبيعية في أسرع وقت، وبأقل تكلفة ممكنة، ودراسة أسباب الأزمة لاستخلاص النتائج لمنع حدوثها، وتحسين طرق التعامل معها مستقبلاً، ومحاولة الإفادة منها إلى أقصى درجة ممكنة (عثمان ، ٢٠٠٤ : ٢١) .

ب- عرفها (اليحيوي ، ٢٠٠٦) :-

هي أسلوب للتعامل مع الأزمة، بالعمليات المنهجية العلمية الإدارية، من خلال: اتخاذ الإجراءات والتدابير الوقائية، التي تعمل على تلافي حدوث الأزمة، والتقليل من آثارها السلبية، وتحقيق أكبر قدر من النتائج الايجابية، والتنسيق بين جهود أعضاء الفريق، والهيئات المساندة التي تبذل لإدارة الأزمة، وترشيد خطوات فريق الأزمات وتزويده بالمعلومات اللازمة لإدارة الأزمة، والإشراف على سير العمل في موقف الأزمة؛ للتأكد من صحة مسارات وتنفيذ خطط الطوارئ، وتشكيل فرق لمواجهة الأزمات حسب طبيعة ونوعية كل أزمة قادرة على التعامل مع الأزمات، والتأثير في فريق الأزمات لدفع نشاطهم وحفزهم على اتخاذ القرار المناسب (اليحيوي ، ٢٠٠٦ : ١٠).

وتتبنى الباحثتان تعريف (اليحيوي ، ٢٠٠٦) كتعريفا نظريا لبحثهما .

ويعرف اجرائيا :- بانها الدرجة الكلية التي سيحصل عليها افراد العينة على المقياس المعد لهذا الغرض .

٢- المدرسة الثانوية (Secondary school) :-

ا- عرفها (Cummings , 1991) :-

هو الاسم المستخدم في بعض أنحاء العالم لتوصيف تلك المؤسسة التي توفر التعليم الثانوي كله أو جزءا منه (Cummings , 1991: 13) .

ب- عرفها (Cowell , 1993) :-

هي المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، يسبق هذه المرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي + االمتوسطة) ويليها التعليم العالي. وتتميز هذه المرحلة من التعليم عادة بالانتقال من الالزامي، أي التعليم الأساسي القصري ولا إختياري، إلى التعليم العالي الاختياري الذي يسمى "بعد المرحلة الثانوية"، أو "التعليم العالي" (مثال، جامعة أو مدرسة مهنية) للبالغين. واعتمادا على نظام التمدرس فإن المؤسسات المخصصة لهذه الفترة الدراسية أو جزء منها يمكن ان تسمى بالمدارس الثانوية (Cowell , 1993 : 5)

وتتبنى الباحثتان تعريف (Cowell , 1993) كتعريفا نظريا لبحثهما .

٣- الادارة (management) :-

ا- عرفها (العامري ، ٢٠١٣) :-

عملية تحقيق الأهداف المرسومة باستغلال الموارد المتاحة، وفق منهج مُحدّد، وضمن بيئة معينة" (العامري ، ٢٠١٣ : ١٢) .

ب- عرفها (محمد ، ٢٠١٤) :-

الإدارة علم من العلوم الإنسانية وهي تدور في محور الموضوعات الرئيسية حول الإنسان إن كان الإنسان عاملاً أم كان الإنسان قائداً، وبما أن الإنسان يعتبر العنصر البشري في الإدارة وهو عنصر الحسم على مر الزمن ومع تقدم الوسائل التكنولوجية، ومن هنا فإن الإدارة تعتبر عمل إنساني كسائر العلوم الإنسانية : مثل التاريخ والاقتصاد ، وعلم النفس، فهي جميعها تخضع في تعريفاتها لأكثر من وجهة نظر وعليه فإن هناك القليل من ما قيل بأن الإدارة هي كالكرة شديدة الاستدارة (محمد ، ٢٠١٤ : مصدر انترنت) .

وتتبنى الباحثتان تعريف (العامري ، ٢٠١٣) كتعريفا نظريا لبحثهما .

الاطار النظري للبحث

اولا- مفهوم الازمة :-

تمثل الأزمات التي تمر بها المؤسسة التعليمية (الجامعة) نقطة حرجة، وحاسمة في كيان المؤسسة تختلط فيها الأسباب بالنتائج ، مما يفقد المديرين قدرتهم على التعامل معها ، واتخاذ القرار المناسب حيالها ، في ظل عدم التأكد ،وضيق الوقت ، ونقص المعلومات، الأمر الذي قد يؤدي إلى إعاقة الجامعة عن تحقيق أهدافها، وإحداث الخسائر المادية والبشرية (صادق، ٢٠٠٢ : ١٢) .

إن المؤسسات التربوية اليوم تواجه بشكل خاص في هذه الأيام أنواعًا متعددًة من الأزمات التي تختلف في أسبابها ومستويات حدتها ، وشدة تأثيراتها ، ودرجة تكرارها نتيجة التغيرات لسريعة والمفاجئة لأسباب مختلفة سواء أكانت :سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية أو تربوية أو تقنية أو بيئية، الأمر الذي يشير إلى أن الأزمة تعد ظاهرة حتمية ، لا يمكن تجنبها أو القضاء عليها . إلا أنه يمكن الحد من آثارها السلبية عن طريق إدارة الأزمات ، باستخدام عمليات منهجية علمية ، تحقق المناخ المناسب للتعامل مع الأزمات، والتحرك المنتظم للتدخل ، وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الأزمة . حيث أكدت الدراسات على أن إدارة الأزمات بفعالية، يتطلب عمليات منهجية علمية سليمة مثل: التخطيط ، والتنظيم ، والتوجيه ، والمتابعة ، وتشكيل فرق لإدارة الأزمات ، والقيادة في الأزمات، ونظام الاتصال، ونظام المعلومات ، واتخاذ القرارات ، وتقويم الأزمات(مجيد، ٢٠٠٦ : ٢٠) .

وانطلاقًا من الدور الفاعل لإدارة الأزمات بالمنهجية العلمية ، واستجابة لاهتمام المؤسسات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي بموضوع الأزمات نتيجة لتزايدها ولاعتماد إدارة الأزمة على المدراء- باعتبارهم قائدين لفرق الأزمات في تلك المرحلة ، جاءت الدراسة الحالية لمعرفة مدى واقع إدارة الأزمات في مرحلة التعليم الثانوي وعمل دراسة عملية على مجموعة من المدارس الثانوية في قطاع الكرخ الثانية لمعرفة مدى استخدام إدارة المدارس لإدارة الأزمات بالمنهجية العلمية ومدى تطبيقها لاستراتجيات إدارة الأزمات أثناء محاولة الإدارة لحل الأزمة التي تعرضت لها.

ثانيا – مراحل ادارة الازمات :-

تمر عملية إدارة الأزمات في المنظمة بعدة مراحل تمثل كل مرحلة منها أساساً للتعامل مع الحدث غير المتوقع، وان كانت كل مرحلة من هذه المراحل تستقل في تعاملها مع الحدث من حيث الواقع ، فإن الحقيقة العلمية بينت في كثير من المواقف أن هذه المراحل جميعها تتشابك وتتلاحق، بحيث لا يمكن الفصل فيما بينها، فهي عبارة عن خطوات تلقائية تهدف إلى نتيجة واحدة هي حل الأزمة والخروج منها بأقل الخسائر (أحمد، ٢٠٠١ : ١١).

ويعد نموذج بيرسون وميتريف (Mitriff & Pearson, ١٩٩٣) من أشهر النماذج التي تناولت مراحل إدارة الأزمات ومن أكثرها شيوعاً وقبولاً بين الباحثين في هذا المجال، لذلك اعتمدت الدراسة الحالية تبنى هذا النموذج كأساس يبين المراحل التي تدل على عناصر إدارة الأزمات ويتكون هذا النموذج من خمس مراحل، وهي:

١. مرحلة اكتشاف إشارة الإنذار المبكر (وهي المرحلة التي يتم فيها اكتشاف مؤشرات لحدوث أزمة، أو التبؤ بها).

٢. مرحلة الوقاية والاستعداد (وهي مرحلة تكون قبل الأزمة وتتضمن توفر التخطيط وبرامج تدريبية للحد من أثار الأزمة عند حدوثها، وتوفر تعليمات واضحة عند حدوث أزمة، وتوفر فريق مدرب للتعامل معها).

٣. مرحلة احتواء الأضرار أو الحد منها (وهي مرحلة تبدأ عند حدوث الأزمة وتتمثل بكيفية التعامل مع الأزمة حسب طبيعتها وتداعياته وسبل تقليص أثارها السلبية وعدم توليد أزمات جديدة ناتجة عنها).

٤. مرحلة استعداد النشاط (وهي مرحلة تأتي بعد الأزمة مباشرة وتشمل جمع معلومات كافية عن الأزمة وتداعياتها وتخفيف أضرارها، وتحديد الاحتياجات اللازمة لأعادة الأمور الى نصابها).

٥. مرحلة التعلم (وتشمل مرحلة الاثراء والتدريب والتعلم من الأزمات السابقة التي مرت بها المديرية نفسها أو أي مديرية أخرى وتشمل أيضاً الدروس المستفادة من تلك التجربة والتعلم منها) (عاشور ، ٢٠١١ : ١٢١ – ١٢٣) .

ثالثا- اهداف ادارة الازمات :-

١- وسيلة للتمويه واخفاء المشاكل الرئيسية الموجودة بالفعل .

٢- السعي على الهيمنة والسيطرة على بعض المواقع او المناطق تحت دعوى الحماية من الخوف من الاخرين .

٣- السعي الى تحويل الاشخاص او الجماعات او الكيانات الى موقف دفاعي بدلا من المواقف الهجومية التي كانت تعتمد عليها من قبل .

٤- لفت نظر الراي العام او المستهدفين لقضية او فئة يصعب الاهتمام بها في الظروف العادية .

٥- الخروج من ازمات مزمنة .

٦- منع الطرف الاخر من الاستمرار في تحقيق نجاحاته (هلال ، ٢٠٠٤ : ١٥٣).

رابعا – اهمية ادارة الازمات في المدارس :-

تبرز اهمية ادارة الازمات في المدرسة ، من خلال التقليل من الهدر والضياع في الموارد البشرية والمادية ، ذلك لان تلك الموارد التي تستهلك نتيجة وقوع الازمة تعتبر موارد ضائعة بالكامل ، والحد من النتائج (الاثار) المعوقة لحالة عدم التاكد ، والخسائر العارضة المحتملة من خلال تقليل درجة احتمالية وقوع الازمة ، وتوقع (الاحساس) الازمات المتوقعة لمنع حدوثها ، وتوفير الثقة ، والاستقرار ، والامن لدى جميع فئات المجتمع المدرسي ، والتحرك المنتظم للتدخل في التعامل مع الازمة ، والمواجهة الفورية وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الازمة ، ووضوح الاوامر والتعليمات ، وعدم تضارب الادوار في مواقف الازمة ، وتوفير نظام اتصال على اعلى درجة من الكفاءة والفاعلية يحقق تدفق المعلومات وانسيابها ، وترشيد استخدام الامكانيات البشرية والمادية بالقدر الضروري ، وتكوين سمعة ايجابية في المجتمع الخارجي نحو المدرسة ، وزيادة انتاجية العاملين في المدرسة (اليحيوي ، ٢٠٠٦ : ١٠) .

خامسا – الدراسات السابقة :-

١- دراسة (المنصوري ، ٢٠٠٥) :-

بعنوان (تطوير السلوك الإداري في المدرسة الثانوية العامة بدولة قطر باستخدام مدخل إدارة الأزمات)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع السلوك الإداري للقيادات التعليمية في المدارس الثانوية بدولة قطر، والتعرف إلى المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية، وأساليب إدارة الأزمات التي تُسهم في علاج مشكلات الإدارة المدرسية وتقديم المقترحات التي تُسهم في رفع كفاءة جميع عناصر العملية الإدارية وتُسهم في تطوير مواجهتهم للمشكلات المدرسية باستخدام أسلوب إدارة الأزمات. وكانت من أهم نتائج هذه الدراسة ضرورة أن تسود روح الحب والتعاطف والاحترام بين جميع العاملين في المدرسة، والتعاون بين المعلمين والعاملين في المدرسة عند التعامل مع الأزمات التعليمية، اسهاماته المتميزة فيها، والاعتراف بقيمة الفرد في المدرسة وتجنب المحاباة أو التفرقة بين جميع العاملين في المدرسة، وتوافر القدوة الحسنة

فيها، وعدم التقيد بالقوانين الجامدة، وأهمية إشراك العاملين والمعلمين في مجال تخصصاتهم في وضع القرارات المدرسية وتنفيذها، وعدم اتخاذ القرارات في لحظات الغضب والانفعال، ومتابعة القرار بعد اتخاذه لضمان تنفيذه، والمتابعة المستمرة لتنفيذ القرارات المدرسية، والتفكير المتزن الهادئ قبل اتخاذ القرار، وعدم التقيد باللوائح والقرارات الإدارية العقيمة والاعتماد على روح النص في هذه اللوائح. (المنصوري ، ٢٠٠٥).

٢- دراسة (الفزازي ، ٢٠٠٥) :-

بعنوان : (تطوير إدارة الأزمات المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان) .

هدفت التعرف إلى أنواع الأزمات التي تواجه مديري المدارس الإعدادية والثانوية ومساعديهم بسلطنة عمان ، والى الإجراءات المستخدمة لإدارة تلك الأزمات من وجهات نظرهم، وقد تألفت عينة الدراسة من (١٧٨) من مديري المدارس الإعدادية والثانوية و(٢٣٠) من مساعدي مديري المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، وأشارت النتائج إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة على الأبعاد الخمسة لأنواع الأزمات والإجراءات المستخدمة لدى مديري المدارس الإعدادية والثانوية ومساعديهم بسلطنة عمان، تراوحت بين المتوسطة ودون المتوسطة. إذ حصلت المكونات المتعلقة بأزمات بين المعلمين والطلاب، وأزمات صحية، وأزمات مرافق، وأزمات طبيعية بتقدير متوسط، وأما فيما يتعلق بتأثير متغيرات الدراسة، فقد توصلت إلى أنه: بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α =٠٥.٠) تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، في ثلاثة أبعاد من أبعاد الاستبانة: وهي أزمات صحية، وأزمات طبيعية، والإجراءات المستخدمة لإدارة الأزمات المدرسية، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المنطقة عند مستوى (α =٠٥.٠) في ثلاثة أبعاد من أبعاد الإستبانة وهي أزمات ذات علاقة بالمعلمين والطلاب، وأزمات مرافق، والإجراءات المستخدمة لإدارة الأزمات المدرسية، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط تقديرات أفراد عينة الدراسة على جميع الأبعاد الخمسة تعزى لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية.(الفزازي ، ٢٠٠٥).

٣- دراسة (غنيمة ، ٢٠١٣):-

عنوان الدراسة (درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية).

هدف البحث إلى تحديد درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية في دمشق ، وتحديد أثر متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التربوي) على آراء المديرين في واقع إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية في مدينة دمشق. وتكونت عينة البحث من (٥٥) مديراً ومديرةً، أي ما نسبته (٨٨.٥٢%) من المجتمع الأصلي. و(٤٣٥) مدرساً ومدرسةً، أي ما نسبته (٥٦.١٢%) من المجتمع الأصلي. واستخدمت الباحثة أداة بحث من إعدادها لقياس درجة فاعلية أداء مديري المدارس

الثّانوية في إدارة الأزمات، واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية :-

١- بلغت درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية درجة متوسطة.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المديرين على مقياس فاعلية المدير في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية في مدينة دمشق تعزى إلى متغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التّربوي).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المدرسين على مقياس فاعلية المدير في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية في مدينة دمشق تعزى إلى متغيرات: (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل التّربوي) (غنيمة ، ٢٠١٣) .

سادسا- مناقشة الدراسات السابقة :-

١- الاهداف :- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث انها هدفت التعرف على مستوى توفر ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية .

٢- العينة :- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث حجم العينة ، اذ بلغت عينة الدراسة الحالية (٢٠٠) مديرا ومديرة من المدارس الثانوية ، وهي اكبر من عينة الدراسات السابقة .

٣-الاداة :- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث استخدام اداة البحث (مقياس ادارة الازمات) .

٤-النتائج :- اشارت نتائج الدراسات السابقة الى وجود مستوى متوسط من ادارة الازمات لدى مدراء المدارس. وسوف نتعرف عما ستظهره نتائج البحث الحالي بعد تطبيق المقياسين على العينة وتحليل بياناتها .

منهجية البحث واجراءاته

اولا- مجتمع البحث :-

يعرف مجتمع البحث يعرف بأنه جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (عدس ، ١٩٩٢ : ١٠٩) .

تالف مجتمع البحث من جميع مديري المدارس الثانوية (للبنون والبنات) في جانب الكرخ (الاولى ، والثانية ، والثالثة) ، والجانب الرصافة (الاولى ، الثانية ، الثالثة) والتابعة لمحافظة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٥ -٢٠١٦) ، وكما هو موضح في الجدول (١) .

جدول (١)

توزيع مجتمع البحث

القاطع	نوع المديرية	عدد المدارس		المجموع الكلي
		الذكور	الاناث	
الكرخ	الاولى	٣٥	٤٢	٧٧
	الثانية	٣٣	٣٥	٦٨
	الثالثة	٤٤	٢٩	٦٩
الرصافة	الاولى	٥٢	٤١	٩٣
	الثانية	٤٣	٤٤	٨٧
	الثالثة	٣٦	٢٦	٦٢
المجموع	٦	٢٤٣	٢١٧	٤٦٠

ثانيا- عينة البحث :-

جرى اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقية العشوائية القصدية ، حيث ان هدف من تصميم العينة في هذه الحالة الحصول على كميات من المعلومات بتكلفة بسيطة ، وذلك عندما يكون المجتمع منقسما الى فئات طبقية وتكون هناك الرغبة في تمثيل مجتمع هذه الطبقات بالعينة (درويش واخرون ، ٢٠٠٠ : ١٨٨-١٨٩) . لذا جرى اختيار (٥٠) مدرسة من كل مديرية ، بواقع (٢٥) مدرسة للذكور ، و (٢٥) مدرسة من الاناث ، وبذلك بلغت العينة الكلية للبحث (٣٠٠) مدير ومديرة مدرسة في جميع مديريات محافظة بغداد الست ، والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

توزيع عينة البحث

القاطع	نوع المديرية	عدد المدارس	عدد المدراء		المجموع الكلي
			المدراء	المديرات	
الكرخ	الاولى	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
	الثانية	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
	الثالثة	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
الرصافة	الاولى	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
	الثانية	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
	الثالثة	٥٠	٢٥	٢٥	٥٠
المجموع	٦	٣٠٠	١٥٠	١٥٠	٣٠٠

ثالثا- اداة البحث :-

نظرا لعدم توفر اداة لقياس ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية في البيئة العراقية ، في حدود علم الباحثة ، فقد تطلب من الباحثة بناء مقياس لهذا الغرض ، وفيما يلي خطوات بناء اداة البحث :-

يشير الن وين (Allen & yen , 1979) الى ان عملية بناء اي مقياس يجب ان يمر بخطوات اساسية هي :-

١- التخطيط للمقياس .

٢- صياغة فقرات المقياس .

٣- اجراء تحليل الفقرات .

٤- استخراج صدق وثبات المقياس (Allen & Yen , 1979 : 118) .

١- التخطيط للمقياس :-

اجري التخطيط للمقياس في ضوء مراجعة الادبيات السابقة التي اشارت الى ادارة الازمات لدى القيادات الادارية .

٢- صياغة فقرات المقياس :-

وتعد هذه القاعدة احدى الخطوات الرئيسية الواجب اتباعها في بناء اي مقياس في مجال علم النفس (Allen & Yen , 1979 : 118) . ولقد وضعت الباحثة فقرات هذا المقياس ، اذ بلغ عدد فقراته (١٣) فقرة ، ومن اجل اعتماد المقياس للتطبيق تم ما يلي :-

ا- طريقة بناء المقياس :-

اعتمد البحث في بناء المقياس طريقة (ليكرت) وهي احدى الطرق المتبعة في بناء المقاييس في مجال علم النفس ، حيث وضع في بناء هذا المقياس خمس بدائل وهي (موافق بشدة ، موافق بدرجة كبيرة ، موافق احيانا ، موافق نادرا ، لا اوافق) ، وهي تقابل الاوزان الخماسية (٥،٤،٣،٢،١) .

ب – صلاحية الفقرات :-

للتعرف على صلاحية الفقرات (الصدق الظاهري) فقد عرضت بصورتها الاولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في علم النفس التربوي ، والادارة التربوية ، مع تعريف واضح لمفهوم المقياس ولمجالاته ، وطلب من الخبراء الحكم على صلاحية الفقرات ، وتاييد مناسبتها للمقياس الذي تنتمي اليه ، ومن خلال تحليل اجابات الخبراء وباستخدام مربع كاي ، تم حذف ثلاث فقرات من المقياس وهي الفقرات (٥، ١١ ، ١٤) ، وبذلك اصبح المقياس يتالف من (١٣) فقرة ، والجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣)

اراء المحكمين في صلاحية مقياس ادارة الازمات

ت	رقم الفقرة	الموافقون	المعارضون	قوة كا٢	مستوى الدلالة
١-	٢، ٣ ، ٤ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢	١٠	-	١٠	دالة
٢-	١، ٦ ، ٩ ، ١٣ ، ١٥، ١٦	٩	١	٤,٦	دالة
٣-	٥ ، ١١،١٤	٧	٣	١,٦	*غير دالة

ج- اعداد تعليمات المقياس :-

روعي عند اعداد تعليمات ان تكون سهلة ومفهومة وتؤكد ضرورة اختيار البديل المناسب ، وكيفية التاشير الاجابة على ورقة الاجابة .

د – الدراسة الاستطلاعية :-

لاجل التاكد من مدى وضوح فقرات المقياس من حيث الصياغة والمعنى ، وكذلك وضوح التعليمات وبدائل الاجابة ، تم اجراء دراسة استطلاعية قامت فيها الباحثة باختيار (٣٠) مدير ومديرة من مديرية تربية الكرخ والرصافة ، وذلك للتاكد من فعالية بدائل المقياس والكشف عن الصعوبات التي يمكن ان تواجه العينة لغرض تلافيها قبل تطبيق المقياس ، وقد تبين من هذا التطبيق ان التعليمات وبدائل الاجابة واضحة ومفهومة لهم .

هـ – تصحيح المقياس :-

ويقصد به وضع درجة على كل فقرة من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات ، وقد تم تصحيح اجابة العينة على فقرات المقياس بالاوزان (٥ ، ٤ ، ٣، ٢، ١) وبذلك بلغت اعلى درجة يمكن ان يحصل عليها المجيب (٦٥) ، وادنى درجة (١٣) ، في حين بلغ المتوسط الفرضي (٣٩) درجة.

٣- اجراء تحليل الفقرات :-

لغرض الحصول على بيانات يتم بموجبها تحليل الفقرة لمعرفة قوتها التمييزية ، بهدف اعداد المقياس بشكلها النهائي بما يتلائم وخصائص المجتمع المدروس ، واهداف البحث ، قامت الباحثتان بتطبيق المقياس على عينة بلغت (١٥٠) مدير ومديرة من المدارس التابعة لمديرية تربية الكرخ والرصافة ، وقد اعتمدت الباحثة في تحليل الفقرات اسلوب العينتين المتطرفتين ، بعد ان صححت استمارات العينة ال (١٥٠) استمارة على وفق الاوزان المعطاة ، رتبت درجات العينة تنازليا من اعلى درجة الى ادنى درجة واختيرت نسبة ال(٢٧%) العليا والتي سميت بالمجموعة العليا ، وال(٢٧%) الدنيا والتي سميت بالمجموعة الدنيا ، وبذلك تم تحديد مجموعتين باكبر حجم واقصى تمايز ممكن .

وعليه قامت الباحثة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة من فقرات المقياس ، وقد تبين ان كل الفقرات كانت مميزة ولم يتم حذف اي فقرة ، وبهذا تم الابقاء على جميع فقرات المقياس البالغة (٢٧) فقرة ، حيث ان القيم التائية المحسوبة لكل فقرة اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢) بدرجة حرية (٨٠) ، ومستوى دلالة (٠،٠٥) ، وكما هو موضح في الجدول (٤) .

جدول (٤)

معاملات تمييز مقياس ادارة الازمات لمديري المدارس الثانوية

رقم الفقرة على المقياس	القيمة المحسوبة لمعامل التمييز	مستوى الدلالة
١-	٣,٣٢	دالة
٢-	٧,٨٨	دالة
٣-	٢,٨١	دالة
٤-	٥,١٢	دالة
٥-	٤,١٦	دالة
٦-	٥,١٥	دالة
٧-	٩,٨٣	دالة
٨-	٣,٤٢	دالة
٩-	٢,٦٨	دالة
١٠-	٩,٧٦	دالة
١١-	٢,٥٧	دالة
١٢-	٤,٦٨	دالة
١٣-	٦,٠١	دالة

٤- استخراج صدق وثبات المقياس :-

اولا- الصدق :- يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء المقاييس النفسية ، والمقياس الصادق هو المقياس الذي يحقق الوظيفة التي وضع من اجلها بشكل جيد (Stanly & Hopkins , 1972 : 101) ، وقد حقق هذا البحث نوعان من الصدق وهما :-

ا- صدق المحتوى :- يرى المختصون في القياس النفسي ان المقصود بصدق المحتوى هو تحليل مضمون او محتوى المقياس بشكل عقلاني ، رغم ان (التحليل) يكون مستندا الى احكام ذاتية صادرة عن مصمم المقياس او من يعرض عليه بوصفه خبيرا في الحكم على الظاهرة (Nunnally , 1978 , 111) ، وهناك نوعان من الصدق هما :-

اولا- الصدق المنطقي :- تحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق بالمجال الذي يتناوله المقياس ومن خلال التصميم المنطقي لفقراته بحيث تغطي المساحة المهمة لهذا المجال (Allen & Yen , 1979 : 96) ، والصدق المنطقي هو عملية تحديد السمة او الظاهرة المراد قياسها تحديدا منطقيا (الغريب ، ١٩٨٨ : ٦٨١) ، وقد كان هذا النوع متوفرا في المقياس الحالي من خلال تبني التعريف الدقيق التي تغطي فقراته .

ثانيا - الصدق الظاهري :- يشير هذا النوع من الصدق الى الدرجة التي يقيس فيها المقياس ما يصمم لقياسه (Johnson , 2001 : 390) ، ويشير ايبل ان افضل طريقة لاستخراج الصدق الظاهري ، هو عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء للحكم على صلاحيتها في قياس الصفة المراد قياسها (Eble , 1972 : 555) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء في علم النفس التربوي والادارة التربوية لغرض تقويمه كما ذكر سابقا .

٢- صدق البناء :- ويقصد به تحليل درجات المقياس استنادا الى البناء النفسي للظاهرة المراد قياسها ، او في ضوء مفهوم نفسي معين (Cronbach , 1964 : 181) ، وقد تحقق ذلك من خلال ايجاد علاقة درجة الفقرة بدرجة المقياس الكلية .

وفي ضوء هذا المؤشر تم الابقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا (Anastasi , 1976 : 154) وقد استعمل معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ال (٨٢) استمارة التي خضعت للتحليل في ضوء اسلوب المجموعتين المتطرفتين ، حيث اظهرت جميع فقرات المقياس معاملات ارتباط جيدة عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، ودرجة حرية (٨٠) وقيمة معامل ارتباط (٢١٧،٠) ، والقيمة الجدولية (٢) ، وكما هو موضح في الجداول (٥) .

جدول (٥)

معامل الارتباط بين الدرجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

اسم المجال	رقم الفقرةعلى المجال	رقم الفقرة على المقياس	القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط	مستوى الدلالة
مجال الاضطرابات السلوكية	١-	١-	٠،٣٤	دالة
	٢-	٢-	٠،٤٠	دالة
	٣-	٣-	٠،٣١	دالة
	٤-	٤-	٠،٢٧	دالة
	٥-	٥-	٠،٣٦	دالة
	٦-	٦-	٠،٤٧	دالة
	٧-	٧-	٠،٢٩	دالة
	٨-	٨-	٠،٢٦	دالة
	٩-	٩-	٠،٣٥	دالة
	١٠-	١٠-	٠،٤٠	دالة
	١١-	١١-	٠،٥٣	دالة
	١٢-	١٢-	٠،٤٩	دالة
	١٣-	١٣-	٠،٣٣	دالة
	١٤-	١٤-	٠،٣٧	دالة
مجال الاضطرابات الانفعالية	١-	١٥-	٠،٥٢	دالة
	٢-	١٦-	٠،٤٤	دالة
	٣-	١٧-	٠،٦١	دالة
	٤-	١٨-	٠،٥١	دالة
	٥-	١٩-	٠،٢٩	دالة
	٦-	٢٠-	٠،٥٠	دالة
	٧-	٢١-	٠،٢٥	دالة
	٨-	٢٢-	٠،٣٧	دالة
	٩-	٢٣-	٠،٣٣	دالة

	-١٠	-٢٤	٠،٦٤	دالة
	-١١	-٢٥	٠،٣٥	دالة
	-١٢	-٢٦	٠،٢٩	دالة
	-١٣	-٢٧	٠،٣١	دالة

ثانيا – الثبات :- يعطي الثبات مؤشرا اخر على دقة المقياس ، اذ يشير الى ان المقياس على درجة عالية من الدقة والاتساق بما يزودنا من بيانات حول المفحوصين (ابو حطب ، ١٩٧٦ : ٧٧) فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها اذا اعيد تطبيقه على افراد العينة انفسهم ، وتحت ظروف نفسها (سمارة واخرون ، ١٩٨٩ : ١٤٤) ، ولاجل التحقق من ثبات المقياس استخدمت الباحثة طريقة الفاكرونباخ ، اذ يسمى معامل الثبات المحسوبة بهذه الطريقة بمعادلة الاتساق الداخلي للمقياس وهو الثبات الذي يبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس (ثورنديك وهيجن ، ١٩٨٩ : ٧٨) .

تم استخراج معامل الثبات لمقياس البحث بطريقة معامل الفا للاتساق الداخلي ، ولاجل استخراج الثبات بهذه الطريقة خضعت استمارات عينة التحليل الاحصائي (٨٢) استمارة لمعادلة الفا وقد بلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٠،٨٥) ، وهو ثبات جيد وفقا لما تشير اليه الادبيات الاحصائية .

رابعا- الوسائل الاحصائية :-

١- الاختبار التائي لعينة واحدة (فيركسون ، ١٩٩١ : ٢٢٧).

٢- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (مايرز ، ١٩٩٠ : ٣٥٦).

٣- اختبار مربع كاي لعينة واحدة (عودة ، ١٩٩٢ : ٢٨٩) .

٤- معادلة الفاكرونباخ (الانصاري ، ٢٠٠٠ : ٨١).

٥- معامل ارتباط بيرسون (فيركسون ، ١٩٩١ : ٩٨) .

عرض النتائج ومناقشتها

اولا- النتائج ومناقشتها :-

وبعد معالجة البيانات احصائيا باستخدام النظام الاحصائي (SPSS) توصلت الباحثة الى النتائج الاتية :-

- الهدف الاول :- قياس مدى توفر ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية في بغداد .

لقياس هذا الهدف ، قامت الباحثتان باستخراج متوسط العينة للمقياس ، وعند مقارنتها مع المتوسط الفرضي باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والتي تساوي (١،٩٨) وهذا يوضح ان الفرق دال عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٢٩٩)

ولصالح متوسط العينة ، مما يؤكد ان عينة البحث ، تتوفر لديها مستوى عالي من ادارة الازمات والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس البحث

عدد العينة	متوسط العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
٣٠٠	٤٠،٤٧	١٣،٥٣	٣٦	٥,٧٢	١،٩٨	دالة

ان نتيجة الهدف الاول من البحث الحالي تتختلف مع نتائج الهدف الاول من الدراسات السابقة والتي اوضحت بان مدراء المدارس لديهم مستوى متوسط من ادارة الازمات .

وتفسر الباحثتان سبب توفر ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية في محافظة بغداد الى ان مدراء المدارس كان لديهم القدرة على الحد من النتائج (الاثار) المعوقة لحالة المفاجئة ، والخسائر العارضة المحتملة من خلال تقليل درجة احتمالية وقوع الازمة ، وتوقع (الاحساس) الازمات المتوقعة لمنع حدوثها ، وتوفير الثقة ، والاستقرار ، والامن لدى جميع فئات المجتمع المدرسي ، والتحرك المنتظم للتدخل في التعامل مع الازمة ، والمواجهة الفورية وتحقيق السيطرة الكاملة على موقف الازمة ، ووضوح الاوامر والتعليمات ، وعدم تضارب الادوار في مواقف الازمة ، وتوفير نظام اتصال على اعلى درجة من الكفاءة والفاعلية يحقق تدفق المعلومات وانسيابها ، وترشيد استخدام الامكانيات البشرية والمادية بالقدر الضروري ، وتكوين سمعة ايجابية في المجتمع الخارجي نحو المدرسة ، وزيادة انتاجية العاملين في المدرسة .

الهدف الثاني :- تعرف الفروق في مدى توفر ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية تبعا لمتغيري الجنس:-

بمقارنة متوسط درجة ادارة الازمات لدى المدراء في المدارس الذكور مع متوسط درجة ادارة الازمات من مدارس الاناث ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٢٩٨) وهذا يعني ان الفروق غير دالة بين الذكور والاناث لدى المدراء ، والجدول (٧) يوضح ذلك

جدول (٧)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والاناث على مقياس البحث

الجنس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
مدراء	١٥٠	٥٠،٨٨	١٢،١٨	٠،٦١١	١،٩٨	غير دالة
مديرات	١٥٠	٥٢،٠٥	١٤،٩٧			

ان نتيجة الهدف الثاني من البحث الحالي تتختلف مع نتائج الدراسات السابقة والتي اوضحت وجود فروق في الجنس بين مدراء المدارس في درجة توفر ادارة الازمات .

ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق ما جاءت به الادبيات السابقة ، في ان مدراء المدارس سواء كانوا مدراء او مديرات يتساوون في الالتزام بتطبيق مراحل ادارة الازمات في التعامل مع الحدث غير المتوقع، وان كانت كل مرحلة من هذه المراحل تستقل في تعاملها مع الحدث من حيث الواقع ، وأن هذه المراحل جميعها تتشابك وتتلاحق، بحيث لا يمكن الفصل فيما بينها، فهي عبارة عن خطوات تلقائية تهدف إلى نتيجة واحدة هي حل الأزمة والخروج منها بأقل الخسائر.

ثانيا – الاستنتاجات :-

١- ان عينة البحث تتمتع بمستوى عالي من توفر اداراة الازمات في مدارسهم .

٢- لا يوجد اثرا للجنس في توفر درجة ادارة الازمات لدى مدراء المدارس الثانوية .

ثالثا- التوصيات :-

١- نشر الوعي التربوي بين مدراء المدارس الثانوية بضرورة التزود بخطط استراتيجية جديدة في ادارة الازمات التي قد تحدث في تلك المرحلة من التعليم .

٢- توجيه ادارات المدارس الثانوية على ضرورة الحفاظ على قابلياتهم وامكانياتهم في مواجهة الازمات وخاصة الجديدة التي تحدث في وقتنا الراهن .

٣- اقامة الدورات والندوات العلمية الهادفة الى تنمية الخطط الاستراتيجية في مواجهة الازمات لدى مدراء المدارس في مراحلها كافة .

رابعا- المقترحات :-

١- اجراء داسة مماثلة على عينات اخرى من مدراء مدارس في مراحل اخرى (رياض الاطفال ، الابتدائية ، متوسطة).

٢- اجراء دراسة تهدف الى ايجاد العلاقة بين ادارة الازمات بالامن النفسي لدى مداره المدارس الثانوية .

قائمة المصادر :-

اولا – المصادر العربية :-

- ابو حطب ، فؤاد ، وعثمان ، سيد احمد (١٩٧٦) : مشكلات في التقويم النفسي ، الطبعة الثانية ، مكتبة الاتجلو المصرية ، القاهرة .
- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٢) : إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الأسباب و العلاج، دار الفكر العربى ، القاهرة .
- أحمد, إبراهيم (٢٠٠١): إدارة الأزمة التعليمية من منظور عالمي، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع ، الإسكندرية.
- الانصاري ، بدر محمد (٢٠٠٠) : قياس الشخصية ، دار الحديث ، القاهرة .
- ثورندايك وهيجن (١٩٨٩) : القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، ترجمة عبد الله الكيلاني وعبد الرحمن عدس ، مركز الكتب الاردني ، عمان ، الاردن .
- الحملاوي، محمد رشاد (١٩٩٥) : إدارة الأزمات – تجارب محلية وعالمية، الطبعة الثانية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة .
- درباس ، احمد سعيد (٢٠١٢) : مدى تمكن مديري المدارس من مهارة ادارة الازمات في مدينة جدة دراسة مسحية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، مجلة العلوم والثقافة ، المجلد (١٢) ، العدد (٢) ، ص (٢٩ – ٦٢).
- الزغبي ، ميسون طلاع (٢٠١٤) : درجة توفر عناصر إدارة الأزمات في مديريات التربية والتعليم في محافظة اربد من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها ، دراسات، العلوم التربوية، المجلّد ٤١، ملحق ١، ص (٣٧٩ – ٣٩٧).
- سمارة ، عزيز واخرون (١٩٨٩) : مبادئ القياس والتقويم في التربية ، دار القلم ، عمان ، الاردن .
- صادق، أمنية (٢٠٠٢) ، إدارة الأزمات و الكوارث في المكتبات ، الدار المصرية اللبنانية ، الدار المصرية اللبنانية ، الطبعة الأولى ، القاهرة.
- عاشور، محمد (٢٠١١) : درجة تصور رؤساء الأقسام في جامعة اليرموك لتوافر عناصر إدارة الأزمات. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد ٣ (١)، ص١٢١-١٦٥.
- العامري ، محمد بن علي شيبان (٢٠١٣) : التنمية الإدارية ، موسوعة تعلم معنا مهارات النجاح ، مصدر انترنت . http://www.sst5.com/readArticle.aspx?ArtID=1216&SecID=76

- عبد العال ، رائد فؤاد محمد (٢٠٠٩) : اساليب ادارة الازمات لدى مديري المدارس الحكومية في محافظات غزة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، الجامعة الاسلامية – غزة .
- عثمان، فاروق (٢٠٠٤) : التفاوض وادارة الأزمات ، دار الأمين للنشر والتوزيع ، القاهرة.
- عدس، عبد الرحمن وآخرون (١٩٩٢) : البحث العلمي: مفهومه.أدواته.أساليبه ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان.
- عودة، سلمان احمد(١٩٩٢): القياس والتقويم في العملية التربوية، عمان، الأردن، المطبعة الوطنية.
- الغامدي ، منى بنت مستور بن علي (٢٠٠٧) : الدور القيادي لمشرفة الإدارة المدرسية في إدارة الأزمات بمنطقة عسير ، رسالة ماجستير ، كلية التربية للبنات – جامعة الملك خالد.
- الغريب ، رمزية (١٩٨٥) : التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتب الانجلو المصرية ، القاهرة .
- غنيمة ، رهف (٢٠١٣) : درجة فاعلية أداء مديري المدارس في إدارة الأزمات في المدارس الثّانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة دمشق .
- الفرازي ، محفوظة (٢٠٠٥) : تطوير إدارة الأزمات المدارس الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.
- فيركسون ، جورج ، أي (١٩٩١) : التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس ، ترجمة د.هناء العكيلي ، بغداد، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، الجامعة المستنصرية ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد .
- مايرز ، أن (١٩٩٠): علم النفس التجريبي ، ترجمة خليل البياتي ، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
- مجيد، سوسن (٢٠٠٦)، دور الأزمات في إثارة المخاوف لدى الشباب الجامعي في العراق، ، المؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية الآداب و الفنون، جامعة فيلادلفيا الدولي ، عمان.
- محمد ، طارق (٢٠١٤) : تعريف الادارة ، شبكة موضوع ، مصدر انترنت http://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AF%D8%A7%
- مكاوي ، حسن عماد (٢٠٠٥) : الاعلام ومعالجة الازمات ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة.
- المنصوري، سلطان (٢٠٠٥) : تطوير السلوك الإداري في المدرسة الثانوية العامة بدولة قطر باستخدام مدخل إدارة الأزمات، رسالة ادكتورة غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر .
- الهادي ، محمد محمد (١٩٩٥) : نحو توظيف تكنولوجيا المعلومات لتطوير التعليم في مصر ، المؤتمر العلمي الثاني لنظم المعلومات ، المكتبة الأكاديمية ، القاهرة .

- هلال ، محمد عبد الغنى حسن (١٩٩٥) : مهارات ادارة الأزمات بين الوقاية منها والسيطرة عليها، مكتبة) .٧٦ – الملك عبد العزيز العامة، الرياض.
- هلال ، محمد عبد الغني (٢٠٠٤) : مهارات ادارة الازمات ، الازمة بين الوقاية منها والسيطرة عليها ، ط(٤) ، مركز تطوير الاداء والتنمية ، القاهرة .
- هلالي ، حسن ، و دبوس ، محمد (٢٠١١) : الأزمات التربوية في المدارس الحكومية الثانوية في شمال فلسطين وآيفية إدارتها من وجهات نظر المديرين ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد (٢٥) ، العدد (٥) ، ص (١١٥٩ – ١١٨٦).
- اليحيوي، صبرية (٢٠٠٦)، ادارة الأزمات في المدارس البنات المتوسطية الحكومية في المدينة المنورة ، ، جامعة الملك فهد ، الرياض.

ثانيا – المصادر الاجنبية :-

- Allen, M.J. &Yen ,W. (1979) : Introduction to measurement thory , Galifornia , Brook cole.
- Anastasi . a. (1976) : Psychological Testing , New York . Mac- Milan.
- Cowell, R.N. 1993. Secondary education curriculum design and development. Education and Social Policy Department. April .Washington, D.C.: The World Bank.
- Cronbach, L. J. (1964): Essentials of psychological testing , (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Cummings, W.K. 1991. “Why not terminate secondary education? An exploratory essay on talent development”. Paper drafted at Harvard University (MA), 21 November.
- Eble, R.L. (1972) : Essential of Education Measurement, 2nd ed, New Jersey, prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Johnson . R.A (2001) : Statistics Principles and methods , 4th , newyork , Guiford.
- Kavoor, S.(1992) : Crisis Preparation In Technical organization DAI-A, 53(9).
- Nunnally . J. C. (1979) : psychometric Theory .2nd ed , New MeGraw –Hill .
- Stanley, J. C.,. Hopkins. D (1972) : Educational and Psychological Measurement and Evaluation, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Degree provides crisis management in secondary schools in the province of Baghdad, from the standpoint of school principals

Dr. M . Noha Hamid Taher **observant oldest. Maha Hamid Taher**
College of Education **College of Basic Law**
Mustansiriya University

Abstract

The Education today live in most of the world real crisis , despite the differences in dimensions and varied forms, and varied degrees from one country to another, from the stage to the other, in spite of this diversity and difference, for this it is necessary to recognize that the very nature of the educational process can add new dimensions to this crisis , the development that is happening in today's world is accelerating and growing day by day, which led to the aggravation of the crisis and increase.

Given the seriousness of the outcome of the crises of all kinds , administrative educational institutions are keen to use a variety of strategies , emphasizes engagement with the employees of an organization or school , collective thinking and leadership in the implementation and follow-up and evaluation , activation through the foundation to form committees , working and organizing a private crises and the preparation and personnel training to confront data teams , for school administrators a big role in crisis management and response, he is primarily responsible for his school , as it is under the auspices of the students and keep them . In order to achieve the desired goals, it requires dealing with crises and there is a special type of managers , the rehabilitation and training and adequate , To hone their skills and talents and natural readiness , where that dealing with the crisis has a special character derives from the privacy impact of future moment in time factors.

The current research aims to identify the availability of crisis management at the secondary school principals in the province of Baghdad , also the aim of knowledge of the differences in the provision of crises between the principals administration depending on the variable gender (male – female).

In order to achieve the goal of the research, the researchers built a scale of crisis management at the secondary school principals, Extract has been discrimination and validity and reliability of the scale , after the application of the scale on a sample of research and data analysis, the results showed the following :-

1-There are no differences between the sample mean, medium premise (Cutting point) crisis management measure.

2- No statistically significant differences between managers (male - female) in the availability of crisis management.

After obtaining the results the researchers to submit a set of recommendations and suggestions.

المعلم الفعّال ودوره في قيادة العملية التربوية

د . ضرغام سامي عبد الامير م.م علي كاظم ياسين
جامعة القادسية / كلية التربية

ملخص البحث

منذ القدم والنظرة للمعلم نظرة تقدير و تبجيل وعلى أنه صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور، فهو معلم الأجيال ومربيها، وإذا أمعنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة خلصنا إلى أن مهنة التعليم الذي اختارها المعلم وانتمى إليها إنما هي مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم وسيادتها ، وتعزي بعض الأمم فشلها أو نجاحها في الحروب إلى المعلم وسياسة التعليم كما أنها تعزي تقدمها في مجالات الحضارة والرقيّ إلى سياسة التعليم ولذلك عمد الباحثان الى تناول شخصية المعلم من خلال مجموعة من المحاور وقد خلصا الى مجموعة التوصيات المهمة في نهاية البحث.

*** مقدمة :**

اختلفت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم ، فقديماً أي ما قبل عصر التربية الحديثة كان ينظر للمعلم على أنه ملّقن وناقل معرفة فقط وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم . كما أن المعلم يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة والتربية السليمة .

وقد تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديث ، وأصبح ينظر إلى المعلم على أنه معلم ومربٍ في آن واحد فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلّم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم " روحياً وعقلياً وجسمياً ومهارياً ووجدانياً " هذا إضافة إلى دور المعلم في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه ورقيّه .

ويطلب من المعلم تجاه هذه الأدوار والمهام التي يؤديها ويمثلها أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري وترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤولياته الجسام والجديدة والمتطورة والشاملة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة ، والمشاركة الفعّالة والإيجابية من خلال عمله كعضو في المؤسسة التعليمية ، في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف ما له وما عليه ، ويكون ذلك برعاية النمو الشامل للتلاميذ المتعلمين جسمياً وعقلياً وانفعالياً .

وبشكل عام فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل باعتباره معلم قدوة ويمثل دعامة أساسية من دعامات الحضارة فهو صانع أجيال وناشر علم ورائد فكر ومؤسس نهضة وإذا كانت الأمم تقاس

برجالها فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل ، ولا عجب إذ ينادي رفاعة الطهطاوي بأن المعلمين هم خير من يمشي على تراب الأرض . (مرسي ، ١٩٩٨،٥٤).

***المعلم والتعليم الفعال :**

كثيراً ما يتحدث المربون عن التعليم الفعّال! فهل هناك شروط معينة أو مواصفات محددة للتعليم الفعّال؟ هل هناك قواعد يتفق عليها المربون تحدد شروط التعليم الفعّال ومواصفاته؟ فلو قلنا مثلاً أن التعليم الجيد هو الذي يبنى على تخطيط جيد فهل هذا يعنى أن مجرد توافر التخطيط الجيد يقودنا إلى تعليم جيد بالضرورة؟ أو قلنا إن التعليم الجيّد يتطلب معلماً يتقن المادة الدراسية! فهل هذا يعني أن اتقان هذه المادة سيعكس بالضرورة تعليماً نشطاً أو تعليماً فعالاً؟

إن هذه الصعوبات قادت المربّين إلى الحديث عن إطار للتعليم الفعّال، باعتبار أن الحديث عن التعليم الفعّال يبسط المشكلة كثيراً ويحصر التعليم في بنية معينة أو محددة. فالحديث عن التعليم الفعّال إذن، يفترض بساطة الموقف التعليمي وتسطّحه شكليته أكثر مما يفترض غنى هذا الموقف وتعقّده وتنوعه. وهذا يعني أن التعليم الفعّال في موقف ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر. فالحديث عن التعليم الفعّال هو حديث جزئي يرتبط بموقف معين: بمعلم معين، بطلبة معينين، بظروف معينة، وهذا ما يفسر وجود أنماط عديدة من هذا النوع من التعليم وليس نمطاً واحداً!! فلنستعرض الآن بعض الأطر التي وضعها عدد من المربين للتعليم الجيد أو التعليم الفعّال في ضوء الأدوار المتغيرة للمعلم.

لقد حدد رذر فورد خصائص وشروط التعليم الفعّال بما يلي:

- استخدام المرونة في طرائق التدريس.
- ملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم.
- تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم.
- استخدام التجريب.
- إتقان مهارة إثارة الأسئلة.
- معرفة المادة الدراسية بشكل متقن.
- إظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم.
- إتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين.(Rutherford،1971،p22).

* القواعد التي يتوجب على المعلم الفعّال الالتزام بها

إن من أهم القواعد والأصول التي ينبغي أن يلتزم بها المعلم ليحقق تعليماً فعالاً للطلبة ما يلي:

١- أن يكون منضبطاً في مواعيده وتوقيته: فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخراً عن بدء الدرس، بينما التلاميذ يتوافدون على الفصل. وعندما يضبط المعلم موعد

حضوره للفصل ويعد للدرس مقدماً قبل حضور التلاميذ، فإنه يحول دون حدوث كثير من مشكلات النظام في الفصل. كما أن ضبط الميعاد في نهاية الدرس لا يقل أهمية عن بدايته. فمن أسوأ الأمور ألا ينهي المعلم درسه بطريقة طبيعية في نهاية الموعد المحدد، أو يشغل التلاميذ بالعمل بعد إنتهاء الموعد مما يعطلهم عن موعد بدء الدرس التالي. ومثل هذا السلوك من جانب المعلم يظهره بمظهر المهمل غير المنظم أمام التلاميذ، ويضيع عليهم وعلى نفسه فرصة تلخيص النقاط الرئيسية في الدرس. وهو ما يعتبر على جانب كبير من الأهمية للتلاميذ ولنجاح المعلم. كما أن تسرع المعلم في اللحظة الأخيرة في جمع أوراقه ومتعلقاته استعداداً لمغادرة الفصل قد يظهره بمظهر المرتبك مما قد يثير ضحك التلاميذ. ويكون مركز المعلم ضعيفاً عندما يطالب تلاميذه بأن يحرصوا على الانضباط في المواعيد بينما هو نفسه يعطيهم أسوأ الأمثلة على ذلك... ففاقد الشيء لا يعطيه .

٢-أن يكون مستعداً جيداً: فمن الأمور المهمة للمعلم جودة إعداد درسه والتخطيط له مسبقاً، والتأكد من توفر كل الأدوات والإمكانيات والأجهزة السمعية أو البصرية التي سيستخدمها في الدرس، وكذلك المواد الاستهلاكية من طباشير وأوراق أو صمغ أو مقصات أو مواد كيمائية.. والتأكد من أن التوصيلات الكهربائية سليمة إذا كان سيستخدم أجهزة كهربائية في الدروس العملية.

٣-أن يجيد استخدام صوته: لأن صوت المعلم هو أداته ووسيلته الرئيسية في الاتصال بينه وبين التلاميذ. وهو وسيلته في تعليم التلاميذ ومساعدتهم على التعلم. ومن الضروري إذن أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة من حيث الوضوح ونغمة الصوت، وطريقة التعبير. إن أحد الأشياء التي يستطيع المعلم أن يمتع بها التلاميذ إجادته لاستخدام صوته بحيث يكون حسن الوقع على آذان التلاميذ، ويحمل إليهم من ألوان التعبير عن الأحاسيس والانفعالات والمشاعر ما يحملهم على الاستجابة له. إن المعلم في هذا شأنه شأن الممثل على المسرح يجب أن يحسن طريقة الإلقاء. ويستطيع أي معلم أن يدرب نفسه على ذلك باستخدام شريط تسجيل يسحل عليه صوته ويعدل فيه حتى يجيد ويحسن الإلقاء. فالمعلمة التي تقرأ قصة للأطفال، والمعلم الذي يقرأ شعراً أو نصاً أدبياً أو حواراً معيناً يكون موفقاً في قراءته بمقدار ما يكمن التلاميذ من متابعة قراءته بوضوح ونقل ما فيه من مشاعر وأحاسيس وانفعالات وتعابير.(قطامي،٦٦،١٩٩٨).

٤-أن يكون واعياً منتبهاً بما يحدث في الفصل :فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطباعاً لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينين في مؤخرة رأسه. فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة عابرة شاملة، وقد يتحرك بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون.

٥-أن يتفهم ما يحدث في الفصل: فمن المهم للمعلم أن يتوصل إلى فهم الأسباب وراء سلوك التلاميذ في الفصل. وفي ضوء فهمه لهذا، يمكنه أن يتصرف وأن يستخدم الأسلوب المناسب للتعامل معه.

٦-أن يوزع انتباهه على جميع تلاميذ الفصل: وهذا يعني ألا يقصر اهتمامه على بعض التلاميذ دون البعض الآخر. وقد أثبتت بعض الدراسات أن المعلمين يعطون اهتماماً أكثر ووقتاً أكبر مع تلاميذ معينين أو مجموعة معينة منهم. فالتلاميذ الأذكياء أو المجتهدين قد يكون لهم الحظوة على غيرهم ربما لأنهم أكثر استجابة للمعلم، وأكثر إشباعا لطموحاته. وقد يحدث العكس فيهمل التلاميذ المجتهدين على اعتبار أنهم مجتهدون ويعطي اهتماماً أكبر لغيرهم لحاجتهم إليه. ويترتب على عدم إعطاء المعلم انتباهه لكل الفصل أن التلاميذ الذين يشعرون بعدم الاهتمام ينصرفون إلى أعمال أخرى وأيسرها الإخلال بنظام الفصل لجذب انتباهه واهتمامه. ومن هنا كان من المهم للمعلم أن يكون على وعي بضرورة توزيع اهتمامه على التلاميذ في الفصل توزيعاً عادلاً (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦.)

٧-أن يحسن التصرف في مواقف الأزمات: فقد يحدث في بعض الأحيان، لاسيما في المراحل التعليمية الأولى والابتدائية، وجود بعض المواقف والأزمات التي تتطلب من المعلم حسن التصرف. من هذه الأزمات أو المواقف الحرجة على سبيل المثال، وقوع مزهرية على الأرض وانكسارها، أو وقوع علبة لون سائل أو دهان على الأرض في حصة الرسم، أو كسر كأس زجاجية أو ما شابهها في المعمل، أو إصابة التلميذ بوقوعه على الأرض أو جرح نفسه في درس عملي أو ما شابه ذلك. ومثل هذه المواقف يمكن التعامل معها بهدوء بدون الإخلال بنظام الدراسة إذا كان المعلم والتلاميذ على معرفة وعلم بما يتبع عادة في مثل هذه الأحوال. وعندها يمكن التعامل مع الموقف بهدوء حسب مقتضيات الموقف. فإذا كانت المزهرية المكسورة بعيدة عن عمل التلاميذ فيمكن ترك إزالتها إلى ما بعد الحصة، أو يقوم التلميذ التي تسبب في وقوعها بجمع بقاياها ووضعها في أحد أركان الحجرة حتى يمكن التخلص منها فيما بعد. وبالنسبة للدهان قد يستدعي أحد الفراشين لإزالة الدهان وتنظيف أرض الحجرة. وفي حالة إصابة التلميذ فإنه يمكن أن ينقله إلى حجرة طبيب المدرسة، وهكذا...

٨-أن يساعد التلميذ الذي يواجه مشكلة: قد يقع بعض التلاميذ في مشكلات خاصة بهم، وتسبب لهم إحباطاً شديداً في الفصل تصرفهم عن الدرس مهما حاول المعلم جذب انتباههم إليه. ومع أن هذه المشكلات قد تعني القليل بالنسبة للمعلم إلا أنها تعني الكثير بالنسبة للطفل. فقد يكون التلميذ قد نسي كتابه أو أدواته الدراسية في المنزل، أو أنه لم يتسلمها من المدرسة، أو أن والده لا يستطيع شراءها، أو لم يشترها له بعد، أو قد يكون التلميذ قد تغيب فترة عن المدرسة لمرضه

أو لسبب آخر مما يجعل من الصعب عليه مواصلة الدراسة مع زملائه المنتظمين، أو أنه يجلس بعيداً عن السبورة ويجد صعوبة في متابعة الدرس أو له مشكلة مع معلم آخر، أو أن شيئاً قد ضاع منه في الفصل، أو سرق منه، أو يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات التي يطول شرحها. والتلميذ الذي يعاني من مشكلة أو أكثر من هذه المشكلات يكون قلقاً متوتراً. والمعلم الجيد هو الذي يستطيع أن يكتشف مثل هذا التلميذ وعندها يستطيع أن يساعده على التغلب على المشكلة التي يواجهها بالطريقة المناسبة. فقد يشركه مع زميل له في استخدام كتبه وأدواته مؤقتاً، وقد يجلسه قريباً من السبورة، وقد يتصل بوالده لمناقشة المشكلة معه. وقد يشتري له الأدوات أو الكتب من صندوق تبرعات المدرسة إذا كان غير قادر على سدادها، وقد يرد له ما ضاع أو سرق منه. والمعلم في تفاعله مع هذه المشكلات قد يستخدم إجراءات فورية في الفصل مثل إشراك التلميذ مع آخر أو إجلاس التلميذ قريباً من السبورة. وقد يتطلب الأمر معرفة تفصيلات أكثر عن المشكلة من التلميذ، ويكون مجال ذلك في مكتبه وقت فراغ التلميذ في " الفسحة" أو بين الدروس حيث يكون التلميذ في مأمن من الخوف من ذكر تفصيلات المشكلة أو التحدث عنها. وإلى جانب اهتمام المعلم الفردي بتلميذ له مشكلة، يجب أن يظهر اهتمامه أيضاً بتلاميذ الفصل ككل أو بصفة عامة. فقد يخصص إحدى الحصص أو جزءاً منها لمراجعة الدروس السابقة، ومن خلال استجابات التلاميذ يستطيع أن يتعرف على المشكلات التي يواجهها بعض التلاميذ ويتعامل معها. كما أن التلاميذ في مثل هذا الجو العادي الطبيعي يحسون باهتمام المعلم وعنايته بهم، وأنه مستعد دائماً لمساعدتهم في التغلب على صعوباتهم ومشكلاتهم .(القضاة والترتوري ،٢٠٠٧،٥٧).

٩-ألا يقول شيئاً لا يقدر على تنفيذه أو لا ينفذه: من الأمور التي تشين المعلم وتفقده هيبته ومكانته في نظر التلاميذ أن يعدهم بشيء إلا إذا كان متأكداً أنه سينفذه، ولا يستخدم تهديدات أو وعود ثم لا ينفذها أو لا يستطيع أن ينفذها، وإذا حدث لسبب ما أن المعلم وعد بشيء ثم لم ينفذه وجب عليه أن يشرح علنا لكل التلاميذ الأسباب التي أدت إلى عدم تنفيذ الوعود مع تعويضهم بشيء آخر بديل.

١٠-ألا يقارن بين التلاميذ في الفصل: من الأخطاء التي يقع فيها المعلم مقارنته لتحصيل تلميذ في الفصل بتحصيل زميل له، وتعليقه على أن أحدهما أقل مستوى من الآخر، لأن ذلك يؤدي بالتلميذ ذي المستوى الأدنى إلى كراهية المعلم ومقاومته. كما أنه يؤدي أيضاً إلى إحداث انقسامات في صفوف التلاميذ ومعاداة بعضهم بعضاً، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات للإخلال بنظام الفصل. ومن هنا كان على المعلم الجيد أن يتلافى عمل مثل هذه المقارنات، وهذا لا يعني ألا يشيد بالأعمال الممتازة، لأن الموقف مختلف، فالإشادة بعمل تلميذ ممتاز على عكس

المقارنة لا تتضمن التقليل من شأن الآخرين، لا سيما إذا كان التلميذ الممتاز له مكانة في الفصل، عندها تكون الإشادة بعمله مطلوبة ليكون قدوة للآخرين (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

١١-أن يحسن استخدام الأسئلة :الأسئلة الجيدة وسيلة المعلم في التأكد من فهم التلاميذ للدرس، وأداته في استثارة اهتمام التلاميذ وتفكيرهم. والمعلم الجيد هو الذي يحسن استخدام الأسئلة ويجيد صياغتها وتوجيهها. ومن المعروف أن الأسئلة تختلف وتتنوع في أساليب صياغتها ومستوى صعوبتها وطبيعة مضمونها والغرض الذي ترمي إليه. ويجب أن ينوع المعلم في أسئلته، كما ينبغي أن يهتم إلى جانب الأسئلة الشفهية بالأسئلة التحريرية التي تتطلب الكتابة والأسئلة العملية التي تتطلب القيام بإجراء أو عمل.

١٢-أن يقوّم تلاميذه بصفة مستمرة: فالتقويم باختصار يعنى الحكم على المستوى التعليمي الذي وصل إليه التلميذ في المادة الدراسية، إضافة إلى تعديل سلوك الطالب وتعديل مستواه المعرفي. وهو يوضح للمعلم مدى ما أحرزة التلميذ من تقدم ونجاح، ويكشف له عن نواحي الضعف والقوة في التلميذ. ولذا كانت عملية التقويم مهمة للمعلم والمتعلم على السواء لأنها تساعد كلاً منهما على الاستفادة من نتائجها في تحسين وإحكام عملية التعليم والتعلم. ومن المعروف أن المعلم الجيد يستخدم التقويم بنوعيه التكويني أو الجزئي الذي يتم على فترات ومراحل، والمجملي أو الشامل، كما أن المعلم الجيد يستخدم أساليب متنوعة في التقويم، ومنها الامتحانات والاختبارات بجميع أنواعها. ويجب أن يطلع المعلم التلميذ في كل مرة على نتائج تقويمه، وتوضيح جوانب القوة والضعف فيها. وقد يخصص المعلم حصة لمناقشة تلاميذ الفصل في نتائج تقويمهم للاستفادة من ذلك في تحسين مستقبل العمل. ويجب أن يتذكر المعلم شيئاً هاماً وهو أنه عندما يوجه سؤالاً إلى تلاميذ الفصل فسرعان ما ترتفع الأيدي المطالبة بالإجابة، ويجب أن يتخير المعلم التلاميذ الذين لا يحدثون أصواتاً عند رفع أيديهم (مرسي، ١٩٩٨، ٣٢).

١٣-أن يقوم بتلخيص الدرس: من الأمور الهامة التي ينبغي على المعلم الجيد مراعاتها تلخيصه للدرس في نهاية الحصة، فذلك يساعد التلاميذ على تركيز انتباههم على النقاط والعناصر الرئيسية فيه، ويعزز من فرص تذكرهم لها وتثبيتها في الذاكرة. وهذا يتطلب من المعلم حسن توقيته للدرس حتى لا تضيع عليه فرصة عمل تلخيص له. ومن ناحية التحليل العلمي لأهمية تلخيص الدرس تدل نتائج بحوث التعلم وعمل الذاكرة على أننا ننسى كثيراً مما نتعلمه بعد عملية التعلم مباشرة، وأن المعلومات تظل في الذاكرة قصيرة المدى ما لم يحدث لها تعزيز بالدرجة التي يمكن بها أن تخزن في الذاكرة بعيدة المدى. وتدلنا نتائج هذه البحوث أيضاً على أن الإنسان يتذكر ما يسمع أكثر مما يقرأ، وأن استخدام حاسة البصر وحاسة السمع معاُ يعطي

نتائج تعليمية أفضل. فالإنسان عندما يقرأ قراءة جهرية يستطيع أن يحفظ ما يقرأه بصورة أفضل من القراءة الصامتة .

١٤-تخطيط الدرس: يقوم نجاح أي عمل على التخطيط الجيد والدقيق، لأنه بذلك يبعد هذا العمل عن العشوائية والارتجال ويحقق له النجاح، فالذي يميز الإنسان الناجح عن غيره اعتماده على التخطيط العقلاني السليم في أعماله وأنشطة حياته، ومن هنا كان للتخطيط أهمية بالنسبة للمعلم (خاطر، ١٩٩٩).ولا يقصد بالتخطيط مجرد كتابة مجموعة من الأهداف السلوكية والإجراءات التعليمية التعلمية في دفتر يسمى دفتر التحضير، بل هو منهج وأسلوب وطريقة . ويعرف التخطيط على أنه: "تلك العملية التي تتضمن وجود تصور ذهني مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية، بما تشمله هذا العملية من عمليات تقوم على تحديد الأهداف التربوية، وتحديد محتوى هذه الأهداف واختيار الأساليب والإجراءات التي تؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف، واختيار الأساليب والأدوات التقويمية المناسبة وتحديد الأبعاد الزمانية والمكانية والتسهيلات اللازمة لتنفيذ الأهداف"

١٥-تنفيذ المواقف التدريسية: بعد عملية التخطيط للدرس يأتي دور المعلم في التنفيذ داخل الفصل، ويحتاج التنفيذ إلى آليات معينه، إلا أنه يقوم على مبادئ من أهمها: الاهتمام بالفهم، لا الاستظهار والحفظ والتلقين، والعمل على تكوين العادات الحسنة، وتهذيب النفس، وتنمية الخصال الأخلاقية خلال الدرس (خاطر، ١٩٩٩) .

١٦-مساعدة الطلبة على بناء استراتيجيات التعلم: وهنا على المعلم أن يراعي الأمور التالية: ألا يكون حرفياً في تنفيذ المقررات والمناهج، فالمعلم بخبراته الواسعة وتجدده المستمر مثرياً للمنهاج، يحلله ويخطط له ويفعّله بتوظيف تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية الحديثة. التنوع في طرق التدريس وأنماط النشاط ليتماشى مع الفروق الفردية للطلبة .استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لعرضها في وقتها المناسب، والتدرب على تشغيلها وتجهيزها قبل بداية الحصة، والتأكد من صلاحيتها للعمل .

١٧-أن يعطي المعلم قدراً من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير للطلبة، ويتم ذلك من خلال الأسئلة التي تطرح أثناء عرض المادة.

١٨-أن تتاح الفرصة لأغلب التلاميذ للإجابة على الأسئلة التي أعدها المعلم أثناء التحضير، والتي تعتبر مثيرات يستجيب لها الطلبة، ويعتبر هذا نوعاً من التعزيز.

١٩-أن يوجه التلاميذ إلى تحديد أهداف نشاطهم، لأن ذلك يساعد على فهم النشاط وتنظيمه وتحديد اتجاهاته (خاطر، ١٩٩٩).

٢٠-على المعلم أن يستخدم التعزيز بتوازن، كذلك فإن على المعلم تجنب استخدام العقاب البدني أو الإكثار من توجيه اللوم والانتقاد للطلبة حتى لا يصبح منفراً لهم .

*أدوار المعلم في إدارة البيئة المادية للصف القائمة على التعليم الفعّال :

ينبغي أن يأخذ المعلم بالاعتبار أن التصميم المادي للغرفة الصفية يحقق إدارة أفضل، وعليه، فإن من المتوقع أن يقوم المعلم بما يلي-:

وضع برنامج صيانة لمكونات غرفة الصف ومحتوياتها، مثل إصلاح المقاعد، وطلاء الجدران والطاولات، ورفوف الكتب، والعمل على ديمومة إصلاحها، وجعل ذلك جزءاً من مسؤوليات الطلبة .

العمل على إظهار غرفة الصف في أبهج صورة، وأجمل شكل، وذلك بتعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران، ويفضل تزيين الجدران بلوحات يقوم الطلبة بتصميمها، وتزيينها بالرسوم.

توجيه الطلبة إلى استخدام الطرائق والمواد المتوافرة بكفاية، والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لا يعيق حركة المعلم والطلبة داخل غرفة الصف.

إدخال تعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة.

تنظيم أماكن المواد التعليمية، مثل الخرائط والرسومات والدفاتر والأقلام بحيث يمكن استخدامها بسهولة حين تدعو الحاجة.

إيضاح العلاقة بين البيئة المادية لغرفة الصف وصحة الطلبة النفسية والبدنية(أبو نمرة، ٢٠٠١، ٤٣).

تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب مع حاجاتهم، وعلى وجه الخصوص ذوي الاحتياجات الخاصة، فضعاف السمع والبصر يجلسون أقرب ما يكونون إلى المعلم والسبورة، والطلبة الذين يعانون من ضيق في التنفس يجلسون قريباً من النافذة.. وهكذا.

إعداد وتنظيم سجلات خاصة بمحتويات غرفة الصف.

تنظيم جلوس الطلبة بشكل يتناسب مع أهداف الدرس والنشاطات التي سيقوم بها الطلبة، أو طريقة التدريس التي سيتبعها المعلم (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

تنظيم الطلبة داخل غرفة الصف بما ينسجم مع التعليم الفعّال:

يمكن تنظيم عملية تعليم التلاميذ داخل غرفة الصف في ثلاثة أنماط هي:

١ -التعليم الجماعي:

إن النمط الأكثر شيوعاً في تنظيم التلاميذ للتعلم هو التعليم الجماعي، وبالرغم من المطالبات المتكررة للابتعاد عن هذا الأسلوب، إلا أنه ما زال هو الشائع، وقد يعود ذلك إلى أنه الأسهل والأقل كلفة، ولا يتطلب الكثير من عمليات التنظيم وإجراء التغيرات في ترتيب الأثاث أو المقاعد،

بالإضافة إلى أن هناك بعض المعلومات التي يسعى المعلمون إلى أن يوصلوها إلى جميع التلاميذ في آن واحد، مثل التعليمات العامة أو عرض الأفلام والأشرطة والشرائح والشفافيات. وقد يوفر هذا الأسلوب فرصاً للمشاركة في المناقشة ولجميع التلاميذ على اختلاف قدراتهم، وقد يتبع بعمل فردي.

ويمكن أن يستخدم هذا الأسلوب في بداية النشاط وفي متابعة الأعمال الفردية، حيث يقوم المعلم في البداية بتحديد الأفكار الرئيسية وإطار العمل، ثم يعزز ذلك بالمتابعة، ويتم تبادل الخبرات من خلال المناقشة الجماعية، وقد يكون تنظيم جلوس التلاميذ على شكل صفوف متوازية أو على شكل حرف U مناسباً لهذا النمط من التنظيم للطلبة (خليل وآخرون، ١٩٩٦،٥٥).

٢ –التعليم التفريدي:

يخلط المعلمون بين نمطين من التعليم هما التعليم الفردي والتعليم التفريدي. فالتعليم التفريدي يعنى أن كل طفل لديه المهام من الأعمال الخاصة به والتي صممت لتناسب حاجاته واهتماماته وميوله وسرعته واستعداده للتعلم، في حين أن التعلم الفردي يعنى أن جميع التلاميذ يمارسون نفس المهام من الأعمال، ولكن كلاً منهم يعمل وفق امكاناته وسرعته.

فالنوع الأول يتطلب من المعلم إعداد برامج ودروساً تتفق مع حاجات التلاميذ وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم، وبالتالي يجد المعلم نفسه محتاجاً إلى تخطيط عدد لا بأس به من الدروس كي يستطيع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومع هذا فقد نجح بعض المعلمين في تفريد عملية التعليم، وذلك من خلال إعداد أوراق العمل على أنشطة مختلفة من المفاهيم والأفكار المتعددة، ويمكن للتلميذ أن يختار منها وفق ميوله وقدراته واهتماماته.

أما النوع الثاني فإنه يمكن أن ينفذ من خلال تخطيط واحد يقوم به المعلم بحيث يعطي فرصة للتلاميذ جميعهم لكي يقوموا بنفس المهمة، ولكن يترك لكل تلميذ حرية اختيار المدة الزمنية التي يستغرقها وفق سرعته ومقدرته، ولذلك فإنه على المعلم أن يزيد اهتمامه نحو جميع فئات التلاميذ وبشكل خاص فئة المتفوقين وفئة بطيئي التعلم، فكلاهما يحتاج إلى معالجة فردية خاصة .

٣ –تنظيم التلاميذ في مجموعات:

من العوامل التي تسهم في خلق جو من الانسجام داخل غرفة الصف وتؤدي إلى إقبال التلاميذ على عملية التعلم والتعليم هو تنظيم هؤلاء الأفراد في مجموعات، فتنظيم التلاميذ في مجموعات يساعدهم على أن يتعلموا من بعضهم بعضاً، وبالتالي يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل، ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية، وكما أنه يعطي فرصة للمعلم لتوجيه ورعاية التلاميذ الذين يحتاجون إلى رعاية خاصة، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هو كيف يتم تقسيم التلاميذ في مجموعات؟ وهل المجموعات متجانسة أم غير متجانسة، وهل التقسيم في مجموعات متجانسة سيكون وفق التشابه في القدرات العقلية، أم سيكون وفق التشابه في الميول والاهتمامات؟ وهل سيعمل التلاميذ معا في مجموعة واحدة، في

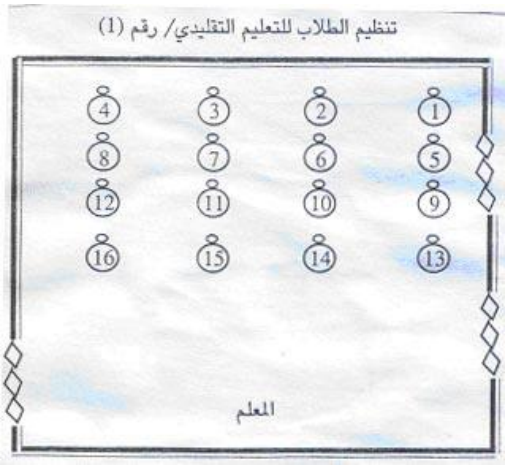
نشاط واحد؟ أم أنهم سيجلسون في جماعات صغيرة ليقوم كل منهم بعمل خاص بحيث يكون بإمكان الفرد محاورة زملائه ومناقشتهم في بعض القضايا التي يشعر بحاجته للسؤال عنها؟

في الحقيقة لا يوجد رأي متفق عليه حول الطريقة المثلى للتنظيم، فالبعض يؤيد تنظيم التلاميذ في فئات متجانسة حيث يرون أن هذا التنظيم يسهل عملية التعلم، لأن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم تكون متقاربة.

ولكن التربويين اختلفوا في كيفية تنظيم التلاميذ في مجموعات متجانسة، بعضهم أيد التقسيم وفق القدرات العقلية، والبعض الآخر يرى أن التقسيم وفق الميول والاهتمامات هو الأفضل، وهناك فريق آخر من التربويين يرى أن تقسيم التلاميذ في مجموعات متجانسة وفق القدرات العقلية يزيد الضعيف ضعفاً، ويزيد المتفوق غروراً.

وهناك رأي ثالث يرى ضرورة وجود مرونة في عملية التنظيم بحيث يكون التنظيم مرتكزاً على الحاجة إليه أو الغرض منه، على أن تخضع عملية التشكيل أو التنظيم للتلاميذ لعملية تقويم مستمرة لمعرفة الآثار التي أحدثتها طريقة التنظيم المتبعة وإجراء التعديلات المناسبة إذا لزم الأمر، ولا يمكن للمعلم أن ينجح في وضع تلاميذه في فئات أو مجموعات إن لم يكن على علم ورؤية بواقع تلاميذه من حيث القدرات والاهتمامات ومستوى التحصيل، ولذلك فإن المعلم يجب أن يكون واسع الاطلاع، مهتماً بتنمية التفكير، محاولاً الاستفادة من تلاميذه في الحصول على تغذية راجعة، مما يتيح الفرصة في أن يجدد ويبتكر في أساليب التدريس، ويتعرف أخطاءه ويتعلم منها، كما ينبغي له أن يكون ذو قدرة عالية على اختيار التنظيم المناسب لكل موقف، وأن يجري تعديلاً فيه إذا تغير الموقف وتغيرت الحاجة.(Good, 1984)

تنظيم الطلاب للتعليم التقليدي



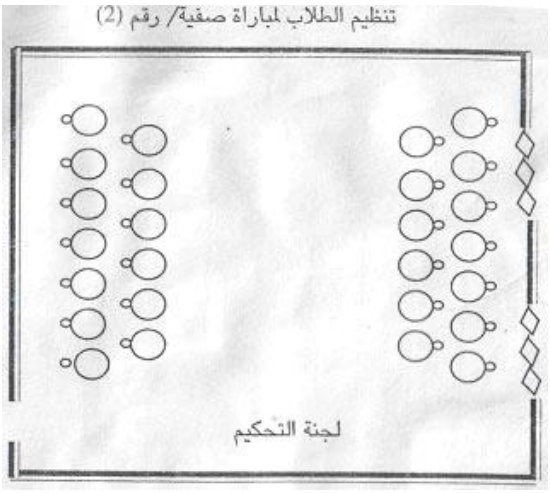
التوضيحات :

- المعلم هو الموجه والقائد والمقرر لعمليات التعلم والتعليم.
- يستعمل هذا الأسلوب في تقديم مادة جديدة أو عرض وسيلة تعليمية أو القيام بنشاط موحّد أو

إجراء تقييم جماعي.

المآخذ: تعلم غير مؤثر، عدم مراعاة الفروق الفردية، ميول سلبية لدى الطلاب نحو المعلم والمادة الدراسية (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦)

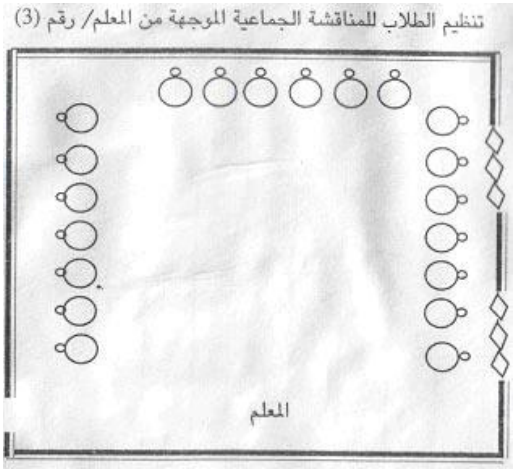
تنظيم الطلاب لمباراة صفية



التوضيحات :

- تتألف لجنة التحكيم من المعلم وطالبين أو من ثلاثة طلاب.
- مراعاة تنوع قدرات الفريقين وتكافؤ مستواهما.
- تحدد مكافأة للفريق الفائز يقبل بها الفريقان.
- تحديد قائد لكل فريق لأعمال التنسيق.
- معرفة الطلاب لهدف المباراة وأحكامها التنظيمية.
- تنمية المنافسة البناءة في جو من الانضباط الصفي

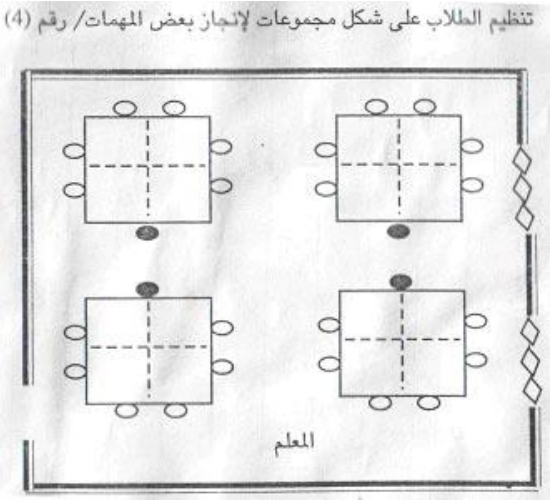
تنظيم الطلاب للمناقشة الجماعية الموجهة من المعلم



التوضيحات:

- المعلم كموجه ومنسق للنقاش.
- عدد الطلاب الأقصى عشرون طالباً.
- يقوم قادة المجموعات الفرعية الثلاث بأعمال التلخيص.
- إمكانية التعليم والتقييم المباشر من المعلم.
- يؤخذ على التنظيم عدم إشراك جميع طلبة الصف حين يزيد عن عشرين، عدم مشاركة بعض الأفراد، إمكانية نشوء ميول سلبية وعدم ارتياح لوجود المعلم (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

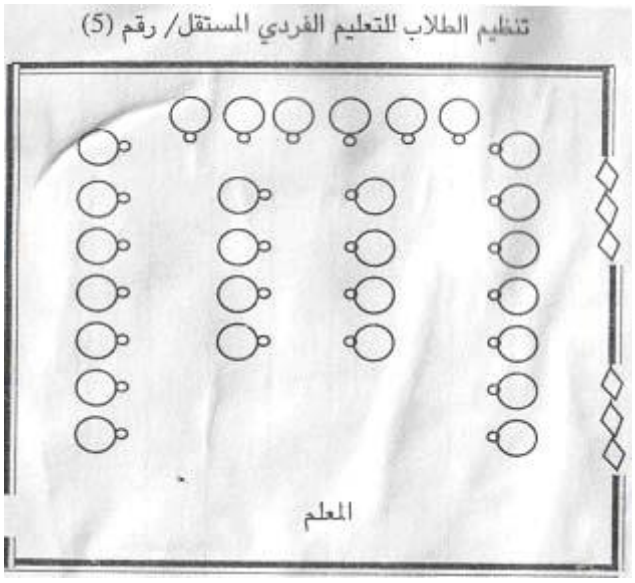
تنظيم الطلاب على شكل مجموعات لإنجاز بعض المهمات



التوضيحات:

- المعلم كموجه متنقل.
- تجميع الطلاب حسب رغباتهم وبما يتفق وطبيعة المهمة.
- قيام الطلاب بحل التمارين أو كتابة تقارير جماعية.
- مشاهدة الطلاب لمجموعة من الصور الثابتة.
- إمكانية التوجيه الجماعي للصف عند الحاجة.
- العدد الأقصى لكل مجموعة ستة مع الرئيس (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

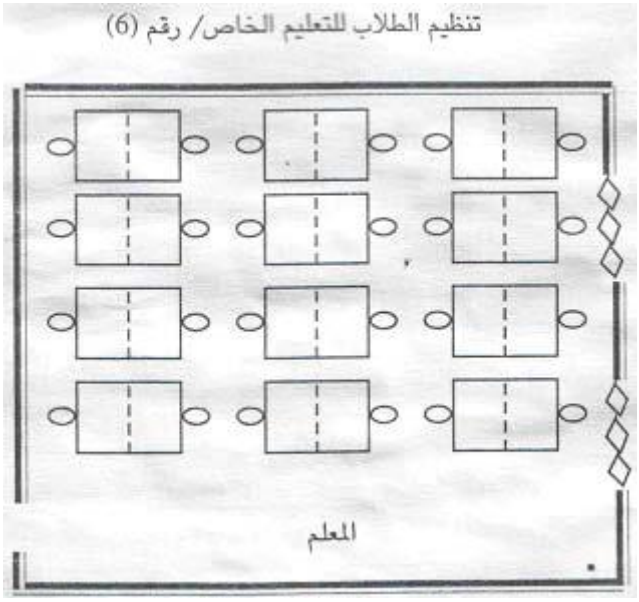
تنظيم الطلاب للتعليم الفردي المستقل



التوضيحات:

- المعلم المشرف متنقل وموجه فردي.
- الطلاب يعملون حسب قدراتهم وسرعاتهم.
- إمكانية اختبار الطلاب في مادة دراسية.
- إمكانية التوجيه الجماعي عند الحاجة.
- تفاعل كل طالب مع المعلم حسب حاجته.(الزبيدي ،٨٩، ٢٠٠١).

تنظيم الطلاب للتعليم الخاص



التوضيحات:

- المعلم موجه متنقل.
- طالب يشارك في تعليم الآخر.
- طالبان يقومان بمعالجة نشاط تربوي.
- انضباط الصف من خلال اقتران طالب بآخر.
- تفريد التعليم وتبادل التعاون الفردي.
- إمكانية إعطاء تعليمات جماعية .

*أدوار المعلم في إدارة وتنظيم البيئة الصفية النفسية والاجتماعية :

إن للمناخ النفسي والاجتماعي في غرفة صف ما تأثيراً كبيراً في تماسك أفراد ذلك الصف وتعاونهم وتقبلهم بعضهم بعضاً من ناحية، وتقبلهم للمعلم وتعلم ما يقوله من ناحية أخرى. وللمعلم كمرشد وموجه ومنظم للعملية التعليمية دور كبير في الصحة النفسية لإدارته لصفه وتنمية الصحة العقلية لطلابه، التي ستتيح لهم تعليماً أفضل وتعلّما أكثر فعالية، وبالتالي إقبالاً على التعلم واستجابة لما يطلب منهم.

مناخ اجتماعي عاطفي <---نسبة تعلم عالية

وفي هذا المجال نتوقع من المعلم أن يقوم بما يلي.

إعداد الطالب إعداداً اجتماعياً يحبب إليهم التعاون، والتكافل، والعدل، والنظام، والتقدم، ويعرفهم بحقوقهم وواجباتهم، والاعتراف بحقوق الآخرين، واحترام مشاعرهم.

تدريب الطلاب على الخدمات الاجتماعية، وتقديرهم القيم الثقافية تقديراً حسناً.

مساعدة الطلاب على التكيف مع أفراد المجتمع الذي يعيشون فيه وبالتالي التكيف مع أنفسهم، أي تشمل الاستقرار النفسي والاستقرار الاجتماعي.

تنمية الروح الانتقادية، والوعي الاجتماعي والشعور بالمصلحة العامة.

رعاية الطلاب كجماعة ليحصلوا على علاقات مرضية ومستوى من الحياة فيه تناسق وانسجام مع رغباتهم وقدراتهم، وتتمشى مع الصالح العام للمجتمع.

تلبية حاجات الطالب النفسية والفطرية، كحاجته إلى الأمن والطمأنينة، والحب والتقدير، والإحساس بالنجاح، وحبه للحرية، وحاجته لسلطة ضابطة.

توفير الجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة والموضوعية والثقة والمودة.

قبول واحترام مشاعر الطلبة، والتعبير عن ذلك من خلال الأقوال والأفعال.

العمل على تحقيق إحساس الطالب بالأمان والحرية في السلوك والتعبير، وتغييب مظاهر العنف والإرهاب في العلاقة بين المعلم والطالب.

تقبل آراء الطلبة وأفكارهم، والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات، والالتزام بالانفتاح والموضوعية تجاه القضايا التي تطرح في غرفة الصف.(ابو هزاع، ٢٠٠١،٧٨).

تجنب المحاباة داخل غرفة الصف، لأنها من معيقات تحقيق المناخ النفسي الجيد.

استخدام التعزيز والتشجيع، لأنه يسهم في حث الطلبة إلى المزيد من التفاعل، وإزالة التوتر والرهبة من نفوسهم.

إقامة علاقات ودية مع الطلبة، تقوم على معرفة احتياجاتهم وإمكاناتهم.

تنمية مظاهر الانضباط الذاتي والطاعة الواعية المفكرة عند الطلبة.

دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي وتنظيمه

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، فقد احتل هذا الموضوع مركزاً مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، كما أكدت نتائج كثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي (الزبيدي، ٢٠٠١). فالمعلم معني بالتفاعلات المختلفة، ومناسباتها داخل غرفة الصف، فهو القدوة، ومنظم المناخ الاجتماعي النفسي في سبيل تحقيق نتاجات تعليمية هادفة.

ويعتبر تفاعل المعلم مع تلاميذه مهماً في عملية التعلم والتعليم؛ لهذا فإن نوعية هذا التفاعل ونمطه مرتبطان بفاعلية الموقف التعليمي، كما أن تنظيم التعلم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وتنظيم البيئة التعليمية الصفية فقط، بل ما يتضمنه من التفاعلات الفعّالة بين المعلم والتلميذ، تلك التي تعتمد على تفاعل الأفكار والمعلومات والخبرات، وخاصة التخطيط لإحداث تفاعلات إيجابية يكون فيها كل من المعلم والتلميذ في حالة فعالة (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

وهكذا يتبين لنا أن التفاعل اللفظي الذي يدور في غرفة الصف بين المعلم والطلبة يؤدي وظائف مختلفة تتصل بالعملية التربوية، وعليه فإن توجيه خطى هذا التفاعل نحو إحداث الآثار التعليمية المرغوب فيها، يتطلب الكثير من المهارات والقدرات والمواهب الخاصة.

أشكال التفاعل الصفي:

إن الأشكال التي يتخذها التفاعل الصفي شبيهة بالأشكال التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، لأن غرفة الصف تشكل نظاماً اجتماعياً متكاملاً.. وهذه الأشكال هي:

التبادل: وهي عملية يقوم بها فرد أو مجموعة أفراد لتحقيق هدف يتوقع من تحقيقه مكافأة مادية أو معنوية.

التعاون: وهو سلوك مشترك لمجموعة أفراد لتحقيق هدف يراد منه فائدة معينة .والتعاون صفة إيجابية في التفاعل الصفي، فهي تقلل من عمليات الصراع وتؤدي إلى الانسجام بين أعضاء غرفة الصف.

الإذعان أو الطاعة: لعل من أكثر الصعوبات أن تجد ثقافة أو منظمة اجتماعية دون أن تكون عملية الطاعة جزءاً منها، لأن الطاعة متعلقة بالمعايير الاجتماعية والقيم والقوانين والأنظمة والسلطة. من هنا جاءت مقولة: " إن كل إنسان يذعن في لحظة ما، لشيء ما، لقيمة معينة."

القسر أو الإلزام.. وهذه العملية لها طرفان :المُجبِر، والمُجبَر، ويمكن أن تأخذ هذه العملية طابع التفاعل الذاتي، فما نسميه قوة الإرادة هي صيغة من صيغ ضبط الذات. ومن مظاهر قسر الذات في غرفة الصف ما يسمى بالدأب أو المثابرة، والمحافظة على النظام والإصغاء .

الصراع: هي العملية التي يحاول فيها فرد أن يدمر فرداً آخر أو يحاول التقليل من مركزه، كما يمكن أن تقوم جماعة في صراع جماعة أخرى بدل الفرد)

***دور التفاعل الصفي في زيادة التعلم الفعّال:**

إن مشاركة التلاميذ في الدروس له دور مهم في التحصيل الدراسي، كما لشرح المعلم في جميع العلوم، كدروس القراءة واللغة والفن والرياضيات. لقد وُجِد أن نتائج عملية التحصيل تزداد بازدياد مشاركة التلميذ، بل وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً، فعلى المعلّم التخطيط لزيادة تحصيل تلاميذه بالعديد من الطرق، من بينها تفاعله اللفظي معهم.

ويُبين الشكل التالي سلوك المعلّم والتلميذ وأثره في زيادة التحصيل الدراسي (الزبيدي ،٢٠٠١،٩٩).

شكل يبين سلوك المعلم والتلميذ وأثره في زيادة التحصيل الدراسي

أثر زائد في --- سلوك التلميذ لمشاركة --- سلوك المعلم التخطيط التحصيل <- التغطيةالنجاح <- الإدارةإعطاء الأوامر

دور المعلم:

- التخطيط: هو الاستعداد لنشاطات حجرة الفصل.
- الإدارة: يُقصد بها السيطرة على سلوك التلاميذ.
- التعليمات: هي التوجيهات التي تُساعد على تعلّم التلاميذ.

دور التلميذ:

- المشاركة: يُقصد بها عدد المرات التي يُساهم بها التلميذ في الشرح، أو الإجابة عن أسئلة المدرس بصورة جيدة وموجهة.

- التغطية: يُمكن قياسها بما تعلمه التلميذ سابقاً، واحتفظ به، وتُبيّن ما اجتازه من اختبارات تُجرى له خلال العام الدراسي.
- النجاح: هو اجتياز ما سبق تعلمه، والانتقال إلى المرحلة التي تليها من التعلم.

لقد وُجد أن هناك ارتباطاً بين مشاركة التلميذ، وتعلمه للمادة التي يدرسها، وبين ما تمت مشاركته فيها، وارتفاع مستوى التحصيل (بوهزاع، ٢٠٠١، ٤٤).

كما تُؤكد نتائج العديد من الدراسات، التي أُجريت حول التعريف إلى أنواع السلوك، والمناخ التعليمي في غرفة الصف، على أهمية دراسة التفاعل، وأثره في العملية التعلمية– التعليمية.

تفاعل المعلم والطالب:

أثبتت الدراسات الميدانية أن أثر المعلم واستراتيجيات تفاعله في تكوين مفهوم ذات أكاديمية عالمية لدى الطلاب، وبخاصة في مراحل التعليم المبكرة قد يساعد على تطوير الجوانب الشخصية للطالب التي تفيد في حياته المستقبلية الواقعية.

وأشارت البحوث إلى وجود عوامل عدة تؤثر في عملية تفاعل المعلم مع الطالب وأهمها:

أ .أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم: أشارت الدراسات إلى أن المعلمين يحملون اتجاهات متباينة نحو الطلاب المتباينين أكاديمياً، مما يؤثر في تحصيل الطلاب وسلوكهم إيجاباً أو سلباً سواء كان عن طريق " الهالة" أو " النبوءة" التي تحقق ذاتها.

فقد أشار أحد الباحثين (سيلبرمان، ١٩٧٩) إلى شيوع أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم وهي:

اتجاه التعلق: ويحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد طلابه لعام آخر.

اتجاه الاهتمام: عندما يفضل المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره.

اتجاه اللامبالاة: وهو تحدّث المعلم عن طالب ما بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره.

اتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن لا يكون طالب في صفه، ويتمنى نقله إلى صف آخر.

ويمكن القول أن اتجاهات المعلمين في تفاعلهم مع طلابهم لا تتوقف على مدى تقدم هؤلاء الطلاب تحصيلياً فحسب، بل تتضمن بعض الخصائص الشخصية الأخرى التي يتمتعون، بها مثل: القدرة على التوافق المدرسي والاهتمام بالنظم المدرسية واحترامها، وعدم إثارة المشكلات وقدرتهم على تعزيز سلوك معلميهم).

ب .جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي: فقد تبيّن أن المعلمين يميلون إلى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير الطلاب الأقل جاذبية.

ج. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب: أشارت البحوث إلى أن المعلمين يميلون إلى التفاعل مع طلابهم من ذوي المستويات الاقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع

طلابهم من ذوي المستويات الدنيا. لكن مع أخذ بعض العوامل في الحسبان عند الحكم على الطلاب والتفاعل معهم مثل: الدافعية، ومستوى الطموح، ومفهوم الذات.

د. أثر توقعات المعلم: أثبتت الدراسات أن المعلم الذي يكوّن فكرة تفيد أنّ أحد طلابه ذكي مثلاً يتفاعل معه على أنه كذلك، وسيتوقع منه سلوكاً ذكياً، وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توحي بأنه ذكي فعلاً مما يؤدي إلى تحقق توقعات المعلم. وهذا ما يسمّى (النبوءة التي تحقق ذاتها.(

هـ. أثر جنس المعلم والطلاب: يرى البعض أن هناك تحيز لجنس المعلم، أي أنّ المعلّم يحابي طلابه الذكور، وأن المعلّمة تحابي طالباتها الإناث، وللجنس دور اجتماعي محدد تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين بغض النظر عن الفروق البيولوجية والفسيولوجية، والتشريحية للأفراد، ولهذا الدور سلوكات معينة، لكن كون التعليم مهنة لها مهاراتها، وأصولها، وأسسها، فمن المفروض بل ومن المتوقع أيضاً أن يقوم كل معلم ومعلمة بأداء دورهما المهني على نحو متشابه تقريباً وبخاصة عندما تتشابه ظروف التعلم والتعليم.

و. أثر سلوك الطلاب الصفي: ينبغي للمعلم أن يكون ملماً باستجابات طلابه وخصائصهم وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف، ودورها في تكييف أو تغيير أو تعديل، أو إضافة، استراتيجيات التعلم، وذلك من خلال تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه (الترتوري والقضاه، ٢٠٠٦).

دور المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ

إن من أهم الأسباب التي أنشئت المدرسة من أجلها في البداية نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يقبلها المجتمع ويرضاها، ومن هنا أصبح المعلم هو المسئول الأول عن هذا الأمر، بل ويمكن القول أنه ممثل للمجتمع في هذا الشأن، بمعنى أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته في أبنائه، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه في اتجاهاته وسلوكياته، وأن يكون واعياً بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصياً وبالنسبة لتلاميذه، بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل تلقائي دون تمثيل أو افتعال، وهنا يصبح المعلم قادراً على التأثير في تلاميذه، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعداداً لتعلم هذه السلوكيات واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها. فإذا كان المعلم على سبيل المثال يملك اتجاهاً موجباً نحو النظام وكان حريصاً على أن يعكس هذا الاتجاه في تنظيم أفكاره وأدواته وكتبه وغير ذلك من الأمور المتعلقة به كمعلم، فإن هذا الأمر سرعان ما يتمثله التلاميذ ويصبح جزءاً من تكوينهم وممارستهم داخل المدرسة، بل وينعكس أيضاً على سلوكياتهم خارج المدرسة، إذ أن المعلم في هذه الحالة يكون مثالاً ونموذجاً وقدوة يحتذى بها، وهذا يتطلب أن يلمس المتعلم في مواقف متعددة أن المعلم يسلك على هذا النحو لأنه هو كذلك، بمعنى أنه يسلك هذا السلوك بصورة

طبيعية، وأنه لا يتعمد أن يظهر بصورة خاصة تم الإعداد لها لغرض أو آخر، أي أن المتعلم كلما شعر بالصدق، وكلما شعر بأهمية الشيء وقيمته كانت المواقف التي من هذا النوع ذات تأثير بالغ في البناء الوجداني لـه، ومن ثم تتعدل سلوكياته في الاتجاه المرغوب فيه.

وترجع أهمية هذا الأمر إلى أن التلاميذ يأتون إلى الفصول المدرسية ولديهم الكثير من المفاهيم الخاطئة، وكذلك الكثير من الاتجاهات غير المرغوب فيها والتي تكونت لديهم من خلال تفاعلاتهم السابقة مع الجماعات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى بما في ذلك الأسرة وجماعات اللعب ووسائط الثقافة والنوادي وغير ذلك، وفي هذه الحالة تصبح المدرسة مسؤولة على نحو متكامل مع الأسرة في تعديل مسار هذه المفاهيم والاتجاهات. ولا يمكن القول في مثل هذه الحالات أن هذه المفاهيم والاتجاهات.

ولا يمكن القول في مثل هذه الحالات أن هذه المسألة من صميم مسئولية الوالدين، ولكن الواقع هو أنها مسؤولية مشتركة بين هذين الطرفين وغيرهما من الأطراف المعينة بعملية التربية، ولذلك فلعلنا لا نغالي إذا قلنا إن هذا الدور الذي يجب أن يقوم به المعلم ليس محصلة لإعداده المهني فقط ولكنه محصلة لإعداده المهني والعلمي والثقافي، وإلى جانب هذا هو محصلة أيضاً لأسلوب تربيته ونمط شخصيته وأسلوب إعداده للمهنة، الأمر الذي يؤدي في النهاية إلى تكوين وبناء شخصية قادرة على تحمل مسئولية هذا الدور الأساسي)(القضاة والترتوري ، ٢٠٠٧، ٥٨).

أدوار المعلم في إثارة الدافعية للتعلم

تؤكد معظم نتائج الداسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ، باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعلمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم، والمحافظة على استمرار هذا الانتباه، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعلمية، وأن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الخفز الخارجي للتلاميذ الذين لا يخفزون للتعلم داخلياً، ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية الداخلية منها)

أ .الإنجاز باعتباره دافعاً: يعتقد أصحاب هذا الرأي أن انجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار في النشاط التعلمي، فعلى سبيل المثال، فإن التلميذ الذي يتفوق أو ينجح في أداء مهمة تعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى. وهذا يتطلب من المعلم العمل على إشعار التلميذ بالنجاح، وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل.

ب .القدرة باعتبارها دافعاً: يعتقد أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته، حيث يستطيع القيام بأعمال، في مجتمعه وبيئته، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار، ويتطلب هذا الدافع من الفرد تفاعلاً مستمراً مع بيئته لتحقيق أهدافه، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح، تزداد ثقته بقدراته وذاته، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة، فالرضا الذاتي الناتج عن النجاح الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ، ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد، وهكذا... وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه، ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي ينبغي عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم، ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتي.

ت .الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم: لقد وضع ماسلو الحاجة إلى تحقيق الذات في سلم الحاجات الإنسانية، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته. ويعتبرها قوة دافعية إيجابية داخلية توجه سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى شعور الفرد بتحقيق وتوكيد ذاته، من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي، وبخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والاعتبار والتقدير والاعتزاز. أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلاميذ، فإنها تأخذ أشكالاً مختلفة منها: التشجيع، استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة، من مثل الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى، أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواء كانت لفظية أم غير لفظية أم باستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة، أم عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه. بالإضافة إلى أن توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية.

ما هي المهمات الملقاة على المعلم لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعّال؟

أهمية توضيح المعلم سبب الثواب أو المكافأة وأن يربطها بالاستجابة.

أهمية تنويع المعلم في أساليب الثواب.

أن يتناسب الثواب مع نوعية السلوك، فلا يجوز أن يعطي المعلم لسلوكاً عادياً ثواباً ممتازاً وأن يعطي في الوقت ذاته الثواب نفسه لسلوك متميز.

أن يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب.

أن لا تأخذ العقوبة شكل التجريح والإهانة، بل يجب أن يكون فيها تعليماً وتهذيباً .

التركيز على الربط بين الجهد والإنجاز.

استثارة اهتمامات الطلبة وتوجيهها.
استثارة حاجات الطلاب للإنجاز والنجاح.
تمكين الطلاب من صياغة أهدافهم وتحقيقها.
توفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.
أعط اهتماماً للطلبة الذين يشعرون بأنهم لا ينتمون، وتدخل في أمورهم بشكل بناء.(ابو نمرة ، ٢٠٠١، ٦٧).

كن واعياً لتأثير التعزيز على الدافعية ومعرفة مع أي الطلبة يعمل التعزيز بشكل أفضل ومتى؟

ومن هنا فإن معرفة المعلم وقدرته على استثارة دافعية الطلاب الداخلية والخارجية، كحد يضمن تفاعلاً أكثر بين المعلم والطالب، وبين المعلم والمادة، والطالب وزميله والطالب، والمكان، من هنا نلاحظ أن المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يسوده تفاعلاً لفظياً وغير لفظي وكذلك استثارة الدافعية، تؤدي إلى نسبة تعلم عالية وتعلم حقيقي داخل غرفة الصف.

***التعليم الفعّال وتعزيز الدوافع والحاجات**

تشير نظريات الدوافع إلى أن الطفل يولد ولديه دافع طبيعي للتعلم، وبذلك يكون دور المدرسة هو تعزيز وتقوية هذا الدافع الطبيعي وتوظيفه في توفير دافعية عالية للتعلم المدرسي. ومن أكثر العوامل المساعدة على توفير الدافعية للتعلم الاهتمام بتلبية حاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية. وفيما يلي عرض موجز لهذه الحاجات:

١ .الحاجات العقلية:

ومن أبرز هذه الحاجات ما يلي:

- الحاجة إلى الإثارة: وتظهر في رغبة الطفل واندفاعه للتعرف على أشياء وأحداث جديدة وغير مألوفة.
- الحاجة إلى فهم البيئة التي تحيط به: وتظهر في رغبة الطفل في الاستفسار والرغبة في الحصول على تفسيرات لما يحيط به من الظواهر.
- الحاجة إلى التحصيل: وترتبط بالحاجة للحصول على الاحترام والتقدير، حيث أن الناس يقدرون الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في التحصيل، وتتمثل هذه الحاجة في رغبة التلميذ في الحصول على درجات عالية في الامتحانات وقيامه بواجباته المنزلية بجد واجتهاد، ولذلك نجد أن هؤلاء التلاميذ يركزون على المعلومات التي تزودهم بمعلومات سريعة عن طبيعة المشكلة التي يدرسونها وطرق معالجة الامتحانات.(Hanson,1985)

٢ –الحاجات النفسية والاجتماعية، ومن أبرز هذه الحاجات:

أ –الحاجة إلى الانتماء:وتظهر في رغبة الطفل في أن يكون عضوا في جماعة، ويحرص على إبقاء علاقات حميمة مع أعضائها، كأن يكون أحد أعضاء فريق كرة قدم أو عضو في نادي أو جماعة من أقرانه أو أن ينتمي إلى أسرة معينة.

ب –الحاجة إلى المديح:وتظهر رغبته في نيل المديح والثناء والاعتراف بقدراته وذكائه وتفوقه وإخلاصه في العمل وبقدرته على تقديم العون والمساعدة للآخرين.

ج –الحاجة إلى الاستقلال:وتظهر في رغبته في إظهار قدرته على الاعتماد على نفسه في القيام بالمهمات التي توكل إليه أو القيام بمهمات الأكبر منه سناً.(Hanson,1985)

د– الحاجة إلى السيطرة:وتظهر في رغبة الطفل بالتأثير على الآخرين وإخضاعهم لإرادته، ومن الجدير بالذكر أن هذه الحاجات لا تكون واحدة عند جميع التلاميذ وإنما تتفاوت تبعاً لتفاوت استعدادهم وقدراتهم ومستويات أسرهم الاقتصادية والثقافية. وعلى المعلم أن يسعى إلى تلبية هذه الحاجات ضمن ما يستطيع وما تتوفر لديه من إمكانات وذلك من خلال توفير الجو الصفي المشجع الذي يشعر فيه الطفل أنه عضو فاعل فيه وله كيانه، ومنحه الثقة بنفسه وأفكاره، واحترام شخصيته وتعزيز إنجازاته، والتقليل من مقارنته مع زملائه، وإعطائه فرصة للمشاركة في نشاطات الصف العملية والتنظيمية مما يسهل عملية إدارة الصف ويؤدي إلى تعلم جيد (خليل وآخرون،١٩٩٦).

*التوصيات :

إن مهنة المعلم هي مهنة جديرة بالتقدير فكيف لا يكون ذلك وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" إنما بعثت معلماً " فالمعلم مربي أجيال وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين كما أن وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء والرجال الدين والفلاسفة على مر العصور والأجيال

ورسالتنا لك اخي المعلم وهي في الوقت نفسه توصيات البحث :

هذه رسالتك العظيمة وانت اهل لها، وهذا هو مجتمعك المسلم نسلمك فلذة كبدنا لتقوم بتربيته وتعليمه، فاحرص على اكسابه الاخلاق الفاضلة، ودربه على المهارات التي تنمي تفكيره وتوسع مداركه، وتهذب طباعه وتصقل قدراته وتشبع ميوله وحاجاته، وفر له الحرية والامان لكي يتعلم وهو آمن فتزيد رغبته في التعلم، اثر دافعيته بتنويع المثيرات، وساعده على حل المشكلات التي تواجهه فان احسنت ذلك جاء الجيل ليعلم ابناءك ويربيهم ويقوم بدورك نحو مجتمعك على اكمل وجه لان المجتمع يصلح بصلاحك ويستعين بك على جيل من الشباب المتحمس لخدمة دينه ووطنه .

المصادر

أولاً: المصادر العربية :

أبو نمرة، محمد (٢٠٠١) إدارة الصفوف وتنظيمها، دار يافا للنشر والتوزيع، عمّان.

أبوهزاع، فتحية (٢٠٠١)، أنماط التفاعل اللفظي في مدروس مادة الأحياء ببعض مدارس التعليم الثانوي العام في دولة البحرين، رسالة ماجستير، جامعة القديس يوسف، بيروت.

الترتوري، محمد والقضاه، محمد (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعّالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان.

خاطر، تهاني (١٩٩٩)، مشكلات المعلم المبتدئ في المدراس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات حلولها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة .

خليل، محمد الحاج وآخرون (١٩٩٦)، إدارة الصف وتنظيمه، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمّان.

الزبيدي، سلمان عاشور (٢٠٠١)، الإدارة الصفية الفعّالة في ضوء الإدارة المدرسية الحديثة، مطابع الثورة العربية الليبية، طرابلس.

القضاه، محمد والترتوري، محمد (٢٠٠٧). أساسيات علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار الحامد ودار الراية للنشر، عمّان.

قطامي، يوسف (١٩٩٨). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دار الشروق، الطبعة الأولى، عمّان.

مرسي، محمد منير(١٩٩٨)، المعلم والنظام : دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، عالم الكتب، القاهرة.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

Good, T. 85 Brophy, J (1984). Looking in Classrooms , Harper row Publishers, New York.

Rutherford. W.l.(1971). An Analysis of teacher Effectiveness Reading Methods and Teacher Improvement, London.

Hanson,E.(1985). Educational Administration and Organizational Behavior, Allyn and Bacon Iuc, Boston.

Effective teacher and role in the leadership of the educational process

Dr . Durgham Sami Abdul Amir Assist Teacher. Ali Kadhim Yassin
Qadisiyah University / College of Education

Research Summary

Since ancient outlook for the teacher esteem and reverence and that the owner of a sacred and honorable throughout the ages message, he is a teacher of generations, educators, and if we look at the meanings of this sacred mission and profession honorable concluded that the teaching profession chosen by the teacher and I come from are essential profession an important pillar in the Nations and sovereignty of the foregoing, and attributed some of Nations failure or success in the wars to the teacher and education policy as it is attributed offered in the fields of culture and sophistication to the education policy therefore deliberately researchers to take up a personal tutor through a set of axes have been with findings to the group of important recommendations at the end of the search.

تحديات بناء الدولة ومنهجية الاصلاح المطلوب

د. ماهر جبار الخليلي

كلية الامام الكاظم (ع)- بغداد

المقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين محمد الطاهر الامين وال بيته الطيبين الطاهرين واصحابه الغر الميامين .

ان الغاية من هذه الدراسة هي ان اقدم امامكم بعض الافكار حول المسار المستقبلي للعراق وكيف علينا ان نمضي من اجل تحقيق هدفنا لتطوير البلد وتحويله الى دولة مستقرة تسير بخطوات ثابتة نحو النمو والتطور، ولتحديد بعض الاساسيات التي يجب اتباعها على المدى القريب من اجل قيادة المؤسسات الى رحلة طويلة تجاه الهدف الاساس وهو تاسيس دولة اتحادية ديمقراطية تعددية متقدمة في جميع المجالات .

وما ناماله هو ان يكون العراق الذي يولد اليوم او في السنوات القادمة هو ضمن اخر جيل من مواطنينا الذين يعيشون في دولة صراع وحروب ودمار وكثرة الشهداء، اذ ان الهدف الاساس الذي يجب ان نسعى من اجله في الامد القريب هو وضع العراق على السكة الحقيقية للتحديث والتنمية ثم مانأمله بعدها والهدف الاستراتيجي الذي يجب ان نخطط له منذ الان هو ان يكون العراق دولة متقدمة بحلول عام ٢٠٣٥ .

ربما يسال سائل " ماهي الدولة المتقدمة التي نريدها؟" هل نريد ان نكون مثل اية دولة بعينها من بين الدول المتقدمة ؟ هل نريد ان نكون مثل المملكة المتحدة , او اليابان او الولايات المتحدة الامريكية او فرنسا او المانيا او غيرها من الدول الناهضة حديثا ونجحت في خطواتها في ارساء قواعد التنمية والتحديث مثل كوريا والصين وماليزيا وسنغافورة والبرازيل وجنوب افريقيا والامارات العربية المتحدة ، او ربما من الصنف الثاني من الدول الرائدة صناعيا وسياحيا مثل كندا, او هولندا او السويد او فنلندا ؟ يجب ان نكون على ثقة بأن كل من تلك الدول التي تزيد عن ١٦٠ دولة لها نقاط قوتها، وايضا لها حصتها من نقاط الضعف، والسؤال هل يمكن للعراق ان يصبح دولة متقدمة دون ان يكون نسخة مطابقة لإي من تلك الدول؟

في الواقع على مهندس التنمية الاول (واعني بذلك منظومة التنمية التي يجب ان تؤسس وليس بالمعنى الفردي لشخص معين) ان يضع في حساباته ان العراق رائدا وليس تابعا مبتكرا وليس مقلدا مؤثرا أكثر منه متأثرا ، وهذه العناصر الثلاث ميزة الانسان العراقي المبدع منذ الازل وليست جديدة او مستحدثة وليست ايضا مجاملة او غرور ومباهاة في غير محلها وانما تثبتها الادلة التاريخية والعلمية والاحصائية، لذلك يجب ان نكون دولة متقدمة ضمن قالبنا الخاص

المحلي النابع من جذورنا وتاريخنا وحضارتنا مؤطر بتقاليدنا وعاداتنا ومغلف بديننا وايماننا وممنهج باساليبنا وطرقنا المستوحاة من الروح العراقية الفريدة.

المحور الاول

مفهوم الاصلاح اسلاميا وسياسيا

يقول عز من قائل بسم الله الرحمن الرحيم ((**{وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ لَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ قَالُوا إِنَّمَا نَحْنُ مُصْلِحُونَ} {أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ الْمُفْسِدُونَ وَلَٰكِن لَّا يَشْعُرُونَ))** البقرة (١١-١٢) ، تخوض الاية الكريمة في مسالة الاصلاح ومن يكون مؤهل للاصلاح، وتهدف الى معرفة الشخصيات التي يجب ان تكون مهيئة للقيام بهذا الدور بطريقة ايمانية وعلمية، وقبل كل ذلك يجب ان تستشعر خطورة هذا الدور وتراجع عملها من خلال الاستفهام هل هو فعلا اصلاحي ام هو الفساد بعينه.

وردت كلمة الاصلاح في القرآن الكريم في سبع ايات اذ قال تعالى:

١- ((فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الْيَتَامَىٰ قُلْ إِصْلَاحٌ لَّهُمْ خَيْرٌ وَإِن تُخَالِطُوهُمْ فَإِخْوَانُكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ البقرة (٢٢٠)

٢- ((لَّا خَيْرَ فِي كَثِيرٍ مِّن نَّجْوَاهُمْ إِلَّا مَنْ أَمَرَ بِصَدَقَةٍ أَوْ مَعْرُوفٍ أَوْ إِصْلَاحٍ بَيْنَ النَّاسِ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ فَسَوْفَ نُؤْتِيهِ أَجْرًا عَظِيمًا)) النساء (١١٤)

٣- ((وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلَاثَةَ قُرُوءٍ وَلَا يَحِلُّ لَهُنَّ أَن يَكْتُمْنَ مَا خَلَقَ اللَّهُ فِي أَرْحَامِهِنَّ إِن كُنَّ يُؤْمِنَّ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَبُعُولَتُهُنَّ أَحَقُّ بِرَدِّهِنَّ فِي ذَٰلِكَ إِنْ أَرَادُوا إِصْلَاحًا وَلَهُنَّ مِثْلُ الَّذِي عَلَيْهِنَّ بِالْمَعْرُوفِ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ)) البقرة (٢٢٨)

٤- ((وَإِنْ خِفْتُمْ شِقَاقَ بَيْنِهِمَا فَابْعَثُوا حَكَمًا مِّنْ أَهْلِهِ وَحَكَمًا مِّنْ أَهْلِهَا إِن يُرِيدَا إِصْلَاحًا يُوَفِّقِ اللَّهُ بَيْنَهُمَا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيمًا خَبِيرًا)) النساء (٣٥)

٥- ((وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِّنَ الْمُحْسِنِينَ)) الأعراف (٥٦)

٦- ((وَإِلَىٰ مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُم مِّنْ إِلَٰهٍ غَيْرُهُ قَدْ جَاءَتْكُم بَيِّنَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ فَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا ذَٰلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ)) الأعراف (٨٥)

٧- ((قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنتُ عَلَىٰ بَيِّنَةٍ مِّن رَّبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ هود (٨٨)

ووردت كلمة المصلح في ثلاث ايات :

١- وَالَّذِينَ يُمَسِّكُونَ بِالْكِتَابِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ إِنَّا لَا نُضِيعُ أَجْرَ الْمُصْلِحِينَ)) الأعراف (١٧٠)

٢- ((وَاللَّهُ يَعْلَمُ الْمُفْسِدَ مِنَ الْمُصْلِحِ وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَأَعْنَتَكُمْ)) البقرة (٢٢٠)

٣- ((فَلَمَّا أَنْ أَرَادَ أَن يَبْطِشَ بِالَّذِي هُوَ عَدُوٌّ لَّهُمَا قَالَ يَا مُوسَىٰ أَتُرِيدُ أَن تَقْتُلَنِي كَمَا قَتَلْتَ نَفْسًا بِالْأَمْسِ إِن تُرِيدُ إِلَّا أَن تَكُونَ جَبَّارًا فِي الْأَرْضِ وَمَا تُرِيدُ أَن تَكُونَ مِنَ الْمُصْلِحِينَ))القصص(١٩).

رحلة مع مفهومي الاصلاح والسياسة

السياسة بالمفهوم اللغوي من (ساس يسوس) وهي تربية الخيل وترويضها ومنها جاء معنى راكب الخيل بالسائس، وسُسْتُ الرعية : أمرتهم ونهيتهم، وساس الأمر : قام به، والسياسة: القيام على الشيء بما يصلحه .

وعند مراجعة موسوعة العلوم السياسية نجد لها تعريفا مهما اخر كمفهوم اصطلاحي وليس لغوي بانها (فن إدارة المجتمعات الإنسانية) ، وبعضهم يصفها بانها علم ضبط التوازنات، أو فن إدارة الصراعات .

في كل هذه التعريفات نجد ان هناك مواصفات مهمة يجب ان يتمتع بها السياسي لكي يستطيع ادارة ملفاته السياسي في شتى مواقع المسؤولية التي يتولاها في الدولة، وهذه المواصفات ضرورية لنجاح السياسي في عمله، في دولة تحترم القانون والمقاييس والاعراف والتقاليد.

وفي احدى الموسوعات ورد تعريف للإصلاحية او (الاتجاهات) (Reformist) ، بانها اتجاهات للاصلاح داخل المجتمع إما بالعودة للجذور وإحياء الثقافات القديمة أو التمرد على المحافظة واتباع أساليب جديدة في مختلف المجالات، ثم ورد في نفس الموسوعة تعريف للاصلاح السياسي بانه مفهوم يعني خلق الاداة الفعالة للقيام بإصلاح أي الأداة الحاكمة التي تعرف كيف تقود ومتى وكيف تفرض الاحترام وحدود هذا الاحترام[١].

المحور الثاني

التحديات الاساسية لبناء دولة المؤسسات واسبابها

مما يجب ان يقال في هذا الاطار ان لايكون العراق دولة متقدمة على الصعيد الاقتصادي فحسب, بل يجب ان يكون امة متقدمة تماما على جميع الاصعدة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والروحية والنفسية والثقافية، يجب ان نكون دولة متقدمة في وحدتنا الوطنية وترابطنا

[١] إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي ، **الموسوعة الميسرة للمصطلحات السياسية (عربي- انكليزي)**، كتب عربية للنشر والتوزيع ، قويسنا ٢٠٠٥، ص٤٣-٤٥.

الاجتماعي, وفي اقتصادنا وفي عدالتنا الاجتماعية وفي استقرارنا السياسي ونظام حكمنا ونوعية الحياة التي نعيشها وفي قيمنا الاجتماعية والروحية.

من الطبيعي ان يثار في هذا المناخ بضعة اسئلة وأولها ماهي طبيعة التحديات التي ستواجه هذه المسيرة الاصلاحية؟ ومن اين تكون البداية ؟ ومن الاشخاص المؤهلين للقيام بهذا الدور الصعب والكبير ؟ وماهي المؤسسات التي ستسهم في عملية الاصلاح؟ وهل هذه المؤسسات موجودة فعلا ولكنها تحتاج الى اعادة هيكلة وتفعيل نشاطها؟ ام لابد من استحداث مؤسسات جديدة مبنية على اسس صحيحة ؟

في الواقع لا يمكن ان يكون هناك عراق متقدم حتى نتمكن من التغلب على التحديات المركزية العشرة التي واجهتنا منذ لحظة ولادة العراق الجديد بعد عام ٢٠٠٣م.

التحدي الأول: كيفية انشاء امة عراقية متحدة ضمن مصير مشترك ومتاح للجميع، دون تمييز او تعنصر لقومية او مذهب او دين او عرق وقد فشلنا لحد الان، والمطلوب الاصرار على النجاح في خطواتنا المقبلة من خلال بعض الخطوات الواجب اتباعها وستذكر لاحقا .

التحدي الثاني: هو في خلق مجتمع عراقي متحرر نفسيا من العقد وآمن ومتطور له ايمان وثقة بالنفس ويفخر بتاريخه ولايهمله او يستعر منه، وفي بعض الاحيان يعده غريبا ومنفصلا بل لابد من الافتخار بالتراث والتاريخ والحضارة باعتبارها احد العناصر الاساسية للهوية الوطنية الجامعة المشتركة، مع الاعتزاز والافتخار بالهويات الفرعية بمختلف الوانها، بمعنى ان يكون العراقي معتزا فيما هو عليه وما انجزه, متراصا في الصفوف بدرجة كافية لمواجهة كل انواع الاختلافات والتحديات والصعاب والخصوم.

التحدي الثالث: تعزيز وترسيخ القيم الديمقراطية في المجتمع، بمعنى خلق مجتمع ناضج ديمقراطيا يمارس نوعا من الديمقراطية المناسبة للطابع المحلي وليست الديمقراطية المستوردة الجاهزة الجامدة المغلفة بقيم وعادات غريبة وغير مناسبة، بل يجب ان تحظى انظمة وقوانين واجراءات الديمقراطية برضا افراده بجميع فئاتهم، وتكون موجهة نحو المجتمع العراقي ككل ونستطيع ان نقدم في ذلك إنموذجا فريدا ناجحا يمكن ان يكون مثالا للعديد من الدول الاخرى.

التحدي الرابع: اعادة بناء المنظومة الاخلاقية التي كان يتمتع بها المجتمع العراقي سابقا من خلال انشاء مجتمع اخلاقي وقيمي وملتزم, يتالف من مواطنين لهم قيم دينية ومعنوية قوية ومتشبع باعلى القيم الانسانية والاخلاقية.

التحدي الخامس: انشاء مجتمع ناضج ليبراليا متحررا يتسامح فيه كل المواطنين من جميع الالوان والاعراق احرار في ممارسة تقاليدهم ومعتقداتهم الثقافية والدينية، يعتزون ويفتخرون بما نشأو عليه وفي نفس الوقت يشعرون انهم ينتمون الى امة واحدة.

التحدي السادس: ضرورة بناء المجتمع على اسس علمية ومتطورة, بمعنى ان يكون المجتمع مبدعا ويتطلع الى الامام وفي هذا السياق لابد من منهجية وخطوات مدروسة, لان الفرد العادي يميل للراحة والسكون وبالتالي سيكون المجتمع مستهلك للتكنولوجيا فقط لذا لابد ان نخلق مجتمعا جادا عمليا يساهم في الحضارة العلمية والتكنولوجية المستقبلية.

التحدي السابع : انشاء مجتمع مهتم بشؤون وطنه بشكل تام وثقافته مبنية على اساس بناء الوطن وليس الذات، بنظام اجتماعي يأتي فيه المجتمع قبل ذاته، ولا تتمحور فيه رفاهية الشعب حول الدولة او الفرد انما حول منظومة عائلية قوية ومتينة.

التحدي الثامن: انشاء منظومة تتسم بالعدالة الاقتصادية، يجري فيها توزيع عادل ومتكافئ لثروة الامة، بمشاركة جميع الفئات والاطياف في الانتاج والتوزيع والارباح وقبل ذلك في صنع القرار الاقتصادي المناسب لمصالح العراق العليا والعابر للمصالح الطائفية والحزبية والذاتية .

التحدي التاسع : ضرورة بناء الاقتصاد العراقي على اساس المنافسة وحرية الامتلاك الفردي والاستثمار العالمي لا على اساس الاحتكار والمركزية في القرار، مع ضرورة ان ترعى الدولة القوانين والتشريعات الاقتصادية التي تحافظ على مصالح وقيم البلد المحلية ولاتتجاوزها .

التحدي العاشر: انشاء منظومة امنية وعسكرية وطنية مشتركة تحظى بثقة جميع العراقيين وتؤمن بالعراق الواحد القوي العزيز الخالي من الاستقواء على ابنائه، وليس فصائل متفرقة قائمة على اساس المذاهب والقوميات ومدعومة وممولة من خارج الحدود.

وبعد هذ التشخيص والاستعراض لابرز التحديات الواقعية والعملية التي صاحبت مسيرة بناء دولة المؤسسات منذ عام ٢٠٠٣ الى الان، يمكننا العمل بخطة ممنهجة على ازالة الحواجز امام عملية البناء وولابد من مواجهة التحديات بقوة اكبر واعمق منها .

وفي هذا الاطار لابد من تحديد اسباب فشل بناء الدولة في المرحلة السابقة :

١) ايمان السياسيين المطلق بانهم الافضل لقيادة البلد وان العملية السياسية الحالية هي الافضل للعراق وبديلها التقسيم او الحرب والرغبة الشديدة في البقاء على دفة القيادة.
٢) الرؤية السياية الخاطئة وغير الصحيحة بشأن بناء الدولة، وقد يعتقد البعض انه ليس هناك رؤية ولكن واقع السلوك والافعال تؤكد ان هناك مجموعة من الثوابت عند السياسيين تمثل وجود رؤية مع غياب التخطيط والاستراتيجية على المستوى القريب والمتوسط والبعيد المدى .
٣) عدم السماح بتعديل مسار العملية السياسية غير المنضبطة.
٤) التشريعات الخاطئة بدءا من الدستور والقوانين الفرعية والتعليمات الادارية غير المهنية.

٥) الرغبة القوية في الانتقام من النظام السابق والمنتمين اليه حتى ولو بالاسم وتأصيل ذلك في الدستور والتشريعات الاخرى وانعكس ذلك في السلوك اليومي لافراد السلطة ومن ثم انتقل ذلك السلوك الى الموظفين وكادر الدولة الوسطي والصغير لانها اصبحت وسيلة للصعود الى مراتب اعلى والاسترزاق مما تسبب في ظلم الكثير من العوائل ليس لها ذنب.

٦) اعتماد مبادئ الولاء على حساب الكفاءة والمذهب على حساب الوطن والقومية على حساب الوطنية والحزب على حساب العراق.

٧) التشرذم السياسي الواسع للاحزاب في تجمعات صغيرة ثم الاندماج في تكتل طائفي كبير قبل الانتخابات ثم الصراع على المصالح والجاه والسلطة والمال بعد الانتخابات ثم استخدام مصطلح الاستحقاق الانتخابي كبديل للمحاصصة الطائفية المرفوضة شعبيا والثابتة سياسيا ،ويتم توزيع كل المناصب من الفراش الى الوزير وفقا لهذا المبدأ، وكل ذلك على حساب البناء وخدمة الناس ومصالح البلد العليا التي غابت عن منظور اغلب السياسيين وماعادو يعرفون ماهي فعلا المصالح العليا.

ولو جرى التوسع في الاسباب ستكون بالتاكيد اكثر من ذلك ولكن ماهي الخطوات او المباديء التي نجح فيها اخرون عانوا من اضطهاد سياسي على اساس عرقي وقومي ولكنهم نجحوا في بناء اوطانهم والانتقال الى التحديث والتنمية والسير في سكة التطور العالمي بخطوات سريعة في بعض البلدان وبطيئة في اخرى حسب طبيعة كل بلد.

ومن هذه المنطلقات وبعد التشخيص الدقيق والمناسب للامراض التي يعاني منها العراق ننتقل في محورنا الثاني الى وضع اليات للنهوض بالواقع الحالي ووضع على العراق ثابتا على قدمين راسختين او عجلتين متحركتين على سكة التنمية والتطور وهذا لايتم الا بالاعتماد على اسس ومباديء سارت عليها بلدان اخرى ونجحت فيها، ولكننا للاسف تجاهلنا تلك المبادي وأهملنا الاساليب العقلية والعلمية واستخدمنا العواطف والاثارة ، وجاء الوقت للاستيقاض والصحو ومراجعة الذات ومواجهة الاخطاء والسلبيات والعودة الى تلك الاسس والمبادي التي نصت عليها التشريعات السماوية والقيم الانسانية فضلا عن تراث العلماء الصالحين والائمة المعصومين وعلماء الفكر الانسانيين .

المحور الثالث

الرؤية المنهجية لمواجهة التحديات

لابد من اساليب علمية ممنهجة وسائرة على خطوات ثابتة ورصينة لمواجهة التحديات اولا ومن ثم المراهنة والبدء بعملية اصلاح جذرية مسنودة ومقومة من الشعب بجميع فئاته واطيافه ومرجعياته وقياداته، ومن يقف امام هذه المسيرة بالضد يستنتج بانه غير خاضع للقرار

الوطني ومعرقل لعملية الاصلاح المنشودة ولابد من ابعاده عن دائرة القرار والاجماع الوطني المؤمل.

ومثلما تم تحديد عشرة تحديات في المحور الاول نستمر في تشخيص الواقع ومواجهة كل تحدي باساليب علمية لغرض تحديد المسارات الواجب اتباعها في عملية الاصلاح .

لايختلف اثنان ان العراق منذ الازل يتمتع بالتنوع الاجتماعي وعاشت فيه اقوام متعددة واديان مختلفة وهذه ليست ميزته المنفرد بها وانما الكثير من البلدان لازالت تتمتع بالتنوع العرقي والاجتماعي والقومي ولكنها استطاعت ان تتجاوز تلك الجزيئيات الصغيرة وتنتقل الى بناء البلاد بشكل اكثر قوة واسرع وتيرة .

في مقولة مهمة لامير المؤمنين علي ابن ابي طالب عليه السلام ((**لايعرف الحق بالرجال اعرف الحق تعرف رجاله**)) بمعنى ان هناك مقاييس ومبادئ من الواجب اتباعها لغرض معرفة الرجال الذين يسيرون على هذه المبادئ وليس العكس ، وبناءا على المفاهيم اعلاه يمكن تلخيص أهم المبادئ الواجب اتباعها في المرحلة المقبلة:

اولا : مبدأ التسامح والعفو ابتداءاً :

يقول الله جل وعلا في كتابه العزيز (**وَلاَ تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**)[٢] والـ(جدال) معناه فتل الحبل وإحكامه وتستخدم هذه المفردة في البناء المحكم ومأأشبههُ، وفي النقاشِ والحوارِ المحتدم بين فريقين افراداً او جماعاتٍ يحاولُ كلُ فريقٍ ثنيَ الاخرِ عن افكارهِ وارائهِ ومعتقداتهِ باستخدامِ قوة المنطق[٣].

ويقول العزيزُ القدير ايضا{ **وَلاَ تَسُبُّواْ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ اللّهِ فَيَسُبُّواْ اللّهَ عَدْواً بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ** }[٤]،تناولت هذه الاية موضوع التعامل مع الخصم وفيها نهيٌ قويٌ قاطعٌ عن سبِ آلهةِ الكفارِ والمشركينَ وكلِ مايُعبدُ خارجَ الذاتِ الالهيةِ لانّ هذا سوف يدعوهم الى ان يعمدوا بالجهل والعدوان الى توجيه السب الى ذات الله المقدسة وفي ذلك مساواة المؤمن بالكافر بالتعامل[٥].

ان التسامح لا يعني المساواة أو التنازل أو التساهل بل التسامح هو قبل كل شئ اتخاذ موقف إيجابي فيه إقرار بحق الآخرين في التمتع بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية المعترف بها

---

[٢] سورة العنكبوت/ ٤٦.

[٣] الشيخ ناصر مكارم الشيرازي ، **الامثل في تفسير كتاب الله المنزل** ، مؤسسة الاعلمي للمطبوعات ، الجزء العاشر ، بيروت – لبنان، ٢٠٠٧م ،سورة العنكبوت ،ص٧٤ .

[٤] سورة الأنعام/ ١٠٨

[٥] الشيخ ناصر مكارم الشيرازي ، الامثل ، الجزء الرابع ، ص١٨٥.

عالميا،لا يجوز بأي حال الاحتجاج بالتسامح لتبرير المساس بهذه القيم الأساسية، والتسامح ممارسة ينبغي أن يأخذ بها الأفراد والجماعات والدول [٦] .

في عصرنا الحاضر نماذج من الشخصيات الفذة التي استطاعت ان تبني اوطانها بسرعة كبيرة وارادة مذهلة اثارت اعجاب العالم أجمع، وكانت انطلاقتهم الاولى بعد الاضطهاد والحروب والظلم هو مبدأ التسامح، وفي مقدمتهم محرر الهند المهاتما غاندي الهندوسي، ورئيس جنوب افريقيا المسيحي نلسون مانديلا ، وفي هذا الاطار سوف نعرض موجزا لانجازاتهم ونقدم دليلا حيا بشأن مايمكن ان يفعله مبدأ التسامح من معجزاتٍ كبيرة تعجز عنها ترسانةٌ كبيرةٌ من المعدات الحربية والصناعية .

المهاتما غاندي[٧]

الهند دولة كبيرة وعظيمة والتي تسوق للدنيا كل سنة عشرات العلماء في مختلف المجالات استطاعت ان تنتصر في صراعها مع البريطانيين وتخرج من تحت مظلتها الامبراطورية على الرغم من تنوع شعبها وتعدد العرقيات والاديان والقوميات والصراعات المستمرة بين قياداتها وسياسييها ، ولكن النجاح والانتصار يعود بالدرجة الاساس، الى زعيمها الكبير المهاتما غاندي، الزعيم الروحي لحركةِ استقلالِ الهند، والرائد لسياسة اللاعنف (ساتياغراها) او مقاومةِ الاستبداد من خلال العصيانِ المدني الشامل.

لقد كان قرار غاندي عام ١٩٣٢م البدء بصيام حتى الموت بداية لطريق طويل من المواجهة السلمية لسلطات الاحتلال البريطاني، وكان احتجاجا على مشروع قانون يكرس التمييز في الانتخابات ضد المنبوذين الهنود، مما دفع بالزعماء السياسيين إلى التفاوض والتوصل إلى اتفاقية(بونا)التي قضت بزيادة عدد النواب المنبوذين وإلغاء نظام التمييز الانتخابي .

لم ترق دعوات غاندي للأغلبية الهندوسية باحترام حقوق الأقلية المسلمة، واعتبرتها بعض الفئات الهندوسية المتعصبة خيانة عظمى فقررت التخلص منه، وبالفعل في ٣٠ كانون الثاني ١٩٤٨م أطلق أحد الهندوس المتعصبين ثلاث رصاصات قاتلة سقط على أثرها المهاتما غاندي صريعا عن عمر يناهز ٧٩ عاما، وهكذا دفع حياته ثمنا لافكاره وجنوحه نحو السلام تاركا سياسته نبراسا للاجيال .

---

[٦] **إعلان مبادئ بشأن التسامح**، المؤتمر العام لليونسكو في دورته الثامنة والعشرين، باريس، ١٦ تشرين الثاني/نوفمبر ١٩٩٥م ، المادة الاولى ، الفقرة الاولى والثانية .

[٧] الاسم الحقيقي لغاندي هو (موهنداس كرمشاند غاندي) وكلمة المهاتما معناها (الروح العظيمة) او(صاحب النفس العظيمة أو القديس). للمزيد عن حياة غاندي ينظر : موهنداس كرمشاند (المهاتما) غاندي، **موسوعة السياسة**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، المجلد الرابع، الطبعة الأولى ١٩٨٦، صص٣١ – ٣٢ .

ذكر الكاتب الكبير عباس العقاد عن غاندي وفكره الكثير منها مقولات خالدة : **(اذا قابلت الاساءة بالاساءه فمتى تنتهي الاساءه) (اننا علينا ان نحارب العدو بالسلاح الذي يخشاه هو، لا بالسلاح الذي نخشاه نحن) (علينا احترام الديانات الاخرى كاحترامنا لديننا فالتسامح المجرد لا يكفي)** ومن اواخر كلماته الرائعة قبل مماته : **(لقد حل اللاعنف بين الناس وسوف ينمو ويترعرع، لأنه بشير السلام العالمي) (إن التاريخ ليعلمنا أن أولئك الذين دفعتهم الدوافع الشريفة إلى اقتلاع أصحاب الجشع باستخدام القوة الغشوم، أصبحوا بدورهم فريسة لنفس المرض الذي كان يصيب أعداءهم المهزومين... إن اهتمامي بحرية الهند سيزول لو رأيتها تصطنع لحريتها وسائل العنف، لأن الثمرة التي تجنيها من تلك الوسائل لن تكون الحرية، بل ستكون هي الاستعباد)** [٨].

هذه الكلمات والافكار والرؤية الناضجة هي التي نجحت في تحرير الهند من اعتى واقوى امبراطورية في ذلك العالم ، وبنت عليها دولة الهند المستقلة عام ١٩٤٧ ليكون ذلك نتاجا لفكر وفلسفة مميزة وسليمة وانسانية يحبها الله ويريدها منطقا واسلوبا وسياسة تسود بين البشر ومن اجلها بعث الانبياء والاولياء والمصلحين ، وهي غير بعيدة ابدا عن فكرنا الاسلامي وتراثنا الاصلاحي للاولياء الصالحين الذين تحتضن ارض العراق الكثير من رفاتهم ، ولذلك فهو اولى من غيره كفكر وارض وسلوك في تطبيق هذه الفلسفة وهذه المبادئ السمحاء .

<u>نلسون مانديلا</u>

في الحادي والعشرين من اذار عام ١٩٦٠م اطلقت الشرطة المحلية في دولة جنوب افريقيا النار على مظاهرة شارك فيها ٥٠٠٠ من السكانِ السود في حي شاربفيل الفقير، ما أسفر عن وقوع ٦٩ قتيلا وهي حادثة معروفة بـ(مجزرة شاربفيل) وشكلت هذه المجزرة منعطفا هاما في مسار نيلسون مانديلا السياسي وفي كفاحه ضد سياسة التمييز العنصري، من خلال حزبه الشهير "المؤتمر الوطني الإفريقي".

في الخامس من آب ١٩٦٢م اعتقلت السلطات نيلسون مانديلا وزجت به في السجن ، وخلال عام ١٩٦٣ حوكم معظم قادة الحزب المعتقلين بتهم الخيانة والتخريب والتآمر ضد استقلال البلاد، وحكم على مانديلا بالسجن مدى الحياة .

أمام تزايد الضغط الدولي، اضطرت سلطات نظام التمييز العنصري في كانون الأول ١٩٨٨م إلى إخراج مانديلا من السجن ووضعه رهن الإقامة الجبرية ، ولكنه استعاد حريته المطلقة في١١ شباط ١٩٩٠م بعد أن قضى ثلاثة عقود كاملة في سجون النظام، وجاء الإفراج عنه في أعقاب قرار رفع الحظر على نشاطات "المؤتمر الوطني الإفريقي" من قبل رئيس جنوب

---

[٨] عباس محمود العقاد ، **روح عظيم المهاتما غاندي** ، شركة فن الطباعة ، مصر، ١٩٩٩م .

إفريقيا فريدريك دي كليرك في تموز ١٩٨٩م ، وفي السادس من آب من نفس السنة أعلن الحزب تخليه عن الكفاح المسلح بناء على اتفاق مع "الحزب الوطني" الحاكم .

في تشرين الأول ١٩٩٣م قررت لجنة جائزة نوبل للسلام تكريم نيلسون مانديلا ورئيس جنوب أفريقيا فريدريك دي كليرك في آن واحد عرفانا بدورهما في المسار الذي شقته البلاد على طريق المصالحة وطي حقبة التمييز العنصري المظلمة، وهو المسار الذي تأكد في حزيران١٩٩١م عندما قررت حكومة دي كليرك إسقاط ما تبقى من قوانين التمييز العنصري.

في٢٧ نيسان١٩٩٤م انتخب رئيسا للجمهورية على أثر أول انتخابات متعددة الأعراق تشهدها البلاد في تاريخها، وبمجرد اعتلائه كرسي الرئاسة، بادر زعيم جنوب أفريقيا بإنشاء لجنة "الحقيقة والمصالحة"، وهي هيئة عملت على تعبيدِ الطريقِ باتجاهِ المصالحةِ وتضميدِ الجراحِ ونجحت في نهاية المطاف في رد الاعتبار لجنوب إفريقيا وتحسين صورتها على الساحة الدولية، وقد غادر مانديلا النشاط السياسي في عام ١٩٩٩م ليترك كرسي الرئاسة لرفيقه ثابو مبيكي[٩].

ومن مقولاته وافكاره المشهورة [١٠] **(التسامحُ الحقُ لا يستلزمُ نسيانَ الماضي بالكامل) (إذا كان هناك أحلامٌ بجنوبِ أفريقيا جميلةٌ، فهنالك أيضاً طرقٌ تؤدي إلى أهدافها) (يمكن تسميةُ اثنين من هذه الطرق بالطيبة والغفران) (إننا نقتلُ أنفسنا عندما نُضَيّق خياراتِنا في الحياة) (دع الحريةَ تسودُ ، فالشمسُ لا تغيبُ أبداً عن إنجازاتِ الإنسانِ المجيدة)** .

من الواضح ان هناك منهجا بناءا وفكرا نيرا سار عليه نلسون مانديلا المسيحي والمهاتما غاندي الهندوسي اعتمدا فيه على التسامح والسلام والمحبة والتصافح مع الاعداء بل طبقو مقولة السيد المسيح (احبو اعدائكم) ولذلك فقد نجحوا أيما في اعادة بناء اوطانهم عابرين سنين المحنة والاضطهاد والتمييز والقتل والسجن ليكون منهاجهم وفكرهم نبراسا للامم وقنديلا ينير الطريق لمن يرغب ان يبني وطنه على اسس قوية ، والغريب ان الاسلام بمبادئه وافكاره وقيمه يتعدى كل هذه الاديان والاوطان ولكن للاسف يفتقد لرجال الحق المؤمنين نية وسلوكا اقوالا وافعالا .

<u>ثانيا : المرونة في التعامل السياسي وعدم الانغلاق:</u>

قال امير المؤمنين علي ابن ابي طالب عليه السلام :

((علمتم انه لاينبغي ان يكون الوالي على الفروج والدماء والمغانم والاحكام وإمامة المسلمين ، البخيل فتكون في أموالهم نهمته، ولا الجاهل فيضلهم بجهله، ولا الجافي فيقطعهم بجفائه، ولا الحائف للدول فيتخذ قوما دون قوم، ولا المرتشي في الحكم فيذهب بالحقوق ويقف بها دون المقاطع، ولا المعطل للسنة فيهلك الامة))

---

[٩] محمد بن حامد الأحمدي, **نيلسون منديلا – مسيرة طويلة نحو طريق الحرية**، الموقع الالكتروني pdf : www.awrag.com

[١٠] نلسون مانديلا ، **رحلة طويلة من اجل الحرية** ، السيرة الذاتية لرئيس جمهورية جنوب افريقيا ، تر: عاشور الشامس، SPAL PUBLISHERS،جنوب افريقيا ، ١٩٩٨م ، ص٥٢٨ .

ما اروعك ياوريث الانبياء، نعم فالعراق يحتاج اليوم رجلا بهذه المواصفات ليس ملاكا ولكن منصفا ليس نبيا ولكن رحيما ليس معصوما ولكن عزيز النفس وهذا طلب ليس خياليا ابدا فالعراق يفيض بالعلماء والزهاد والكفاءات ولكنهم عزلوا وغيبوا سهوا او عمدا .

قال حكيم الادباء جبران خليل جبران ((**لم يجيء يسوع من وراء الشفق الأزرق ليجعل الألم رمزاً للحياة، بل جاء ليجعل الحياة رمزاً للحق والحرية**)).

من هذه المفاهيم والمنطلقات للاولياء والحكماء على حد سواء، يمكننا اختيار إنموذجاً مهما لسياسي ناجح استطاع بفكره الناضج وتشخيصه الدقيق ان يصنع السلام والتصالح ومن ثم التحديث والتنمية والتطور وهو الدكتور مهاتير محمد رئيس وزراء ماليزيا الاسبق .

مهاتير محمد [١١] ومرونته في التعامل السياسي والاداري:

أسهم اسلوب وطريقة مهاتير محمد في معاملة الشخصيات السياسية الداخلة ضمن ائتلافه أو المعارضة كان مميزاً جدا ولعل رده للانتقادات التي وجهت اليه في مراحل مختلفة من حكمه تؤكد بعد النظر والثقة بالنفس والقدرة على ادارة الخلاف.

على سبيل المثال أشار في مذكراته إلى طبيعة العلاقة التي ربطته بنائبه انور ابراهيم[١٢] لمدة طويلة، فقد كان أنور كثير الانتقاد للحكومة، لاسيما فيما يتعلق بالمحسوبية والفساد والاثراء على حساب الدولة وكانت كلماته ذات حدين والتحدث بها علنا لها اهداف معينة لانه الرجل الثاني بالدولة ، ولكنها استراتيجية ذكية لتشتيت الانتباه عن تصرفاته وتطلعاته إلى منصب رئيس

---

[١١] الدكتور مهاتير محمد: ولد في كانون الاول عام ١٩٢٥ ودرس الطب بسنغافورة واصبح طبيبا ثم ولج عالم السياسة منذ عام ١٩٦٤ عندما اصبح عضوا في مجلس النواب، ودرس الشؤون الدولية بجامعة هارفارد بالولايات المتحدة الامريكية عام ١٩٦٧، وفصل من الحزب بعد ان ألف كتاب (معضلة الملايو) عام ١٩٧٠م، وهو الكتاب الذي أثار ضجة ,انتقد فيه شعب الملايو واتهمه بالكسل ودعا فيه الشعب لثورة صناعية تنقل ماليزيا من إطار الدول الزراعية المتخلفة إلى دولة ذات نهضة اقتصادية عالية, وبعدها عاد للعمل الحكومي عام ١٩٧٢ وتدرج من وزير تعليم وصناعة ثم نائب لرئيس الوزراء ثم اصبح رئيسا للوزراء عام ١٩٨١ وبدأ مسيرة اصلاح شاملة للدولة. للمزيد انظر : ماهر جبار محمد علي الخليلي، **مهاتير محمد ودوره في تحديث ماليزيا ١٩٦٩-١٩٩١**، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب ، جامعة بغداد، قسم التاريخ، بغداد، ٢٠١٤، ص

[١٢] انور ابراهيم : ولد في ١٠ أب عام ١٩٤٧، تدرج في العمل السياسي منذ السبعينيات وكان ضمن اتحاد الطلبة ممثلا لاحد الاحزاب الاسلامية، واحد من أبرز القادة السياسيين في ماليزيا خاصة وآسيا عامة، كان وزيرا للمالية ونائبا لرئيس الوزراء عهد رئيس الوزراء السابق مهاتير محمد، وكان متوقعًا له أن يخلف مهاتير في قيادة التحالف الوطني الحاكم لولا الخلاف الذي وقع بين الرجلين في عام ١٩٩٨، عندما أقيل من جميع مناصبه السياسية واقتيد إلى السجن عقب اتهامه بتهم عدة من بينها تهمة "الفساد المالي والإداري" وتهمة "اللواط"، كما حكم عليه القاضي بستة سنوات سجن في ايلول١٩٩٩م . للمزيد انظر

الوزراء ، فضلا عن ذلك اشار مهاتير محمد انه يعلم علم اليقين ان هدف انور الوصول إلى قمة الهرم ولكنه لم يقلق ولم يكترث لذلك كونه واثقا من نفسه ومتيقظا إلى درجة عالية بانه لن يستطيع النجاح في مسعاه(١٣) .

بعد التدقيق في هذا الحديث يمكن القول إن مهاتير محمد امتلك موهبة في تشخيص الاشخاص والاخطاء والامراض الصحية والمجتمعية ،واتقن وصف الدواء وطرق العلاج الانية منها والمرحلية والمستقبلية ، فاستطاع التعايش مع النائب انور ابراهيم لسنين طويلةاستمرت من (١٩٨٢ الى ١٩٩٨) مع علمه بمايضمره ومايخطط له ومع ذلك سلم له سلطات واعطاه مجالاً كبيراً وواسعاً للعمل ضمن الادارة الحكومية بل استطاع من خلاله الحصول على مكاسب حزبية في اثناء الانتخابات وبعدها.

قال مهاتير محمد " **أمكنني التعامل مع انور ابراهيم لانني عرفت أهدافه ولكنني ايضا أشك ان يحصل على الدعم الكافي إذا التف ضدي، وما زلت أراه قائدا فعالا وشعرت أن أمنيته للاطاحة بي أمر سابق لأوانه، ولكن ثقتي في نفسي والاتجاه الذي اخترته سمح لي دائما للعيش مع الخلاف، مع الناس الذين يفكرون ويتصرفون بشكل مختلف عني**" (١٤).

أشار ايضا إلى ان النائب أنور يتمتع بمميزات قيادية وانه شخصية مثيرة للإعجاب لذلك انتبهت اليه الصحافة الأمريكية والغربية وتعاطفوا مع أفكاره التي بدت لهم ليبرالية، على الرغم من قاعدته الاسلامية، واستطاع فعلا ان يقيم صداقات مع أعضاء الكونغرس الامريكي ورتب لهم زيارة إلى ماليزيا كل عام ويدفع ثمنها من أمواله حسب ماأشار اليه مهاتير محمد ،وهذا مارفع من قيمته ومكانته بوصفه سياسياً ليبرالياً وديمقراطياً، والغريب انه استطاع الحفاظ على اتصالاته مع العديد من الناشطين الاسلاميين في العالم الإسلامي(١٥).

مثلت هذه الطريقة في التعامل مرتكزا اساسيا وعاملا مهما من عوامل نجاح التجربة التي انفردت بها ماليزيا في هذه المرحلة لان توافر هذه الصفات بشخص مهاتير محمد جعلت الوقوف بوجه التحديات امرا سهلا وليس صعبا .

صفة اخرى في شخصية مهاتير وطريقة تعامله مع الاحداث والمشاكل اكسبته ثقة الناس، ممثلة بالحوار المطول ومحاولة اقناع الطرف الاخر مهما كان صغيرا او كبيرا في حجمه او منصبه، وقد اشارت احدى الدراسات عن النظرة العالمية لماليزيا إلى ان المنهج الماليزي في ادارة المجتمع متعدد الأعراق إنموذجا فريدا من نوعه ليس فقط لانه استطاع ان يحدث توافقا وتكاملا

---

(13) Tun Dr Mahathir Mohamad, A Doctor In The House, p.404.

(14) Ibid.

(15) Tun Dr Mahathir Mohamad, **A Doctor In The House**, p.407.

عرقيا يشهد له القاصي والداني أو لأنه تمكن من أن يرضي مختلف أعراق المجتمع على اختلاف توجهاتها ولكن لأنه استطاع ان يجعل هناك قواسما مشتركة يلتف حولها الماليزيين كافة بصرف النظر عن أجناسهم او دياناتهم[١٦].

ثالثا : الاستثمار والخصخصة اساس اصلاح الاقتصاد

منذ ثمانينيات القرن العشرين والعراق يمر بماسي بل كوارث اقتصادية ، من عدم التخطيط الى اقتصاد الحروب والمجهود الحربي الى توقف عملية انشاء البنى التحتية الى حصار التسعينيات ثم دمار البلاد مع الاحتلال في ٢٠٠٣م.

ان الانتقال من الاقتصاد الاشتراكي الى الاقتصاد الحر يتطلب الكثير من الاجراءات المهمة وفي مقدمتها اعادة صياغة القوانين الاقتصادية بشكل يتلائم مع الواقع الجديد ، وبالتالي فان الامور جرت عكس هذا الاتجاه مماتسبب بمشاكل كثيرة .

القطاع الخاص اهم محور من محاور التنمية في البلاد اذ يجب الاعتماد عليه كمحرك ابتدائي لنمو الاقتصاد، وبطريقة علمية ومساندة من باقي دول العالم, لاسيما الدول المتقدمة, لضمان نمو اقتصادي مفيد ومرتبط مع كارتلات دولية ضامنة للنجاح.

الاقتصاد العراقي متهاوي وغير قادر على الاستجابة للتحديات وقد اصابه الركود والتباطؤ والانهيار وعدم وضوح الرؤية .

من اجل ذلك وفي سبيل الاصلاح لابد ان تستمر الحكومة في تقليص دورها في مجال الانتاج الاقتصادي والاعمال الاخرى، وضرورة اتباع نظرية الاوز الطائرة التي تعود صياغاتها الأولى إلى النصف الثاني من ثلاثينيات القرن الماضي صاغها الاقتصادي الياباني اكاماتزو باعتباره نموذجا تاريخيا لمراحل النمو الاقتصادي.

يتحدث آكاماتزو في نموذجه النظري على ثلاث منحنيات رئيسية تحدد المرحلة التي يمر بها البلد الآخذ في النمو:

منحنى الاستيراد : تحدد تركيبة الواردات نوعية مرحلة النمو والتنمية التي يمر بها اقتصاد البلد المعني.

منحنى الإنتاج :حيث يوضح هذا المنحنى مستوى تطور القوى الإنتاجية وتركيبة المنتجات في اقتصاد البلد المعني.

منحنى الصادرات :حيث يوضح هذا المنحنى نوعية ومدى ديناميكية سلة الصادرات بحسب ارتقاء نوع المنتجات التي يتم تصديرها للخارج: كثيفة العمالة /كثيفة رأس

---

[١٦] هدى ميتكيس، ماليزيا من منظور عالمي ، ص١٩٥.

المال/كثيفة التقانة/كثيفة المهارة وتعتبر هذه المنحنيات الثلاثة بمثابة الإحداثيات التي تحدد موقع كل بلد جاء متأخرا في مضمار النمو والتقدم في إطار نموذج الإوز الطائر من حيث الارتفاع المسافة. ولقد جاءت الدفعة الكبرى لهذا النموذج منذ منتصف الثمانينات عندما بدأت مرحلة الين القوي، عندئذ بدأت اليابان بانتهاج سياسة أخرى في جنوب شرق آسيا وذلك كي تتغلب على مشاكل سعر الصرف المرتفع للين وارتفاع مستوى الأجور النقدية نتيجة .(وعلى المستوى التحليلي يرتبط نموذج الإوز الندرة النسبية للأيدي العاملة اليابانية الطائر بدورة المنتج التي تمر عادة بثلاث مراحل:

المرحلة الأولى :يحاول البلد الآخذ في النمو استيراد سلعة من البلد المتقدم القريب في آسيا اليابان كانت في البداية ذلك البلد المتقدم.

المرحلة الثانية :يحاول البلد الآخذ في النمو إنتاج السلعة على أرضه بتمويل مشترك أو دون تمويل مشترك في البد الأم المتقدم.

المرحلة الثالثة :يبدأ البلد الآخذ في النمو في تصدير السلعة إلى البلدان الآسيوية المجاورة الأقل تقدما[١٧] .

يجب ان يكون هناك نشاط تصنيعي محلي وطني، اذا اردنا ان نصبح دولة صناعية بسرعة فعلينا ان نستثمر قوانا الوطنية ونتعامل بكل قوة مع نقاط ضعفنا، ومثلما علينا ان ننوع من منتجاتنا المحلية التي تنفع ان تكون مادة تصديرية، علينا ايضا ان ننوع من الاسواق التي نصدر اليها، على المصدرين العراقيين ان يمتلكوا معرفة مميزة جديدة، من خلال شبكات التواصل والبيع الالكتروني وايجاد دول وشركات ومواقع غير تقليدية لفتح منافذ جديدة .

علينا ان نستمر بالنمو المبني على التصدير, علينا البدء بالمنافسة والتحدي للعراقيل والصعوبات التي تقودها التكتلات الاقتصادية الكبيرة والمتحكمين بالتجارة، عندما تكون المنافسة حامية علينا ان لا نتراجع، و بكل بساطة فليس لنا من خيار الا ان نكون اكثر مرونة واكثر فطنة واكثر انتاجية وبشكل عام اكثر منافسة وذوي قدرة اعلى على اقتحام السوق العالمية.

رابعا : التشريع اساس الاصلاح

لابد من عملية تقليص الضوابط، ولا مجال للشك في ان الانظمة (الضوابط) تؤدي دورا اساسيا في ادارة المجتمع, فأية دولة بدون انظمة وقوانين هي دولة تغرق في فوضى، وبدون النظام سيكون هناك ضياع للجهود والاموال ولن يكون هناك تطور، الا انه من غير المرغوب فيه هو ان يكون هناك افراط في الانظمة .

---

[١٧] مبارك بوعشة، والأخضر ديلمي، **الأقلمة في جنوب شرق آسيا في إطار نموذج الإوز الطائر**،مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، نوفمبر ٢٠٠٦م، ص٢٩٢.

تكمن الحكمة بالتاكيد في القدرة على التمييز فيما بين الانظمة والقوانين المثمرة والمساندة في تحقيق اهداف المجتمع وتلك التي تعد غير مثمرة، وهي تكمن في اتخاذ القرارات الصائبة في التبادلات التجارية، لذا لن تكون الحكومة غير مسؤولة وستلبي احتياجات المجتمع الاوسع فضلا عن متطلبات النمو السريع والاقتصاد المنافس والمتين.

سُئِلَ الدكتور مهاتير عن الفساد الاداري والمالي في ماليزيا وكيف جرت معالجته والخطوات التي اتخذت للتخلص منه فأجاب :

" **يجب أن يكون لديك إدارة جيدة، وأن تواجه الفساد، وحتى تمنع الفساد يمكن أن تضع بعض القوانين الصارمة.. ولكن الأهم من ذلك هو تطوير نظام إداري يكون واضحاً جداً، إذا عملت بسرعة وضمن سقف زمني محدد لكل إجراء، فلن يكون هناك فرصة للفساد، ولكن إذا سمحت للموظفين بتأخير المعاملات فإنهم سيؤخرون الإجراءات حتى يدفع لهم صاحب المعاملة المال، إن الوقت هو المال بالنسبة للعمل والاقتصاد، فإذا أخرت المعاملات فسترتفع التكاليف ويتضرر الناس والاقتصاد،ولذلك يُحدّد المطلوب من الموظف بوضوح تام، فإذا لم يفعل، فسيستنتج أنه فاسد، وبالتالي سيحاسب ويتخذ الإجراء اللازم بحقه، من الصعب التخلص من الفساد، بمجرّد وجود قانون، لا بد من آليات تعمل لتسريع العمل ومنع الفساد، لدينا في ماليزيا مؤسسة ضد الفساد Anti Corruption Agency، ولكن أهم شيء هو الإجراءات Procedures، ولذلك لدينا في الحكومة دليل الإجراءات Manual of Procedures، كل عمل له إجراءاته وخطواته المحددة** ".

<u>خامسا: الاهتمام بالتنمية البشرية</u>

التعليم حجر الاساس في بناء المجتمع وقد كان لدى العراق احد افضل الانظمة التعليمية في العالم في سبعينيات القرن الماضي، ولكنه تراجع في التسعينيات نتيجة الحصار ويعاني اليوم النظام التعليمي من مشاكل عميقة ، غير انه من اجل الرحلة التي يجب ان يمضي عليها جيلنا الثاني، يجب ان تسن معايير جديدة وان تتحقق نتائج جديدة.

مع الاية القرانية **(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ)**[١٨] أول آيات القرآن الكريم نزلت على الرسول محمد صلى الله عليه واله وسلم ،وكلمة (اقرأ) اي (تعلّم) هي سر نجاح الكثير من تجارب النهضة في العالم ومنها ماليزيا،اذ أصبحت شعاراً لبدء عملية الإصلاح بمعنى ان الرؤية تقول بان الله سبحانه وتعالى بدأ المشروع الاصلاحي للمجتمع الجاهلي من خلال التعلم والتفكر

[١٨] القران الكريم ، سورة العلق ، آية ١ .

والتعقل وترجمها وحورها إلى مفاهيم وأفكار ناضجة تتعلق بالتعليم والمعرفة وحولها إلى سياسة تعليمية عامة ذات ابعاد واسس ثابتة وواضحة[١٩].

تركزت الجهود على ثلاثة محاور فيما يخص السياسة التعليمية:

الاول: البعثات والتدريب/ الثاني: اللغة الانكليزية/ الثالث: التقنية والمختبرات .

ليس هناك من شيء اكثر اهمية في طريقنا للمضي بثبات الى الامام من تطوير الموارد البشرية، استثمار الانسان افضل انواع الاستثمار اذ لابد من من الاستفادة من الشباب المتعلم المتنور الذي تلقى تعليمه بشتى درجات التعليم من الاعدادية الى الدكتوراه ووضع برنامج خاص لهم لتطوير قابلياتهم بارسالهم بعثات الى البلدان التي لاتقبل اللجوء او الاستيطان وفيها التعليم ممتاز وفق تخصصاتهم للاستفادة منهم اقصى مايمكن .

في اعادة الهيكلة للاقتصاد هناك طريقان الاول يعتمد على العناصر الشابة في داخل العراق والتي اخذت طريقها نحو سلم المسؤولية في بعض الدوائر ولكنها تفتقد للخبرة والمرونة والتكيف مع الخطط الاستراتيجية والامكانات العالمية وبالتالي ستخوض التجربة وفق رؤيتها وتتحمل الدولة والمجتمع الاخطاء والانكسارات وفي ذلك ضياع للجهد والوقت والطريق الاخر الاعتماد على كفاءة الشباب الذين تلقوا تعليمهم في الخارج وتسلحوا بالخبرة والمنهجية العلمية واعطائهم دور المبادرة في عملية اعادة هيكلة الصناعة والتجارة والزراعة بطريقة مهنية وعلمية قليلة الاخطاء وموفرة للجهد والمال.

من الواضح جدا ان المورد الاكثر اهمية لدى اية دولة هي مواهب ابناء شعبها ومهاراتهم وابداعاتهم وعزمهم، فما نمتلكه في عقولنا وقلوبنا اكثر اهمية من تلك التي تحت اقدامنا في اعماق الارض والتي من حولنا، فالشعب هو موردنا الاساسي، وبدون شك على العراق في قادم الايام ان يركز غاية اهتمامه على تطوير موارده البشرية علميا واقتصاديا .

لا يمكن الا ان نطمح الى معايير متقدمة بشان مهارات ابناء شعبنا, ورغبتهم في التعلم والارتقاء بالمعرفة وتطوير الذات من كفاءتهم اللغوية ولتحسين ظروف عملهم ومهاراتهم الادارية ورغبتهم بالانجاز ونظرتهم للجودة وتعزيز الروح الادارية.

---

[١٩] محسن محمد صالح ، **النهوض الماليزي** ، ص ٣٨.

The challenges of nation-building and systematic reform required

Dr. Maher Jabbar al-Khalili
Imam Kadhim College (p) - Baghdad

Introduction

Praise be to Allah, prayer and peace be upon the Messengers and the Seal of the Prophets Muhammad Tahir Amin, and his divine good and his companions granite Miami.

The purpose of this study is to offer before you some ideas about the future course of Iraq and how we have to go in order to achieve our goal to develop the country and turn it into a stable country moving steadily towards the growth and development, and to identify some of the fundamentals that must be followed in the near term in order to lead the institutions to long journey toward the goal which is basically establishing a federal state pluralist democracy developed in all areas.

What we hope is that Iraq is born today or in the coming years is among the last generation of our citizens who live in the state of conflict and wars, destruction and the large number of martyrs, as the foundation on which should we seek in the near-term goal is to put Iraq on track real modernization and development then Manomlh after the strategic goal which must plan since now is that Iraq is a developed nation by 2035.

It might ask, "What are the advanced state that we want?" Do we want to be like any particular country among the developed countries? Do you want to be like the United Kingdom, Japan or the United States, France or Germany or other emerging countries recently succeeded in its steps in establishing development and modernization of rules, such as Korea, China, Malaysia, Singapore, Brazil, South Africa and the United Arab Emirates, or maybe from the second class of leading industrial and tourism such as Canada or the Netherlands, Sweden, or Finland states? We must be confident that each of those states that more than 160 countries have strengths, and also have their share of weaknesses, and the question of whether Iraq can become an advanced country without being an exact copy of any of these countries?

In fact the first development engineer (I mean the development system must be established, not individual sense for someone specific) that puts in his calculations that Iraq is a pioneer, not a follower innovator, not an emulator influential than influenced, these three elements of the Iraqi human creative feature since time immemorial and is not a new or innovative and not also compliment or ego and ostentation misplaced but corroborated by the historical, scientific and statistical

evidence, so we have to be a developed nation within your local Qbanna stemming from our roots, our history and our civilization Framed our traditions, customs and envelope our religion and our faith and systematically Bssalibna and our ways inspired by the unique Iraqi spirit.

الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية في مدينة بغداد

الباحثة
م.د. استبرق مجيد علي لطيف
معهد إعداد المعلمين الكرخ/ الأولى

ملخص البحث:

يستهدف البحث الحالي تعرف آثار الإرهاب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية وترتيبها بحسب أولويتها, وأهميتها من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هدف البحث, تم بناء استبانة لقياس هذه الآثار, تتكون من (٥٤) فقرة, موزعة على (٣) مجالات, وهي: الآثار الأكاديمية, وتقيسها (٢٠) فقرة, والآثار النفسية, وتقيسها (١٨) فقرة, والآثار الاجتماعية وتقيسها (١٦) فقرة. وأمام كل فقرة (٥) بدائل, وهي(تنطبق عليَ بدرجة كبيرة جداً, تنطبق علي بدرجة كبيرة, تنطبق علي بدرجة متوسطة, تنطبق علي بدرجة قليلة, تنطبق علي بدرجة قليلة جداً), وتأخذ الدرجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١) على التتالي عند التصحيح. وبعد تحليل الفقرات منطقياً وإحصائياً, والتثبت من الخصائص القياسية للاستبانة متمثلة بالصدق والثبات, طبق على عينة البحث الأساسية البالغة (٣٧٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في مديريتي تربية الرصافة/ الأولى, وتربية الكرخ/ الأولى. وتم تحليل البيانات المستحصلة من العينة, توصلت الباحثة إلى مجموعة من الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر الطلبة, وقد رُتبت هذه الآثار بحسب أولويتها وأهميتها من أعلى متوسط حسابي إلى أدنى متوسط حسابي ضمن كل مجال من المجالات سابقة الذكر, وقد حصلت الفقرات ذات التسلسل(٢, ٤, ٥, ٨, ٩, ١٦) على أعلى متوسطات حسابية في مجال الآثار الأكاديمية للإرهاب, وتشير هذه الفقرات إلى ضعف دافعية الطلبة, وضعف طموحهم العلمي, وشعورهم بالضياع وعدم الإكتراث, واللامبالاه تُجاه مستقبلهم الدراسيّ, وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية. أما الفقرات ذات التسلسل(٢١, ٢٢, ٢٤,٢٥, ٢٦, ٢٧, ٢٩, ٣٠, ٣٣, ٣٤) على أعلى متوسطات حسابية في مجال الآثاره النفسية, وتشير هذه الفقرات إلى أن أفراد العينة يشعرون بالإحباط, وعدم الأمان, والتشاؤم, والخوف, النظرة السلبية للمستقبل, والشعور بخيبة الأمل, والخطر والتهديد, والقلق, وإضطراب النوم. وحصلت الفقرات (٣٩, ٤١, ٤٣, ٤٨, ٤٩, ٥٠, ٥١, ٥٢) على أعلى متوسطات حسابية في مجال الآثار الاجتماعية وتشير إلى هذه الفقرات إلى أنَّ أفراد العينة أصبحوا إنعزاليين, وفقدوا الرغبة بأداء الواجبات الإجتماعية, والإبتعاد عن الأهل في أثناء مشاهدة البرامج السياسية, وضعف زيارة الأقارب, والإعتذار عن مشاركة زملائهم للأنشطة الإجتماعية داخل المدرسة وخارجها, ممّا أدى إلى ضعف عَلاقاتهم الإجتماعية, وتجنبهم للأماكن التي يكثر فيها التجمع.

التعريــف بالبحـــث:

مشـكلة البحـث:

تُعَدُّ ظاهرة الإرهاب من الظواهر الخطيرة التي تواجه المجتمع العراقي في الوقت الراهن, وتتجسد خطورة هذه الظاهرة في الخسائر البشرية والمادية الناجمة عنه, فضلاً عن آثاره السلبية في جوانب الحياة كافة, ومنها الحياة الأكاديمية للطالب العراقيّ والنفسية والاجتماعية. ويستثير الإرهاب مشاعر الخوف, والرعب, وإنعدام الأمان, والعجز واليأس, الأمر الذي أثر في الإستقرار النفسي والمجتمعيّ العام, ومن ثم انعكس سلباً على حياة المجتمع العراقيّ بصورة عامة, وعلى حياة الطلبة بصورة خاصة.

وأشار العديد من الباحثين المتخصصين بدراسة هذه الظاهرة إلى أنَّ السلاح الأشد فتكاً الذي يستخدمه الإرهاب هو التدمير النفسيّ, والذي بدوره يدمر التوازن النفسيّ لأبناء المجتمع (محمد, ٢٠٠٦: ١). فيما أشار (الدخيلي, ٢٠١٣) إلى أنَّ للإرهاب آثاره السلبية الخطيرة في الجوانب النفسية والاجتماعية, سواء على مستوى الأفراد أو المجتمعات على حدٍّ سواء, وهو اسلوب متدنٍ للوصول إلى الأهداف (الدخيلي, ٢٠١٣: ٢).

وقد جاءت مشكلة البحث الحاليّ من تزايد مخاطر هذه الظاهرة في المجتمع العراقيّ التي أصبحت واحدة من أكبر الظواهر خطورة, والمشكلة الأساسية التي تواجه المجتمع العراقيّ, ومن تفشي آثارها الخطيرة في حياة العراقيين جميعاً, وفي حياة الطالب العراقيّ, إذ أصبح الطالب يعاني من تدهور في بنيته النفسية، سواء أكان مشاهداً أم متابعاً أم ضحية.

أهميـــــة البحـــــث: يمكن إبراز أهمية البحث الحالي من خلال :

أولاً: الأهمية النظرية: وتتضح من خلال النقاط الآتية:

١. إنَّ الإرهاب يهدف إلى إحداث آثار نفسية متعددة بعيدة المدى بشكل يتجاوز الضحية / الضحايا المباشرين وما استهدفهم من عنف, فالإرهاب يهدف إلى غرس الخوف, والرعب, والقلق داخل النفوس, ويعمد لإحداث صدمة, والتأثير في سلوك الأفراد والمجتمعات.

٢. ضرورة ايجاد تدابير وخطوات ملموسة قادرة على وضع خطط وبرامج تربوية ونفسية واجتماعية لمعالجة أسبابه, ولتوعية طلبتنا بهذا الشأن, وتحصينهم من آثاره المدمرة, والمتمثلة بالآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية, وذلك كله بغية تجنب مجتمعنا وطلبتنا آثاره المدمرة.

٣. تُعَدُّ الدراسة الحالية محاولة علمية متواضعة لتسليط الضوء على معاناة الطالب العراقيّ نتيجة الإرهاب وآثاره الخطيرة في النواحي الأكاديمية, وما سببه من مآسي وأزمات نفسية واجتماعية تستدعي الدراسة, لغرض الوصول إلى حلول – قدر المستطاع – تخفف من وطأة هذه الآثار.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتتضح من خلال النقاط الآتية:

١. يمكن اعتماد الاستبانة المُعَدّة في البحث الحالي من قبل الجهات التربوية المسؤولة أداة تشخيصية لتشخيص معاناة الطلبة في الجانب الأكاديميّ والنفسيّ والاجتماعيّ نتيجة مايخلفه الإرهاب من تأثيرات في حياة طلبتنا.

٢. ستساعد هذه الدراسة الجهات التربوية والنفسية المعنية بشؤون الطلبة من أجل مساعدتهم على التخفيف وتدارك المعاناة الناتجة عن ظاهرة الإرهاب, والحد من تأثيراتها السلبية في حياة الطالب وشخصيته, وسلوكه, من خلال ما تتوصل إليه من نتائج ومقترحات وتوصيات.

٣. يمكن لهذه الدراسة أن تكون مؤشراً لعرض معاناة طلبتنا على المؤسسات والمنظمات التربوية من أجل مساعدة العراق على وضع معالجات لظاهرة الإرهاب التي تجتاح بلدنا.

هـــدف البحـــث:

يستهدف البحث الحالي تعرف الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد, وترتيبها بحسب أولويتها, وأهميتها.

حـــدود البحـــث:

يتحدد البحث الحالي بطلبة المدارس الإعدادية الصباحية في محافظة بغداد ضمن مديريات تربية الكرخ(الأولى والثانية والثالثة), والرصافة (الأولى والثانية والثالثة), للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥).

مصطلحـــات البحـــث:

أولاً: الإرهاب

- **تعريف الإرهاب لغةً:**

كلمة "إرهاب" تشتق من الفعل المزيد (أرهب)؛ ويقال أرهب فلانا: أي خوَّفه وفزَّعه، وهو المعنى نفسه الذي يدل عليه الفعل المضعف (رَهّبَ)، أما الفعل المجرد من المادة نفسها فهو (رَهِبَ)، يَرْهبُ رَهْبَةً ورَهْبًا ورَهَبًا فيعني خاف، فيقال: رَهِبَ الشيء رهباً ورهبة أي خافه. والرهبة: الخوف والفزع (آبادي ١٩٨٧: ١١٨).

أما في قاموس (لسان العرب), فقد جاء أنَّ كلمة الإرهاب مأخوذة من الفعل الماضي (رَهِبَ), والفعل المضارع (يَرهبُ رَهبا) وتعني الخوف مع تحرز واضطراب (ابن منظور, ٢٠٠١: ٦٥).

- **الإرهاب اصطلاحاً:**

يعرفه كلٌّ من:

- **(غيث, ١٩٨٩), بأنه:** فعل لايعير اهتماماً بمسألة الضحايا, وهو يوجه ضرباته التي لا تأخذ غطاءً محدداً تُجاه أهدافه المقصودة, بهدف ايجاد جوٍّ من الرعب والخوف(غيث, ١٩٨٩: ٤٢).

- **لجنة الخبراء العرب (١٩٨٩)** [*] **بأنه:** فعل منظم من أفعال العنف, أو التهديد به, يسبب فزعاً أو رعباً من خلال أعمال القتل, أو الإغتيال, أو حجز الرهائن, أو اختطاف الطائرات, أو تفجير المفرقعات وغيرها، ممّا يخلق حالة من الرعب والفوضى والاضطراب، بهدف تحقيق أهداف سياسية، وذلك سواء قامت به دولة أو مجموعة من الأفراد ضد دولة أخرى, أو مجموعة أخرى من الأفراد، في غير حالات الكفاح المسلح الوطنيّ المشروع, من أجل التحرير والوصول إلى حق تقرير المصير في مواجهة جميع أشكال الهيمنة, أو قوات استعمارية, أو محتلة, أو عنصرية, أو غيرها، وبصفة خاصة حركات التحرير المعترف بها من الأمم المتحدة, ومن المجتمع الدوليّ والمنظمات الإقليمية بحيث تنحصر أعمالها في الأهداف العسكرية, أو الاقتصادية, للمستعمر, أو المحتل أو العدو، ولا تكون مخالفة لمبادئ حقوق الإنسان.
- **(قاموس روبير, ٢٠٠٨), بأنه:** اسلوب منظم من العنف أو الرعب, لتحقيق غايات معينة (النقوري, ٢٠٠٨: ١٦).
- **(محمد,٢٠١١), بأنه:** صفة تطلق على الأعمال غير المشروعة التي تمس المجتمع, وتصيب أفراده بالفزع والترويع (محمد, ٢٠١١: ٢٧١).

ثانياً: الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب:

- **تعرفها الباحثة, بأنَّها:**

النتائج التي تخلفها العمليات الإرهابية من اضطراب في جوانب الحياة الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطالب العراقي في المرحلة الإعدادية. وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجيب على كل فقرة من فقرات المقياس تبعاً لمجالاته الثلاثة المعبرة عن آثار الإرهاب في الجوانب (الأكاديمية والنفسية والاجتماعية).

الخلفيـــة النظريـــة:

مقدمـــــة:

ذكرت كلمة (رهب) في القرآن الكريم, وتعني الخوف والخشية من الله, وهذه الكلمة لا تمت بصلة للمعنى الحالي لكلمة الإرهاب. إذ ورد في سورة النمل الآية (٥١) قوله تعالى:

(وَقَالَ اللَّهُ لَا تَتَّخِذُوا إِلَٰهَيْنِ اثْنَيْنِ إِنَّمَا هُوَ إِلَٰهٌ وَاحِدٌ فَإِيَّايَ فَارْهَبُونِ)

كما يأتي الإرهاب في القرآن الكريم بمعنى الردع العسكري, كما في قوله تعالى في سورة الأنفال الآية (٦٠)

(*) اللجنة العربية التي اجتمعت في تونس، في الفترة من(٢٢ – ٢٤ /آب /١٩٨٩)لوضع تصور عربي أولي عن مفهوم الإرهاب والإرهاب الدولي والتمييز بينه وبين نضال الشعوب من أجل التحرر، فقد وضعت تعريفًا يعد أكثر الصيغ شمولية ووضوحًا. وأوضح التعريف أن نضال الحركات التحررية يجب أن يكون منسجمًا مع أغراض ومبادئ ميثاق الأمم المتحدة وسواه من قرارات أجهزتها ذات الصلة بالموضوع.

(وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآَخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ)

وهذه الآية الكريمة التي تأمر المسلمين بوجوب تحصيل القوة، وتوافر أسبابها, ومقوماتها، بما يتناسب وكل عصر، إنما لتكون رادعًا وزاجرًا يرهب كل من تسول له نفسه مباغتتهم بالحرب، فيتضرر المسلمون، وتتعطل رسالة الإسلام الذي يسعى إلى تحقيق السلام، ويأمر بالجنوح له, لأنَّه – أي الإسلام– من بين مقاصده, وغاياته في تحصيل القوة سدٌّ لأبواب المفاسد والحروب، وحفظ للأمن، وجلب مصالح ومنافع العباد، فيهنأ الجميع بإتقاء الفتن، ويسعد الجميع بإنفتاح أبواب التعاون, وتنمو روابط المودة, ويزدهر العمران في الأرض (الشوبكي, ٢٠٠٧: ٨٥٨).

أما في اللغة الانكليزية فالكلمة مأخوذة من كلمة (Tettor) الأكثر شيوعاً في المعجمات الأجنبية الغربية, ويرجع أصلها إلى الفعل اللاتيني (Terr), بمعني الرعب, فضلاً عن ذلك تعني الإزعاج والإخافة (Webester, 1997: 224). وكلمة (Terrorism) تقابلها في الترجمة كلمة ارهاب.

ويرى (علو, ٢٠١٣) إلى أنَّ مفهوم الإرهاب بحسب معناه الاشتقاقيّ، إما إلى منهج حُكم, وإما إلى طريقة عمل مباشر تهدف إثارة الرهبة (la terreur)، أي إلى إيجاد مناخ من الخوف والرعب والهلع بين السكان، فضلاً عن ذلك يشير الإرهاب إلى تقنية عمل عنفية, تستعملها مجموعةٌ سرِّيةٌ ضد مدنيين, بهدف تسليط الضوء على مطالب سياسية معينة, ويرى بعض الباحثين أن تاريخ العمل الإرهابي يعود إلى ثقافة الإنسان وحبه للسيطرة, وزجر الناس وتخويفهم, بغية الحصول على مبتغاه، بنحوٍ يتعارض مع المفاهيم الاجتماعية الثابتة. وقد تم توصيف كلمة الإرهاب على أنها العنف المتعمد الذي تقوم به جماعات غير حكومية, أو عملاء سريون بدافعٍ سياسيّ ضد أهداف غير مقاتلة، ويهدف عادةً إلى التأثير في الجمهور (علو, ٢٠١٣: ٢).

تفسير علماء النفس والأطباء النفسيين للإرهاب:

يؤيد علماء النفس والأطباء النفسيين بأنَّ الإرهاب يؤدي إلى حدوث أزمات واضطرابات نفسية وتدهور الصحة النفسية, وأنَّ الإرهاب والقمع والعقاب الجماعيّ(الأفعال من صنع الإنسان) يفوق تأثيرها المدمر في الأفراد والجماعات آثار الأزمات الأخرى التي تنشأ من كوارث طبيعية, وتكون محصلة التعرض للضغوط النفسية والإجهاد الفكريّ والنفسيّ نتيجة لأعمال الإرهاب والتهديد وتدمير البيئة ومشاهد القتل والخطف. وقد أثبتت بعض الدراسات العلمية الحديثة أن (٣٠%) ممن خبروا أو شاهدوا مآسي وأحداث الإرهاب قد ظهر عليهم أعراض نفسية تلازمهم لفترات طويلة, وقد تحول دون عودتهم للحياة الطبيعية, وقد تأخذ نمطين, هما: أعراض ضغوط نفسية حادة (Acute Stress Disorders), وصدمات نفسية (موسى, ٢٠١٣: ٢).

وأكد المركز الوطني لإضطرابات مابعد الضغوط الصدمية أنَّ الشعب العراقي يعاني من العديد من مظاهر التوتر النفسيّ والقلق, نتيجة ما عاناه ويعانيه من حروب وإرهاب (الجلبي, ٢٠٠٥: ٤٢). ولا يخفى أنَّ الأجواء الإرهابية المفزعة وما يراقفها من قلق ورعب واضطرابات لا تستثني أحداً, وبحسب علماء النفس، فليست هناك عَلاقة بين الإرهاب والدين والقومية والمذهبية, لأنَّ من يمارس الإرهاب له مواصفات سيكولوجية عامة, فالإرهابيّ هو شخص مصاب بالعمى العام, فلا يرى من الحقيقة سوى وجهاً واحداً، وهو ممارسة القتل, والذبح, وقطع الرؤوس, بقسوة لتحقيق هدفه، حتى لو توافرت أمامه خيارات أخرى. فهو يكفّر بدل أن يفكّر في نتائج ما يقوم من أعمال إرهابية. وعلى الرغم من إنجاز عددٍ من البحوث والدراسات التي بحثت في سيكولوجيا العنف والإرهاب, ومن خلفيات مختلفة، غير أنَّها لم تستطع تقديم إجابات شافية. وبعد دراسات وبحوث علمية أُجريت على عددٍ من الإرهابيين، لاحظ العلماء بأنه، من النادر أن يعاني هؤلاء من أمراض نفسية، فيما عدا نسبة قليلة منهم، الذين يعانون من اضطراب في الشخصية التي تتميز بممارسة العنف المفرط, وعموماً فإنَّ الأغلبية الساحقة من الإرهابيين بمن فيهم الإنتحاريون هم غير مصابين بأمراض نفسية أو عقلية. والعامل المشترك الذي يجمع بينهم هو إيمانهم العميق ويقينهم المطلق بأيديولوجيتهم الدينية المتطرفة، والأهم من ذلك يقينهم المطلق بصحة ما يقومون به من أعمال إرهابية وعدالته من دون أي تفكير بالنتائج المرتقبة من أعمالهم الإرهابية. أن هذه الظاهرة السيكولوجية تبقى في غاية الغرابة والخطورة وتثير تساؤلات مهمة منها: كيف يمكن لشخصٍ سوي وغير مصاب بإضطرابات نفسية أن يتحول الى إرهابي لا يكترث بحياة الآخرين وآلامهم، بل ويفجر نفسه وسطهم وهو منتشٍ من الفرح؟ !. وقد أكد عالم النفس الأميركي انتون كوبير أنَّه "ليست هناك أية فروقات بين الإرهابي والجندي"، فكلاهما ينتقي اسلوب تحقيق أهدافه باستخدام السلاح. وقد أشار متري شانسكي مؤلف كتاب "سيكولوجيا الإرهاب"، إلى أنَّ علم النفس عاجز عن تأدية هذه المهمة. فمن وجهة النظر السيكولوجية ليست ثمة صورة متفق عليها للإرهابي بين علماء النفس، ومعنى هذا أن الإرهاب لا يرتبط بمجال علم النفس أو علم الأعصاب، وإنما بمجال أبعد وأعمق من ذلك، وعلينا أن نوجه أنظارنا إلى مجال الاجتماع والثقافة والسياسة ونتساءل عن البواعث التي تدفع شخص ما إلى ارتكاب عمل إرهابي؟ أما الدكتور رياض عبد الذي حاول تفسير عملية التغير السيكولوجي التي يمر بها الفرد لكي يكون إرهابيا، بأنه غالبا ما تبدأ هذه العملية بإختزال هوية الآخر الى هوية أحادية مسطحة وعدِّه كافراً وعميلاً خائناً، وفي ذات الوقت، اختزال هوية الذات إلى هوية أحادية وعَدَّ نفسه مجاهداً ومقاتلاً وشهيداً. وأن انتزاع صفة الآدمية عن العدو يحوله إلى كائن لا قيمة له, ولا يستحق الحياة. واليقين الراسخ الذي يملكه الإرهابيّ هو حالة اعتقاد مشابهة لحالات المرض العقليّ الذهانيّ التي تتميز باعتقاد لا يتزحزح بالأوهام التي غالبا ما تؤدي إلى اضطرابات في السلوك، على الرغم من

أنَّ عدداً من علماء النفس يرون أنَّ حالة اليقين عند الإرهابيّ لا تُعدُّ دوماً مرضاً عقلياً, وذلك لأنَّ اعتقاد الإرهابيّ وسلوكه لا يشوبه اضطراب واضح، وهذا يعود إلى الايديولوجية التي تحتوي على عناصر اضافية تختزل العَلاقة مع الآخر بكونه كافراً وعدواً، وبذلك يسهل انتزاع آدميته. وهذه الايديولوجية تعطي التسوِّيغات الكافية لاستخدام العنف المنفلت نحو الآخر التي من الممكن أن تؤدي إلى الإرهاب (الحيدري, ٢٠١٥: ١).

والإرهاب ليس اختلاف في الفكر أو الرأي بل هو حدث يؤدي إلى تخويف وتهديد وهلع لشخص آخر أو مجموعة من الأشخاص, وهو لا يكون حديث انفعاليّ, أو تهديد, وإنما فعلاً يقوم به مستخدمه, أو ما نطلق عليه الإرهابيّ. ومن هذا المفهوم فإن الإرهابي هو من يقوم بأي عمل من شأنه تهديد سلامة الآخرين، أي إنَّه العامل الذي يؤدي إلى حدوث حالة الفزع والهلع والخوف الشديد لدى مجموعة أخرى من الناس. ولا بُدَّ لنا أن نلحظ أنَّ هذا العمل المستخدم لا يوجه ضد شخص واحد, بل ضد مجموعة كبيرة وهم في الغالب والأعم من الناس الذين لا علاقة لهم بالموضوع (علي, ٢٠٠٩: ٢).

آثــار الإرهــاب:

للإرهاب آثار وأضرار كثيرة ومتنوعة, ولا تقتصر آثار الإرهاب على حصد الأرواح, وهلاك الأنفس, وتدمير الممتلكات, وزرع الضغينة البغضاء, وتحجير الخير, وإضعاف الأمة، وتبديد مكاسبها (الطيار, ١٤٢٩هـ: ٤), وإنما هناك آثار لا تقل خطورة عّما سبق ذكره, نستعرضها على النحو الآتي:

أولاً: الآثار الأكاديمية:

تسعى المؤسسات التربوية / التعليمية جاهدة إلى الإهتمام بالطلبة لما لهذه الفئة من إنعكاسات كبيرة في العملية التربوية والتعليمية, وفي التنمية الشاملة في المجتمع, فهم مستقبل الوطن. وتتعرض هذه الفئة إلى العديد من الضغوط نتيجة معاناتهم من آثار الإرهاب الذي يتعرضون له, كونهم جزءً من المجتمع العراقيّ الذي يتعرض لأبشع هجمة متمثلة بالإرهاب. وتتمثل الآثار الأكاديمية للإرهاب في حياة الطالب العراقيّ بتكرار الغياب عن المدرسة, ممّا يعني ضياع فرص عديدة للتعلم, وعدم المبالاة للواجبات المدرسية, وضعف المشاركة الفاعلة داخل الصف, وما يتبع ذلك من إنخفاض المستوى التحصيلي في ظل شعور الطالب بالإحباط, وعدم القدرة على التركيز, والشرود الذهنيّ, والشعور بالإجهاد الفكريّ. والتعرض للإرهاب كما يحدث اليوم في بلدنا, يستلزم من الطالب كما يستلزم منا جميعاً مطال تكيفية قد تفوق احتماله واحتمالنا.

ثانياً: الآثار النفسية:

قد يكون من الصعب حصر الآثار النفسية التي يخلفها الإرهاب, وذلك لأنَّ المظاهر التي يأخذها هذا الجانب كثيرة ومتعددة, ومع ذلك نستطيع أن نضع أهم الآثار وأكثرها وضوحاً, وبروزاً

في الصحة النفسية, وهي: الشعور بالإحباط والكآبة, وعدم الشعور بالإطمئنان والأمن النفسيّ, واضطراب الصحة النفسية, ونشر الخوف والرعب. ولاشك أنَّ هذه الآثار النفسية أو بعضها تفضي إلى إضطرابات نفسية أو أمراض نفسية وأمراض نفسية – جسمية متنوعة مثل فقدان الشهية وإضطرابات الدورة الدموية وإضطرابات المعدة وآلام وأوجاع الرأس.

وفي دراسة أجراها مركز الصحة النفسية في الولايات المتحدة الأمريكية عن الوضع في العراق, أشارت إلى أن الحروب والعمليات الإرهابية تؤدي إلى إيجاد بيئة من الضغوط النفسية, ولا سيما فيما يتعلق بالتهديدات (Ford, 2003: 35).

ويعمد الإرهاب لإحداث صدمة وتأثير كبير وترهيب, فالإرهاب في واقع الأمر تخطيط دقيق لإحداث العنف, وتوليد الخوف والذعر والقلق (هموفمان, ٢٠٠٨: ١).

وقد أشار (القيسي, ٢٠١٢) استناداً إلى بعض المصادر الصحية الرسمية في العراق إلى أنَّ غالبية من فقدوا أشخاصاً من أسرهم, أو أصدقائهم, تعرضوا لأزمات نفسية حادة قادت بعضاً منهم إلى التحول إلى أشخاص عدائيين, وحتى إلى الإنتحار, وذكر أنه على الرغم من عدم توافر إحصاءآت دقيقة رسمية عن عدد الحالات النفسية التي يمر بها ضحايا الإرهاب, إلاّ أنَّه منذ مطلع عام (٢٠١١) ولغاية بداية عام (٢٠١٢) راجع مراكز الصحة النفسية ومستشفيات العلاج النفسيّ حوالي (١٩٣٠٠) عراقيّ, ممن يعانون من إضطرابات نفسية بسبب العمليات الإرهابية (القيسي, ٢٠١٢: ٢).

ثالثاً: الآثار الاجتماعية:

وهذه الآثار من أشد مايتركه الإرهاب على الشخص والمجتمع برمته, منها على سبيل المثال: سوء العَلاقات الاجتماعية وإضطرابها, وتعويق تنظيم المجتمع بطريقة علمية سليمة (ساري, ٢٠١٢: ٢-٣).

وأفرز الإرهاب ظروفاً وقيماً اجتماعية جديدة في المجتمع العراقيّ, على الرغم من أنَّ لها إمتدادات عبر تاريخ العراق, إذ إن استعمال العنف وسيلة في أثناء الخلافات بين أبناء البلد الواحد ليس بالشيء الجديد, وفي ذلك يشير (الوردي, ١٩٦٥) "إلى أنَّ العراق أكثر من أيِّ بلدٍ آخر في المنطقة وقع لقرون متعددة تحت ضغط قيم البدوية والصراع القبليّ والطائفيّ والقوميّ التي هي معين اشتقت منه الحضارة المدنية مبادئها, وقيمها في التعامل" (الوردي, ١٩٦٥: ١١٥).

وترى (الجلبي, ٢٠٠٥) أنَّ الآثار الاجتماعية للإرهاب تتمثل بالتجنب والإنسحاب الاجتماعيّ, ولاسيما من المواقف التي تثير مشاعر الإنزعاج, ومن مكان وقوع الحادث الإرهابيّ, وصعوبة الاستمتاع بالحياة, وإنخفاض مستوى العَلاقات والتفاعل الاجتماعيّ (الجلبي, ٢٠٠٥:

٢). كما تتمثل بإنتهاك حقوق الإنسان وتجاهل معاناة شعب يتعرض للإضطهاد, وتدمير البنية الاجتماعية (الجلبي, ٢٠١٢: ٥).

ويُعَد الإرهاب من الظواهر الاجتماعية التي تنشأ وتترعرع في ظل عوامل نفسية واجتماعية خاصة، وتحت ظروف سياسية واقتصادية وثقافية معينة، وتشترك هذه العوامل والظروف جميعها بشكلٍ أو بآخر، في إنتاج ظاهرة الإرهاب في الواقع الاجتماعي (الهواري, ب.ت: ١١).

ويؤدي الإرهاب إلى تفكك الأُسر, وضعف الثقة بالآخرين والخوف منهم, وإلى بروز حالات التعصب, ولاسيما التعصب الطائفيّ والمذهبيّ, وتدني نوعية الحياة التي يعيشها الأفراد والمجتمع ككل.

أسباب الإرهاب:

حددت اللجنة الخاصة بالإرهاب التابعة للأمم المتحدة أسباب الإرهاب بالآتي:

١. **الأسباب الاقتصادية:** وتتمثل بعدم التوازن في النظام الاقتصاديّ العالميّ, والاستغلال الأجنبيّ للموارد الطبيعية للدول النامية.

٢. **الأسباب الاجتماعية:** مثل الجوع والحرمان والجهل, وإنتهاك الحقوق والتعرض للإضطهاد, وتدمير البيئة (الجلبي, ٢٠١٢ :٥).

٣. **الأسباب النفسية:** إذ يمثل الإحباط أحد أسباب الخروج على النظام وعلى العادات والتقاليد, فضلاً عن شعور الشخص بخيبة الأمل في نيل حقه أو الحصول على ما يصلحه ويشفي صدره (السدلان, ب. ت: ١٨).

٤. **الأسباب السياسية:** وتتمثل بصراع المصالح العالمية, وسياسات الهيمنة التي تمارسها دول كبرى التي في سبيل تحقيقها لتلك الهيمنة تمارس إرهاباً دولياً منظماً تجاه الأبرياء, وينتج بالتبعية إرهاباً مضاداً له (احمد, ٢٠١٢: ٢٦).

<u>دراسات سابقة</u>:

ستستعرض الباحثة عددٍ من الدراسات ذات الصلة بمتغير البحث الحالي, إلاّ أنّهاَ تنوه في الوقت نفسه إلى عدم توافر دراسات سابقة كافية في هذا المتغير تعرضت للجوانب الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب, في حين وجدت الكثير من الدراسات التي درست موضوع الإرهاب من الجانب القانوني والسياسي. وسيت استعراض الدراسات السابقة على النحو الآتي:

أجرى وثني وسمث (Whithney and Smith, 2002) استطلاعاً للرأي اشتمل على عينة من أفراد المجتمع الأمريكيّ والأوربيّ, بلغ حجم العينة من المجتمع الأمريكيّ (٣٢٦٢) من الرجال والسيدات ممن تزيد أعمارهم على (١٨) سنة، أما عينة المجتمع الأوروبيّ فتكونت من (٦) دول أوروبية, وبلغ حجم العينة (١٠٠٠) فرد من كلِّ دولة من الدول الآتية (بريطانيا، وإيطاليا، وبولندا، وهولندا، وألمانيا، وفرنسا). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: (٩١٪) من

أفراد العينة يعتقدون بأنَّ الإرهاب يشكل الخطر الأكبر الذي يواجههم، و(٧٦٪) من الأمريكيين يرون ضرورة تغيير شروط هجرة العرب والمسلمين إلى الولايات المتحدة الأمريكية، ويعتقد أفراد العينة الأوروبية بأنَّ الإرهاب يشكل واحداً من أهم ثلاثة أخطار تواجههم.

وأجرى مركز الدراسات الاستراتيجية في الجامعة الأردنية (٢٠٠٥) دراسة حول اتجاهات العرب نحو الإرهاب الموجه ضد كلٍّ من الولايات المتحدة وبريطانيا وفرنسا حيث أجريت هذه الدراسة في المدة ما بين (آذار – حزيران /٢٠٠٤) في خمس دول عربية, هي: الأردن، ولبنان، وفلسطين، وسوريا، ومصر. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠٠) فرد كعينة وطنية, و(٥٠٠) من طلبة الجامعات, و(١٢٠) من رجال الأعمال, و(١٢٠) من الإعلاميين. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– لا يشكل الدين والثقافة العربية سبباً للتوتر ما بين العرب والغرب.

– يرى العرب أنَّ ما يميز الغرب هو الحرية الفردية والثراء, في حين يتميز العرب بالدين والإرتباط الأسري (الجلبي, ٢٠١٢ :٥).

منهجيـــة البحـــث وإجراءآتـــه: يتضمن هذا المبحث تحديداً للمنهج المستعمل في البحث الحاليّ وإجراءآته, من حيث تحديد مجتمعه, وإختيار عينته وأدوات البحث, وإجراءات بناء الاستبانة البحث وتطبيقه، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت فيه, وسيتم استعراضه على النحو الآتي:

أولاً: منهجيـــة البحـــث: لما كان البحث الحالي يرمي إلى قياس الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية ، لذا اعتمدت الباحثة المنهج الوصفيّ (Descriptive Research) "الذي يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم وصفها، وبالنتيجة فهو يعتمد دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً" (ملحم،٢٠٠٠: ٣٢٤).

ثانياً: إجـــراءات البحـــث:

١. **مجتمـــع البحـــث:** يتكون مجتمع البحث الحالي من (٢٠٨٤٣٢) طالباً وطالبة [*] من طلبة المدارس المرحلة الإعدادية في محافظة بغداد, موزعين على (٦) مديريات للتربية, ومثلما موضح في الجدول (١).

(*) بحسب الاحصائية التي حصلت عليها الباحثة من مديرية التخطيط والإحصاء التربوي / قسم الإحصاء في وزارة التربية .

الجدول (١)

مجتمع البحث موزع على وفق المديرية والتخصص والجنس

المديرية	الجنس				المجموع
	ذ	أ	ذ	أ	
الكرخ/١	٧٨٩٧	٦٧٠٧	٥٨١٥	٥٤٨٢	٢٥٩٠١
الكرخ/٢	١١٥٤٢	١٠١٠٥	١١٩٠١	١١٨٧٣	٤٥٤٢١
الكرخ/٣	٧١١٦	٦١٩٣	٦٥٧٠	٦٥٦٦	٢٦٤٤٥
الرصافة/١	٩٢٠٧	٩١٨٨	٩٠٤٥	١٠١٤٢	٣٧٥٨٢
الرصافة/٢	١٢٧١٩	١٠٣٤٩	١٢٤٠٩	١٢٥٣٣	٤٨٠١٠
الرصافة/٣	٦١٦١	٣٧٩٦	٨٢٩٨	٦٨١٨	٢٥٠٧٣
المجمـــــوع	٥٤٦٤٢	٤٦٣٣٨	٥٤٠٣٨	٥٣٤١٤	٢٠٨٤٣٢

٢.عينـــــة البحـــــث: تحقيقا لأهداف البحث في تقصي الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب, فقد تم اختيار عينة البحث الأساسية البالغة (٣٧٠) طالباً وطالبة, بالطريقة الطبقية العشوائية, مناصفةً بين الذكور والإناث, بنسبة (١٧%) من مجتمع البحث, من مديريتي تربية الكرخ / الأولى, والرصافة / الأولى وكما موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢)

عينة البحث موزعة وفقاً للمديرية والمنطقة السكنية والمدرسة والجنس

المديرية	المنطقة السكنية	المدرسة	الجنس		المجموع
			ذ	إ	
الرصافة/١	الأعظمية	إعدادية الأعظمية للبنات		٩٣	٩٣
		اعدادية الأعظمية للبنين	٩٢		٩٢
الكرخ/١	المنصور	اعدادية الكفاح العربي للبنات		٩٢	٩٢
		اعدادية الرائد للبنين	٩٣		٩٣
المجمـــــــــوع الكلـــــي			١٨٥	١٨٥	٣٧٠

٣.أداة البحث: لتحقيق هدف البحث الحالي لابُدَّ من توافر أداة قياسية لقياس الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب لدى طلبة المرحلة الإعدادية, وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العَلاقة بمتغير البحث, فضلاً عن البحث في شبكة المعلومات (الأنترنيت), "إذ إنَّ مراجعة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة تُساعد على أن يكتسب الباحث بَصيرة بموضوع البحث, وفهمه لأسباب مايوجد في مجال البحث من تناقضات, فضلاً عن مساعدة الباحث على تحديد وضع دراسته تاريخياً, وكيف أو ماذا سيُضيف بحثه للمعرفة القائمة" (أبو علام, ٢٠٠٩: ١٠١), لم تجد الباحثة سوى مقالات ودراسات نظرية, ولا سيما في تأثيرات الإرهاب النفسية, ولم تجد ما يعينها في الدراسة الحالية عن تأثيرات الإرهاب في الجانب الأكاديمي, ومع ذلك استطاعت الباحثة بناء استبانة لتعرف الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية على وفق الخطوات الآتية:

أ. تم توجيه استبانة استطلاعية إلى طلبة المرحلة الإعدادية في مديرتي تربية الرصافة/ الأولى, والكرخ/ الأولى, وطُلب منهم اضافة معلومات وآراء وأفكار التي يرونها مناسبة من وجهة نظرهم لكلٍّ من آثار الإرهاب في الجانب الأكاديمي والنفسيّ والاجتماعيّ.

ب. الإطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات التي فسرت مفهوم الإرهاب(*).

ج. استناداً إلى النقطتين السابقتين تم بناء استبانة تتكون من (٥٤) فقرة موزعة على (٣) مجالات, وهي: الآثار الأكاديمية للإرهاب, وتقيسها (٢٠) فقرة, وتأخذ التسلسل من (١-٢٠) والآثار النفسية للإرهاب, وتقيسها (١٨) فقرة, وتأخذ التسلسل (٢١-٣٨), والآثار الاجتماعية للإرهاب, وتقيسها (١٦) فقرة, وتأخذ التسلسل (٣٩-٥٤). وأمام كل فقرة (٥) بدائل, وهي (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً ؛ تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة ؛ تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة؛ تنطبق عليَّ بدرجة قليلة؛ تنطبق عليَّ بدرجة قليلة جداً). وتأخذ عند التصحيح الدرجات (٥, ٤, ٣, ٢, ١) على التوالي.

تعليمات الاستبانة: أعدت الباحثة تعليمات للاستبانة, تضمنت كيفية الإجابة عن الفقرات, وإعطاء مثال يُوضح ذلك, فضلاً عن حَث المستجيبين على الدقة في الإجابة, وعدم ترك أية فقرة من دون إجابتها. وقد تضمنت التعليمات تعيين جنس المستجيب.

التحليل المنطقي لفقرات لاستبانة البحث: عُرضت الاستبانة مع تعليماتها وتعريفاتها والفقرات التي تُقيس كل مجال من مجالاتها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٣) محكماً, وطُلب منهم فحص الاستبانة من حيث تعليماته, وفقراته فَحصاً منطقياً, وتقدير مدى صلاحيته في ما أُعدت لقياسه. وبناءً على آراء الخبراء والمحكمين

(*) لم تجد الباحثة في تلك الأدبيات والدراسات ما يوضح آثار الإرهاب في الجانب الأكاديمي والإجتماعي, إلاّ معظم ماكتب عن الإرهاب كان عن التفسير القانوني لظاهرة الإرهاب, وهناك كتابات قليلة عن الآثار النفسية للإرهاب.

تم الإتفاق على قبول فقرات الاستبانة البالغة (٥٤) فقرة بعد تعديل البعض منها لغوياً, إذ حصلت فقرات الاستبانة على نسبة الإتفاق المطلوبة لقبول الفقرات, وهي موافقة (١١) محكماً فأكثر, أي بنسبة (٨٤,٦%) فما فوق كي يَكُون الفرق بين عدد الموافقين وعدد غير الموافقين من المُحكمين ذا دلالة إحصائية باستعمال اختبار مربع كاي, إذ تَكُون قيمة مربع كاي المحسوبة (٦,٢٣٠) فأكثر أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية (٣,٨٤٠), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (١). وكما موضح في الجدول (٣).

الجدول (٣)

النسبة المئوية لآراء الخبراء(الموافقون وغير الموافقين)

لصلاحية فقرات استبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية

الفقرات	عدد الفقرات	آراء الخبراء		النسبة المئوية
		الموافقون	غير الموافقين	
١, ٣, ٤ , ٥, ٦, ٧, ٩, ١١, ١٢ ,١٤,١٥ , ١٦ , ١٨, ٢٠, ٢١, ٢٢, ٢٤, ٢٥, ٢٦, ٢٧, ٢٩, ٣٠, ٣١, ٣٢, ٣٣, ٣٤, ٣٥, ٣٦, ٣٧, ٣٨, ٣٩, ٤٠, ٤١, ٤٢, ٤٣, ٤٤, ٤٥, ٤٦, ٤٧, ٤٨, ٤٩, ٥٠, ٥١, ٥٢ ,٥٣, ٥٤	٤٦	١٣	----	%١٠٠
٢, ٨, ١٠, ١٣, ١٧, ١٩, ٢٣ ,٢٨	٨	١١	٢	%٨٤,٦

وضوح التعليمات: بهدف التثبت من مدى وضوح تعليمات الاستبانة وفقراته, وتَعرف الصعوبات التي تواجه عملية التطبيق، واحتساب الوقت المستغرق للإجابة, طبقت الباحثة الاستبانة على عينة مكونة من (٢٠) طالباً وطالبة, مناصفةً بين الذكور والإناث من المدارس الإعدادية في مديرية تربية الكرخ/ الأولى. وقد طُلب من أفراد العينة قراءة التعليمات والفقرات، والاستفسار عن أيِّ غموضٍ يواجههم، وإبداء ملاحظاتهم حول الفقرات وبدائل الإجابة، وفي ضوء هذا الإجراء اتضح للباحثة أن تعليمات الاستبانة وفقراتها واضحة لأفراد العينة، وقد أُستخرج متوسط الوقت المُستغرق للإجابة عن الاستبانة, إذ كان (١٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي لفقرات الاستبانة: ومن الشروط المهمة لفقرات الأدوات القياسية التربوية والنفسية أن تتصف بقدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة (Gronlund,1981: 253)، فضلاً عن ضرورة توافر شرط إرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكُلية للمقياس, وارتباطها بدرجة المجال الذي تنتمي إليه (Allen&Yen,1979:124). ولتحقيق أغراض التحليل الإحصائيّ لاستبانة البحث, فقد تم اختيار عينة التحليل الإحصائيّ البالغة (٣٧٠) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية في مديريتي تربية الرصافة/ الأولى, والكرخ/ الأولى, وسيتم استعراض التحليل الإحصائيّ لاستبانة البحث على النحو الآتي:

❖ **القوة التمييزية:** تثبتت الباحثة من توافر شرط القوة التمييزية لفقرات استبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب, واعتمدت الباحثة اسلوب المجموعتين المتطرفتين للتثبت من القدرة التمييزية للفقرات، وعلى النحو الآتي:

١. رُتِبت درجات أفراد عينة التحليل الإحصائيّ البالغة (٣٧٠) في استجابتهم للاستبانة من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٢. اعتُمدت نسبة (٢٧%) من المجموعتين العليا والدنيا, لتمثل المجموعتين المتطرفتين، إذ أنَّ اعتماد نسبة (٢٧%) للمجموعتين المتطرفتين تُمثل أفضل نسبة يَمكُن اعتمادها، لأنَّها تُقدم مجموعتين بأقصى ما يَمكُن من حجم وتمايز (الزوبعي والكناني،١٩٩٤: ٧٤). ولأنَّ عينة التحليل الإحصائي تألفت من (٣٧٠) طالباً وطالبة، لذا فقد كان عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا(٢٠٠) طالباً وطالبة, أي (١٠٠) طالباً وطالبة في كلِّ مجموعة.

٣. حُللت كل فقرة من فقرات الاستبانة باستعمال الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين، لإختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا (فيركسون،١٩٩١: ٤٥٨).

٤. موازنة القيمة التائية المحسوبة لكلِّ فقرة من فقرات الاستبانة بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (١٩٨). والجدول (٤) يوضح القيمة التمييزية لفقرات الاستبانة.

الجدول (٤)

الإختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لاستبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة *
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	٢,٤٦٧	١,١٦٩	١,٧٥٨	٠,٩٣٥٣	٣,٧٣١

٢	٢,٣٨٧	٠,٩٢٩	١,٢٩٠	٠,٦١١٠	٧,٧٦٣
٣	٢,٤٨٣	٠,٩١٨٦	١,١١٢	٠,٤٠٩	١٠,٧٣٤
٤	٢,٨٨٧	٠,٦٥٥	١,٤٥١	٠,٧٣٩	١١,٤٣٨
٥	٢,٣٧١	٠,٩٩٥	١,٤٥١	٠,٧٣٩	٥,٨٣٧
٦	٣,٢٠٩	٠,٨٣٢	٢,٠٨٠	١,٦٣	٦,٢١٤
٧	٢,٨٧١	٠,٩٤٩	١,٤٥١	٠,٦٩٣	٩,٥٠٦
٨	٣,٣٣٨	٠,٨٤٨	١,٨٢٢	٠,٨٥٩	٩,٨٨٧
٩	٢,٠٤٨	١,١٢٢	١,٥٦٤	٠,٧١٥	٢,٨٦٢
١٠	٣,٧٠٩	١,٠١٤	٢,٢٠٩	٠,٨٨٩	٨,٧٥٤
١١	٣,٥٩٦	٠,٩٩٩	١,٧٧٤	٠,٩١٢	١٠,٦٠٢
١٢	٢,١١٢	١,٣٤٤	١,٣٧١	٠,٧٠٦	٣,٨٤٧
١٣	٣,٧٩٠	١,٠١٠	٢,٤١٩	١,٢٤٨	٦,٧٢١
١٤	٣,٧٩٠	٠,٦٨٠	١,٨٥٤	٠,٩٧٢	١٢,٨٣٨
١٥	٣,١٩٣	٠,٧٢٠	١,٦٦١	٠,٩٥٧	١٠,٠٧٠
١٦	٣,٢٥٨	٠,٨٠٨	١,٦٦١	٠,٩٩٠	٩,٨٣٢
١٧	٣,٩١٩	١,٠١٣	١,٩١٩	٠,٩٨٠	١١,١٧٣
١٨	٣,٥٣٢	٠,٩٣٥	١,٦٤٥	٠,٧٧٠	١٢,٢٥٨
١٩	٤,٠٩٦	٠,٦٩٤	٣,٥٩٦	١,٢٣٤	٢,٧٨٠
٢٠	٣,٦٧٧	٠,٩٨٨	٢,١٤٥	١,٠٢١	٨,٤٨٨
٢١	٣,٥٦٤	١,٢٦٢	٢,١٦١	١,١٦٢	٦,٤٣٩
٢٢	٤,٠١٦	٠,٦٨٩	٣,٠٩٦	١,٣٢٧	٤,٨٤١
٢٣	٤,١١٢	٠,٧٧٠	٢,٥٩٦	١,١٠٨	٨,٨٤٥
٢٤	٣,٤٠٣	٠,٨٧٧	١,٧٠٩	٠,٩٨١	١٠,١٣١
٢٥	٣,٣٣٨	٠,٨٤٨	١,٨٢٢	٠,٨٥٩	٩,٨٨٧
٢٦	٣,٨٨٧	٠,٨٥١	٢,٠٩٦	١,١٤١	٩,٩٠٢
٢٧	٤,٠١٦	٠,٧٩٩	٢,٥٣٢	١,٢٧٦	٧,٧٥٦
٢٨	٤,١٦١	٠,٨٥٣	٢,٦٩٣	١,٣٧٤	٧,١٤٦
٢٩	٣,٣٨٧	٠,٩٢٩	١,٦٦١	٠,٩٣٩	١٠,٢٨٠
٣٠	٣,١٦١	١,٠٥٨	١,٨٢٢	١,١٩٤	٦,٦٠٣
٣١	٣,٢٢٥	١,٠٧٧	١,٩٥١	١,٠٤٦	٦,٦٧٨

٣٢	٣,٠٣٢	١,١٥٨	١,٨٢٢	١,٠٩٤	٥,٩٧٦
٣٣	٢,٦٧٧	١,٣٩٩	١,٣٢٢	٠,٦٢١	٦,٩٦٥
٣٤	٣,٩٠٣	٠,٨٨١	٢,٢٠٩	١,٠٧٣	٩,٦٠٠
٣٥	٣,٤٦٧	١,١٩٧	١,٦٦١	١,٠٠٧	٩,٠٩١
٣٦	٢,٩٣٥	١,١٧١	١,٤٥١	٠,١٦٨	٨,٨١٨
٣٧	٣,٧٧٤	٠,٨٣٨	١,٨٢٢	٠,٩٤٩	١٢,١٣١
٣٨	٤,٠٩٦	٠,٦٩٤	٣,٥٩٦	١,٢٣٤	٢,٧٨٠
٣٩	٣,٣٣٨	٠,٨٤٨	١,٨٢٢	٠,٨٥٩	٩,٨٨٧
٤٠	٣,٣٣٨	٠,٨٤٨	١,٨٢٢	٠,٨٥٩	٩,٨٨٧
٤١	٣,٨٨٧	٠,٨٥١	٢,٠٩٦	١,١٤١	٩,٩٠٢
٤٢	٣,٣٨٧	٠,٩٢٩	١,٦٦١	٠,٩٣٩	١٠,٢٨٠
٤٣	٣,٦٧٧	٠,٩٨٨	٢,١٤٥	١,٠٢١	٨,٤٨٨
٤٤	٢,٩٣٥	١,١٧١	١,٤٥١	٠,١٦٨	٨,٨١٨
٤٥	٣,٣٨٧	٠,٩٢٩	١,٦٦١	٠,٩٣٩	١٠,٢٨٠
٤٦	٤,٠١٦	٠,٦٨٩	٣,٠٩٦	١,٣٢٧	٤,٨٤١
٤٧	٣,٣٣٨	٠,٨٤٨	١,٨٢٢	٠,٨٥٩	٩,٨٨٧
٤٨	٣,٩١٩	١,٠١٣	١,٩١٩	٠,٩٨٠	١١,١٧٣
٤٩	٤,١١٢	٠,٧٧٠	٢,٥٩٦	١,١٠٨	٨,٨٤٥
٥٠	٢,٨٧١	٠,٩٤٩	١,٤٥١	٠,٦٩٣	٩,٥٠٦
٥١	٣,٣٣٨	٠,٨٤٨	١,٨٢٢	٠,٨٥٩	٩,٨٨٧
٥٢	٣,٧٧٤	٠,٨٣٨	١,٨٢٢	٠,٩٤٩	١٢,١٣١
٥٣	٣,٢٥٨	٠,٨٠٨	١,٦٦١	٠,٩٩٠	٩,٨٣٢
٥٤	٣,٩١٩	١,٠١٣	١,٩١٩	٠,٩٨٠	١١,١٧٣

*** القيمة التائية الجدولية = (١,٩٦), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (١٩٨).**

ومن هذه الخطوة اتضح أنَّ فقرات الاستبانة جميعها دالة إحصائياً, إذ كانت قيمها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (١٩٨).

❖ **صدق الفقرات:** تثبتت الباحثة من صدق الفقرات الاستبانة من خلال مؤشرين, هما:

أ. **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة:** ويُعتمد هذا الأسلوب بالدرجة الأساس على معرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات الاستبانة تسير في المسار نفسهُ الذي يسير فيه

الاستبانة (العيسوي،١٩٨٥: ٩). والوسيلة الإحصائية المناسبة لإستخراج عَلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية في استبانة البحث هي "معامل إرتباط بيرسون" (Pearson Correlation), والجدول (٥) يوضح ذلك قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (٥)

قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لاستبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب

ت	قيم معاملات الارتباط	ت	قيم معاملات الارتباط	ت	قيم معاملات الارتباط
١	٠,٣١٩	١٩	٠,٥٦٦	٣٧	٠,٤٤٩
٢	٠,٤٣٤	٢٠	٠,٥٨٥	٣٨	٠,٣٧٨
٣	٠,٥٥٧	٢١	٠,٦٤٣	٣٩	٠,٤٧١
٤	٠,٥٣٣	٢٢	٠,٢٣٥	٤٠	٠,٥٨٤
٥	٠,٤٤٤	٢٣	٠,٥٢١	٤١	٠,٥١٢
٦	٠,٣٧٧	٢٤	٠,٤١٢	٤٢	٠,٥٢٣
٧	٠,٥٨٥	٢٥	٠,٤٠٤	٤٣	٠,٦٤١
٨	٠,٣٧٥	٢٦	٠,٥٠١	٤٤	٠,٢٩٦
٩	٠,٢٨٣	٢٧	٠,٤٩٦	٤٥	٠,٣٤٢
١٠	٠,٥١٦	٢٨	٠,٤٩٨	٤٦	٠,٢٣٤
١١	٠,٥٢٧	٢٨	٠,٥٩٢	٤٧	٠,٣٤١
١٢	٠,٣٢٤	٣٠	٠,٤٣٤	٤٨	٠,٤٥٤
١٣	٠,٣٠١	٣١١	٠,٢٩٠	٤٩	٠,٤٣٣
١٤	٠,٤٣٠	٣٢	٠,٣٢١	٥٠	٠,٤٤٤
١٥	٠,٢٢٢	٣٣	٠,٣٣٣	٥١	٠,٣٣٣
١٦	٠,٣١١	٣٤	٠,٥١١	٥٢	٠,٣٩٠
١٧	٠,٣٢٠	٣٥	٠,٥٠٠	٥٣	٠,٥٤١
١٨	٠,٢٢٠	٣٦	٠,٣١٠	٥٤	٠,٢٩٩

***القيمة الحرجة لمعامل الارتباط(٠,١٣٨), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (٣٦٨).**

وأظهرت المعالجة الإحصائية مثلما موضح في الجدول (٥) أنَّ قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة جميعها دالة إحصائياً, وذلك لأنَّها أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الإرتباط البالغة (٠,١٣٨), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (٣٦٨).

ب.علاقة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه: والجدول (٦) يوضح ذلك قيم معاملات الارتباط فقرات الاستبانة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه.

الجدول (٦)

قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه في استبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب

ت	قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة مجال الآثار الأكاديمية	ت	قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة مجال الآثار النفسية	ت	قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة مجال الآثار الاجتماعية
١	٠,٥٧٥	٢١	٠,٥٥٦	٣٩	٠,٣٥٩
٢	٠,٤١٢	٢٢	٠,٥٩٦	٤٠	٠,٦٣٤
٣	٠,٤٥٦	٢٣	٠,٤٥٧	٤١	٠,٥٥٥
٤	٠,٣٥٧	٢٤	٠,٥٤٦	٤٢	٠,٥١١
٥	٠,٣٢٢	٢٥	٠,٦٧٧	٤٣	٠,٤٠٤
٦	٠,٤٣٢	٢٦	٠,٦٦٢	٤٤	٠,٣٧٧
٧	٠,٣٣٣	٢٧	٠,٤٣٠	٤٥	٠,٤٥٠
٨	٠,٢٢٢	٢٨	٠,٣٢٣	٤٦	٠,٥٦٦
٩	٠,٤٣١	٢٩	٠,٣٣٣	٤٧	٠,٥٠٠
١٠	٠,٣٢٠	٣٠	٠,٤٣٣	٤٨	٠,٦٢٢
١١	٠,٣٣٠	٣١	٠,٢٢٢	٤٩	٠,٢٣٥
١٢	٠.٤١١	٣٢	٠,٤٠٠	٥٠	٠,٣٤١
١٣	٠,٣٤٣	٣٣	٠,٣٩٠	٥١	٠,٢٩٩

١٤	٠,٣٣٣	٣٤	٠,٢٩٠	٥٢	٠,٥٥٦
١٥	٠,٢٥٦	٣٥	٠,٥٤٠	٥٣	٠,٥٩٦
١٦	٠,٣٠٠	٣٦	٠,٣٥٤	٥٤	٠,٤٥٧
١٧	٠,٤١١	٣٧	٠,٤٢٢		
١٨	٠,٣٣٣	٣٨	٠,٤٥٠		
١٩	٠,٣٢٩				
٢٠	٠,٢٩٠				

***القيمة الحرجة لمعامل الارتباط (٠,١٣٨), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (٣٦٨).**

وأظهرت المعالجة الإحصائية مثلما موضح في الجدول (٦) أن قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه في مقياس آثار الإرهاب جميعها دالة إحصائياً وذلك لأنَّها أكبر من القيمة الحرجة لمعامل الإرتباط البالغة (٠,١٣٨), عند مستوى دلالة (٠,٠٥), وبدرجة حرية (٣٦٨).

الخصائص القياسية للاستبانة: تم التثبت من الخصائص القياسية للاستبانة على النحو الآتي:

١. **الصـــدق (Validity):** تثبتت الباحثة من مؤشر الصدق على النحو الآتي:

أ. الصدق الظاهري (Face Validity):تثبتت الباحثة من هذا الصدق من عرض الاستبانة بصورتِها الأولية على مجموعةٍ من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية للحُكم على مدى صلاحية فقراتِها في قياس ماأُعدت لقياسِهِ، فضلاً عن تقويم تعليماتِهِ وبدائل الإجابة عن الفقرات، وإذا ما كانت التعليمات والفقرات وبدائل الإجابة بحاجةٍ إلى تعديل, وإذا كانت هناك أي مقترحات.

ب. صدق البنـاء (Construct Validity): تثبتت الباحثة من هذا المؤشر (صدق البناء) عن طريق إيجاد مُعاملات التمييز لفقرات الاستبانة، والتثبت من صدق فقراتها عن طريق مؤشرين, وهما: عَلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة, وعَلاقة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه, واستناداً إلى هذه الإجراءآت تُعَد استبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب صادقة.

٢. **الثبات:** يُعَدُّ الثبات مؤشراً إلى دقة أداة القياس وإتساقها في قياس ما وضعت لأجله, وإعطاء النتائج نفسها, أو نتائج متقاربة لو كررت عملية القياس على الأفراد أنفسهم (

الأنصاري,٢٠٠٠ : ١١٩). وقد تم التثبت من ثبات الاستبانة بطريقتين, هما الإختبار – إعادة الإختبار, ومعادلة الفا – كرونباخ, وسيتم توضيحهما على النحو الآتي:

أ. طريقة الإختبار – إعادة الإختبار (Test- Retest Method):

طبقت الباحثة الاستبانة على عينة الثبات البالغة (٣٠) طالباً وطالبة, مناصفةً بين الذكور والإناث (من عينة التحليل الإحصائيّ), ومن ثم أعيد تطبيقهُ على العينة نفسها بعد مرور (١٥) يوماً. وبعد الإنتهاء من التطبيقين حُسب ثبات الاستبانة عن طريق حساب درجات أفراد العينة في التطبيقين الأول والثاني، ومن ثم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين, وقيمة معامل الثبات على وفق طريقة إعادة الإختبار (للاستبانة كلها ولمجالاتها الثلاثة) موضحة في الجدول (٧).

ب. معادلة الفاكرونباخ (Alfa Cronbach):

تُقيس هذه الطريقة اتساق أداء الفرد من فقرة إلى أخرى, وتُشير إلى قوة الإرتباط بين فقرات المقياس (عودة،١٩٩٨: ١٩١). ويزودنا مُعامل الفا- كرونباخ بتقديرٍ جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally,1978:230). وللتثبت من ثبات المقياس بهذه الطريقة طُبقت معادلة (الفا- كرونباخ) على درجات أفراد عينة الثبات (السابقة الذكر) في التطبيق الأول, وقيمة معامل الثبات على وفق طريقة ألفا كرونباخ (للاستبانة كلها ولمجالاتها الثلاثة) موضحة في الجدول (٧).

الجدول (٧)

قيم معاملات الثبات لاستبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب على وفق طريقتي إعادة الإختبار ومعادلة الفا – كرونباخ

المتغير	قيم معامل الثبات على وفق طريقتي	
	إعادة الاختبار	الفاكرونباخ
الآثار الأكاديمية	٠,٨٤	٠,٨٣
الآثار النفسية	٠,٨٣	٠,٨١
الآثار الاجتماعية	٠,٨٣	٠,٨١
الاستبانة كلها	٠,٨٢	٠,٨٠

وتُعدُّ قيم مُعاملات الثبات هذهِ مقبولة, ويمكن الركون إليها إذا ماقُورنت بقيم معاملات الثبات التي أشارت إليها أدبيات القياس والتقويم, إذ تشير هذه الأدبيات إلى أنَّ قيم معاملات الثبات إذا كانت أكثر من (٠,٧٠) تُعَد مقبولة (باركر وبستراتج واليوت،١٩٩٩: ١٢٢). وبذلك تُعَدَّ قيم معاملات الثبات لاستبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب على وفق طريقتي إعادة الإختبار, ومعادلة (الفا – كرونباخ) مقبولة.

التطبيق النهائي لاستبانة البحث: بعد التحقق من صلاحية استبانة الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية من خلال تحليل فقراتها منطقياً واحصائياً, فضلاً عن استخراج بعض الخصائص القياسية لها, متمثلة بالصدق والثبات طُبقت الاستبانة على عينة البحث المُشار إليها في الجدول (٢)، والبالغة (٣٧٠) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الإعدادية، وذلك بعد استحصال الموافقات الأصولية, لتسهيل مهمة التطبيق. وقد اتبعت الباحثة الإجراءآت الآتية لتطبيق المقياس:

- ❖ حُدد موعد التطبيق بالإتفاق مع إدارات المدارس المشمولة بالبحث، واستمر التطبيق من يوم الأحد الموافق (٢٠١٤/١١/١) إلى يوم الثلاثاء الموافق(٢٠١٥/١/٤).
- ❖ وضحت الباحثة لأفراد العينة بأنَّ تطبيق الاستبانة لأغراض البحث العلميّ، وأنَّ نجاح الباحثة في مهمتها يَعتمد على دقة الإجابة وجديتها.
- ❖ طَلبت الباحثة من العينة قراءة التعليمات أولاً قبل الشروع بالإجابة عن الفقرات, وطبقت الاستبانة على نحوٍ جماعي.
- ❖ بعد الإنتهاء من تطبيق الاستبانة تقدمت الباحثة بالشكر والإمتنان إلى إدارات المدارس المشمولة بالبحث وإلى أفراد العينة.

الوسائل الإحصائية: اعتمدت الباحثة وسائل إحصائية متعددة في إجراءات بناء الاستبانة, وتحليل البيانات المستحصلة من عينة البحث, وهي:

١. مربع كاي (Chi– Square): لاستخراج اتفاق آراء الخبراء حول فقرات الاستبانة.
٢. الإختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين: لاستخراج القوة التمييزية لاستبانة البحث.
٣. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficien): لاستخراج صدق الفقرات الاستبانة, والتحقق من ثباتها بطريقة إعادة الإختبار.
٤. معادلة الفا– كرونباخ (Cronbach Alpha): لتعرف الثبات بطريقة الاتساق الداخليّ للمقياس.
٥. المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري: لتحديد أولوية وأهمية كل فقرة من فقرات الاستبانة تبعاً لمجالاتها الثلاثة.

المبحث الخامس: عرض النتائج وتفسيرها: لغرض التثبت من هدف البحث الذي يهدف إلى تعرف الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة طلبة المرحلة الإعدادية

بحسب أولويتها وأهميتها, حُسب المتوسط الحسابيّ والإنحراف المعياريّ لكلِّ فقرة, رُتبت فقرات الاستبانة كلاً بحسب المجال الذي تنتمي إليه ترتيباً تنازلياً من أعلى متوسط حسابيّ إلى أقل متوسط حسابيّ, وسيتم استعراض نتائج هذا الهدف على النحو الآتي:

١. **الآثار الأكاديمية للإرهاب:** رُتبت الفقرات التي تقيس الآثار الأكاديمية التي يعاني منها طلبة المرحلة الإعدادية نتيجة الإرهاب على وفق أولويتها وأهميتها من وجهة نظر الطلبة, وذلك باستخراج المتوسط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة لكلِّ فقرة, وإنحرافها المعياريّ, وقد رتبت الاستجابات من أعلى متوسط حسابي إلى أدنى متوسط حسابي, وعُدَّت الفقرات ذات المتوسط الحسابي من (٣) فأكثر مؤشراً للآثار الأكاديمية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية, أما الفقرات ذات المتوسط الحسابي أقل من (٣) فلا تُعَد مؤشراً للآثار الأكاديمية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية, وكما موضح في الجدول(٨).

الجدول (٨)

استجابات أفراد العينة من الطلبة عن الآثار الأكاديمية للإرهاب بحسب المتوسط الحسابي لكلِّ فقرة وإنحرافها المعياريّ

تبعاً لتسلسل الفقرات كما وردت في الاستبانة

ت الفقرة	الفقـــــــــــــرات	المتوسط الحسابيّ للفقرة	الإنحراف المعياريّ
٨	أفتقد إلى الدافعية للدراسة بسبب فقدان الأمل بتحسن ظروف بلدي	٣,٨٠	١,٠٩
٤	لا أطمح لإكمال دراستي بسبب عمليات الإرهاب المستمرة	٣,٨٠	١,٢٣
٩	يتبدد نشاطي الأكاديمي بسبب مايحدث من أوضاع مأساوية في بلدي	٣,٦٦	٠,٣٣
١٦	لا يهمني إن نجحت أم رسبت أمام ما أراه من مآسي	٣,٥٣	١,٦٥
٢	لا أشعر برغبة في أداء واجباتي المدرسية	٣٠,٥	١,١١
٥	لا أتابع التطورات العلمية التي لها علاقة بدراستي	٣,٥٠	٠,٩٨
١	مشاركتي غير فاعلة داخل الصف	٣,٤٩	٠,٦٥
٧	لا رغبة لي بالمشاركة في النشاطات اللا صفية	٣,٣٨	١,٢١
٣	الوضع العام في بلدي لا يساعد على التعلم	٣,٣٨	١,٩٩
١٢	أشعر بالإرهاق والتعب بسبب صعوبة المواصلات	٣,٣٦	٠,٣٣
١١	لا أستطيع الإلتزام بالدوام يوميا بسبب ظروف الإرهاب	٣,٣٦	٠,٥٤
١٨	دافعيتي للاستزادة من المعرفة ضعيفة	٣,٣٣	٠,٥٥
١٥	اصبحت كثير النسيان	٣,٢٧	٠,٣٤

٢٠	انخفاض مستواي الدراسي بسبب الظروف الإرهاب	٣,٢٧	١,١٣
١٣	ينتابني شرود ذهني داخل الصف عندما اسمع صوت تفجير	٢,٩٦	١,٠٠
١٠	في ظل ظروف الإرهاب لا توجد محفزات مالية للطلبة	٢,٩٦	١,٣٠
١٤	التكتلات الحزبية والسياسية داخل المدرسة تؤثر على انتظام دوامي	٢,٩٦	١,٠٢
٦	أتغيب عن المعهد من حين لآخر بسبب صعوبة المواصلات في أثناء حدوث عمليات ارهابية	٢,٩٦	١,٠٥
١٧	أنا غير منضبط داخل الصف	٢,٨٠	١,٠١
١٩	ضعف قدرتي على التركيز داخل الصف	٢,٨٠	٠,٩٩

ويوضح الجدول (٨) الفقرات التي أشارت إلى الآثار الأكاديمية للإرهاب من وجهة نظر الطلبة التي كانت متوسطاتها الحسابية أعلى من (٣) وهي الفقرات ذات التسلسل (٨, ٤, ٩, ١٦, ٢, ٥, ١, ٧, ٣, ٦, ١٢, ١١, ١٨, ١٥, ٢٠), وتشير هذه الفقرات إلى أنَّ للإرهاب آثاره في الجانب الأكاديميّ للطلبة, إذ إنهم يفتقدون إلى الدافعية الأكاديمية والطموح العلمي, وعدم الإهتمام واللامبالاه في أداء واجباتهم, وعدم متابعة التطورات العلمية, وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية, فضلاً عن الشعور بالإرهاق والتعب, وعدم الإلتزام بالدوام المدرسي, والنسيان, وانخفاض دافعية الطالب للحصول على المعرفة, ممّا أدى ذلك كله إلى إنخفاض المستوى الدراسي للطلبة. في حين كانت المتوسطات للحسابية للفقرات ذات التسلسل (١٣, ١٠, ١٤, ٦, ١٧, ١٩) أقل من (٣), مما يشير إلى أن أفراد العينة من طلبة المرحلة الإعدادية لم يهتموا بالأحداث المدونة في هذه الفقرات.

٢. **الآثار النفسية للإرهاب:** رُتبت الفقرات التي تقيس الآثار النفسية التي يعاني منها طلبة المرحلة الإعدادية نتيجة الإرهاب على وفق أولويتها وأهميتها من وجهة نظر الطلبة, وذلك باستخراج المتوسط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة لكلِّ فقرة, وإنحرافها المعياريّ, وقد رتبت الاستجابات من أعلى متوسط حسابي إلى أدنى متوسط حسابي, وعُدَّت الفقرات ذات المتوسط الحسابي من (٣) فأكثر مؤشراً للآثار النفسية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية, أما الفقرات ذات المتوسط الحسابي أقل من (٣) فلا تُعَد مؤشراً للآثار النفسية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية, وكما موضح في الجدول(٩).

الجدول (٩)

استجابات أفراد العينة من الطلبة عن الآثار النفسية للإرهاب بحسب المتوسط الحسابي لكلّ فقرة وإنحرافها المعياريّ تبعاً لتسلسل الفقرات كما وردت في الاستبانة

ت	الفقـــــــــــــــرات	المتوسط الحسابي للفقرة	الإنحراف المعياري
٢١	أشعر بالإحباط بسبب ما رأيته من مآسي الإرهاب	٣,٩٨	١,٩٠
٢٢	لا أشعر بالأمان والإطمئنان	٣,٩٦	١,٤٥
٢٤	أنا متشاؤم من المستقبل	٣,٨٨	١,٣٤
٢٦	أخاف أن أتعرض لإصابة تصيبني بالعوق	٣,٨٧	١,٢٢
٢٩	لا أرى بادرة خير في المستقبل القريب	٣,٨٥	١,٠٩
٣٠	أشعر بخيبة الأمل بسياسي بلدي	٣,٧١	٠,١١
٣٣	أشعر بالخطر والتهديد يحيط بحياتي	٣,٦٣	٠,١٢
٢٥	أشعر بالقلق من تزايد عمليات الإرهاب في بلدي	٣,٥٦	٠,٥٩
٢٧	يلازمني القلق من أن يحدث شيء سيء لأفراد عائلتي أو أصدقائي	٣,٤٧	٠,٧٨
٣٤	نومي مضطرب	٣,٤٣	١,٤٤
٢٨	يلازمني شعور بالحزن لما يحصل في بلدي	٣,٣٥	١,١٣٠
٣٢	أشعر بالغضب بسرعة	٣,٢٧	١,٨٢
٣٨	أشعر بالضجر من كل شيء في حياتي	٣,١٤	٠,٢٩
٣٧	أفرط في تناول الطعام والشراب	٢,٩٩	١,٠٣
٣١	الوضع غير المستقر في بلدي يجعلني عدوانيا ومتمردا	٢,٩٨	١,٠٨
٢٣	يرهقني متابعة أحداث الإرهاب	٢,٩٧	١,٩٠
٣٥	أهرب من الواقع بالاسترسال بأحلام اليقظة	٢,٩١	٠,٨٩
٣٦	أتناول المهدئات بكثرة	٢,٩١	٠,٩٣

يوضح الجدول (٩) الفقرات التي أشارت إلى الآثار النفسية للإرهاب من وجهة نظر الطلبة التي كانت متوسطاتها الحسابية أعلى من (٣), وهي الفقرات ذات التسلسل (٢١, ٢٢, ٢٤, ٢٦, ٢٩, ٣٠, ٣٣, ٢٥, ٢٧, ٣٤, ٢٨, ٣٢, ٣٨), وتشير هذه الفقرات إلى أنَّ أفراد العينة يشعرون بالآثار النفسية للإرهاب, إذ أنَّهم يشعرون بالإحباط وعدم الأمان والتشاؤم, والنظرة السلبية التشاؤمية للمستقبل, فضلاً عن أنَّهم يشعرون بخيبة الأمل, والتهديد, والقلق, واضطراب النوم, والشعور بالحزن, والغضب, والشعور بالضجر من الحياة. في حين كانت المتوسطات الحسابية للفقرات ذات التسلسل(٣٧, ٣١, ٢٣, ٣٥, ٣٦) أقل من (٣), ممّا يعني أنَّ أفراد العينة من طلبة المرحلة الإعدادية لم يهتموا بالأحداث المدونة في هذه الفقرات.

٣. **الآثار الإجتماعية للإرهاب:** رُتبت الفقرات التي تقيس الآثار الإجتماعية التي يعاني منها طلبة المرحلة الإعدادية نتيجة الإرهاب على وفق أولويتها وأهميتها من وجهة نظر الطلبة, وذلك باستخراج المتوسط الحسابيّ لاستجابات أفراد العينة لكلِّ فقرة, وإنحرافها المعياريّ, وقد رتبت الاستجابات من أعلى متوسط حسابي إلى أدنى متوسط حسابي, وعُدَّت الفقرات ذات المتوسط الحسابي من (٣) فأكثر مؤشراً للآثار الاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية, أما الفقرات ذات المتوسط الحسابي أقل من (٣) فلا تُعَد مؤشراً للآثار الاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية, وكما موضح في الجدول(١٠).

الجدول (١٠)

استجابات أفراد العينة عن الآثار الإجتماعية للإرهاب بحسب المتوسط الحسابي لكلِّ فقرة وإنحرافها المعياريّ تبعاً لتسلسل الفقرات كما وردت في الاستبانة

ت	الفقـــــــــــــــرات	المتوسط الحسابي للفقرة	الإنحراف المعياري
٥٢	أصبحت منطويا على نفسي وأكثر انعزاليا	٤,٥٠	١,٦٠
٤٣	لارغبة لي بأداء الواجبات الاجتماعية خوفا من التعرض لحادث ارهابي	٤,١٩	١,٥٤
٥١	لا أحب الجلوس مع الأسرة لمشاهدة البرامج السياسية	٣,٩٧	١,٤٩
٥٠	لا أشارك أسرتي بزيارة الأقارب	٣,٩٤	١,٥٥
٤٩	اعتذر عن مشاركة زملائي بأي نشاط اجتماعي خارج المدرسة	٣,٩١	١,٧٨
٣٩	لا رغبة لي بمشاركة زملائي بالنشاطات داخل المعهد	٣,٨٤	٠,٩٩

٤١	ضعف علاقاتي الاجتماعية	٣,٥٨	٠,٤٩
٤٨	أتجنب الأماكن التي تكثر فيها التجمعات	٣,٥٧	١,٥٩
٤٤	لا أشارك بالمناسبات السياسية لأنها تشكل خطرا على حياتي	٣,٤٣	١,٦٠
٤٧	ضعف قدرتي على إتخاذ قرارات صائبة في حياتي الاجتماعية	٣,٤١	١,٤٩
٤٥	لا أتقيد بالتعليمات والأنظمة التي تصدرها إدارة المدرسة أو الوزارة	٣,٤١	١,٤٨
٥٣	أشعر بضعف انتمائي لمجتمع يسوده الإرهاب	٣,٢٧	٢,١٠
٤٢	أتصرف بعدائية نحو الآخرين	٣,١٦	١,٧٨
٤٦	ضعف اهتمامي بمظهري الخارجي	٢,٩٦	١,٦٧
٤٠	أشعر بعدم اهتمامي لما يحدث للآخرين من مآسي الإرهاب	٢,٩٨	٠,٨٨

يوضح الجدول (١٠) الفقرات التي أشارت إلى الآثار الإجتماعية للإرهاب من وجهة نظر الطلبة التي التي كانت متوسطاتها الحسابية أعلى من (٣), وهي الفقرات ذات التسلسل (٥٢, ٤٣, ٥١, ٥٠, ٤٩, ٣٩, ٤١, ٤٨, ٤٤, ٤٧, ٤٥, ٥٤), وتشير هذه الفقرات إلى أنَّ أفراد العينة يشعرون بالآثار الإجتماعية للإرهاب, إذ إنَّهم أصبحوا إنعزاليين, ونتيجة لهذا الانعزال فقدوا رغبتهم بأداء الواجبات الإجتماعية, والإبتعاد عن الأهل في أثناء مشاهدة البرامج السياسية, وعدم مشاركتهم في زيارة الأقارب, والإعتذار عن مشاركة زملائهم للأنشطة الإجتماعية داخل المدرسة وخارجها, مما أدى إلى ضعف علاقاتهم الإجتماعية, وأدى إلى تجنبهم للأماكن التي يكثر فيها التجمع, والخوف من المشاركة بالمناسبات السياسية, وضعف القدرة على إتخاذ القرارات, وعدم التقيد بالتعليمات والأنظمة, وضعف شعورهم بالإنتماء للوطن, فضلاً عن تصرفاتهم العدوانية نحو الآخرين.

في حين كان المتوسط الحسابي للفقرتين ذات التسلسل (٤٦, ٤٠) أقل من (٣), مما يعني أن أفراد العينة من طلبة المرحلة الإعدادية لم يهتموا بالحدث المدون في هاتين الفقرتين.

مناقشـــــة النتائـــــج:

أوضحت النتائج أنَّ للإرهاب آثار أكاديمية ونفسية واجتماعية, وأنَّ لهذه الآثار انعكاساتها في حياة الطالب العراقي, تمثلت بحالات من الإيذاء النفسي وردود الأفعال غير المرغوب فيها,

نتيجة تعرضهم للعمليات الإرهابية, وفي ذلك تذكر (الجلبي, ٢٠١٢) "أنَّ صدمة التعرض للإرهاب, أو مشاهدة المناظر التي يخلفها الإرهاب تظل قائمة, ونشطة التأثير في الصحة النفسية للشخص, لأنَّها تبقى خبرة مؤلمة تعيش مع الشخص المتعرض للإرهاب" (الجلبي, ٢٠١٢: ٥).

ويمكن القول إنَّ آثار الإرهاب ونتائجه وتأثيراته سواء في المجتمع العراقيّ بصورة عامة, أو حياة الطلبة بصورة خاصة متداخلة ومتشابكة, وما الفصل بينها سوى عملية توضيحية فحسب, فالنتائج التي تترتب على الإرهاب إنما تتداخل وتتفاعل معاً, ويفضي بعضها إلى البعض الآخر, لتشكل خطراً فعلياً يهدد البنى العلمية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ولأفراده ومنهم الطلبة على حدٍ سواء, وقد تتعثر عملية التنمية الإقتصادية والتغيير الاجتماعي مالم تتم مكافحة الإرهاب الذي ينخر بجسد المجتمع, والذي يفضي إلى العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية, مما ينعكس سلباً على الواقع العلميّ للطالب، ومن ثمَّ، فإنَّ أية معالجة جادة لهذه الظاهرة، تتطلب معرفة دقيقة للعوامل والظروف التي تساعد على وجود هذه الظاهرة ودراستها, فضلاً عن معرفة آثار هذه الظاهرة ونتائجها في حياة المجتمع عموماً وفي حياة الطلبة خاصةً.

<u>الإستنتاجـــات</u>:

نتيجة للإرهاب المستمر في بلدنا برزت عدة ظواهر كارثية, ومنها: ضعف الأمن وماتلاه من الشعور بعدم الأمان والاستقرار في بلدنا الذي يمرُّ بمرحلة انتقالية لتطبيق النظام الديمقراطيّ التعدديّ, وعرقلة خطط التنمية والخدمات العامة للمواطن, وإشاعة الفوضى وحالة الرهبة والخوف لدى المواطنين نتيجة لعمليات التهديد والإغتيالات, والتهجير القسري والترحيل من منطقة لأخرى, فضلاً عن عمليات التفجير والتي تؤدي بحياة الكثير من أبناء الشعب العراقيّ. وما ينتج عن كلٍّ ذلك من آثار متنوعة تمس حياة الطالب العراقيّ مثلما تمس حياة العراقيين جميعاً. ومن خلال النتائج التي توصل إليها البحث الحالي نستنتج أن للإرهاب تأثيراته السلبية والمقيتة في الحياة الأكاديمية للطالب في المرحلة الإعدادية وفي الجوانب النفسية والاجتماعية.

<u>التوصيـــات</u>:

استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بالآتي:

١. أن تعمل المدرسة على غرس الإتجاهات والسلوكيات السليمة لدى الطلبة بما يحقق المواطنة الصحيحة.

٢. أن تعمل الجهات المسؤولة في البلد ومنها وزارة التربية على تجهيز البيئة الفكرية والتربوية التي تنبذ الإرهاب والتعصب فكراً وممارسة.

٣. تحصين الطلبة من خلال المناهج الدراسية ووسائل الإعلام ضد الأفكار الدخيلة التي تخل بثوابت حب الوطن, وتوعية الطلبة بالوسائل التي قد تتبعها الفئات الإرهابية لإغواء الطلبة وجرهم إلى تنظيمات مشبوهة باسم الدين, ومايترتب على ذلك من أخطار تعود على الفرد

والمجتمع, وأن تكون تلك التوعية بنحوٍ مباشر عن طريق برامج ارشادية خاصة, ومن خلال اللقاءآت والندوات التي تعقد داخل المدرسة التي تحصن الطالب فكرياً وسلوكياً, أو بنحوٍ غير مباشر عن طريق المناهج الدراسية, وعن طريق وسائل الإعلام.

٤. ضرورة أن تقوم وسائل الإعلام بتوعية الطلبة بأهمية التبادل الثقافي، والحوار بين الأديان، ورسالة الإسلام التي تدعو إلى التسامح والعدالة، وقدسية إنسانية الإنسان.

٥. على مؤسسات الدولة ومنها المدرسة أن تعمل على تلبية حاجات الطالب النفسية والاجتماعية والتربوية والمادية, وتربيته باسلوب علمي منهجي, بحيث نوقظ فيه حبّ الوطن والشعور بالإنتماء له, ومن خلالها إيقاظ الشعور بالمسؤولية تجاه الوطن, إذ إنَّ حبَّ الوطن ليست شعارات, بل ممارسة وعمل, الذي يكون بهما التعبير الصحيح عن حب الوطن.

المقترحـــــات:

استناداً إلى النتائج التي التوصل إليها تقترح الباحثة الدراسات الآتية:

١. عَلاقة الإرهاب بالإحباط النفسيّ لدى الطلبة.

٢. الأسباب الحقيقية المؤدية للإرهاب من وجهة نظر الطلبة الشباب.

٣. إعداد برنامج إرشاديّ متكامل, يراعي متطلبات الصحة النفسية للطلبة الذين تعرضوا للإرهاب.

المصـــــــادر:

أولاً المصـــــادر العربيـــــة

القرآن الكريم .

١. آبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، **القاموس المحيط**, مؤسسة الرسالة، بيروت، ط ٢، ١٤٠٧ هـ /١٩٨٧م، باب الباء فصل الراء، ص ١١٨.

٢. ابن منظور, ابو الفضل جمال الدين.(٢٠٠١). **لسان العرب**, بيروت: دار صادر.

٣. أبو علام ,صلاح الدين محمود.(٢٠٠٠). **تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**, القاهرة: مكتبة الخانجي .

٤. احمد, رفعت سيد .(٢٠١٢). **ظاهرة الإرهاب: الخلفيات والأسباب والمعالجة.**

٥. الأنصاري, بدر محمد. (٢٠٠٠). **قياس الشخصية** ,الكويت: دار الكتاب الحديث.

٦. باركر، كريس، وبستراتج، نانسي، واليوت، روبرت. (١٩٩٩). **مناهج البحث في علم النفس الاكلينيكي والارشادي**، ترجمة: نجيب صبورة، وميرفت احمد شوقي، وعائشة السيد رشدي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٧. الجلبي, سوسن مجيد .(٢٠٠٥). الإرهاب وآثاره النفسية والاجتماعية على الاسرة والطفل: دراسات في زمن الاحتلال, **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية**, العدد ٧, الصادرة في شهر سبتمبر.

٨. الجلبي, سوسن مجيد .(٢٠١٢). الإرهاب: مفهومه واسبابه, وتوصيات للحد منه, **مجلة الحوار المتمدن** , العدد (٣٧٤٦), الصادرة في ٢٠١٢/٦/٢, محور: الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع.

٩. الحيدري, إبراهيم .(٢٠١٥). سيكولوجية الإرهاب: التكفير بدل التفكير, **مجلة المدى**.

١٠. الدخيلي, رعد .(٢٠١٣). الارهاب السياسي والاجتماعي: أسبابه ودوافعه, مقالة منشورة على الموقع الالكتروني **www.kitabat.com**

١١. ساري, حلمي. (٢٠١٢). الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية للعنف, **موقع بوابة القدس المفتوحة**.

١٢. السدلان, صالح بن غانم .(ب.ت). اسباب الإرهاب والعنف والتطور, دراسة منشورة على الموقع الألكتروني:
http://d1.islamhouse.com/data/ar/ih_books/single/ar_The_causes_of_terrorism_violence_and_extremism.pdf

١٣. الطيار, عبد الله بن محمد بن أحمد, (١٤٢٩ هـ). **الإرهاب وأثره على البلاد والعباد: رسالة صغيرة مختصرة**.

١٤. علو, أحمد .(٢٠١٣). "الإرهاب في مفهومه وتداعياته من تحديدات اللغة إلى تباين وجهات النظر", **مجلة الجيش**, العدد (٣٤٠), العدد الصادر في تشرين الأول.

١٥. علي, وائل فاضل .(٢٠٠٩). "الإرهاب, كيف, ولماذا: وجهة نظر نفسية في مفهوم الإرهاب", **مجلة الحوار المتمدن**, العدد (٢٨٤٤), الصادر في ٢٠٠٩/١١/٣٠, المحور: الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع.

١٦. العيسوي, عبد الرحمن محمد. (١٩٨٥). **علم النفس في المجال التربوي**, الطبعة الاولى, دار العلوم العربية: بيروت, لبنان.

١٧. غيث, محمد عاطف.(١٩٨٩). **قاموس العلوم الاجتماعية**, الاسكندرية: دار المعارف الجامعية.

١٨. القيسي, محمد.(٢٠١٢). الآثار النفسية التي تخلفها العمليات الإرهابية, مقالة منشورة في مجلة الوطن الالكترونية **www.mawtain.al-shorfa.com**

١٩. محمد, حمدان رمضان.(٢٠١١). الارهاب الدولي وتداعياته على الأمن والسلم العالمي: دراسة تحليلية من منظور اجتماعي, **مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية**, المجلد ١١, (٢٦٧-٢٩٢).

٢٠. محمد, ريم. (٢٠٠٦). الصدمات النفسية للارهاب في الحروب, أثرها وعلاجها, مقالة منشورة على الموقع الالكتروني: **www.arabiyat.com**

٢١. محمود يوسف الشوبكي (٢٠٠٧). "مفهوم الإرهاب بين الإسلام والغرب" بحث مقدم إلى **مؤتمر"الإسلام والتحديات المعاصرة"المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية** في الفترة: ٢-٢٠٠٧/٤/٣م (ص: ٨٤٨ – ٥٩٨).

٢٢. ملحم، سامي . (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**, ط١. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

٢٣. موسى, ناهض.(٢٠١٣). **الصحة النفسية والإرهاب**. مقالة منشورة على الموقع الالكتروني: www.bafree.net

٢٤. النقوري, عبدالقادر زهير.(٢٠٠٨). **المفهوم القانوني لجرائم الإرهاب الداخلي والدولي**, ط١, بيروت: منشورات الحلبي القانونية.

٢٥. الهواري, محمد .(ب.ت). الإرهابالمفهوم والأسباب وسبل العلاج, دراسة منشورة على موقع حملة السكينة:

http://www.assakina.com/files/books/book26.pdf

٢٦. هموفمان, بروس. (٢٠٠٨). الارهاب شكل من اشكال الحرب النفسية, مقالة منشورة على الموقع الالكتروني: **www.iipdig:tal.usembassy.gov** .

٢٧. الوردي, علي. (١٩٦٥). **دراسة في طبيعة المجتمع العراقي**, بغداد: مطبعة العاني.

ثانياً: المصـــادر الاجنبيـــــة

28. Ford,Julian.(2003). **The war in Iraq**, manging stess and recovering fromtrauman national center for ptsd, fact sheet.

29. Gronlund, N. (1981). **Measurement and Evaluation in Teaching**. Second ed. New York.

30. Nunnaly, J. C. (1978). **Psychometric Theory**, 2ed, New York, Megraw. Hill.

31. **Webester Universal Collog Dictionary**.(1997).

الملحق (١)

م/ مقياس الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب

بصيغته الأولية

الطالب العزيز

الطالبة العزيزة

الجنس: ذكر ☐ ☐ أنثى

تحية طيبة :

تروم الباحثة اجراء البحث الموسوم بـ " الآثار الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للإرهاب من وجهة نظر طلبة المرحلة الإعدادية" . لذا ترجو الباحثة الإجابة على فقرات الإستبانة بوضع علامة (√) تحت البديل الذي ينطبق عليكم. وترجو الباحثة عدم ترك أية فقرة بدون إجابة, وإن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي فحسب, ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة.

نشكر تعاونكم خدمة للبحث العلمي

م. د. استبرق مجيد علي لطيف

أولاً: الآثار الأكاديمية للإرهاب						
ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١	مشاركتي غير فاعلة داخل الصف					
٢	لا أشعر برغبة في أداء واجباتي المدرسية					
٣	الوضع العام في بلدي لا يساعد على التعلم					
٤	لا أطمح لإكمال دراستي بسبب عمليات الارهاب المستمرة					
٥	لا أتابع التطورات العلمية التي لها علاقة بدراستي					
٦	أتغيب عن المعهد من حين لآخر بسبب صعوبة المواصلات في أثناء حدوث عمليات ارهابية					
٧	لا رغبة لي بالمشاركة في النشاطات الصفية					
٨	أفتقد إلى الدافعية للدراسة بسبب فقدان الأمل بتحسن ظروف بلدي					
٩	يتبدد نشاطي الأكاديمي بسبب مايحدث من أوضاع مأساوية في بلدي					
١٠	في ظل ظروف الإرهاب لا توجد محفزات مادية للطلبة					
١١	لا أستطيع الإلتزام بالدوام في المعهد يوميا بسبب ظروف الإرهاب					
١٢	أشعر بالإرهاق والتعب بسبب صعوبة المواصلات					
١٣	ينتابني شرود ذهني داخل الصف عندما اسمع صوت تفجير					
١٤	التكتلات الحزبية والسياسية للطلبة تؤثر على انتظام دوامي					
١٥	اصبحت كثير النسيان					
١٦	لا يهمني إن نجحت أم رسبت أمام ما أراه من مآسي					
١٧	أنا غير منضبط داخل الصف					
١٨	دافعيتي للاستزادة من المعرفة منخفضة					
١٩	ضعف قدرتي على التركيز داخل الصف					
٢٠	انخفاض مستواي الدراسي بسبب الظروف الإرهاب					
ثانيا: الآثار النفسية للإرهاب						
٢١	أشعر بالإحباط بسبب ما رأيته من مآسي الإرهاب					

٢٢	لا أشعر بالأمان والإطمئنان					
٢٣	يرهقني متابعة أحداث الإرهاب					
٢٤	أنا متشاؤم من المستقبل					
٢٥	أشعر بالقلق من تزايد عمليات الإرهاب في بلدي					
٢٦	أخاف ن أتعرض لإصابة تصيبني بالعوق					
٢٧	يلازمني القلق من أن يحدث شيء سيء لأفراد عائلتي أو أصدقائي					
٢٨	يلازمني شعور الحزن لما يحصل في بلدي					
٢٩	لا أرى بادرة خير في المستقبل القريب					
٣٠	أشعر بخيبة الأمل بسياسي بلدي					
٣١	الوضع غير المستقر في بلدي يجعلني عدوانيا ومتمردا					
٣٢	أشعر بالغضب بسرعة					
٣٣	أشعر بالخطر والتهديد يحيط حياتي					
٣٤	نومي مضطرب					
٣٥	أهرب من الواقع بالاسترسال بأحلام اليقظة					
٣٦	أتناول المهدئات بكثرة وألجأ إلى التدخين					
٣٧	أفرط في تناول الطعام والشراب					
٣٨	أشعر بالضجر من كل شيء في حياتي					
ثالثاً: الآثار الاجتماعية للإرهاب						
٣٩	لا رغبة لي بمشاركة زملائي بالنشاطات داخل المعهد					
٤٠	أشعر بعدم اهتمامي لما يحدث للآخرين من مآسي الإرهاب					
٤١	ضعف علاقاتي الاجتماعية					
٤٢	أتصرف بعدائية نحو الآخرين					
٤٣	لارغبة لي بأداء الواجبات الاجتماعية خوفا من التعرض لحادث ارهابي					
٤٤	لا أشارك بالمناسبات السياسية لأنها تشكل خطرا على حياتي					
٤٥	لا أتقيد بالتعليمات والأنظمة التي تصدرها إدارة المدرسة أو الوزارة					
٤٦	ضعف اهتمامي بمظهري الخارجي					
٤٧	ضعف قدرتي على إتخاذ قرارات صائبة في حياتي الاجتماعية					
٤٨	اتجنب الأماكن التي تكثر فيها التجمعات					

٤٩	اعتذر عن مشاركة زملائي بأي نشاط اجتماعي خارج المدرسة					
٥٠	لا أشارك أسرتي بزيارة الأقارب					
٥١	لا أحب الجلوس مع الأسرة لمشاهدة البرامج السياسية					
٥٢	أصبحت منطويا على نفسي وأكثر انعزاليا					
٥٣	أثير مشكلات مع زملائي والآخرين بسهولة					
٥٤	أشعر بضعف انتمائي لمجتمع يسوده الإرهاب					

The Academic, Psychological, and Social Effects of Terrorism from the Perspective of Secondary School Students in Baghdad city

Assist. Dr. Astabraq Majeed Ali Latif

Abstract:

The current research targets to identify the Academic, psychological, and social Effects of Terrorism and order them according to their priority and importance from the perspective of secondary school students. To achieve the aim of the research a scale is build to measure these effects consists of (54) item, divided into 3 areas: academic effects which are measured by (20) item, psychological effects which are measured by (18) item and social effects which are measured by (16) item. In front of each paragraph 5 alternatives, namely, applies to me to a very large degree, applies to me to a large degree, applies to me to a medium degree, applies to me to a limited degree, applies to me to a very limited degree), and takes the (1,2,3,4,5) degrees on sequence on correction.

After analyzing the paragraphs logically and statistically and verifying the standard features of the scale represented by validity and reliability, the research is applied on the research's basic sample consisting of (370) adult male and female of secondary school students in Alrusafa/ Alowla and Alkarkhl/ Alowla directorates. The obtained data from the sample are analyzed statistically. The researcher found a set of academic, psychological, and social effects of terrorism from the perspective of the students. These effects have been arranged according to their priority and importance from highest arithmetic average to the lowest arithmetic average within each of the above mentioned areas. The items with the sequence of (2,4,5,8,9,16) got the highest arithmetic averages in the academic effects of terrorism. These items refer to the weakness of student's motivation, the weakness of their scientific ambition, their feeling of not having energy in the academic side, having indifference towards their academic future, and not participating in classroom and extra-curricular activities. For the items with the sequence of (21,22,24,25,26,27,29,30,33,34) have got the highest arithmetic averages in the psychological effects of terrorism. These items refer to the feel of the sample individuals for being frustrated, insecure, pessimism, fear, having negative outlook for the future, as well as they feel disappointed, in danger and having anxiety, and having sleep disturbance. The items (52,43,51,50,49,39,41,48) have got the highest arithmetic averages in the social effects of terrorism. These paragraphs indicate that the sample's individuals became isolationists, loosing the desire to perform the social duties, staying away from family while watching political programs, weakness in visiting relatives, apologizing for participating their colleagues in social activities inside and outside the school, and these resulting in poor their social relationships and avoiding the places where there are gathering.

الجودة الشاملة في التعليم تعريفها وأهميتها ومبادئها وأهدافها

م.د لمياء جبار عبدالوهاب م. بلقيس جبار عبدالوهاب
الجامعة المستنصرية / كلية التربية

ملخص البحث

نظرا لأهمية التربية ومشاكلها وقضاياها في حياة المجتمعات الإنسانية، لذلك فقد حظيت باهتمام كبير على كافة المستويات، سواء المحلية او العربية او العالمية، وقد بذلك جهود كبيرة من طرف العديد من المنظمات الدولية كاليونسكو والإلسكو، وغيرها الكثير من المؤسسات والجمعيات الأهلية والحكومية.

هذه الأهمية للتربية أدت إلى ضرورة أن يواكبها ضبط لكافة متغيراتها ضمن ما يعرف بالجودة الشاملة للتعليم، وهذا ينطبق على عدد كبير من القطاعات والنشاطات الإنسانية المختلفة التي تتم إدارتها وضبطها ضمن مفهوم الجودة الشاملة.

فما هي الجودة الشاملة في التعليم؟ وما أهميتها؟ وما ضوابطها وشروطها وأهدافها؟ الجودة الشاملة في التعليم والتربية حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة التربوية الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الهائلة على كافة الصعدة الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والتربوية والتكنولوجية خاصة، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود المقبلة، وهذا لا يعني إغفال باقي الجوانب التي لا بد وأن تواكب سرعة التطور الحاصل على المجالات كلها.

والجودة في التعليم مرتبطة بعمليتي التعلم والتعليم ، وكذلك بالإدارة، وذلك من أجل ربط التعليم بحاجات المجتمع ، وإحداث تغير تربوي هادف ، وبناء وتنمية ملكة الإبداع عند المتعلمين ،ويحدث التعلم عندما يحدث تفاعل بين المتعلم وبيئته ، ونحن نعرف أن التعلم قد حدث عندما نلاحظ أن سلوك المتعلم قد تعدل ، ودورنا نحن أن نتيح الفرصة لحدوث التفاعل كي يحدث التعلم، وهذا يعني توفير كل الشروط والبيئة الصالحة للتعلم ، مما يستوجب وضع معايير للعمليات ، بما يشمل نظام محدد للتأكد من جودة التعليم.

والجودة تكامل لخصائص المنتج ، والتعلم منتج لابد من أن يلبي إحتياجات ومتطلبات محددة ومعروفة ضمناً ،ولذلك فلا بد لهذا المنج من خصائص ومميزات يعبران عن قدرته على تحقيق

الأهداف والمتطلبات المتوقعة من متلقي الخدمة، وهذا يلقي بمسؤوليات كبيرة على المؤسسات التي تقدم هذه الخدمة لتركز أكثر على المهارات المطلوبة.

وقد ظهر مفهوم الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية في ثمانينات القرن الماضي ، لتزايد المنافسة العالمية على الصعيد الإقتصادي واكتساح الصناعة اليابانية للعالم، خاصة في اسواق دول العالم الثالث.

ان تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً في ثقافتنا العربية الإسلامية، وخير دليل على ذلك ما ورد من آيات قرآنية وأحاديث للنبي صلى الله عليه وسلم ، تؤكد ذلك ، حيث قال تعالى في كتابه الكريم:

"صنع الله الذي أتقن كل شئ" (النمل ٨٨) "وكذلك قال تعالى في محكم تنزيله "انا لا نضيع أجر من أحسن عملا" (الكهف،٣٠) وعن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال :- "ان الله يحب اذا عمل أحدكم عملا ان يتقنه" (رواه مسلم). ونفهم من ذلك ان الجودة هى الاتقان والعمل الحسن،

أما الجودة الشاملة فهي مفهوم إداري يقصد به:- عملية ترتكز على منظومة قيمية تستمد قدرتها على الحركة وديناميكيتها من البيانات والمعلومات المستمدة من نشاط العاملين بقصد الإستثمار 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.

ويعرف (رودز) الجودة الشاملة في التربية بأنها عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة.

كما وعرفها احمد درياس بأنها " أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلاب ، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها ، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلاب وزيادة ثقتهم ،وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا.

ويمكن القول أن إدارة الجودة في التعليم هي منهج عمل لتطوير شامل ومستمر يقوم على جهد جماعي بروح الفريق.

وهي 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.

يعتبر (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.

-2- تبني فلسفة الجودة الشاملة.

-3- تقليل الحاجة للتفتيش.

-4- إنجاز الأعمال المدرسية بطرق جديدة.

-5- تحسين الجودة ، الإنتاجية ، وخفض التكاليف.

-6- التعلم مدى الحياة.

-7- ممارسة روح القيادة في التعليم.

-8- التخلص من الخوف.

-9- إزالة معوقات النجاح.

-10- توليد ثقافة الجودة لدى العاملين.

-11- تحسين العمليات.

-12- مساعدة الطلاب على النجاح.

-13- الالتزام.

-14- المسئولية.

وحتى يكون للجودة الشاملة وجود في مجال التطبيق الفعلي لا بد من توفر خمسة ملامح او صفات للتنظيم الناجح لإدارة الجودة الشاملة من اجل الوصول إلى جودة متطورة ومستدامة وذات منحنى دائم الصعود ، وهذه الملامح هي-:

-1- حشد طاقات جميع العاملين في المؤسسة بحيث يدفع كل منهم بجهده وإبداعه تجاه الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة مع التزام الجميع بما يخصه.

-2- الفهم المتطور والمتكامل للصورة العامة، وخاصة بالنسبة لأسس الجودة الموجهة لإرضاء متطلبات "العميل"أو متلقي الخدمة ، والمنصبة على جودة العمليات والإجراءات التفصيلية واليومية للعمل.

-3- قيام المؤسسة على فهم روح العمل الجماعي - عمل الفريق. -

-4- التخطيط لأهداف لها صفة التحدي والتي تلزم المؤسسة وأفرادها بارتقاء واضح وملموس في نتائج جودة الأداء.

-5- الإدارة اليومية المنظمة للمؤسسة- القائمة على أسس مدروسة وعملية – من خلال استعمال أدوات مؤثرة وفعالة لقياس القدرة على استرجاع المعلومات والبيانات (التغذية الراجعة).

مما سبق يتبين أن الجودة الشاملة في التعليم ، تمثل معايير عالمية لقياس مخرجاته ونواتجه، وهي إنتقال من ثقافة الحد الأدنى ، إلى ثقافة الإتقان والتميز،فهي نقلة بخطى سريعة نحو المستقبل ، وهي ثورة إدارية جديدة، وتطوير لكل وسائل وأساليب العمل وفي إشارة إلى التعاريف السابقة ، فلم تبتعد عن التعاريف الإجرائية ضمن السياق الفكري الذي نتحدث عنه ، رغم بعض التباينات هنا أو هناك ونورد بعضها للتدليل-: فقد عرفها المعهد الوطنى الامريكى للمقاييس والجمعية الامريكية لمراقبة الجودة بأنها:"مجموعة من السمات والخصائص للسلع والخدمات القادرة على تلبية احتياجات محددة."

بينما عرفها معهد الجودة الفيدرالى الأمريكى أنها: "أداء العمل الصحيح بشكل صحيح من المرة الاولى مع الاعتماد على تقييم المستفيد فى معرفة مدى تحسن الأداء." والجودة (طبقا لتعريف منظمة الايزو العالمية) تعني "الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها بحيث تنال رضاء العميل،ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة." ومن منظور العملية التعليمية فالجودة تعني: الوصول الى مستوى الأداء الجيد، وهي تمثل عبارات سلوكية تصف أداء المتعلم عقب مروره بخبرات منهج معين،ويتوقع أن يستوفي مستوي تمكن تعليمي حدد مسبقاً.

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 لايعني 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 لجودة المنتج التعليمي، وسعيا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته وجماعاته وأفراده في مجال التعليم.

بعض مبررات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة ومنها-:

1. ارتباط الجودة بالإنتاجية.
2. اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات.
3. عالمية نظام الجودة ، وهي سمة من سمات العصر الحديث.
4. عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة.
5. نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية.

-6- تدني مستوى السلع ، وعدم وجود معايير وأهداف أدائية واضحة.

-7- سوء إدارة العمليات الصغيرة.

-8- زيادة وقت القيام بالعمليات ، وزيادة عدد مرات التفتيش،وزيادة عدد الإجتماعات.

-9- انعدام روح التجريب،وتفشي روح الإنتقاد 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.

ولا 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 العلاقة بين الشركاء الخارجيين والداخليين في المنظمة التعليمية ، أو المؤسسة التعليمية، وذلك بتحديدكيفية قيام المدرسة أو المؤسسة بالتخطيط وإدارة العلاقات

مع الشركاء الخارجيين ، في سبيل دعم السياسات والإستراتيجيات وفاعلية الأداء والعمل ، ثم كيف تقوم المدرسةأو المؤسسة بتصميم وإدارة وتطوير عملياتها في سبيل دعم السياسات والإجراءات ، ومن ثم إرضاء المستفيدين ، وزيادة المكاسب لكل المساهمين في العملية التعليمية.

بعض المبادئ التي تقوم عليها الجودة الشاملة ومنها-:

1. التركيز على التعرف على احتياجات وتوقعات المستفيدين والسعي لتحقيقها " التركيز على الزبون."

-2-التأكيد على أن التحسين والتطوير عملية مستمرة.

-3التركيز على الوقاية بدلا من البحث عن العلاج.

-4التركيز على العمل الجماعي.

-5إتخاذ القرار بناءاً على الحقائق،والتركيز على العمليات.

-6تمكين المعلمين من الأداء الجيد.

أهداف إدارة الجودة الشاملة ومنها-:

1-حدوث تغيير في جودة الأداء.

2. تطوير أساليب العمل.

3. الرفع من مهارات العاملين وقدراتهم.

4. تحسين بيئة العمل.

5. الحرص على بناء وتعزيز العلاقات الإنسانية.

6. تقوية الولاء للعمل والمؤسسة والمنشأة.

7. تقليل إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة.

متطلبات تطبيق نظام الجودة الشاملة-:

1. تهيئة مناخ العمل وثقافة مؤسسية تنظيمية للمؤسسة التعليمية.

2. قياس الأداء للجودة.

3. إدارة فاعلة للموارد البشرية في الجهاز التعليمي الموجود داخل المنظمة.

4. التعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد العاملين.

5. تبني أنماط قيادية مناسبة لنظام إدارة الجودة الشامل.

6. مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.

7. تأسيس نظام معلومات دقيق لإدارة الجودة الشاملة.

و يمكن توظيف الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بشكل عام ومؤسستنا التربوية بشكل خاص ، لأن نظام الجودة الشاملة ، نظام عالمي يمكن تطبيقه في كافة المؤسسات التربوية وغير التربوية ، رغم حاجته إلىدقة كبيرة في التنفيذ ، وتهيئة المناخ المناسب لتفعيله 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 توفيرالتجهيزات 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.

ويهتم نظام الجودة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي، 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 لأن المسئولية تشمل جميع فريق العمل كل فرد في حدود مجال عمله وصلاحياته، بالإضافة إلى أن الجودة تشمل جميع مجالات العمل وعناصره صغيرها وكبيرها.

<u>أهداف الجودة-:</u>

-1- التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن إدارته مبدأ إسلامي بنصوص الكتاب والسنة، والأخذ به واجب ديني ووطني، وأنه من سمات العصر الذي نعيشه وهو مطلب وظيفي يجب أن يحتضن جميع جوانب العلمية التعليمية والتربوية.

-2- تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقات وكافة العاملين بالمؤسسة التربوية.

-3- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة والقائمة على الفاعلية و الفعالية تحت شعارها الدائم " أن نعمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة.

-4- تحقيق نقلة نوعية في عملية التربية و التعليم تقوم على أساس التوثيق للبرامج والإجراءات والتفعيل للأنظمة واللوائح والتوجيهات والارتقاء بمستويات الطلاب.

-5-الاهتمام بمستوى الأداء للإداريين والمعلمين والموظفين في المدارس من خلال المتابعة الفاعلة وإيجاد الإجراءات التصحيحية اللازمة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات- العمليات- المخرجات).

-6- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسات داخل النظام والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون دائماً في موقعها الحقيقي.

-7- الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العلمية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها في المدارس التي تطبق نظام الجودة مع تعزيز الإيجابيات والعمل على تلافي السلبيات.

-8- التواصل التربوي مع الجهات الحكومية والأهلية التي تطبق نظام الجودة، والتعاون مع الدوائر والشركات والمؤسسات التي تعنى بالنظام لتحديث برامج الجودة وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام.

<u>فوائد نظام الجودة</u>-:

-1- ضبط وتطوير النظام الإداري في المدرسة نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسئوليات.

-٢- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية.

-3 -ضبط شكاوى الطلاب وأولياء أمورهم، والإقلال منها ووضع الحلول المناسبة لها.

-4 -زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين والمعلمين والعاملين بالمدرسة.

-5 -الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع والوصول إلى رضاهم وفق النظام العام لوزارة المعارف.

-6 -توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المدرسة.

-7- تمكين إدارة المدرسة من تحليل المشكلات بالطرق العلمية الصحيحة والتعامل معها من خلال الإجراءات التصحيحية لمنع وقوعها مستقبلاً.

-8- رفع مستوى الوعي لدى الطلاب وأولياء أمورهم تجاه المدرسة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.

-9- الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والمعلمين في المدرسة والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.

-10-تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية -المدرسة- والإدارة التعليمية، الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي.

مراحل الجودة-:

-1-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 للطلاب ومدى العلاقة بين المدرسة والمجتمع وتقييم عناصر العملية التعليمية.

-2- مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة-:

في هذه المرحلة يتم تطوير النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستيفاء متطلبات المواصفة (أيزو ٩٠٠٢) من 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.

-3- 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.

-4- مرحلة إعداد برامج ومواد التدريب-:

تقوم الشركة في هذه المرحلة بإعداد مواد التدريب و التعليم لمختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق النظام مع توزيع هذه المواد على جميع العاملين في المدرسة للإطلاع عليها تمهيداً للتدريب عليها.

-5- مرحلة التدريب-:

ويتم في هذه المرحلة تدريب مجموعة من منسوبي المدرسة على نظام الجودة - (الأيزو٩٠٠٢) و تطبيقاته ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لاحقاً لبقية العاملين ويركز التدريب

على الطريقة المثلي لإجراء المراجعة الداخلية.

-6- 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 – (الأيزو ٩٠٠٢) تليها مراجعة الإدارة العليا (إدارة التعليم بالمحافظة أو اللواء أو المنطقة) للتحقق من تطبيق النظام وتفعيلة ميدانياً.

-7- مرحلة المراجعة الخارجية-:

تقوم الجهة المانحة للشهادة بالمراجعة الخارجية من استيفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها.

-8- مرحلة الترخيص-:

بعد إتمام المراجعة الخارجية من الجهة المانحة للشهادة يتم اتخاذ القرار بشأن منح المدرسة شهادة الجودة العالمية (الأيزو٩٠٠٢) في حالة المطابقة التامة للمواصفة.

<u>مستويات الجودة-:</u>

نظام الجودة – الأيزو ٩٠٠٠

أيزو ٩٠٠٠ (ISO 9000) هو مصطلح عام لسلسلة من المعايير التي تم وضعها من قبل الهيئة الدولية للمواصفات القياسية International Standardization – (ISO) Organizationلتحديد أنظمة الجودة التي ينبغي تطبيقها على القطاعات الصناعية والخدمية المختلفة وكلمة أيزو مشتقة من كلمة يونانية تعني التساوي، والرقم ٩٠٠٠ هو رقم الإصدار الذي صدر تحته هذا المعيار أو المواصفة وقد نالت مواصفة الأيزو ٩٠٠٠ منذ صدورها عام ١٩٨٧م اهتماماً بالغاً لم تنله أية مواصفة قياسية دولية من قبل-:

وتنقسم مطالب أنظمة الجودة أيزو ٩٠٠٠ إلى ثلاث مستويات-:

أولاً : نظام أيزو ٩٠٠١

ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالتصميم والتطوير والإنتاج والتركيب والخدمات.

ثانياً : نظام أيزو ٩٠٠٢

ويختص بالمؤسسات التي تقوم بالإنتاج والتركيب والخدمات وحيث أن المدارس كمؤسسات تعليمية لا تقوم بتصميم المناهج فهي تخضع لنظام المواصفة أيزو ٩٠٠٢.

تتضمن المواصفة أيزو ٩٠٠٢ تسعة عشر بنداً تمثل مجموعة متكاملة من المتطلبات الواجب توافرها في نظام الجودة المطبقة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى خدمة تعليمية عالية

الجودة، وهي على النحو الآتي:- (مسؤلية الإدارة التربوية ، النظام –نظام الجودة – ، قبول تسجيل المؤسسة في النظام ، ضبط البيانات والوثائق ، عمليات الشراء، العناية بالطلاب ، تتبع سير العملية التعليمية – العلمية ، الإختبارات ، التقييم بشكل عام ، حالات عدم المطابقة مع النموذج ، الإجراءات التصحيحية والوقائية ، التخزين والحفظ ، ضبط السجلات ، التدقيق الداخلي ، التدريب ، الخدمة ، الأساليب الإحصائية.(

ثالثاً : نظام أيزو ٩٠٠٣

ويختص بالورش الصغيرة فهي لا تصمم منتجاتها وتقوم بعملية التجميع ويمكن ضمان جودة منتجاتها بالتفتيش على المرحلة النهائية للمنتجات.

بإعتبارها مواصفات وطنية. ولقد تبنت هذه المواصفات أكثرمن ١٥٠ دولة.

و نعود لنأكد أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم يشير إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق احتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاهم التام عن المنتج (الخريجون) ،بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين(الموظفات)،و بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية.

وتتمثل جودة المناهج المدرسية في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح غايتها وإمكانية تحقيقها وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين (الطلاب، أولياء الأمور، المجتمع) إلى جانب الاهتمام المماثل بجودة طرق التدريس ووسائل وأساليب التقويم التي يجب أن تكون أولويتها دائماً العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعليم الموجه إلى تحقيق التحسن في قدرات ومهارات الطلاب على نحو متواصل وذلك منذ سنوات الدراسة الأولية سيجنبنا الهدر الهائل في الموارد فيما بعد.

وجودة المنهج تعني: "توفر خصائص معينة فى المناهج المدرسية بحيث تنعكس تلك الخصائص على مستوى الخريجين، وهو مايشير الي أهمية وجود تخطيط متقن يستند لمعايير الجودة ويستتبع ذلك تنفيذ التخطيط بشكل دقيق في ظل متابعة دائمة ومستمرة" ونؤكد في هذا السياق ضرورة تجنب العشوائية والبعد عن القرارات الفردية، فجودة المنهج في هذا الإطار تعنى" تعلماً من اجل التمكن". ولتحقيق ذلك التمكن ينبغي مراعاة-:

-1- انطلاق المنهج من فلسفة المجتمع ومحقق لأهدافه

-2- ضمان التجريب الميدانى للمنهج قبل الشروع في تعميمه.

٣- -تمكين المعلمين من خلال تدريب للمعلمين على المناهج. المطورة.

-4- وجوب الاعتماد علي أدوات تقويم موضوعية لقياس مستوى التمكن.

وعند تطبيق مؤشرات الاداء الموجودة فى معايير الجودة على المناهج من خلالها سوف نصل الى "مفهوم التعلم من اجل التمكن"، وذلك لان معايير الجودة تهدف الى وصول المتعلم والمناهج الى مستوى التمكن من خلال تحقيق مؤشرات الاداء المرجوة. معنى ذلك ان الجودة فى المناهج تعنى "التعلم للتميز"، وهذا ايضا يتحقق عند مراعاة معايير الجودة بالنسبة للمناهج والمتعلم،وذلك لان مفتاح الابداع هو التميز وهذا ما نريد تحقيقه فى عصر العولمة الذى لا مجال فيه الا التميز.

<u>دواعي تطبيق معايير الجودة في المنهج المدرسي-:</u>

-1- التطور التكنولوجى وظهور مجتمع المعرفة وانتاج وصناعة المعرفة.

-2- مراعاة(احتياجات سوق العمل) التى تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة والتى تحتاج لمهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج الدراسية من خلال تبنيها لمعايير الجودة.

-3- العولمة وظهور مواصفات الاعتماد الاكاديمى التى يجب ان يصل اليها المتعلم وذلك لمواصلة التعليم فى اى مكان فى العالم.

-4- الاحتكاك الثقافى بين مختلف الدول الذى نتج عن العولمة.

-5- التطور المستمر فى علم النفس والصحة النفسية الذى يدفع الى التغيير الدائم المستمر فى مناهج التعليم.

-6- التطور فى استخدام كافة اساليب تكنولوجيا التعليم.

ومن المهم عدم اغفال التوجهات الفلسفية التي تحكم صياغة معايير جودة المنهج المدرسي-:

أولاً :- المجتمع الذى يتم فيه تطوير المناهج والذى لابد ان يتوفر فيه العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية والديمقراطية.

ثانياً :- الارتباط الوثيق بين المناهج الدراسية ومجالات العمل والانتاج.

ثالثاً :- تبنى مفهوم انتاج المعرفة وما يتطلبه ذلك من تكوين العقلية القادرة على هذا الانتاج.

رابعاً :- تبنى مفهوم التعلم الذاتى وما يتطلبه من مهارات.

خامساً :- مواكبة التطورات الحديثة فى عالم متغير يعتمد على صنع المعرفة وتعددية مصادرها.

سادساً :- تعزيز نموذج التعلم النشط وتوظيف المعرفة وتطبيقها.

سابعاً :- التركيز على اساسيات العلم من مفاهيم وقوانين ونظريات.

ثامناً :- تبنى الاسلوب العلمى فى التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات.

تاسعاً :- تحديد مستويات الاتقان فى جميع المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

عاشراً:- ترسيخ قيم العمل الجماعى والتدريب على مهاراته.

حادي عشر :- ترسيخ نمط الادارة الفاعلة المرنة التى تتبنى معايير الجودة.

ثاني عشر :- المشاركة المجتمعية وقيم المواطنة الفاعلة.

ثالث عشر :- التقويم فى كافة مراحل بناء المنهج وتطويره.

<u>صائص جودة المنهج-:</u>

-1- الشمولية: اى انها تتناول جميع الجوانب المختلفة فى بناء المنهج وتصميمه وتطويره وتنفيذه وتقويمه.

-2- الموضوعية: وهى لابد ان تتوافر عند الحكم على مدى ما توافر من أهداف.

-3- المرونة: مراعاة كافة المستويات وكافة البيئات.

-4- المجتمعية: اى انها ترتقى مع احتياجات المجتمع وظروفه وقضاياه.

-5- الاستمرارية والتطوير: اى امكانية تطبيقها وتعديلها.

-6- تحقيق مبدأ المشاركة فى التصميم واتخاذ القرارات.

<u>اهداف ادارة الجودة الشاملة-:</u>

-1 -حدوث تغيير فى جودة الاداء.

-2 -تطوير اساليب العمل.

-3 -التحفيز على التميز واظهار الابداع.

-4 -الارتقاء بمهارات العاملين وقدراتهم.

-5 -تحسين بيئة العمل.

-6 -تقوية الولاء للعمل فى المدرسة/المؤسسة.

-7- تقليل إجراءات العمل الروتينية واختصارها من حيث الوقت والتكلفة.

إن إدارة الجودة الشاملة ،هي وسيلة ممتدة لا تنتهى وتشمل كل مكون وكل فرد فى المؤسسة ومشاركتهم فه منظومة التحسين المستمر للاداء. وادارة الجودة هى ايضا جميع الانشطة للادارات والاقسام المختلفة التى تديرها سياسة الجودة والتى تشمل:الاهداف والمسئوليات التى يتم تنفيذها بواسطة عناصر الجودة وهى: (التخطيط للجودة، مراقبة الجودة، توكيد الجودة، تحسين الجودة.(

إن تصوُّر الجودة الشاملة على أنها برنامج، يعتبر قصوراً في فهم هذا النظام ، وعندما يصرح أحد المدراء أن مؤسسته تطبِّق برنامجاً للجودة الشاملة ، فإن هذا البرنامج يكون بالتأكيد

محكوماً عليه بالفشل ، والسبب بسيط جداً وهو: أن الجودة الشاملة ليست برنامجاً بل هي فلسفة مشتركة.

ولعل من أهم مساوئ هذا الأسلوب هو رؤية الجودة للشاملة على أنها برنامج منفصل أو مغامرة منفصلة عن باقى المشروعات ، بدلاً من رؤيتها على أنها جزء من عملية متكاملة وشاملة ومترابطة. ونتيجة لذلك يحدث شعور بالإرتباك التنظيمي وفقدان الثقة بالإدارة.

ومن الضرورى أن يُنظر للجودة الشاملة على أنها فلسفة مشتركة تشكِّل جزءاً جوهرياً من قيم وثقافة المؤسسة ، وتساعد في تفسير سبب وجود هذه المؤسسة ، وأهداف هذا الوجود ، وكيفية أدائها لأعماها.

وعلى ذلك ، يجب أن يستمر وجود الجودة الشاملة عاماً بعد عام ما دامت المؤسسة موجودة.

الجودة الشاملة هي فلسفة مشتركة ومترابطة تهدف لتلبية إحتياجات متلقي الخدمة المتغيرة، وتوقعاتهم بشكل مستمر وتام وبنجاح أكبر من المنافسين وذلك من خلال التحسين المستمر للمؤسسة وبمشاركة فعَّالة من الجميع من أجل منفعة المؤسسة والتطوير الذاتي لموظفيها، وبالتالي تحسين نوعية الحياة في المجتمع.

وتمثِّل الثقافة المشتركة مجموعة من القيم والمعتقدات والأنماط السلوكية التي تشكِّل جوهر هويَّة المؤسسة – مركز الجودة الشاملة.–

وتعتبر كل مؤسسة حالة فريدة بحيث لا يمكن إعتبار مؤسستين أنهما متشابهتان حتى ولو كانتا تمارسان نفس النشاط (كالإتصالات مثلاً) سواء كانت هذه المؤسسة عامة أو خاصة ، صناعية أو خدمات ، تعمل على أساس الربح أم لا.

وما يجب عمله هو بناء ثقافة مؤسسية تكون فيها الجودة بشكل عام هي القيمة الموجهة لنشاطات الأفراد، ويتحقق هذا عندما تتخذ الإدارة الخطوات الضرورية لتحسين أداء المديرين والإداريين والموظفين والمعلمين داخل المؤسسة التربوية ، أو أي مؤسسة أخرى.

ويُعتبر كلً من التعليم والتدريب ضرورياً في هذه العملية حيث أن المناخ المستمر للتعلُّم يساعد الناس على فهم أهمية تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة وتفسير هذا التطبيق.

وإن كان الإعلان عن ثقافة جودة شاملة جديدة لا يستغرق وقتاً طويلاً ، إلا أننا نحتاج لسنوات لنجعل آلاف الموظفين يتصرفون بطريقة جديدة مختلفة.

وإذا لم تكن الإدارة مستعدة لإظهار الصبر وبذل الجهد في التخطيط وقيادة عملية التغيير والإستمرار في أسلوبها تجاه الجودة الشاملة ، فلن تتحقق نتائج هامة في المدى المنظور.

ولتحويل فلسفة الجودة الشاملة إلى حقيقة واقعة في مؤسسة ما ، يجب ألا تبقى هذه الفلسفة مجرد نظرية مجردة دون تطبيق عملي.، ولذلك وبمجرد إستيعاب مفهوم الجودة الشاملة يجب

أن تصبح جزءاً من النظام ، وحلقة في عملية الإدارة التنفيذية من قمة الهرم التنفيذي إلى قاعدته، وهذا ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة. وهي عملية طويلة الأمد تتكون من مراحل محدَّدة وتتبع إحداها الأخرى بحيث تصبح مألوفة للمؤسسة يتم تنفيذها باستمرار.

الجودة الشاملة والتدريس النشط الفعال :

١- مشاركة الطلاب للمدرس في التخطيط لموضوع الدرس ، وتنفيذه بما يحقق مبدأ الإدارة التشاركية.

.٢- تطبيق مبدأ الوقاية خير من العلاج : والذي يقضي تأدية العمل التدريسي من بدايته حتى نهايته بطريقة صحيحة.

.٣- يقوم التدريس النشط الفعال على أساس مبدأ التنافس والتحفيز الذي يستلزم ضرورة توافر أفكار جديدة ، ومعارف حديثة من قبل المعلم والمتعلم على حد سواء.

.٤- لتحقيق التدريس النشط الفعال عندما نطبق مبدأ المشاركة التعاونية ، يتطلب مبدأ المشاركة الذاتية إتاحة الفرصة كاملة أمام جميع المتعلمين لإبداء الرأي والمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية التعلمية.

وتتجلى مظاهر التدريس النشط في المواقف التالية:- :

*شمول جميع أركان التدريس في المواقف التعليميةالتعلمية.

تحسن مستمر في أساليب التدريس والأنشطةالتربوية.

*تخطيط وتنظيم وتحليل الأنشطة التعليمية التعلمية.

تحسن مستمر في أساليب التدريس والأنشطةالتربوية.

*تخطيط وتنظيم وتحليل الأنشطة التعليمية التعلمية.

*فهم الطلاب لجميع جوانب المواقف التدريسية والمشاركة في تنفيذها.

*تعاون فعال بين التلاميذ بعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم.

*ترابط وتشابك كل أجزاءالدرس.

*مشاركة في إنجاز الأعمال، وأداء جاد واثق لتحقيق أهدافالدرس.

*تجنب الوقوع في الخطأ وليس مجرد اكتشافه.

*إحداث تغييرفكري وسلوكي لدى التلاميذ بما يتوافق مع مقومات العمل التربوي الصحيح.

*اعتماد الرقابة السلوكية أو التقويم الذاتي في أداءالعمل

Total Quality in its definition and its importance, principles and objectives of education

Dr. Lamia Jabbar Wahab Teacher Balqis Jabbar Abdul Wahab
Mustansiriya University / College of Education

Research Summary

Due to the importance of education and its problems and issues in the life of human societies, so it has received considerable attention at all levels, whether local or Arab or global, has been so great efforts by many international organizations such as UNESCO and ALECSO, and many other institutions, civil and governmental associations.

This is important for breeding has led to the need to be accompanied by adjusting for all variables within what is known as the overall quality of education, and this applies to a large number of sectors and various humanitarian activities that are managed and tuned within the concept of total quality.

So what is the overall quality of education? The significance? The controls and conditions and objectives?

Overall quality in teaching and education received the overall quality of a large side of this attention to the point that some thinkers call this era the quality era, as one of the main pillars of the new model of educational administration that has been generated to cope with the enormous changes on all economic, political, social, educational and technological Alassadh private, and try Adaptations, bringing the global community looks at the overall quality of educational reform as two sides of the same coin, so we can say that the overall quality is the real challenge that nations will face in the coming decades, this does not mean losing sight of the rest of the aspects that must keep pace with the evolution of the whole areas.

أهمية نظم المعلومات الجغرافية (GIs) في تجويد العلمية التعليمية

م. د مرتضى حميد شلاكه ألعبادي م. م رشا علي فهد
جامعة بغداد / مركز البحوث التربوية والنفسية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة أهمية نظم المعلومات الجغرافية (GIs) في العملية التعليمية وما يمكن ان تتركه أثر في تطوير التعليم وتحديثه لمواجهة متطلبات هذا العصر الذي يعرف بعصر الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي لما تحتويه هذه النظم من مميزات تتمثل في الخدمة المعلوماتية واستخدامها التقنيات الحديثة في التعليم والتي تتميز بالسرعة الفائقة في نقل المعلومة بما يوفر الوقت والجهد واستخدامها للمصادر الحديثة وربطها , فضلاً عن الموضوعية والحيادة التامه وتوفير عامل الإثارة والتشويق للمتعلم وجعل المتعلم متلقء ايجابي وباحث عن للمعلومة وامكالنية تنمية مهارات التفكير العلمي والتفكير الاستدلالي والإبداعي من خلال استخدام هذه التقنية .

لذلك يمكن إن تتجلى أهمية نظم المعلومات الجغرافية (GIs) في مدى الخدمة المعلوماتية التي يمكن إن تقدمها هذه التقنية لجميع المجالات وخاصة مجال التربية والتعليم فهي تمثل تقانة حاسوبية متقدمة قادرة على جمع وتخزين ومعالجة وتحليل وعرض وإخراج المعلومات لإغراض خاصة ويمكن تطبيقها في عدة مجالات مهمة من شأنها إن تساهم في تخطيط ورسم إستراتيجية بعيدة المدى للدولة تساعد في تشخيص ومعالجة المشاكل التي يتعرض لها النظام وإمكانية وضع الحلول لها ومنها :

١. إدارة الأزمات
٢. الخدمات الطبية الطارئة
٣. التخطيط العمراني
٤. حماية البيئية
٥. دراسات اقتصادية واجتماعية
٦. تحسين الإنتاج
٧. اتخاذ القرارات المناسبة

حيث تحاول هذه الدراسة إبراز وتوضيح المستوى العلمي الذي يمكن إن يتحقق في حال استخدام النظم التعليمية الحديثة في العملية التعليمية وكيفية والية استخدامها والشروط الواجب توافرها لتحقيق مستوى تعليمي متقدم وناجح يمكن قادر على معالجة الكثير من المشاكل التي تواجه

التعليم ومنها تدني مستوى التحصيل الدراسي بالاعتماد على مخرجات تعلم واضحة ودقيقة كما تقدم هذه الدراسة إلية عمل ببرنامج ARC GIS وإمكانية تطبيقه في مجال التربية والتعليم .

الفصل الأول

التعريف بالبحث

*** مشكله البحث**

تشهد المجتمعات الإنسانية مع بداية الألفية الثالثة ثورة هائلة في المعلومات الجغرافية ، التي أتاحت للإنسان الفرصة في إدارة الكثير من الظاهرات الجغرافية بتوقعها وتوجيهها لخدمة المجتمع، الأمر الذي جعل من هذه المعلومات مطلباً لا غنى عنه للحياة البشرية ولبقاء الإنسان ورفاهيته؛ لذا سعى المهتمون بتدريس نظم المعلومات الجغرافيا إلى البحث عن برامج استراتيجيات وأساليب تدريسية تتناسب مع التقدم العلمي الهائل في المعلومات الجغرافية من ناحية، والتطورات التكنولوجية الحديثة من ناحية أخرى التي تسهم في تطوير العلمية التعليمية ، وتُعد نظم المعلومات الجغرافية المعروفة بـ (GIS) إحدى أهم التقنيات المعلوماتية ، وهي عبارة عن نظم بيانات متخصصة تعتمد في عملها أساسا على الحاسوب وتفعيل دور التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من ان يتعلم بنفسة ووفق قدراته وسرعته وان يكون قادر على استقبال كم هائل من المعلومات والتعامل معها وتوظيفها بشكل صحيح وامكانية تنمية المهارات ، وهذه النظم مكونة من المعلومات والبرمجيات والاجهزة والعمليات التي تستعمل من اجل تجميع، وتحويل، ومعالجة، وربط ،وتحليل ،وعرض، كم هائل من البيانات الرقمية (Digital Data) ، المرتبطة بمواقع جغرافية محددة بنظام إحداثي، والمتعلقة بسطح الأرض، بما فوقة و ما تحته واستعمالات الاراضي والموارد الطبيعية المتجددة وغير المتجددة وتجمعات السكان والمرافق وغيرها. (العزاوي ، ٢٠١٣،ص [٢٥٣])

وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن هناك انخفاضاً وقصوراً في استعمال انظمة من قبل الطلبة ، المعلومات الجغرافية، وقد يعود السبب في ذلك إلى صعوبة إدراك الطلبة لماهية نظم المعلومات الجغرافية وضعف تمكنهم من فهم بعض المفاهيم المتعلقة بها ، فضلا عن عدم كفاية الأساليب المعتمدة في تطوير قابلياتهم في استعمال برامجها؛ لأن برامج تأهيل التدريسين ليست بالمستوى المطلوب ، ولا تعتمد على الأساليب الحديثة في التدريب ، وقلة الدورات لتدريبهم في استعمال برامج نظم المعلومات الجغرافية(محمدعلي،٢٠٠١،ص[٢٦٢])

لذلك فأن العملية التعليمية في العراق تحتاج الى ان تواكب هذه التطورات وهذا الكم الهائل من المعلومات وتطبيق اساليب واستراتيجيات وانظمة متطورة وحديثة من شأنها ان تطور التعليم وترفع من مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم وتنمي لديه التفكير بأنواعه واعداد جيل واعٍ ومتعلم

قادر على التعامل مع مشكلات العصر الراهنة والمستقبلية خاصتاً ان التوجهات الحديثة للدول المتقدمة اصبحت ترى ان افضل استثمار يمكن ان تعتمد عليه الدولة هو استثمار العقل البشري وهذا الاستثمار لا يمكن ان يتحقق الا بالاهتمام بالعملية التعليمية بكل مراحلها وتطبيق كل ماهو حديث ومتطورابتداً من المناهج والمعلم والطالب واساليب وطرق التدريس لاسيما في ظل هذا الانفتاح على شبكات الانترنيت وشبكات التواصل بكل انواعها .

وفي ضوء ذلك صاغ الباحثان مشكلة البحث بالسؤال الاتي :-

هل للنظم المعلومات الجغرافية (GIS) اهمية في تحسين العملية العلمية؟

*** أهميه البحث:**

إن التقدم العلمي والتكنولوجي الذي تحقق في النصف الثاني من القرن العشرين ، ربما فاق كل ما حققته البشرية من تقدم حضاري في القرون السابقة ، فقد أفرزت الحضارة الجديدة ثورة تكنولوجية تعتمد على المعرفة العلمية المتقدمة وعلى استعمال المعلومات المتدفقة بأكبر قدر من الفاعلية وعلى سرعة انتقال المعلومات ، وأصبح حجم المعرفة يتضاعف بمتوالية هندسية يصعب ملاحقتها ومتابعتها في كل التخصصات ، إذ يشهد كل يوم ظهور معلومات ونظريات وحقائق واكتشافات لا يتمكن المتخصصون من متابعتها بيسر وسهولة . (السنبل ، ٢٠٠٤ ، ص[٤١]) وأن التطورات التكنولوجية الأن تجري بمعدلات متسارعة للغاية، وقدأدت الى انتقال المجتمع الانساني من مرحلة التنقل والبداوة بمختلف صورها وأشكالها المتعددة ، وإلى مرحلة الصناعة والحضارة الحديثة بكل ما تحمله من تعقيدات ، وإن هذا العصر الحديث تمثل فيه التكنولوجيات المتقدمة في مجال المعلومات قوة هائلة في تشكيل الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، وكذلك الثقافة وعلى مستوى العالم ككل ،فالعصر الذي نعيشه والذي يتمثل بالتدفق المعلوماتي الهائل وثورة المعلومات الرقمية والذي يتطلب تغيرا في جميع نواحي الحياة ولاسيما في العملية التعلمية التعلمية وإصلاحها لتستجيب لمتطلبات تلك التقنية التي تمنحنا القدرة على البحث عن المعلومات وجمعها في وقت أقصر ، وجهد أقل مما يساعد على إلغاء الفوارق الزمنية والمكانية أو تقليصها على حد سواء . (مصطفى ،٢٠٠٩ ، ص١٠) ، (عبد الحليم ، ٢٠١٠،ص[١])

وتتمثل النظرة الحديثة للتربية في أنها عملية ديناميكية متطورة تواكب التطورات العلمية والتكنولوجية والتقنيات الحديثة إذ أن استعمال تقنيات المعلومات لم يكن وليد الصدفة، وإنما جاء استجابة لحاجات النظام التربوي لتحقيق أهدافه لذا فأن التربية الحديثة مستمرة دائمة لا تتحدد بمدة زمنية معينة فهي تشمل حياة الفرد بكاملها من المهد إلى اللحد وتشترك فيها مؤسسات

متعددة منها الأسرة والمجتمع والمدرسة ، فهي التي تأتي نتيجة تفاعل الفرد و إيجابيته ونشاطه ونتيجة هذا التفاعل تنمو شخصية الفرد ويتعود التفكير المنطقي السليم .
(الحيلة ، ٢٠٠٨ ، ص[٢١-٢٢])

ولهذا نرى أن تقنيات المعلومات فرضت واقعاً جديداً في مجال التعليم ، فعلى المؤسسات التعليمية ولاسيما الجامعات أن تهيئ نفسها للتعامل مع هذا الواقع الجديد ، ففي العصر الحديث أصبحت الجامعات تركز بدرجة أكبر على نوعية التدريس ، وتجسد هذا الاهتمام بعقد المؤتمرات والندوات وأجراء الأبحاث على النطاق العالمي ، وبإشراف المنظمات الدولية المتخصصة .(السرياوي، ٢٠٠٧، ص١٢).

إن علم الجغرافية اليوم يعد من العلوم الأولى التي تعاملت بنجاح مع الثورة المعلوماتية كنظم المعلومات الجغرافية ونظام تحديد المواقع العالمي، وما نتج عنها من تدفق هائل وسريع للمعلومات عن كوكب الأرض ، وما صاحب ذلك من الابتعاد عن الطرق التقليدية في البحث عن المعلومات واعتماد تفسير وتحليل البيانات الفضائية عن طريق برمجيات الحاسوب المتخصصة ، وبذلك اصبح إدخال تقنيات التحليل الآلي للبيانات والمعلومات أمراً ضرورياً للجغرافيين متمثلاً في ادخال نظم المعلومات الجغرافية إلى حيز عملهم،ليخرج علم الجغرافية من كونه علماً وصفياً ليصبح منهجا بحثياً عصرياً يعتمد في تطبيقاته على تقنيات التحليل الآلي للبيانات ، والتقنيات المعلوماتية المتطورة.(Chang, 2006, p: 433) ،(العزاوي(١) ،٢٠٠٨ ،ص[٢٢])

تأتي أهمية البحث من أهمية نظم المعلومات الجغرافية بوصفها مادة دراسية لها اهميتها ،إذ بدأت المعرفة الجغرافية باستقراء المعلومات عن المكان ومراقبته ثم وصفه، وظهر الاستشعار عن بعد بوصفه فرعا علميا مستقلا بعد غزو الفضاء وظهور التصوير الفضائي، وظهور نظام تحديد الموقع العالمي (GPS) والكم الكبير من المواصفات التي حملها هذا التصوير، الذي تطلب تركيزاً وتخصصاً في التعرف على الظواهر الجغرافية عن طريق ما تقدمه الصور والمرئيات الفضائية الاخرى.
(جزماني وسامح، ٢٠٠٢، ص[١]).

وتعد نظم المعلومات الجغرافية (GIS) جزاء مهما من تقنيات المعلومات بشكل عام وتقنيات المعلومات الجغرافية بشكل خاص وهي تضم ايضا تقنيات الاستشعار عن بعد (REMOTE SENSING) ونظام تحديد المواقع العالمي (Global positioning system; Gps) والخرائط الرقمية والمحطة الكاملة . (صلبي ، ٢٠٠٨ ص [١٦]) .

فقدعقدت مؤتمرات محلية وعربية وعالمية عدة حول أهمية استعمال نظم المعلومات الجغرافية كتقنية معلوماتية رقمية متطورة ، ومنها المؤتمر الدولي الأول المنعقد في بغداد ، مركز النهرين للدراسات الاستراتيجية للمدة من ٢٠-٢١ تشرين الثاني ٢٠١٣ الذي تناول أهمية نظم المعلومات الجغرافية بما أضافته للجغرافية كعلم من الناحية المنهجية ، فضلا عن النواحي التمثيلية المرتبطة في حل وتفسير الظواهر الجغرافية المتداخلة، في الجوانب التطبيقية والتقنية لعلم الجغرافية بما تضيفه للجغرافي من مهارات حاسوبية تحليليه ومكانية واحصائية ومهارات خرائطية من ناحية اخرى ، وعرض امكانيات المؤسسات العراقية في مجال نظم المعلومات الجغرافية (GIS) وتطبيقاتها ، والاطلاع على التجارب الدولية في مجال نظم المعلومات الجغرافية والاستفادة من خبرتها، وبناء رؤى مستقبلية للنهوض بواقع نظم المعلومات الجغرافية (GIS)وتطبيقاتها في مؤسسات الدولة المختلفة .

(المؤتمر الدولي لنظم المعلومات الجغرافية ، ٢٠١٣ www.alnahrain.iq)

ومؤتمر شركة (ESRI) المطورة لأكبر للنظم معلومات جغرافية على مستوى العالم المنعقد في ١٩-٢٢/اكتوبر /٢٠١٥إذ ركز المتحدثون باسم الشركة على تطبيقات المختلفة لنظم المعلومات الجغرافية ، كذلك عرض آخر ما توصلت ألية التكنولوجيا في هذا المجال ،اذ استعرض دين انجليدس مدير العلاقات الدولية في شركة ايسر ، آخر الاستراتيجيات والتوجيهات البحثية في تكنولوجيا نظم المعلومات الجغرافية ، والخطوات المقبلة والمتمثلة في توفير هذه النظم على المستوى المؤسسي ، وإتاحة استعمالها للجميع عن طريق شبكة الانترنت، وعن طريق الحلول والتطبيقات الميدانية ، وبواسطة اجهزة الهاتف المحمول وغيرها.

(مؤتمر نظم المعلومات الجغرافية لشركة ESRI،٢٠١٥) (www.gisclub.net)

وتأكيداً لما تقدم يرى الباحث/ـة أن البحث عن أساليب تدريسية مناسبة تحقق الهدف المتمثل برفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة بات ضرورة ملحة في العملية التعليمية لمواكبة التطورات العلمية والمعرفية الهائلة بما يتلاءم مع حاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية، وذلك بإعادة النظر في المناهج الدراسية واختيار أفضل وأحدث الطرائق لتدريسها

هدفا البحث

يهدف البحث الحالي الى :

بيان أهمية نظم المعلومات الجغرافية (GIS) في تحسين العملية التعليمية.

الفصل الثاني

نظم المعلومات الجغرافية (Geographical Information Systems)

التمهيد :

من المعروف لدينا إن تطور اي بلد يعتمد على جمع وحصر المعلومات الخاصة بالموارد الطبيعية والصناعية والاقتصادية والفعاليات البشرية وغيرها وذلك لاستخدامها في التخطيط المستقبلي او لإيجاد حلول للمشكلات القائمة وقد تعددت طرق ومصادر جمع المعلومات ومن هذه الطرق التقليدية مثل الاعمال الميدانية والاحصاءات المختلفة الا ان التوسع في الحاجة الى البيانات المكانية سواء من حيث الحجم او دقة التفاصيل جعلت المصادر التقليدية غير كافية او غير عملية من ناحية سرعة الحصول على المعلومة او دقتها .

فدعت الحاجة الى ابتكار طرق جديدة لجمع المعلومات الا ان الكم الهائل من هذه المعلومات اصبح من الصعوبة التعامل معه والاستفادة من هذه المعلومات مالم يتم تنظيمها وتصنيفها وفهرستها في قواعد بيانات يمكن التعامل معها اليا والاستفادة منها فمثلما دعت الحاجة الى ابتكار طرق جديدة لجمع المعلومات دعت الحاجة ايضا الى ابتكار طرق ونظم لتخزين هذه المعلومات وادارتها ان عملية الجمع والتخزين والتنظيم لهذه المعلومات يجب ان تكون مرتبطة بمواقعها ولذلك مهما حملت تلك التقنيات من تسميات تبقى صفة المكانية Spatial (Techniques) لهذه التقنيات هي السائدة ومن تلك التقنيات نظم المعلومات الجغرافية.

١. مفهوم نظم المعلومات الجغرافية:

تتكون المعرفة الجغرافية الأصلية من حسن استيفاء المعلومات وتنظيم البيانات ودرجة الاختلاط والترابط بينهما فالمعلومات والبيانات الجغرافية تأتي على مستويات متداخلة متعددة الابعاد والخصائص ومتنوعة الصفات وهذا التعدد في المستويات المعلومات الجغرافية والتنوع في مفرداتها يتطلب السيطرة عليها، وحسن تنظيمها الى أطر تضمها ،واوعية تحويها، ومخازن تلم شتاتها، وقنوات تسهل انتقالها، وملفات تضمها ،وتجعلها سهلة الوصول عبر اتصال شبكي مرن بحيث يمكن الافادة منها وتوظيفها للأغراض التنموية والتطويرية، وهدة التقنية الأوتوماتيكية ، والآلية الحديثة والفاعلة التي تقوم بفعل وإجراء ذلك كلة هي يقع تحته مسمى ،نظم المعلومات الجغرافية، إن الهدف الاساسي لنظم المعلومات الجغرافية هو الوصول إلى الحلول والقرارات السديدة المبنية على معالجة وتحليل المعطيات والمعلومات مختلفة الانواع بعد ربطها بموقعها الجغرافي بحيث تتميز انظمة المعلومات الجغرافية عن باقي انظمة المعلومات بقوة تحليلها للمعلومات المرتبطة بموقعها الجغرافي الصحيح والعلاقات المكانية بين المعلومات إذ تبرز قوة التحليل في انظمة المعلومات الجغرافية في تخزين البيانات في اكثر من طبقة(layer) واحدة او

موضوع (Theme) او ما يطلق عليه أحيانا غطاء (Coverage) بحيث تكون كل طبقة تحتوي على معالم لها التصنيف نفسه وذلك للتغلب على المشاكل التقنية الناجمة عن معالجة كميات كبيرة من المعلومات دفعة واحدة إذ تعطي قدرة تحليلية أفضل ، وذلك لأن التغلب على مشكلة في طبقة الطرق مثلا افضل من معالجتها في كامل النظام، فضلا عن ربط هذه الطبقات بجداول أو معلومات غير مكانية (Non-spatial) مرتبطة بنفس المعلم وتعد هذه السمة اساسية في نظام المعلومات الجغرافية . (محمد علي، ٢٠٠١، ص٤٨-٤٩)

فلقد أدى اختلاف الخلفيات العلمية للقائمين على نظم المعلومات الجغرافية وتنوع مجالات تطبيقها وارتباطها بالعلوم المختلفة إلى ظهور تنوع واضح في صيغة التعاريف فنلاحظ في تعريف دويكر(Dueker) الذي يرى إن نظم المعلومات الجغرافية هي احد أهم جوانب نظم المعلومات ، إي إن نظم المعلومات الجغرافية هي حالة خاصة من نظم المعلومات والتي تحتوي على قواعد معلومات تعتمد على دراسة التوزيع المكاني للظاهرات والنشاطات والأهداف التي يمكن تحديدها في المحيط المكاني كالنقط أو الخطوط أو المساحات ، لجعل البيانات جاهزة لاسترجاعها لأجراء تحليلها أو الاستفسار عن بيانات عن طريقة.(الخزامي ،١٩٩٨،ص١٢)

إذن يمكن القول إن نظم المعلومات الجغرافية عبارة عن علم لجمع ، وإدخال ، ومعالجة ، وتحليل، وعرض ، وإخراج المعلومات الجغرافية والوصفية لأهداف محددة . وهذا التعريف يتضمن مقدرة النظم على إدخال المعلومات الجغرافية (خرائط ، صور جوية ، مرئيات فضائية) والوصفية (أسماء ، جداول) ، معالجتها (تنقيحها من الخطأ) ، تخزينها ، استرجاعها ، استفسارها ، تحليلها (تحليل مكاني وإحصائي) ، وعرضها على شاشة الحاسب أو على ورق في شكل خرائط، تقارير ، رسومات بيانية.

٢ . لمحة تاريخية عن نظم المعلومات الجغرافية:

البداية الأولى لنظم المعلومات الجغرافية كانت في العقد السادس من القرن العشرين إذ صمم الكنديون عام ١٩٦٣ أول نظام متكامل لإدارة الغابات والموارد الطبيعية. وفي عام ١٩٦٤، قامت جامعة (Harvard) الأمريكية بإنتاج أول برنامج لإنتاج الخرائط باستخدام الحاسوب من قبل المهندس المعماري (Fisher) وفي عقد السبعينات من القرن الماضي انتشرت تقنية نظم المعلومات الجغرافية في الولايات المتحدة الأمريكية ، إذ استخدمتها حكوماتالولايات في إدارة الموارد الطبيعية وعمليات التخطيط. وفي نهاية السبعينات قام (جاك دانجرموند) بتأسيس معهد أبحاث البيئة وما تعرف بشركة (ESRI)وهي شركة كبرى وواسعة الانتشار في العالم .يعد عقد الثمانينات عقد التحول التجاري لنظم المعلومات الجغرافية ، إذ تأسست الكثير من الشركات مثل (Ermapper) , (Map info) , (Intergraph, (Landmark graphic). أما عقد

التسعينات فتميز بشيوع تقنية المعلومات حول العالم وظهور الكثير من التقنيات المكملة لها مثل:- الاستشعار عن بعد(Remote Sensing) وتقنية نظام التموقع العالمي (GPS) (Global Positioning System). (الدليمي ، ٢٠١١ ، ص[١]).

٣. مراحل تطور نظم المعلومات الجغرافية:

من الصعب تتبع التطور التقني لعلم جديد لان سرعة التطور تعني ان كثيراً من المعلومات تصبح قديمة سريعا، ولكن يمكن التأكيد بأن نظم المعلومات الجغرافية(GIS) عن طريق قدرتها التحليلية المتميزة عن النظم الأخرى إلى جانب القدرة المكانية لتخزين ودمج كميات كبيرة من البيانات من مصادر متنوعة، سوف تتطور لتصبح أداة تستعمل في جميع مجالات التنمية والتخطيط والى جانب كون أبحاث إلـ(GIS) أساساً متعددة المجالات والعلوم، فأن رسامي الخرائط الطبوغرافية وعلماء الجيولوجيا وعلماء الجغرافيا والاقتصاديين والعلماء والاجتماعيين والمخططين يعملون جميعاً من اجل التطور ترجع الجذور الأولى لنظم المعلومات الجغرافية إلى منتصف القرن الثامن عشر ، مع عمليات رسم و إنتاج الخرائط وزيادة الاستعمال والطلب عليها، وتتميز هذه المرحلة بتقدم وسائل الطباعة وتطور الجوانب الاحصائية واستخدام الأرقام وإنتاج الخرائط الموضوعية (Thematic maps) أي الخرائط التي تتناول موضوع واحد . وقد استمرت هذه الفترة حتى عام ١٩٤٠ ، أي قبل اختراع الحاسب الألى في الأربعينات ، إذ صاحب هذا الاختراع تطورا سريعا للتكنولوجيا.(العزاوي ، ٢٠١٣،ص [١٩٨])

وفى المدة من عام ١٩٥٠. ١٩٦٠ تنوعت الأشكال الرئيسية للبيانات المختلفة وزاد كمها وتوافرت بشكل كبير، بما حذا بالبعض للبحث عن حلول ، خاصة بالنسبة للبيانات التي تتعلق باستعمال الأرض والموارد الطبيعية والتحليلات البيئية ولاسيما مع تراكم المشكلات الخاصة بتخزين البيانات ومعالجتها. وقد كانت الحلول كلها تتركز في استعمال الة يمكنها تخزين أكبر كم من البيانات ، وتقديم أساليب سريعة لمعالجتها والتعامل معها ، وبالتالي كان الحاسب الألى هو الحل الأمثل لهذه المشكلات كما كانت هناك خطوة واسعة اخرى تمثلت في إنتاج الخرائط الموضوعية بطريقة الية. وبصفة خاصة في كل من الولايات المتحدة وبريطانيا وبعض الدول الاخرى. وقامت محاولات اخرى فردية تمثلت في محاولة انتاج خرائط باستعمال الحاسب الألى. ويمثل عام ١٩٦٠ بداية أكثر تقدما للاستعمال الفعلي لنظم المعلومات ، أذ استطاعت الحكومة الكندية أن تقوم بجمع كم كبير من بيانات ومعلومات عدد من المجالات مثل الزراعة والحياة البرية والغابات ، والتعدادات السكانية ، استعمال الأرض وتجديد الموارد ، وقد أدخلت هذه البيانات إلى الحاسب الألى عن طريق برامج فعالة ، وذلك لغرض تجميعها وتخزينها وإعادة استعمالها والتعامل معها وتحديثها أو الإضافة عليها ، وكذلك عرضها ، مما أعطاها الشكل

الأولى لنظم المعلومات الجغرافية الحقيقية، وعليه فقد عرف هذا العمل باسم نظم المعلومات الجغرافية الكندية. (Information Systems Canada Geographical)

وبدأت نظم المعلومات الجغرافية في كندا عام ١٩٦٤ على يد روجر توفسون ، وفي أثناء سنوات عدة زاد عدد الشركات المتخصصة في برمجيات نظم المعلومات الجغرافية ، فضلا عن انخفاض اسعار اجهزة الحاسوب والبرمجيات التي شهدت تحسنا كبيرا بحيث أصبح البرنامج الواحد قادرعلى أداء مهام عدة كانت تحتاج الى اكثر من برنامج واحد لأدائها ، ثم بدأ بعد ذلك انتشار نظم المعلومات الجغرافية في الولايات المتحدة الامريكية ، ففي عام ١٩٦٧ استعملت في نيويورك لإدارة استعمالات الارض وفي عام ١٩٦٩ استعملت للأغراض إقليمية في ولاية (منيسوتا) وتميزت هذه الفترة بتطور واسع وتقدم كبير في مجال الجغرافيا الكمية ،إذ استعملت الأساليب الإحصائية والكمية ، في فروع الجغرافيا المختلفة وجرئ ذلك بأسلوب عميق ومتقدم ، مما جعل البعض يطلق عليها اسم الثورة الكمية.وعموما فقد كان التطور سريعا ومتلاحقا في جوانب هذا العلم وتطبيقاته ، ويرجع هذا الى الحاجة الشديدة والماسة الى هذا النظام الجديد

وقد استمرت المدة السابقة التي يمكن أن يطلق عليها المرحلة الأولى من عمر نظم المعلومات الجغرافية وتطورها ما يزيد عن العشرة سنوات . أما المرحلة الثانية فتبدأ من عام ١٩٧٣ وحتى عام ١٩٨٠ وتتميز هذه المدة بتراجع الجهود الفردية وتقدم الجهود الحكومية والجماعية .و تتميز بميزة اساسية اخرى هي ظهور الشركات التجارية التي تحتاج إلى عمليات تحليل وربط وتغيير ومتابعة.

وفي الثمانينيات من القرن الماضي بدأت نظم متطورة بالظهور منها (ARC/INFO)ونظام (GIS SPANS) و(ATLAS) من النظم الاخرى التي لها علاقة بنظم المعلومات الجغرافية التي وصل عددها في نهايات الثمانينيات الى(٤٠٠٠)نظام تغطي جوانب متنوعة في نظم المعلومات الجغرافية ، وتهتم بإنتاج الخرائط الالية، ويرى البعض أن مرحلة الثمانينيات تمثل مرحلة رخاء وازدهار بالنسبة لنظم المعلومات الجغرافية أذ بدأت شركات تجارية كندية وامريكية وبريطانيا بإنتاج البرامج المتنوعة التي تحتوي على حجم ضخم من العمليات ألتحليله الخاصة بالمعلومات ويرجع ازدهار هذه المدة الى امور عدة منها:

١. تطور أجهزة الحاسب الآلي والأجهزة الملحقة والمساعدة ، وتطور مكوناتها من حيث القدرة والسرعة وامكانيات التخزين وعمليات الإدخال والعرض والإخراج.

٢. ظهور نظم المعلومات متكاملة تقوم بمجموعة الاعمال في شكل نظام متكامل منها (IN TERGRAPH) (ARC/INFO) وغيرها.

٣. ظهور ما يعرف بالملفات العالمية التي وفرت كميات كبيرة من المعلومات المنظمة والدقيقة ساعدت في عمل الكثير من الإنجازات ومن أمثلته هذه الملفات (US Census –us GeoData – TIGER) (الخزامي،١٩٩٨،ص[٤٦])

٤. زيادة المؤتمرات العلمية والندوات ومن أهمها مؤتمرات الاتحاد الدولي للجغرافيين الذي يعقد بشكل دوري ،مما كان لها ألأثر الكبير في التقاء الفكر وتبادل المعرفة بين الباحثين والدارسين ، فضلا عن تبادل أشكال التكنولوجيا المختلفة.

٥. تدريس النظم في الكثير من الجامعات وزيادة اهتمام الجامعات بهذا وتبادل الخبرات.

٦. استعمال نظم المعلومات الجغرافية في الكثير من الوزارات ومراكز البحث العلمي المتخصصة ومجالات العمل التطبيقي الاخرى .

(وديع ،٢٠١٣،ص[٧٢-٧٣])

أما في التسعينيات فحدثت تطورات سريعة في نظم المعلومات الجغرافية أذ ادخلت تعديلات مهمة على النظم التي كانت سائدة في الثمانينيات التي كانت تعتمد على نظم اخرى لتغطي ما بها من عجز في أداء الوظائف والخدمات ولاسيما فيما يتعلق بتحليل المرئيات الفضائية إذ كان من الضروري اختيار نظم منفردة تغطي هذا الجانب بشرط توافر إمكانية الربط مع النظم المعلومات الجغرافية مما يزيد من التكاليف والصعوبات الناتجة عن تبادل البيانات و، تميزت نظم المعلومات الجغرافية التعامل مع البيانات المتجهة والشبكية معا، فضلا عن القدرة على تحويل كل نمط منها إلى الآخر مباشرة مما يعد قفزة تطورية مهمة في نظم المعلومات الجغرافية .(الخزامي ، ١٩٩٨، ص[٥٢-٥٣]).

٤.علاقة نظم المعلومات الجغرافية بالعملية التعليمة:

التّعليم من أهم المنظومات التي تقوم عليها أساس أيه دولة في العالم فكل الدّول المتقدّمة من الأسباب الرئيسة لتقدّمها هو اهتمامها بالمنظومة التعليميّة وجعلها من الأولويات لبناء أساس رصين يقوم علية حاضر مضيء ومستقبل مشرق يدفعها للأمام نحو التقدّم والرّقي ،أنّ التكنولوجيا غزت مختلف جوانب الحياة وأصبح التطوّر التكنولوجي من أهم مقاييس تقدّم الأمم و شملت التكنولوجيا أنظمة التّعليم المختلفة فأصبح هناك تكنولوجيا التّعليم ، ويمكن تعريف تكنولوجيا التعليم بأنها منظومة متكاملة تعمل علي إعداد العمليّة التعليميّة التعلمية وتقويمها ؛لتحقيق أهداف موضوعية وأحدث الأبحاث التعليميّة عن طريق استعمال الموارد البشريّة وغير البشريّة لإضفاء جو من التعلّم المثمر وإكسابه المزيد من الفاعليّة والتّأثير للوصول إلي الأهداف المرجوّة من التعلّم(mawdoo3.com.2014.)يعد استعمال تكنولوجيا التعليم في مجال التعليم بصفة عامة ونظم المعلومات الجغرافية في المؤسسات التعليمية بصفة خاصة جزءاً من تطوير

التعليم ، وتحديثه ، لمواجهة متطلبات هذا العصر الذي يعرف بعصر الثورة العلمية التكنولوجية أو عصر التطور المعلوماتي ، وقد بدأت معظم الدول في العالم المتقدم والنامي على حد سواء في تخطيط سياساتها التعليمية على وفقا لاتجاهات الحديثة لإدخال نظم المعلومات الجغرافية في المؤسسات التعليمية بما يتناسب مع الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للمجتمع، فقد أولت وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي اهتماماً ملحوظاً بالدور الذي يمكن أن تؤديه التقنيات الحديثة في تجويد التعليم. (سرايا ، ٢٠٠٧ ، ص[١٢١-١٢٢])

ونظم المعلومات الجغرافية أهمية كبيرة في رسم مخطط لإستراتيجية الدرس وتنفيذه وتقويمه لتحقيق أهداف محددة ، وقد انتشرت كلمة نظم المعلومات الجغرافية ا انتشاراً واسعاً في السنين الأخيرة وهي ترجمة للكلمة (Geographical Information System) وتعني _ **نظام (System)** : ويمثل ترابط المعلومات وانسيابها بنسق معين لتسهيل الحصول عليها باستعمال قواعد معينة.

– **المعلومات (Information):** وهي تمثل المعرفة المتأتية من معالجة البيانات عن طريق تصنيفها، وفرزها، ودمجها، وتسجيلها، واسترجاعها، ونقلها وهذه السلسلة من المعالجات تؤدي الى المعلومات المتكاملة التي تسهم في إعطاء الحلول المثلى لتحسين أي خدمة مدينة يحتاجها المجتمع.

– **الجغرافية(Geographic):** وهي تمثل العنصر المكاني في هذا النظام الذي يهتم بدراسة الظواهر الجغرافية سواء كانت بشرية أم طبيعية وتأخذ حيزا مكانيا من الأرض إذ يجري الاهتمام بالتوزيع المكاني لهذه الظواهر ودراسة العلاقات القائمة بينها التي لها تأثير مهم في طبيعة الخدمات التي تلبي احتياجات المجتمع في منطقة جغرافية معينة(وقار ،٢٠١٣،ص١٢).

٥.فوائد استعمال نظم المعلومات الجغرافية :

١.حفظ المعلومات آلياً

يستطيع نظام المعلومات الجغرافية حفظ المعلومات ، عندما تكون البيانات في هيئة رقميةيستطيع الحاسوب قراءتها ، وهيالبيانات المتجهة. لذلك تستعمل طرق عدة لتحويلالخرائط الورقية إلى خرائط رقمية. يستعمل الترقيم (digitizing) لإنشاء انموذج حاسوبي للخريطة الورقية مؤلف من بيانات متجهة،وتنجز عملية الترقيم هذه بتتبّع معالم الخريطة بواسطة الفأرة لجمع إحداثياتها. (المتولي، ٢٠٠٩ ، ص[٣])

٢.استخراج المعلومات آليا

حفظ المعلومات رقمياً, أي باستعمال الحاسب الآلي ولاسيما إذا استعملت حفظ المعلومات رقمياً, أي باستخدام الحاسب الآلي ولاسيما إذا استعملت التقنية الحديثة وهذا يؤدي إلى تقليص المساحة وربما التكلفة والسرعة والدقة باسترجاع المعلومات .

(عبد الباسط ، ٢٠٠٥ ، ص[١٤])

٣.سرعة معالجة المعلومات:

عند الحاجة إلى المعلومة أو الخريطة فإن الحصول على ذلك لا يستغرق سوى ثوانٍ ليقوم النظام بالبحث وعرض المعلومة أو الخريطة المطلوبة على الشاشة ،وكذلك إمكانية إتاحة النظام المعلومات بأشكال متعددة سواء في حالة ورقية أم فيلمية أم تصويرية أم حتى رقمية لاستعمالها في نفس النظام في المستقبل أوفي نظام آخر إذا توفرت إمكانية التحويل فيه. وتعتمد سرعة معالجة المعلومات على كفاءة الأجهزة والبرامج العالية .

٤.ربط وتحليل المعلومات البيانية بالمعلومات الجغرافية:

من أهم فوائد نظم المعلومات الجغرافية ربط المعلومات البيانية بالمعلومات الجغرافية للتخطيط واتخاذ القرارات مثل تقديرات التوزيع السكاني في المدينة إذ يتطلب معرفة عدد السكان لكل مجموعة من قطع الأراضي للدراسة والتحليل واتخاذ القرارات اللازمة للتطوير والتنمية .

(D.A.Hastings, 2008, P: 13)

٥. إنجاز عمليات قياس ومطابقة الأطوال والمساحات:

من فوائد نظم المعلومات الجغرافية الحصول على الأطوال والمساحات للخطوط والأشكال الموضّحة على الخريطة آلياً وذلك بتحديد أول وآخر نقطة للخط أو تحديد الشكل أو الدائرة للحصول على المساحة وطول المحيط. ومن فوائد هذه النظم أيضاً مطابقة أو إسقاط الخرائط على بعضها البعض للحصول على معلومات وخرائط جديدة مشتقة من الخرائط الأساسية .

(A.N.ESRI, 2004, p: 13)

٦.سرعة التحليل والفحص للنماذج:

يمكن استعمال نظم المعلومات الجغرافية ليس فقط لدراسة وتحليل المعلومات المتوفرة في قاعدة المعلومات الجغرافية بل أيضاً في دراسة وتحليل المعلومات الناتجة عن نماذج تخطيطية وعمرانية وبيئية واستنساخ معلومات جغرافية وبيانية, (Clark'sC .2007, P: 23)

٧. تحليل المعلومات في أوقات مختلفة:

يرتبط التحليل الجغرافي بالوقت أذ تتطلب الدراسات التخطيطية والعمرانية والبيئية التعرّف على تغير هذه الخطط أو تأثيرها على فترات متعددة ، وباستعمال نظم المعلومات الجغرافية يمكن

التعرّف على المتغيرات التي حدثت مع مرور الوقت ويمكن توضيح ذلك للتعرّف على توسع المدن في الخمسين العام الماضية. إذ يلاحظ سرعة واتجاه التوسع في هذه الفترة من الزمن .

٨. عرض ورسم المعلومات:

يمكن عرض ورسم العناصر الجغرافية والبيانية باستعمال نظم المعلومات الجغرافية بسرعة فائقة وباختيار أشكال وألوان مناسبة وتغييرها بسرعة حتى يجري الاختيار المناسب .

(عبد الرحيم وابراهيم ، ٢٠٠٨ ، ص٨)

٦. المكونات الاساسية لنظم المعلومات الجغرافية :

تتكون نظم المعلومات الجغرافية من خمسة عناصر اساسية هي ، الاجهزة ،البرامج ،بيانات ومعلومات ، متطلبات البشرية ، اساليب التشغيل .. ويمكن ايجازها بما يأتي, شكل (٤)

شكل (٤) المكونات الاساسية للنظم المعلومات الجغرافية / (فالح، ٢٠١٢ ، ص١)

٦. ١ الأجهزة (Hardware):

يقصد بها تلك الأجهزة والأدوات التي تستخدم في النظام والتي لا تتم عمليات النظام إلا بها. ويمكن تقسيم تلك الأجهزة إلى ثلاثة أقسام :

٦. ١. ١ أجهزة إدخال (Input Devices)

وهي مجموعة من الأجهزة التي تقوم بعملية جمع وإدخال البيانات والمعلومات لأجهزة الحاسب الآلي وهي أجهزة : المرقم (Digitizing) ،أجهزة المسح الضوئي (Scanner)،لوحة مفاتيح الحاسب الآلي (Key board)،الفأرة(Mouse) ،الأقراص بأنواعها (disks).أجهزة تحديد المواقع (GPS)،محطات الرصد المتكاملة (Total Statio)،الكامرة الرقمية Digital (Camera) ،القلم الضوئي(Light Pen) .

٦. ١. ٢ أجهزة إخراج (Output Devices):

مجموعه الاجهزة والوحدات التي يمكن عن طريقها اخراج (الرسم ، وطبع، وحفظ) الاشكال والرسومات والخرائط والتقارير او اي اشكال مطبوعة او مرسومة او محفوظة ومنها الرسام والطابعة والشاشة. (السهلي ،٢٠١٠،ص[١]).

- الرسام (plotter):

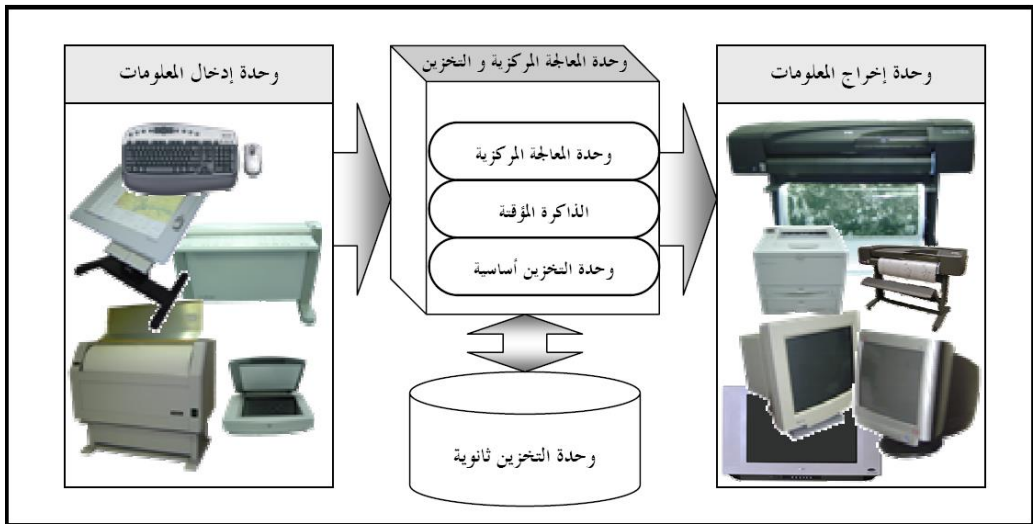
هو عبارة عن جهاز يقوم بطباعة الرسومات والخرائط والإشكال من الحاسب الآلي على أنواع وإحجام الورق الكبيرة المختلفة ، وذلك باستخدام مجموعة أقلام مثبتة في ذراع متحرك تقوم برسم ما تم إخراجه من الحاسب ويراد طباعته .

- الطابعة(Printer):

هي عبارة عن جهاز الإخراج الأساسي من الحاسب الآلي ، حيث يقوم بطباعة البيانات والنصوص المكتوبة على الورق او الشفاف ، وتعمل الطابعات بثلاث طرق (طريقة النقط ، الحبر النفاث ، الليزر) وتعد الليزر من أفضل أنواع من حيث الجودة والوضوح .

- شاشة العرض (Monitors):

هي المكان الذي يظهر البيانات فقط دون طباعتها ، وتختلف من حيث حجمها الذي يتراوح ما بين ١٤-٣٠ بوصة،وهي تختلف في درجة الوضوح Resolution).(العسكري ، ٢٠٠٨، ص[٢٥]) كما في شكل(٥)



شكل (٥)الأجهزة في نظم المعلومات الجغرافية /(العسكري ،٢٠٠٨،ص[٢٥])

٦. ٢ البرامج (Software):

ويقصد بها مجموعة البرامج التي يتم التعامل معها من داخل أجهزة الحاسب في نظم المعلومات ،فهي تتحكم بإدارة البيانات والمعلومات وتحويلها الى اشكال ورسومات وخرائط وتحدد شكل

اخراجها وطريقتها .(سعيد ،٢٠١٢، ص[٨٨])ومن اهم برامج المستعملة في نظم معلومات الجغرافية هي:

٦. ٢. ١ مجموعة برامج (ARC GIS):

يعد من اكبر الانظمة الموجودة في (Arc GIS) التي تعمل على الحواسيب المكتبية ، ويعد هذا النظام من اكثر انظمة برامج نظم المعلومات الجغرافية شيوعا واستخداما ، وهو برنامج متكامل يزودنا بالأدوات اللازمة لصنع وادارة المعلومات المكانية واجراء تحليل جغرافي لها ، ويمكن تقسيمها من حيث الامكانات الى ثلاث مستويات رئيسية :(ARC INFO، ARC EDITOR، ARC VIEW) . (العزاوي واياد ،٢٠١٣،ص[٢٧١])

٦. ٢. ٢ مجموعة برامج (ARC Info):

وهي برامج تنتجها شركة ايسر (ESRI) بكاليفورنيا ، وتعد هذه البرامج المستعملة في نظم المعلومات الجغرافية ، تضم اجزاء عديدة يختص كل منها بجانب معين من العمل ومنها (ARC MAP ، ARC CATALOGE، ARC TOOL) . (الجودي ،٢٠٠٨ ،ص[١])

٦. ٢. ٣ (MICRO STATION GIS):

ويعد هذا من البرنامج من البرامج الرائدة في العالم في مجال نظم المعلومات الجغرافية يمكن من خلاله القيام بجميع الاعمال المتعلقة بإدخال المعلومات الجغرافية الوصفية ، والبيانات الاحصائية، بصورتها الورقية الى جهاز الحاسب وتحويلها الى خرائط رقمية بوساطة الماسح الضوئي او طاولة القيم ويمتاز هذا البرنامج بازدواجية انظمة ادخال المعلومات اي تحويل المعلومات من نظام (RASTER) الى نظام (VECTOR) وبالعكس .

٦. ٢. ٤ (ERDAS):

هو برنامج نظام معلومات جغرافي خلوي تنتجه مؤسسة نظم تحليل بيانات المصادر الارضية، ويمكن من خلال هذا البرنامج استخدام البيانات المسجلة بوساطة اجهزة الاستشعار عن بعد في ايجاد نظام معلومات جغرافية ، كما يسهل هذا البرنامج عمليات التعامل مع المرئيات الفضائية . (وديع ،٢٠١٣، ص[٧٦-٧٧])

٦. ٣ البيانات والمعلومات :

تعد عملية جمع البيانات والمعلومات من اهم مكونات نظم المعلومات الجغرافية وفي هذا السياق لابد من ان نفرق بين البيانات والمعلومات اذا تشير الاولى الى الحقائق الخام (RAW FACTS) التي غالبا ما تكون على شكل ارقام او حروف او مجموعات ومنها التي تعطي معنى ضعيفا بنفسها ، في حين تمثل المعلومات صورة منظمة لهذه البيانات بعد ان اجريت عليها عمليات معينه غيرت من شكلها الاصلي بحيث تصبح قابلة للتحليل و التقيم .

(الغيلان ،٢٠٠٦،ص[١])

٦. ٤ المتطلبات البشرية (المستخدمون):

لابد من كوادر بشرية مؤهلة لتأسيس وتشغيل نظم المعلومات الجغرافية وذلك لحاجة النظام للخلفيات العلمية لغرض تصنيف وتجهيز المعلومات المختلفة ومن ثم ادخالها إلى النظام وأهمية تأهيل الكوادر البشرية لا يقل عن تامين المتطلبات الفنية، حيث يمثل كل من المتطلبات البشرية والمتطلبات المادية ١٥% من قيمة النظام المادي ، واعتماد نظام هيكل تنظيمي اداري خاص بكل نظام معلومات جغرافي يعتمد على حجم وتطبيقات هذا النظام إذ لابد ان تتوفر التخصصات الادارية الى جانب التخصصات الفنية في الهيكل التنظيمي، (العسكري ، ٢٠٠٨ ،ص[٢٧]) ومن اهم التخصصات الكوادر البشرية المطلوبة في نظم المعلومات الجغرافية هي :

١- مدير نظام

٢- محلل نظم المعلومات الجغرافي

٣- مشرف قواعد البيانات.

٤- فني رسم خرائط

٥- مبرمج.

٦- اخصائي حاسب الي.

٧- فني مساحة.

٨- مدخل بيانات.

(العزاوي واياد ، ٢٠١٣ ، ص[٢٧٦])

٦. ٥ اساليب التشغيل:

ويقصد بأساليب التشغيل هي العمليات او الوظائف التي يقوم بها النظام كما ورد في تعريف نظم المعلومات الجغرافية الذي ينص على ان مكونات النظام صممت لتقوم بتجميع وتخزين واستدعاء ومعالجة وتحديث وتحلل وعرض جميع المعلومات .

(المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب التقني ،٢٠٠٨، ص[٣١]).

٧ .وظائف نظم المعلومات الجغرافية:

لنظم معلومات الجغرافية وظائف عده منها :

٧. ١ ادخال وتنظيم البيانات

وهي عملية إدخال البيانات والخرائط على الحاسب الآلي ولابد من مراعاة أهمية دقة المعلومات بالنسبة لاستخدامها في المشروع.

٧. ٢ تخزين واسترجاع البيانات

وهي عملية حفظ البيانات و استرجاعها الكترونياُ في اي وقت يتم الحاجه لها.

٧. ٣ معالجة و تحليل المعلومات

وهي عملية تحليل و معالجة البيانات للحصول على علاقات و معلومات جديده مطلوبة للمشروع.

٥. ٧. ٤ عرض النتائج

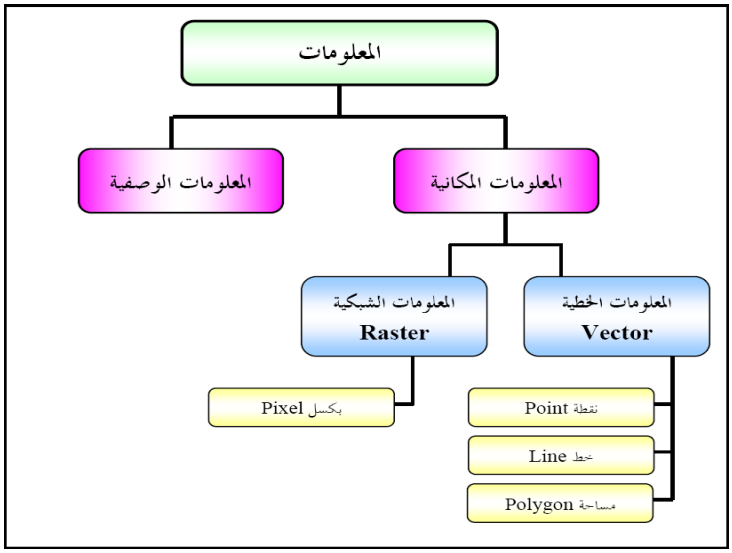
وهي نتيجة التحليلات والمعالجة للحصول على المعلومات المطلوبة في شكل يتناسب مع طبيعة المشروع . (مرجان ، ٢٠٠٥،ص[٣١])

٨. أنواع البيانات والمعلومات في نظم المعلومات الجغرافية:

تعد البيانات والمعلومات اكثر مكونات انظمة المعلومات الجغرافية كلفة ويتطلب جمعها الكثير من الجهد والوقت ، كما تتطلب وضع معايير لهذه المعلومات ،تعتبر البيانات في انظمة المعلومات الجغرافية ديناميكية اي انها خاضعة للتغير مستمر مع الزمن ، والمعلومات في نظم المعلومات الجغرافية ،(العسكري ، ٢٠٠٨، ص[٢٧]) ، تصنف على قسمين ، شكل (٧) وهما:

اولا– البيانات مكانية(Data(Spatial

ثانيا– البيانات الوصفية(Descriptive Data)



شكل (٧)انواع البيانات والمعلومات في نظم المعلومات الجغرافية/(العسكري ، ٢٠٠٨، ص[٢٧])

اولاً – البيانات المكانية(Data(Spatial:

هي البيانات التي توضح موقعا او مكانا ، وهذه البيانات مرتبطة بموقع ضمن مرجعية مكانية او جغرافية اي مرتبطة بإحداثيات جغرافية ، وتشمل كافة العناصر الطبيعية والاصطناعية المتواجدة

في منطقة ما ، مثل : حدود مدينة ، مباني، طريق، مجرى النهر ، خطوط السكة الحديدية ، حدود الغابات ، الطبقات الجيولوجية ، وحدود البحيرات ، مواقع التضاريس وغيرها ، ويمكن تقسيم البيانات المكانية حسب طرق التخزين والمعالجة، وهما البيانات :

أ- المتجهة(Vector Data)

ب – الشبكية (Raster Data)

أ- البيانات المتجهة (Vector Data) :

وهي بيانات على هيئة اشكال (خط ، نقطة ، مساحة) اي معرفة هندسيا ، وتمييز بقدرتها على تمثيل المعالم الجغرافية تمثيلا دقيقا، مما يجعلها مفيدة في مهام التحليل التي تتطلب تحديد المواقع بدقة (الغامدي ، ٢٠٠٨،ص[١]) وغالبا ما نحصل على هذا النوع من البيانات بصورة مباشرة عندما ترسم بأجهزة الحاسوب باستخدام برامج متنوعة منها (ARC VIEW، AUTO CAD) وغيرها من البرامج الاخرى ، ويمكن الحصول عليها باستخدام الترقيم (DIGITIZING) من خلال تتبع عارض معين موجود ضمن صورة ظاهرة على الشاشة الحاسبة ورسمة ، وبذلك يمكن التعامل مع هذا العارض بمعزل عن بقية العوارض الاخرى الموجودة في الصورة ، وتتطلب هذه العملية ان تكون لدينا معلومات شبكية وهي في الغالب غير متوفرة.(سالم واحمد ،٢٠٠٠،ص[٦٦]).

– نقطة (Point) :

اذا كانت الظاهرة صغيرة لا ترقى ان تمثل بخط وليس لها العرض الكافي لتمثيل بمساحة فأننا نسميها ((نقطة)) وتكون عديمة البعد او ذات بعد صفري ، وهي تحدد مواقع لبعض الظواهر المتواجدة في الطبيعة مثل الاشجار ، والابار ، والمدن ...وغيرها .

– خط (Line) :

إذا كانت الظاهرة تبدى بنقطة وتتبع بقية اجزاء الظاهر حتى تنتهي بنقطة أخرى فإننا نسميها ((خط)) ولذا فانه يتكون من نقطتين على الاقل وهو ذو بعد واحد ،وان دقة تمثيل ظاهرة ما تعتمد على كثافة النقاط الوسيطة للخط فيمثل المنحى بشكل دقيق بزيادة عدد نقاط الوسيطة ، ومن امثلة المعالم التي تمثل بخطوط الطرق ، الانهار في مقايس الرسم الصغيرة ، سكك الحديد.

–مساحة (Area) :

اذا كانت الظاهرة لها عرض اي ذات بعدين فأننا نسميها مساحة ، وبعض الكتب تسميها (POLYGON) وتتكون من عدة خطوط او سلاسل متصلة مع بعض ويكون الشكل مغلقا، ومن امثلة ذلك تمثيل البحيرات ، والمباني في مقاييس الرسم الكبيرة ، الغابات ، استخدامات الاراضي، انواع التربة، المناطق الادارية .

(المؤسسة العامة للتعليم الفني ، السعودية،ص[٣٦،٣٤])

ب- البيانات الشبكية (Raster Data):

هي عبارة عن معلومات جغرافية تمثل على شبكة او مصفوفة من بعدين من الخلايا الصغيرة تسمى بكسل (Pixel) ، ولكل بكسل قيمة تعكس نوع المعلم المقابل لها (غابات ، ابنية ، تربة،.....الخ) ومن اقرب الامثلة صور الاقمار الصناعية ، والخلية البكسل هي اصغر وحدة مساحية يمكن تمثيلها وتمييزها او رسمها على الخارطة او الصورة الفضائية.

(العزاوي واياد ،٢٠١٣،ص[٢٨١]).

ثانيا- البيانات الوصفية(Descriptive Data):

وهي بيانات مرتبطة بخصائص الظاهرات المختلفة التي يتم التعامل معها كارتفاع المبنى وعمره ، ونوع المادة البناء في حالة القطاع السكني ونوع المحاصيل الزراعية ، وتكون بهيئة جداول وقوائم وتقارير ورسوم بيانية ورموز .(السلاموني ،٢٠٠٧،ص[١])

١٠ . مصادر البيانات في نظم المعلومات الجغرافية:

يتوافق نظام المعلومات الجغرافي مع مختلف مصادر البيانات والمعلوماتالاخرى المعروفة حالياً ، وعلى وفق حاجات وامكانات المستفيدين ، ويمكن الحصول على هذه البيانات والمعلومات من بنوك المعلومات التخصصية عن طريق تبادل المعلومات مع المؤسسات الاخرى وغيرها من الوسائل الاخرى ، ومن ابرز مصادر البيانات في نظم المعلومات الجغرافية هي :

١٠. ١ الاستشعار عن بعد (Remote Sensing):

تعد معطيات الاستشعار عن بعد ذات اهمية كبيرة بالنسبة لنظم المعلومات الجغرافية الكبيرة إذ يتم الرصد بوساطة التوابع الصناعية والطائرات على مدار الساعة ، وتصل مساحات الرصد إلى اكثر من (٣٠٠٠٠) كم^{٢} ولهذه المعطيات اشكال متنوعة منها :

١٠. ٢ الصور الجوية (Arial Photographs):

تعد الصور الجوية مصدراً مهماً من مصادر المعلومات في نظم المعلومات الجغرافية، إذ يمكن الافادة مباشرة من الصور الجوية الخاصة في مجال استعمالات الارض ، ومجال التخطيط العمراني إذ توجد نظم معلومات جغرافية مساحية يمكن بوساطتها ادخال الصور الجوية إلى الحاسب بوساطة اجهزة المسح الضوئي (Scanner) .

١٠. ٣ المرئيات الفضائية (Satellite Imaged):

تعتمد نظم المعلومات الجغرافية على البيانات والمعلومات الفضائية ولاسيما تلك التي يطلق عليها المرئيات الفضائية ، التي يمكن بوساطتها الحصول على بيانات مكانية(Spatial Data) لا

يمكن الحصول عليها من المصادر المساحية الاخرى كطرائق المسح الارضي (المساحة المستوية) او طرائق المسح الجوي (المساحة الفوتوجرامترية او التصويرية)، وتختلف هذه المرئيات الواجدة عن الاخرى من حيث النوع ومجالات الاستعمال من قمر صناعي إلى اخر .

١٠. ٤ تحديد الموقع على سطح الارض (Global Positioning System) (GPS):

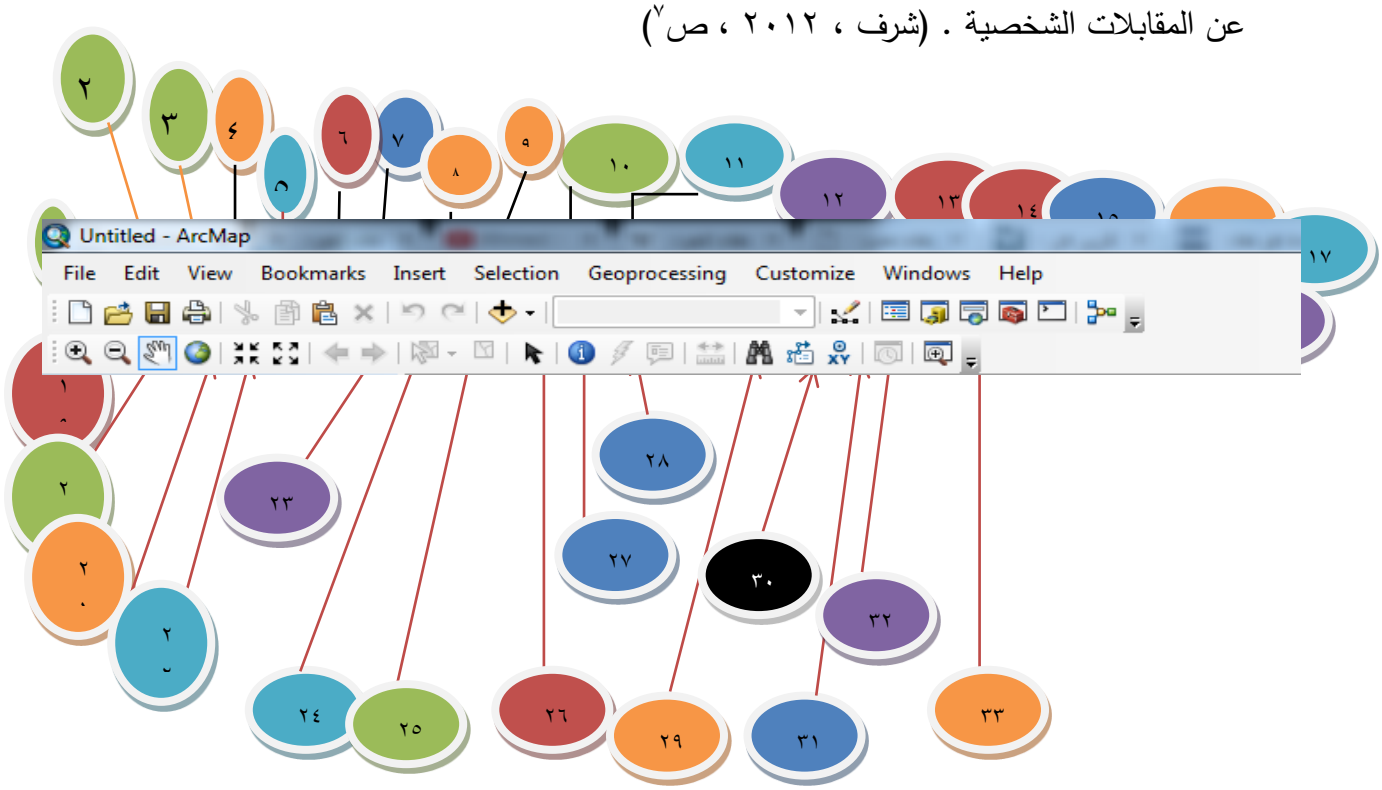
تمثل البيانات التي يمكن الحصول عليها بوساطة اقمار الملاحة وتحديد المواقع على سطح الارض المسماة (GPS– Satellite)من اهم مصادر المعلومات التي تعتمد عليها نظم المعلومات الجغرافية في الوقت الحاضر لما تنتجه من مخرجات معلوماتية صالحة للقراءة في نظم المعلومات الجغرافية .

١٠. ٥ الخرائط :

ويقصد بها مجموعة الخرائط التي تخدم موضوع الدراسة كالخرائط الطبوغرافية، وخرائط استعمالات الارض ، وخرائط الحدود السياسية والادارية ... يتم ادخال هذه الخرائط إلى قاعدة المعلومات بوساطة الماسح الضوئي (Scanner) بعد ذلك تجري عملية توحيد المقاييس والمساقط في مقياس واحد ونظام اسقاط واحد لتسهيل عملية خزن المعلومات واسترجاعها وتحليلها وتجعل الخريطة قاعدة معلومات مكانية .

١٠. ٦ المسح الميداني :

تمثل بيانات المسح الميداني مصدراً مهماً في نظام المعلومات الجغرافي لحداثتها وواقعيتها ، لذلك تدون هذه البيانات من لدن الباحث من خلال عملية الملاحظة والقياس والاستبانة فضلاً عن المقابلات الشخصية . (شرف ، ٢٠١٢ ، ص٧)



١١. الية عمل **برنامج ARC GIS 10.22**

١.فتح ملف جديد(New Map file)

٢. فتح ملف موجود مسبقا(OPEN)

٣. حفظ الملف (SAVE)

٤. طباعة الملف(PRINT)

٥. قص الملف(CUT)

٦. نسخ الملف(COPY)

٧. لصق الملف (PASTE)

٨. حذف الملف (Delete)

٩. رجوع خطوة للوراء(Undo add laxel)

١٠. تقديم خطوة للأمام(REDO)

١١. اضافة البيانات (Add Data)

١٢. تغير مفتاح الخريطة

١٣. اضافة شريط اداوات (Editor toolbar)

١٤. جدول المحتويات (table of contents)

١٥. فتح برنامج (ARC Catalog)

١٦.فتح شريط اومر برنامج (ARC TOOLBAR)

١٧.نتعامل مع برنامج على هيئة اوامر(Hide command line window)

١٨. بناء نماذج من خلال الامر (model builder)

١٩. تكبير (ZOOM IN)

٢٠.تصغير (ZOOM OUT)

٢١. تحريك الخريطة (PAN)

٢٢. مل الشاشة (FULL EXTENT)

٢٣. الرجوع لخلف (GO BACK TO PREVIOUS EXTENT)

٢٤. تقدم للامام(GO TO NEXT EXTENT)

٢٥. تحديد أي ظاهر على الخريطة (Select features)

٢٦.الغاء امر التحديد (CLEAR Selected features)

٢٧.عناصر مختارة (select elements)

٢٨. عرض المعلومات في قاعدة البيانات عن أي خريطة (indentifx)

٢٩.قياس المسافات وايجاد المساحات (Measur)

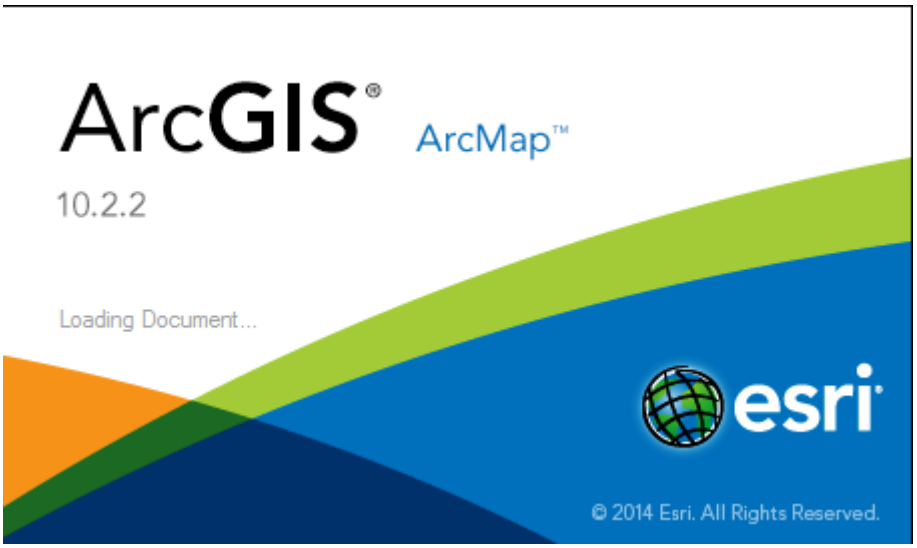
٣٠. فايل للبحث عن المعلومات الموجودة في الخريطة كالأماكن (find)

٣١. تحديد مسارات (find route)

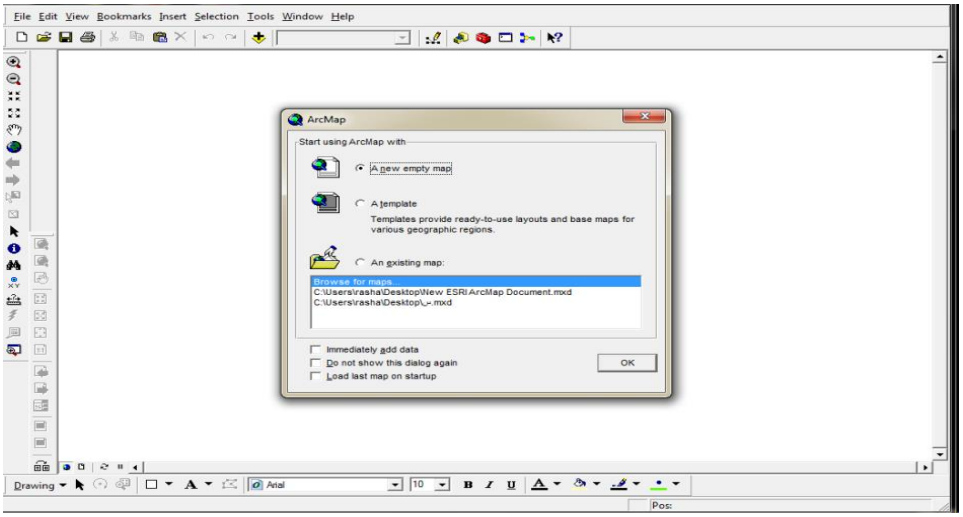
٣٢. الحصول على احداثيات أي نقطة (GO TO XY)

٣٣. **عرض نافذة صغيره للخريطة اي دولة من خلال(Great viewer window)**

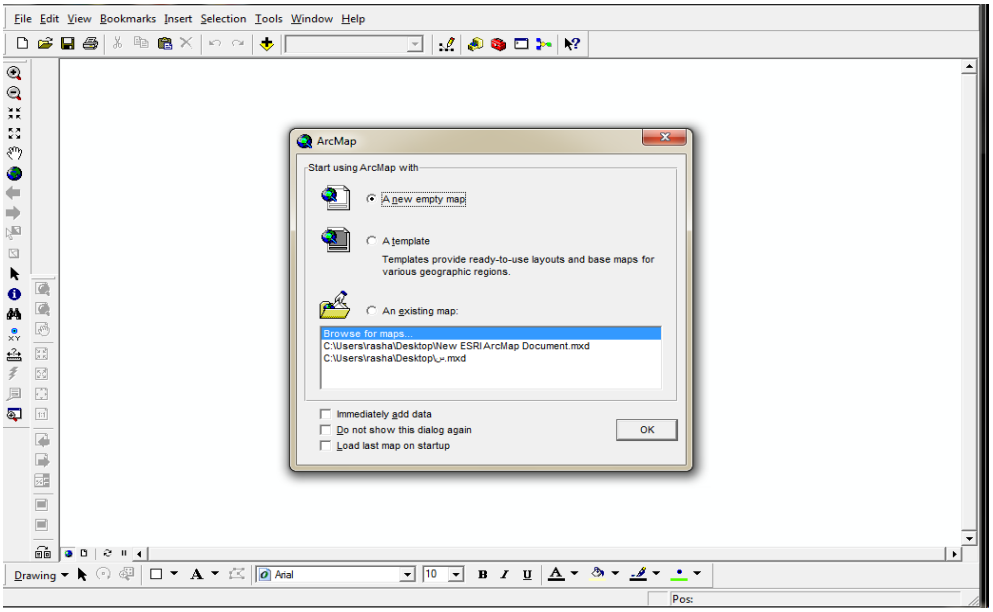
_ واجهه البرنامجARC GIS V.10.22



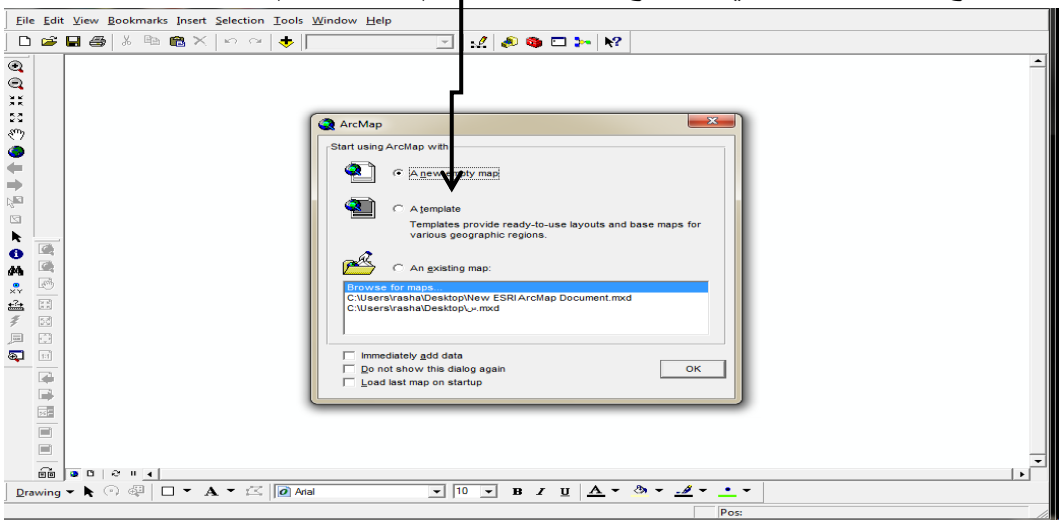
– واجهة البرنامج في سطح المكتب الـ (Desktop)



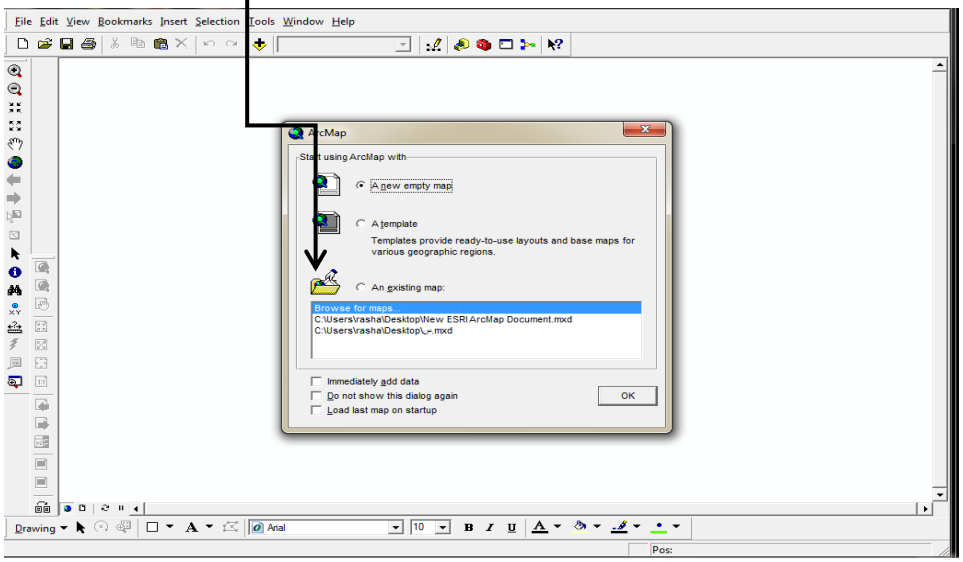
_نافذة لفتح خارطة جديد من خلال الامر (new empty map).



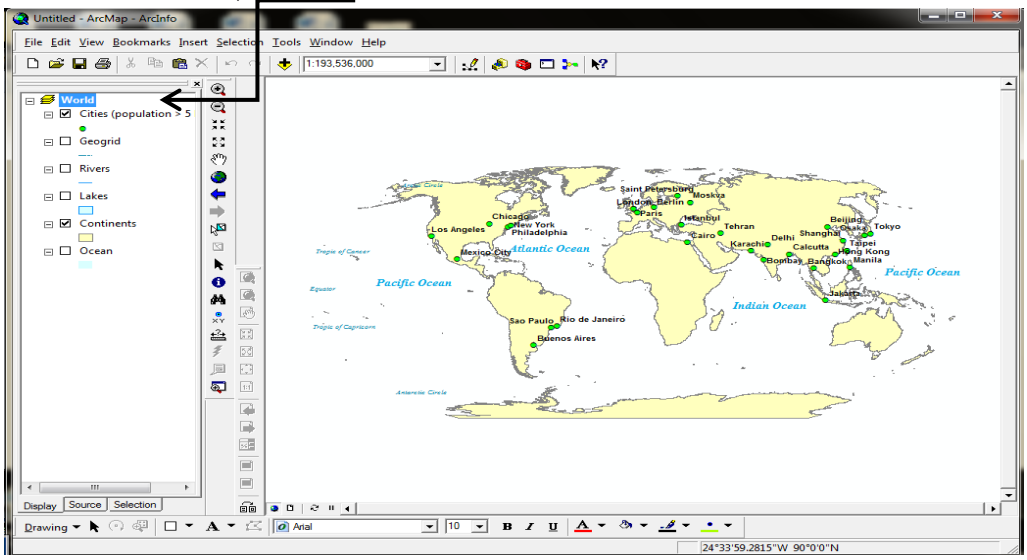
_ نافذة لفتح خارطة جاهزة في البرنامج من خلال الامر (Template)



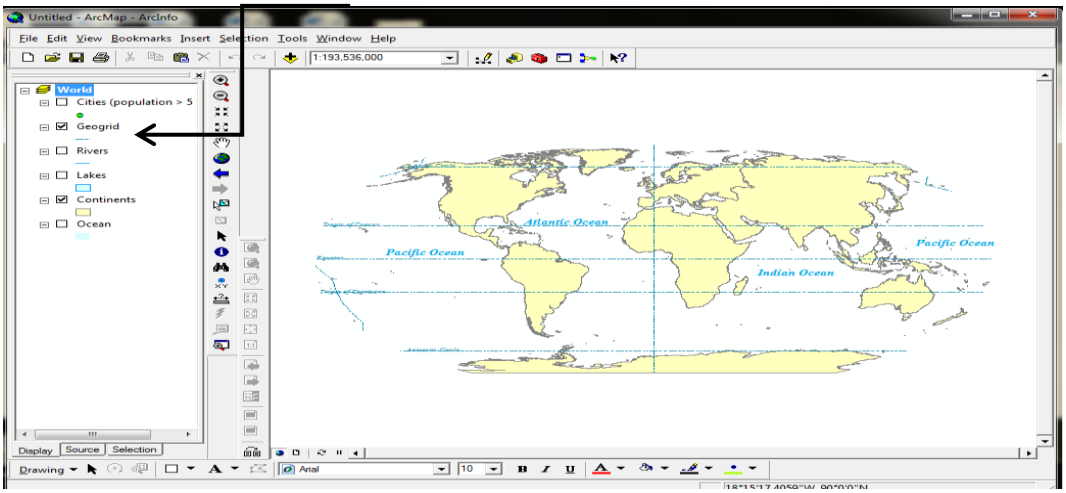
_ نافذة لفتح ملف عمل فيه مسبقا خلال الامر (AN existing map)



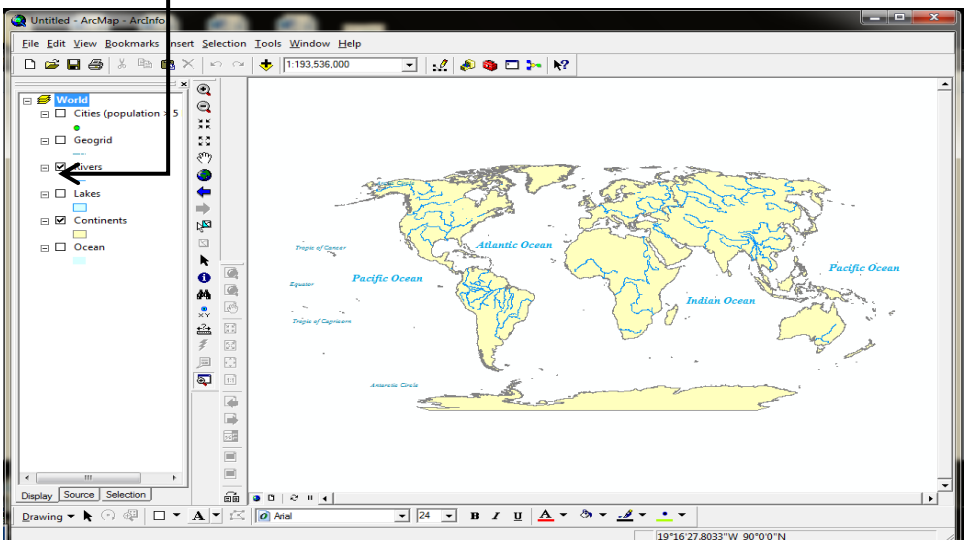
_ نافذة تبين اختيار المدن على الخارطة خلال الضغط على الامر(Cities population)



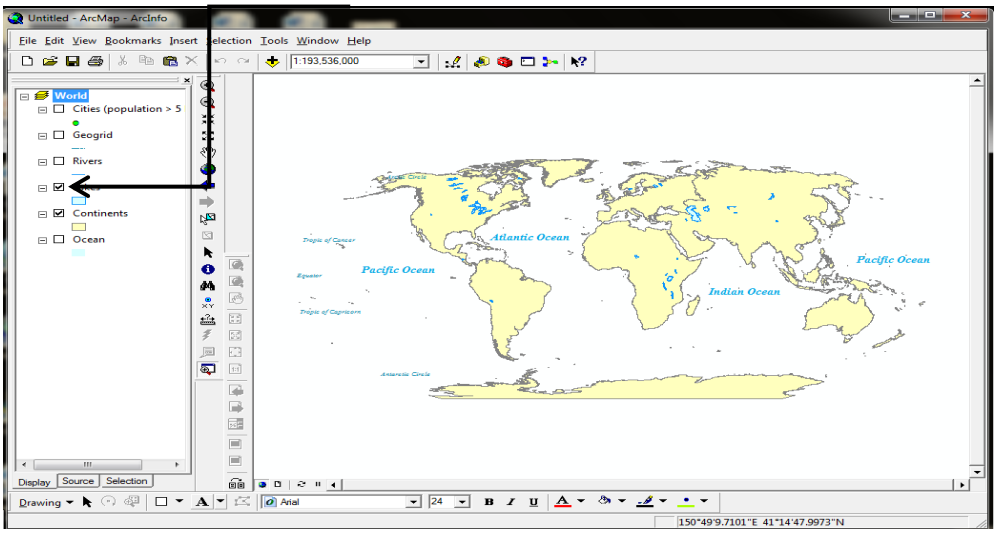
نافذة تبين اختيار شبكة جيولوجية على الخارطة خلال الضغط على الامر(geogrid)



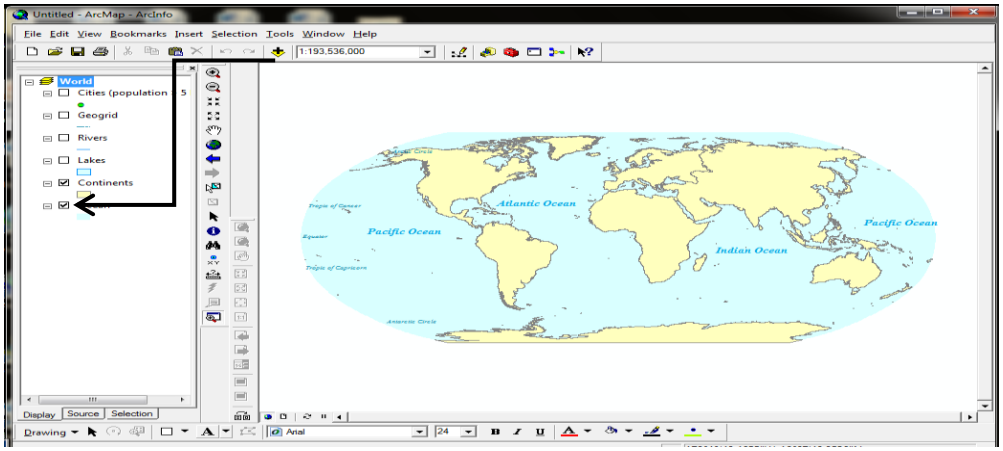
– نافذة تبين اختيار الانهار على الخارطة خلال الضغط على الامر(Rivers)



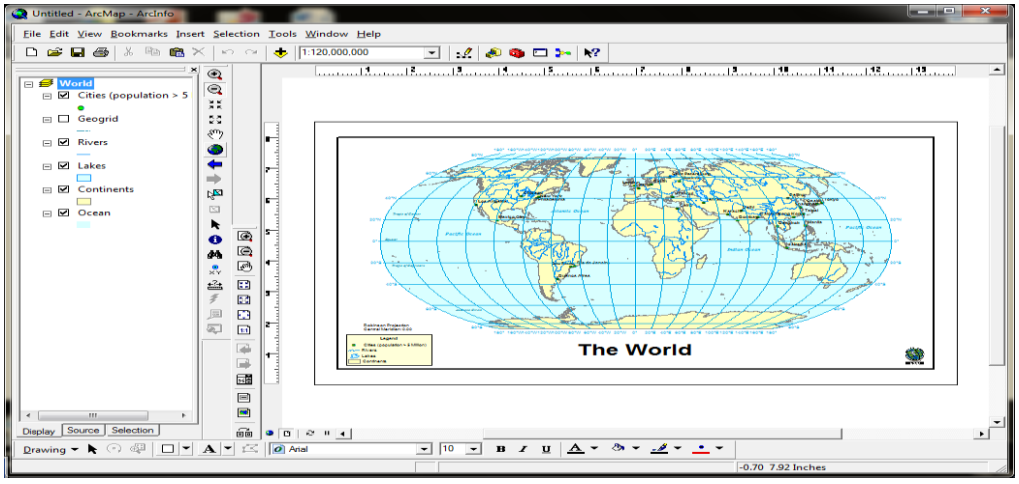
_ نافذة تبين اختيار البحيرة على الخارطة خلال الضغط على الامر (**lakes**)



_ نافذة تبين اختيار محيطات على الخارطة خلال الضغط على الامر (OCEAN)

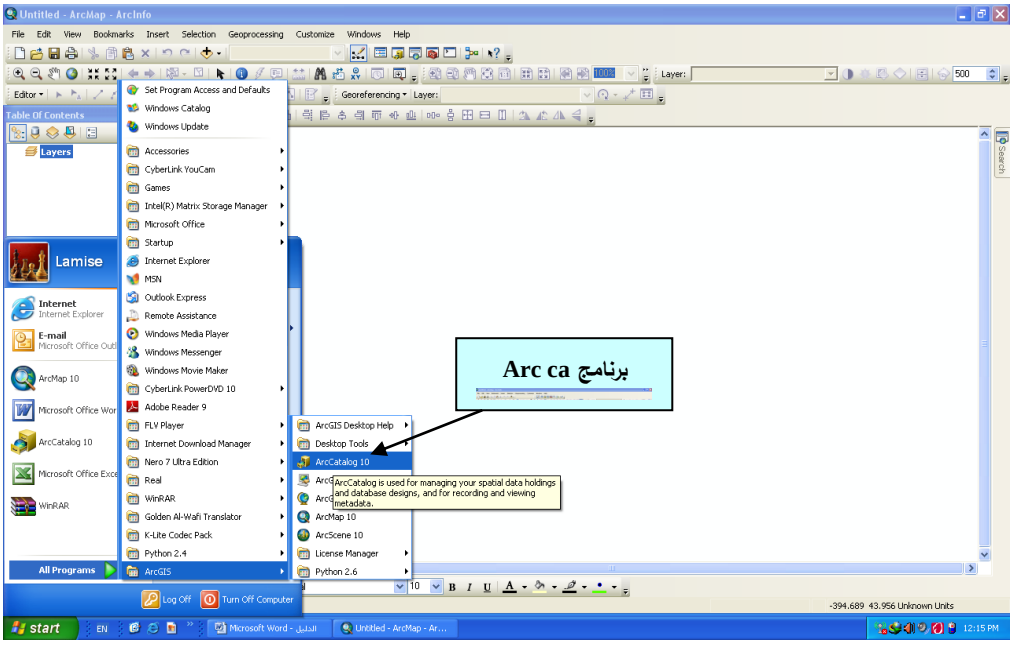


_نافذة تبين مقياس رسم الخريطة



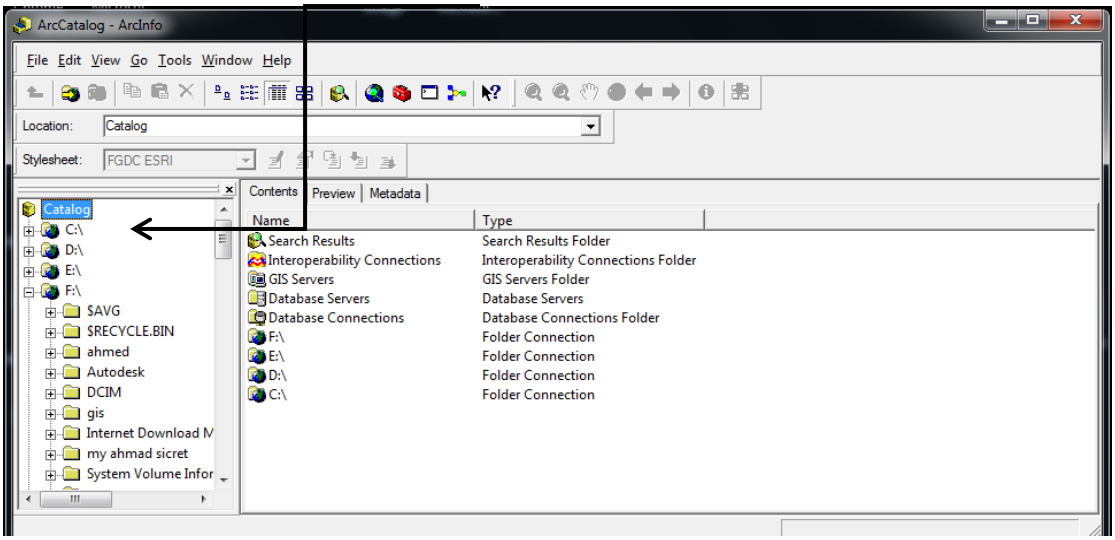
_ لعمل قاعدة بيانات من خلال – من خلال

(Start ⟶ All Programs ⟶ Arc GIs ⟶ Arc catalog)

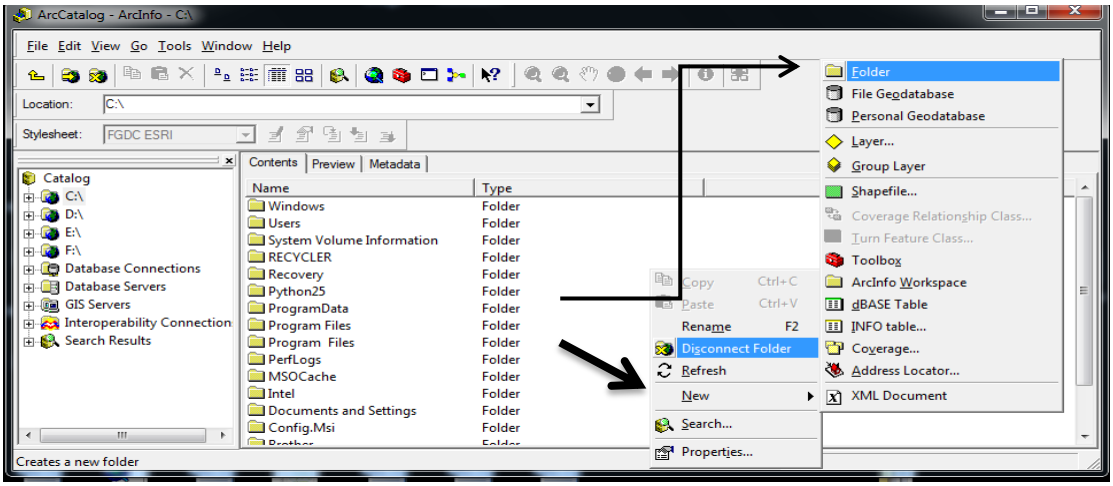


خطوات بناء قاعدة البيانات في برنامج (Arc catalog)

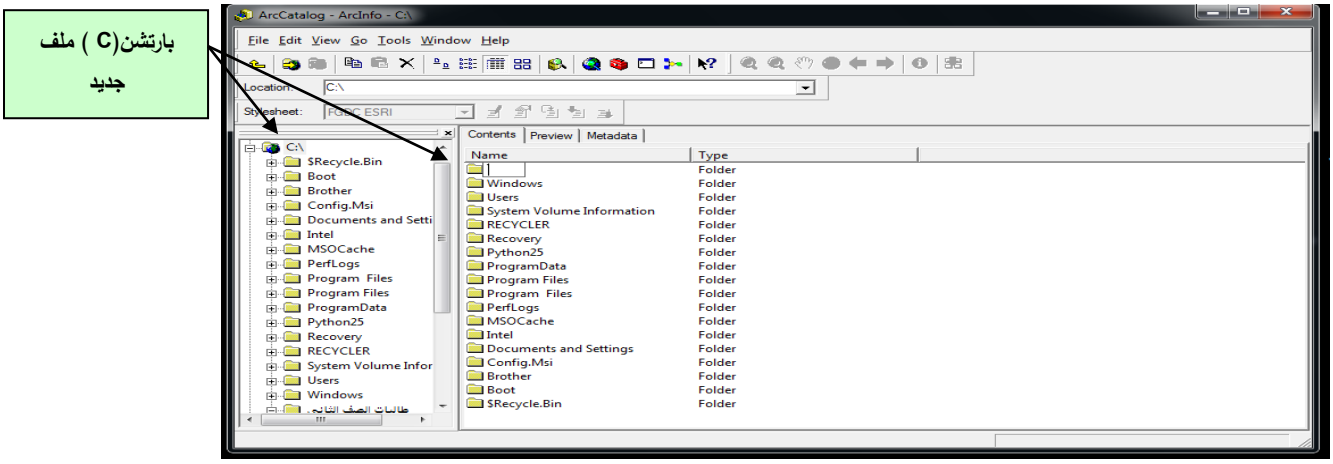
.لفتح البرنامج ونضغط على كلمة (catalog) سوف يظهر لنا اربع بارتشات ((a.b.c.d)) نقف على أي بارتشن موجود داخل الحاسبة وليكن مثلاً (c)



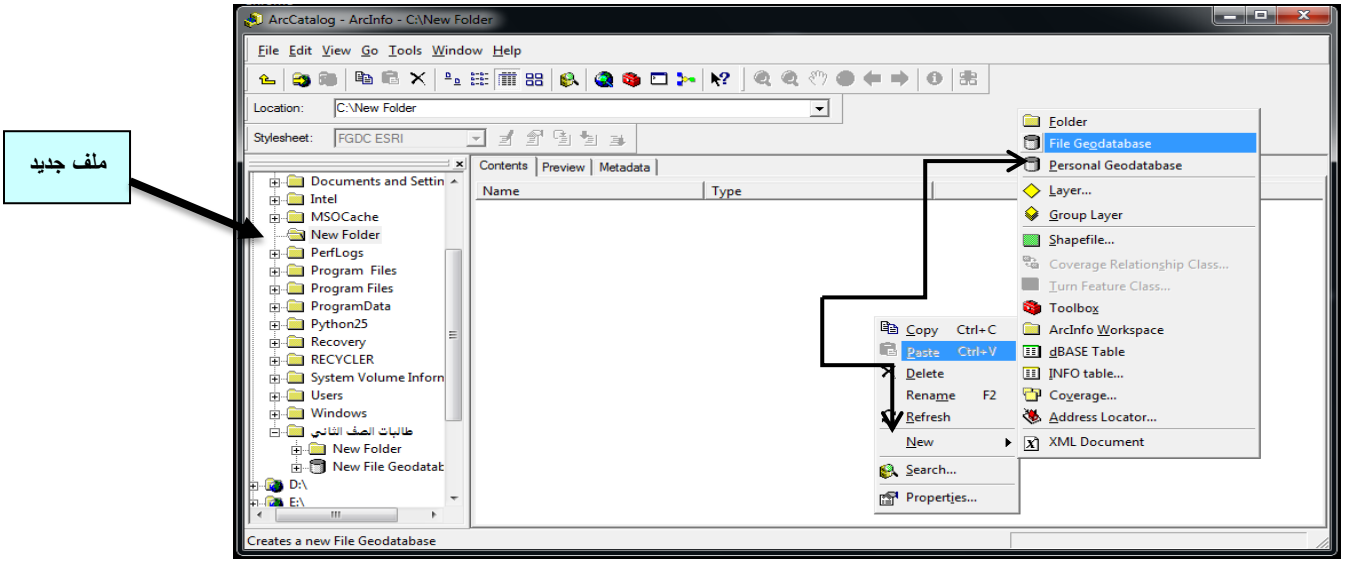
٢.نقوم بأدراج فولدر جديد في بارتشن (C) للعمل قاعدة البيانات الجغرافية من خلال NEWfoldor



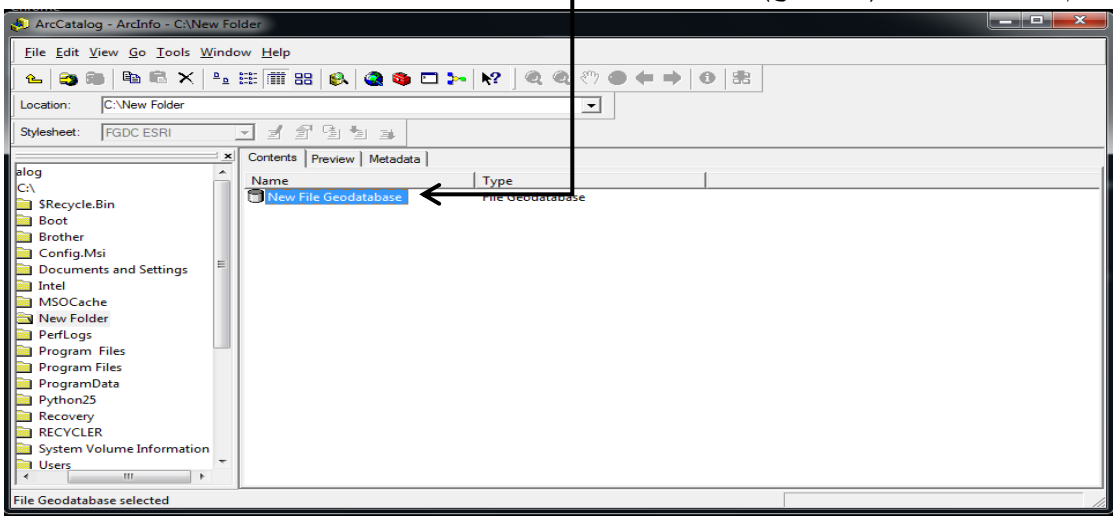
٣. نقوم بتسمية العمل .



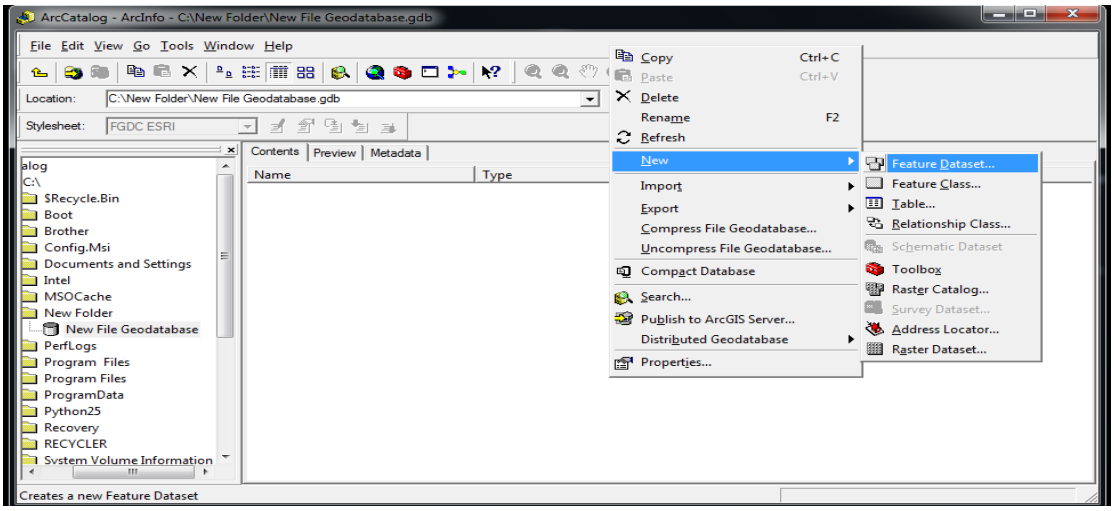
_ نقوم بأنشاء ملف جديد داخل الملف السابق من خلال بارتشن(C) الملف الجديد NewFile Geodatabase



نقوم بتسمية العمل (المشروع)

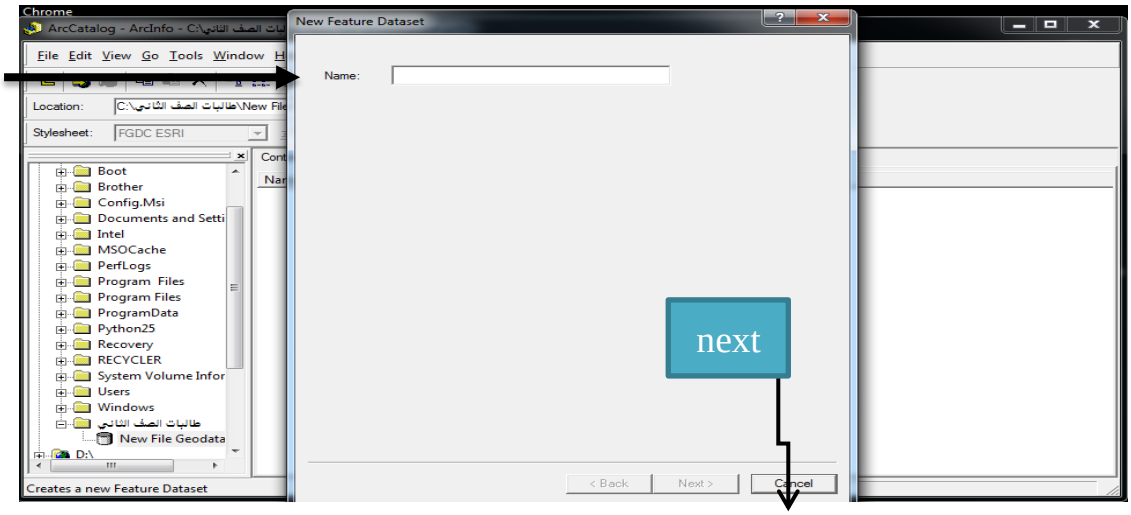


نقوم بفتح (File GeodatabaseNew) ثم زر ايمن(featureDataset)NEWثم نسمي الملف جديد



– زر ايمن ثم (feature DatasetNew)ثم نسمي المشروع ثم نضغط على زر next

تسمية نوع المشروع المختار للبدء بعملية بناء قاعدة البيانات



نختار النظام الاحداثي الذي نود العمل عليه والذي يجب ان يتطابق مع النظام الاحداثي في الخريطة الاساس التي صححناها . وهو النظام الاحداثي التربيعي او المسقطي .

Projected coordinate systems

↓

UTMمسقط مركيتور المستعرض

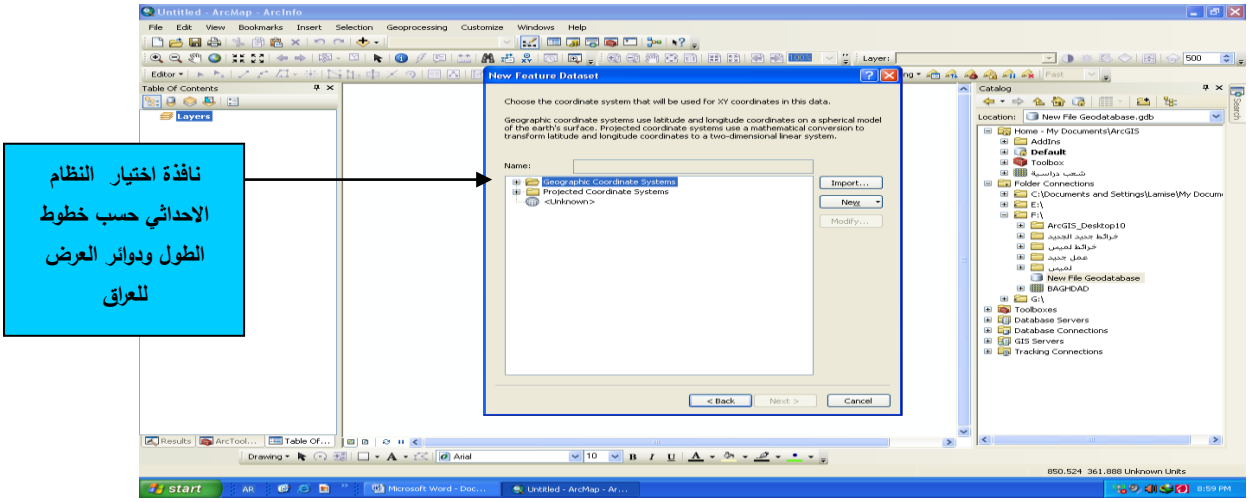
↓

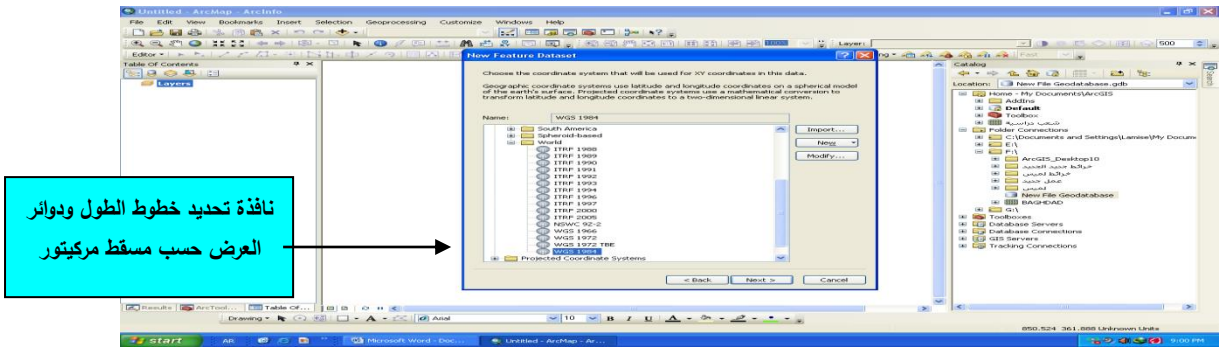
W6S1984

↓

W6S1984 UTM ZONE 38النطاق الذي يقع فيه العراق

→ → Next Next finish





التوصيات

١. أهمية نظم المعلومات الجغرافية البرامج للطلاب في جميع مراحل الدراسة وحث الطلبة على استخدامها بعد تخرجهم نظراً لفاعليتها في زيادة التحصيل . وتنمية المهارات العملية المتنوعة .

٢.تصميم عدد من البرنامج التكنولوجية في وحدات تعليمية اخرى مثل التسجيلات الصوتية أو التصوير الفوتوغرافي .. الخ لاكساب الطلاب المهارات العملية في هذه الوحدات التعليمية

٣.إنشاء وحدات تصميم برامج تكنولوجية لكل مراحل الدراسة وتكون جاهزة للاستخدام في المواد التعليمية المختلفة (فيزياء –كيمياء – لغات... الخ) وللمراحل التعليمية المختلفة.

٤.يمكن الاستفادة من برامج نظم المعلومات الجغرافية في تنمية انواع التفكير العلمي , الاستدلالي أو الاتجاهات نحو الكمبيوتر , ومهارات التداخل

٥.يمكن من خلال استعمال تقنيات الالكترونية الحديثة الى رفع مستوى التعليم والارتقاء به ليواكب التطورات السريعة في الدول المتقدمة

الاستنتاجات

١. أن التدريب على التدريس بواسطة التقنيات الالكترونية الحديثة قبل المشاركة في التدريس يعتبر أمراً حيويا وضرورياً لمعرفة

٢. أن هذه التقنية الحديثة ستساعد على توصيل المعلومات والخدمات التربوية مباشرة للمتعلم أينما وجد.

٣. على ضوء ثورة التقدم التقني فإن البلدان الأقل تقدما ستبقى متخلفة مالم تصبح قادرة على إيجاد بنية تقنية تناسبة لدعم هذا النوع من التعليم في زمننا هذا.

٤. أن بناء قنوات إتصال للمعلومات ضروري جدا لهذا النظام الإلكتروني التربوي.

٥. إن خاصية القرن القادم ستكون في كيفية إستغلال قنوات المعلومات إلى أقصى حد، حيث إن التنمية الإقتصادية ستعتمد كثيرا على الإستخدام الأمثل للتقنية الحديثة، والدول التي تستطيع عندئذ تسخير قدرات الإتصالات متعددة الوسائط للتعلم وأغراض التدريب ستصبح القوى الإقتصادية الأعظم في العالم.

المصادر:

١. الحيلة ، محمد محمود(٢٠٠٨) . التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، (ط٤) ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٢. الجودي ، سامر (٢٠٠٨) . مبادئ نظم المعلومات الجغرافية ، مجلة التصميم بالحاسوب ، القاهرة .

٣. الخزامي ، محمد عزيز (١٩٩٨) . نظم المعلومات الجغرافية (أساسيات وتطبيقات للجغرافيين)، الإسكندرية .

٤. الدليمي ، خلف حسين علي (٢٠١١) . نظم المعلومات الجغرافية اسس وتطبيقات برامج الـ (GIS) طبعة اولى ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع والطباعة .

٥. سالم ، احمد محمد (٢٠٠٤) . تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني ، مكتبة الرشد ناشرون، (ط١) ، الرياض

٦. سرايا ، عادل (٢٠٠٧) . التصميم التعليمي والتعلم ذو معنى ، (ط١) ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع .

٧. سعيد ، محمد يعقوب محمد (٢٠١٢) . لمحة علنظم المعلومات الجغرافية(GIS)،(ط١)، جامعة الامارات العربية المتحدة

٧. السلاموني ، امال (٢٠٠٧) .مكونات وفوائد نظم المعلومات الجغرافية(GIS)، دمشق ، دار الوحدة للنشر والتوزيع والطباعة.

٩. السنبل ، عبد العزيز عبد الله(٢٠٠٤) . التربية والتعليم في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ، (ط١) ، منشورات وزارة الثقافة،سوريا– دمشق.

١٠. السهلي ، محمد مهنا (٢٠١٠) . "مدخل إلى نظم المعلومات الجغرافية", الكويت ، جامعة الكويت, كليه العلوم الاجتماعية .

١١.شرف ، محمد ابراهيم (٢٠١٢) . مصادر البيانات واستخداماتها في نظم المعلومات الجغرافية، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

١٢. صلبي ، مكلف حسن السرياوي (٢٠٠٨) . تقويم تدريس مادة (الجيومورفولوجي) لأقسام الجغرافية في كليات التربية – جامعات الفرات الأوسط– من وجهة نظر التدريسيين والطلبة ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية – جامعة بابل .

١٣. (٢٠٠٥) . التطبيقات والاساليب الناجحة لاستخدام تكنولوجياالاتصالات والمعلومات في تعليم وتعلم نظم المعلومات الجغرافية ، مجلة التعليم بالانترنت، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية ، العدد الخامس ، مصر ، جامعة جنوب الوادي .

١٤عبد الحليم ، عماد(٢٠١٠) . المكتبات الرقمية ثورة في عصر المعلومات ، ط(١) ، جامعة دمشق ، قسم المكتبات والمعلومات .

١٥. عبد الرحيم ، محمد ؛ ابراهيم عبد الرحيم (٢٠٠٨) . نظم المعلومات الجغرافية ، (ط١)، القاهرة، مكتبة دار المعرفة

١٦.العزاوي ، ثائر مظهر فهمي (١) (٢٠٠٨)مدخل إلى نظم المعلومات الجغرافية وبياناتها مع تطبيقات لبرنامج " (Arc view GIS)"(ط)٢ ، عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع

١٧- _____ ؛ اياد عاشور الطائي (٢٠١٣) . التقنيات الحديثة في الجغرافيا، (ط١) ، عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٨.العسكري ، صلاح يوسف عبود (٢٠٠٨) . دراسة التغير في استعمالات الارض الاقليمية باستخدام الاستشعار عن بعد ونظم المعلومات الجغرافية (منطقة الدراسة هور الحويزة ١٩٧٣-١٩٩٠) دبلوم عالي ،معهد التخطيط الاقليمي والحضري ، جامعه بغداد

١٩.الغامدي ، علي (٢٠٠٨) . العلاقات فيما بين البيانات المكانية والوصفية في نظم المعلومات الجغرافية ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

٢٠.الغيلان ، حنان (٢٠٠٦) . انواع البيانات في نظم المعلومات الجغرافية ، (ط١) ، الرياض، جامعة الملك سعود .

٢١.فالح ، علي (٢٠١٢) . مكونات نظم المعلومات الجغرافية ، (ط١) ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢١. محمد علي ، محمد عبد الجواد (٢٠٠١) . نظم المعلومات الجغرافية (الجغرافية العربية وعصر المعلومات ، رؤية فكرية جديدة وتركيبة منهجية حديثة في المعلوماتية الجغرافية) ، (ط١)، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٢٢. مصطفى ، حسام العباسي(٢٠٠٩) . ثورة المعلومات وتحديات العصر الحديث ، (ط١)، الكويت، المكتبة الكويتية للتربية والعلوم والثقافة .

٢٣.المؤتمر الدولي لنظم المعلومات الجغرافية ، (٢٠١٣) . بغداد .www.alnahrain.iq

٢٤.مؤتمر نظم المعلومات الجغرافية لشركة (ESRI)، (٢٠١٥) . www.gisclub.net

٢٥. المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب التقني الادارة العامة لتطوير المناهج (٢٠٠٨) . نظم المعلومات الجغرافية ، المملكة العربية السعودية .

٢٦.وديع ، لميس عصام (٢٠١٣) . "فاعلية انموذج معلوماتي رقمي في تنمية مهارات نظم المعلومات الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني قسم الجغرافية في كلية التربية للبنات" ، اطروحة دكتوراه (منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية .

مصادراجنبية والمواقع الانترنيت

27- A. N. ESRI, white paper (2004). Cartography capabilitiestrends, NY.S1.CA.june.

28- Chang, K.T. (2006) . Introduction Geographic Information system, 3d. Ed. M.C. Graw Hill International Edition.

29- Clark'S, .C. (1), (2007).Getting Started with Geographic Information System, 2 nd. ed. Saddle Rive NJ : Prentice Hall .

30.D.A.Hastings (2008). The GIS.GRASS..U.SN.G.C, Boulder.co, USA.

31- http://mawdoo3.com.2014

The importance of geographic information systems (GIs) in educational and scientific improve

Dr. Morteza Hamid Hlake Abadi m
Teacher Rasha Ali Fahad
Baghdad University / Educational and Psychological Research Center

Research Summary

The current research aims to understand the importance of geographic information systems (GIs) in the educational process and can leave an impact on the development and modernization of education to meet the requirements of this age who knows the era of the information revolution and the explosion of knowledge to the content of these systems of the features is the information service and the use of modern technologies in education which is characterized by high-speed transfer of information, including saves time and effort and use of modern sources and link them, as well as objectivity and Alehiadh full and provide the excitement and thrill factor for the learner and make educated Mtlqe positive and researcher for the information and Amkalnah development of scientific thinking skills and thinking deductive and creative through the use of this technique.

So it can be manifested the importance of geographic information systems (GIs) in the extent of the information service that can be provided by this technology to all fields, especially in the field of education it represents technology advanced computer capable of collecting, storing, processing, analysis, display and output information for private purposes and can be applied in several important areas of that will contribute to the plan and draw a long-term strategy of the state to help in the diagnosis and treatment of problems faced by the system and the possibility of developing solutions for them, including:

1. Crisis Management
2. Emergency Medical Services
3. Urban Planning
4. Environmental Protection
5. economic and social studies
6. Improve Production
7. take appropriate decisions

This study is trying to highlight and clarify the scientific level that can be achieved in the event of the use of modern educational systems in the educational process and how the mechanism used and the conditions to be met to achieve the level of advanced educational and successful can be able to address many of the problems facing education, including poor academic achievement level based on the outputs learn a clear and accurate as this study provides a mechanism of action of ARC GIS program and the possibility of its application in the field of education.

المرتكزات الفكرية للديمقراطية

م.د. زياد جهاد حمد

ملخص البحث

يتناول البحث الموسوم بـ " المرتكزات الفكرية للديمقراطية " المقومات التي تقوم عليها نظرية الديمقراطية , وعلى رأسها الفردية كون الأخيرة الأساس في التعامل مع الإنسان الذي هو نواة الحياة المجتمعية فلولاه لما وجدت الحياة الإنسانية والمجتمع . كذلك قامت النظرية الديمقراطية على مرتكز أساسي هو التعددية التي ترفض إن يتلون المجتمع والحياة السياسية بشكل خاص بلون فكري وسياسي واحد , فهي العلامة الفارقة بين الأنظمة الديمقراطية والاستبدادية , كذلك قامت على سيادة الشعب وفقاً لمبدأ السيادة الشعبية وحكم الأمة لنفسها لأن الديمقراطية هي بمعناها الحرفي حكم الشعب , وبما إن حكم الشعب ألان نفسه بنفسه أصبح مستحيلاً كون الشعوب أضحت مليونية العدد فمن الاستحالة جمعهم في ساحة عامة كما كانت الديمقراطية اليونانية القديمة , لذا اهتدى الفكر الإنساني إلى صيغة عقلانية هي الديمقراطية الغير مباشرة "النيابية " التي يقوم حكمها على حكم الأغلبية الفائزة بأغلبية أصوات الناخبين فأصبح حكم الأغلبية مرتكزاً أساسيا للنظرية الديمقراطية . كذلك ارتكزت الديمقراطية على العلمانية كونها الأساس في التعامل السياسي , ولأن النظرية الديمقراطية هي نظرية علمانية تؤمن بأنها تقف على مسافة واحدة من جميع الأديان والمذاهب وتبيح ممارسة الطقوس والشعائر والممارسات الدينية بكل شفافية , فالديمقراطية كانت نتاج العصر الحديث الذي حارب تدخل فئة الاكليروس والحكم الثيوقراطي (الديني) . أيضا ارتكزت الديمقراطية على مرتكز أساسي وهو المساواة السياسية التي تعني أن يقف الجميع سواء الحاكمين أم المحكومين إمام القانون دون تمييز , وأخيراً قامت الديمقراطية على سيادة إحكام القانون والذي بدوره ينقسم إلى العديد من المبادئ أهمها سمو الدستور كونه العقد الاجتماعي الذي تراضت عليه جميع الأطراف الاجتماعية وصوتت عليه عن طريق جمعية تأسيسية , وكذلك قامت أيضا على مبدأ الفصل بين السلطات الذي يعني أن تمارس كل سلطة عملها دون تدخل في عمل الأخرى مع التذكير إن السلطة في جوهرها هي واحدة ولكن وظائفها تنقسم إلى ثلاث هي التشريعية والتنفيذية والقضائية , بعدها قامت على مبدأ التداول السلمي للسلطة الذي يعني بعبارة بسيطة إن في حالة انتهاء الولاية الرئاسية لحكومة تسلمها لغيرها بعد الانتخابات بشكل سلمي سلس , وأخيرا قام مرتكز سيادة القانون على المشاركة السياسية التي تعني مشاركة جميع الأحزاب والقوى السياسية في العملية السياسية .

المقدمة

إذا كان للديمقراطية دواع وضرورات ، فإنه يستلزم بيان المقومات الفكرية التي سوف تقوم عليها ، ومعرفة الأسس والمضامين التي تحتويها . وتتجلى الأسس ، عادة ، في البناء النظري للفكر وتنعكس ، فيما بعد ، في نتاجاته . إنّ مقومات الديمقراطية تختلف باختلاف الحقب الحضارية ، ولكن في الغالب ، هناك نوع من الاتفاق حول بعضها والتي تعد مرتكزات لأي نظام ديمقراطي ، وان القارئ يجب أن ينتبه إلى أن مقومات الديمقراطية موضوع دراستنا بمفهومها الحديث ناتج عن أفكار الفلاسفة ومفكرو العصر الحديث وليس بمفهومها اليوناني القديم الذي أنتج ديمقراطية قلة (الأحرار) حيث حصرت ممارسة السلطة بأيديهم فقط وحرمت طبقات اجتماعية مهمة منها – العبيد والأجانب والنساء – .

ورغم اختلاف الباحثون في تحديد مقومات الديمقراطية ، لأنها تختلف من عصر إلى عصر آخر ومن حضارة إلى أُخرى لكن مع ذلك فأن هناك اتفاق على اعتبار كل من الفردية ، التعددية ، وسيادة الامة ، وحكم الاغلبية ، والعلمانية ، والمساواة السياسية ، وسيادة أحكام القانون ، تشكل المقومات الحقيقية التي لا غنى لأي تجربة ديمقراطية عنها .

إشكالية الدراسة :

تبرز إشكالية الدراسة في طبيعة الديمقراطية التي تعاني جملة إشكاليات وعلى رأسها تداخلها مع بقية العلوم والنظريات , فالباحث في الديمقراطية يكون مؤرخاً لأنه يؤرخ لحقب تاريخية مختلفة , وفي نفس الوقت باحث نفسي لأنه يدرس سايكلوجية الجماهير وكيفية تعاملها مع السلطة , و أيضاً باحث اجتماع لأنه يدرس طبيعة المجتمعات وطرق تعاملها مع الديمقراطية , وأخيراً باحث اقتصادي لأنه يدرس الفلسفة الاقتصادية التي تتبعها دولة ما ومدى ملأمتها للنظرية الديمقراطية.

فرضية البحث :

أن البحث في أي نظرية فكرية سياسية يحتم على الباحث التعمق في أغوار الموضوع المراد بحثه , وأن أي بحث يجب أن يعتكز على مقومات للبناء , فكما هو معروف أن أي بناء يحتاج إلى مقومات , والديمقراطية بكونها أهم النظريات الفكرية السياسية فأنها يجب أن تقوم على بعض المقومات وهذا مراد البحث .

منهجية الدراسة :

مما لاريب فيه أن كل دراسة أكاديمية لابد وأن تعتمد على المناهج العلمية , لتقديم صورة واضحة ونتائج صحيحة للموضوع المبحوث فيه , عن طريق استخدام مناهج بحثية معينة تقتضيها فرضية الدراسة , ولأجل الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالدراسة فقد تطلب الأمر إتباع

أكثر من منهج علمي , فركزت الدراسة , في الأغلب الأعم , على المنهج التحليلي الاستقرائي , مع المناهج الوصفية والتاريخية والمقارنة كلما دعت الحاجة إلى ذلك .

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في تبيان الأسس والركائز والمقومات للنظرية الديمقراطية التي كثر الحديث عنها بشكل أكاديمي وغير أكاديمي , لذا اقتضت الضرورة إلى البحث بشكل معمق في مقومات الديمقراطية وتبيان أهميتها كمرجع يستفاد منه الدارسون لهذه النظرية المهمة .

هيكلية البحث :

يقوم البحث على مقدمة وسبعة مباحث , حمل المبحث الأول مقوم الفردية من حيث ماهيتها وركائزها , بينما حمل المبحث الثاني عنوان التعددية وما ينطوي هذا المقوم المهم من معنى ومفهوم إذ بدونه لا يمكن الحديث عن الديمقراطية , وكان المبحث الثالث تحت عنوان مبدأ سيادة الأمة (السيادة الشعبية) , بينما وضح المبحث الرابع مقوم حكم الأغلبية , وجاء المبحث الخامس تحت عنوان العلمانية ولأن النظرية الديمقراطية هي نظرية علمانية تؤمن بأنها تقف على مسافة واحدة من جميع الأديان والمذاهب وتبيح ممارسة الطقوس والشعائر والممارسات الدينية بكل شفافية , فالديمقراطية كانت نتاج العصر الحديث الذي حارب تدخل فئة الاكليروس والحكم الثيوقراطي (الديني) , بينما المبحث السادس حمل عنوان المساواة السياسية وماعنت به هذه المفردة من تساوي الجميع الحاكمين والمحكومين أمام القانون، وأخيراً جاء المبحث السابع ليكون بعنوان سيادة القانون وما تفرع عنه من مبادئ كسمو الدستور ومبدأ الفصل بين السلطات ومبدأ التداول السلمي للسلطة ومبدأ المشاركة السياسية ، وكل هذه المبادئ لا يمكن تجاوزها في النظرية الديمقراطية .

وأختتم البحث بخاتمة تضمنت الاستنتاجات والخلاصات ثم قائمة المصادر .

المقومات الفكرية للديمقراطية

المبحث الأول : الفردية " Individualism ": الفرد individual في الاصطلاح الانكليزي هو إنسان أحادي متفرد . ويحوي هذا المفهوم معنى أخر هو الكلية التي لا يمكن تجزئتها إلى مكونات أصغر. فمصطلح الفرد يعني عدم القابلية للتجزئة وهو مفهوم ينطبق على الإنسان فقط ، أما غير الأحياء أو ما يضعهُ الإنسان فسيستعمل المفهوم اللاتيني Exemplum بمعنى عينة أو شيء ، والفرد لهُ سبق وجود على المجتمع ولكونه هو المتفرد المتميز عن القطيع أو الجماعة .[i] الفرد ، في علم النفس ، مرادف للشخص الطبيعي من جهة ما هو متميز عن الآخرين بهويته ووحدته أو من جهة ما هو ذو صفات خاصة مختلفة عن الصفات المشتركة بينهُ وبين أبناء جنسهِ . أما في علم الاجتماع فالفرد هو وحدة من الوحدات التي يتألف منها المجتمع

كالمواطن في الدولة .[ii] والفردية هي نقيض للنزعة الشمولية والجماعية ، ومعنى ذلك أن المذهب الفردي يسمح للفرد بنقد المؤسسات الاجتماعية ، لأن هذه المؤسسات ليست غاية بذاتها ، وإنما هي وسيلة لتحقيق سعادة الأفراد ، وقد أدى ازدياد وظائف الدولة ، في المجتمع الحديث ، إلى مبالغة الأفراد في نقدها لأن في ازدياد سلطات الدولة تضييقاً لحرية الفرد وعائقاً عن تنمية قواه ، وإذا انقطعت إرادة الفرد واستولى عليها الجمود خسر المجتمع صفته . فازدياد سلطة الدولة يشعر الأفراد بعدم أهميتهم ، وقد أدت سيطرة الدولة على جميع الوظائف إلى استعداء النزعة الفردية .[iii]

وقد تحول المصطلح " الفردي " أي ما يحدد علاقة الفرد بالآخرين إلى معنى الفردية المتميزة ، وأتت الفردية لتؤكد الحياة المدنية القائمة على الحرية الشخصية والمنافسة الحرة في الاقتصاد .[iv] وتعد الفردية الأساس الجوهري لليبرالية الحديثة ، إذ أكدت الليبرالية على الحرية الشخصية وعلى احترام خصوصيات الفرد وحقوقهِ ، ثم إن كل ما يدافع عن الحرية فإنما ينبثق من المذهب الفردي الذي يدافع عن كرامة الإنسان من أي قهر سياسي أو اجتماعي . فلقد حذر بعض الفلاسفة من خطر المجتمع على حرية الأفراد من أمثال ألكسي دوتوكفيل وبنثام وميل الذين حذروا من طغيان الأكثرية التي تلقي بظلالها على حرية الفرد .[v]

والواقع أن المذهب الفردي يمكن أن يتخذ أساساً لنظامين مختلفين فيما بينهما أشد الاختلاف وأقواه . فإذا فهمنا الفردية على أساس الإيمان بقيم جميع الأفراد ينتج عن هذا الفهم النظام الديمقراطي ، أما إذا فهمناها على أساس الأيمان بالأفراد الممتازين والمتميزين . النخبة elite . فقط ينتج عن هذا الفهم النظام الأرستقراطي وفي بعض الأحيان النظام الدكتاتوري .[vi]

والفردية لم تظهر بوضوح ألا منذ عصر النهضة حيث أنعتق الفرد فأصبحت السمة الأساسية الأولى لذلك العصر. والواقع إن عصر النهضة جاء كرد فعل لفكر العصر الوسيط ، وليتحرر الفرد من الانضباط الكاثوليكي الطويل ويتطلع للتحرر في كل الميادين. وقد امتزج شغف الاكتشاف وروح البحث الحر وتمجيد الغرور الإنساني بإرادة القوة وتمجيد الجسد والفن بأشكاله الأكثر وثنية .[vii]

ومنذ بداية عصر النهضة بدأ التمرد على النزعة الجماعية ، وتم تأكيد الفردية ، حيث انتهت الشجاعة من أجل الوجود كجزء على نحو ما عرفتها القرون الوسطى ، وبدأت التطورات التي جلبت معها مسألة شجاعة الوجود ، كذات المرء ، إلى مركز الصدارة .[viii]

وفي خضم عصر النهضة تظهر شخصية بارزة ترسي دعائم صلبة للفردية أنهُ الفيلسوف الفرنسي "**رينيه ديكارت** " **[١٥٩٦ – ١٦٥٠]** صاحب المقولة المشهورة " أنا أفكر إذن أنا موجود " لتشكل حجر الزاوية في بنائهِ الفلسفي كله وهي في جوهرها انعكاس صريح للفردية التي

كان يدين بها ، فأساس المعرفة ، جرياً على هذا النسق ، يختلف من فرد لأخر ، لأن نقطة البدء ، بالنسبة للكل ، هي وجوده هو ، وليس وجود غيره من الإفراد أو وجود المجتمع .[ix] مع ديكارت تعلن الفلسفة تمردها على النزعة الجماعية لتعلن حقيقة الوجود الإنساني وأهمية تمحور الفلسفة انطلاقاً منه واليهِ ، فالفرد هو مركز الكون وهو مقياس الأشياء جميعاً كما قال بورتاجوراس السفسطائي من قبل. [x] ويعد أنصار مذهب المنفعة من أكثر المعبرين عن النزعة الأخلاقية * كونهم يؤكدون على المنفعة الذاتية الأخلاقية ، ويتضح هذا عند جيرمي بنثام الذي أشتق مذهب المنفعة من نظرية أخلاقية ، ترجع ، بوجه خاص ، إلى **هيتشيسون** الذي كان قد عرضها عام ١٧٢٥ . وترى تلك النظرية أن " الخير هو اللذة والشر هو الألم "ومن هنا فإن أفضل حالة يمكن بلوغها هي تلك التي يبلغ فيها تفوق اللذة على الألم أقصى مداه ، وقد أخذ بنثام بهذا الرأي الذي أصبح يعرف باسم " مذهب المنفعة ".[xi] وعن علاقة الفردية بالليبرالية ، فإنهما يمثلان وجهين لعملة واحدة . فمنذ القرن الثامن عشر برزت الليبرالية كتطبيق عملي للنزعة الفردية ، في المجالين السياسي والاقتصادي . فلقد تأكدت ليبرالية الفكر الرأسمالي من خلال كتابات آدم سميث وبنثام ، وجون ستيوارت ميل ، والذين كانوا يرون إن أطلاق حرية الفرد ، في جوانبها المختلفة ، من تعاقد وملكية وعمل تجاري وتعبير عن الرأي ، هو ضمان لتحقيق الخير الأقصى لكل فرد وبالتالي للمجموع . أي أن تنمية مواهب الفرد وإطلاق العنان لحريتهِ وتحقيق مصالحهِ يصب في خدمة المجتمع فيما بعد ، وهذه هي العلاقة الوثيقة بين تنمية الفردية والديمقراطية ومن ثم استعاروا ذلك الشعار الذي أستخدمهُ الاقتصاديون من قبل ، والقائل " **دعه يعمل دعه يمر** " .[xii] فالنزعة الفردية تشكل أساس مذهب جيرمي بنثام الذي عمل على ازدهار الفردية ونموها ، إذ رأى أن إشباع المصالح الخاصة بالفرد هي الوسيلة الوحيدة لتوفير اكبر قدر من السعادة لأكبر عدد من الناس .[xiii]

وقد ترسخت الفردية ، في الفكر الليبرالي ، من خلال كتاب جون ستيوارت ميل " في الحرية " الذي صدر عام ١٨٥٩ .[xiv]

إذ على الرغم من مشايعة جون ستيوارت ميل للأفكار الاشتراكية ، في أواخر سني حياتهِ ، ألا أنهُ أكد ، في هذا الكتاب ، على ضرورة احترام الحريات الفردية وحذر من خطورة المجتمع على الفرد وحريتهِ ، وقد تأثر ميل بمذهب المنفعة عند بنثام .[xv]

أما عن أهم وأشهر ممثل للفردية في فرنسا المعاصرة ، بل مؤسسها بلا منازع فهو" **غوستاف لوبون** " **[١٨٤١-١٩٣١]** إذ مثل كتابهِ الشهير " **سيكولوجية الجماهير** " أهم مصادر الفردية عمقاً وثراءاً .[xvi]

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن الفردية الليبرالية قد شكلت الأيديولوجية المثالية ذات الأهمية القصوى . إنها فكرة فاعلة بدأت منذُ نهاية القرن التاسع عشر حتى بداية القرن العشرين ، وقد مثلت دور الأيديولوجية الرئيسية في المجتمع الأمريكي . فقد ظهرت باعتبارها فكرة معارضة للاشتراكية والنزعة الجماعية للعالم القديم . فمع النهج الفردي ينبغي للحكومة أن تمارس العدالة والمساواة بين الأفراد ، وتتيح الفرصة للحرية الذاتية والنمو الذاتي للفرد ، وعلى الدولة أن تحترم النزعة الفردية والتنوع الطبيعي للإنسان .[xvii] وقد تطور مفهوم الفردية في أمريكا تحت التأثير المتتابع للتطهيرية والبروتستانتية الإنجليزية وتحت تأثير أفكار والت وايتمان أنتشر مفهوم الفردية بشكل قوي ومؤثر في أمريكا ، وتحت تأثير أفكار وليام جراهام سمنر ، أكتسب مصطلح الفردية قوة وتأثيراً ضمن شعار الحرية الاقتصادية المعروف " دعه يعمل " حيث تضمنت الفردية حب المغامرة والاعتزاز بالحرية الشخصية ، وقد كان ذلك هو جوهر اعتقاد الأمريكيين بل تعد سمة خاصة بهم .[xviii]

كما أسهمت نظرية العقد الاجتماعي ، على لسان مفكريها " لوك– روسو" ، مساهمة فعالة وخصبة في إقامة صرح المذهب الفردي الحر ، وتحديد أسس الديمقراطية التقليدية . وعلى الرغم من انتقادها من كونها فكرة خيالية غير متصورة ، وأنها فكرة افتراضية غير سليمة منطقياً ، إلا أنّه يبقى لنظرية العقد الاجتماعي الفضل الأكبر في ترويج المبادئ الديمقراطية وتقرير حقوق الإفراد وحرياتهم والحد من السلطان المطلق للملوك ، ولعب دور مهم في نشأة المذهب الفردي ، إذ تعد من مصادره الفكرية الأساسية .[xix]

إذن يجمع الفقه السياسي على أن الحقوق والحريات الفردية تمثل أحد المقومات الفكرية الأساسية التي ترتكز عليها الديمقراطية التقليدية ، بل لعله من أهم مقوماتها . وهذهِ الحقوق والحريات هي التي قام عليها الفكر الليبرالي ، حيث قاوم المفكرون الليبراليون الديمقراطية أولا ثم استوعبوها تدريجياً . فعلى سبيل المثال ، ظل حق التصويت قاصراً ، حتى الثلث الأول من القرن التاسع عشر ، على الطبقة العليا ، وجاء الإصلاح الانتخابي عام ١٨٣٢ في إنكلترا ليسمح للطبقة الوسطى بالمشاركة ، ولم يتمتع العمال بهذا الحق حتى نهاية القرن التاسع عشر وكان على النساء أن ينتظرن حتى بداية القرن العشرين ليكون لهن الحق نفسه " الولايات المتحدة عام ١٩٢٠ وإنكلترا علم ١٩٢٨ " .[xx]

لقد قامت الديمقراطية الليبرالية على افتراض أساسي هو حرية الاختيار ، ونقلت مفهوم حرية المستهلك من مجال الاقتصاد الى مجال السياسة . فكما تصورت الليبرالية نظاماً اقتصادياً يقوم على المنافسة المستهلك فيه هو السيد الذي يختار بين السلع المتنافسة وفقاً لقوانين حرية السوق والعرض والطلب ، تصورت ، أيضاً ، نظاماً سياسياً ، يقوم على حرية الاختيار بين الأحزاب

والاتجاهات السياسية ، ووفقاً لهذا التصور فإن المجتمع ، اقتصادياً وسياسياً ، يتحرك استجابة لتفضيلات واختيارات المستهلك ، رجال الأعمال يتحركون وفقاً لتفضيلات المستهلك كما يعبر عنها السوق وحركة البيع ، والسياسيون يتحركون وفقاً لتفضيلات المستهلك كما يعبر عنها السلوك الانتخابي والتصويت ، وهكذا فكما يوجد السوق الاقتصادي يوجد أيضاً السوق السياسي.[xxi]

بعبارة واحدة ، لقد تخلقت الليبرالية في رحم النظام الرأسمالي لتبرير حقوق الطبقة البرجوازية الصاعدة إزاء النظام القديم واعتمدت في ذلك على عدد من النظريات مثل نظرية الحقوق والحريات الطبيعية ، والعقد الاجتماعي ، ومبدأ المنفعة ، وكان القرن السابع عشر ، قرن المدرسة النفعية البنثامية وانتصار البرجوازية في إنكلترا ، والقرن الثامن عشر، عصر الاستنارة ، هما قرنا تكريس المذهب الفردي والفلسفة الليبرالية . ولدت الليبرالية أولاً ثم " تدمقرطت " بعد ذلك أي تم توسيع الحقوق والحريات التي دافعت عنها لتشمل كل المواطنين ، وكانت مشكلة المفكرين الديمقراطيين الليبراليين ، هي الوصول إلى طريقة للتوفيق بين التقاليد الليبرالية للقرنين السابع عشر والثامن عشر مع ازدياد المطالب الشعبية بالمساواة .[xxii]

أي إن الليبرالية التي تعني في جوهرها الحرية والتي يكون الفرد محركها الأساسي قد وجدت ضالتها بالديمقراطية كون الأخيرة إلية لمكافحة الاستبداد , فتوافقت معها , ولم يكن هذا التزاوج بين الديمقراطية والليبرالية بالأمر اليسير ، بل كانت له تناقضات ومشاكل ، ذلك أن الديمقراطية الليبرالية تقوم ، فلسفياً ، على أساسيين : الأول : هو تعظيم المنافع الفردية والثاني : هو تعظيم القدرات الفردية ، وتعتري كلا منهما أوجه قصور على المستوى النظري كما أن تطور الأوضاع الاقتصادية للنظام الرأسمالي جعل من تحقيقهما أمراً غير ممكن .

أما **الافتراض الأول** ، هو تعظيم المنافع الفردية فيعني أن الديمقراطية الليبرالية توفر للإنسان قدراً من حرية الاختيار أكبر مما يتيحه أي مجتمع غير الليبرالي ، ومن ثم فإنها تعظم استفادته ورضائه عن المجتمع ، وأنها تفعل ذلك بشكل متساوٍ بين الأفراد . فلكل فرد حق التمتع بهذه الحرية . أن هذا الرأي الذي يستند إلى المدرسة النفعية التي ارتبطت باسم جيرمي بنثام يقدم صورة للإنسان سادت من جون لوك إلى جون ستيوارت ميل . في هذهِ الصورة يبدو الإنسان ، أساساً ، كمستهلك ووفقاً لها فإن تعظيم المنافع هو الهدف والتبرير الأسمى للمجتمع ، ومن ثم فإن المجتمع الأفضل هو المجتمع الذي يحقق أكبر قدر من هذه المنافع ، وأن جوهر السلوك الرشيد هو السعي إلى الامتلاك كوسيلة الرغبة في الاستهلاك والتمتع . في هذه الصورة الملكية هي محور إنسانية الإنسان والاقتناء هو الحركة الاجتماعية ، والإنسان هو " الفرد " " المتملك " " المستهلك ". أن القيمة الأخلاقية الكبرى في التقاليد الليبرالية هي المنافسة وتعظيم المنافع وأنطلق

مفكرو الليبرالية من تصور مجتمع سوق تسوده علاقات تعاقدية بين أفراد أحرار يقدمون قوتهم في السوق للحصول على عوائد ومنافع أكبر ويترتب على ذلك أن قوة البشر ليست جوهر إنسانيتهم بل هي مسالة ذرائعية وهي أدارة للحصول على المنافع .[xxiii]

ولقد أدت هذه الصورة البنثامية للإنسان إلى رد فعل كبير والى إحياء التقاليد الأخرى في الفكر الغربي وهي التي قدمت **الافتراض الثاني** للديمقراطية الليبرالية وهو تعظيم القدرات الفردية وقدرة الإنسان على استخدام وتنمية ملكاته ومواهبهِ . صورة الإنسان هنا ليست " المستهلك للمنافع " ولكن الإنسان الفاعل ، المبدع ، المتمتع بخصائصهِ الإنسانية التي تتضمن القدرة على التفكير الرشيد ، وعلى التعبير عن الرأي وعن العواطف والمشاعر . ولم يعد الإنسان هنا مستهلكاً حسب ولم يعد مصدر سلوكه الابتعاد عن الألم والرغبة في التمتع والاستهلاك ، بل يصير التأكيد على جوهر الإنسان كسلوك وكفعل لتحقيق الذات باعتباره كائناً عاقلاً يسعى إلى تحقق هدف اجتماعي يتخطى الاستهلاك .[xxiv]

يتضح مما سبق أن الديمقراطية ليست إجراءات عملية شكلية تختزل بصورة الانتخابات الدورية وتداول السلطة سلمياً وغيرها .. وإنما هي نظام للحياة قائم على شروط موضوعية جوهرها قائم على النزعة الفردية للإنسان المستمدة من أفكار الليبرالية الذي يجعل الفرد غاية البناء الاجتماعي ، والذي يؤكد انعدام " القيم المشتركة " أو الجماعية أو الاشتراكية ، ونظام الحياة قائم على الحرية الفردية التي تعني حق المرء في اختيار ما يراه مناسباً من أفكار ، قيم ، أخلاق الدين ، وطريقة للعيش دون تدخل أي قوى خارجية . فالمرء سيد نفسه ، والديمقراطية ملزمة بعدم فرض ، أو السماح بفرض ، منظور قيمي واحد مشترك للجماعة ، وذلك لأن تبني منظور أحادي للقيم ينافي التعددية التي هي مرتكز فكري أساس للديمقراطية .

المبحث الثاني : التعددية " Multiplicity " :

التعددية تؤمن بأن لا يتلون المجتمع بلون واحد أبدي سواء أكان هذا اللون سياسياً أو دينياً ، وأن تكون هنالك مشاطرة السلطة بين المجموعات والمصالح المختلفة في المجتمع ، وأن القرارات السياسية ينبغي أن تمثل المساومة المتدفقة تدفقاً حراً ، والتوفيقات بين مثل هذه المجموعات ، وأن سمة التنوع هي أساس التنافس الحر بين المجموعات الإنسانية التي تتنافس فيما بينها لتقديم الأفضل . فالتعددية تعني عدم الانحياز إلى رأي دون الأخر ، أو عقيدة دون الأخرى أو نسق قيمي دون الأخر ، وهذا يعني قبول الرأي المختلف والاجتهاد المختلف والهدف المختلف .[xxv]

والديمقراطية تقوم على التعددية بل تعدها ركيزتها الأساسية التي تقوم عليها ، فلا ديمقراطية بدون تعددية ، وهي عندما تسعى إلى ترسيخها وتعزيزها فإن ذلك يعني التخلص من الجمود العقائدي والعقلية المنغلقة التي تسعى بالقوة للسيطرة على الطبيعة واستغلال ثرواتها والسيطرة

على الآخرين ، حيث يقول الآن تورين : " لا يجوز أطلاق صفة الديمقراطية على أنظمة سلطوية شمولية لمجرد أنها وضعت يدها على أرث بعض حركات التحرر الوطني ، كما لا يجوز أطلاق هذه الصفة على" ستالين " باعتباره ثورياً ، ولا على " هتلر " باعتباره فاز بالانتخابات ".[xxvi] والتعددية تضفي على الديمقراطية طابعاً خاصاً يجعلها تختلف ، اختلافاً كلياً عن المجتمعات التقليدية والاشتراكية التي يفرض المجتمع فيها منظوراً جماعياً للخير العام ، وأن المجتمع ألتعددي يمتاز بعدم وجود منظور جماعي أحادي للخير والفضيلة ، ولذلك فوجود مسار أخلاقي واحد للقيم في المجتمع يتعارض مع الفكر ألتعددي ، ومن ثم فأولئك الذين يرغبون في رؤية قيم عقائدية أو أخلاقية واحدة تسود في المجتمع لابد أن ينتهي بهم المطاف الى معارضة التعددية . وبناءً عليه ، فالمجتمع الديمقراطي غير ملزم بتبني منظور أحادي للوحدة الاجتماعية ، وحين يسود ، أو يسعى ، أي منظور عقائدي أخلاقي لفرض رؤيته على المجتمع ، فأنه يصبح من المتعذر بناء مجتمع ديمقراطي ، وذلك لأن الديمقراطية تبنى على المنظور ألتعددي العقلاني للمجتمع . وبناءاً عليه ، فالتعددية وإمكانية الاختلاف ألعقيدي يعدان شرطان مسبقان لقيام مجتمع ديمقراطي . فالمجتمع الذي لا يقر بحق ، او حرية ، العبادة للجميع كيفما شاءوا لا يصلح أن يكون مجتمعاً ديمقراطياً .[xxvii]

تقر الديمقراطية وتدافع عن التعددية السياسية وأصولها وتعدد القوى الفاعلة ، وهي خصيصة من خصائص المجتمعات المعاصرة . والمجتمع الديمقراطي يتميز عن غيره بأنه مجتمع لا يكبت بالقوة مظاهر الاختلاف ، ولا ينكر حق التعدد ، بل أن النظام الديمقراطي يحرص على تجنب الاحتقان السياسي . الاجتماعي الذي يؤدي ، في بعض الأحيان ، إلى صراعات عنيفة أو دموية مسلحة .[xxviii] ومما لاشك فيه أن أفضل سبل التعبير عن التعددية ، في مجتمع ما ، هو الاعتراف بوجودها ، وفتح سبل العمل السياسي المشروع أمامها ، وهذا الاعتراف يتجسد في حق القوى المعبرة عن التعدد . فتشكيل الأحزاب والحركات السياسية وقوى المصالح والضغط للتعبير عن آرائها والدفاع عن مصالحها بشكل علني سلمي مشروع يكفله الدستور .[xxix] ويقول " جون رولز" أن الديمقراطية والتعددية ، التي تعد أبرز مرتكزاتها الفكرية ، هي الحل الأمثل لمشكلة النظام السياسي في مجتمع ينقسم الإفراد فيه على أسس دينية وفلسفية لا سبيل للتوفيق بينها ".[xxx] أن مغزى التعددية يكمن في كونها الحل المناسب لمشكلة العيش في المجتمع الذي تتقاسمه وجهات نظر ومذاهب لا سبيل الى التوفيق بينها ، ناهيك عن توحيدها في مجتمع متجانس يخلو من التعددية ، لذلك فأن التعددية السياسية ليس لها معنى أذا لم يكفل الدستور تداول السلطة سلمياً .[xxxi] أن التعارض في الآراء والأفكار والرؤى قيمة إيجابية وضرورية لازمة لتأكيد معنى الديمقراطية وأن التعددية ذات محتوى اجتماعي ، في أحيان كثيرة ، فهي تعبر عن

تعددية اجتماعية أو ترتبط بها بشكل أو بآخر ، وهي تعني سياسياً وجود تنوع في القيم والممارسات الأيديولوجية والمؤسسية والاجتماعية ، لذا فإن في هذه الحالة هي انعكاس واعتراف بالتعددية الاجتماعية .[xxxii]

ويرى الباحثون أن التعددية يمكن أن تأخذ أشكالاً مختلفة سياسياً :[xxxiii]

(١) تعددية حقيقية : وهي التي تتمثل بوجود أحزاب سياسية مختلفة في برامجها أو أيديولوجيتها وتتنافس بحرية فيما بينها على السلطة من أجل تقديم أفضل ما لديها للشعب في أطار عملية انتخابات ديمقراطية حقيقية نزيهة وشفافة تجري بشكل دوري ، وان تكون هذه الأحزاب والحركات مقننة بقانون عام للأحزاب السياسية ، ومصادر تمويلها وطنية داخلية وليست خارجيةً حتى لا تتعرض إلى ضغوط خارجية .

(٢) تعددية شكلية : وهي التي لا تحمل ألا مظاهر التعددية السياسية فهي لا تعدو كونها مجرد مظهر خادع يتمثل بوجود أحزاب عديدة لكن في ظل وجود حزب واحد مهيمن فعلاً على السلطة بوسائل قسرية . أو وجود أحزاب مصلحية نفعية يكون جل اهتمامها الوصول إلى السلطة لتحقيق مصالحها الضيقة غير مهتمة لمصالح الشعب ، وإذا قطعت وعوداً انتخابية أبان موسم الانتخابات فأنها ، بمجرد فوزها ، تتنصل عن تنفيذ وعودها للناخبين . كما أن من مظاهر هذا النوع من التعددية أنها تعتمد التزوير طريقة للوصول إلى السلطة ، ومصادر تمويلها في الأغلب خارجية مما تكون أداة لتمرير المخططات الخارجية.

إن مفهوم التعددية مفهوم واسع وغامض وفضفاض ومرن في أن واحد . وهو مصطلح حديث الظهور والاستخدام وثيق الصلة بمصطلح الديمقراطية الغربي وأن كان إطاره ألمفهومي أوسع . والتعددية لها أبعاد عديدة إذ يمكن أن تكون سياسية أو اجتماعية أو ثقافية ، ويمكن أن تكون كذلك ، أحياناً ، حينما تتداخل تلك الإبعاد بعضها مع بعض .[xxxiv] كما أن التوازن السياسي هو ضمان الحرية ، لذلك فالتوازن بين قوى وتيارات سياسية متنوعة يحول دون هيمنة قوة أو تيار سياسي واحد ، ويقف حاجزاً منيعاً بوجه التسلط واغتصاب حقوق وحريات المواطنين . فالتوازن السياسي هو شرط من شروط نشوء الديمقراطية ونموها ، وضرورة لاستمرارها ، لأنها تقوم على التعددية السياسية ، إي تعددية الاتجاهات والمواقف والتيارات وتجسيد هذه الاتجاهات والتيارات السياسية في أحزاب وقوى سياسية يقود إلى تركيز التوازن وترسيخه ، وتوطيد الديمقراطية .[xxxv]

كما يجب التمييز بين التعددية السياسية والتعددية الحزبية ، فهذه الأخيرة لا تعني بالضرورة تعددية سياسية خصوصاً أذا ما انطوت على هيمنة الحزب الواحد وتهميش لدور الأحزاب الأخرى ، لكن التعددية السياسية تتضمن ، إلى جانب وجود تعددية حزبية ، وجود مؤسسات المجتمع المدني وهو عامل أساسي لقيامها انطلاقاً من حقيقة أن الديمقراطية نفسها هي نظام

مؤسسي لإدارة تعددية المجتمع المدني .[xxxvi] إن الديمقراطية تقوم على حيادية الدولة الحقة تجاه القيم والأخلاق الفردية أو ما يسمى بالأخلاق العامة ، وذلك يعني أن المجال الخاص للأفراد لابد أن يبقى بمنأى عن التدخل الخارجي من قبل أي سلطة أخرى ، لأجل الحفاظ على الحرية الفردية التي تمثل قاعدة البناء الاجتماعي في الدولة . وقد أدى التزام الديمقراطية بحيادية الدولة تجاه الأخلاق والقيم إلى المناداة بتبني التعددية السياسية والفكرية في المجتمع من منطلق حرية الإفراد ، وأن هدف الديمقراطية من إعلان حيادية الدولة تجاه الأخلاق الخاصة وإقرار التعددية هو التصدي لمفهوم الدولة " الغائية " أو الحركات السياسية الغائية من المنطلق الديمقراطي القائم على وجود منظور أخلاقي واحد للقيم يتعارض مع الفكر ألتعددي، ومن ثم ، فالدولة الديمقراطية ملزمة بعدم فرض ، أو السماح بفرض ، منظور قيمي مشترك للجماعة، وذلك لان تبني منظور أحادي للقيم ينافي الديمقراطية .[xxxvii] فالديمقراطي هو ذلك الإنسان القادر على تعديل أوضاع حياته وأفكاره ومبادئه وقيمه وفقاً للمتغيرات الاجتماعية المحيطة به . وينبع التغيير من الأيمان بأن البنى الاجتماعية لا تبنى على قواعد ثابتة ، بل هي نتاج لتفاعل الأفراد وخبراتهم واتفاقهم ، ولذلك ، فما يراه الأفراد ممثلاً للحق والعدل فهو الحق والعدل . فالفلسفة الديمقراطية تبنى على الثقة المتناهية في العقل الذي يمكن الإنسان من الحياة في أطار المجتمع ألتعددي بتقبله لنمط حياة الآخرين.[xxxviii]

ومن الملاحظ أنهُ في حالة انعدام تعددية فكرية وسياسية في بلد ما فأن الأفراد سينقسمون فيما بينهم انقسامات فكرية وعقائدية لا حصر لها ، لأن كل فرد سيكون له اعتقاده السياسي والفكر الخاص به ، والنابع من مصلحته الخاصة وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، لذلك فإن الأفراد ، في حالة انعدام وجود أحزاب وقوى سياسية في دولة ما ، سوف يقعون في فوضى فكرية لا طائل لها .[xxxix]

وعلى الرغم من ذلك ، فأن هنالك العديد من الانتقادات التي تم توجيهها إلى التعددية لعل من أبرزها هو أنها تؤدي إلى انقسام المجتمع إلى فئات وكتل متناحرة فهذا " ديفيد هيوم " ينتقد الديمقراطية والتعددية ويؤكد على أنها تؤدي إلى الفوضى والاقتتال والحرب الأهلية ووضع لا تفلت الأمة منها إلا بالحكم الاستبدادي ، وينتقد تعددية الأحزاب لأنها تؤدي إلى التناحر والتشرذم وتحول المجتمع إلى شيع متنابذة .[xl]

فمعارضو التعددية يعتقدون أنها تؤدي إلى انقسام المجتمع إلى فئات سياسية عديدة متناحرة لأن تعدد الأحزاب السياسية ، في الدولة ، سيؤدي ، حتماً ، إلى تصارعها وتناحرها ، لأن كل حزب ، وهو يحاول ضم أكبر عدد ممكن من الأعضاء إليه من أجل الوصول إلى السلطة ، يرى نفسه في صراع مستمر ومنافسة شديدة يهدف من خلالها للقضاء على الأحزاب الأخرى بجميع

الوسائل المتاحة للوصول إلى هذه الغاية ، وهذا بدوره يلقي بظلاله على الوحدة الوطنية ويعرضها لخطر التمزيق ودوامة الصراع والعنف .[xli]

يتضح مما سبق أن التعددية وإمكانية الاختلاف ألعقيدي يعدان شرطان لقيام مجتمع ديمقراطي ، وأن التعددية تعد جزءاً من أجزاء منظومة مفاهيمية متكاملة نشأت وترعرعت داخل النسق الفكري الغربي وهي الشرط الحاسم للديمقراطية والتي تعمل على مراقبة ومحاسبة الهيئات الحاكمة في الدولة وتضع مبدأ سيادة الأمة " السيادة الشعبية " موضع التنفيذ لان هذه السيادة وتعدد تيارات الأمة الفكرية والسياسية أقوى من الفرد الحاكم.

المبحث الثالث : مبدأ سيادة الأمة " السيادة الشعبية " Popular Sovereignty " :

مفهوم سيادة الأمة من المرتكزات الفكرية الأساسية للديمقراطية والتي بنمو هذه الفكرة تم القضاء على شكل الاستبداد ، الملكي والكنسي ، الذي ظل مهيمناً على السلطة السياسية طيلة القرون الوسطى . وقد استمرت هذه الاستبداديات ، الملكية والإقطاعيات الزراعية الكبرى ، إلى أن هبت رياح الثورات الكبرى التي عصفت بهذه الأنظمة الاستبدادية في كل من إنجلترا عام ١٦٨٨ ، والولايات المتحدة عام ١٧٧٦ ، وفرنسا عام ١٧٨٩ التي تركزت مبادئها في الحرية والإخاء والمساواة والتي كانت السبب في نمو فكرة الديمقراطية التقليدية وكبح جماح الاستبداد الملكي والكنسي على حد سواء .[xlii]

وفي مجال تفسير فقه الديمقراطية التقليدية لمبدأ السيادة الشعبية وتحديد مدلول الشعب ، ظهرت في الفقه السياسي نظريتان متقابلتان هما : نظرية سيادة الشعب ، ونظرية سيادة الأمة . وقد استقر الأمر. لمدة طويلة . على الأخذ بنظرية سيادة الأمة مما أدى إلى التمييز بين " شعب المواطنين " والشعب الحقيقي .[xliii]

ولتحديد المقصود بالشعب يقتضي الأمر تتبع ظهور فكرة السيادة Sovereignty وتطورها والذي أدى إلى تبلور مبدأ السيادة الشعبية ، ثم نتناول ، بعد ذلك ، نظريتي سيادة الشعب وسيادة الأمة والنتائج المترتبة على الأخذ بأي منهما وموقف الديمقراطية من كليهما . وفيما يخص فكرة السيادة سوف يبرز أمامنا المفكر الفرنسي " **جان بودان** " **[١٥٣٠-١٥٩٦]** صاحب الكتب الستة عن " الجمهورية " حيث جعل من فكرة السيادة أساساً لتقسيم نظم الحكم سداسياً .[xliv]

ولكن من هو صاحب السيادة عند بودان ؟ لقد تأثر بودان بالصراع الدموي الذي كان ناشباً بين الكاثوليك والبروتستانت والذي هدد بالقضاء على وحدة فرنسا أثر مذبحة سانت بارتلمي من ناحية ورغبته في تأييد الحكم الملكي وتركيز السلطات في يد الملك من ناحية أخرى . لذا نادى بضرورة أن يكون الملك هو صاحب السيادة بأن يسود على الأحزاب الدينية المتصارعة .وقد استخدم ملوك أوربا نظرية السيادة هذه للدفاع عن استقلالهم وسلطاتهم المطلقة ، حيث فسرت

النظرية بأنها تعني سيادة الملك في الداخل ، أي في مواجهة كافة القوى الاجتماعية والسياسية والدينية كافة ، كما تعني ، كذلك ، سيادة الملك في الخارج أي استقلاله وعدم خضوعه لأي سلطة خارجية وبالذات عدم خضوعه لسلطة الكنيسة . من هنا فقد أسهمت هذه النظرية في نشأة ممالك أوربا المستقلة وإقامة الدولة القومية الموحدة صاحبة السيادة في الداخل والخارج ، وكان ذلك تمهيداً ، ضرورياً ، لانفجار الثورات الديمقراطية .[xlv]

ومن الذين أيدوا فكرة السيادة المطلقة للأمة الفيلسوف " **جان جاك روسو**" حينما آمن أن السيادة غير قابلة للتجزئة ، ومن ثم فلا يمكن تصور توزيعها بين هيئات مختلفة ، وأنهُ يجب أن يباشرها الشعب وحده .[xlvi] لذلك فأنه كان متأثراً ، في ذلك ، بالديمقراطية اليونانية المباشرة التي كان يتحرق شوقاً إليها .أن روسو قد عظم مفهوم " الإرادة العامة " General will " التي أعلى من قدرها لدرجة أنهُ جعلها تسيطر على الجسد السياسي للدولة ، وجعلها تسعى للحفاظ عليهِ ، وعلى كل عضو فيه . وحيث أن الإرادة العامة هي المصدر لكل القوانين التي تنظم العلاقات بين الأفراد وبعضهم وبين الأفراد والدولة ، فإن طاعتها واجب ، من وجهة نظره ، انطلاقاً من كونها التعبير عن الحرية الأخلاقية للفرد ، فإذا ما رفض الفرد تلك الطاعة فسوف يضطر إليها بالقوة .[xlvii]

ولقد قامت الثورات الديمقراطية لتضع الاتجاه الذي أعلى من السيادة الشعبية فوق سيادة الملوك موضع التطبيق ، فأعلنت مبدأ السيادة الشعبية ، وأقامت سلطة الشعب على أنقاض الحكم الملكي المطلق الذي كان سائداً في أوربا خلال عصر النهضة . وطبقاً لنظرية سيادة الشعب فإن السيادة تكون لكل أفراد الشعب وأن سلطة القيادة تستقر مباشرة في مجموع المواطنين وبالتالي فإن كل مواطن يملك جزءاً من السيادة .[xlviii] وتنتهي نظرية سيادة الشعب إلى تقرير مبدأ الاقتراع العام ، كما أن هذهِ النظرية تقيم العلاقة بين النائب وناخبيه على أساس فكرة الوكالة الإلزامية ، حيث يكون النائب مسؤولاً أمام ناخبيه ، يقدم لهم حساباً عن أعماله كما يستطيع الناخبون عزله في أي وقت يشاءون .[xlix]

أما نظرية سيادة الأمة فأنها تقوم على أساس أخر ، لأنها تقرر أن السيادة للأمة باعتبارها ذلك الكائن المعنوي الذي يختلف عن مجموع أفراد الشعب ويستقل عنهم ، وان السيادة ما دامت للأمة فإنها تكون هي صاحبة الحق في وضع الدستور أو تعديله أو حتى إلغائه . ويرى البعض أن هذه النظرية تجد سندها الفكري في كتابات روسو ، وأن روسو بإعلائه للإرادة العامة لم يكن يقصد بها حاصل جمع الإرادات الفردية ، ولكن كان يقصد بها الإرادة العامة للأمة باعتبارها شخصاً معنوياً مجرداً تختلف إرادته عن إرادات الأفراد المكونين له . وطبقاً لهذه النظرية فأن "

السيادة تلحق بالأمة باعتبارها ذاتية متميزة ، بمعنى أنها تتلقاها باعتبارها شخصاً معنوياً متميزاً تختلف إرادته عن إرادات الأفراد المكونين له .[I]

أي أن السيادة كلها مركزة في الأمة ، وكل هيئة وكل شخص يتولى الحكم أنما يستمد سلطته منهـا.[Ii]

وهكذا انتصرت نظرية سيادة الأمة وأصبحت تمثل القاعدة الأساس التي جرت عليها معظم الديمقراطيات التقليدية . ولقد كان هذا أمراً طبيعياً ،حيث تبنت البرجوازية الناشئة مع الثورتين الأمريكية والفرنسية هذا الاتجاه في التفكير وأيدته وانطلقت في تلك الظروف دعوة صريحة تذهب إلى أن الديمقراطية ليست هي حكومة كل الشعب ، ولكنها حكومة الأفضل .[Iii] ولقد رأى " **جون لوك** " أن السيادة هي سيادة الشعب كله بجميع أفراده ، مادام أن هؤلاء هم الذين أقاموا المجتمع المدني ، عن طريق العقد الاجتماعي ، كما أن السلطة مستمدة من الشعب ، أي حق الأمة في تبني القوانين المنظمة للحياة استناداً إلى أن الأمة هي مصدر السلطات .[Iiii] ومن ثم فقد رأى أن الحاكم يجب أن يكون مختاراً من قبل الشعب ، وذلك عن طريق موافقة جميع الإفراد ، أو عن طريق موافقة الأغلبية التي تعبر عن إرادة الشعب ، أو عن طريق مجلس النواب الذي يختاره الشعب ليعبر عن إرادته .[Iiv] أما " **مونتسكيو** " فقد كان من أنصار توسيع القاعدة الانتخابية ، كي يتمكن أفراد الشعب كله من المشاركة في أدارة شؤون بلادهم .[Iv] إذن فالديمقراطية كمذهب يراد به إرجاع السلطة السياسية ، أو مصدرها ، إلى الإرادة العامة للأمة ، أما الديمقراطية كنظام للحكم فيراد به النظام الذي يرجع أصل السلطة السياسية ، أو مصدرها ، إلى الإدارة العامة للأمة . أي أن الديمقراطية كمذهب وكنظام للحكم . الإرادة والإدارة . تكون مصدرهما الأمة . فالتشريع والحكم يعبران عن سيادة الأمة ، لأن الأمة تمثل المرجعية العليا للأنظمة والقوانين في الدولة .[Ivi] ونقطة الأساس في نظرية السيادة الشعبية للأمة أنها تفرق بين الشعب سياسياً واجتماعياً. فالشعب ، اجتماعياً ، يضم كل الأفراد بذواتهم وتطلعاتهم ومصالحهم الخاصة . أنه كل المواطنين على إقليم الدولة . أما الشعب ، سياسياً ، فهم مجموعة المواطنين الذين تجردوا عن مصالحهم الخاصة ، والذين يهدفون إلى تحقيق الصالح العام ، وأنهم لا يتمثلون فقط في الجيل الحاضر ، وإنما في الأجيال السابقة والأجيال اللاحقة ، إنهم جميعاً يكونون أرادة هذا الكائن المجرد المسمى بالأمة .[Ivii] ولقد أخذت معظم الدول الديمقراطية التقليدية بنظرية سيادة الأمة بكل ما يترتب عليها من نتائج . ففي فرنسا نص إعلان حقوق الإنسان والمواطن سنة ١٧٨٩ على أن السيادة للأمة وهو النص الذي طبق عملياً في أول دساتير الثورة الفرنسية سنة ١٧٩١ ، ثم أخذت به بعد ذلك معظم الدساتير الفرنسية .[Iviii] يتضح مما سبق ، أن سيادة الشعب التي تعد القاعدة الأساسية لأي نظام حكم ديمقراطي ، تعبر

، بالضرورة ،عن إرادة الأغلبية وسيادتها ، إذ انه من غير الممكن أن تجتمع إرادة الأمة كلها على غاية واحدة وقضية واحدة ، وإذا كان بالإمكان حصول ذلك، في بعض الأمور، فأن تحققها في كل الأمور أمر في غاية الصعوبة .

المبحث الرابع : حكم الأغلبية " Majority Rule " :

لما كان من المستحيل أن يلتقي جميع الإفراد حول قرار واحد ، في قضية معينة ، فأنه يتحتم معه الأخذ بإرادة الأغلبية المترجمة لإرادة الأمة .[lix] ويعني أن نظام الحكم قائم على أساس الأغلبية مع احترام وحماية حقوق الأقلية . ويعد مبدأ حكم الأغلبية محاولة للتقريب بين الحرية الفردية والسلطة ، ولاسيما وأن الفكر الليبرالي لم يهتم بمجتمع المساواة ، وإنما ركز في المساواة القانونية فقط ، كما أنه استبدل مبدأ الإجماع بمبدأ الأغلبية مع ضمان حق المعارضة ، معللاً ذلك بأنه أذا لم يكن بالإمكان تحقيق الإجماع في مرحلة التقرير النهائية للأمور ، فلا بأس بإقراره في أثناء مرحلة المناقشة والتفكير ثم اللجوء إلى مبدأ الأغلبية ، فضلاً عن أن النظام الديمقراطي يعتمد على مبدأ " عد الرؤوس بدلاً من قطعها أو كسرها " .[lx]

أن مبدأ أرادة الأغلبية يفترض أن لا تكون هذه الإرادة مطلقة وإنما تكون مقيدة في الدستور ، وألا أريد للحكم أن يقع بين خيارين لا ثالث لهما : أما الفوضى أو الدكتاتورية الفردية . وهكذا ، مع قدرة الشعب على ممارسة دوره بحسبما تراه الأغلبية في كل زمان ومكان ، فليس لهذه الأغلبية أن تصبح مستبدة ولا تكون إرادتها تلك ممثلة للإرادة العامة لاسيما أذا ما خضعت لمغريات مادية ، ولضغوط مراكز القوى بحيث تصبح الأغلبية " طريقاً إلى سيطرة الأقلية المقنعة بوشاح الأغلبية " . لذا فإن هنالك قوانين طبيعية لا يمكن تخطيها وألا لم يعد النظام ديمقراطياً ، ومن هذه القوانين ، المبادئ الأخلاقية العامة ، واحترام حقوق الإفراد الطبيعية والحق والعدل.[lxi]

فالسيادة في النظام الديمقراطي هي للأغلبية فإذا كان لابد لفئة ما أن تحكم الدولة ، كما يقول سميث وليندمان : " فلما لا تكون الأغلبية هي تلك الفئة ؟ فالأغلبية لها حق الحكم ، ببساطة ، لأنها الأكثر عدداً . فالكثرة هي التي يعتد بها عند الحديث عن حق الحكم المنوط بالأغلبية " .[lxii] وهو ما أكده جون لوك قائلاً : " ثم فأن أي قرار أو قانون لا تقره الأغلبية يعد لا أخلاقياً ، كما أن ذلك يعني . من ناحية أخرى . أن القانون ، أو القرار ، يصبح صحيحاً من اللحظة التي تدعم فيها الأغلبية القرار ، ويفقد صحته وأخلاقيته حين لا يكون للأغلبية الحق في الحكم على القانون أو القرار " .[lxiii] ولعل أكبر مزايا الديمقراطية ، والتي تكفل لها البقاء الأطول بالقياس إلى أنظمة الحكم الأخرى ، هو أنها تسمح بوجود المعارض كما تبارك المؤيد .[lxiv]

وينتهي مبدأ الأغلبية إلى إقرار حق الأقلية المعارضة ، وتؤدي المعارضة دوراً بارزاً في الدول الديمقراطية ، ذلك أنه لولا المعارضة لما أضيفت الشرعية على الأنظمة الديمقراطية ، كما أن

وجود المعارضة والتسليم لها، رسمياً ، بشرعيتها هو الذي يسمح بوصف تلك النظم بأنها نظم حرة ،أو أنها " ذات سلطة مفتوحة ".[lxv]

ويرجع السبب في الاعتراف بحق المعارضة إلى أن فلسفة الديمقراطية تكمن في المذهب الفردي الحر الذي ينتهي إلى القول بوجود ووجوب حقوق طبيعية للأفراد ، وتأكيد حقيقة الإنسان بوصفه أنساناً فرداً ، أي تأكيد حقيقته اختلافاً قاطعاً عن حقيقته الوصفية وأحواله الطارئة ، والوضع الذي ارتضاه له المجتمع اتفاقا وعرضاً ، وأيضاً ما قامت عليه الديمقراطية الليبرالية التي تبدأ قيمتها ومبادئها بالفرد وتنتهي به ، مما قاد إلى الاعتراف للفرد بحقوق اقتصادية توأمها الأيمان بأفضلية النشاط الفردي في مجالات الاقتصادية والاعتراف بحرية المنافسة ومشروعية السعي لتحقيق الربح مع حياد الدولة وتركها الحرية للأفراد لتحقيق مصالحهم الخاصة . من هنا فقد اختلفت مصالح أفراد ومطالبهم تبعاً لاختلاف أحوالهم الاقتصادية والاجتماعية مما ساعد على اختلاف آرائهم ، الأمر الذي أدى ، بدوره ، إلى عدم أمكان قيام " حكومة أجماع " على ذلك استبعدت الديمقراطية مبدأ حكومة الإجماع ، وأخذت بمبدأ " حكم الأغلبية " ، على أن يكون لكل فرد فرصة المناقشة الحرة وإبداء الرأي .[lxvi] وتؤدي المعارضة . الأقلية . في الديمقراطية دوراً مهماً حيث يمكن القول بأنها تقوم ، من الناحية النظرية ، بالوظائف الآتية : [lxvii]

١. تأكيد الحرية : فإذا كانت مقتضيات التحديد الذاتي الجماعي تقتضي من المعارضة أن تطيع ، فإن احترام الحرية الفردية يقضي كذلك بالاعتراف لها " بالحق في ألا توافق " إنها تطيع وتحترم قرارات الأغلبية ، ولكنها لا تغير رأيها لأن ذلك يتصل بالحريات الفكرية المقررة والمعترف بها كل الإفراد .
٢. رقابة الحكومة : حيث تقوم المعارضة بدور هام في الرقابة المستمرة على أعمال الحكومة ، ويؤثر في أعمالها وبرامجها مما يقربها ، أكثر فأكثر ، من تحقيق الصالح العام .
٣. أمكانية التغيير السلمي للسلطة : فوجود المعارضة المعترف بها وإعلانها لبرامجها وإصلاحاتها يمكن المواطنين من نقل السلطة بالطريق السلمي " عن طريق انتخابات حقيقية حرة نزيهة شفافة " أذا ما اتجهت أغلبية الشعب إلى اعتناق فكر المعارضة واحترامها .
٤. تكوين رأي عام مستنير : فنجاح المعارضة في القيام بدورها ووجود أكثر من وجهة نظر واحدة فيما يتعلق بالعمل داخل السلطة ، كل ذلك يساعد المواطنين على تكوين رأي عام مستنير إزاء المشاكل العامة .

إن وجود معارضة قوية داخل البرلمان يضفي قوة على عمل البرلمان والذي يلقي بظلاله الكثيفة على قوة وديمومة ونضج النظام السياسي برمته ، حيث أن الأقلية البرلمانية تبدأ ، من اليوم

الأول لتشكيل الحكومة ، بجرد أخطاء الأخيرة واحتساب هفواتها مما يولد دينامية مستمرة وعمل دؤوب للحكومة لتقديم الاحسن والإيفاء بوعودها الانتخابية التي قطعتها للجماهير والسعي لإرضاء هذه الجماهير من خلال وضع البرامج الانتخابية التي أطلقتها أبان موسم الانتخابات موضع تنفيذ .[lxviii] ولقد رأى البعض أن السيطرة على شؤون الدولة تصبح بيد " الأقلية " وليس بيد " الأغلبية " التي تفترضها النظرية الديمقراطية . ففي الأنظمة الغربية لا يحكم الشعب ، كما تفترض النظرية ، ولكن الذي يحكم هي تلك الأقلية التي تسمى بـ " النخبة " ومن ثم ، ففي الغرب نخبة ديمقراطية تحكم بسبب ما يتوافر لها من القدرة على التحكم في الموارد الطبيعية ومصادر الثروة والقوة ، وبحكم بعض المزايا الموروثة وغيرها من العوامل ، حيث يؤدي التوزيع غير المتساوي للموارد إلى تحكم فئات اجتماعية معينة في الموارد ، والى السعي عن طريق المؤسسات الاجتماعية ، إلى ترسيخ مصالحها ومزاياها الاجتماعية لتصبح جزءاً لا يتجزأ من النظام حتى يألفها الناس ، وانه مع مرور الأيام يصبح للنخبة القدرة على السيطرة على الحكم ، ولذلك إذا أردنا تطبيق المعنى الحرفي للديمقراطية ، الذي هو حكم الشعب ، فأنهُ لن يكون هنالك مكان لنخب النظام ، ولكن ذلك يعني ، من ناحية أُخرى ، أنه لن تكون هنالك ديمقراطية في أي مكان في العالم .[lxix] إن ربط التشريع بالأغلبية . لأفتراض العصمة فيها . يؤدي إلى تنازل الإفراد للأغلبية المسيطرة ، حيث يجد المرء نفسه مضطراً للخضوع لقانون اتفقت عليه الأغلبية رغم مناقضة القانون لمنظومته العقائدية ، وهذا التنازل لا يصلح كمفهوم قابل للتطبيق في المجتمعات المرتكزة على العقيدة ، وذلك لأن المرء الذي يحمل اعتقاداً دينياً راسخاً يستحيل عليه أن يتنازل عنه ، خاصة إن اعتقد بصحة اعتقاده ، في سبيل ترجيح كفة الأغلبية . لذلك يصعب ، تماماً ، تطبيق الأسس الديمقراطية في الدول التي يعتنق أهلها ديناً عملياً مسيطراً . فالادعاء بعصمة الأغلبية وصحة آرائها لا يصلح مقياساً في الدول التي تحمل عقيدة كلية عن الكون والإنسان والحياة.[lxx] ولهذا أكد الباحثون على الصفة العلمانية للديمقراطية . فالدين لا علاقة له بالديمقراطية فهو لا يعدو أن يكون مسألة فردية أعتناقية خاصة لا علاقة لها بالتنظيم السياسي والاقتصادي والاجتماعي . كما أن الديمقراطية تقر بحرية الأديان في المجتمع ، والوقوف بحيادية من جميعها ، كما أن حرية العبادة هي حق مكفول للجميع .[lxxi]

هكذا يتضح لنا أن مفهوم حكم الأغلبية ، هو مرتكز فكري قامت عليه الديمقراطية ، بل أنه لا سبيل لقيامها بدونه ، ذلك لان سيادة الشعب ، التي تعد القاعدة الأساسية لأي نظام حكم ديمقراطي ، تعبر، بالضرورة ، عن إرادة الأغلبية وسيادتها .

المبحث الخامس : العلمانيــة " Secularism " :

تؤكد عدد من الدراسات [lxxii] أنه في ظل هيمنة الكنيسة والإقطاع تلك السلطتان اللتان كانتا تحكم أوربا أكثر من ألف عام في ظل الإمبراطورية الرومانية والقانون الروماني ، كان هناك ملوك مستبدون يحكمون بمقتضى " الحق الإلهي المقدس " فكلامهم أمر ، وأمرهم مقدس ، وما عن لهم من أهواء فهي واجبة التنفيذ ، وكان الملك ، آنذاك ، يمثل السلطة التشريعية والتنفيذية والقضائية ، أو بمعنى أخر هو الدولة ، كما عبر عن ذلك لويس الرابع عشر بقوله :" أنا الدولة الدولة أنا " .[lxxiii]

وكانت الكنيسة تفرض سيطرتها على مجمل نواحي الحياة في أوربا وفي هذا السياق التاريخي الطويل ، وهذه المظالم المتراكمة على الشعب من قبل سلطتي الدنيا والدين تفجرت أوضاع من الحقد والبغضاء والكره في نفوس الناس لتينك السلطتين ، لكن أوربا، عندما تفجرت ثورتها وقع اختيارها على" الديمقراطية " بديلاً لسلطة الكنيسة والإقطاع ، فوقفت الطبقات الثائرة من الشعب ضد هيمنة رجال الدين . الأكليروس . ولاستخراج حقوقها من خلال صراع طويل تمخض عما يسمى بالديمقراطية .[lxxiv]

وهنالك من يعتقد بأن العلمانية هي بالضرورة موقف رافض للطابع الكلياني للدولة الدينية الذي يرتبط مفهومياً ، بجعل الاعتبارات الدينية نهائية في ما يخص الأمور الروحية والزمنية على حد سواء ، ويؤكد بأن رفض العلماني لسيطرة المؤسسات الدينية لا يقتصر على ذلك فحسب ، وإنما المسألة المهمة هي المبادئ التي تقوم عليها ، أو تطلب باسمها هذه السيطرة ، والتي تأخذ المبدأ القائل بأن التعاليم هي التي ينبغي أن تشكل المعيار الأخير فيما يتعلق بالقضايا الروحية والزمنية على حد سواء .[lxxv]

هذا الرفض يرتبط بما تؤديه الدولة الدينية وما تمثله من طابع كلياني يقضي باشتقاق الإلزام السياسي من الإلزام الديني ، ولاسيما أن العلماني يعد الأخير للإلزام السياسي يكمن في الأخلاق بوصفها نشاطاً معرفياً مستقلاً منطقياً عن الدين ، وهذا الأجراء على عدم حسبان الدين الإلزام الأخير للإلزام السياسي هو الاعتقاد باستقلالية العقل وأسبقيته على النقل .[lxxvi]

إن البرجوازية قامت على أنقاض النظام القديم . الكنيسة والإقطاع . والتي ارتبطت ارتباطا وثيقاً بالعلمانية كردة فعل على ذلك النظام ، ومن ثم كانت العلاقة طردية بين قطبي البرجوازية والعلمانية من جهة والنظام القديم من جهة أخرى، أفضى إلى أنه كلما ارتفعت مستويات البرجوازية في المنظومة المجتمعية أدى ذلك إلى انحسار وتراجع النظام القديم والعكس صحيح.[lxxvii]

وبما أن البرجوازية تبنت الديمقراطية كحل سياسي للعديد من القضايا ، فبالتأكيد تصبح الديمقراطية فلسفة للحياة قائمة على حيادية الدول تجاه القيم الدينية والأخلاقية ، انطلاقاً من قاعدة أساسية للبناء الديمقراطي تتمثل في" حرية العقيدة "أي حق الأفراد المطلق في تبني ما يشاءون من عقائد دون تدخل من أحد ، ودونما تأثير على مسار المجتمع والدولة ، وذلك لاندراج العقيدة ضمن الخيارات الفردية التي لا يجوز للدولة، ذات النهج الغربي البرجوازي ، التدخل فيها بأي حال من الأحوال .[lxxviii]

أن العلمانية اقترنت بالنهضة الأوروبية ، بعد أن أرتبط الانحطاط الأوروبي بهيمنة الدين والكنيسة على الدولة والمجتمع ، وكانت الظروف التي قادت ، أيضاً ، إلى الديمقراطية ، وبرز هذا الموقف ، فكرياً ، على أساس القول بأنه لكي تكون هنالك ديمقراطية لابد ، أولاً ، من علمنة العقول والمؤسسات ولن يكون الفرد ذاتاً مستقلة قانوناً وليس نفساً منفصلة ذائبة في الكتلة الهلامية للأمة ، وان يكون القانون قاعدة تعاقدية وأخيراً أن تكون السيادة القومية قد سيطرت بشرعيتها الوجوبية .[lxxix]

إن القول بأن الأمة هي صاحبة السيادة ومصدر السلطات في الديمقراطية ، يؤكد كون الديمقراطية نظاماً " لا دينياً " للحياة قائمة على حق الأمة في تبني نظام الحياة الذي تختاره أياً كان ، على أساس أنها تمثل المرجعية العليا للأنظمة والقوانين في الدولة . ونظراً لانعدام القواعد العقيدية ، أو الفكرية ، التي تعول عليها بمعرفة الصواب من الخطأ ، فأن الفكر الديمقراطي لا يحدد ثوابت منطقية عقلانية للغايات الاجتماعية خارج إطار الاختيار الفردي . فالعقلانية هي انعكاس لرغبات الفرد ومصالحه الذاتية ، وليست محددات خارجية " موضوعية " للسلوك الاجتماعي للأفراد .[lxxx]

كذلك فإن ما يؤكد على علمانية الديمقراطية هو جوهر الفلسفة الماركسية التي نادت بالديمقراطية الاجتماعية ، وأكدت أنه لا انفصام بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية ، بل أن الأخيرة هي مقدمة على الأولى من حيث أولويات التطبيق . أي أن تحقيق الاشتراكية عبر الديمقراطية وممارستها بأسلوب خلاق هو الأطر المؤسسية في خدمة التقدم الاجتماعي ، وأن ذلك يتم عبر تأطير فكري علماني ينحو بشكل أكثر تطرفاً من عدوه النموذج الليبرالي في فصل الدين عن السياسة .[lxxxi]

إن الإطار الذهني للديمقراطية يبنى على الثقة المتناهية في" العقل" الذي يمكن الإنسان من الحياة في إطار المجتمع ألتعددي بتقبله لنمط حياة الآخرين ، مما يعكس قدراً كبيراً من العقلانية التي تمثل الوجه الأخر للعلمانية . فالديمقراطية ترفض أن يتلون المجتمع بلون ديني واحد . فالدين لا علاقة له بالديمقراطية ، فهو لا يعدو أن يكون مسألة فردية خاصة لا علاقة لها

بالتنظيم السياسي والاجتماعي والاقتصادي لذا فأن الديمقراطية نظام سياسي علماني . فالديمقراطي يمكن أن يكون ملحداً أو مؤمناً ، ففيما يتعلق بالدين يمكن القول أن الديمقراطية مذهب محايد يتمثل في مجموعة من المعتقدات العلمانية الصرفة . فالمفاهيم الديمقراطية لا ترتبط بالبواعث الدينية أو المضادة للدين ، وأي نزاع بين الدين والسياسة الديمقراطية يمكن أن يحدث ، فقط ، عند إقحام تعاليم الدين في الشؤون السياسية . لذا تصبح الديمقراطية فلسفة لا دينية تتبثق عن تصور عن الحياة قائم على فصل الدين عن الدولة ، يسعى إلى بناء النظام السياسي على قاعدتين : قاعدة حيادية الدولة تجاه العقيدة ، وقاعدة سيادة الأمة المترتبة عليها حق الأمة المطلق في تبني نظام الحياة الذي تراه مناسباً .[lxxxii]

إن نظرية العلمانية ، أكدت على عقلنة المنظورات والسلوكيات الفردية والبنى العامة للمجتمع . فقد كان لابد من أن يعزز ذلك ضرورة القطع مع التصورات الروحية والدينية لصالح نظرة وضعية دهرية . أي أصبحت . العلمنة قرين العقلنة . لذلك كانت نظرية العلمنة تتأسس على مقولة الانتصار الحتمي القاهر للدنيوي على حساب الديني ، ولا نزاع في أن هذه " السستمة Systemization " أو" النمذجة Modolytation" النظرية لم تقم من فراغ ، وإنما استندت إلى واقع التجربة الغربية الحديثة التي أتسمت بتراجع ، أن لم نقل ضمور ، حضور العامل الديني أمام تقدم القيم والتوجهات الدهرية . ومن الناحية السياسية غالباً ما يقدم" العلماني" لكونه رديفاً للانفتاح والتسامح وقريناً للعقلنة ، في حين يقدم الدين بحسبانه صنواً للانغلاق والرجعية ، من ثمة لا يتردد المفكر البريطاني " فريد هاليداي" في القطع بأن لا ديمقراطية من دون علمانية ، كما يجنح الفيلسوف الأمريكي "جون رولز " إلى اعتبار العلمانية رافعة ضرورية من روافع النظام الديمقراطي القائم على ما يسميه " الوفاقات المعقدة " والى قريب من هذا يستند " ريتشارد رورتي ". أحد كبار رواد المدرسة النيو براغماتية الأمريكية . إلى اعتبار العلمانية مدماكاً رئيساً لقيام فضاء عام مفتوح بعيداً عن الدين وإكراهاته ، معتبراً الدين قوة " كابحة للحوار " .[lxxxiii]

انطلاقاً من ذلك يمكن القول بأن العلمانية هي علمانيات وليست علمانية واحدة ، وفي هذا السياق يميز بعض الدارسين بين نوعين من العلمانية عرفتهما أوروبا ، وفرنسا على وجه الخصوص ، علمانية فكرية عقيدية تزيد فرض فكرتها اللادينية على المجتمع وتقف موقفاً عدائياً إزاء الدين ، وترفض التعايش معه مبدئياً ، وتنكر عليه انفراده بالمجال الروحي ، وتهدف إلى حصره في نطاق فردي خاص ، على نحو يظهر العلمانية وكأنها دعوة اجتماعية . فلسفية ذات مضمون نزاع إلى الحلول محل المضمون الديني . بمعنى أنها تمثل بالدولة التي لا تعتمد على الدين لا في بنائها وتعيين حدودها الجغرافية ، ولا في تأسيس شرعية سلطتها السياسية ، ولا في تحقيق تجانسها الاجتماعي ووحدتها السياسية ، ولا في بناء هيكلها القيمي ولا في وضع

تشريعاتها الدستورية والقانونية ، ولا في رسم سياستها الداخلية أو الخارجية ، أما النوع الثاني فهو العلمانية بمعناها المحايد أو القانوني الشكلي وهو الذي يفصل بين الدين والحكومة ، لا بين الدين والمجتمع ولا بين الدين والفرد ، تاركاً حريته الكاملة في مجالاته الروحية والتعبدية والأخلاقية والاجتماعية .[lxxxiv]

نخلص مما سبق ، إلى أن الديمقراطية والعلمانية أضحت علاقتهما تلازمية ، فلا وجود للديمقراطية من دون علمنة للشأن السياسي والعكس صحيح . ولان ذلك يحقق المساواة السياسية بين إفراد الشعب الواحد خصوصاً أذا كان ذلك الشعب يتكون من قوميات وأثنيات وطوائف متعددة ، بل تعد مخرجاً سياسياً وفكرياً للأزمات والمشاكل التي تعصف بمثل تلك الشعوب .

المبحث السادس : المساواة السياسية " Political Equality ":

أصل المساواة السياسية هي المساواة نفسها والتي تعني مساواة الأفراد فيما بينهم وتمتعهم بالحقوق والواجبات على قدم المساواة دون تمييز أو تفريق . فإذا كان الإغريق قد نظروا إلى المرأة على أنها كالمتاع ومنعوها من حق الميراث والتعليم ومزاولة الشأن العام ، فإن من فلاسفتهم من حاول أن يعيد لها مكانتها وينادي بمنحها بعضاً من الحقوق التي لم تكن تتمتع بها من قبل . فالفيلسوف اليوناني " **فالياس**" . على سبيل المثال حينما وجد أن المتاعب الاقتصادية هي التي تؤدي إلى النزاع الداخلي ، أقترح المساواة في ملكية الأرض، ولم يقتصر على ذلك، بل كان تواقاً إلى تحقيق المساواة بين المواطنين في فرص التعليم .[lxxxv]

والفيلسوف **أفلاطون** الذي رأى أن الحاكم الفيلسوف العاقل هو الفرد الوحيد الذي لديه المعرفة الكافية لوسائل تنمية مواهب الأفراد الطبيعية ، وتوجيه المجتمع نحو تحقيق أغراضه السامية ،[lxxxvi] أكد ما نادى به " فالياس " من مبادئ تعد في غاية الحداثة والعصرية ، حينما تحدث عن ضرورة المساواة بين المرأة والرجل فيما يحصلون من تعليم ، بل وفي شغل الوظائف العامة في الدولة ، وذلك طالما أنهما يتماثلان في المواهب الطبيعية ، ثم أن المرأة ، لدى أفلاطون ، لم تكن بأقل من الرجل حيث كان يعد الفارق بين الاثنين هو فارق في الدرجة وليس في النوع . فالنساء ، في نظره ، مواطنات لهن نفس الحقوق ويمارسن نفس الوظائف ، مع فارق وحيد هو أنه لهن ، فوق ذلك ، وظيفة خاصة بهن ، ألا وهي أنجاب المواطنين للدولة .[lxxxvii] ومن ثم فالمرأة تستطيع أن تسهم في أدارة الشؤون العامة في الدولة لأن بعضهن فلسفي النزعة وليس هنالك سبب يحول دون اختيار المرأة للجندية إذا توافرت فيها الصفات اللازمة لذلك .[lxxxviii]

من هنا يمكن القول أن أفلاطون قد جمع ، في برنامجه التعليمي ، بين النظرية والتطبيق ودعم الدراسة المنهجية بالخبرة العلمية ، وهذا ما تأخذ به الدول المتقدمة فعلاً في عصرنا الحالي . وإذا كان أفلاطون قد نادى بالمساواة بين المرأة والرجل ، ودعا إلى أن تنال النساء قدراً من التعليم لا

يقل عن القدر الذي يتمتع به الرجل ، وأن تكون لهن أهلية للتعيين في الوظائف ، كالرجال ، فإن أفلاطون لم يكن يقصد بذلك الدفاع عن حقوق المرآة وإنما كان يعتقد أن ذلك هو ما توحي وتوصي به المصلحة العليا للدولة ، إذ أننا نعمل على تعبئة جميع المواهب الطبيعية لخدمة الدولة .[lxxxix]

وفي إطار الديمقراطية الحديثة فأنها تقوم على القبول المجتمعي لمبدأ المساواة السياسية بين المواطنين وهذه المساواة تقوم على ركيزتين أساسيتين :[xc]

أولاهما : المساواة بين الناس باعتبارهم بشراً ، وهذا يتطلب نفي عبودية الإنسان لغيره من خلق الله تعالى ، فكل البشر عباد الله ، فلا سيادة لفرد ولا لقلة من الناس ، ولا حق وصاية لأحد على الأخر ، فالناس سواسية كأسنان المشط ، وهذا ما توصلت إليه الإنسانية أو أقرته الشرائع السماوية ، ثم مواثيق حقوق الإنسان في تأكيد مبدأ المساواة بين البشر الذين كرمهم الله عز وجل . ومن هنا فإن العمل من أجل حقوق الإنسان والدفاع عنها هو المسار السليم نحو الديمقراطية ، كما أن مراعاتها من قبل الدولة والمجتمع هو المدخل إلى تأسيس حكم ديمقراطي .

وثانيهما: إقرار مبدأ المواطنة "Citizenship" واعتبارها مصدراً لحق المساواة السياسية ، وأن إقرارها بين أفراد الجماعة السياسية هو حجر الأساس في نظام الحكم الديمقراطي ، إن التسليم بالمساواة السياسية بين المواطنين هو شرط لازم لقيام ممارسة ديمقراطية ، وأن الحاكم والمحكوم تحت نظام الحكم الديمقراطي هما ، في المقام الأول ، مواطنين متساويين في الحقوق والواجبات .

أن أي محاولة لعزل مفهوم المواطنة لا يمكن أن يستساغ ألا لأغراض منهجية بحتة تقتضيها متطلبات الدراسة والتحليل ، باعتبار أن هذا الأخير يعد جزءاً لا يتجزأ من منظومة الفكر السياسي الحداثي التي قوامها الديمقراطية وحقوق الإنسان والمجتمع المدني والمواطنة ، وقد تبلور مفهوم المواطنة في الديمقراطيات الغربية ، أثر الأزمات الكبرى التي عاشتها هذه الدول ، حينما أدرك الفرد ، المواطن ، أن العقد الاجتماعي يجب أن ينفتح كذلك على مجموعة من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ، وهو ما تبلور في إطار دولة الرعاية ولذلك فإن مفهوم المواطنة أرتبط بظهور الفرد كذات حقوقية أمام الدولة .[xci] وتستلزم الديمقراطية مبدأ المواطنة الكاملة المتساوية لكل من يحمل جنسية الدولة ، دون تمييز بسبب العرق أو الدين أو الجنس أو أي تمييز أخر يشكل حاجزاً في بناء الديمقراطية . وإذا كان قبول المواطنة المتساوية ، من حيث المبدأ ، قد تقدم على المستوى الفكري والنفسي ، فأنه لا يزال أمام الدول شوط طويل قبل أن تصل الى إقرار مبدأ المواطنة المتساوية والعمل بها على أرض الواقع .[xcii]

لذلك ، وفق مفهوم المواطنة ، يجب أن يعامل جميع أفراد المجتمع على قدم المساواة. فليس هنالك مواطنين من الدرجة الأولى وآخرون من درجة أدنى ، وعلى جميع الإفراد ، وكافة الجماعات ، تحت نظام الحكم الديمقراطي ، أن يسلموا بمبدأ المواطنة ، وأن يقبلوا ما يترتب عليه من تساو الحقوق والواجبات ، وما لم يكن هنالك استيعاب" فكري" وقبول نفسي والتزام قانوني بمبدأ المواطنة ، وتسليم بالحقوق والواجبات السياسية المترتبة عليها لدى كل الإطراف المؤثرة في عملية صنع القرارات السياسية وقناعات المجتمع . فإن الممارسة الديمقراطية لن يكون لها نصيب ولن تقوم لها قائمة .[xciii]

ومن الجدير بالذكر أن إنكار مبدأ المساواة ، بشكل عام ، وعدم مراعاة حقوق الإنسان يحول دون فرص التحول السلمي إلى الديمقراطية ، وكذلك فأن إنكار المساواة السياسية بين المواطنين يفتح باب الفتن والحروب الأهلية ، وكلاهما رفض قاطع لإمكانية التحول الديمقراطي. كما أن حدوث الانتفاضات الشعبية ، عبر التاريخ ، لم يتم ألا نتيجة لغياب المساواة ، وعندما توصلت المجتمعات الديمقراطية الى إقرار مبدأ المساواة ، وقبول مبدأ المواطنة وسلمت بحقوقها السياسية ، وتمكنت من السيطرة على مصادر ومنابع العنف ، وقضت على أسباب الحروب الأهلية ، كانت قد تحولت إلى مجتمعات متحضرة تدير أوجه الاختلاف سلمياً بعد أن تركت أمور الاختلاف ، صراعات مدمرة في جنباتها .[xciv]

إذن المساواة السياسية هي دعوة إلى اعتماد العقل والحوار بدل اللجوء إلى العنف لتحقيق ما يمكن أن تسميه حقاً ثورة سلمية بيضاء تحقق مع كل عملية انتخابية ديمقراطية حقيقية ، لأنها تحافظ على أمرين هما :[xcv]

الأول : استيعاب أكبر قدر ممكن من الآراء تساعد باتجاه معين للحفاظ على حقوق الأقليات ، والإقرار بتعددية الفكر والرأي .

الثاني : العمل على تحقيق العدالة للطبقات الأقل حظاً في المجتمع ، وما يكفي من الطموح لترقى به نحو الأعلى .

تأسيساً على ما تقدم، يمكن القول بأن الديمقراطية والمساواة ضمن أنموذج المقايسة والتماثل يشكلان مطلبين ملحين ، إذ لا تمييز بين المواطنين بسبب العرق أو الجنس أو الأصل أو اللغة أو الدين ، أي تحقيق مفهوم المواطنة بصورة حقيقية لتأسيس دولة القانون وسيادة أحكامه ، ومن هنا تنبثق ضرورة المساواة السياسية بين المواطنين ، ويكتسب المواطن حقه في المساواة السياسية وبذلك يصبح من الضروري أن يشارك الجميع ، دون استثناء ، في عملية اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة . إذ أن في عالم اليوم لن ترضى الأقلية أن تعيش تحت جناح الأغلبية لا تعدها شريكة كاملة في الوطن لها مالها وما عليها ، ولأن في ذلك ضرورة إرساء

مبدأ المساواة السياسية بين المواطنين التي تعد شرطاً جوهرياً من شروط قيام الديمقراطية ، حيث من مقومات النظرية الديمقراطية أن يتساوى الإفراد فيما بينهم تحت سيادة أحكام القانون .

المبحث السابع : سيادة القانون " Rule of Law ":

تعني سيادة القانون أن أية سلطة ، أو هيئة ، سواءاً كانت برلماناً أو رئيس دولة أو وزارة ليس لها الحق أن تصدر قراراً فردياً إلا في الحدود التي يبنيها قانون عام . بمعنى قرار يضع أحكاماً أو قواعد عامة . بعبارة أخرى أن السيطرة ، أو الاحترام ، أنما يكون للقواعد العامة التي يتضمنها القانون لا للأهواء أو الإرادة المتغيرة للحكام ، وأن ما ينطوي عليه القانون من أحكام يجب أن يكون موضع الاحترام سواء من الحكام أم من المحكومين .[xcvi]

تاريخياً يعد سقراط أول من نادى بمبدأ سيادة أحكام القانون ، وأخذه عنه كل من أفلاطون وأرسطو ، ولو أن أفلاطون في كتابه الجمهورية ، يفضل ألا تكون السلطة للقانون ، بل لذلك الحاكم الفيلسوف العاقل الفاضل الذي يتصف بعمله الحقيقي وخبرته ونزاهته ، لأن القانون لا يمكن أن يسمو على العقل .[xcvii] إلا أنه أرتضى بدولة القوانين كتفضيل يتلو حكم الفلاسفة وذلك في كتابه " القوانين " .[xcviii]

أما أرسطو فيرى أن السلطة للقانون وليست للحاكم ، ومبدأ سيادة القانون . من وجهة نظره . ليس مجرد ضرورة ، بل هو شرط لصلاحية النظام .[xcix] فمهما أتصف الحاكم بالعقل والحكمة فهو بشر ، ومن ثم فلا غنى له عن القوانين ، لأن القانون هو العقل مجرداً عن الهوى .ولعل ذلك هو ما أكده الفيلسوف " جون لوك " عندما أعطى القانون سمة أساسية وجوهرية وجعل منه سياجاً يحمي مصلحة الفرد ، وأداة للدفاع عن حقوق الملكية والحريات الخاصة ، ومنع الدولة من أن تتدخل للحد من هذه الحقوق ،[c] وعده العنصر السياسي للحكومة وللمجتمع . فهو مهم لا كغاية في حد ذاته ، ولكن لأن تطبيقه قيد على المجتمع ، وعلى الحاكم .[ci] أما "مونتسكيو" فيبدو تأثره بأرسطو واضحاً عندما يقول " انه يقدر وجهة النظر التقليدية الكلاسيكية تجاه القانون بأنه العقل مجرداً عن الهوى أو بأنه العقل البشري على قدر ما يتحكم ويحكم على سكان الأرض" .[cii]

أن مفهوم سيادة القانون ، في النظام الانجلوسكسوني، تعني سيادة البرلمان لكونها الجهة التشريعية المنتخبة من قبل الشعب كما تعني أيضاً سيادة القانون غير المكتوب " القضائي" . وعبر آخرون عن ذلك بالحكومة القانونية " Government under Law" أو الحكومة الخاضعة للقانون . وفي الفقه الألماني جاء تعبير الدولة القانونية أو المعارضة لمفهوم الدولة البوليسية . وفي الفقه الفرنسي فرض حكم القانون في العلاقات بين الأفراد والإدارة ، أما الفقه الاشتراكي فتعني سيادة القانون عنده : مراعاة القوانين والتقيد بها بصرامة من قبل كافة أجهزة

الدولة والمؤسسات والمواطنين . وفي الفقه الليبرالي ، في القرن الثامن عشر ، عنت الفكرة بالبحث عن حدود ظاهرية لسلطان الدولة على الأفراد والقضاء على الإقطاع من أجل الحريات الديمقراطية ، أما اليوم فالدولة القانونية تعني : خضوع الدولة للقانون والتزام الحكام به في جميع أعمالهم سواء كانت تشريعاً أم قانوناً أدارياً . والمقصود بـ " القانون " ، هنا ، المعنى الواسع أي كافة القواعد التي تتصف بصفة الإلزام مع مراعاة التدرج التشريعي أبتداءاً من الدستور ، فالقانون العادي ، ثم اللوائح القانونية التنفيذية ، إذ تخضع الأجهزة التشريعية والتنفيذية والقانون العادي والمواطنون للدستور والتشريع واللوائح .[ciii]

ويشير فقهاء القانون الدستوري إلى أن تطبيق مبدأ سيطرة أحكام القانون على أرض الواقع هو ما تتميز به الحكومة الديمقراطية عن سواها من الحكومات المستبدة أو ذات النظام البوليسي، ولهذا المبدأ ثلاثة مدلولات:[civ]

(١) إن أية سلطة ، أو هيئة ، لا تستطيع أن تصدر قانوناً فردياً ألا في الحدود التي يبينها قرار عام .

(٢) إن كل قانون عام يجب أن يكون موضع احترام من السلطة التي أصدرته .

(٣) إن القيود التي تفرضها الدولة على حريات الأفراد ونشاطهم لا يمكن تقريرها ألا بوساطة قانون يوافق عليه ممثلو الأمة " البرلمان " .

ويتطلب وضع مبدأ سيطرة أحكام القانون موضع التطبيق وجود ضمانات احترامه ، وتتمثل هذه الضمانات في وجود جزاء على مخالفة أحكام هذا المبدأ ، وأنه ليس ثمة ضمانات أكثر كفالة لاحترامه من وجود هيئة قضائية تتوفر فيها ضمانات الاستقلال والنزاهة، وتكون مهمتها إلغاء القرارات الإداريـة المخالفة للقانون .[cv]

غير أن مبدأ سيطرة أحكام القانون ، وما يتفرع عنه من مدلولات ، قد يصاحبه ، في بعض نماذج الحكم الغربية ، مشاكل ، منها عدم التوازن بين مبدأ احترام القانون ومبدأ الحرية الفردية ، والاقتراحات المقدمة لتجاوز هذه المشكلة تتمثل بأمور عدة منها : إيجاد بناء قانوني مستقر ، واحترام حرمة القوانين ، وعدم جواز تغيير الدستور بقانون اعتيادي ، فضلاً عن تعيين الحدود الفاصلة بين ما هو داخل في مجال الحرية الفردية ، وبين ما هو ضمن الحرية الاجتماعية التي تحتم المشروعية وسيادة حكم القانون .[cvi]

ولعل أبرز مظاهر سيطرة أحكام القانون هو مبدأ سمو أو علو الدستور ، مبدأ الفصل بين السلطات ، مبدأ التداول السلمي للسلطة ، ومبدأ المشاركة السياسية ، فلنتعرف على هذه الجوانب تباعاً :

أولاً: مبدأ سمو الدستور :

إذا كان القانون في بنائه ديمقراطياً ، فأن النظام القانوني سيكون كذلك . ولذلك كان " القانون تعبيراً عن الإرادة العامة "، كما حدده روسو ، وكما بقي كذلك مبدأً أساسياً في إدراك المسيرة التشريعية ومرجعية يعتمد عليها لوصف أو تحديد ديمقراطية القانون وبالتالي ديمقراطية النظام القانوني . وحيث أن الإرادة العامة يعبر عنها بالقانون، لذا فإنها هي القانون الوضعي شريطة أن يصوت عليه الكل ويطبق على الكل . فالديمقراطية هي الذي تعود فيه السيادة إلى قوانين صوت عليها من قبل الكل وتطبق على الكل .[cvii]

الدستور في الدولة الديمقراطية هو رأس الهرم القانوني ومركزه العصبي ، يتمتع بالصدارة في النظام القانوني في الدولة ، ويعلو على كل القواعد القانونية على الإطلاق " ولا يوجد أي نص ، أو قاعدة ، أعلى منه ، أو حتى تدانيه أو تساويه في المرتبة " .[cviii]والدستور هو مجموعة القواعد الأساسية التي تحدد نظام الحكم واختصاصات الهيئة الحاكمة ويبين السلطات العامة من حيث تكوينها العضوي والوظيفي وفي علاقتها بالمحكومين وبالعلاقات التي تربطها ببعضها وبالأفراد وما لهؤلاء من حقوق وحريات عامة ، سواء أكانت هذه القواعد عرفية أو مكتوبة متضمنة في وثيقة رسمية أو غير متضمنة .[cix] وبصرف النظر عن مصدر هذه القواعد فقد تكون عرفية "حالة الدستور الانكليزي"، وقد تكون مدونة حالها حال الدساتير الأخرى . والدستور أعلى مرتبة من القانون ، ويتصف بأنه مرن إذ يمكن تعديل أحكامه بذات الطريقة المتبعة في تعديل القوانين العادية، ويوصف كذلك بأنه جامد أذا استلزم تعديل أحكامه إجراءات خاصة أشد من تلك المتبعة في تعديل القوانين العادية . والتساؤل الذي يطرح هنا هو: من ذا الذي يملك صلاحية وضع الدستور أو تعديله وتحديد هيكل التنظيم الرسمي للمجتمع وسلطاته العامة ؟ ونجيب بأن هذه الأمور تختص بمباشرتها سلطة تأسيسية أصلية أو سلطة منشأة يستمد منها الدستور قوته وهيبته باعتبارها صاحبة السيادة . وفي الواقع ، فإن هذه السلطة ، التأسيسية الأصلية ،هي تلك القوة السياسية التي أمكنها حسم الصراع الاجتماعي والسياسي لصالحها وسيطرتها على آليات التنظيم السياسي للمجتمع ، وغدت من فورها ، سلطة نظامية آمرة تخضع لها كافة مؤسسات التنظيم الرسمي ، وتقرر لكل منها حدود اختصاصاتها وسلطاتها .[cx]

وهنالك ما يسمى بـ" هرمية القوانين " إذ أن هناك تدرجاً قانونياً يرتبط بالوظيفة الحكومية ، فهناك دستور ثم قانون وأخيراً لائحة ، بحيث يكون الأدنى محدداً بإطار المستوى الأعلى . فالقانون لا يستطيع مخالفة الدستور، كما أنه لا يسمح للإدارة الحكومية أن تصدر لوائح تتعارض معه .[cxi] فضلاً عن أنه يفضل استفتاء الشعب عند صياغة الدستور في النظام الديمقراطي الجديد عبر جمعية تأسيسية ، وعند تصديق أو تعديل أي نص من الدستور تصبح موافقة هذه الجماهير

ضرورية . والجدير بالذكر أنه يجب اتخاذ الحيطة لكي يتم تجنب وضع وعود في الدستور يستحيل تحقيقها ، أو وضع أحكام يتطلب تنفيذها حكومة عالية المركزية ، حيث أن كلا الحالتين تمهدان الطريق أمام نشوء نظام حكم دكتاتوري ، كما يجب أن تكون لغة الدستور سهلة الفهم من قبل غالبية فئات الشعب ، وأن لا يكون الدستور معقداً أو غامضاً لدرجة أن النخب العليا في المجتمع فقط تستطيع فهمه .[cxii]

ويترتب على مبدأ سمو الدستور، الذي هو أساس الديمقراطية ، عدد من النتائج المهمة بالنسبة إلى حكم القانون **أولاها** : تدعيم مبدأ المشروعية القانونية من خلال إيجاد مرجعية دستورية تنبثق عنها القوانين وتقيد سلطة المشرع في إصدار القوانين وهذا يزيد من تأييد مبدأ سيطرة أحكام القانون عندما تصبح القواعد الدستورية أساس ومصدر كل القواعد الأدنى . **ثانيها**: التأكيد على أن الدستور أنما يبين اختصاصات السلطات ، وعلى جميع السلطات في الدولة أن تراعي اختصاصاتها الدستورية تحت طائلة إلغاء القضاء الدستوري لأي تصرف مخالف لروح ونص الدستور تقوم به سلطة من السلطات في الدولة ، ومن هنا يتأكد للجميع أن ممارسة السلطة مجرد اختصاص دستوري لا يجوز التنازل عنه ، وإنما يجب ممارسته وفقاً للدستور وتحت طائلة أحكامه ، وتقوم على أساس ذلك الدولة الديمقراطية " دولة المؤسسات " التي يسيطر عليها حكم القانون . فالدولة الحديثة لم تعد مجرد شعب وإقليم وحكومة ، وإنما هنالك معيار أساسي لها هو معيار وجود المؤسسات المستمرة ، واعتبارها مؤسسة المؤسسات ، واعتبار الحكام ممارسين لاختصاصات معينه محددة سلفاً ، وليسوا " ملاكاً " لسلطة الدولة ، وهم يمارسون السلطة وفقاً لقواعد معينة ، ولكنهم لا يملكون سلطة الدولة .[cxiii]

وتؤكد الدساتير الديمقراطية على حقوق وحريات تطلق حق التمتع بها دون قيود أو تشريع حتى لو كانت السلطة التشريعية لم تلتزم بأحكام الدستور ، وأن تعي أنها ليست مطلقة اليدين في وضع القوانين . ويجب على السلطة التنفيذية ، أيضا ، أن تحترم سيادة القانون وسمو الدستور وتؤكد التزامها بحدود وظيفتها .[cxiv]

أذن سيادة أحكام القانون تستوجب عدم المساس بالدستور وقفاً أو الغاءاً أو تعديلاً من جانب أي من سلطات الدولة خلافاً لنصوص الدستور، وفي الحدود التي يقررها، وفرض الجزاءات على أي خروقات في هذا الصدد.

ثانياً: مبدأ الفصل بين السلطات : يعد مبدأ الفصل بين السلطات أحد أهم المبادئ التي ترتكز عليها الديمقراطية ، حيث ينظر إلى المبدأ على أنه يمنع الاستبداد ويكفل الحرية .[cxv] طرح هذا المبدأ ، لأول مرة ، الفيلسوف " أرسطو" حيث أنه أول من قسم السلطات في الدولة إلى ثلاث : سلطة تشريعية وأخرى تنفيذية وثالثة قضائية .[cxvi] ثم " جان لوك " الذي دعا إلى ضرورة

الفصل بين السلطات ، ودرس النظام الانكليزي ، ثم خرج منه بنتائج عامة أدت إلى اعتباره من رواد الفصل بين السلطات ، وبتأثير لوك ، وغيره ، من المفكرين ، انتشر المبدأ في سائر الدول الديمقراطية التقليدية .[cxvii] ثم جاء " مونتسكيو " الذي أشار إليه في كتابه " روح القوانين " ودعا إلى عدم تركيز وظائف الدولة في حقول التشريع والتنفيذ والقضاء في يد واحدة ، وإنما توزيعها على هيئات أو سلطات متعددة ، وهو مبدأ لا يعني استقلال كل سلطة استقلالاً تاماً عن السلطات الأخرى .[cxviii] وقد لاحظ مونتسكيو أن القوة لا توقفها إلا القوة ، وهذه من طبيعة الأشياء ، وبما أن السلطة قوة فلا تقيدها إلا قوة من طبيعتها ، وقال: " أن ما من سلطة إلا ويميل صاحبها إلى التعسف فيها وهو يستمر في ذلك حتى يرى من يوقفه".[cxix] ويعد النظام الانكليزي المصدر التاريخي لمبدأ الفصل بين السلطات في الفكر السياسي الحديث ، فقد كان هذا المبدأ وليد التطور الطويل للصراع بين الملك والبرلمان، وفي سنة ١٦٥٣ قام كروموبل بأول محاولة للتمييز بين السلطة التشريعية والسلطة التنفيذية والفصل بينهما.[cxx] ويرى البعض أن مبدأ تركيز السلطات في، صورته الحديثة ، لا يتنافى مع الديمقراطية ، وذلك على أساس أنه يعطي السلطة، كل السلطة، للشعب ممثلاً في جمعيته التشريعية، إلا إننا نرى أن ذلك قد يتنافى مع الحرية ، حيث دلت التجربة التاريخية على انحراف هذا النظام في تطبيقه العملي ليصبح دكتاتورية فردية ، والأمثلة التاريخية على ذلك كثيرة أبرزها دكتاتورية روبسبير في عهد حكومة الجمعية سنة ١٧٩٢ في فرنسا.[cxxi] ولذلك فأن سلطة الدولة لا بد من أن توزع ولا تجمع في قبضة رجل واحد أو هيئة واحدة ، ويتم تجزئتها بين عدد من السلطات، بما يكفي لوقف كل سلطة منها" كقوة " في وجه القوى الأخرى، فلا تنفرد أي منها بسلطة مطلقة، وبذلك تؤمن الحريات على نفسها من عدوان السلطة المطلقة. أما في الدول الديمقراطية فهنالك توازن بين هذه السلطات في أطار مبدأ الضبط والموازنة " Check and Balance" وهو مبدأ دستوري يفترض بكل سلطة أن توازن وتراقب أحداها الأخرى.[cxxii]

أن نظرية الفصل بين السلطات تقوم على ثلاثة اعتبارات أساسية هي: [cxxiii]

الاعتبار الأول : ما تجنح إليه الطبيعة البشرية إذا أجتمع لها السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية . فلقد أثبتت التجارب إن كل إنسان يتمتع بسلطات مطلقة فإنه يسيء فعلاً استعمالها ، ولذلك يجب أن يكون النظام السياسي قائماً على أساس إن السلطة تحد السلطة الأخرى .

الاعتبار الثاني: إنّ فصل السلطات هو الوسيلة الوحيدة التي تكفل احترام القوانين وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً .

الاعتبار الثالث: أن في حالة جمع السلطات في يد واحدة ، فأنه سيمثل خطراً على الحرية ، وسينتهي كل شيء إذا مارسه نفس الشخص" الحاكم . الملك " ومن هذه النظرية ينبثق مفهومين هما :[cxxiv]

١. **قدرة البت:** ومعناه أن تكون كل سلطة من السلطات الثلاث مختصة بالبت في المسائل التي تدخل في دائرة وظيفتها . فالبرلمان ، باعتباره مكلفاً بالوظيفة التشريعية ، يكون مختصاً بعمل القوانين مثلاً ، وهكذا بالنسبة لباقي السلطات .
٢. **قدرة المنع :** ولكي تحد السلطة السلطة الأخرى ، فأن ذلك يتحقق بالاعتراف لكل سلطة بقدرة منع السلطات الأخرى ، أي بالاعتراف بالرقابة المتبادلة بين السلطات الثلاث . ومثل ذلك أن يكون من حق السلطة القضائية رقابة قرارات السلطة التنفيذية المخالفة للقوانين وهكذا بالنسبة لباقي السلطات .

هكذا يتضح أن الفصل بين السلطات والرقابة المتبادلة بينها يؤدي الى الاعتراف بالفصل المرن القائم على التعاون مع قيام نوع من التوازن بين السلطات الثلاثة ، وأن هذا سوف يحقق المساواة والتوازن والتعاون ، لأن كل سلطة سوف تؤدي وظيفتها المناطة بها بشكل محدد مما يحقق الحرية والمسؤولية وسلمية التداول السلمي للسلطة بدون حدوث احتقان وعنف للوصول إليها.

ثالثاً: مبدأ التداول السلمي للسلطة:

يقصد بالتداول السلمي للسلطة تلك العملية التي تسمح للشيء بحلول بديل محله ، ويجعل الشخص يعقب نظيره في المسؤولية والإدارة والقيادة ، إذ أن من منطق التداول ، أو التعاقب ، نبذ الجمود والديمومة على خط المماثلة . ويحبذ ، بالمقابل ، التجديد في الأفكار والممارسات والسلوكيات ، لذلك تأسست ثقافة التداول في الدول التي تأصلت فيها الظاهرة ، واستقرت وانتظمت في التجربة على قاعدة الاعتراف بشرعية الاختلاف الذي يكفله وجود أغلبية ومعارضة ، ويضمنه الحوار المتبادل ، وتصونه أرادة المواطن الحرة والمسؤولة في حسم اختياره ، والدفاع عن نتائجه وتحمل تبعاته . وبقدر ما للأغلبية من مشروعية توجيه القيادة والإدارة ، فإن للأقلية القدر ذاته من حق المساهمة في الملاحظة والنقد والتعبير عن الرأي الحر، فالذي أعطى للتداول السلمي للسلطة شرعية الوجود ، وحتمية التحقق والانجاز ، هو كون الحوار بين الأغلبية والمعارضة موجود ومطلوب ومستند إلى قواعد محددة لدى التاريخ ، وللتسويات والتوافق دور مركزي في إقرارها وتكريسها على صعيد الممارسة .[cxxv]

بعبارة أخرى ، أن التداول السلمي للسلطة يعني عدم جعل الحكم في قبضة شخص واحد ، أي التعاقب الدوري للسلطة في ظل فترة زمنية محددة دستورياً ، في ظل انتخابات حرة نزيهة دورية ، وبذلك سوف يمارس هؤلاء الحكام المنتخبون اختصاصاتهم الدستورية لفترات محددة سلفاً ،

وسوف لا يتغير أسم الدولة ولا يتبدل دستورها ولا شخصيتها الاعتبارية بتغير الحكام والأحزاب الحاكمة ، وبهذا فإن السلطة هي اختصاص وممارستها تفويض من الناخبين وفق أحكام الدستور ، وليست حقاً يفوضه الحاكم لغيره أو يورثه من بعده ، وإنما يتم تداولها وفق أحكام الدستور . وينبثق مبدأ تداول السلطة سلمياً في الدولة الديمقراطية من طبيعة تلك الدولة ، التي توصف بأنها دولة مؤسسات ، وهي نفسها مؤسسة المؤسسات لها شخصية اعتبارية منفصلة عن أشخاص الحكام ومستقلة عن وجودهم ، والدولة الديمقراطية مؤسسة مستمرة بكل مقوماتها وكل مالها من حقوق وما عليها من واجبات ، يتعاقب على سدة الحكم فيها حكام منتخبون ، ويمارسون اختصاصات دستورية لفترات محددة سلفاً ، ولا يتغير أسم الدولة ولا يستبدل دستورها ، ولا تزول شخصيتها الاعتبارية بمجرد تغيير أشخاص الحكام أو الأحزاب الحاكمة .[cxxvi] إنّ مبدأ التداول السلمي للسلطة من قبل الأحزاب والحركات السياسية فأنه يعد من أبرز آليات الممارسة الديمقراطية . فمن غير الممكن الحديث عن قيام دولة ديمقراطية ما لم يكن هناك أيمان ، واعتراف ، بمبدأ التداول السلمي للسلطة بوساطة تبادل الأحزاب والحركات السياسية لمواقع الحكم في جسد الدولة ، وهذا يعني أن السلطة السياسية لم تعد حكراً على احد أو لحساب حزب معين أو جهة معينة على حساب مصلحة الآخرين ، وإنما يتم أدارتها من قبل تلك القوى التي تحصل على أغلبية أصوات الناخبين أثناء الانتخابات .[cxxvii]

ويقرر الفقه أن من الممكن الكشف عن مدى ديمقراطية النظام الحاكم عن طريق البحث فيما إذا كانت القيادة السياسية جاءت بالانتخاب وعبر التداول السلمي للسلطة ، أو عبر طريق أخر . ومما لا شك فيه أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين الديمقراطية والانتخاب فلا قيمة للديمقراطية بدون أجراء انتخابات حرة نزيهة ، ويرجع السبب في ذلك لكون الانتخابات هي الوسيلة الفعالة الشرعية للوصول للسلطة بطريقة سلمية .[cxxviii]

إنّ مبدأ التداول السلمي للسلطة يعكس المنافسة الحرة ما بين الأحزاب والقوى السياسية للوصول إلى السلطة وفقاً لأحكام الدستور من دون الخروج عنها ، لان الخروج عنها يعني الخروج عن القانون والنظام ، ومن ثم الخروج عن الديمقراطية ومفاهيمها ، وأن عملية الوصول إلى السلطة وممارساتها وتداولها يفسح المجال، في ظل الديمقراطية ، لمنافسة سياسية مفتوحة نابعة من مشاركة شعبية عريضة وحرة ودون تمييز، وتمارس وفقاً للقانون ، نصاً وروحاً . فالديمقراطية تقوم على توافق مؤسسات محكمة وعلى إرادة المجتمع المدرك ، تماماً ، لحقوقه ومسؤولياته .[cxxix] ويقضي التداول السلمي للسلطة وجود تعددية سياسية مؤسسة على قيم الحوار للتنافس والاعتراف المتبادل ، لأن التداول ، من حيث كونه انتقالاً للسلطة من طرف إلى أخر ، لا يتحقق ويعطي مفعوله من دون وجود قدر من التنافس الذي يجعل التناوب بين الأغلبية

والمعارضة ممكن على صعيد الممارسة .[cxxx] طبقاً لما تقدم ، أن تداول السلطة سلمياً يجب إن يتم وفق إلية انتخابات حرة ونزيهة وفعالة وتحت أشراف قضائي كامل ومستقل وبوجود شفافية تحد من الفساد والإفساد والتضليل واستغلال النفوذ العام في العملية الانتخابية ، حتى ترتقي " الانتخابات " إلى معنى الانتخابات وليس مجرد الاقتراع والتصويت الذي لا يعبر عن قناعة ولا يصدر من ضمير واع ترتقي بالصوت إلى مرتبة الشهادة والتزكية ، علماً أن كل هذا مرتبط بعملية المشاركة السياسية التي تحقق الديمقراطية .

رابعاً: مبدأ المشاركة السياسية :

تجمع الكتابات السياسية والفكرية أن أساس العملية الديمقراطية هو المشاركة السياسية ، باعتبار أن الديمقراطية تعني حكم الشعب ، وفي هذا المقام تكون المشاركة السياسية هي التعبير والتأسيس العلمي والفعلي للإطار القانوني الذي يتيح للمواطن المشاركة في اتخاذ القرار من جهة ، واختيار ممثليه من جهة أخرى ، بالإضافة إلى الرقابة على السلطة الحاكمة والتأثير عليها ، إذ تستخدم النظم السياسية المعاصرة ، ديمقراطية كانت أم شمولية ، المشاركة ، بمفهومها الإيجابي ألقيمي ، للدلالة على المساندة الشعبية للقيادات الحكومية . ولهذا يمكن اعتبار المشاركة هي تلك الجهود الشعبية التطوعية المنظمة التي تتصل بعمليات اختيار القيادات السياسية ، ووضع السياسات والخطط ، وتنفيذ البرامج والمشروعات سواء على المستوى ألخدماتي أو المستوى الإنتاجي ، أو على المستوى المحلي أو المستوى الوطني .[cxxxi]

ومفهوم المشاركة السياسية يعني مساهمة المواطنين ودورهم في إطار النظام السياسي بقصد التأثير في عملية صنع القرار الرسمي الحكومي ، بغية التأثير في انتقاء السياسة العامة ، وإدارة الشؤون العامة ، واختيار القادة السياسيين على المستويين المحلي والوطني ، وقد تكون مؤيدة أو معارضة هدفها تغيير مخرجات النظام السياسي بالصورة التي تلبي مطالب الأفراد والجماعات الذين يقومون بها .[cxxxii] ولذا تعرف المشاركة السياسية بأنها:" درجة اهتمام المواطن بأمور السياسة وصنع القرار السياسي ، فكلما زادت المشاركة السياسية من جانب المواطنين ، كلما زادت قوة القرار السياسي ، وابسط صور المشاركة السياسية هو التصويت ".[cxxxiii] أما المفهوم الاجتماعي للمشاركة السياسية ، فيراد به السلوك الاجتماعي الذي يكتسب بناء محدداً متباين المظاهر ، يعتمد على الجهود التطوعية والنشاطات الإرادية التي يقوم بها أفراد المجتمع ، بغية تحقيق أهداف عامة مشروعة .[cxxxiv] ويستند مفهوم المشاركة السياسية على فكرة الشرعية التي يستمدها العمل السياسي من المساندة الشعبية " المشاركة الشعبية " ، ولكن هذا الشعب ، الذي يجب عليه تقديم التعضيد والمساندة ، يكون له ، في ذات الوقت ، الخيار والحق في حجب هذه المساندة .[cxxxv] والشرعية تستند ، في النظم الديمقراطية ، إلى أن الحكومة المنتخبة تعمل في

إطار المبادئ الديمقراطية وتخضع لإرادة الشعب من خلال آلية الانتخابات التنافسية والدورية ، وهذا بالطبع بجانب وسائل أخرى حال وجود أطار دستوري يحترم الجميع ، وآليات لمساءلة الحكام ومحاسبتهم ، واستقلال قضائي ، واستقرار سياسي واقتصادي ، كما توفر الانتخابات الديمقراطية آلية لتجديد شرعية الحكومات القائمة . فالحكومات الديمقراطية قد يعتريها الضعف مع مرور الوقت ومن ثم تحتاج إلى تجديد شرعيتها وسط ناخبيها ، ومن هنا يستطيع النظام الديمقراطي ، عن طريق الانتخابات الدورية ، أن يجدد شرعية الحكومات القائمة ويعزز من الدعم الذي يوفره الناخبون لمن هم في مواقع السلطة .[cxxxvi] يتضح مما سبق أن مقومات سيادة القانون " الدولة القانونية " من فكرة سمو الدستور ، مبدأ الفصل بين السلطات، التداول السلمي للسلطة، والمشاركة السياسية الحقيقية، كلها ركائز أساسية لتحقيق مفهوم الديمقراطية ، وهي تتفاعل مع غيرها ، من المقومات الفكرية الأنفة الذكر، لتشييد صرح الديمقراطية .

الخاتمة

أن الديمقراطية كمفهوم فكري سياسي إنساني مر عبر التاريخ بمحطات حياة الأمم والشعوب ، وقد أرتكز على جملة مقومات فكرية أساسية حالها حال أي نظرية سياسية . فإذا كان المفهوم الديمقراطي ، كحقيقة إنسانية عالمية ، يعني احترام كرامة الفرد وحقوقه وحرياته فهو بذلك مثل ركيزة الفردية كمقوم فكري للديمقراطية . وإذا بات الفلاسفة والمفكرون يؤكدون ، بما لا يدع إي مجال للشك ، بأن المجتمع ، أي مجتمع ، لا يمكن أن يتلون بلون واحد ، لذلك كانت ركيزة التعددية المقوم الفكري الأساسي الذي لا غنى عنه في النظرية الديمقراطية . وإذا كان فحوى وجوهر الديمقراطية يقوم على أساس أن الأُمة Nation هي القلب النابض للديمقراطية ، فسيادتها تكون أمراُ أساسيا لها . وإذا كان حكم الأغلبية هو ما تفرزه عملية الانتخابات ، إلا أن هذا الحق مناط باحترام حقوق وتطلعات الأقلية لأن لعبة تبادل الأدوار هي حتمية في الفلسفة الديمقراطية . وإذا كانت الديمقراطية فلسفة علمانية تقف على مسافة واحدة من الأديان وممارستها لطقوسها وشعائرها مع التأكيد على عدم إقحام الدين في الممارسة السياسية ، وإذا كانت الديمقراطية تقوم على المساواة السياسية أي تساوي الجميع أمام القانون سواءا أكانوا حكاماً أم محكومين بما يحقق العدالة الاجتماعية ويزيل الظلم والاحتقان الاجتماعيين ، وإذا كانت الديمقراطية تعني الدولة القانونية بكل معانيها وهذه الأخيرة تقوم على مبادئ منها سمو الدستور بحيث يكون مرجع يحتكم إليه الجميع حكاماً ومحكومين هذا من جهة ، ومن جهة أخرى كونه عقد اجتماعي تراضت أليه جميع الأطراف في المجتمع ، كذلك تتضمن سيادة القانون مبدأ الفصل بين السلطات كونه من أهم المبادئ الديمقراطية وهو يعني عدم جمع السلطات الثلاثة في يد واحدة ، للحيلولة دون حدوث الاستبداد ، مع التذكير أن السلطة في جوهرها هي واحدة ،

ولكن وظائفها تتعدد إلى وظيفة تشريعية وتنفيذية وقضائية . كذلك شمل مقوم سيادة القانون مبدأ التداول السلمي للسلطة الذي يعني تسليم السلطة ومقاليد الأمور بشكل سلمي سلس بدون التشبث بالمناصب واللجوء إلى القوة عند انتهاء فترة الولاية الرئاسية ، واخيراً جاء مبدأ المشاركة السياسية ليكون معياراً تمييزياً لنظام الحكم الديمقراطي عن غيره ، وهي تساهم في التخفيف من حدة ومضار الحكم الاستبدادي المطلق وخصوصاً في البلدان الأقل حظاً من التقدم .

أذن هذه المقومات الفكرية كانت ، ولازالت، نتاج مبادئ وأدوات فكرية منطقية ترتبط بالتقاليد الغربية ، وأن هذه المقومات ، بمجموعها ، قد كونت التصور الديمقراطي للحياة السياسية ، وهذه المقومات الفكرية هي نتاجات الحضارة الغربية ، ولا ضير من استفادة باقي شعوب العالم منها ، انطلاقاً من التراث الإنساني المتاح للجميع . وهكذا فإن هذه المقومات الفكرية ، كانت ولا تزال ، تشكل الأساس الحقيقي لبناء صحيح لأي ممارسة ديمقراطية واعية قائمة على البناء المستمر للحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية وليست مجرد أمنيات ورغبات وشعارات، وهي، بمجموعها ، قد كونت المقومات الحقيقية للنظرية الديمقراطية .

قائمة الهوامش

(i) فؤاد كامل :" الفرد في فلسفة شوبنهور "، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩١، ص ٣٧.

(ii) جميل صليبا :" المعجم الفلسفي "، ج٢ ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨٢ ، ص ص ١٣٨ – ١٣٩ .

(iii) المصدر نفسه ، ص ص ١٤١– ١٤٢ .

(5) Wiener .P. " Dictionary of the history of Ideas ' Volume2 ,Charles Scribner's Sons, New York,1973,p.598.

6) Ibid ,pp.598 – 599.

(vi) عبد الفتاح حسنين العدوي ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٩٩.

(vii) جان جاك شفالييه ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٣٥٨ –٣٥٩ .

(viii) بول تيليش :" الشجاعة من أجل الوجود " ترجمة كامل يوسف حسين ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ط٢ ، ١٩٨٧ ، ص ٩٢ .

(ix) عبد الفتاح العدوي : مصدر سبق ذكره ، ص ص ١١٧ – ١١٨ .

(x) المصدر نفسه ، ص ١١٨ .

* • ترى الفردية الأخلاقية أن القيم ذات مصدر إنساني ، ويرى أنصار هذا التيار أن الفرد هو مصدر القيم والمبادئ الخلقية كلها ويحمل هذا التصور الأخلاقي فكرة الاستقلال الذاتي الى نهايتها المنطقية . ولقد ظهرت الفردية الأخلاقية بشكل أكثر وضوحاً في فلسفة كأنط الذي رأى أن كل الأحكام الخلقية تكون مرفوضة إذا لم تتلاءم مع الإرادات الخاصة ، فالذات الفردية هي صانعة القانون العام . لمزيد أنظر Ibid. p.598 .

(xi) برتراند راسل :" حكمة الغرب "، ترجمة فؤاد زكريا ، ج٢ ، الفلسفة الحديثة والمعاصرة ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، ١٩٨٣ ، ص ص ٢١٣ – ٢١٤ .

([xii]) نصار محمد عبد الله :" فلسفة راسل السياسية "، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧ ، ص٧٦.

(14) Wiener . p, op. cit , p.597.

(15) Ibid, p.598.

([xv]) م. روزنتال :" الموسوعة الفلسفية "، مصدر سبق ذكره ، ص ١٨.

(17) Ibid, p.595.

(18) Ibid, p.596.

(19) Ibid, pp.596-597.

([xix]) هاشم حافظ و آدم وهيب النداوي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٦٧– ٦٨.

([xx]) علي الدين هلال ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٨.

([xxi]) المصدر نفسه ، ص ص ٣٨ – ٣٩.

([xxii]) المصدر نفسه ، ص ٣٩ .

([xxiii]) المصدر نفسه، ص ٣٩ .

([xxiv]) المصدر نفسه ، ص ص ٣٩ – ٤٠ .

([xxv]) محمد مورو وعبد الغفار شكر ، مصدر سبق ذكره ، ص ٢٢٧.

([xxvi]) لمزيد أنظر : الأن تورين :" إنتاج المجتمع "، ترجمة إلياس بديوي ، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ،١٩٧٦، ص٧٣.

([xxvii]) لمزيد أنظر : محمد احمد علي مفتي :" نقض الجذور الفكرية للديمقراطية الغربية "، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، ط١، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٢–٢٣ .

([xxviii]) علي خليفة الكواري :" مفهوم الديمقراطية المعاصرة " في علي خليفة الكواري وآخرون : " في كتاب المسألة الديمقراطية في الوطن العربي " ، ط٢، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ٢٠٠٢ ، ص٥٤.

([xxix]) المصدر نفسه ، ص ٥٥ .

([xxx]) نقلاً عن : رجا بهلول :" حكم الله – حكم الشعب ، حول العلاقة بين الديمقراطية والعلمانية "، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٠ ، ص ٣١ .

([xxxi]) الكواري ، مصدر سبق ذكره ، ص٥٥ .

([xxxii]) ناجي علوش :" الديمقراطية المفاهيم والإشكالات "، عمان ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٤، ص٣٩.

([xxxiii]) لمزيد أنظر : رياض عزيز هادي :" العالم الثالث من الحزب الواحد الى التعددية "، بغداد ، دار الشؤون الثقافية ، ١٩٩٥ ، ص ص ٦٤ – ٦٥.

([xxxiv]) المصدر نفسه ، ص ٦٣ .

([xxxv]) عصام سليمان ، " مدخل إلى علم السياسة "، مصدر سبق ذكره ، ص ٢٥٦.

([xxxvi]) رياض عزيز هادي ، مصدر سبق ذكره ، ص٦٥ .

([xxxvii]) محمد احمد علي مفتي ، مصدر سبق ذكره ، ص ٨٥ .

([xxxviii]) المصدر نفسه ، ص ٨٩ .

([xxxix]) لمزيد من التفاصيل أنظر : شمران حمادي :" الأحزاب السياسية والنظم الحزبية "، بغداد ، مطبعة دار السلام ، ط١ ، ١٩٧٢ ، ص ١٢ – ١٧ .

([xl]) عبد الرضا الطعان وآخرون:" الفكر السياسي الغربي الحديث "، ج١ ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ١٠٣ – ١٠٤.

([xli]) شمران حمادي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ١٨– ٢٣ .

([xlii]) لمزيد أنظر : بارينجتون مور :" الأصول الاجتماعية للدكتاتورية والديمقراطية "، ترجمة أحمد محمود ، المنظمة العربية للترجمة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠٨ ، ص ٤٧٧ .

([xliii]) اندريه هوريو :" القانون الدستوري والمؤسسات السياسية "، ترجمة علي مقلد ، شفيق حداد ، عبد المحسن سعد ، ج١ ، بيروت ، دار النهار للنشر ، ١٩٧٧ ، ص ٢٦٥ .

([xliv]) أنور أحمد رسلان:" الديمقراطية بين الفكر الفردي والفكر الاشتراكي "، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧١ ، ص ١٦٥.

([xlv]) المصدر نفسه ، ص ص ١٦٥ – ١٦٦ .

([xlvi]) محمد كامل ليلة ، مصدر سبق ذكره ، ص ٥٦٤ .

([xlvii]) عبد الرحمن خليفة ، مصدر سبق ذكره ، ص ٧٧ .

([xlviii]) أنور أحمد رسلان ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٦٧.

([xlix]) المصدر نفسه ، ص ١٦٨ .

([l]) المصدر نفسه ، ص١٦٨ .

([li]) محمد نصر مهنا : " علم السياسة " ، القاهرة ، دار غريب للنشر والتوزيع ، ١٩٩٧، ص٧٢.

([lii]) أنور أحمد رسلان ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٦٩ .

([liii]) علي عبد المعطي محمد ، مصدر سبق ذكره ، ص ٢٦٤ .

(55) Lea cock:" Elements of Political Science " London ,Constable Company Press, P.112.

([lv]) مونتسيكو ، مصدر سبق ذكره ، ص ٢٢٣ .

([lvi]) عبد الحميد متولي ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٦٠.

([lvii]) أنور أحمد رسلان ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ١٦٨ – ١٦٩ .

([lviii]) المصدر نفسه ، ص ١٦٩.

([lix]) ثروت بدوي :" النظم السياسية "، القاهرة ، ب . ن ،١٩٧٠ ، ص٤٦.

([lx]) أمل هندي كاطع :" الفكر الإسلامي المعاصر والطروحات الفكرية للوضع الدولي الجديد"، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم السياسية ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١ ، ص٣٧ .

([lxi]) عبد الفتاح حسنين العدوي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٣٤ – ٣٥ .

([lxii]) نقلاً عن : محمد أحمد علي مفتي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٣٣ – ٣٤.

([lxiii]) جون لوك ، مصدر سبق ذكره ، ص١٦٨.

([lxiv]) محمد طه بدوي :" أصول علم السياسة "، الإسكندرية ، المكتب المصري الحديث ، ١٩٧٠، ص٨٧ .

([lxv]) غسان سلامة :" حالة التعددية السياسية بالمشرق العربي " ورقة قدمت الى :" ندوة التعددية السياسية والديمقراطية في الوطن العربي "، عمان ، منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٩ ، ص ٢٢.

([lxvi]) طعيمه الجرف :" نظرية الدولة والأسس العامة للتنظيم السياسي"، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ،١٩٧٣، ص٢٥٢.

([lxvii]) أنور أحمد رسلان ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٨٤ .

([lxviii]) شمران حمادي ، مصدر سبق ذكره ، ص٤٢.

([lxix]) إمام عبد الفتاح إمام :"سيرة الديمقراطية . رؤية فلسفية"، الكويت ، مجلة عالم الفكر، السنة ٢٢ ، العدد٢ ،١٩٩٣، ص٥٥.

([lxx]) لمزيد أنظر : محمد أحمد علي مفتي ، مصدر سبق ذكره ، ص٣٥.

([lxxi]) المصدر نفسه ، ص ٢٤.

([lxxii]) العديد من الدراسات مثل : سامي محمود ذبيان : شقاء الديمقراطية في الوطن العربي : أي ديمقراطية ؟ ديمقراطية من ؟" ، بيروت ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٧.وكذلك : صلاح الصاوي : " نظرية السيادة وأثرها على شرعية الأنظمة الوضعية " ، الرياض ، دار طيبة للنشر والتوزيع ، ١٩٩١.

([lxxiii]) صلاح الصاوي ، المصدر نفسه ، ص٤٢.

([lxxiv]) المصدر نفسه ، ص٤٦.

([lxxv]) عادل ظاهر: " الأسس الفلسفية للعلمانية " ، بيروت ، دار الساقي ، ط٢، ١٩٩٨، ص ص٤٧– ٦٠.

([lxxvi]) المصدر نفسه ، ص ص٥٢ – ٥٣.

([lxxvii]) صلاح الصاوي ، مصدر سبق ذكره ، ص٧٢.

([lxxviii]) محمد أحمد علي مفتي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٢٦ – ٢٧.

([lxxix]) أمل هندي كاطع ، مصدر سبق ذكره ، ص ٧٩.

([lxxx]) محمد أحمد علي مفتي ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٢.

([lxxxi]) أنور الجندي :" الفكر الغربي . دراسة نقدية "، الكويت ، ط١، ١٩٨٧، ص ص ٣٠٥ – ٣٠٦ .

([lxxxii]) محمد أحمد علي مفتي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٢٢– ٢٧.

([lxxxiii]) لمزيد أنظر : عبد الوهاب المسيري :" العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة "،القاهرة ، ، دار الشروق ، ط٣ ، مج١ ٢٠٠٨ ، ص ص ٣٠ – ٣١ .

([lxxxiv]) رفيق عبد السلام :" في العلمانية والدين والديمقراطية " المفاهيم والسياقات "، مصدر سبق ذكره ، ص ص٢٢– ٢٦. وقارن ذلك مع محمد جابر الأنصاري :" تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي ١٩٣٠– ١٩٧٠ ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والآداب ، ١٩٨٠ ، ص ص ١٢٥ –١٢٧.

([lxxxv]) أرنست باركر:" النظرية السياسية عند اليونان "، ترجمة لويس إسكندر، القاهرة ، مؤسسة سجل العرب ، ١٩٦٦، ص١٤٩.

([lxxxvi]) بطرس غالي ومحمود خيري عيسى :" المدخل في علم السياسة "، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩ ، ص ١٩.

([lxxxvii]) أفلاطون :" الجمهورية " الكتاب السادس ، ترجمة فؤاد زكريا ، القاهرة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، ١٩٦٨، ص ٨٥.

([lxxxviii]) المصدر نفسه ، ص ٨٦ .

([lxxxix]) حسن شحاته سعفان :" أساطين الفكر السياسي والمدارس السياسية "، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ ، ص ٧٧ – ٧٨ . كذلك أنظر : غانم محمد صالح : " الفكر السياسي القديم والوسيط " ، بغداد , مكتبة السنهوري , ٢٠١٢ ص ٦٠ – ٦٤ .

([xc]) علي خليفة الكواري :" مفهوم الديمقراطية المعاصرة "، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٣٤ – ٣٥ .

([xci]) نادية حجاب :" قوانين الدولة وحياة المرأة "، سلسلة أفكار في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية ، د. ت ، ص ٢٢ .

([xcii]) المصدر نفسه ، ص ٢٢ ، وقارن مع : ألان تورين :" ماهي الديمقراطية ؟ حكم الأكثرية أم ضمانات الأقلية " ؟ ,مصدر سبق ذكره ، ص ص ٩١ –١٠٢ .

([xciii]) علي خليفة الكواري ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٥ .

([xciv]) المصدر نفسه ، ص ص ٣٥– ٣٦ .

([xcv]) كامل صالح أبو جابر :" البعد السياسي والاجتماعي للديمقراطية ومأزقنا الحضاري الآن "، المجلة العربية للعلوم السياسية ، العددان ٥– ٦ ، نيسان ١٩٩٢ ، ص ٧٥ .

([xcvi]) عبد الحميد متولي :" الوجيز في النظريات والأنظمة السياسية ومبادئها الدستورية "، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٣٠ .٣١.

([xcvii]) أميرة حلمي مطر :" الفلسفة السياسية من أفلاطون إلى ماركس "، القاهرة ، دار المعارف للنشر ، ط٣، ١٩٨٦، ص ٢٦.

([xcviii]) لمزيد أنظر : جورج سباين :" تطور الفكر السياسي "، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٨٤ . ٨٥.

([xcix]) ثروت بدوي :" أصول الفكر السياسي والنظريات والمذاهب السياسية الكبرى "، مصدر سبق ذكره ، ص ٧٨.

([c]) حسن صعب :" علم السياسة "، القاهرة ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٥ ، ص ١٣٤ .

([ci]) حورية مجاهد :" الفكر السياسي من أفلاطون إلى محمد عبده "، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٦، ص٣٩٦.

([cii]) نقلاً عن : جان توشار :" تاريخ الفكر السياسي "، مصدر سبق ذكره ، ص٣٦٢.

([ciii]) نوري لطيف وعلي غالب :" القانون الدستوري "، بغداد ، ٢٠٠٨ ، ص ص ١٨ . ١٩.

([civ]) علي خليفة الكواري :" مفهوم الديمقراطية المعاصرة "، مصدر سبق ذكره ، ص ٤٧.

([cv]) المصدر نفسه، ص٤٧.

([cvi]) أمل هندي كاطع ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٤ .

([cvii]) منذر الشاوي ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ١٦٠ . ١٦١ .

([cviii]) علي خليفة الكواري ، مصدر سبق ذكره ، ص ٤٨.

([cix]) ماجد راغب الحلو :" القانون الدستوري "، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٧٣ ، ص ص ١ . ٢ .

([cx]) لمزيد أنظر : السيد عبد الحليم الزيات :" في سيسيولوجيا بناء السلطة . الطبقة ، القوة ، الصفوة "، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٣ ، ص ص ١٧٤ . ١٧٥ .

([cxi]) أمل هندي كاطع ، مصدر سبق ذكره ، ص٣٤ – ٣٥ .

([cxii]) جين شارب :" من الدكتاتورية إلى الديمقراطية . أطار تصوري للتحرر "، ترجمة خالد دار عمر ، ط٢، مؤسسة ألبرت أينشتاين ، الولايات المتحدة ، بوسطن ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٥٨ – ٥٩ .

([cxiii]) علي خليفة الكواري ، مصدر سبق ذكره ، ص ٤٨ .

([cxiv]) ماجد راغب الحلو ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٧.

([cxv]) أنور أحمد رسلان، مصدر سبق ذكره ، ص ١٩٩.

([cxvi]) حسن الظاهر :" دراسات في تطور الفكر السياسي "، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٢، ص٢٣٢.

([cxvii]) أنور أحمد رسلان ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٩٩.

([cxviii]) مونتسكيو ، مصدر سبق ذكره ، ص ٣٢.

([cxix]) المصدر نفسه ، نفس المكان .

([cxx]) أنور أحمد رسلان ، مصدر سبق ذكره ، ص ١٩٩.

([cxxi]) المصدر نفسه ، ص ص ١٩٩ – ٢٠٠.

([cxxii]) محمد المجذوب :" القانون الدستوري والنظام السياسي في لبنان وأهم الأنظمة الدستورية والسياسية في العالم "، بيروت ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ ، ص ص ٨٧ – ٨٨ .

([cxxiii]) أنور أحمد رسلان، مصدر سبق ذكره ، ص ٢١٠.

([cxxiv]) المصدر نفسه، ص ص ٢١٠ – ٢١١.

([cxxv]) أمحمد مالكي وآخرون :" الديمقراطية والتحركات الراهنة للشارع العربي "، تحرير علي خليفة الكواري ، مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١ ، ٢٠٠٧ ، ص ص ٦٩– ٧٠.

([cxxvi]) علي خليفة الكواري ، مصدر سبق ذكره ، ص ص ٥٣ – ٥٤.

([cxxvii]) محمد الحموري وآخرون :" دفاعاً عن الديمقراطية وإحكام الدستور"، بيروت ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٥، ص ١٤٢.

([cxxviii]) المصدر نفسه ، ص١٤٣ .

([cxxix]) صباح مصطفى المصري :" النظام الحزبي "، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٧ ، ص ٤٢٥ .

([cxxx]) محمد الحموري وآخرون ، مصدر سبق ذكره ، ص١٤٤ .

([cxxxi]) علي محمد بيومي :" دور الصفوة في اتخاذ القرار السياسي "، القاهرة ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٤ ، ص ٨٠ – ٨١.

([cxxxii]) خالد عبد المعطي :" أفاق وتطلعات نحو الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي – التجربة الأردنية نموذجاً "، دمشق ، نيوني للدراسات والنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٣ ، ص ٣٩ .

([cxxxiii]) طارق محمد عبد الوهاب :– " سيكولوجية المشاركة السياسية مع دراسة في علم النفس السياسي في البيئة العربية " ، القاهرة , دار غريب للطباعة والنشر ص ص ١١١ – ١١٢ .

([cxxxiv]) علي محمد بيومي :" دور الصفوة في اتخاذ القرار السياسي "، مصدر سبق ذكره ، ص ص٨١ – ٨٢.

وتجدر الإشارة أن هناك مفاهيم ومعاني مختلفة لمفهوم المشاركة السياسية ، أذ يرى **فيليب برو** أن المشاركة السياسية " مجموع النشاطات الجماعية التي يقوم بها الحكام ، وتكون قابلة بأن تعطيهم تأثيراً على سير عمل المنظومة السياسية ، ويقترن هذا المعيار بالنظم الديمقراطية التي يعتبر فيها مفهوم المواطنة قيمة أساسية " لمزيد أنظر: فيليب برو: "علم الاجتماع السياسي" ، ترجمة محمد عرب صاصيلا ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٩٨ ، ص٣٠١ .

أما "**غبربال ألموند** " فيعرفها:" أنزال عملية أتخاذ القرارات الى مستوى المجتمعات المحلية والمجموعات الصغيرة ، أي أعادتها الى الشعب ، ونتيجة لذلك سيكون في وسع المواطنين أن يدركوا حقيقة القضايا وأن يعملوا سياسياً بما يناسب مصالحهم الخاصة " لمزيد أنظر : غبربال ألموند وجي بنجيهام باويل الابن :" السياسات المقارنة في وقتنا الحاضر – نظرة عالمية "، ترجمة هشام عبد الله ، عمان ، الدار الاهلية للنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٩٨ ، ص ٩٣ . أما "**جيرنت بيري**" فيعرفها :" هي الاشتراك بنصيب في بعض الاعمال والافعال السياسية ، مع توقع المشارك أنه قادر على التأثير في القرار السياسي " نقلاً عن : محمد سيد فهمي :" المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم الثالث "، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٤ ، ص ٧٠. أما " **ميرون فينر**" فيعرفها :" بأنها أي فعل تطوعي موفق أو فاشل ، منظم أو غير منظم ، موقت أو مستمر ، مشروع أو غير مشروع ، يبغي التأثير في اختيار السياسة العامة بصورة ديمقراطية في أي مستوى من مستويات الحكم المحلية أو القومية " نقلاً عن : السيد عبد الحليم الزيات :" التنمية السياسية دراسة في علم الاجتماع السياسي - البنية والأهداف "، القاهرة ، دار المعارف الجامعية ، ج٢ ، ٢٠٠٢ ، ص ٨٦.

([cxxxv]) محمد سيد فهمي ، مصدر سبق ذكره ، ص٧٨.

([cxxxvi]) نجاد البرعي وآخرون:" أصلاح النظام الانتخابي في مصر" ، القاهرة ، جماعة التنمية الديمقراطية ، ط١، ١٩٩٨، ص٥٣.

قائمة المصادر

١. فؤاد كامل :" الفرد في فلسفة شوبنهور "، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٩١.

٢. جميل صليبا :" المعجم الفلسفي "، ج٢ ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٩٨٢ .

(١) Wiener .P. " Dictionary of the history of Ideas ' Volume2 ,Charles Scribner's Sons, NewYork,1973,.

٣. بول تيليش :" الشجاعة من أجل الوجود " ترجمة كامل يوسف حسين ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ط٢ ، ١٩٨٧.

٤. برتراند راسل :" حكمة الغرب "، ترجمة فؤاد زكريا ، ج٢ ، الفلسفة الحديثة والمعاصرة ، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ، ١٩٨٣.

٥. نصار محمد عبد الله :" فلسفة راسل السياسية "، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨٧.

٦. الأن تورين :" إنتاج المجتمع "، ترجمة إلياس بديوي ، دمشق ، منشورات وزارة الثقافة ،١٩٧٦.

٧. محمد احمد علي مفتي :" نقض الجذور الفكرية للديمقراطية الغربية "، الرياض ، مكتبة الملك فهد الوطنية ، ط١، ٢٠٠٢.

٨. علي خليفة الكواري :" مفهوم الديمقراطية المعاصرة " في علي خليفة الكواري وآخرون : " في كتاب المسألة الديمقراطية في الوطن العربي " ، ط٢، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ٢٠٠٢.

٩. رجا بهلول :" حكم الله – حكم الشعب ، حول العلاقة بين الديمقراطية والعلمانية "، عمان ، دار الشروق للنشروالتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٠.

١٠. ناجي علوش :" الديمقراطية المفاهيم والإشكالات "، عمان ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٤.

١١. رياض عزيز هادي :" العالم الثالث من الحزب الواحد إلى التعددية "، بغداد ، دار الشؤون الثقافية ، ١٩٩٥.

١٢. عصام سليمان ، " مدخل إلى علم السياسة ، بيروت ، دار النضال للنشر ، ط٢ ، ١٩٨٩.

١٣. شمران حمادي :" الأحزاب السياسية والنظم الحزبية "، بغداد ، مطبعة دار السلام ، ط١ ، ١٩٧٢.

١٤. عبد الرضا الطعان وآخرون:" الفكر السياسي الغربي الحديث "، ج١ ، بغداد ، مكتبة السنهوري ، ٢٠٠٨ .

١٥. بارينجتون مور :" الأصول الاجتماعية للدكتاتورية والديمقراطية "، ترجمة أحمد محمود ، المنظمة العربية للترجمة ، مركز دراسات الوحدة العربية ، بيروت ، ط١ ، ٢٠٠٨.

١٦. اندريه هوريو :" القانون الدستوري والمؤسسات السياسية "، ترجمة علي مقلد ، شفيق حداد ، عبد المحسن سعد ، ج١ ، بيروت ، دار النهار للنشر ، ١٩٧٧.

١٧. أنور أحمد رسلان:" الديمقراطية بين الفكر الفردي والفكر الاشتراكي "، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧١.

١٨. محمد نصر مهنا : " علم السياسة " ، القاهرة ، دار غريب للنشر والتوزيع ، ١٩٩٧.

١٩. Lea cock:" Elements of Political Science " London ,Constable Company Press,.

٢٠. ثروت بدوي :" النظم السياسية "، القاهرة ، ب . ن ،١٩٧٠.

٢١. أمل هندي كاطع :" الفكر الإسلامي المعاصر والطروحات الفكرية للوضع الدولي الجديد"، أطروحة دكتوراه غير منشورة كلية العلوم السياسية ، جامعة بغداد ، ٢٠٠١ .

٢٢. محمد طه بدوي :" أصول علم السياسة "، الإسكندرية ، المكتب المصري الحديث ، ١٩٧٠ .

٢٣. غسان سلامة :" حالة التعددية السياسية بالمشرق العربي " ورقة قدمت إلى :" ندوة التعددية السياسية والديمقراطية في الوطن العربي "، عمان ، منتدى الفكر العربي ، ١٩٨٩ .

٢٤. طعيمه الجرف :" نظرية الدولة والأسس العامة للتنظيم السياسي"، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ،١٩٧٣.
٢٥. إمام عبد الفتاح إمام :"سيرة الديمقراطية . رؤية فلسفية"، الكويت ، مجلة عالم الفكر، السنة ٢٢ ، العدد٢ ،١٩٩٣.
٢٦. سامي محمود ذبيان : شقاء الديمقراطية في الوطن العربي : أي ديمقراطية ؟ ديمقراطية من ؟" ، بيروت ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٩٧.
٢٧. صلاح الصاوي : " نظرية السيادة وأثرها على شرعية الأنظمة الوضعية "، الرياض ، دار طيبة للنشر، ١٩٩١.
٢٨. عادل ظاهر: " الأسس الفلسفية للعلمانية " ، بيروت ، دار الساقي ، ط٢، ١٩٩٨ .
٢٩. أنور الجندي :" الفكر الغربي . دراسة نقدية "، الكويت ، ط١، ١٩٨٧.
٣٠. عبد الوهاب ألمسيري :" العلمانية الجزئية والعلمانية الشاملة "،القاهرة ، ، دار الشروق ، ط٣ ، مج١ ، ٢٠٠٨ .
٣١.رفيق عبد السلام : " في العلمانية والدين والديمقراطية . المفاهيم والسياقات "، بيروت ، مركز الجزيرة للدراسات والدار العربية للعلوم " ناشرون " ،٢٠٠٩.
٣٢. محمد جابر الأنصاري :" تحولات الفكر والسياسة في الشرق العربي ١٩٣٠– ١٩٧٠ ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والآداب ، ١٩٨٠ .
٣٣. أرنست باركر:" النظرية السياسية عند اليونان "، ترجمة لويس إسكندر، القاهرة ، مؤسسة سجل العرب ، ١٩٦٦.
٣٤. بطرس غالي ومحمود خيري عيسى :" المدخل في علم السياسة "، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٩.
٣٥. أفلاطون :" الجمهورية " الكتاب السادس ، ترجمة فؤاد زكريا ، القاهرة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر ، ١٩٦٨ .
٣٦. حسن شحاتة سعفان :" أساطين الفكر السياسي والمدارس السياسية "، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٦٦ .
٣٧. غانم محمد صالح : " الفكر السياسي القديم والوسيط " ، بغداد , مكتبة السنهوري , ٢٠١٢ .
٣٨. نادية حجاب :" قوانين الدولة وحياة المرأة "، سلسلة أفكار في برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، المكتب الإقليمي للدول العربية ، د. ت
٣٩. كامل صالح أبو جابر :" البعد السياسي والاجتماعي للديمقراطية ومأزقنا الحضاري الآن "، المجلة العربية للعلوم السياسية ، العددان ٥– ٦ ، نيسان ١٩٩٢.
٤٠. أميرة حلمي مطر :" الفلسفة السياسية من أفلاطون إلى ماركس "، القاهرة ، دار المعارف للنشر ، ط٣، ١٩٨٦.
٤١. ثروت بدوي : " أصول الفكر السياسي والنظريات والمذاهب السياسية الكبرى ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٧٦ .

٤٢. حسن صعب :" علم السياسة "، القاهرة ، دار العلم للملايين ، ١٩٧٥.
٤٣. حورية مجاهد :" الفكر السياسي من أفلاطون الى محمد عبده "، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٨٦ .
٤٤. نوري لطيف وعلي غالب :" القانون الدستوري "، بغداد ، ٢٠٠٨ .
٤٥. ماجد راغب الحلو :" القانون الدستوري "، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة ، ١٩٧٣ .
٤٦. السيد عبد الحليم الزيات :" في سيسيولوجيا بناء السلطة . الطبقة ، القوة ، الصفوة "، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، ٢٠٠٣ .
٤٧. جين شارب :" من الدكتاتورية الى الديمقراطية . أطار تصوري للتحرر "، ترجمة خالد دار عمر ، ط٢، مؤسسة ألبرت أينشتاين ، الولايات المتحدة ، بوسطن ، ٢٠٠٣.
٤٨. حسن الظاهر :" دراسات في تطور الفكر السياسي "، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٢.
٤٩. محمد المجذوب :" القانون الدستوري والنظام السياسي في لبنان وأهم الأنظمة الدستورية والسياسية في العالم "، بيروت ، الدار الجامعية للطباعة والنشر ، ٢٠٠٠ .
٥٠. أمحمد مالكي وآخرون :" الديمقراطية والتحركات الراهنة للشارع العربي "، تحرير علي خليفة الكواري ، مشروع دراسات الديمقراطية في البلدان العربية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط١ ، ٢٠٠٧ .
٥١.محمد الحموري وآخرون :" دفاعاً عن الديمقراطية وإحكام الدستور"، بيروت ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٥ .
٥٢. صباح مصطفى المصري :" النظام الحزبي "، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، ٢٠٠٧ .
٥٣. علي محمد بيومي :" دور الصفوة في اتخاذ القرار السياسي "، القاهرة ، دار الكتاب الحديث ، ٢٠٠٤.
٥٤. خالد عبد المعطي :" أفاق وتطلعات نحو الديمقراطية وحقوق الإنسان في الوطن العربي – التجربة الأردنية نموذجاً "، دمشق ، نيوني للدراسات والنشر والتوزيع ، ط١ ، ٢٠٠٣ .
٥٥. طارق محمد عبد الوهاب :– " سيكولوجية المشاركة السياسية مع دراسة في علم النفس السياسي في البيئة العربية " ، القاهرة , دار غريب للطباعة والنشر، ١٩٩٩.
٥٦.فيليب برو: "علم الاجتماع السياسي" ، ترجمة محمد عرب صاصيلا ، بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٩٨ .
٥٧.غبربال ألموند وجي بنجيهام باويل الابن :" السياسات المقارنة في وقتنا الحاضر – نظرة عالمية "، ترجمة هشام عبد الله ، عمان ، الدار الأهلية للنشر والتوزيع ، ط١ ، ١٩٩٨.
٥٨.محمد سيد فهمي :" المشاركة الاجتماعية والسياسية للمرأة في العالم الثالث "، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث، ٢٠٠٤.
٥٩.السيد عبد الحليم الزيات :" التنمية السياسية دراسة في علم الاجتماع السياسي . البنية والأهداف "، القاهرة ، دار المعارف الجامعية ، ج٢ ، ٢٠٠٢ .
٦٠. نجاد البرعي وآخرون:" أصلاح النظام الانتخابي في مصر" ، القاهرة ، جماعة التنمية الديمقراطية ، ط١، ١٩٩٨.

Abstract

The our search deals with Thought Requirements of Democracy , Requirements which based on Democratic theory , which underlie the important of search in rise basis on and requirements of Democratic theory which many talk more academic and nonacademic so the necessary for search deep form in requirements of Democracy and show the importance reference useful of students about this important theory .

The hypothesis of search : the search for any political and thought theory necessitating on researcher deepening in depths subject intended search it , and any search must be based on ingredients building , in famous any building need to ingredients , and democracy it's a very important in political and thought theory , that must based on some on ingredients ant that is the goal of search .

The structure of search: the search divided into introduction and seven investigations . the one investigation titled individualism which define relationship with democracy , while the second investigation titled pluralism and how it content on important meaning , if without it can't speak about democracy , while third investigation titled nation of sovereignty , while explain the forth investigation majority rule , the fifth investigation titled secularism and abig relations with democracy , which democracy stopped on one space from religions and practices of rites , that means of democracy of theory nonintervention religion in politics . while the sixth investigation titled political equality which means the rulers and doomed stands equally in front of law .

Finally the seventh investigation titled sovereignty of law which divided into important principles from it highness of constitution and separation between powers , circulation peaceful l for power and political participation concept , all these concepts can't move it in part of democracy theory . The end of this study comes to materialize from hypothesis and its truth and arrived to many conclusions .

تنمية السياحة في مدينة بغداد المعوقات وامكانية التطوير

م. احلام احمد عيسى- جغرافية سياسية

الملخص:

السياحة احد روافد اقتصاد العراق وتضم ارض العراق اراضي خصبة ومصادر للمياه العذبة ويشقه نهري دجلة والفرات ومصادر اخرى بالإضافة الى الا صرحة والمراقد الدينية المقدسة لدى المسلمين وكذلك الاديان والطوائف الاخرى خاصة في مدينة بغداد حيث يوجد فيها عدد من المقامات والمساجد والمواقع الاثرية والتاريخية والكثير من الحدائق والمتنزهات والكنائس والتي يقصدها السياح في كل فصول العام ومن كل بقاع العالم ومنها الروضة الكاظمية ، وجامع ومرقد الامام ابو حنيفية النعمان، جامع براثا، جامع ومرقد الشيخ عبد القادر الكيلاني، جامع الخلفاء، وعدد من الكنائس مما يدفعنا نحو تنمية السياحة لان الاستثمار السياحي يساعد على زيادة الفوائد الاقتصادية والاجتماعية وتقييم التراث الثقافي والطبيعي والتاريخي المحلي من خلال تطوير القطاع السياحي، وتوزيع ثمار تنميته على افراد المجتمع في اطار سياحة منصفة وعادلة كما يساعد في التحكم وادارة سلبيات السياحة والتقليل منها وتحديد اثارها لكن بتوفر مقومات الاستثمار السياحي والمؤكد ان العراق غني بمناطق الجذب السياحي وتتوفر ركائز ومقومات السياحة الداخلية والخارجية ولكن الظروف التي مر بها العراق طيلة اكثر من اربعة عقود مضت كان لها اكبر الاثر في اضعاف فرص قيام صناعة سياحية متطورة وانشاء مرافق خدمات سياحية حديثة على الرغم من تصدره لمقدمة الدول العربية المؤهلة لاجتذاب ملايين السياح سنويا وبالتالي تحقيق التنمية السياحية من خلال تطوير المراقد الدينية والتاريخية والاثرية والمواقع السياحية الصغيرة وتحسين المناطق المحيطة بها وتطوير دور الاعلام السياحي من خلال اعداد برامج في القنوات التلفزيونية للترويج لها. واصدر اشرطة فديو ونشرات سياحية عن المعالم الدينية والاثار في بغداد والتنسيق مع الدوائر والمؤسسات العراقية الاخرى ذات العلاقة بالنشاط السياحي خاصة وزارة الخارجية والداخلية والصحة ودواوين الاوقاف وتطوير برنامج سبل تحقيق التنمية السياحية وفق خطة عمل شاملة للتنمية السياحية الوطنية وبالتالي امكانية تحقيق التنمية السياحية في مدينة بغداد بعد توفر اهم مقومات التنمية وهي البيئة السياسية والاستقرار الامني بالاضافة الى البيئة الاقتصادية عامل اساسي وضروري لانجاح تنمية صناعة السياحة في بغداد.

مقدمة:

يكتسب قطاع السياحة اهمية لا تقل عن اهمية بقية القطاعات الاقتصادية الاخرى وقد يتبؤ هذا القطاع المرتبة الاولى في بعض الدول ومن هذه الدول تونس ولبنان ورغم وجود بعض المقومات لهذا القطاع في العراق الا انه لم يحضى بالاهتمام اسوة ببعض قطاعات الاقتصاد الوطني وان كانت هي لم تحضى بالاهتمام ايضا ويرجع هذا الامر الى ما عاناه العراق من حروب متعددة ادت الى عسكرت الاقتصاد العراقي وانفقت الثروة الوطنية الاتية من النفط كمصدر اساسي ورئيس للثروة على هذه الحروب والصناعات العسكرية وفي النهاية خرج العراق بمديونية واحتلال امريكي وبريطاني اغرق العراق بانفلات امني وفوضى لكن اذا ما احسن الاداء من قبل القوى الخيرة في الساحة العراقية والتي نأمل ان تسفر الجهود عن تشكيل حكومة تكنوقراط لا تغيب احد من اجل ان يستتب الامن والاستقرار والطمأنينة عوامل اساسية للمستثمر العراقي والعربي والاجنبي الذي يريد الاستثمار في القطاعات الاقتصادية ومنها قطاع السياحة. اذن بغداد فيها مواقع سياحية ودينية واثرية وتاريخية ممكن ان تدعم الاقتصاد الوطني اسوة بالقطاعين الزراعي والصناعي.

مشكلة البحث: بالرغم من وجود المواقع الدينية والاثرية والتاريخية في العراق وخاصة بغداد الا ان هذه المواقع مهملة ولم يجري الاهتمام بها من قبل المخطط الاقتصادي العراقي خلال السنين الماضية رغم وجود هيئة السياحة الا انها لم تكن فعالة بما يفي بالغرض المطلوب وان عدم الاهتمام فقد البلد المنافع الاقتصادية والاجتماعية التي يمكن الحصول عليها من الاستثمار في قطاع السياحة.

فرضية البحث: ان الاستثمار العراقي في السياحة والعربي يؤدي الى دعم الاقتصاد العراقي اذ ما توفرت له المقومات الداعمة لهذا الاستثمار في القطاع السياحي في مدينة بغداد.

اهمية البحث: تأتي اهمية البحث من ضرورة امتلاك العراق لصناعة السياحة وتنمية هذه الصناعة لان الاستثمار السياحي يساعد على زيادة الفوائد الاقتصادية والاجتماعية وتقييم التراث الثقافي المحلي

هدف البحث: دراسة امكانية تنمية المواقع السياحية في بغداد محلياً ودولياً بتوفر البيئة الطبيعة المناسبة للسياحة.

منهجية البحث: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج التحليلي لدراسة وتحليل حالة السياحة في بغداد مع توفير مستلزمات البيئة الطبيعية للسياحة وسبل تحقيق التنمية السياحية في بغداد

الحدود الزمانية والمكانية للبحث: يتوجه البحث نحو الافاق المستقبلية للاستثمار السياحي وتحديدا للمدة الزمنية القادمة اما الحدود المكانية ضمن محافظة بغداد.

المحور الاول

مفهوم التنمية

يعد مفهوم التنمية من أهم المفاهيم العالمية في القرن العشرين، حيث أطلق على عملية تأسيس نظم اقتصادية وسياسية متماسكة فيما يسمى ب (عملية التنمية) وتبرز أهمية مفهوم التنمية في تعدد أبعاده ومستوياته ،وتشابكه مع العديد من المفاهيم الأخرى مثل التخطيط والإنتاج والتقدم[١].

مفهوم التنمية السياحية

شهدت السياحة العالمية تطوراً كبيراً وسريعاً في حجم الوصول والإنفاق السياحيين بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، حتى أصبحت سمة من سمات عصرنا الحالي؛ نتيجة للازدهار المنقطع النظير لها[٢]. تعدَ التنمية السياحية واحدة من أهم العمليات التي يجب الاهتمام بها في مناطق الجذب السياحي وبما أن السياحة هي مصدر جذب مستديم لذلك وجب تنميتها بشكل مستمر وهناك عدة تعاريف توضح مفهوم التنمية السياحية، فقد عرفت ((بأنها نشاط حيوي وحركي متغير يؤثر في سلوك الفرد وتصرفاته ذو تأثير في المجتمع نتيجة لاحتكاك الفرد بثقافات الآخرين، وذو تأثير اقتصادي بالغ الأهمية))[٣].

وكذلك عرفت بأنها:((عملية التغيير المقصود الذي يستهدف زيادة الوعي السياحي وجذب أكبر عدد ممكن من السياح بشكل متطور ومستمر من خلال الاستثمار الأمثل للموارد السياحية))[٤]

وكذلك عرفت بأنها:((إحدى الوسائل المهمة في تنمية الأقاليم، والأماكن ذات الجذب السياحي اقتصاديا و اجتماعيا وعمرانيا ، ولا سيما الأقاليم التي لا تمتلك مقومات اقتصادية فعالة مقارنة بما تمتلكه من المقومات السياحية في حال التخطيط لتنميتها و استثمارها بصورة عقلانية؛ لغرض رفع المستوى المعاشي لإفراد ذلك المجتمع))[٥] . وعرفت أيضا بأنها:((عملية استثمار الموارد الاقتصادية الطبيعية والبشرية استثماراً امثل تمكن الإفراد من استخدام الموارد السياحية كافة))[٦] . كما عرفت بأنها:((جزء من خطة تنموية شاملة عادة ما تكون مشتركة بين القطاعين العام والخاص فكل منهما يشترك بشكل كبير في أجزاء معينة من المشروع السياحي فالحكومة توفر عادةً خدمات البنية التحتية مثل الماء والنقل وغيرها و القطاع الخاص يوفر البنية الفوقية مثل المطاعم و الفنادق و غيرها))[٧]. إن التنمية السياحية قد عرفها الباحثون والدارسون في مجال السياحة بأنها ((استغلال الموارد البشرية والمادية كافة استغلالا" أمثل؛ لجلب اكبر عدد من السياح وبشكل متطور ومستمر))[٨]. كما تعرف التنمية السياحية بأنها: ((عملية توفير التسهيلات والخدمات لإشباع حاجات ورغبات السياح وتشمل كذلك بعض تأثيرات السياحة مثل إيجاد فرص عمل جديدة ودخول جديدة))[٩]. بينما عرفها آخر على أنها: ((النشاطات والفعاليات التي ترمي إلى إشباع الحاجات البشرية بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق

استثمار المصادر السياحية المتاحة وبما يؤمن الحصول على وتأثر متصاعدة في النمو))[١٠] وعرفت كذلك:((ما هي ألا تغيير وتحول حقيقي مدروس ينتقل بموقع الجذب السياحي من وضع إلى وضع آخر بصورة واعية ومنظمة على أن يراعي هوية الموقع))[١١].

إن التنمية السياحية قد عرفها الباحثون والدارسون في مجال السياحة بأنها ((استغلال الموارد البشرية والمادية كافة استغلالا" أمثل؛ لجلب اكبر عدد من السياح وبشكل متطور ومستمر))[١٢].

كما تعرف التنمية السياحية بأنها:((عملية توفير التسهيلات والخدمات لإشباع حاجات ورغبات السياح وتشمل كذلك بعض تأثيرات السياحة مثل إيجاد فرص عمل جديدة ودخول جديدة))[١٣].

بينما عرفها آخر على أنها:((النشاطات والفعاليات التي ترمي إلى إشباع الحاجات البشرية بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق استثمار المصادر السياحية المتاحة وبما يؤمن الحصول على وتأثر متصاعدة في النمو))[١٤].وعرفت كذلك:((ما هي ألا تغيير وتحول حقيقي مدروس ينتقل بموقع الجذب السياحي من وضع إلى وضع آخر بصورة واعية ومنظمة على أن يراعي هوية الموقع))[١٥].في حين يراها آخر بأنها :((مجموعة العمليات التي يتم إحداثها في القطاع السياحي وبجميع مجالاته وأنواعه للمساهمة في عملية تطوير الخدمات والفعاليات السياحية بهدف إيصال السائح إلى أقصى حالات الرضا والقناعة وبالتالي الإسهام في تدعيم الاقتصاد القومي وآثار ذلك على أبناء البلد))[١٦].

وتعرف أيضا بأنه:((ذلك الجهد المتراكم الذي يتم بذله؛ لتطوير الخدمات والفعاليات ذات الهوية السياحية الغرض منها رفع الكفاءة الكلية للمكان السياحي وللعاملين فيه بحيث يحقق أعلى درجات المتعة الكلية للسياح؛ لغرض دفعهم للإنفاق العالي الذي يسهم في دعم الاقتصاد الوطني)). ومن خلال ما ذكر من تعريفات لمفهوم التنمية السياحية يمكننا ملاحظة أن التنمية السياحية تتركز على أسس اجتماعية واقتصادية تساهم في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التنموية في القطاع السياحي ، وهي في الوقت نفسه تمكننا من ملاحظة تأثيرات تلك العملية في النواحي الاجتماعية والاقتصادية في مجتمع أو دولة ما ، وعلى هذا الأساس، فانه على الرغم من كون الاقتصادي للتنمية السياحية هو الذي يحظى بالاهتمام الأكبر من لدن الباحثين إلا أن الأثر الاجتماعي والثقافي والفكري لتلك التنمية من الأهمية بمكان بحيث لا يمكن إهماله أو التغاضي عن حيوية ذلك التأثر ، إذ إن الكثير من أبناء المجتمع ممن يحتكون بالسياح قد يكتسبون من عاداتهم في أساليب وطرق استغلال وقت فراغه وهذا جانب مهم ،إذ قد تضم تلك العادات والأساليب جوانب غير مرغوبة في المجتمع المحلي مثلما تضم في الوقت نفسه جوانب مفيدة وموسعة لمدارك وثقافات أبناء المجتمع[١٧].

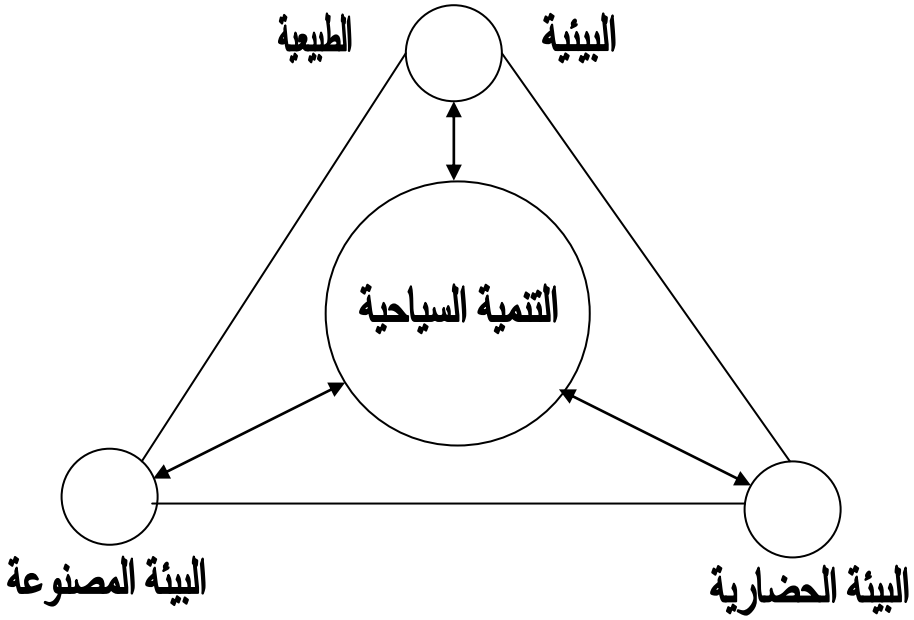
إن تفاعل السياحة مع البيئة وصولا إلى التنمية السياحية يمكن أن يصنف إلى ثلاث فئات كما هو مبين في المخطط رقم(١) ، و هي:

١. التفاعل مع البيئة الطبيعية : التضاريس ، المناخ ، مصادر المياه.
٢. التفاعل مع البيئة المصنوعة : الماء ، الكهرباء ، الهاتف.
٣. التفاعل مع البيئة البشرية : الحضارية ، النفسية الاجتماعية.

لان البيئة الطبيعية لها دور مهم في تنمية السياحة الخاصة في بغداد

مخطط رقم (١)

تفاعل السياحة مع البيئة وصولا إلى التنمية السياحية[١٨]



التأثيرات الايجابية للسياحة على البيئة الطبيعية في بغداد

يتميز المشروع السياحي عن المشروع الصناعي بانه اقل اساءة للطبيعة واكثر ادامة وصيانة لها وان كان المشروع الصناعي يتميز باحتوائه على مدخنة تطرح الغازات السامة والملوثة في الجو فان المشروع السياحي يتميز باستعانته عن المدخنة وبناءا على ذلك سميت السياحة بـ(صناعة بلا مداخن) للدلالة على نظافة هذا النشاط كما تسمى ايضا بالصناعة (النظيفة).

ففي بغداد كان للسياحة اثر كبير على البيئة الطبيعية فهناك العديد من التشريعات والمشاريع التي ادت الى حماية البيئة في بغداد ومن امثلتها:

١. المشاريع الخاصة لإقامة المنتزهات والحدائق العامة وحدائق الحيوان الخ...
٢. العديد من مياه المجاري وشبكات المياه الثقيلة.

٣. الاعتناء المستمر بشوارع المدن وخاصة في الاماكن التي يتردد عليها السواح والعمل على تنظيفها وادامتها وتجميلها على الدوام.
٤. اصدار القوانين والتشريعات لحماية البيئة من التلوث ومن مقدمتها الغاء المشاريع الصناعية القديمة التي تحيط بمدينة بغداد مثل معامل الطابوق ونقلها الى اماكن بعيدة عن العاصمة واعادة بناءها بمواصفات جديدة تراعي الحد من تلوث البيئة.
٥. حماية بعض الحيوانات ومنع الصيد في موسم التكاثر وخاصة الثروة السمكية[١٩]

خارطة رقم(١)

موقع منطقة الدراسة بالنسبة للعراق

المحور الثاني

اهداف التنمية السياحية:

١. تهدف تنمية الصناعة والسياحية الى تحقيق زيادة مستمرة ومتوازنة في الموارد السياحية لهذا فان الدولة مطالبة بالسعي الى توفير كل ما يحتاج اليه لتبقى القدرات البدنية والعقلية والنفسية لهذا الانسان على اكمل وجه.
٢. ان عملية تنمية وتطوير السياحة تكون بجرد المصادر التي يمكن استخدامها في الصناعة والسياحية وتقويمها بشكل علمي بل وايجاد مناطق جديدة قد تجذب اليها السائحين مثل القرى السياحية او الاماكن المبنية خصوصاً للسياحة والتقويم هنا ليس مجرد تخمين نظري، وانما تقويم مقارن مع المنتجات السياحية للدول المنافسة واعتمادها على اتجاهات وخصائص الطلب السياحي العالمي والذي يعد الاساس في تحديد وايجاد البنية التحتية والقومية للسياحة عبر تشجيع الاستثمار السياحي وتسهيل عمل شركات الاستثمار من خلال

تخفيض الضرائب والاجراءات الكمركية على الاجهزة والمعدات اللازمة لمشاريعهم السياحية داخل مدينة بغداد[٢٠].

اشكال التنمية السياحية في مدينة بغداد:

١. تطوير المنتجات السياحية والتي من ضمنها الصناعات الشعبية والمنتجات اليدوية المتوارثة في مدينة بغداد.
٢. توفير القرى السياحية التي تتواجد بشكل كبير حول مدينة بغداد.
٣. منتجعات المدن: مثل وجود شاطئ، انشطة سياحية علاجية، مواقع اثرية او دينية وهي كثيرة ممكن تنميتها في مدينة بغداد.
٤. منتجعات العزلة: اصبح مفضل مثل الجزر الصغيرة او الجبال والوصول اليها بواسطة القوارب والمطارات الصغيرة او الطرق البرية الضيقة هناك الكثير من المناطق المعزولة تقع ضمن حدود مدينة بغداد ممكن تنميتها وجعلها منتجعات العزلة السياحية.
٥. السياحة الحضرية: هي سياحة موجودة في الاماكن الحضرية تخدم سكان المدينة لتوفر فيها الموارد والمعطيات السياحية والتي يمكن تطويرها مثل المواقع التاريخية والاثرية وذلك من اجل اشباع رغبات السكان المحليين من ناحية وجلب الزوار والسياح الى المدينة من ناحية اخرى وهي افضل ما تكون وتتواجد بكثرة بالعاصمة بغداد ممكن تنميتها لتصبح صناعة سياحية متطورة.

خارطة رقم(٢)

خارطة تبين أهم الأحياء السكانية في مركز مدينة بغداد

سبل تحقيق التنمية السياحية في بغداد؟

١.اقامة مهرجانات سياحية في مناطق صحراوية لما تتميز به من مواقع حيوية جذابة وتكريس الثقافة الشعبية في هذه المناطق.

٢.احياء السياحة النهرية حول كل من نهري دجلة والفرات وهي من اهم انواع السياحة والمميزة في المستقبل.

٣.اقامة متاحف داخل مدينة بغداد تضم التحف الاثرية النادرة والمخطوطات المهمة واللوحات الغنية القيمة والصناعات الشعبية لابراز الثراء الثقافي لبغداد.

٤.تحقيق واردات من الرسوم المجباة من زيارة هذه المتاحف على ان تكون رسوم رمزية تتدفع الزائر الى زيارة المتاحف المهمة.

٥.دراسة المناطق الواعدة للتطوير السياحي من قبل وزارة السياحة لان مدينة بغداد تحوي العديد من المواقع السياحية والاثرية والتاريخية والدينية التي لم تصل لها اي من جهات ووحدات ذات العلاقة بالسياحة لذا يجب الاهتمام بهكذا مواقع لغرض تنميتها في بغداد.

٦.تأسيس اطار عمل واضح وفعال للتنمية السياحية المستدامة على المدى القريب والمتوسط والبعيد[٢١].

٧. تحضير خطة عمل اساسية للتنمية الوطنية (الشاملة) وبالتالي امكانية تحقيق التنمية السياحية في مدينة بغداد.

٨. ربط برنامج التنمية السياحية بالخطط التنموية الشاملة للبلد بما يؤدي الى رفع المستوى المعيشي وتوزيع ثمار تنميته على افراد المجتمع بما يحقق سياحة منصفه وعادلة.

٩. تطوير برنامج التنمية السياحية في المناطق النائية والسياحة الصديقة البيئة وهذا ما يمكن استثماره وتنميته داخل مدينة بغداد.

١٠. تنمية وتأهيل الكوادر البشرية اللازمة لصناعة السياحة لان لها الدور الفاعل في توجيه وارشاد السائح خاصة اذا كان من خارج المدينة.

١١. تطبيق المعلومات التكنلوجية في السياحة واستثمارها بطرق علمية متطورة.

١٢. وضع الشروط والجداول للتصنيف الفندقي بما يخدم السائح من الداخل والخارج.

١٣. تنظيم الدليل السياحي الشامل ليس لبغداد فقط بل لكافة المدن العراقية (ويشمل المواقع الاثرية والسياحية والدينية والفنادق والمهرجانات والفعاليات السنوية وغيرها)[٢٢].

مجالات تحقيق التنمية المستدامة :

تطلب تطبيق مفهوم التنمية المستدامة في العالم، تحسين الظروف المعيشية لجميع سكان العالم، بالشكل الذي يحافظ على الموارد الطبيعية، وتجنيبها أن تكون عرضة للهدر والاستنزاف

غير المبرر. ولتحقيق هذه المعادلة الصعبة، يطلب الأمر التركيز على ثلاث مجالات رئيسة ترتبط بتحقيق مفهوم التنمية المستدامة، وهي:

١. تحقيق النمو الاقتصادي والعدالة، من خلال خلق ترابط بين الأنظمة والقوانين الاقتصادية العالمية، بما يكفل النمو الاقتصادي المسؤول والطويل الأجل لجميع دول ومجتمعات العالم دون استثناء أو تمييز[٢٣].
٢. المحافظة على الموارد البيئية والطبيعية للأجيال المقبلة، والذي يتطلب البحث المستمر عن إيجاد الحلول الكفيلة للحد من الاستهلاك غير المبرر وغير المرشد للموارد الاقتصادية، هذا إضافة إلى الحد من العوامل الملوثة للبيئة.
٣. تحقيق التنمية الاجتماعية في جميع أنحاء العالم، من خلال إيجاد فرص العمل وتوفير الغذاء والتعليم والرعاية الصحية للجميع، بما في ذلك توفير الماء والطاقة. توالت الجهود العالمية ما بين عام ١٩٧٢ وعام ٢٠٠٢ للتأكيد على ضرورة إرساء قواعد التنمية المستدامة على مستوى العالم، من خلال عقد ثلاثة مؤتمرات أرض دولية مهمة.

المحور الثالث:

معوقات التنمية السياحية :

نبهت جميع مؤتمرات قمة الأرض إلى محدودية وندرة الموارد الطبيعية والاقتصادية على مستوى العالم، وأن الاستمرار في استخدامها غير المرشد قد يعرضها للاستنزاف، وبالتالي إلى عدم القدرة على الوفاء باحتياجات الأجيال المقبلة، ومن هذا المنطلق أكدت تلك المؤتمرات ضرورة خلق علاقة أخلاقية تربط بين الإنسان والبيئة، يتحقق عنها صون للبيئة، إضافة إلى ذلك قد نبهت إلى ضرورة التعامل مع الموارد الطبيعية والاقتصادية بكفاءة عالية، وتحقيق العدالة الاجتماعية بين الناس، من خلال ضمان الفرص المتكافئة في مجالات التعليم والصحة والتنمية، بما في ذلك اجتثاث الفقر هذا ياتي عن طريق استثمار المواقع السياحية ببغداد.

رغم الجهود العالمية والمحاولات الجادة لتحقيق مطلب التنمية المستدامة في جميع دول ومجتمعات العالم، إلا أنه لا تزال تلك المحاولات قاصرة إلى حد كبير، وذلك لعدد من الأسباب، التي لعل من بين أهمها وأبرزها:

١. الزيادة المطردة في عدد سكان العالم، إذ تشير الإحصائيات إلى أن ما يزيد على ستة مليارات شخص يسكنون هذه الأرض، أو ما يمثل نحو نسبة ١٤٠ في المائة خلال الـ ٥٠ عاما الماضية، كما يتوقع أن يبلغ عدد سكان العالم بحلول عام ٢٠٥٠ تسعة مليارات نسمة، مما سيضاعف من تعقيدات التنمية المستدامة[٢٤].

٢. انتشار الفقر المدقع في العالم، إذ تشير الإحصائيات إلى أن خمس سكان العالم مضطرون للعيش على أقل من دولار واحد في اليوم، هذا إضافة إلى أن نحو ١.١ مليار شخص لا تتوافر لديهم مياه الشرب المأمونة، وأن مياه الشرب الملوثة وعدم كفاية الإمدادات من الماء يتسببان في نحو ١٠ في المائة من جميع الأمراض في البلدان النامية.
٣. عدم الاستقرار في كثير من مناطق العالم و الناتج عن غياب السلام والأمن .
٤. مشكلة الفقر في بعض دول العالم والتي تزداد حدة مع الأمية وارتفاع عدد السكان والبطالة وتراكم الديون وفوائدها والاستغلال غير الرشيد للموارد الطبيعية.
٥. استمرار الهجرة من الأرياف إلى المناطق الحضرية وانتشار ظاهرة المناطق العشوائية، وتفاقم الضغوط على الأنظمة الإيكولوجية وعلى المرافق والخدمات الحضرية، وتلوث الهواء وتراكم النفايات.
٦. تعرض مناطق من العالم بصفة عامة لظروف مناخية قاسية ، وخاصة انخفاض معدلات الأمطار عن المعدل العام السنوي ، وارتفاع درجات الحرارة في فصل الصيف ومعدلات البخر والنتح ، مما أدى إلى تكرار ظاهرة الجفاف وزيادة التصحر.
٧. محدودية الموارد الطبيعية وسوء استغلالها بما فيها النقص الحاد في الموارد المائية وتلوثها وندرة الأراضي الصالحة للاستغلال في النشاطات الزراعية المختلفة ، وتدهور نوعيتهما، ونقص الطاقة غير المتجددة في بعض أقطار العالم .
٨. عدم موائمة بعض التقنيات والتجارب المستوردة من الدول المتقدمة مع الظروف الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في بعض دول العالم النامي ، ونقص الكفاءات الوطنية القادرة على التعامل معها.

التعامل مع تحديات ومعوقات تحقيق متطلبات التنمية المستدامة، يتطلب وفق التقارير الدولية المعنية بشؤون التنمية المستدامة، وكذلك آراء المختصين، التخفيف من حدة الفقر في بلدان العالم، وبالأخص في المجتمعات الريفية، التي يعيش فيها معظم الفقراء، هذا إضافة إلى ضرورة تحسين قدرة جميع البلدان، وبالذات البلدان النامية المرتبطة بالتصدي لتحديات العولمة والاعتماد على بناء القدرات الذاتية، بما في ذلك التشجيع على أنماط استهلاك وإنتاج مسؤولة للحد الفاقد ومن الإفراط في استخدام الموارد الطبيعية والاقتصادية، وكذلك القضاء على المشكلات الصحية، وبالذات الأمراض والأوبئة المستعصية، مثال مرض الكوليرا الذي عادة ما ينتشر في البلدان الفقيرة بسبب سوء الرعاية الصحية المتوافرة لديهم، إضافة إلى انتشار المياه الملوثة والمستنقعات[٢٥].

مقومات التنمية و الاستثمار السياحي في مدينة بغداد

واخيرا من اجل الوصول الى تنمية صناعة السياحة في مدينة بغداد يجب البحث عن افضل المقومات للاستثمار السياحي والمناخ الملائم لتحقيق ذلك الاستثمار بموجود عوامل اساسية مهمة الا وهي:

١.البيئة السياسية: وجود نظام سياسي مستقر وموقف القوي السياسية من المشروعات الاقتصادية يجب ان تكون لدى القوى السياسية موقف داعم للاستثمار السياحي في بغداد.

٢.الاستقرار الامني: تحتاج المستثمر الى بيئة امنه ذات استقرار امني واضح وبعكسه فان عدم الاستقرار الامني يعد عامل دفع لهروب راس المال الى خارج الوطن العربي والبحث عن بيئة مستقرة وهو ما يحصل الان في بغداد لذا يجب على الدولة ان توفر للمستثمر الامن لغرض استثمار المواقع السياحية في بغداد[٢٦]

٣.البيئة الضريبية المناسبة: يجب ان يكون في وقت الازمات اعفاء ضريبي لبعض المشاريع الاقتصادية تشجيعا للتنمية الصناعية في العراق صدر اعفاء ضريبي لمدة عشر سنوات للمشروعات الصناعية واعتبارا من ١/١/١٩٨٩ لذا فمن مقومات التنمية السياحية اعفاء ضريبي للمواد الخاصة بتنمية السياحة في بغداد.

٤.البيئة الاقتصادية: هي وجود اقتصاد مستقر لا توجد فيه مشكلات اقتصادية كانخفاض الانتاج وارتفاع التكاليف وزيادة الطلب دون وجود انتاج مقابل هذا الطلب وجود مثل هذه المشكلات يخلق امام المستثمر بيئة غير امنه اقتصادياً وبالتالي التقليل من فرص الاستثمار السياحي.

٥.الاسواق المالية: هي الموقع التي يتم التعامل فيها بالأوراق المالية سواء كانت هذه الاوراق اسهم او سندات او اوراق تصدرها كبرى الشركات الصناعية. ان توفرها يسهل للمستثمر تحقيق غاياته ومتطلباته والوصل الى افضل استثمار في مجال السياحة ممكن توفرها يزيد من فرص الاستثمار السياحي للمواقع الاثرية والتاريخية والدينية في بغداد[٢٧].

الهوامش

---

[١] الانترنت في ١٥/٤/ ٢٠١٠.http//www.tesama. com

[٢] حنا، انعام داود، التخطيط والتنمية السياحية في العراق، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الادارة والاقتصاد في الجامعة المستنصرية، ١٩٨٠، ص٢٩.

٣ عبد الكريم , أكرم عبد الرحمن , و قت الفراغ و أثره في تنمية النشاطات السياحية و الترفيهية , رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الإدارة و الاقتصاد في الجامعة المستنصرية , ٢٠٠١.

٤ الزهاوي ، محمد إبراهيم ، إمكانية تنمية النشاط السياحي في إقليم الأنبار ، رسالة ماجستير مقدمة إلى مركز التخطيط الحضري والإقليمي ، ٢٠٠١.

٥ كوشن , عبد الله عبدي , التطور الحضري و آثره في تنمية الطلب السياحي , رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الإدارة و الاقتصاد في الجامعة المستنصرية , ٢٠٠١ , ص٣ .

6 Robert. W. McIntosh. Charles, R. goeldener .y .R. Brent rich, Tourism principle , parcties philosophies seventh Ed . printed in USA ,1995 , p.350 .

٧ جاسم ، سامي مجيد، التنمية السياحية في منطقة الصدور وبحيرة حمرين، رسالة دكتوراه مقدمة إلى مجلس كلية التربية، ابن رشد ، جامعة بغداد، ١٩٩٩، ص٣٩.

٨ العكيلي، خلود وليد، اثر وسائل الأعلام في الطلب السياحي الفعلي، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، قسم السياحة، ٢٠٠٠، ص١٣.

٩ حداد، مهنا، الأردن والسياحة مشكلات وهموم على الساحة، مطبعة اليرموك، جامعة الأردن، ١٩٩٧.

١٠ ألكعبي، عدي صبيح لازم، اثر البيئة الاجتماعية في تنمية سياسة الشباب، رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠٣، ص١٦.

١١ المشهداني , د . خليل إبراهيم ، العوامل الاجتماعية وأثرها في تنمية السلوك الترويحي عند الشباب ، رسالة دكتوراه مقدمة الى كلية الآداب ، جامعة بغداد ،١٩٩٨.

١٢ العكيلي، خلود وليد، مصدر سابق الذكر، ص١٣.

١٣ حداد، مهنا ، مصدر سابق الذكر ، ص ٢٦ .

١٤ ألكعبي، عدي صبيح لازم، مصدر سابق الذكر ، ص١٦

١٥ المشهداني، د.خليل إبراهيم، المصدر سابق الذكر، بغداد، ١٩٨٩، ص٨٧.

١٦ الدليمي، احمد مجيد حميد، تطوير الخدمات والفعاليات السياحية في قضاء المدائن وأثرها في تنمية الطلب السياحي، رسالة ماجستير مقدمة إلى مجلس كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية، بغداد، ٢٠٠٤، ص٢٢.

١٧ حداد، مهنا، مصدر سابق الذكر، ص١٢٩.

[١٨] نصاف جعفر خيون اليأس رسالة ماجستير(اثر نماذج المسؤولية في التخطيط لتنمية السياحية) مقدمة إلى المعهد العالي للتخطيط الحضري والإقليمي ، جامعة بغداد،٢٠٠٢، ص٤٢.

١٩ ألحوري ، د. مثنى طه ، الدباغ ، إسماعيل محمد علي ، مبادئ السفر والسياحة ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، ٢٠٠١ ،ص ٧٦.

[٢٠] مأمون امين ماضي، الجغرافية السياحية. الطبعة الاولى،٢٠١٦. مجلة عمان، دار امجد للنشر. صناعة السياحة، الاردن، ص٣٩.

[٢١] رؤوف محمد علي الانصاري، الاهداف الاستراتيجية. لبناء قطاع سياحي متقدم في العراق، مجلة سطور، www.sutwur.com

[٢٢] محمد عبد الرزاق، تراثنا، العدد(١٣)، مؤسسة ال البيت لأحياء التراث، ١٩٨٣، رقم١٦.

[٢٣] عبد الرحمن محمد الحسني، استراتيجية الحكومة في القضاء على البطالة وتحقيق التنمية المستدامة، بحث مقدم الى جامعة المسيلة، ٢٠١١،ص١٨.

[٢٤] عبد الرحمن محمد الحسني، مصدر سابق، ص٢٢.

[٢٥] عبد الرحمن محمد الحسني، مصدر سابق، ص٢٤.

[٢٦] عادل قبرصي وعلي قادري، اعادة بناء العراق، استراتيجيات التنمية في ظروف الازمات، مجلة المستقبل العربي، ٢٩٥، ايلول، ٢٠٠٣.

[٢٧] حاكم محسن محمد، دور الاستثمار السياحي العربي والاجنبي في دعم الاقتصاد العراقي (دراسة تطبيقية في محافظة كربلاء، جامعة اهل البيت ٢٠١٤، www.ahlulbaitonline.com

The development of tourism in the city of Baghdad, the obstacles and the possibility of development

Teacher. Ahlam Ahmed Issa/ geopolitical

:Summary

Tourism one of the tributaries of Iraq's economy and includes the land of Iraq Lands fertile sources of fresh water and Ishqh Tigris and Euphrates rivers and other sources in addition to the only edifice sacred religious shrines for Muslims as well as other religions and sects, especially in the city of Baghdad, where a number of shrines, mosques, archaeological sites and historical There is a lot of gardens and parks churches and frequented by tourists in all seasons of the year and from all parts of the world, including K-Kadhimiya, and a mosque and shrine of Imam Abu Hanif Nu'man Mosque pratha, a mosque and the shrine of Sheikh Abdul Kader al-Kilani, a mosque caliphs, and a number of churches, which leads us towards the development of tourism, because tourism investment helps to increase economic and social benefits and assess the cultural and natural local and historical heritage through the development of the tourism sector, and the distribution of the fruits of development to the members of the community as part of a tourism fair and equitable also helps in the management cons of tourism, reduce and determine the effects control, but the availability of the elements of tourism investment and certain that Iraq is rich regions of the attractions available foundations and the foundations of domestic and foreign tourism, but the circumstances experienced by Iraq for more than four decades ago have had the greatest impact on weakening the chances of a sophisticated tourist industry and the creation of a modern tourist service facilities although issued by the introduction of eligible Arab countries to attract millions of tourists annually and thus achieve tourism development during the development of religious, historical and archaeological small shrines and tourist sites and improve the surrounding areas and the development of the role of tourism information through the development of programs in the television channels to promote it. And issued videotapes and brochures tourism for religious monuments and antiquities in Baghdad and coordination with other departments and institutions of Iraq-related tourism activities especially foreign, interior and health, Endowment and the development of ways to achieve tourism development program in accordance with the comprehensive plan of

action the National Tourism Development Ministry and thus the possibility of achieving the development of tourism in the city of Baghdad after provides the most important elements of a development environment and political stability and security in addition to the economic environment is a fundamental and essential factor for the success of the tourism industry development in Baghdad.

مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة

م. م نغم فلاح خماس
وزارة التربية/ مركز البحوث والدراسات التربوية

ملخص البحث:

يعد المعلم ابرز عناصر المنظومة التعليمية وهو الذي يعلم النشء ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة, وهذا يتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه من خلال أعداد معايير لممارساته في مجالات القيادة الإدارية والتخطيط والتدريس والتعلم وإدارة الصف والتقويم وغيرها والجودة الشاملة تجسد الأسلوب الأمثل لدفع عملية التربية والتعليم. وكانت عينة البحث مقتصرة على معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية، إذ بلغت العينة الاستطلاعية(٢٠) معلم ومعلمة، تابعين للمديرية العامة للتربية في بغداد/ الرصافة الاولى، وجهت الباحثة استبانة مفتوحة لهم حول الجودة الشاملة ولاحظت الباحثة نتائج الاستبانة المفتوحة من خلال قراءاتها إلى أدبيات الجودة الشاملة بصورة عامة والدراسات العراقية والعربية بصورة خاصة, أن معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية يواجهون تحديات كثيرة منها المطالب المجتمعية المتنوعة والتغيرات والتوسع الكمي الهائل الذي يواجهه في المجتمع مما اثر في جودة المعلم وعدم مواءمة مخرجاته لمتطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية, مما دفع الباحثة لأجراء هذه الدراسة. فكان هدف البحث يرمي التعرف الى: **ما مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة.**

واستخدمت الباحثة لجمع المعلومات استبانة خاصة تكونت من(٣١) فقرة موزعة على(٦) معايير، وقد حُللت نتائج الدراسة باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة.

ومن توصيات الدراسة: التحسين المستمر والتطوير الدائم لمعلم التاريخ لضمان تحقيق الجودة الشاملة والتميز في أدائه التعليمي، والاستفادة من معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين، وذلك من خلال تضمينها في برامج إعداد المعلمين، وضرورة اقامة الندوات والمحاضرات التربوية لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية بشكل مستمر، لتبصيرهم بأهمية معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين في تحسين الأداء وتطويره بشكل جيد.

الفصل الاول

مشكلة البحث

يشهد عالم اليوم تغيرات كثيرة ومتنوعة, وهذه التغيرات فرضت على المفكرين والتربويين البحث عن أفضل السبل والوسائل للتعامل مع مثل هذه التغيرات، ولهذه التغيرات والتحولات كان لها انعكاسات جوهرية على العملية التربوية بنحو عام وعلى طبيعة المعلم ودوره ومكانته بنحو خاص(الطائي، ٢٠٠٠: ١).

لذا تُعد عملية إعداد المعلمين من القضايا التي تمثل الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم في معظم دول العالم, وتتجه هذه المؤسسات في برامجها ومناهجها إلى إعداد معلم للمهنة المستقبلية في التعليم، والجودة الشاملة هي أحد النُظم المتبعة لمواجهة تلك التغيرات، وذلك لأَنْها تقوم على أساس نظام قائم على التحسين المستمر للأداء في جميع المستويات العملية والإدارية، يعد المعلم الركيزة الاساسية والمكون المهم من مكونات العملية التعليمية، اذ يعد في نظر عدد من التربويين حجر الزاوية في العملية التعليمية والمفتاح الرئيسي فيها وتعد الممارسات التعليمية لمعلم التاريخ مؤشراً فعالاً لتحديد مدى كفاءته ونجاحه في التعليم(عليمان والقطيش،٢٠٠٧: ١٥٩).

وعلى الرغم من الدعوات المستمرة للمؤتمرات الدولية(اليونسكو) والاقليمية(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) التي تدعوا الى تطوير مستوى المعلمين على وفق مستوى خريجي الجامعات لمواكبة التطور والانفجار العلميّ، ورفع مستوى أدائهم التعليمي(عبيدات،٢٠٠٧: ١٥١)، الا أنها بقيت على حالها دون تغيير او تطوير، الامر الذي تسبب في عدد من المشكلات والتحديات من طريق عدم مواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية(مجيد والزيادات،٢٠٠٨: ٤٤).

وقد اصبح التعليم مع تطور الحضارات الانسانية من الحقوق الاساسية التي نصت عليها الاديان السماوية والمواثيق الدولية التي تحث على التعلم والتعليم، وان جودة التعليم اصبحت ضرورة تفرضها متطلبات العصر الحديث(الفتلاوي،٢٠٠٨: ١٧).

ويمكن تلخيص مشكلة البحث الحالي من خلال الاجابة على السؤال الاتي:

(ما مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة)

اهمية البحث

شهد العالم منذ العقود القليلة الماضية تغيرات سريعة في ميادين الحياة المختلفة الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والعلوم المرتبطة بالإنسان مما كان له الاثر الكبير في وضع أكثر المجتمعات الى زيادة الاهتمام في المنظومة التكنولوجية والمعرفية لتهيئة جيل قادر على التعامل

مع ما تفرضه التغيرات والتطورات في المجالات كافة لإنتاج معارف جديدة تؤدي الى رفاهية المجتمع وتطوره(الدليمي واخرون، ٢٠٠٣: ٤٢).

وتعد التربية اساس النجاح للفرد والمجتمع واساساً في حفظ كيان الامة وبنائها الحضاري، لذلك تتفق الحكومات في الامم بسخاء على التربية والتعليم موقنة ان التعليم قوة كبيرة في ترقية الفرد والنهوض بالمجتمع الى حياة راقية وعيشة راضية وان التربية والتعليم تحي الشعوب من موتها وتستيقظ من سباتها(الابراشي،١٩٩٨: ٨).

ويعد المعلم احد العوامل المهمة التي تساعد على تحقيق نهضة المجتمع في كافة الجوانب، والمعلم الكفؤ هو القادر على تحقيق اهداف مجتمعه التربوية بفاعلية واتقان، فالدول التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في جوانب الحياة جميعها تحتاج الى معلمين يمتلكون المهارات الضرورية اللازمة لمهنة التعليم(الغزيوات،١٩٩٨: ٥٦)، فهي ام المهن لأنها تسبق جميع المهن الاخرى، وهي تعد المصدر الاساس الذي يمد المهن الاخرى بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً، واجتماعياً، واخلاقياً، فالمعلمون يخدمون البشرية جميعاً، ويتركون بصماتهم واضحة على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، وانهم يتدخلون في تشكيل حياة كل فرد ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة رجالاً ونساءً(الزبيدي،١٩٩٩: ٨٩).

ولا بد للمؤسسات التربوية ان تأخذ دورها بوصفها رائدة التكيف مع متطلبات العصر الحديث، فبادرت الى اعتماد نظام الجودة، واعدتها هدفاً اساسياً تراهن عليه قدرة هذه المؤسسات على مواجهة التحديات وبما تظهره من أثار ايجابية على السياسات التعليمية برمتها لا سيما ان التعليم يعد من اكثر المجالات حساسية في خضم ثورة المعلومات وتقنية الاتصال الحديثة، لأنه يرتبط مباشرة ببقاء المجتمع وديمومته ونموه وتطوره والحفاظ على هويته وثقافته وإرساء قواعد رخائه وقدرته على انتاج المعرفة وتسويقها، واصبحت عملية ممارسة المعلمين لمعايير الجودة الشاملة من القضايا التي تلقي اهتماماً متزايداً في الاوساط التربوية(عفيفي،٢٠٠٨: ٤٢).

وان نجاح العملية التعليمية في تحقيق اهدافها يتوقف على جودة المعلم بنحو عام ومعلم التاريخ بنحو خاص، وقدرته على ترجمة تلك الغايات الى مواقف سلوكية وخبرات تعليمية تمكن التلاميذ من النمو الشامل في جميع جوانب شخصياتهم واكسابهم القيم والاتجاهات المرغوب فيها(التميمي،٢٠٠٥: ٩-١٠).

ولما كان المعلم عاملاً مهماً من عوامل التنمية وعنصراً فعالاً في مواجهة متطلبات القرن الحادي والعشرين فقد تأثر دوره تأثيراً ايجابياً، اذ تغير دوره من مصدر للمعلومات وملقن للمتعلمين الى مرشد ومنسق للتعلم والتعليم، اذ تأتي الادوار المتغيرة للمعلم مقدمة ضرورية

للنهوض بالعملية التعليمية لتساير بل ولتسهم في تلك التغيرات المتصارعة، وتعد الممارسات التعليمية للمعلمين مؤشراً فعالاً لتحديد مدى كفاءته ونجاحه في التعليم، حيث تعد الممارسات التعليمية ابرز نشاط يقوم به المعلم ليتمكن من قيادة التفاعل الصفي، وتختلف هذه الممارسات من معلم الى آخر تبعاً لخصائص المعلم الشخصية والعلمية(ممدوح،١٩٨٨: ١٢٤).

وتعد الجودة الشاملة احدى اهم الوسائل والاساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى المعلم في العصر الحالي الذي يطلق عليه بعض المفكرين بانه عصر الجودة، فلم تعد الجودة ترفاً تتطلع اليه المؤسسات التعليمية او بديلاً تأخذ به او تتركه الانظمة التعليمية بل اصبح ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهي دليل على بقاء الروح والحيوية للمؤسسة التعليمية(عمران،٢٠٠٨: ١-٢)، ولقد أخذت مبادئ وتطبيقات الجودة الشاملة ميداناً واسعاً لها في المؤسسات التعليمية والادوار الجديدة للمعلم في عصر الجودة تتطلب معايير محددة لمراقبتها وضمان تحقيقها حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه اداء المعلم، وهذه المعايير تعطيه الحافز للوصول الى الصورة المثالية المرجوة في أدائه(العنزي،٢٠٠٧: ١٤٤).

ولعل ما يبرر الاهتمام بالجودة في التعليم، هو ان منتج المؤسسة التعليمية يعد اغلى واندر منتج في اي مجتمع من المجتمعات، كما ان نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق اهدافها لا يمكن ان يأتي الا بعد نجاح النظم التعليمية في أعداد وتأهيل افراد المجتمع تأهيلاً جيداً، فتقدم المجتمع يتوقف بدرجة كبيرة على مدى جودة المنتج التعليمي فيه(بدوي والخويت،٢٠٠١: ٨٨).

وتأتي اهمية البحث من أهمية تجويد التعليم بتطبيق مفهوم الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم للحصول على نوعية افضل في التعليم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة عملهم بصورة افضل في خدمة المجتمع(Lewis,1994:17-19) لذا اصبح تطبيق انظمة الجودة حاجة ضرورية، بسبب العجز في التعليم المتمثل في الاستثمار من دون اعادة النظر، لان المخرجات التربوية لا تلبي الطلب(الهلالي،١٩٩٨: ١٦٢).

وفي هذا الصدد يؤكد علماء التربية ان نجاح النظام التعليمي يتوقف على نوعية المعلم وبهذا يؤكد(كونفوشيوس) أهمية المعلم وخطورة مهنة التعليم قبل خمسة وعشرين قرناً، فجعل لطبقة المعلمين مكانة مميزة في الحياة الصفية، اما عالم النفس الامريكي(وليم جيمس) فيرى مصير اي أمة بأيدي معلميها، وكذلك أكد(تايلور) ان المعلم هو حجر الزاوية في اي نشاط تربوي وان فعالية اي نظام تربوي يعتمد اساساً على نوعية المعلمين الذين يقومون بالتعليم(حمادنه،٢٠٠١: ٢).

وفي ضوء ما تقدم، برزت أهمية المعلم بنحو عام ومعلم التاريخ في المرحلة الابتدائية بنحو خاص لدوره الفاعل في تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، ومن ثم نوعية مستقبل الاجيال وحياة

الأمة، لأنها تمثل أولى درجات السلم التعليمي، فضلاً عن كونها المرحلة الدراسية التي تسد منافذ الامية، ولهذا كانت أهمية هذه المرحلة بالغة الخطورة فهي الركيزة الاساسية للبناء الاخلاقيّ والقيميّ والمعرفيّ.

وان دراسة التاريخ تعد من أكثر العوامل فاعلية في التوصل مع الوحدة الوطنية، ووحدة التاريخ القومي والامكانات في سبيل تقدم الأمة، ويعد التاريخ عاملاً حاسماً ومساعداً اذا ما احسن استعماله في تقويم روح التفاهم بين الأمة والدعوة الى التعاون من أجل مصلحة الجميع(الامين،١٩٨٦: ٦٨).

ولقد سعت الباحثة من خلال هذا البحث الوقوف على معايير الجودة الشاملة لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية وتحديد أهميتها والتي من خلالها يحقق معلم التاريخ أداءً جيداً أثناء عملية التعليم، مع ملاحظة أن معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين تختلف من مجتمع الى آخر كل حسب بيئته، وان تحديد هذه المعايير بشكل واضح ودقيق يعطي المعلم تصوراً لما يجب ان يكون عليه أداؤه داخل غرفة الصف ليصل ذلك الى نتاج مرضي، يعود عليه وعلى تلاميذه وعلى العملية التعليمية ككل بالنفع والفائدة.

وايماناً من الباحثة بأهمية هذه المعايير وضرورة توافرها في المعلمين بنحو عام ومعلم التاريخ بنحو خاص، فأنها جعلت من تحديد هذه المعايير ومدى ممارسة معلمي التاريخ لها موضوعاً لبحثها.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى:

معرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة.

حدود البحث: يقتصر البحث الحالي على:

- الحد البشري: معلمي التاريخ من كلا الجنسين.
- الحد الزماني: العام الدراسي(٢٠١٥-٢٠٦).
- الحد المكاني: المديرية العامة للتربية في بغداد/ الرصافة الاولى.

تحديد المصطلحات:

اولاً: معلمي التاريخ:

المعلم لغة: مشتقة من الفعل(علم) في(علمه) الشيء(تعليماً فتعلم) وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، ويقال ايضاً(تعلم) بمعنى اعلم: تعلمت ان فلاناً خارجُ أيّ علمت، و(تعالمه) الجميع(علموه) ومنه نأتي معلم، وهو من يقوم بالتعليم(الرازي،٢٠٠٥: ٢٢٤).

اصطلاحاً عرفه كل من:

يوسف(٢٠٠٤)، انه:" شخص يقوم بتعليم التلاميذ عن طريق عمليات التدريس، ويمثل أحد عناصر منظومة التدريس"(يوسف،٢٠٠٤: ٥٠٩).

جرجس(٢٠٠٦)، انه:" أحد أجزاء العملية التعليمية، والركيزة الاساسية التي تستند اليها المدرسة، في ايصال المعرفة وتربية الناشئ بكفاية واقتدار"(جرجس،٢٠٠٦: ٥٠٠).

التعريف الاجرائي: هو ذلك الشخص الذي يمتلك شهادة الدبلوم، وممن هو خريج معهد اعداد المعلمين في التاريخ، تلقى اعداداً وتدريباً تكاملياً، اذ تم اختياره بعناية بالغة من خلال مجموعة من المعايير المناسبة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية.

ثانياً: المرحلة الابتدائية:

عرفتها وزارة التربية(١٩٨٩)، بأنها: اول مرحلة دراسية، ومدة الدراسة فيها ست سنوات وتعد المرحلة الاساس في السلم التعليمي في العراق، ويكون التعليم فيها عام وموحد للجميع ويمكن التلاميذ من اكتساب ادوات المعرفة الاساسية، واسس الثقافة، واصول المواطنة السليمة، وهي قبل مرحلة رياض الاطفال، وتسبق المرحلة المتوسطة(وزارة التربية،١٩٨٩: ١٥).

ثالثاً: المعايير : عرفها كل من:

اللقاني والجمل(١٩٩٩)، بأنها:" آراء محصلة لكثير من الابعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، او الوصول الى احكام على الشيء الذي نقومه"(اللقاني والجمل،١٩٩٩: ١٢).

السنبل(٢٠٠١)، بأنها:" المحك او الاطار المرجعي الذي يحدد على أساسه الأداء الواقعي في مدى الابتعاد او الاقتراب من المرجع"(السنبل،٢٠٠١: ٥٢).

التعريف الاجرائي: هي المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة عند قيامه بمهنة التعليم.

رابعاً: الجودة الشاملة:

الجودة لغة: جاد الشيء جُوْدَةً وجَوْدَةً: جعل الشيء جيداً، وأجوده وجاد، وأجاد: أتى بالجيد من القول والعمل، فهو مجواد: أي حسنه واتقنه(ابن منظور،١٩٨٤: ٧٢).

اصطلاحاً: عرفها كل من:

مجيد والزيادات(٢٠٠٨)، بانها: "مجموعة الخصائص او السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل ابعادها، مدخلات، وعمليات، ومخرجات قريبة وبعيدة، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي يؤدي تحقيق الاهداف المنشودة، والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة"(مجيد والزيادات،٢٠٠٨: ٢٧)

التميمي(٢٠١١)، بأنها:" مبادئ توجيهية فلسفية تمثل اساس التحسن المستمر للمنظمات من خلال استعمال الاساليب الاحصائية والموارد البشرية لتحسين الخدمات والموارد التي توفر للمنظمة، وخلق نوع من التكامل بين الاساليب الجوهرية والجهود الحالية لتحسين الاداء والوسائل التقنية وجعلها في انموذج نظامي موحد موجه لتحقيق التحسن المستمر"(التميمي،٢٠١١: ٨).

التعريف الاجرائي: عملية منظمة ومستمرة، والتي يتم من طريقها تزويد معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية، بالمهارات والمعلومات والخبرات والاتجاهات لتساعدهم في رفع كفاءتهم وتحسين أداءهم.

الفصل الثاني:

اطار نظري ودراسات سابقة:

مفهوم الجودة الشاملة

تحول مفهوم الجودة الشاملة من تقويم السلع والمنتجات الصناعية الى مصطلح تربوي تعليمي، وذلك تبعاً لأهميته، فتسعى المؤسسات التعليمية الى تقديم افضل الخدمات مما جعل الاهتمام بالجودة مهماً في الفترة الحديثة في المؤسسات التعليمية وأصبحت مصطلحاً للخدمة التعليمية، واصبح التوجه نحو الجودة ميزة المؤسسة التعليمية، واصبحت اجهزة التعليم تستعمل الجودة كمعيار للمنتج التعليمي(احمد،٢٠٠٧: ١٥١).

واهمية الجودة الشاملة تأتي من كونها منهج شامل للتغير ابعد من كونه نظاماً يتبع اساليب مدونة بشكل إجراءات وقرارات، والالتزام بها وتطبيقها من قبل اي مؤسسة او منظمة يعني قابلية تغيير سلوكيات افرادها تجاه مفهوم الجودة ومتطلباتها، والنظر الى انشطتها ككل متكامل بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لمجهود وتعاون العاملين بها، وتنمي لديهم روح الفريق والاحساس بالفخر والاعتزاز نتيجة تحسن سمعة هذه المؤسسة(العزاوي،٢٠٠٥: ٥٥).

وظهرت اتجاهات حديثة في مجال التربية والتعليم تناولت مختلف جوانب العملية التعليمية بوصف التربية وسيلة المجتمع في مواجهة تلك التطورات وتعقيداتها، وكان من احدث تلك الاتجاهات الدعوة الى تبني الجودة الشاملة في التربية بعد تطبيق هذا الاتجاه في عمل المؤسسات الانتاجية، والخدمية وتحقيقها نجاحات كبيرة اذ تم تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم في تسعينات من القرن العشرين، وعدت الجودة الشاملة صيحة القرن الحادي والعشرين في ادارة المؤسسات الانتاجية والخدمية بنحو عام والتعليم ونظمه بنحو خاص حتى اصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته(عطية،٢٠٠٨: ١٩).

وقد ظهر مفهوم الجودة الشاملة بعد الأزمة التي حدثت في الاقتصاد الياباني بعد الحرب العالمية الثانية مما اظهر زعماء الصناعة اليابانية إلى إحداث الجودة بمساعدة العالم الأمريكي

ديمنج والذي علَمَ المنتجين اليابانيين على تحويل السلع الرخيصة والرديئة إلى سلع ذات جودة عالية إذ سجلت فعلاً أفضلية للسلع اليابانية على المنتجات الأمريكية وعندما سأل ديمنج عن سبب نجاح الجودة الشاملة في اليابان بدرجة أكبر من الولايات المتحدة قال: ان الفرق هو بعملية التنفيذ أي تجسيد الجودة الشاملة وتطبيقها(مجيد والزيادات، ٢٠٠٨ : ١١٦)، وتعددت مفاهيم الجودة الشاملة وذلك باختلاف المفهوم من ثقافة إلى ثقافة أخرى ومن مفكر إلى مفكر أخر وان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم له معنيان مترابطان احدهما واقعي والأخر حسي، الجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها كمعدلات الترفيع ومعدلات الكفاءة الداخلية الكمية ومعدلات تكلفة التعليم، أما الجودة بمعناها الحسي فيتركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالتلاميذ وأولياء أمورهم ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية فعندما يشعر المستفيد إن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية ويمكن القول إن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد وان الجودة خدماتها قد ارتفعت الى مستوى توقعاته(مور، مود، ١٩٩١: ٢٠).

فقد ذكر الورثان، الجودة بأنها: مجموعة من المواصفات والخصائص المطلوبة والتي ينبغي توافرها لتحقيق الجودة الشاملة وتتضمن، تهيئة المناخ والبيئة المناسبة، تحديد الخصائص المثالية التعليمية وتحديد احتياجات ومتطلبات المستفيدين، التخطيط لجودة سياسة القبول والتسجيل، التخطيط لجودة الخطط ومحتوى البرامج والمقررات الدراسية، التخطيط لجودة طرق التدريس والتقنيات التعليمية، التخطيط لجودة المعلمين والتخطيط لجودة المباني المدرسية والتجهيزات المادية (الورثان، ٢٠٠٧: ١١).

وتشير الفتلاوي ان الجودة الشاملة في التعليم تعني، توجه جميع العاملين والنظم والسياسات والمناهج والعمليات من اجل خلق ظروف مؤاتيه للإبداع والابتكار لضمان تلبية المتطلبات التي تهيئ للمخرج بلوغ المستوى المرجو من التمييز وللمستفيد الانتفاع والرضا(الفتلاوي،٢٠٠٨: ٢٩)

أما البيلاوي فقد عرف الجودة انها، العملية التي تهدف إلى توعية المتعلم وزيادة اهتمامه بالجودة من حيث معارفها وميادينها ونظرياتها وأساليب تطبيقها وتزويده بالمعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العملية وفي علاقته مع ذاته ومع الآخرين (البيلاوي، ٢٠٠٨: ٢٢).

أهمية الجودة الشاملة في التربية والتعليم :

هناك العديد من الفوائد والمميزات التي يمكن أن تتحقق في حالة تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، وتتمثل في الآتي:

١- ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التعليمية.
٢- الارتقاء بمستوى الطلاب في جميع المجالات.
٣- زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء للعاملين بالمؤسسة التعليمية.
٤- تمكين المؤسسة التعليمية من تحليل المشكلات بالطرق العلمية.
٥- رفع مستوى الطلاب، وتنمية اتجاهات أولياء الأمور الإيجابية نحو المؤسسة التعليمية من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة.
٦- الترابط والتكامل بين جميع القائمين بالتدريس والإداريين في المؤسسة، والعمل عن طريق الفريق وبروح الفريق.
٧- تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة التعليمية التقدير والاعتراف المحلي.
٨- تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي، وتشخيص القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات، حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية(نبيل،٢٠١٠ : ١٦٩).

معايير الجودة الشاملة:

يشهد العالم المعاصر اهتماما متزايدا بمعايير الجودة في العمل ولاسيما في ميادين العمل التربوي، وتأتي ذلك من اقتناع كامل بان جودة التعليم تكون في وجود معايير تصل في طموحها ودقتها إلى درجة توضيح ما يجب تعلمه واكتسابه، والمستوى المطلوب للوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية بعد أن أصبحت الجودة والنوعية معيارا أساسيا في إصدار الأحكام التقويمية يرق على الكم ولغة الحساب.

والجودة في التربية والتعليم ليست شيئا مطلقا، فثمة معايير متعددة للجودة يجب أن تكون دائما منفصلة عن بعضها البعض كي لا يحدث بينها تعارض ما، فتعد الجودة في نظام التربية والتعليم تعبيرا عن تطلعات اجتماعية يجري قياسها كل عام وفق لمقاييس محددة (الورثان،٢٠٠٧: ١٥).

أهمية المعايير:

إن حركة المعايير في العالم استقرت على إن المعايير تعني عقدا اجتماعيا ليس فقط بين المعلمين والسلطات التربوية والمعلمين من جهة ثانية.

فالمعايير هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعيا وفي هذا الشأن تؤدي المعايير أهمية خاصة تتحدد كما يأتي:-

١- وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه.

٢- تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل الطلاب المعلمين.

٣- إظهار قدرة المعلم على تحقيق العديد من النواتج.

٤- تمكين هيئة التعليم من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة.

٥- استخدام الهيئة التعليمية للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى.

٦- إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلبة ودورهم كمتخصصين.

٧- إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلبة.

٨- تدعيم ايجابية المعلمين نحو أساليب التعليم المطورة.

٩- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير.

١٠- التأكيد على النواحي الايجابية لإنجازات الطلبة.

١١- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم وتدريسهم.

١٢- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب.

١٣- حصول الطلبة على تغذية واضحة وفرص للتخطيط والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم.

(البيلاوي، ٢٠٠٨: ٢٣ -٢٤)

معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين:

إن مشكلة جودة التعليم تحتل المرتبة الأولى في سلم الأولويات للمنطقة العربية، فقد اعتبر تحسين جودة التعليم أولوية ملحة في إطار العمل العربي من أجل تحقيق أهداف التعليم للجميع كماً وكيفاً، كما أصبح توفير تعليم متميز في مجمل العمليات والمهارات التعليمية هدفاً تمليه متطلبات التنمية المستدامة والتعامل الإيجابي مع متغيرات العولمة ومواجهة تحديات المنافسة في السوق العالمية، وتستدعي هذه الأولوية التركيز على تطوير المعلمين، كما تستدعي أيضاً تحسين المناهج وأساليب التعليم والتقويم وبيئة التعلم، لا سيما بعدما أظهرت الأبحاث أثر هذه العناصر الحيوية في تحديد نوعية التعليم ويعتبر المعلمون العنصر الأكثر أهمية في تحسين التعليم وتطوير نوعيته والخطط، ولذلك اعتمدت معظم الدول العربية الإجازة الجامعية مقرونة بالإعداد المهني والتربوي للتدريس في مرحلة التعليم الأساسي، ولكن ازدياد الطلب على التعليم الأساسي في بعض الدول العربية يضغط باتجاه توفير أعداد جديدة من المعلمين، ولتلبية هذا الطلب، نجد أن بعض الدول العربية لا تحترم المعايير الخاصة بالمؤهلات العلمية والتربوية، ويجري توظيف معلمين غير مؤهلين، وتؤكد كثير من المنظمات الدولية ومؤسسات الاعتماد الأكاديمي على مجموعة من المعايير التي يجب أن تتوفر في المعلم الناجح للوصول إلى رؤية

واضحة لمدخلات التدريس ومخرجاته، وإلى كيفية تحقيق الأهداف المنشودة للتعليم، أن الغرض النهائي للمعايير يتمثل في منح بعض المواثيق أو التأكيدات المتعلقة بمؤهلات الأفراد الذين يمارسون مهنة التدريس(الزيتون،٢٠٠٥: ١١٧).

بعض النماذج لمعايير الجودة الشاملة

لن يحقق التعليم جودته وأهدافه التي يسعى إليها، إلا إذا وجد المعلم الماهر، الجيد في أدائه والمهتم بتطويره وتحسينه يوما بعد يوم، لذا سعت الكثير من المؤسسات التربوية والتعليمية، وكذلك المهتمين بالتربية والتعليم في مختلف أرجاء العالم، إلى الاهتمام بالمعلم والعمل على تطوير أدائه باستمرار، لمواكبة التغيرات العالمية المتلاحقة التي يتأثر بها التعليم وبالتالي تقدم المجتمع ونموه وازدهاره، ولذا اهتمت اليوم بوضع معايير الجودة الشاملة في أداء المعلم، ليكون منتجا جيدا ومشاركا فاعلا في الجودة الشاملة التي تطبقها المؤسسات التعليمية .

وتجدر الإشارة إلى إن تعدد المعايير العالمية للجودة الشاملة في أداء المعلمين، يعود إلى اختلاف البيئات والثقافات لكل مجتمع، فيتم وضع المعايير بما يناسب ذلك المجتمع ويحقق أهدافه وتطلعاته، ولذا فإنه لا يوجد نموذج واحد يكتفي بتطبيقه في مجال معايير الجودة الشاملة في أداء المعلم، ولكن توجد العديد من المعايير يمكن الاستفادة منها، وكما أشار الورثان (٢٠٠٦م) " فإن لكل معيار من هذه المعايير مميزاته وعيوبه حيث إنه لا يوجد معيار مطلق متفق عليه من الجميع، كما أكدت على ذلك اليونسكو بقولها، يندر أن يكون هناك معيار مطلق يتفق عليه الجميع، وهذا الأمر موضح بشكل جيد في أوروبا مثًلا، إذ أنه من بين ثمانية أقطار ذات اقتصاديات متشابهة وأنظمة تربوية ذات كفاءة بشكل متماثل، نجد أن المخطط عند تحديد المعايير لا يسعى لتحقيق حالة من الكمال الخيالي بل إنه يقرر أنسب الأمور لوضع بلاده" (الورثان,٢٠٠٦:٣٣),ولذا سنتطرق هنا إلى ذكر بعض المعايير العالمية للجودة الشاملة للمعلمين والتي تعكس مواصفات الجودة الرفيعة المستوى في أداء المعلم في مؤسسات التربية والتعليم مع التأكيد كما سبق على أنها ليست من صنف واحد ينطبق على الجميع، بل إن هناك معايير تنطبق على الجميع وأخرى خاصة بكل مجتمع, من هذه المعايير العالمية :

أولاً:- معايير كروسبي (Crosby)

حدد(**Philip Crosby**)أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان الجودة الشاملة في التعليم تم تأسيسها وفقا لمبادئ الجودة الشاملة، وهي :-

١. التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة.
٢. وصف نظام تحقيق الجودة على انه الوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير الأداء الجيد.

٣. منع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح في المرة الأولى.
٤. تقويم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعة والكيفية والكمية . (Mukhopadahyay, 2006:170)

ثانياً:- معايير بلدرج (Baldrigi)

طور (**Malcolm Baldridge**) نظاما لضبط الجودة في التعليم، وتم إقراره كمعيار دولي 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 قيمة أساسية توفر إطارا متكاملا للتطوير التعليمي وتتضمن ثمانية وعشرين معيارا ثانويا لجودة التعليم وتندمج في سبع مجموعات هي :

١- القيادة : وتمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم، ومسؤولية المجتمع والمواطنة.
٢- المعلومات والتحليل: وتشمل إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بين المعلومات، وتحليل استخدام مستويات التحصيل المدرسي.
٣- التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي وتشمل: التطوير الاستراتيجي، وتنفيذ الاستراتيجيات.
٤- إدارة وتطوير القوى البشرية وتشمل: تقويم وتخطيط القوى العاملة، ونظام تشغيل الهيئة التدريسية، والرضا المهني للهيئة التدريسية.
٥- الإدارة التربوية: وتشمل تصميم النظام التعليمي، والخدمات التعليمية، ودعمها، وتصميم البحوث التربوية، وتطوير إدارة تسجيل والتحاق الطلبة، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.
٦- أداء المدارس ونتائج الطلبة وتشمل: نتائج الطلبة، والمناخ المدرسي وتحسين المناخ والنتائج، والأبحاث في مجال أداء المدارس، والنظر الى أداء المدارس كعمل اقتصادي.
٧- رضا الطلبة وممولي النظام التربوي وتشمل: حاجات الطلبة الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام التعليمي والإدارة التربوية، ورضا الطلبة وممولي النظام التعليمي الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى(عبد الجواد,٢٠٠٠:٢٦-٢٨).

ثالثاً-: معايير الأداء الجيد لمعلمي ولاية " كنتاكي– Kentucky " :

أشار بلجون في مؤلفه إلى معايير الأداء الجيد لمعلمي كنتاكي كالاتي:

المجال الأول : تصميم وتخطيط المنهج .

المجال الثاني : تهيئة بيئة التعلم.

المجال الثالث : إدارة المنهج .

المجال الرابع : التواصل وتقويم نتائج التعلم .

المجال الخامس : يعكس أداء المعلم نواتج التعليم والتعلم .

المجال السادس : مهتم بتطويره المهني .

المجال السابع : نشط مشارك مع زملائه .

المجال الثامن : معرفة محتوى المنهج .

المجال التاسع : تطبيق التكنولوجيا . (بلجون ,٢٠٠٧:٥٦٩)

دراسات سابقة:

١-**دراسة(الورثان ٢٠٠٦)**، بعنوان(مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم) مقدمه للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، الجودة في التعليم العام، وكانت ابرز نتائج الدراسة: حظيت جميع معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم على التقبل بدرجة كبيرة من قبل المعلمين.

٢-**دراسة(الغامدي ٢٠٠٩)**، بعنوان(أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين) كلية التربية/ جامعة ام القرى، وكانت ابرز نتائج الدراسة: حظيت معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الاسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالجانب الشخصي بما تضمنته من مؤشرات بدرجة اهمية عالية من وجهة نظر المختصين، اما المتعلقة بالجانب العلمي فيما تضمنته من مؤشرات بدرجة اهمية عالية من وجهة نظر المختصين، اما المتعلقة بالجانب التربوي المهني فيما تضمنته من مؤشرات بدرجة اهمية عالية من وجهة نظر المختصين.

٣-**دراسة(النمراوي ٢٠١١)**، بعنوان(مدى تقبل اعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الاردنية لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم)، وكانت ابرز نتائج الدراسة: ان مدرسي جامعة الزيتونة لديهم مستوى مرتفع من التقبل لأدوارهم الجديدة على وفق نموذج جودة التعليم، وكشفت الدراسة عن بعض المعيقات التي تحول دون تطبيق المدرسين لنموذج الجودة في التعليم مثل عدم توافر صورة واضحة حول مفاهيم الجودة للإداريين والمدرسين.

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

١-اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي كما في الدراسة الحالية.

٢-اختلفت اماكن اجراء الدراسات، فدراسة(الورثان ٢٠٠٦) ودراسة(الغامدي ٢٠٠٩) أجريت في المملكة العربية السعودية، ودراسة(النمراوي ٢٠١١) أجريت في الاردن، اما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق.

٣-تباينت احجام العينات في الدراسات السابقة، اذ بلغت في دراسة(الورثان٢٠٠٦)٨٨٦ معلماً، اما دراسة(الغامدي٢٠٠٩) ٧٧ مشرفاً، ودراسة(النمراوي٢٠١١) ١٠٠ مدرس، اما الدراسة الحالية فحجم العينة(٦٧) معلم ومعلمة.

٤-اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة للبحث.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، وكيفية بناء الأداة، ووسائل التأكد من صدقها وثباتها، والوسائل الإحصائية المعتمدة في التعامل مع البيانات، وعلى النحو الآتي:

١- **منهج البحث:** اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، لأنه المنهج الملائم وطبيعة البحث، اذ ان وصف المشكلة القائمة مثلما هي عليه يساعد في اتخاذ الخطوات اللازمة لعلاجها. ولا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتبويبها، بل يتضمن قدراً من تفسير ومقارنة هذه البيانات، وهذا يتطلب تحليل البيانات تحليلاً دقيقاً وصولاً الى تعميمات بشأن الظاهرة موضوع البحث(عطوة،٢٠٠٢: ٨٣).

٢- **مجتمع البحث:** بهدف تحديد مجتمع البحث فقد قامت الباحثة بجمع المعلومات من المديرية العامة للتربية في بغداد/ الرصافة الاولى قسم التخطيط، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمي مادة التاريخ في المرحلة الابتدائية في مديرية تربية بغداد الرصافة الاولى، والبالغ عددهم(٣٣٧) معلم ومعلمة، بلغ عدد الذكور(٦٧) وعدد الاناث(٢٧٠).

٣- **عينة البحث:** تعرف، بأنها ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية موضوع الدراسة، والذي تختاره الباحثة على وفق شروط معينة، لتمثل المجتمع الاصلي للدراسة(النوح،٢٠٠٤: ٧٩)، وقد اختارت الباحثة العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، حيث اختيرت العينة بنسبة(٢٠%) من افراد مجتمع البحث، إذ ان بعض المختصين في القياس والتقويم ومنهم(عودة وفتحي،١٩٨٧)، قد وضعوا نسباً معينة للعينة ولاسيما في البحوث الوصفية تبعاً لحجم المجتمع على ما يأتي:

- ٢٠% من أفراد المجتمع الصغير نسبياً (بضع مئات).
- ١٠% من أفراد المجتمع الكبير نسبياً (بضع آلاف).
- ٥% من أفراد المجتمع الكبير جداً (عشرة آلاف)(عودة وفتحي، ١٩٨٧: ١٣٤).وبموجب هذه التعليمات فقد بلغ حجم العينة(٦٧) معلم ومعلمة، عدد الذكور فيها(١٣) معلم، وعدد الاناث فيها(٥٤) معلمة.

٤-**أداة البحث:** لكون البحث يرمي الى معرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية لمعايير الجودة الشاملة، ولعدم توافر قائمة خاصة لهذا الغرض، اعتمدت الباحثة على الاستبانة أداة مناسبة لدراستها، لأن الاستبانة تتيح فرصة أكبر للتعبير عن آرائهم بحرية وصراحة، وهي أكثر أدوات البحث استعمالاً، ولاسيما وان معظم دراسات السابقة في هذا المجال استعملت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وقد اتبعت الباحثة في بناء الاداة الإجراءات الاتية:

١- الاطلاع على أهداف تدريس ماده التاريخ في المرحلة الابتدائية.

٢- الاطلاع على بعض الأدبيات ذات العلاقة، التي توافرت عند الباحثة عن موضوع الدراسة الحالية سواء كانت عربية أم أجنبية.

٣-الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، ولمختلف مستويات التعلم والمواد الدراسية، وضم قسم منها في الجزء الخاص بالدراسات السابقة (الفصل الثاني) في الدراسة الحالية، ولاسيما الدراسات التي تناولت موضوع الجودة الشاملة، وأفيد منها في تحديد المجالات التي استعملت في الاستبانة، وفي تحديد كثير من الفقرات. ومن خلال هذا تمكنت الباحثة من جمع عدد من معايير الجودة الشاملة بلغت(٣١) فقرة موزعة ضمن(٦) معايير، موجهة الى معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية.

٥-**صدق الاداة:** يعدُّ الصدق من الشروط المهمة الواجب توافرها في الأدوات المستعملة في البحوث الوصفية، إذ أن فقدان هذا الشرط يعني عدم صلاحية المقياس وعدم اعتماد نتائجه، ويعني الصدق ان تقيس الأداة بالفعل ما وضعت لقياسه وليس لشيءٍ آخر(الظاهر وآخرون، ١٩٩١: ٢١)، وقد عرضت الباحثة فقرات الاستمارة التي اعدتها أداة لبحثها على عدد من المحكمين لمعرفة صلاحية كل فقرة من فقرات الاستمارة او عدم صلاحيتها، وقد حصلت الباحثة على الملاحظات من الخبراء وعدلت بعض الفقرات اذ ان لآرائهم فائدة لترصين الأداة وصدقها. وقد اعتمدت الباحثة نسبة ٨٠% من موافقة المحكمين على ابقاء الفقرة، وإذا لم تحرز هذا المستوى، فأنها سوف تحذف من الأداة، وبهذا فقد اكتسبت الأداة صفة الصدق الظاهري.

٦-**ثبات الاداة:** اعتمدت الباحثة اسلوب الاتساق، وذلك لتحقق من ثبات أداة البحث الحالي، ويقصد به الثبات الداخلي للفقرات والذي يعتمد على إيجاد العلاقة بين كل فقرة والفقرات الاخرى

ولجميع فقرات الأداة، وقد استعمل لهذا الغرض معادلة الفاكرونباخ، وبناءً على ما تقدم فان معامل الثبات(٠،٨٥) وهي نسبة مقبولة، إذ ان النسبة المقبولة في مثل هذه البحوث هي(٠،٧٠) فما فوق(فان دالين،١٩٨٨: ١٦٦).

٧-**تطبيق الأداة:** وزعت الباحثة الاستبانة على معلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية، في المديرية العامة للتربية في بغداد/ الرصافة الاولى، اذ وزعت(٦٧) استمارة على عينة البحث وهو ما يمثل نسبة(١٠٠%) من مجتمع البحث الكلي، وبعد ذلك تم استرجاع استمارة الاستبانة من افراد العينة بعد ان تم إعطاء المستجيبين الوقت الكافي للجابة ولمدة أكثر من أسبوعين، وقد اعتمدت الباحثة مقياساً ثلاثياً للإجابة عن فقرات الاستبانة، والمكون من ثلاث مستويات هي(عالية، ومتوسطة، وضعيفة) وقد كممت هذه الاختيارات الثلاثة بإعطاء الارقام(١،٢،٣) على التوالي ليكون المجموع(٦) درجات، وبهذا فان درجة الحدة هي(٢).

٨-**الوسائل الاحصائية:** استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الاتية:

١- مربع كاي لاختبار صلاحية الفقرات من استجابات المحكمين.

٢- معادلة الفاكرونباخ لحساب الثبات بمعنى الاستقرار للمعايير والاداة ككل.

٣- معادلة الوسط المرجح لترتيب الفقرات بحسب اجابات عينة البحث.

الفصل الرابع: عرض النتيجة ومناقشتها

لقد اعتمدت الباحثة متوسط المقياس والبالغ(٦٦،٦٦) درجة ووسط مرجح قيمته(٢)محكاً للفصل بين امكانية ممارسة لمعايير الجودة من عدمه، فكل اداء زاد وزنه المئوي على(٦٦،٦٦) درجة ووسط مرجح(٢) فاكثر عد متحققاً ومقبولاً، وان قيمة الوسط المرجح والوزن المئوي العام لممارسة المعلمين لمعايير الجودة قد بلغت(١،٧٧)وسط مرجح، و(٦٤،٣٣) وزناً مئوياً والجدول رقم(١) يوضح ذلك:

جدول(١) يبين معدل الوسط المرجح والوزن المئوي لكل معيار من معايير الجودة

التسلسل	المعايير	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	التمكن من فهم بنية المادة العلمية	٢،٠٩	٧٩،٦٩
٢	التخطيط للأهداف التعليمية	٢،١٥	٧٤،٨٣
٣	تقويم التلاميذ	٢،١٠	٧٠،١٣
٤	تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم	٢،٠٤	٦٨،٣٣
٥	النمو المهني	١،٩٥	٦٥،٢٧
٦	استعمال استراتيجيات التعلم والتعليم	١،٧٥	٥٨،١٩
المعدل		١،٧٧	٦٤،٣٣

الجدول(٢) يبين الوسط المرجح والوزن المئوي لفقرات معايير الجودة

ت	التمكن من فهم بنية المادة العلمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يحلل بنية المادة التعليمية الى عناصرها الاساسية	٢،٢٥	٧٥
٢	يربط مفاهيم مادته بمفاهيم مواد اخرى	٢،١٥	٧٠،٨٣
٣	يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة لديه	٢،٢٥	٧٥
٤	يستعمل استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهاراتها لجميع التلاميذ	١،٥	٥٠
٥	يحقق اهداف الدرس من خلال الزمن المخصص له	٢،٢٥	٧٥
٦	يحدد الفوائد التعليمية المستقاة من مادة التاريخ	٢،٢٥	٧٥
٧	يتابع احدث التطورات في المادة العلمية	٢،٣٧	٧٩،١٦
٨	يشجع التلاميذ على الاكتشاف والابداع	١،٧٥	٥٨،٣٣
	التخطيط للأهداف التعليمية		
٩	يحدد اهداف تعلم مناسبة للمنهج وسياسات المدرسة	١،٧٥	٥٨،٣٣
١٠	يخطط للتدريس بناءً على معلوماته عن الموضوع الدراسي	٢،٥	٨٣،٣٣
١١	يوظف انشطة تعليمية تتيح استعمال استراتيجيات تعليمية متنوعة	٢	٦٦،٦٦
١٢	يحدد اهدافاً تعليمية تنمي العمل الجماعي	٢،٣٧	٩١
	تقويم التلاميذ		
١٣	يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ	٢،٢٥	٧٥
١٤	يوظف الانشطة الإثرائية لتدعيم نقاط القوة للإسراع التعليمي	١،٧٥	٥٨،٣٣
١٥	يناقش نتائج التقويم مع المعنيين لمتابعة مستوى تقدم التلاميذ	٢	٦٦،٦٦
١٦	يستعمل اساليب التقويم المتنوعة في تنمية وتطور المتعلمين	١،٢٥	٤١،٦٦
١٧	يقوم التلاميذ بصورة شمولية وموضوعية	١،٥	٥٠
	تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم		
١٨	يشرك التلاميذ في المواقف التعليمية لمراعاة الفروق الفردية بينهم	١،٧٥	٥٨،٣٣
١٩	يهيئ بيئة ملائمة داخل الصف لدعم اشكال التعلم والتدريس	٢،٥	٨٣،٣٣
٢٠	يشجع التلاميذ على العمل الجماعي داخل الصف	٢،٣٧	٧٩،١٦
٢١	يربط المادة العلمية بمشكلات وقضايا مميزة للمجتمع، ويتيح فرصاً	٢،٥	٨٣،٣٣

	للمتعلم كي يتفاعل مع تلك القضايا ويتعرف دور المادة العلمية في خدمة الفرد والمجتمع		
٢٢	يوفر فرصاً للمتعلم يمكنه من خلالها محاكاة دور المدرس في تنفيذ بعض الاستراتيجيات	١،٧٥	٥٨،٣٣
٢٣	ينفذ انشطة ومواقف عملية داخل الصف وخارجه يمارس فيها المتعلم المهارات الحياتية في مواقف مختلفة	١،٧٥	٥٨،٣٣
	النمو المهني		
٢٤	لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	٢	٦٦،٦٦
٢٥	يتمتع باليقظة والكفاية والجدية في العمل	٢،١٢	٧٠،٨٣
٢٦	يحرص على المشاركة في الدورات التدريبية المتنوعة لتحسين ادائه في العملية التعليمية	١،٧٥	٥٨،٣٣
	استعمال استراتيجيات التعلم والتعليم		
٢٧	يستعمل الاستراتيجيات الحديثة في التعليم	١،٥	٥٠
٢٨	تهيئ بيئة تعليمية امنة وداعمة	١،٢٥	٤١،٦٦
٢٩	يصمم معينات سمعية وبصرية ملائمة للبيئة المدرسية	١،٢٥	٤١،٦٦
٣٠	يوفر طرائق متنوعة لتسيم التلاميذ الى مجموعات لتحسين التعلم	١،٧٥	٥٨،٣٣
٣١	يستعمل الموارد والتجهيزات المتاحة بصورة فاعلة لتحقيق اهداف الدرس	٢	٦٦،٦٦

ويتضح من الجدول(٢) ما يأتي:

١- معيار(التمكن من فهم بنية المادة العلمية) ويتضمن ٨ فقرات، حازت(٦) فقرات على ممارسة من قبل معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة.

٢- معيار(التخطيط للأهداف التعليمية)ويتضمن٤ فقرات، حازت(٣) فقرات على ممارسة من قبل معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة.

٣- معيار(تقويم التلاميذ)ويتضمن٥ فقرات، حازت فقرتان على ممارسة من قبل معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة.

٤- معيار(تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم) ويتضمن٦ فقرات، حازت(٣) فقرات على ممارسة من قبل معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة.

٥- معيار (النمو المهني) ويتضمن٣ فقرات، حازت فقرتان على ممارسة من قبل معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة.

٦- معيار (استعمال استراتيجيات التعلم والتعليم)ويتضمن٥ فقرات، حازت فقرة واحدة على ممارسة من قبل معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة.

الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً الاستنتاجات: استنتجت الباحثة ما يأتي:

١- امكانية ممارسة معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة بالنسبة لمعايير (التكمن من فهم بنية المادة العلمية)و (تخطيط الاهداف التعليمية) و (تنفيذ عمليتي التعلم والتعليم)و (النمو المهني) بدرجة متوسطة.

٢- امكانية ممارسة معلمي التاريخ لمعايير الجودة الشاملة بالنسبة لمعايير (تقويم التلاميذ)و (استعمال استراتيجيات التعلم والتعليم) بدرجة ضعيفة.

ثانياً: التوصيات:

١- ضرورة اهتمام معلمي التاريخ بالتحسن المستمر والتطوير الدائم للأداء التعليمي، لضمان تحقيق الجودة والتميز عند أدائهم لمهنة التعليم.

٢- العمل على اقامة الندوات والمحاضرات التربوية لمعلمي التاريخ بشكل مستمر، لتبصيرهم بأهمية معايير الجودة الشاملة المتعلقة بالمعلمين في تحسين الأداء وتطويره.

٣- الافادة من معايير الجودة لمعلمي التاريخ في تطوير بطاقة تقويم أدائهم، بما يتماشى مع متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.

٤- الافادة من معايير الجودة لمعلمي التاريخ لتطوير أدائهم وتوجيههم على الالتزام بأدوارهم تجاه مهنة التعليم.

ثالثاً: المقترحات:

١- إجراء دراسة مماثلة على مراحل التعليم الاخرى.

٢- إجراء دراسة لتقويم أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

المصادر:

١- أحمد، حافظ فرج(٢٠٠٧): الجودة الشاملة في المؤسسات التربية، ط٢, دار البناء هبة وحسان، القاهرة.

٢- الأمين، شاكر محمود، واخرون(١٩٨٦): أصول تدريس المواد الاجتماعية، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

٣- الإبراشي، محمد عطية(١٩٩٨): روح التربية والتعليم،دار احياء الكتب العربية، القاهرة .
٤- ابن منظور(١٩٨٤): لسان العرب، الجزء الثقافي، دار المعارف، مصر القاهرة.
٥- بلجون، كوثر(٢٠٠٧م): تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لمسات معلم العلوم في ضوء الجودة الشاملة، **مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الرابع عشر، المملكة العربية السعودية.
٦- البيلاوي، حسن حسين(٢٠٠٨): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد والأسس والتطبيقات. عمآن. الأردن: دار المسيرة.
٧- التميمي، عواد جاسم(٢٠٠٥): الكفايات ودليل العاملين في ميدان التربية والتعليم، وزارة التربية، بغداد.
٨- جرجس، جرجس ميشال(٢٠٠٦): معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان.
٩- حمادنة ،أديب ذياب سلامة(٢٠٠١): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره . أطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد , كلية التربية – ابن رشد.
١٠- الدليمي، عصام حسن وآخرون(٢٠٠٣م): فلسفة المنهج الدراسي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١- الرازي، زين الدين بن أبي بكر(٢٠٠٥م): **مختار الصحاح**، تحقيق أحمد إبراهيم زهوه، ت: ٦٦٦هـ، ط١، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
١٢- الزبيدي، سلمان عاشور(١٩٩٩): المبادئ الأساسية في طرائق التدريس العامة (اتجاهات تربوية معاصرة)، طرابلس .
١٣- الزيتون، محيا(٢٠٠٥): التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة و ثقافة السوق، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت
١٤- السنبل، عبد العزيز عبد الله(٢٠٠١): مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد، **مجلة تعليم الجماهير**، العدد (٤٨)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
١٥- الظاهر، زكريا محمد، وآخرون(١٩٩٩): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
١٦- عبيدات، سهيل احمد(٢٠٠٧): اعداد المعلمين وتنميتهم، عالم الكتاب الحديث، اربد ، الاردن .

١٧- عبد الجواد، عصام الدين نوفل(٢٠٠٠): ضبط الجودة الكلية وتطبيقاتها في مجال التربية، مجلة التربية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية الكويتية، لسنة (٩)،العدد(٣٠) .

١٨- عطوة، مجاهد محمد(٢٠٠٢م): الاعتماد المهني للمعلم مدخل لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد ٤٨، مصر.

١٩- العزاوي، محمد عبدالوهاب(٢٠٠٥): ادارة الجودة الشاملة، عمان الاردن، دار اليازوري، الطبعة العربية

٢٠- عفيفي، يعقوب، يوسف(٢٠٠٨م): مفاهيم الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ورقة عمل مقدمة للقاء الثاني عشر للأشراف التربوي في منطقة تبوك، ٢٦-٢٨/ ٤/ الأردن

٢١- عطية ، محسن علي والهاشمي ، عبد الرحمن (٢٠٠٨): التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج ، عمان .

٢٢- عمران, خالد عبد اللطيف محمد(٢٠٠٨):تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة, **المؤتمر العلمي الأول, تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية**, جامعة عين شمس.

٢٣- عليمات، على حسين والقطيش(٢٠٠٧):درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية**، المجلد التاسع عشر(٢)، يوليو ٢٠٠٧ م.

٢٤- عودة، أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي(١٩٨٧): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية عناصره ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناتهِ، مكتبة المنار، الزرقاء

٢٥- الغزيوات، محمد إبراهيم(١٩٩٨): العوامل المؤثرة في مستوى رضا معلمي ومعلمات الاجتماعيات في محافظة الكرك عن مهنتهم ، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد (٣٤).

٢٦- الغامدي، عادل مشعل(٢٠٠٩): أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢٧- الفتلاوي، سهيلة محسن(٢٠٠٨):الجودة في التعليم ، المفاهيم ، المعايير، المواصفات ، المسؤوليات. الأردن، دار الشرق للنشر والتوزيع.

٢٨- فان دالين(١٩٨٥): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة نبيل نوفل واخرون، ط٣، مكتبة الانجلو المصرية.

٢٩- اللقاني, احمد حسين، وعلي الجمل(١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج، وطرائق التدريس، عالم الكتب.

٣٠- مجيد، سوسن شاكر، الزيادات ، محمد عواد(٢٠٠٨): الجودة في التعليم (دراسات تطبيقيه) ،دار الصفاء ، الاردن.

٣١- ممدوح, سليمان(١٩٨٨): أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاضلة بين طرائق وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف ,مجلة رسالة الخليج العربي, العدد ٢٤, ١٤٣.

٣٢- مور ويليام ل. وهريت مود(١٩٩١): حلقات الجودة تغيير انطباعات الإفراد في العمل , ترجمة زين العابدين عبد الرحمن الحفظي، مراجعة سامي عين الفرس ، معهد الإدارة العامة ,الرياض

٣٣- نبيل ،محمود شاكر(٢٠١٠): موضوعات مختارة في التنظيم إدارة التربية الرياضية ، مكتب ليث للطباعة , العراق.

٣٤- النمراوي، زياد(٢٠٠٤): مدى تقبل معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الاساسي في الاردن للمنحى البنائي في تدريس الرياضيات، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.

٣٥- الهلالي، الشربيني(١٩٩٨): أدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي، رؤية مقترحة، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ،العدد ٣٧، مصر.

٣٦- الورثان، عدنان بن احمد بن راشد(٢٠٠٧): بحث بعنوان مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم ودراسة ميدانية بمحافظة الإحساء مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

٣٧- الورثان، عدنان بن محمد بن راشد(٢٠٠٦): مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم دراسة ميدانية بمحافظة الأحساء، جامعة الملك سعود، كلية التربية، رسالة ماجستير منشورة.

٣٨- يوسف، ماهر اسماعيل(٢٠٠٤): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنلوجيا التعليم، الرياض.

1. 36-Lewis, A. S., **Quality important of Education International**, 1994
2. - Mukhopadahyay, M.: Total Quality Management in Education. Sage, New Delhi, 2006

The extent of the practice of history teachers in the primary stage of comprehensive quality standards

Teacher: Nagham Falah Khamas
The Ministry of Education / Educational Research and Studies Center

Abstract

The most prominent teacher components of the educational system who teaches young persons Are future human capital of the nation and requires teacher performance level and increase its effectiveness in the performance of his duties through the development of standards for its practices in the areas of administrative leadership. The research is limited to history teachers in the primary stage reaching the sample reconnaissance(20) teachers belonging to the directorate general of education in Baghdad/ first rusafa he sent a researcher to identify open to them about the overall quality in. the researcher used to collect private information questionnaire consisted of(31) items distributed on(6) standards the study results were analyzed using appropriate statistical methods. And recommendations: continuous improvement and permanent development of the history teacher to ensure the overall quality and excellence in educational performance and advantage of comprehensive quality standards for teachers through inclusion in teacher training programs and the need to set up seminars and educational lectures for history teachers in the primary school on an ongoing basis to enlighten the importance of comprehensive quality related to teachers in improving the performance and scalability well standards.

تطوير كفاءة المعلم ودور المعلم في النهوض الوطني

م.م. هديل كريم حسن الساعدي م.م. فيصل غازي محمد

مترجم. جوان كاظم أحمد

جامعة بغداد/ كلية التربية للعلوم الأنسانية / أبن رشد

المستخلص :-

إن التربية الحديثة وما تتضمنه من أفكار ونظريات ومفاهيم وطرق، هي محصلة لجهود كثير من المفكرين والمربين والتربويين والباحثين والتي امتدت على مدار سنوات طويلة من البحث والتقصي والتجارب، والتي تهدف على رفع مستوى وكفاءة العملية التعليمية التعلميّة، مما سيؤدي إلى تقدم الأمم والشعوب.

وقد مرت هذه النظريات والأفكار والمفاهيم التربوية والمبادئ بظروف عديدة أدت إلى تنقيحها وتطويرها حتى وصلت إلى ما هي عليه اليوم وهذا الأمر الذي يتطلب أن تكون هذه النظم قادرة على تطوير نفسها ورفع كفاءة المعلم وتطويره والنهوض بالوطن في ظل التغير المستمر في العالم الحديث والمعاصر .

وفي ظل هذا الدور المتجدد للنظم التربوية في المجتمعات، لابد من النظر إلى المنظومة التربوية في مجتمع ما بمنظور يتصف بالشمول والتكامل، ويتلاءم مع ما يستجد من متغيرات ومتطلبات البيئة المحيطة، وفي ظل هذا المنظور يصبح التركيز على الإنسان والمجتمع معاً بتطوير الرؤيا التربوية المستقبلية إلى تنمية الشخصية الإنسانية المتكاملة باعتبارها ضرورة حتمية للنظم التربوية المعاصرة، وذلك بتحقيق درجة من التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية في عملية التعلم والتعليم من خلال التركيز على الجانب المهني قويا من اجل النهوض الوطني للمعلم وتعزيز الولاء والانتماء والمواطنة الصالحة.

المقدمة:-

أن الرؤية المستقبلية للنظم التربوية تتطلب مهارات أساسية لابد من إتقانها كالتكيف والمرونة واستيعاب التغير السريع في البيئة المحيطة محلية وعالمية والقدرة على نقل الأفكار بأسرع الوسائل وأدقها، والعمل على تطوير قدرات المعلم والمتعلم في العملية التعليمية ، واستيعاب الوسائل التكنولوجية الحديثة للتطوير وللنهوض الوطني.

لذلك أكدت برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها على ضرورة إكساب المعلمين جملة من الكفايات ليكونوا فاعلين في مواقعهم، ومن أمثلة هذه الكفايات كفاية التقويم كونه ركن أساسي من أركان العملية التدريسية بصورة خاصة والتربوية بصورة عامة، ومن عناصر هذه

الكفاية إكساب المعلمين الحد الأدنى من المعلومات والمهارات اللازمة في مجال التقويم واستراتيجياته بصورة خاصة لتساعده في اتخاذ قراراته بكفاءة واقتدار .

وقد سعت كثير من البرامج والخطط التربوية والمبادرات التي تقوم بها كثير من المؤسسات، إلى النهوض بالقطاع التعليمي وتعزيز المعلمين والمعلمات، من خلال رفع مستواهم التعليمي وتزويدهم بالمعارف الحديثة من خلال الدورات والورشات والمحاضرات، وتعزيز المتميزين منهم بالجوائز التقديرية.

إن النظم التربوية المعاصرة لابد أن تصبغ بمجموعة من السمات الضرورية، لكي تكون قادرة على مواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة في البيئة المحيطة، كتحديث التعليم وتطويره ضمن الهوية الثقافية للمجتمع وديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية والتركيز على التعليم المستمر ومواكبة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية واستخدام وسائل الاتصال الحديثة والعمل على توفير الإمكانات المادية والبشرية من اجل إحداث التطوير و النهوض الثقافي لكل من المعلم والمتعلم

وإن تحقيق هذه السمات في النظم التربوية يجعلها قادرة على مواجهة التحديثات والتغيرات المستمرة، ولكن لابد من إيجاد الأساس المتين الذي يضمن استمرارية هذه النظم ألا وهو التركيز على التعليم المستمر كمنهج إستراتيجي لهذه النظم من أجل خروج النظم التربوية من أزمتها، والاستجابة للتغيرات المحيطة ولاسيما المعلوماتية.

وأن تنفيذ هذه الإستراتيجية ينعكس في بناء وتكوين قدرات المعلمين التربوية والعلمية، إذ يتمكن المعلمين من متابعة المستجدات الحديثة في المجال التربوي، والإطلاع على الوسائل التكنولوجية الحديثة المستخدمة في التعليم للسعي إلى النهوض الوطني.

ولا بد من التركيز على منظومة التعليم والتدريب والإعداد وصولاً إلى التربية المتكاملة، في هذه العملية واستخدام طرائق التدريس الحديثة لتعميق مفهوم الولاء والانتماء والمواطنة الصالحة للنهوض والإحساس بالوطن.

وتتنوع طرق التدريس الحديثة تبعاً لتغير النظرة إلى طبيعة عملية التعليم فبعد أن كانت تعتمد على اللفظ والتسميع اتسعت لتشمل المستويات الإدراكية المعرفية مما يتطلب إيجابية المتعلم في التعليم بهدف إظهار قدرات الطلبة الكامنة والارتقاء بها للنهوض الوطني ولم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلاءم الحياة المعاصرة.

ولذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية وتتمثل مهمة المعلم الحديث وفقاً للطرق الحالية في إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحصيل المعرفة بأنفسهم ، والمشاركة بفاعلية في كافة أنشطة التعليم ، والإقبال على

ذلك برغبة ونشاط حتى يعتادوا الاستقلال في الفكر والعمل للنهوض بالوطن وزيادة كفاءة المعلم وتطويره والاعتماد على الذات .

إذا كانت التربية هي العملية التي تضم الأفعال والتأثيرات التي تستهدف نمو الفرد من الجوانب كلها نمواً متكاملاً ومتوازناً ليكون قادراً على التكيف مع كل ما يحيط به ، فيعد الاهتمام برعاية الطفولة وتربيتها من المعايير التي يقاس به تقدم الأمم وتطورها لأنه يعكس بطبيعة الأمر اهتماما بمستقبل هذه الأمة .

أهمية البحث:-

إن تعلّم المفاهيم هو هدف من الأهداف الهامة في مجال التربية والتعليم للتطوير والنهوض الوطني ، لذلك يعمل واضعوا المناهج التعليمية على تحديد المفاهيم التي يتعلمها الطلبة في مراحل تعليمهم المختلفة، ويبذلون الجهد الكبير لتطوير المناهج والإجراءات التي تكفل لهم تحقيق الأهداف من هذا التطوير اتجاه المعلم والطالب في تعليم هذه المفاهيم وتوضيحها ،ويسعون إلى فهم مستويات التفكير العليا التي يبلغها الطلاب عند تنظيم تعلمهم.

إن تنظيم المواد الدراسية بشكل متدرج يعمل على تسهيل عملية اكتساب المتعلمين للمفاهيم التي تنطوي عليها هذه المواد ، لذا فان تنظيمها على نحو يناسب مستويات النمو المعرفي سيساهم في تسهيل وتسريع تعلمهم، وكل ذلك يعتمد بشكل أساسي على كفاءة المعلم في تدريس الطلبة مثل هذه المفاهيم وتقريبها إلى الأذهان من اجل استيعابها وإدراك معانيها .

أهداف البحث ومسوغاته:-

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :-

١- التعرف على الدور الجديد للمعلم وتطويره.

٢ التعرف على أهمية التطوير وإتباع طرائق التدريس الحديثة والتي تعطي المعلم دوراً جديدا.

٣- التعرف على أهم طرائق التدريس الحديثة استخداماً ودورها في تطوير كفاءة المعلم.

٤- الخروج بتوصيات تهم المعلمون والتربويين على حد سواء.

٥- التعرف على تطوير وتعزيز مفهوم الانتماء والولاء لدى الطلبة في المدارس.

٦- بيان دور المعلم وتطوير كفاءته في تنمية هذه المفاهيم.

تطوير الكفاءة ومستخرجاتها:-

إن تطوير كفاءة المعلم وتنميه الفكر الوطني يؤدي الى تعزيز مفهوم الولاء والانتماء والمواطنة لديه وبذلك يصبح عنصر التغذية الفعال لمجتمعه وأمته.

إن موضوع الولاء بصفة عامة والانتماء الوطني بصفة خاصة من الموضوعات المهمة التي شغلت وما زالت تشغل بال علماء النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعية والسياسية ويرجع

هذا الاهتمام الذي ازداد في الآونة الأخيرة إلى التقدم التكنولوجي الهائل في مجال الاتصالات ، والغزو الثقافي ، والتغيرات السريعة التي تمر بها المجتمعات المعاصرة وأخيرا بروز فكرة العولمة في هذه الأيام المعاصرة .

فطبيعة النظام التعليمي داخل المدرسة له تأثير قوي على التلاميذ، فمنذ دخول التلميذ المدرسة فانه يتعرض لمواقف ومؤثرات تطبع في ذاكرته ، وتؤثر في سلوكه بصفة عامة ، وعلى آرائه الوطنية في مرحلة النضج بصفة خاصة ، فهو يبدأ يومه الدراسي بالطابور الصباحي حيث يستمع للإذاعة المدرسية بما تتضمنه من معلومات مختلفة ، ثم يستمع إلى النشيد الوطني ويحيي العلم فيتعرف إلى بلده ، وان تدريس وحدة في التربية الوطنية داخل المدرسة لن يؤدي إلى الثمرة المرجوة منها إلا إذا ارتبط ذلك بممارسة أنشطة لا منهجية تدعم ما تم تدريسه داخل الغرفة الصفية.

أن الدافع للانتماء والولاء يكون بمثابة محاولة للحصول على الدعم العاطفي ويكون ذلك من خلال الاشتراك في الأنشطة التعاونية ما بين الطلبة ثم التفاعل الاجتماعي الإيجابي مع الآخرين خاصة الذين يتمتعون بقدر عالٍ من المواطنة الصالحة للنهوض بالوطن وازدهاره.

ومن خلال هذا كله يتشكل لدى المعلم و الطالب و في عقل كل منهم منظومة من المفاهيم تمكنه من التفاعل مع الآخرين من حوله ، وتساعدهم على تعميم ما اكتسبوه في مواقف مشابهه أخرى، كون هذه المفاهيم تعتبر العنصر المنظّم والموجّه للمعرفة بين الأفراد ، بدءاً من تعامله مع المدركات الحسية وحتى يصل إلى الأفكار المجردة .

والعملية التعليمية لها دور هام في تزويد المعلم والطالب بهذه المفاهيم والمعلومات التي ستساعدهم في معالجة ما يواجههم من مشكلات ، كما وتسهم في إثارة التفكير وتنظيم الخبرات وأثرها الواضح في حياة الأفراد والنهوض الوطني ، وإذا حاولنا البحث في هذه المفاهيم النفسية المكتسبة ، ألا وهي مفهوم الانتماء والولاء والمواطنة وتطويرها للنهوض الوطني ، فالطالب يتمثل شخصية المعلم الذي يزرع فيه هذه المفاهيم عقلياً ويمارسه سلوكاً وعملاً في حياة لخدمة الوطن الغالي والمجتمع بشكل عام .

وقد ورد في إن غرس الانتماء في النفوس عند الطلبة والذي يبين كفاءة المعلم في قدرته في ذلك على الأبناء منذ الصغر بصفة خاصة وفي ظل ثورة الاتصالات وأثارها التي تسعى إلى توضيح الهوية الوطنية ، وإعادة تشكيلها في إطار الهوية والشخصية العالمية ، والانتقال بها من الخصوصية إلى العمومية .

كما أن الدور الذي تلعبه المدرسة عن طريق المعلم الكفوء ومن مناهج معدة إعدادا جيداً وأنشطة إضافية إثرائيه يقوم بها المعلم والطالب كالصحافة ومجلات الحائط والإذاعة المدرسية

وغيرها من النشاطات الأخرى تميزها وتعتبر داعماً أساسياً في تطوير مفهوم الانتماء والولاء ومساهمة في تدعيم الانتماء الوطني للوطن.

تطوير المعلم وكفاءته:-

بما أن المعلم وراء الوعي المكتسب لدى التلاميذ ، وحيث أنه من المتفق عليه تربوياً أن ضعف الانتماء والمواطنة نتيجة طبيعية لعمليات التعلم المرضية فإن لدور المعلم أهمية في تأكيد مفهوم المواطنة بأبعادها وممارستها ومن ثم يقترح التأكيد على آليات الارتقاء بمستوى أداء المعلم المتسم بالإيجابية وتنمية وعيه بكيفية استثمار المواقف اليومية في تنمية وتعزيز المواطنة ويقتضي ذلك :-

تطوير كفاءة المعلم ودورها الثقافي والاجتماعي:-

تدريب المعلم على كيفية بلورة المفاهيم المجردة والاتجاهات الإيجابية وربطها بالموضوعات المتاحة سواء من المقررات الدراسية أو القضايا والمشكلات المجتمعية .

حرص المعلم على ترجمة خبراته الإيجابية إلى ممارسة فعلية في المواقف التعليمية المختلفة وأن يكون سلوكه مطابقاً لأفكاره التي يبثها في عقول التلاميذ .

إذ يحرص على بلورة مفاهيم وأبعاد المواطنة (الهوية – الانتماء – الحرية – المشاركة السياسية) في صورة سلوكيات يدرب عليها التلاميذ في الأنشطة الصفية واللاصفية .

وأن يحرص على التبصير بأهمية التوحد مع الجماعة والتعاطف الوجداني بين أفرادها مما يسهل عمليات القبول للآخر والتنوع في إطار الوحدة التي تعبر عن التنوع ولا ترفضه.

طرائق التدريس وتطوير كفاءة المعلم بها:-

١) الاهتمام بأساليب التقويم لتبدل آليات الحفظ والاستظهار إلى أساليب تقوم على قراءة المشكلات قراءة واعية وإعمال الذهن للاختيار بين البدائل .

٢) يفضل أن تكون طريقة التدريس طريقة كلية متكاملة لأن الطريقة الجزئية المفتتة تباعد بين الأفكار بعضها البعض وتنقص من قيمة المعلومات المعرفية ، وقد تحول دون اكتمال الرؤية والإدراك الحقيقي الناضج لمضمون المواد الدراسية ، وبالتالي قد تسهم في تشويه الوعي وتزييفه لدى التلميذ ، لأنها في الغالب تفصل الحقائق عن الواقع الاجتماعي بمشكلاته وقضاياه عن التلاميذ .

الأنشطة المدرسية ودورها في النهوض الوطني:-

أن يكون هناك اهتمام متنامي بالأنشطة المدرسية داخل وخارج المدرسة لتعزيز المعاني الوطنية وذلك من خلال التدريب على ترجمة المفاهيم إلى سلوكيات وأداءات حياتية لتسهم في تكوين الشخصية المتكاملة ويتم ذلك من خلال قيام المعلم باعطاء الفرص للطلبة لعمل الانشطة

التي تؤدي الى التفاعل وتنمي الحس الوطني وتدعم معنى الجماعية والتواد والتعاطف الوجداني، ومعنى حرية الرأي واحترام الرأي الآخر وحرية النقد الإيجابي، وتحمل المسؤولية ، والمشاركة .

يقترح أن تكون الأنشطة والاحتفال بالأعراس الوطنية ضمن خطة المدرسة قائمة بالقيم المرغوب إكسابها للطلبة على أن يكون لها فاعليتها في علاقات الاتصال الفعال داخل المدرسة وخارجها وبالتالي لها انعكاساتها على المجتمع الكبير الذي يضم فيه المعلم والطالب على حد سواء وهذا الأمر يؤدي إلى ما يلي :-

دور الهيئة التعليمية بنبض المجتمع وأهم قضاياه:-

اولا : — وذلك يتم بعقد ندوات مدرسية يدعى فيها كبار المسؤولين من قطاعات مختلفة من ابناء المجتمع وفي مسارب متعددة (دين- اجتماع – فكر) ويسمح لأولياء الأمور بالحضور جنباً إلى جنب مع الطلبة ومشاركة المعلمين بحيث تناقش هذه الندوات ما يلزم الفرد للنهوض بمجتمعه وذاته معا نحو التطوير والتقدم والرقي والازدهار ورفعة الأمة.

ثانيا : — التحاور مع الطلبة وصناع الحياة الحقيقة للمجتمع وشباب وأمل المستقبل حول أهم الرواد والأبطال ممن يعدوا نموذجاً في المواطنة والانتماء للآمة ورفعه مكانتها بين بلاد العالم.

ثالثا : — أن تستهدف تعليم الطلبة وكل أبناء المجتمع أن الأدلة والبراهين الفعلية (العقلية والتقلية) والالتزام بهذه الأنظمة والقوانين التشريعية أنها من أهم الطرق والوسائل الإيجابية لحل المشكلات في الحياة.

رابعا : — احترام استقلالية التفكير لدى الطلبة والمعلمين وفتح المجال للتفكير والإبداع والتميز ، وأن يكون هناك قدر من المرونة والتسامح والتعامل بعقل وقلب مفتوح مع عدة وأمل ورجالات المستقبل .

ويمكن إيجاز أهم الأسس والمميزات العامة للطرق الحديثة في التدريس وأثر كفاءة المعلم فيها من خلال التطوير التربوي:-

١- استقلال نشاط المتعلم ومنحه الفرصة للتطوير والتفكير والعمل والحصول على المعلومات بنفسه.

٢- تنويع الأنشطة لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين في أثناء التدريس.

٣- تنمية قدرة المتعلمين على التفكير العلمي والتفكير الناقد وتطويره.

٤ – تدريب الحواس على الملاحظة كأساس للتطوير وتنمية كافة قدرات العقل البشري من تحليل وتعليل واستنتاج وإصدار أحكام عند معالجة القضايا المختلفة.

٥ – تشجيع المتعلمين على الأخذ بروح العمل الجماعي والتعاوني.

العوامل التي يتأثر بها المعلم عند اختياره لطرق التدريس والتي تظهر كفاءة المعلم وإنتمائه الوطني للمهنه :-

١- مدى قدرات المتعلمين واستعداداتهم وخبراتهم السابقة ودرجة نضجهم العقلي.

٢ – استخدام الوسائل والأدوات التعليمية.

٣ – مدى توفر إمكانيات البيئة المحلية .

٤- المطالعة و القراءات الخارجية.

٥ – فعالية الإشراف الإداري التربوي في المدرسة .

٦ – الالتزام بالتوجيه الفني والإشراف التربوي وتطبيقه .

٧- الرغبه في الدورات التدريبية التي يشترك فيها المعلم اثناء التدريس وتفعيلها.

المقررات الدراسية ودورها في التطوير و النهوض الوطني :-

١) المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام يتطور محتواها بتطور نضج الطلاب حيث تركز على إكسابهم قيماً بعينها لها دورها الفعال في تحقيق الذات والإسهام مع تطور المجتمع والمحافظة على تماسكه والالتزام باللوائح والقوانين والمفاهيم والمعاني المرتبطة بالمواطنة : ومعنى الدور السياسي المناط بالمواطن – وإذكاء الروح الجماعية – والالتزام بمعايير المجتمع ونظمه –وتدعم الشعور بالانتماء- ومفاهيم المساواة وضوابط الحرية .

٢) أن تهتم المقررات الدراسية وخاصة مقررات الدراسات الاجتماعية ، النصوص ، القراءة ، التعبير ، بإكساب التلاميذ الهوية الوطنية وارتباطه بوطنه دينا وأرضاً وتاريخاً ، وتستثير لديه مشاعر الفخر والاعتزاز بالانتساب لعقيدته و لوطنه ، ومدى مسؤوليتة تجاه دينه و مجتمعه والدولة التي ينتمي إليها ويعيش فيها .

٣) يفضل أن تتضمن بعض المقررات الدراسية تساؤلات تثير العديد من المناقشات حول مشكلات الوطن وقضاياه وأساليب الحل لهذه المشكلات وعلى المعلم إتاحة الفرصة لهذه المناقشات وحسن إداراتها وتوجيه التلاميذ إلى الاحتكام إلى قيم — (الولاء والانتماء – المواطنة – الجماعية – الالتزام – التواد – الديمقراطية).

المواطنة:-

المواطنة والمواطن مأخوذة في العربية من الوطن : وهو "موطن الإنسان ومحله" ،: أقام به ، وطن البلد : اتخذه وطناً ، توطن البلد : أتخذه وطناً ، وجمع الوطن أوطان منزل إقامة الإنسان سواء ولد فيه أم لم يولد ، وتوطنت نفسه على الأمر : حملت عليه ، والمواطن جمع موطن"في مواطن كثيرة : قال الله تعالى (لقد نصركم الله في مواطن كثيرة).

أما في الاصطلاح فالوطنية تأتي في إشارة واضحة إلى مشاعر الحب والارتباط بالوطن / الوطنية بمعنى حب الوطن وما ينبثق عنها من استجابات عاطفية.

أما المواطنة Citizenship فهي صفة المواطن والتي تحدد حقوقه وواجباته الوطنية ويعرف الفرد حقوقه ويؤدي واجباته عن طريق التربية الوطنية، وتتميز المواطنة بنوع خاص من ولاء المواطن لوطنه وخدمته في أوقات السلم والحرب والتعاون مع المواطنين الآخرين عن طريق العمل المؤسساتي والفردي الرسمي والتطوعي في تحقيق الأهداف التي يصبو لها الجميع وتوحد من أجلها الجهود وترسم الخطط ويتم اعداد الموازنات من اجلها .

نبذة تاريخية عن مفهوم المواطنة:-

لقد أقترن مبدأ المواطنة بحركة نضال التاريخ الإنساني من أجل العدل والمساواة والإنصاف . وتصاعد بعدها النضال وأخذ شكل الحركات الاجتماعية منذ قيام الحضارات في وادي الرافدين وحضارات الصين وحضارات الفينيقيين والكنعانيين.

وأفرزت تلك التجارب التاريخية معانٍي مختلفة للمواطنة فكراً وممارسة تفاوتت قرباً وبعدا من المفهوم المعاصر للمواطنة حسب آراء المؤرخين وحتى في التاريخ المعاصر تنوعت إفرازات مفهوم المواطنة بحسب التيارات الفكرية السياسية والاجتماعية التي لا يمكن قراءتها وفهمها ونقدها بمعزل عن الظروف المحيطة بها أو بعيداً عن الزمان والمكان بكل أبعادهما الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والأيديولوجية والتربوية ، ومن ثم لا يمكن التأصيل السليم لمفهوم المواطنة باعتباره نتاجاً لفكر واحد مبسط وإنما باعتبار أنه نشأ ونما في ظل محاضن فكرية متعددة تنوعت نظرياتها وعقائدها بل وظروف تشكلها على المستوى المحلي والقومي والدولي .

ولأن قضية المواطنة محوراً رئيساً في النظرية والممارسة الديمقراطية الحديثة ، فإن تحديد أبعادها وكيفية ممارستها ينبع من الطريقة التي يمنح بها هذا النظام أو ذاك حقوق المواطنة للجميع ومدى وعي المواطنين وحرصهم على أداء هذه الحقوق والواجبات

وفي القرن الحادي والعشرين شهد مفهوم المواطنة تطوراً مال به منحى العالمية وتحددت مواصفات المواطنة الدولية على النحو التالي:-

١) الاعتراف بوجود ثقافات مختلفة .
٢) احترام حق الغير وحريته في الفكر .
٣) الاعتراف بوجود ديانات مختلفة واحترام كل منهما للآخر .
٤) فهم وتفعيل أيديولوجيات سياسية مختلفة .
٥) فهم اقتصاديات العالم .
٦) الاهتمام بالشؤون الدولية .

٧) المشاركة في تشجيع السلام الدولي .

٨) المشاركة في إدارة الصراعات بطريقة عدم العنف.

وهذه المواصفات لمواطن القرن الواحد والعشرين يمكن فهمها بشكل أفضل في صورة كفاءات تنميها مؤسسات المجتمع لتزيد فاعلية الارتباط بين الأفراد على المستوى الشخصي والاجتماعي والمحلي والقومي والدولي ويكون ذلك بتنمية قدرات معينة للتفكير تحسم وتنظم في الوقت نفسه الاختلافات الثقافية ، ومواجهة المشكلات والتحديات كأعضاء في مجتمع عالمي واحد.

ويستند هذا المنحى في إرساء مبدأ المواطنة العالمية على ركيزتين:-

١- عالمية التحديات في طبيعتها كعدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية ، والامتلاك غير المتساوي لتقنيات المعلومات وانخفاض الخصوصية ، والتدهور البيئي وتهديد السلام.

٢- ان هناك أمماً ومجتمعات ذات ديانات وثقافات وأعراف وتقاليد ونظم مختلفة.

ولقد أسفرت الاجتهادات الغربية المعاصرة لتحليل طرفي هذه المعادلة عن تفاعلات جدية تتلخص في صياغة عناصر جديدة للمواطنة وهي (المواطنة العالمية) أو (المواطنة عديدة الأبعاد) وتحقيقها من خلال ما يلي :-

١) الإحساس بالهوية .

٢) التمتع بحقوق معينة و قبول قيم اجتماعية أساسية.

٣) المسؤوليات والالتزامات والواجبات (مسؤولية المواطن) في الشؤون العامة.

تعريف الانتماء:-

الانتماء لغةً مأخوذ من النماء بمعنى الزيادة والعلو والارتقاء؛ ويقال انتمى فلان إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب، وفي المنجد: انتمى فلان إلى أبيه أي انتسب واعتز .

والانتماء اصطلاحاً هو الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكراً وعملاً ، ويكون الانتماء للدين بالالتزام بتعليماته ، والثبات على منهجه ، أما بالنسبة للوطن فهو تجسيد للتضحية من أجله ، وهي تلك النابعة من الشعور بالحب له.

أمّا الانتماء سيكولوجياً ، فقد تجاوز مدلوله اللغوي والاصطلاحي ، ليصبح مفهوماً إنسانياً ذو بعدين نفسي واجتماعي ، حيث يشعر المرء بافتقاره إلى العزلة ويعتريه القلق والضيق وتنتابه المشكلات النفسية التي لها تأثيرها على وحدة المجتمع وتماسكه.

وقد صنّف العلماء والباحثون مفهوم الانتماء من حيث التعريف إلى ثلاثة تصنيفات هي :

الصنف الأول: فقد نظروا إلى الانتماء على أنه إحساس أو شعور أو رغبة وإلى أن الانتماء هو شعور الفرد بأنه جزء أساسي من جماعة يرتبط بها ويتوحد معها ، أن الانتماء عبارة عن

إحساس تجاه أمر معين أو جهة معينة يبعث على الولاء لها والفخر بالانتساب إليها ، لما يولده ذلك الانتساب في قلبه من معاني العزة والشرف ، وفي وجدانه من مشاعر الفخر والاعتزاز.

الصنف الثاني: الانتماء هو حاجه إنسانية ضرورية لتحقيق تماسك المجتمع عن طريق تبني الأفراد لمثاليات ومعايير وقيم المجتمع أن الانتماء حاجه من الحاجات الهامة التي تشعر الفرد وأنه جزءاً من جماعة أشمل ، مثل جماعة الأسرة أو جماعة الرفاق أو جماعة المهنة أو الوطن ككل ، فضلا عن شعوره بالفخر والاعتزاز لانتمائه لهذه الجماعة وأنّ مفهوم الانتماء عبارة عن وجود حاجة ماسة عند الفرد لصحبة الآخرين، وقد تزيد هذه الحاجة أو تنقص في ظل ظروف معينة.

الصنف الثالث: وجهات نظر أخرى في الانتماء أن الفرد يسعى إلى الانتماء إلى الجماعة ، لأنه كائن اجتماعي بالطبع لا يستطيع أن يعيش بمعزل عن الجماعة وهو يلتمس فيها إشباع حاجته إلى الانتماء.

والفرد في بعض الظروف يكون أكثر حاجة للانتماء وأكثر ميلا للبحث عن صحبة الآخرين مما يكون عليه في ظروف أخرى .

وأما بخصوص مفهوم الانتماء للوطن فإنه يأخذ معنى أعمق فالانتماء للوطن هو إدراك الفرد بأنه جزء من مجموعة أشمل ، يشتركون معه في الجنسية ويحس هو بالفخر بأنه ينتمي إليها والانتماء للوطن هو إحساس الفرد بأنه جزء من أمة يشاركها اجتماعياً وثقافياً واقتصادياً وسياسياً ويحميها من أي تهديد لابناءها . أن الانتماء للوطن شحنة عقلية وجدانية كامنة بداخل الفرد تظهر في المواقف ذات العلاقة في الوطن على مستويات ومجالات مختلفة ويمكن الاستدلال عليها من خلال مجموعة من الظواهر السلوكية الصادرة عن الفرد بحيث تكون تلك الظواهر معبّرة عن مواقف الفرد ورؤيته بالشكل الذي يتعرض له من مواقف سواء عبّر عنها بشكل ايجابي أو شكل سلبي.

نلاحظ من خلال العرض السابق لمفهوم الانتماء أنه تم النظر إليه على انه حاجة أو رغبة إنسانية أو إحساس وشعور ، وعلى الرغم من اختلاف الآراء حول مفهوم الانتماء كونه حاجة أو اتجاه إلا أن التعريفات جميعا تؤكد صعوبة أن يعيش الفرد بدون انتماء.

ويمكن أن يكون للانتماء إلى الوطن العديد من المظاهر الايجابية والسلبية.

المظاهر الإيجابية للانتماء:-

١- قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية والتوسع بها.

٢- المتعة الكبيرة التي يجدها في ممارسة الأنشطة الاجتماعية.

٣- القدرة على التواصل والتفاعل الاجتماعي مع أصحابه ورفاقه.

٤- الحفاظ على الممتلكات العامة والشعور بالمسؤولية تجاه مدرسته ووطنه.

٥- يساعد بمشروعات التشجير والمحافظة على نظافة الشوارع وغيرها.

٦ – القيام بالواجب المطلوب على أكمل وجه في جميع المجالات.

٧- القيام بالإعمال التطوعية والخيرية كافة ، فإن ذلك رمز للانتماء المخلص .

٨ – المحافظة على الزى المدرسي و العادات والتقاليد التي يرضى عنها المجتمع.

أبعاد الانتماء:-

يعد مفهوم الانتماء مفهوماً مركباً يتضمن العديد من الأبعاد والتي من أهمها :-

١. الهوية Identity :

يسعى الانتماء إلى توطيد الهوية ، وهي في المقابل دليل على وجوده ، ومن ثم تبرز سلوكيات الأفراد كمؤشرات للتعبير عن الهوية وبالتالي الانتماء .

٢. الجماعية Collectivism :

إن الروابط الانتمائية تؤكد على الميل نحو الجماعية ، ويعبر عنها بتوحد الأفراد مع الهدف العام للجماعة التي ينتمون إليها ، وتؤكد الجماعة على كل من التعاون والتكافل والتماسك ، والرغبة الوجدانية في المشاعر الدافئة للتوحد والمحبة والتفاعل الاجتماعي المتبادل.

٣. الولاء Loyalty :

الولاء جوهر الالتزام، يدعم الهوية الذاتية ، ويقوي الجماعية ، ويركز على المسايرة ، ويدعو إلى تأييد الفرد لجماعته ويشير إلى مدى الانتماء إليها ، ومع أنه الأساس القوي الذي يدعم الهوية ، إلا أنه في الوقت ذاته يعتبر الجماعة مسؤولة عن الاهتمام بكل حاجات أعضائها من الالتزامات المتبادلة للولاء ، بهدف الحماية الكلية .

٤. الالتزام Obligation :

حيث التمسك بالنظم والمعايير الاجتماعية ، وهنا تؤكد الجماعية على الانسجام والتناغم والإجماع ، ولذا فإنها تولد ضغوطاً فاعلة نحو الالتزام بمعايير الجماعة لإمكانية القبول والإذعان كآلية لتحقيق الإجماع وتجنب النزاع.

٥. التواد :

ويعني الحاجة إلى الانضمام أو العشرة Affiliation، وهو- التواد- من أهم الدوافع الإنسانية الأساسية في تكوين العلاقات والروابط والصداقات ويشير إلى مدى التعاطف الوجداني بين أفراد الجماعة والميل إلى المحبة والعطاء والإيثار والتراحم بهدف التوحد مع الجماعة ، وينمي لدى الفرد تقديره لذاته وإدراكه لمكانته ، وكذلك مكانة جماعته بين الجماعات الأخرى ، ويدفعه إلى

العمل للحفاظ على الجماعة وحمايتها لاستمرار بقائها وتطورها ، كما يشعره بفخر الانتساب إليها.

٦. الديمقراطية :

هي أساليب التفكير والقيادة، وهي تشير إلى الممارسات والأقوال التي يرددها الفرد ليعبر عن إيمانه بالعناصر الآتية :-

ا. تقدير قدرات الفرد وإمكاناته مع مراعاة الفروق الفردية وتكافؤ الفرص.

ب. الحرية الشخصية في التعبير عن الرأي في إطار النظام العام.

ج . تنمية قدرات كل فرد بالرعاية الصحية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية.

د . أن تتاح له الفرصة للنقد مع امتلاكه لمهارة تقبل نقد الآخرين بصدر رحب.

هـ . قناعته بأن الانتخاب وسيلة اختيار القيادات في المجتمع.

و . الالتزام باحترام النظم والقوانين والتعاون في وضع الأهداف و المخططات التنفيذية.

ز. إتباع الأسلوب العلمي في التفكير.

الأستنتاجات والتوصيات:-

إن الضمانات الحقيقية للممارسة الوطنية السليمة لا تكمن في تلك الآفاق التي تحدد معالم الفضاء الاجتماعي والثقافي ، وإنما تتمثل في مدى تشرب أفراد المجتمع لقيم المواطنة الحقيقية منذ الصغر والتدريب على ممارستها عملياً في مختلف المؤسسات والوسائط التربوية حسب طبيعة المرحلة التي يمر بها الفرد ، وبذلك يظهر دور المعلم ومسؤوليته في تعزيز مبدأ المواطنة مرتكزا على مجموعة من المحاور التي تتشكل منها منظومة التعليم والتعلم بمختلف مكوناته وذلك لتفعيل دور المعلم في تنمية وتعزيز المواطنة كما يلي :

١) أن يكون إيجابياً يسمح بدرجة من التفاعل الاجتماعي وذلك من خلال تأكيد الثقة بين جيل الكبار والمسؤولين وبين الطلاب حتى تنمو مشاعر الحب بين جميع أطراف العملية التربوية فتنمو مشاعر الفخر والاعتزاز بالمدرسة كمجتمع صغير ومن ثم المجتمع الكبير .

٢) أن يسود روح التعاون والتآلف والجماعية وأن يدرك كل فرد فيه أن له دوراً فاعلاً على دخل هذه المؤسسة تمهيداً لاختفاء القيم السلبية والفردية .

٣) أن يتيح فرصاً إيجابية لدعم الثقافة الوطنية والإشادة بها والتمسك بمضمونها دون انغلاق أو رفض لنتاج التطور المعرفي .

٤) أن تتغير ثقافة الصمت والتلقين – في أسلوب التعامل داخل المدرسة- إلى أسلوب حواري يحقق فيه كل طالب في المجتمع ذاته وله حرية الرأي كما يؤكد على الحوار والمناقشة والنقد الإيجابي البناء بين الطلبة والمعلمين .

٥) أن يعمل على إشباع حاجات الطلبة المعرفية والمهارية والوجدانية والسلوكية ويكون فيه المعلمين قدوة للطلبة ، وأن يعكس مشكلات المجتمع وقضاياه محلياً وعالمياً ، وأن تناقش هذه القضايا في جو يسوده الحب والتوجيه السليم .

المصادر والمراجع:-

١. إبراهيم , عبلة محمود , **هيراركية الانتماء والمدرج الانتقائي** , إطروحة دكتوراة غير منشورة , جامعة عين شمس،١٩٩٣.

٢. إسماعيل , السيد سعداوي , **الأنشطة المدرسية وعلاقتها بالقيم لدى تلاميذ الحلقة الثانية في التعليم الأساسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة عين شمس , القاهرة, مصر، ١٩٩٨.

٣. بدران , عمر سليمان ، **هكذا يكون الانتماء للوطن** ، ط١ , عمان، ١٩٨٤ .

٤. توق ، محي الدين و عدس ،عبد الرحمن , **المدخل الى علم النفس** ، دار الفكر للنشر والطباعة والتوزيع، عمان ، ١٩٩٨ .

٥. الجوهري , عبد الهادي , **العولمة والانتماء الوطني** , مجلة الخدمة الاجتماعية , العدد الثامن, القاهرة ،١٩٩٧ .

٦. حافظ , احمد خيري , **سيكولوجية الاقتراب لدى طلاب الجامعة** , إطروحة دكتوراة غير منشورة , جامعة عين شمس , القاهرة , مصر، ١٩٨٥.

٧. حكيم , ثابت كامل , **قراءات في التربية وبعض قضايا المجتمع** ، القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ١٩٩٦ .

٨. خضر , لطيفة ابراهيم , **دورة التعليم في تعزيز الانتماء** , ط ١ , دار الكتب ، القاهرة،٢٠٠٠.

٩. الخضيري , محسن احمد , **العولمة** , ط ١ , مجموعة النيل الدولية، مصر ٢٠٠٠.

١٠. خليل , محمد محمد , **العلاقة المتبادلة بين الفردية والمدنية دراسة في التفاعل النفسي والاجتماعي** , إطروحة دكتوراة غير منشورة , جامعة عين شمس , القاهرة , مصر، ١٩٨٢.

١١. الدسوقي , علي إبراهيم و الباسل , ميادة فوزي , **القيم السائدة لدى معلمات رياض الأطفال وعلاقتها بمستوى مؤهلاتهن** , مجلة التربية , العدد ٥٠ ، جامعة الأزهر،١٩٩٥ .

١٢. الشيبي , هانم إبراهيم , **الانتماء والقيم** ، إطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة عين شمس , القاهرة , مصر، ١٩٩٢.

١٣. عبد الرحمن , احمد وآخرون , **الإسلام والعولمة, المكتبة القومية العربية**، مصر، ١٩٩٩.

١٤. عبد العال , يحيى عبد الحميد , **التنمية بين عقيدة الانتماء وعقيدة التطرف** , مركز المحروسة للبحوث والتدريب والنشر، مصر ، ١٩٩٨.

١٥. عبد المنعم , عبد العزيز , **الاتجاهات الايجابية نحو الولاء للوطن** , رسالة ماجستير غير منشورة , معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس , مصر، ١٩٨٩.

١٦. فطيم , لطفي , **مدخل الى علم النفس الاجتماعي** , ط١, الانجلو المصرية, مصر، ١٩٩٥.

١٧. كرم الدين , ليلى , **الأسس النفسية لمجلات الأطفال** , مجلة العربي ، مصر ٢٠٠٢.

١٨. محمد, فهمي, **العمل مع جماعات الشباب ودعم الانتماء الوطني دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية** , كلية الخدمة الاجتماعية , جامعة حلوان , العدد العاشر، ٢٠٠١.

١٩. ناصر، إبراهيم، **التربية المدنية (المواطنة)** ، طبعة ٦، مكتبة الرائد العلمية، عمان، ١٩٩٣.

٢٠. النجار ، عبدالله مبروك، **الانتماء في ظل التشريع الإسلامي** ، المؤسسة العربية الحديثة ، مصر، ١٩٨٨.

٢١. نشواتي،عبد المجيد ، **علم النفس التربوي** ، اربد ، دار الفرقان، الأردن ، ١٩٩٦.

٢٢. وحيد ، احمد عبد اللطيف ، **علم النفس الاجتماعي** ، دار المسيرة عمان، ٢٠٠١.

Develop efficient teacher and the teacher's role in the advancement of the national

Teacher. Hadeel Hassan Karim al-Saadi
Teacher Faisal Ghazi Mohammed
Translator. Joan Kazem Ahmad

Baghdad University / College of Education Sciences Humanities / Ibn Rushd

Abstract: -

The modern education and the content of the ideas , theories and concepts and methods , is the outcome of the efforts of many thinkers and educators , educators , researchers, and that stretched over many years of research and investigation and experiments , which aims to raise the level and efficiency of the educational process , which will lead to nations and peoples to progress.

These theories , ideas and educational concepts and principles for many conditions has passed led to a refined and developed until it reached what it is today and that which requires that these are systems able to develop themselves and raise the efficiency of the teacher and the development and advancement of the homeland under the constantly changing modern and contemporary world.

Under this renewed educational systems in the communities in the role, we have to look at the educational system in what perspective is characterized by a comprehensive, integrated community, and in line with the emerging changes and requirements of the surrounding environment, and in light of this perspective focus on human society becomes jointly developing future educational vision to develop integrated human personality as an inevitable educational systems contemporary necessity and achieve a degree of balance between the theoretical aspects and practical aspects of teaching and learning process by focusing on the professional side strong for national advancement to the teacher and to promote loyalty and good citizenship.

اثر انموذج السقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية

م. م. احلام جميل محمد علي
الجامعة المستنصريه –كلية التربية

ملخص البحث :

يهدف البحث للتعرف على اثر انموذج السقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية، ولتحقيق مرمى البحث اتبعت الباحثة المنهج التجريبي

مشكلة البحث

إنّ التكنولوجيا الحديثة وثورة الاتصالات والمعلومات بجوانبها المختلفة أدت إلى تغيرات في مجالات الحياة المختلفة كالمجال الاقتصادي والسياسي والاجتماعي والتربوي وفي ضل هذه المعطيات ومتطلبات الواقع وتحديات المستقبل فرض علينا الاهتمام بأساسيات المعرفة كالمفاهيم والمبادئ والنظريات والقوانين. ووجدت الباحثة ان هناك انخفاض في مستويات التحصيل الموفية عموماً.

إن الإلمام بالعلوم التربوية والنفسية وحدها دون العناية بطرائق تدريسها بشكل جيد عقبة كبيرة أمام الطموحات التي تسعى التربية إلى تحقيقها في شخصيات اطبة، فالطريقة التدريسية تعد همزة الوصل ما بين الطاب والمنهج، وهي من المقومات الأساس في نجا عملية التعليم والتعلم. (أبو زينة: ١٩٩٢: ٩٥)

ويؤكد زيتون أن التراجع النسبي في مستوى التحصيل المعرفي سببه الأساليب القائمة على إهمال دور المتعلم وجعل موقفه سلبياً في العملية التعليمية ودور المدرس هو نقل المعلومات من محتوى الكتاب إلى أذهان الطلاب وحفظهم لها. (زيتون ١٩٩٤: ١٠٥)

إن الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية تؤكد أهمية الفهم في التعليم أكثر من تركيزها في حفظ المعلومات واستظهارها من هنا أقتضى الأمر البحث عن طرائق واستراتيجيات وأنموذجات جديدة تسهم في تحقيق أهداف التربية. (زيتون، ٢٠٠١: ١٠٩)

وترى الباحثة أن عمليات التطوير والتغيير والتجديد ما هي إلا دعوات مستمرة للإصلاح والنهوض، وسعي دائم للأفضل، وهي سمة من سمات التواصل الحضاري بين الثقافات والأمم، وعلى هذا الأساس فأن التربية التي ترمي إليها، وتجعلها موضوع التنفيذ واقع وحقيقة على الأرض، هي إعداد إنسان متعلم ومتزن ومسؤول.

وعلى الرغم من أهمية مادة علم النفس التربوي بوصفها مادة دراسية إلا أنه مازال يشعر بعض الطلبة بصعوبتها وبالتالي لا يقبلون دراستها، وفي الواقع أن ما يشعر به الطلبة من صعوبات في أثناء دراستهم لهذه المادة لا يرجع إلى طبيعتها بل يرجع للأسلوب التقليدي في اختيار فحواها وأسلوب تنظيمها وطرائق تدريسها، ومن مستلزمات النجاح معرفة الطالب بقدراته الخاصة، وبالمهمة التي يقوم بها وبالإستراتيجية أو الأنموذج التي تساهم في معالجة هذه المهمة ويعني ذلك معرفة الطالب الخاصة بعملياته المعرفية نتائجها أي إدراكه لما وراء المعرفة، ومع هذه الأهمية نجد أن طرائق التدريس المتبعة في تكوين الطالب/ المدرس في كليات التربية يشوبها بعض النقص في تحقيق دورها المنشود.

ويتمثل ذلك أن أكثر الطرائق المستعملة في التدريس لهذه المادة هي المحاضرة قد تكون مجدية مع الإعداد الكبيرة، ولكنها اعتراها بعض الضعف على يد بعض أعضاء هيئة التدريس مما يتطلب ضرورة إدخال طرائق ونماذج حديثة لتدريس الطلبة عليها وتدريسهم لهذه الأساليب الجديدة.

أن انخفاض مستوى الطالب العلمي راجع في الحقيقة إلى التدريسيين فغالباً ما يستعملون في تدريسهم الطرائق التي تعتمد على الحفظ والتلقين من دون العناية باكتساب المفاهيم، أو تنمية مهارات التفكير العليا عند الطبة، والابتعاد عن استعمال النماذج التدريسية المستحدثة التي تؤدي إلى تزويد الطلبة بالمهارات، والمختبرات المتعلقة بالمادة الدراسية، علماً أن هناك الكثير من النماذج الحديثة التي ظهرت في الوقت الحاضر قد تؤدي إلى اكتساب المفاهيم، وتنمية التفكير بصورة عامة لدى الطلبة إلا أن الملاحظ هو قلة إفادة التدريسيين من هذه النماذج في أغلب الأحيان، وهذا الأمر قد يرجع إلى قلة متابعة التدريسيين للمستجدات في مجال التربية والتعليم. (قطامي، ٢٠٠١: ١٧٣)

لذلك يعد البحث الحالي محاولة قد تؤدي ثمارها المرجوة لتعرف نماذج ملائمةيمكن استعمالها لعلاج الضعف في تدريس مادة علم النفس التربوي لدى طلبة كلية التربية للمرحلة الثانية والعمل على تحقيق اهداف تدريسها باستعمال أنموذجي (كوسكروف- والسقالات التعليمية) اللذين يعدان من النماذج الحديثة في التدريس، فربما تساعد الإجراءات والخطوات التي تتبع على وفق هذين الأنموذجين على النهوض بتدريس مادة علم النفس التربوي.

وتكمن مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

ما أثر أنموذجي كوسكروف والسقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة كلية التربية؟

أهمية البحث:

إن العصر الذي نعيشه يتصف بالتغير السريع بسبب التوسع المعرفي الهائل في جميع المجالات، وهذه التغيرات تتطلب جهداً كبيراً لمواكبة التطورات العلمية والتقنية وتطبيقاتها في مجالات الحياة المختلفة ومما لا شك فيه أن هذه التغيرات ألقت على التربية مسؤوليات كبيرة في إعداد النشئ وتزويدهم بما يساعدهم على مواكبة هذا التقدم العلمي، والسير في نهجه، والتكيف معه بكونها أحدى الركائز التي تعتمد عليها الأعم للحفاظ على كيانها، وأن تقدم المجتمع وتطوره يستند إليها. (الخوالدة ١٩٩٧: ١٢٥) فوظيفة التربية تنمية قدرات الفرد، وتهذيب ميوله وصقل قدراته، وإكسابه مهارات عامة في نواحي حياته وتزويد العقل بالأفكار والمعلومات الحديثة ونقل التراث الثقافي بين الأجيال فالتربية وسيلة لنقل التراث، وتفسيره وتنقيته والزيادة عليه وتعديله. كما أنها تعد عنصراً من عناصر الثقافة وجزءاً من نتائج المجتمع، وبهذا فأن التربية حق للفرد والمجتمع وأولوية من أولويات الحياة. (دروزة، ٢٠٠٠: ٨٩)

لذا أصبح على التربية الحديثة أن تواكب التطورات الهائلة التي شملت نواحي الحياة جميعها، فلم تعد المدارس ملقنا للمعرفة مستقبلاً، بل أصبح الطالب محوراً لعملية التعليم والتعلم، والمدرس منظماً وميسراً لتلك العمليات ومرشداً وموجهاً. (يونس وآخرون ٢٠٠٤: ١٧)

وترى الباحثة في هذا الصدد إلى أن التربية تحتاج إلى طرائق تدريس، وأساليب ونماذج تتلاءم وقدرات الطلبة أو تعمل على تحفيزهم على الفهم واستعمال العقل لتواكب التقدم الحضاري الحاصل حالياً.

وترى الباحثة أن الندوات العلمية والمؤتمرات التي عقدت في الوطن العربي عامة وفي العراق خاصة اكدت ضرورة تطوير المناهج لتطوير قدرة الطلبة على التفكير والعمل المبدع بطريقة منهجية مستقلة وأن يكون الطلبة قادرين على تصميم خطوات حل المشكلة وتأكيد استعمال الطريقة العملية في تصميم المناهج. ويمثل المنهج الخط الذي ينبغي أن يتبع لبلوغ الأهداف التي تتطلع إليها المؤسسات التربوية. حيث يحتل المنهج مركزاً أساسياً في العملية التربوية إلى الحد الذي يمكن وصفه بالعمود الفقري للتربية، ونظراً لهذه الأهمية كان لابد لأي نظام تربوي أن ينبغي منهجاً مدرسياً معيناً يستطيع أن يعكس اتجاهات المجتمع من أجل تعليم المتعلمين وتربيتهم على أسس علمية مدروسة. (الهاشمي، طه، ٢٠٠٨: ٨)

والمنهج المدرسي برأي الباحثة هو النقطة الحيوية والركيزة الأساسية التي تصل المتعلم بالعالم المحيط به خاصة المؤسسات الجامعية وما يدور حوله في جوانبه كافة، وهو الوسيلة الفاعلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من أهداف تربوية مهمة، والمنهج الدراسي هو الأساس الذي ترتكز فيه عملية بناء النظام التربوي التعليمي في مراحله كافة. ووضع المناهج الدراسية المهمة من أدق المسائل التربوية وأعظمها خطراً، بل لعله المشكلة الرئيسة في النظام

التربوي التعليمي، بل أن من أعقد المشكلات اليوم التي يواجهها التربويون في العصر الحاضر هو وضع منهج دراسي ملائم للمتعلمين وفي المراحل التعليمية المختلفة كافة، لأنه ليس بالأمر الهين لأن الحياة في الواقع ذات تطور دائم مستمر، لذلك يجب أن يكون المنهج الدراسي مرناً يخضع للتغيير كما تتطلبها تطورات الحياة والضرورة اكثر تكون في مناهج المرحلة الجامعية.

ومن المؤسسات العلمية التي تسعى لتحقيق رسالتها في قيادة الحركة العلمية هي الجامعات باعتبارها تساهم في التنمية اقوى البشرية للمجتمع وتطويره والنهوض به في كافة المجالات، فيفترض بالتدريس الجامعي أن يصقل المهارات المعرفية لطالب ليكون أكثر وعياً وفعالية للمعلومات الدراسية وأن يصل بالطالب إلى أعلى مراتب التفكير لتلك المعلومات التي يتلقاها في الجامعة ولما كان واقع التدريس بشكل عام هو لا زال يرتكز على الحفظ ويهمل التفكير وتنميته، فمن الطبيعي أن تقل ظواهر الإبداع والابتكار وحل المشكلات وبالتالي تأخر حدوث التقدم العلمي والتكنولوجي في المجتمعات التي يغفل التعليم فيها التركيز على تنمية التفكير لدى الطلبة. (رواشدة، ٢٠٠٨: ٣٨)

وتعد المرحلة الجامعية مرحلة لتأهيل الشباب نحو تحمل المسؤولية والمعرفة لمواجهة تطورات العصر في مجال العلوم والتكنولوجيا، ولاشك أن الأمم اتي ينبغي الرقي والتطور عليها أن تعطي اهتماماً كبيراً بتزويد الطلبة للمعرفة ومهارات التفكير وتنميه فضلاً عن اهتمامها بتطوير شخصية الطلبة. (العسكري، ٢٠٠٥: ١٨٨)

وللجامعة أهمية كبرى في بناء المجتمعات،لأنها مؤسسة للبحث العلمي، وهي مختبرات تحضير للمعلومات والأفكار الحيوية لخدمة الأهداف الستراتيجية لبناء المجتمعات الحديثة فالبحث العلمي ليس جهداً فردياً لعالم أو لباحث بل هو محصلة الجهود المشتركة لمجموعة من الباحثين أو العلماء لحل مشكلة من المشكلات التي يعاني منها المجتمع. (عريفج، وأبو طه، ٢٠٠١: ٢٨)

والجامعات بما تضمنه من مراكز بحوث هي المكان الملائم لتواجد النخبة من العلماء والباحثين للإسهام في حل المشكلات والتفاعل مع المجتمع بتحديد قضاياه ومشاكله فتعمل على إيجاد الحلول الملائمة له، وتهدف الجامعات لتطوير أساليبها التربوية وتنمي الإمكانات المتاحة لها، لأجل أن تؤدي رسالتها وأهداف وجودها لخدمة المجتمع وتحسين فعاليتها. (البدران، ٢٠٠٠، ٢٦٩)

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرف أثر أنموذجالسقالات التعليمية في:

اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي لدى طلبة المرحلة الثانية/ كلية التربية.

فرضية البحث:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج السقالات التعليمية، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية في اختبار اكتساب المفاهيم.

تحديد المصطلحات: Definition of the terms

أولاً: الأثر: Effect

لغةً:

مأخوذ من أثرت الشيء- بفتح الهمزة والثاء الممتلئة- أي نقلته أو تتبعته، ومعناه عند أهل اللغة: ما بقي من رسم الشيء وضربه السيف، ويجمع على آثار، مثل: سبب وأسباب (ابن منظور، ١٩٥٦، مادة: أ ث ر ن ج١)

اصطلاحاً: عرفه كل من:

١- الحنفي ١٩٧٨: بأنه النتيجة التي تترتب على حادث أو ظاهرة في علامة سببية. (الحنفي، ١٩٧٨: ٢٨٧).

٢- مرعي وأحمد (٢٠٠٢):بأنه "مجموعة من الأنظمة والإجراءات التي يمكن تطبيقها في غرفة الصف مع الأخذ في الحسبان كل مناهج الدراسة الفعلية والسياقات الاجتماعية التي يحدث فيها التعلم.

٢- الأنموذج: Model

عرفه كل من:

١- (Joyce & Weil, 1986): أنه خطة يمكن استعمالها في تنظيم عمل المعلم ومهامه من مواد وخبرات تعليمية وتدريسية. (Joyce & Weil, 1986, P:35)

٢- (Mayer, 1989): أنه تقنية تعليمية تعتمد على نظريات التعلم بشكل مخططات، الهدف منها مساعدة المتعلمين لتكوين نماذج ذهنية للنظام المراد دراسته الذي توضع منه الأهداف والأفعال الرئيسية لهذا النظام. (Mayer, 1989, P: 43)

رابعاً: انموذج السقالات التعليمية

عرفها كل من:

١- **Rachl R. ranDerstuyf** (2002):

((عمليات ادعم التي تقدم للمتعلمين من أجل مساعدتهم في حل المشكلات وإنجاز المهام والأهداف المرجوة وذلك من خلال استخدام الأدوات المساندة وتوظيفها لتحقيق أغراض تعليمية محددة)). (Rachel R, Van Der stuyf 2002, p,2)

٢- **زيتون (٢٠٠٣)**: بأنها ((خطوات ممزوجة بأدوات نشطة تدعم التعلم وتساعد المتعلم في الانتقال من مستوى الراهن إلى المستوى الذي يليه في سياق اجتماعي ثقافي يكون فيه نشطاً ومتفاعلاً بحيث تدعم البناء المعرفي والمهاري لديه من غيرها لن يقوم هذا البناء)). (زيتون ٢٠٠٣: ١١٣)

الاكتساب: Acqujuisition

١- عرفه (١٩٧٩) Davis

بأنه قدرة الطاب على التمييز بين الأمثلة التي تنتمي إلى المفهوم والأمثلة التي لا تنتمي إليه وتحديد الخصائص والشروط الكافية ليكون كمثيل لذلك المفهوم. (Davis, 1979, p, 13)

٢- عرفه العمر (١٩٩٠):

بأنه مدى معرفة الطاب بما يمثل المفهوم ولا يمثله من خلال انتباهه إلى فعاليات ونشاطات المعلم ومن ثم يقوم بمعالجة المعلومات بطريقته الخاصة ليكون منها معنى عن طريق ربطها بما لديه من معلومات قبل أن يحفظها في مخزن الذاكرة لديه. (العمر ١٩٩٠: ٢٠٢)

المفهوم: (Concept)

اختلف الآراء حول إعطاء تعريف للمفهوم قد تنوعت تعريفاته ومعانيه بتنوع أفكار مقدميه وفلسفاتهم ويمكن أن تصنف هذه التعريفات إلى صنفين أساسيين:

١- عرفه Merril (1977):

بأنه مجموعة من الأشياء أو الركوز أو الحوادث المعينة التي جمعت معاً على أساس خصائصها المشتركة، ويشار إليه باسم أو رمز خاص. (Merril, 1977, p31)

٢- عرفه Chauhau (1994):

بأنه الوحدة الأساسية لأنواع التعلم جميعاً التي تشير إلى ظواهر في مجال محدود تجمعها خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من الأصناف أو الأشياء. (Chauhau: 1994, p235)

الفصل الثاني

الإطار النظري

إن تحديد الإطار النظري لأي بحث علمي ضرورة أساسية، لأنه أشبه ما يكون بالحدود الطبيعية للبحث، ويمثل الأسس والقواعد التي يستند إليها الباحث في معظم إجراءات بحثه فالإطار النظري: هو الخلفية العامة للنظرية التي يحتاج إليها الباحث للعلم بها ليستطيع بعدها أن يعد بحثاً علمياً له أهداف وفروض علمية يكون لتحقيقها أثر في البناء المعرفي. (العزاوي، ٢٠٠٨: ٤٥)

وللإطار النظري أهمية تأتية من مبدأ تراكم المعرفة النظرية، فالمشكلات البحثية لا توجد من العدم، وإنما هي امتداد لما سبقها من تقدم علمي فالمعرفة تراكمية تبنى على ما سبقها حيث يبدأ الباحث مما انتهى غيره من الباحثين وبالتالي يكون لبحثه أثر بارز في البناء المعرفي، وما يؤكد أهمية الإطار لأي دراسة ما أشارت إليه الأدبيات:

١- تحديد الإطار النظري يبين أثر في الإضافة إلى المعرفة.

٢- المشكلة انعكاس لإطارها النظري لذا يكون فهمها وترابطها أفضل عندما يتم توضيحه.

٣- تحديد الإطار النظري يساعد على تحديد قيمة البحث. (العساف ٢٠٠٦: ٥١)

النظرية البنائية:

١- الجذور التاريخية للنظرية البنائية:

نشأت النظرية البنائية خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وهي مجموعة فرعية من المنظور المعرفي وعندما يبحث التربويون عن أنموذج تدريسي أكثر تمركز المتعلم فأنهم يميلون التوجه نحو ما يسمى بـ(البنائية) يتلخص تفكير هؤلاء التربويون أنهم يركزون على التعليم بمبادرة المتعلم، والتركيز على عمل متعلم أو مجموعات صغيرة، ودور المعلم بوصفه مسهلاً، والاهتمام بالقليل بالوقت وتنوع التقويم، وبناء صف مرن والقيام بأنشطة متوازنة. (الهاشمي وطه ٢٠٠٨: ٢١٩)

وعن جذور النظرية البنائية في علم النفس فيوضح فورث (Forsyth 1994) البنائية مشتقة من نظريتي: البنائية المعرفية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (Forsyth, 1004 p.222) إذ ينظر البنائيون إلى بياجيه بعدة واضع اللبنات الأولى للبنائية الأولى للبنائية، فقد وضع البنائية نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي، ولها شقان أساسيان مرتبطان هما:

أولاً: الحتمية المنطقية (Logical Determinism) ويختص بافتراضات بياجيه عن العمليات المعرفية، وتصفية لمراحل النمو العقلي بناءاً على هذه العمليات.

الثاني: البنائية: (Constructivism)

يرى أن الفرد هو الذي يبني معرفته من تفاعله مع البيئة، والتكيف معها من طريق عملية التنظيم الذاتي (regulalation) أو الموازنة التي تتضمن عمليتي التمثيل Assimilation وهي عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات ووضعها في تراكيب البنى المعرفية عند الفرد، والملاءمة Accommodation وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه البنى المعرفية لتنسب ما يستجد من مثيرات وتعديل البنى المعرفية لدى نتيجة عمليتي التمثيل والملاءمة ويمكن توضح هذه النظرية من الشكل (٢). (فهمي ومنى، ٢٠٠٢: ١٠٤)

أنموذج السقالات التعليمية:

نبذة تاريخية:

ظهر مصطلح الدعائم التعليمية (Scaffolding Instruction) لأول مرة في دراسة لود Brune Wood وروس Ross عام ١٩٧٦، وكان هدفها التوصل إلى دور المدرس في جعل المتعلم المبتدئ قادراً على حل المشكلة التي تفوق قدراته الفردية، وتعد هذه الطريقة أو الأنموذج تطبيقا لنظرية فيجوتسكي عن التعلم الاجتماعي ومفهومه عن منطقة النمو الوشيك (Zpd) (Zone Proximal development) كما تحدد بالحل المستقل للمشكلة، وبين مستوى النمو الممكن كما تحدد من خلال حل المشكلة تحت توجيه بالغ أو بالتعاون ما بين نظراء أكثر قدرة. (زاير وآخرون، ٢٠١٤: ٢٤٥)

في السنوات الأخيرة لاحظوا أكثر الباحثين أن نظرية فيجوتسكي ونظرية منطقة النمو التقريبي يمثلان بؤرة مفهوم السقالات إذ أن السقالات التعليمية تطبيق مباشر لأعمال فيجوتسكي في التعليم من خلال منطقة النمو التقريبي التي تقول أن فكرة السقالات تظهر جزئياً ثراء فكرة منطقة النمو التقريبي وقد أشار فيجوتسكي في نظريته الاجتماعية إلى هذه الكلمة وأوضح أنها ليست تغطية في مقياس وإنما استمرارية السلوك فهي المساحة التي تحدد أداء المتعلم المستقل الذي يعرفه ويعمل به لوحده أو أداء المتعلم الذي يصل إليه بالمساعدة، أو المساندة ويدعى أداءً مساندة. (Leong &Bodrova, 1995, p2)

وفي هذه الطريقة يوضح المدرس ما يدل على مهارة خاصة للطلبة، ثم يقدم لهم المساعدة كي يتقنوا المهارة بوساطة نقل المسؤولية من المدرس إلى الطلبة، لتعليمهم على العمل بنحو مستقل، ولا يؤخذ على المساعدة فوراً، بل هو تحويل تدريجي. والميزة الرئيسة لهذا الأنموذج هو مساعدة المتعلمين على ربط المعارف المكتسبة مع المفاهيم الجديدة وبناء نوع من الثقة عندهم، والحد من الخوف والقلق حول مفهوم معين. (زاير وآخرون ٢٠١٤: ٢٤٥)

والهدف من دور المعلم في السقالات التعليمية هو التوصل في جعل المتعلم قادراً على حل المشكلة التي تفوق قدراته والقصد بها وصف نوع من المساعدة المعروضة من المعلم لدعم التعلم وإنجاز المهمة التي لا يستطيع المتعلم إنجازها لوحده بلا مساعدة الآخرين، وعند شعور المتعلم بأن المتعلم بدأ ستطيع المهمة تبدأ الإزالة التدريجية السقالات أو الدعامات هي بمثابة الجسر للوصول إلى الشيء الذي لا يعرفه المتعلم وعليه فالسقالات تعمل كمساعدة للتعلم عبر استعمال أدوات مختلفة لتسهيل تعلم المتعلم. (قطامي ٢٠٠٥: ٣٦٨)

إذا أردنا وصف مصطلح السقالات بجملة ما فأننا نقول الدعم المتقدم للمتعلمين لإشراكهم في الأنشطة التي لا يستطيعون الوصول إليها مفردهم، وهذا المصطلح مأخوذ من حرفة البناء فيستعمل عمال البناء السقالة من أجل إسناد البناء ودعمه بشكل مؤقت من أجل

إتمام البناء بينما في التربية تقدم بوساطة المعلم إذ يحتاج المتعلمين في بداية تعلمهم إلى مساعدة المعلم حتى يستطيعوا الحصول على العلم باستقلالية أي تقدم إليهم معلومات وحقائق جديدة مع الحقائق والمعلومات الموجودة لديهم، حيث يرى فيجوتسكي أن المتعلم سيتعلم عندما تقدم له تلميحات ومعلومات إرشادية وأدوات تعليمية مساندة تكون مساعدة للتفكير، والتذكير أكثر، مما لو ترك بمفرده، ليستكشف ويتعلم المعرفة الجديدة. (Raynond 2000, p,165)

يؤكد العالم فيجوتسكي أن منطقة النمو الممكن (التقريبي) تعد مهمة للتعلم لأنها تسمح للمربين أن يغيروا مستقبل المتعلم القريب أذ أن هذه المنطقة تفترض أن هناك أوقات مثالية للتعلم إذا عرفنا كيف تطور المتعلمين معرفياً فنستطيع أن نطور طرائق تساعدهم في توسيع هذه المنطقة في التعلم المدرسي، والوصول إلى إمكاناتهم الأكاديمية، وأن المتعلم لديه ثلاث مناطق من النمو وهي منطقة النمو الفعلي تحدد منطقة النمو الفعلي له ويتمثل في قدرة المتعلم على تعلم الأشياء المعينة اعتماداً على نفسه، ومنطقة النمو الممكن وهي منطقة النمو التي يسعى المتعلم إلى الوصول، إليها بمساعدة معلم أكثر خبرة ومعرفة، ومنطقة النمو التقريبي وهي المنطقة الفاصلة بين مستوى التعلم الفعلي من النمو، ومستوى النمو الذي يسعى في الوصول إليها. (أمين ٢٠٠٩: ٣)

ومن وجهة نظر العالم ليف فيجوتسكي أن الأدوات التعليمية المساندة لكي مفتاح عملية بناء المعرفة عند المتعلم. وقد أدرج فيجوتسكي عدداً من الأدوات المساندة لعملية التعلم مثل (النماذج، والمجسمات، الصور المرسومة، والوسائط التعليمية، الأفلام التعليمية). وبهذا تعتبر السقالات التعليمية واحدة من التطبيقات التربوية للنظرية البنائية والتي تركز على المعرفة وكيفية بنائها من المتعلم نفسه من خلال الأدوات التعليمية التي تساعد عملية التعلم، وبهذا فأن ظهور السقالات التعليمية كان من خلال سمات النظرية الاجتماعية البنائية للعالم فيجوتسكي من خلال اتفاعل الاجتماعي الذي يؤدي دوراً مهماً في تطوير المعرفة، أي أن التعلم يحدث خلال المشاركة في التجارب الثقافية والاجتماعية فمن فهو يرى أن التعلم لا يحدث بصورة منفصلة لكن من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين التي تؤدي إلى أنماط وسياقات ذات معنى. (Serly, 1999, 632)

أكد فيجوتسكي على الربط بين التعليم والتطوير، إذ أن المعرفة وإدراك الأشياء يندمجان من خلال تفاعلات المادة مع العالم والتفكير في هذا التفاعل واستيعابه. والتطور لا يمكن أن يتم فصله عن البيئة الثقافية والاجتماعية. وأن فهم العمليات العقلية يتم بفهم التفاعل الاجتماعي وفهم الأدوات التعليمية المساندة. وبهذه الطريقة فقد عرف المعلم أن الذي يقوم بتعلم المتعلم ليس

فقط من مصدر المعرفة التي عليه أن يستوعبها، كالرافعة أو السقالة التي بها يمكن نقل المعرفة أو السمات التعليمية في فكر المتعلم من مستوى إلى آخر. (Yaroshevsk, 1989, p,284)

مراحل التدريس على وفق أنموذج السقالات التعليمية:

المرحلة الأولى: التقديم:

في هذه المرحلة يعطي المدرس فكرة عامة عن الدري على وفق ما يأتي:

١- استعمال التلميحات والتساؤلات المثيرة.

٢- التفكير الجهري للعمليات والمهارات العقلية المنضمة في المهمة.

٣- كتابة الخطوات التي سوف تتبع في أداء المهمة.

٤- إعطاء أنموذج لتعلم المهارات العقلية والعمليات المستهدفة.

المرحلة الثانية: الممارسة الجماعية الموجهة:

في هذه المرحلة يشارك المدرس المتعلمين في بعض أفكار الدرس ويطرح عليهم بعض التساؤلات تاركاً لهم الإجابة عنها، ويجعل المتعلمين يعملون في مجموعات صغيرة يعقبها بتقسيم أصغر، بحيث يعمل كل متعلمين اثنين معاً. وعلى النحو الآتي:

١- يعمل الطالب مع رفيقه في مجموعات صغيرة.

٢- ملاحظة أخطاء الطلبة ورصدها والعمل الفوري على تصحيحها.

٣- توجيه الطلبة لطرح الأسئلة وكذلك الاستفسار الذاتي عند أداء المهمة.

المرحلة الثالثة: ممارسة موجهة لمحتوى علمي ومهمات متنوعة:

١- ممارسة المهمات والأنشطة لمجموعات الطلبة بإشراف المدرس.

٢- يشترك المدرس والطلبة في تدريس تبادلي.

المرحلة الرابعة: التغذية الراجعة:

١- يعطي المدرس قوائم التصحيح، التي تتضمن جميع خطوات أداء المهمة.

٢- تقديم نماذج من أعمال الخبراء.

٣- مساعدة الطالب على تقويم عمله بنماذج معدة مسبقاً.

٤- إتاحة الفرصة للطالب لاستعمال المراجعة الذاتية.

المرحلة الخامسة: نقل المسؤولية للمتعلم:

تنقل جميع المسؤوليات التعليمية عن المدرس إلى المتعلم، وإلغاء الدعم المقدم له من المدرس، مع مراجعة أداء المتعلم دورياً، إلى أن يصل إلى إتقان التعلم، وبعد أن تزداد استقلالية المتعلم، يترك بمفرده من دون تدخل المدرس مع التمهيد لممارسة تعليمية أخرى يؤديها المتعلم بمفرده.

المرحلة السادسة: تقديم ممارسة مستقلة لكل طالب:

يعمل المدرس على تيسير التطبيق لمهمة أخرى ومثال جديد، ومنح فرصة للطلبة لممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة لتوسيع فهم المتعلم للموضوع وتعميقه. (زاير وآخرون ٢٠١٤: ٢٤٦)

مميزات أنموذج السقالات التعليمية:

١- تنظيم المحتوى اعلمي أو المادة المقررة أو الموضوع.

٢- بناء المحتوى أو الموضوع بشكل يزداد فيه الإدراك للمادة والمتطلبات بالتدريج.

٣- التركيز على المتعلم أولاً وزيادة الدعم أو المساعدة بدرجة كبيرة ثم إزالتها بخطوات فيما بعد.

٤- زيادة العناية والدعم للمتعلمين وتقديم الدعم اللفظي.

٥- تهيئة البيئة المناسبة للمتعلمين وتقديم الدعم المناسب من أنشطة وبطاقات مصورة لإنجاز العمل.

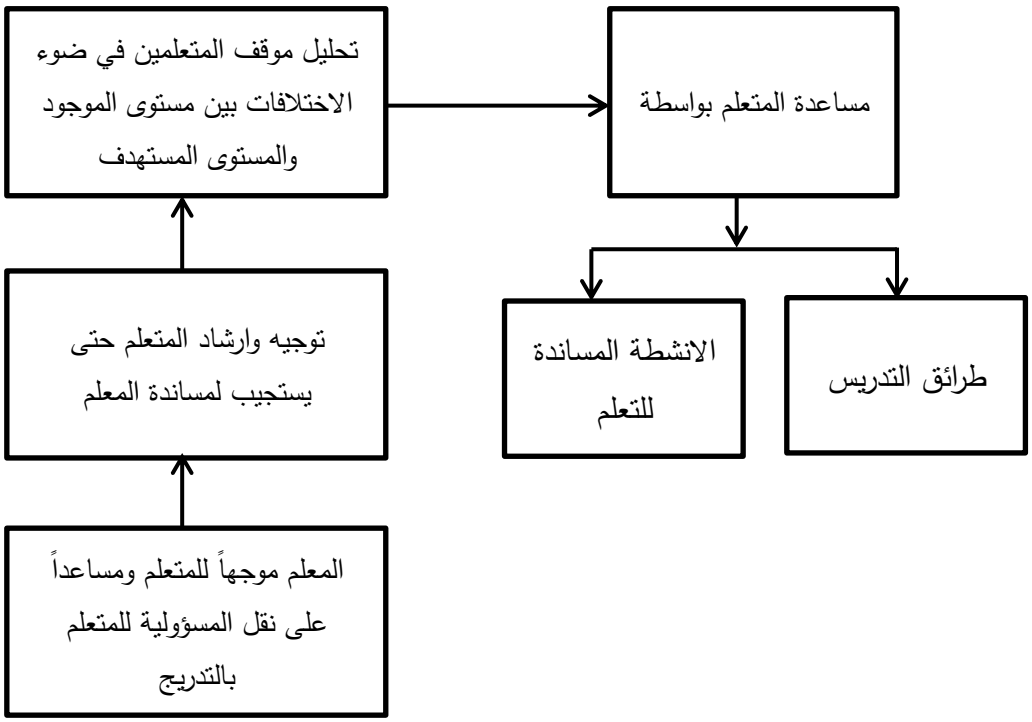
٦- تنمية القدرة على الفهم.

٧- خضوع نظام التدريس لنوع من الضبط وتوفير الدافعية والتوجيه والعناية للمتعلمين بصورة مستمرة.

٨- تزايد العناية بمبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين وما تفرضه من ضرورة لتحقيق الأهداف.

٩- توفير التغذية الراجعة للمتعلمين.

١٠- توفير بيئة تعلم أكثر ثراء. (قطامي ٢٠١٣: ٨٥)



شكل (٥) مخطط يوضح خطوات أنموذج السقالات التعليمية (Scott, 1998 p.71)

دور المعلم في ضوء أنموذج السقالات التعليمية:

١- يدرك المحتوى العلمي أو الموضوع الذي يقوم بتدريسه والالتزام بالترابط بين المواضيع.

٢- يتفهم طبيعة الطلبة وخصائهم وتقديم الدعم والتشجيع المتواصل ومساعدتهم على الاستكشاف ومناقشة المادة.

٣- يتضمن أساليب التعزيز للسلوك المطلوب وتحفيزهم على التعاون وإنشاء علاقة بين المتعلمين.

٤- يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ويقلل من ارتباك المتعلمين وتعليمهم خطوات الدرس.

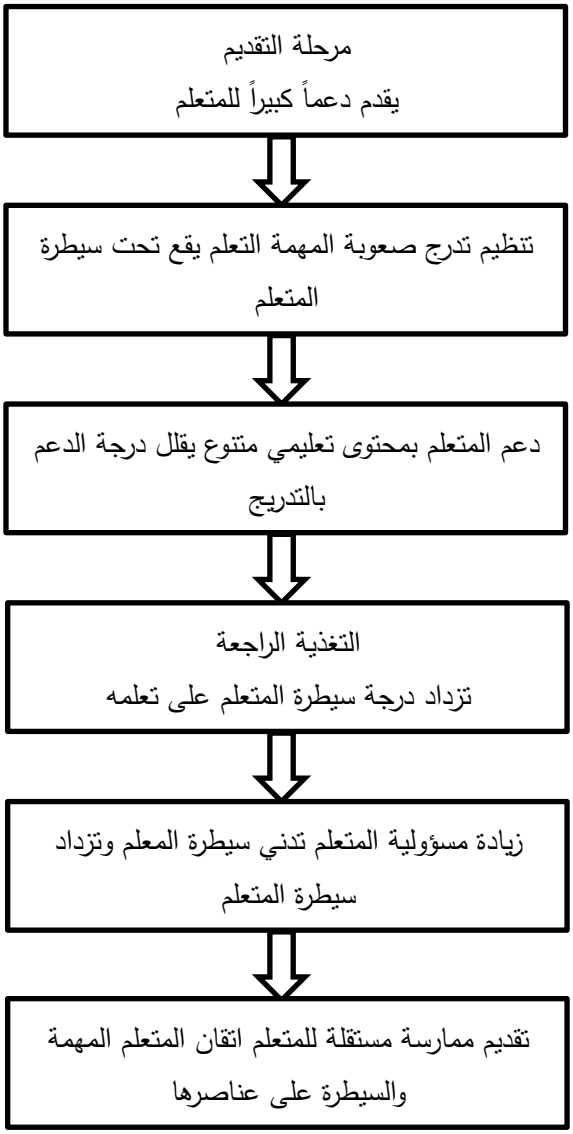
٥- تهيئة بيئة دراسية نظامية ناجحة تحقق التعلم التعاوني والاستقلال الذاتي.

٦- تحفيز المتعلمين على التفكير في ما وراء المعرفة من خلال الممارسة الموجهة. (Vacca, James, 2008, 654)

وترى الباحثة أهمية أنموذج السقالات التعليمية وما لها من فوائد التي تسهم في تحقيق الأهداف المطلوبة التي يضعها المدرس فتحدث عملية التعلم للطالب فهو يجعل منه المحور الأساس للعملية التعليمية عن طريق تفعيل دور الطالب وتحفيزه على القيام بدور أكثر نشاطاً في التعلم من خلال الحوار والتفاعل المشترك مع التعزيز بتقديم سقالات تعليمية داعمة وتنمية قدراتهم المعرفية والوجدانية بمساعدة المعلم الذي يوفر الفرص لتيسير المعرفة ونمو التعليم والمناقشة السليمة للمتعلمين وجعله نشطاً ومبدعاً فضلاً على أنه يشجع على العمل في مجموعات صغيرة وتنمية روح التعاون بين الطلبة.

وبهذا فالسقالات التعليمية هي أحدى النماذج التي تقدم الدعم للمتعلمين إذا يستخدمها المعلم مؤقتاً ويقدم من خلالها مجموعة من الأنشطة ويستخدم الأدوات التي تزيد من مستوى الفهم لدى المتعلمين بالقدر الذي يسمح له بمواصلة أداء الأنشطة ذاتياً وفي إطار هذا المفهوم يقدم المعلم المساعدة الوقتية التي يحتاجها المتعلم بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله بأن يواصل بقية تعلمه وسميت بهذا الاسم لأنها تركز على الدعم المؤقت للمتعلم من خلال تقديم مجموعة من الأنشطة والبرامج ومن ثم تركه ليكمل بقية مهام تعلمه معتمداً على قدراته الذاتية إذ يتكون المساندة أو السقالة أو الدعم من ضبط المعلم لعناصر المهمة التعليمية أو التي تكون مبدئياً أكثر من قدرة أو إمكانية المتعلم وبالتالي السماح له بالتركيز على عناصر المهمة التي تقع ضمن مدى كفاءة المتعلم وإكمالها بمفرده وبهذه الطريقة تكتمل المهمة بنجاح وينتج عنها تطوير المهمة بسرعة أكبر.

ويمكن تلخيص مراحل الدعم المقدم للمتعلم بالشكل الآتي: (ياسين وراجي ٢٠١٢: ١٠٧)



(ياسين وراجي ٢٠١٢: ١٠٨)

شكل (٦) يوضح مراحل الدعم المقدم للمتعلم

أسس النموذج السقالات التعليمية:

١- تدعيم جهود الطلبة ونقل المسؤولية من الأكثر خبرة أي من المعلم إلى المتعلم.

٢- مواصلة الدعم من قبل المعلم أي أن السقالات التعليمية مؤقتة ومرحلية ومتدرجة، وهذا يعني زيادة الدعم ثم الانسحاب أي كلما ازداد قدرة الطالب على أداء المهمة كلما قل حاجته إلى الدعم وهذه علاقة عكسية بين تقديم الدعم ونمو المعرفة.

٣- تستخدم مع أعداد مختلفة من الطلبة وأنواع مختلفة من المساندة التعليمية وما يتناسب مع تحقيق الأهداف الدراسية.

٤- تتيح الفرصة للمتعلمين للتفكير دون تردد أو خوف.

٥- يبعد هذا الأنموذج المتعلم عن الحفظ والتكرار.

٦- تراعي مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الكم والنوع وتقديم الدعم المناسب لهم.

٧- تشجع على العمل الجماعي بين المتعلمين داخل الصف. (Bhriller&Meichenbaum, 1998. p.3)

ومما تقدم ترى الباحثة أن أنموذج السقالات التعليمية وطريقة التعلم بها هي أكثر أهمية من غيرها حيث أنها تشترك ثلاث عناصر أساسية في التعلم وهم المعلم والمتعلم والأقران والأدوات التعليمية المساندة.

المحور الثاني: دراسات تناولت أنموذج السقالات التعليمية

١- دراسة (الجندي وأحمد ٢٠٠٤)

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية في مدينة القاهرة وهدفت إلى التعرف إلى دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التوليدي، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وزعت إلى مجموعتين الأولى تجريبية وعدد طالباتها (٤٠) طالبة والمجموعة الثانية الضابطة وعدد طالباتها (٤٠) طالبة والتي درست بالطريقة المعتادة. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج التجريبي، إذ طبقت الأدوات على العينة قبلياً وبعدياً، واستخدم مقياس أسلوب التعلم (السطحي، العميق) واختبار تحصيلي واختبار لمهارات التفكير التوليدي الذي يتضمن وضع الفرضيات، التنبؤ في المعطيات، الطلاقة، المرونة) ومقياس الاتجاه ودراسة الجهاز اعصبي من إعداد الباحثين وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية في كل من اختبار التحصيل واختبار التفكير التوليدي والاتجاه نحو دراسة الجهاز العصبي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصيت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات على استخدام السقالات التعليمية لأهميتها في مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات. (الجندي وأحمد ٢٠٠٤)

٢- دراسة (حافظ ٢٠٠٦)

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية في المدينة المنورة، هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية السقالات التعليمية باستخدام برمجيات العروض التقدمية في التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لبلوم والتفكير النافذ لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالبة قسمن إلى مجموعتين مجموعة تجريبية بلغ عددها (٩١) طالبة درسن بأنموذج السقالات التعليمية ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٩١) طابة درسن

بالطريقة الاعتيادية، وأتبع المنهج التجريبي القائم على تصميم المجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي.

وطبقت الباحثة اختبار التفكير الناقد، واختبار تحصيلي واستخدم في المعالجة الإحصائية معادلة الفاكرونباخ لحساب معامل صبات الاختبار واختبار ليفنس لاختلاف التجانس لتحديد تكافؤ العينة والاختبار التائي لمعرفة نتائج التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لبلوم والتفكير الناقد، وقد أظهرت الدراسة نتائج عديدة منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لبلوم بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لمكونات التفكير الناقد، وفي التفكير الناقد ككل، وفي ضوء هذه النتائج توصلت إلى عدد من التوصيات أهمها ربط المناهج الدراسية بحياة المتعلمين، واستخدام المستحدثات العلمية في التدريس، وتدريب المعلمات على السقالات التعليمية قبل الخدمة وإثنائها لدورها بشكل فعال في التدريس وأوصت بضرورة ربط المناهج الدراسية بالمستحدثات العلمية. (حافظ ٢٠٠٦: ج)

موازنة الدراسة التي تناولت أنموذج السقالات التعليمية:

١- الأهداف:

لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث تحديد الأهداف تبعاً للمشكلة التي عالجتها كل دراسة، فقد هدفت دراسة (الجندي وأحمد ٢٠٠٤) إلى التعرف على دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التوليدي، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي، وهدفت دراسة (حافظ ٢٠٠٦) إلى معرفة أثر استراتيجية السقالات التعليمية باستخدام برمجيات العروض التقدمية في التحصيل الدراسي عند المستويات الدنيا لبلوم والتفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة العلوم.

هدفت دراسة (رمضان ٢٠١٣) إلى معرفة أثر استخدام السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي، وهدفت دراسة (PEDAST &SaRaPUU, 2006) إلى التعرف إلى أثر تزويد الطلبة بالسنادات التعليمية في تحصيل وبقاء أثر التعلم في معالجة مشكلات مادة الأحياء في جامعة تاريو، وايضاً دراسة (Azevedo, 2003) هدفت الى التعرف على دور السنادات التعليمية وتأثيرها على تيسير اكتساب الطالب للمعلومات في قسم التشريح.

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى معرفة أثر أنموذجي كوسكروف والسقالات التعليمية في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي والتفكير ما وراء المعرفية لدى طلبة كية التربية.

٢- المرحلة الدراسية:

لقد تباينت المرحلة الدراسية التي اعتمدتها الدراسات السابقة فقد اعتمدت المرحلة المتوسطة كما دراسة (الجندي وأحمد ٢٠٠٤) ودراسة (حافظ ٢٠٠٦) ودراسة (رمضان ٢٠١٣) أما المرحلة الدراسة الجامعية كما في دراسة (PEDAS & ARAPUU 2006) وأيضاً دراسة (Azevedo, 2003) أما الدراسة الحالية فقد طبقت على عينة من طلبة المرحلة الثانية كلية التربية/ الجامعة المستنصرية.

٣- عينة الدراسات:

تباينت الدراسات السابقة في عدد أفراد العينة إذ كانت عينة الدراسات السابقة تتراوح ما بين (٥٣- ١٨٢) كما في دراسة (Azevedo, 2003) ودراسة (حافظ ٢٠٠٦) أما الدراسة الحالية فكانت عينة البحث (١٠٥) طالب وطالبة.

٥- موقع الدراسات:

لقد أجريت بعض الدراسات في الوطن العربي وبعضها الآخر في دول أجنبية أما الدراسة الحالية فقد أجريت في العراق/ جامعة بغداد.

أ- اختبار اكتساب المفاهيم:

من متطلبات البحث الحالي بناء اختبار اكتساب المفاهيم علم النفس التربوي وفق قياس اكتساب المفاهيم الثلاث (تعريف المفهوم- تمييز المفهوم- تطبيق المفهوم) كنواتج لعملية معبرة عن قياس اكتساب المفاهيم لمعرفة أثر المتغيرات التجريبية في مفاهيم علم النفس التربوي لدى أفراد عينة البحث مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

وقد اعتمدت الباحثة عمليات قياس اكتساب المفاهيم بعد أن استشارت مجموعة من الخبراء ملحق (٣) ومراجعة الدراسات السابقة (ذات العلاقة)، والاطلاع على بعض الاختبارات التي لها علاقة بقياس المفاهيم.

ولعدم توافر أداة جاهزة (على حد علم الباحثة) مقننة تتصف بالصدق والثبات وتغطي موضوعات الدراسة، قامت الباحثة بتصميم اختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد لاكتساب مفاهيم علم النفس التربوي في ضوء محتوى فصول مادة علم النفس التربوي بمفاهيمها، والأغراض السلوكية، بحيث اعتمدت الباحثة على الأهداف السلوكية الخاصة بكل مستوى من مستويات قياس المفهوم وفق عمليات اكتساب المفهوم الثلاث (تعريف- تمييز- تطبيق) بما يتلائم ومستوى الطلبة في المرحلة الجامعية وسير الدرس.

٢- صياغة فقرات الاختبار:

أعدت الباحثة ثلاث فقرات اختبارية لكل مفهوم شملت هذه الفقرات تعريف المفهوم وتحديد خصائصه الأساسية، وفقرة لاستعمال المفهوم في عملية التمييز، وفقرة لتصنيف المفهوم بواقع (٣٠) فقرة لكل مجال في هذه المجالات الثلاثة (تعريف- تمييز- تطبيق) وقد بلغ عدد فقرات الكلي (٩٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد، وقد أعطيت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة و(صفر) لكل إجابة خاطئة وعوملت الإجابة المتروكة معاملة الإجابة الخاطئة، اعتمدت الباحثة على الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغة فقرات اختبار اكتساب المفاهيم، وقد صاغت فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد، لأنها تعمل على تحديد ذاتية المصحح على نتائج المتعلمين، وذلك بوضع معايير ثابتة للتقويم، فالإجابة واضحة ومحددة. (الخوالدة ويحيى ٢٠٠١: ٢٧٦)

٣- صدق الاختبار: Test Validity

يعد اصدق من الخصائص المهمة في إعداد الاختبار للحكم على مدى صلاحيته وقدرته على قياس الظاهرة التي يراد دراستها، ويعد من أكثر المؤشرات السيكومترية أهمية في إعداد الاختبار (ملحم ٢٠٠٢: ٢٢٦) (فرج ١٩٨٠: ٣٠٦) وقد تم التحقق من صدق الاختبار كما يأتي:

أ- الصدق الظاهري: Face Validity

إذ يمكن التحقق من هذا النوع من اصدق بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (٣) لمعرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار ومدى تحقق الأهداف السلوكية وعلى وفق تلك الآراء قامت الباحثة بالاعتماد على نسبة ٨٠% لقبول الفقرة، وقد تم اعتماد جميع الفقرات بعد إجراء بعض التعديلات عليها فأصبح الاختبار مكوناً من (٩٠) فقرة وكما موضح في ملحق (١٢).

ب- صدق المحتوى: Content Validity

وتعد الاختبارات صادقة المحتوى إذا كانت تشير بدرجة مقبولة إلى مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي يقيسه، أي أن الاختبار يكون صادقاً عندما يغطي جميع أجزاء المادة التي درسها المتعلمون في صف معين، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة (ملحم ٢٠٠٥: ٢٧١)

وعلى أساس الإجراءات التي قام بها الباحث المتمثلة بقائمة من المفاهيم لعلم النفس التربوي عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، لتأكد من صدق الاختبار من حيث

الدقة العلمية والتحقيق هدف البحث وبهذا أصبح الاختبار صادقاً لأنه حقق الغرض الذي وضع من أجله وبما يتفق مع آراء الخبراء الذي أعد للمادة الدراسية الذي شمله اختبار الاكتساب.

٤- صياغة تعليمات الاختبار:

وضعت الباحثة التعليمات الآتية:

أ- تعليمات الإجابة عن الفقرات:

تضمنت التعليمات الهدف من الاختبار والمعلومات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنه، وعدد البدائل الإجابة التي تتكون من أربعة بدائل واحدة منها صحيحة وثلاثة خاطئة أو تكون الإجابة فقط بوضع إشارة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة، وأن لا تترك أي فقرة من الفقرات قدر الإمكان من غير الإجابة، وتضمنت التعليمات الوقت المخصص للإجابة، فضلاً عن ذلك معلومات عامة عن الطلبة وتكون إجابة الطلبة في أنموذج يوزع مع الاختبار.

ب- تصحيح الفقرات:

لغرض تصحيح إجابات الطلبة على فقرات اختبار اكتساب المفاهيم أجري الآتي:

* أعدت الباحثة أنموذجاً اعتمدت عليه في تصحيح إجابات الطلبة عن فقرات الاختبار ومفتاح الأجوبة النموذجية من فقرات الاختبار البالغ عددها (٩٠) فقرة اختبارية.

* يتم تصحيح إجابات الطلبة على أساس (١- صفر) لكل فقرة من فقرات الاختبار، إذ تعطى الإجابة الصحيحة (١) فيما تعطى الإجابة الخاطئة أو المتروكة على اكثر من بديل (صفر)، وفي ضوء هذه التعليمات نظم الموقف الاختباري، لتهيئة فرص مناسبة للطلبة الخاضعين للتجريب لأدائه إجرائياً.

عاشراً: الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة للبحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي SPSS وكالآتي:

١- معامل تمييز الفقرات (Item discrmtnation)

استعملت الباحثة هذه الوسيلة الإحصائية لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات اختبار الاكتساب وفقرات التفكير ما وراء المعرفي.

$$ت = \frac{(ن\ ص\ ع) - ن\ ص\ د}{ن}$$

إذ تمثل:

(ن ص ع)= عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا

(ن ص د)= عدد الطلبة الذين اجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا

ن= عدد طلبة احدى المجموعتين (غصاب ٢٠٠٩: ١٦٢)

٢- معامل صعوبة الفقرات (Item difficulty):

لحساب معامل صعوبة فقرات اختبار الاكتساب

$$ص = \frac{ص\ ع + ص\ د}{ث}$$

إذ تمثل:

ص= معامل صعوبة الفقرة

ص ع= مجموعة الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

ص د= مجموعة الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ث= عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (ملحم ٢٠٠٢: ٢٣٤)

٣- تحليل التباين الأحادي (One- Way Analysis of Variance):

للكشف عن الفروق المعنوية بين مجموعات البحث الثلاث في بعض المتغيرات (التكافؤ)، واستعمل الاختبار معنوية الفروق بين المجموعة في تحليل النتائج النهائية في الاختبار البعدي. (البياتي واثناسيوس ١٩٧٧: ٢٢١)

$$ف = \frac{م\ بع}{م\ ع\ د}$$

إذ تمثل:

(ف)= القيمة الفائية (F)

(م ع ب)= متوسط المربعات بين المجموعات

(م ع د)= متوسط المربعات داخل المجموعات

٥- معادلة الفاكرونباخ (Equation Alfa Kronbak):

استعملت الباحثة هذه الوسيلة الإحصائية لإيجاد ثبات اختبار اكتساب المفاهيم.

$$\text{معامل } a = \frac{ن}{ن-1}\left[١ - \frac{\text{عمج}2-ف}{ع2\ س}\right]$$

إذ تمثل:

a= معامل الثبات

(ن)= عدد فقرات الاختبار

(ع^{٢} ف)= تباين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار

(ع^{٢} س)= التباين الكلي للاختبار (علام ٢٠٠٦: ١١٢)

٨- الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين:

ت=

إذ تمثل:

س١= الوسط الحسابي المجموعة التجريبية

س٢= الوسط الحسابي المجموعة الضابطة

ن١= عدد أفراد المجموعة التجريبية

ن٢= عدد أفراد المجموعة الضابطة

ع^{٢}١= تباين المجموعة التجريبية

ص^{٢}٢= تباين المجموعة الضابطة (باهي ١٩٩٩: ١٥٧)

عرض النتائج الخاصة باختبار اكتساب المفاهيم:

- الفرضية الصفرية الأولى:

افرض يتحقق من الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست مادة علم النفس التربوي على وفق أنموذج كوسكروف، ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست المادة نفسها على وفق أنموذج السقالات التعليمية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات طلبة مجموعات البحث الثلاث في اكتساب المفاهيم.

المصادر

١- ابراهيم مجدي عزيز (٢٠٠٩): **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة.

٢- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤): **موسوعة التدريس**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٣- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٥): **التفكير من منظور تربوي (تعريفه وطبيعته ومهاراته وأنماطه)**، عالم الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

٤- ابن منظور، ابو الفضل جمال الدين (١٩٧٩): **لسان العرب**، دار المعارف، القاهرة.

٥- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٧): **تطبيقات علمية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**، عمان، دار الشروق.

٦- ابو جادو، صالح محمد ونوفل محمد بكر (٢٠١٠): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط٣، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٧- ابو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٨- أبو جادو، صالح محمد، ومحمد بكر نوفل (٢٠٠٧): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة، عمان.

٩- ابو جلالة، صبحي حمدان (٢٠٠٨): **استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم**، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٠- ابو حويج، مروان (٢٠٠٧): **المناهج التربوية المعاصرة، مفاهيمها عناصرها**، اسسها وعملياتها، ط١، دار الثقافة.

١١- أبو رياش، حسين محمد (٢٠٠٧): **التعليم المعرفي**، ط١، دار المسيرة، عمان.

١٢- أبو رياش، واخرون (٢٠٠٨): **حل المشكلات**، ط١، دار وائل للنشر، عمان.

١٣- ابو زينة، فريد كامل (١٩٩٢): **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، مكتبة الفلاح، الكويت.

١٤- الباز، عبد العزيز إبراهيم (٢٠٠٥): **التفكير وأنماط التفكير**، دار الكتب التربوي، الرياض، السعودية.

١٥- باهي، مصطفى حسين (١٩٩٩): **الاحصاء التطبيقي في مجال البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، مصر.

١٦- باوزير، وقربان، سلوى ابو بكر ونادیا عبد العزيز (٢٠١١): **تنمية المفاهيم التاريخية لطفل الروضة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط١، عمان، الاردن.

١٧- بدر، سالم عيسى وعماد غضاب عباينة (٢٠٠٧): **مبادئ الاحصاء الوصفي والاستدلالي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.

١٨- بدران، منيف نايف (٢٠٠٠): **التصور المستقبلي لادارة الازمات على المستوى الوطني للمملكة العربية السعودية**، بحث إجازة كلية الدفاع الوطني، أكاديمية ناصر العسكرية العليا، القاهرة.

١٩- بطرس، حافظ بطرس (٢٠١١): **تنمية المفاهيم العلمية والرياضية لطفل الروضة**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٠- بكر، نوفل محمد (٢٠٠٨): **تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل**، دار المسيرة، عمان.

٢١- بلقيس، احمد، وتوفيق مرعي (١٩٨٢): **المسير في علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان، الاردن.

٢٢- البهيقي، أحمد بن الحسين (١٩٧٢): **الاسماء والصفات، دار إحياء التراث العربي**، بيروت.

٢٣- البياتي، عبد الجبار وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧): **الاحصاء الوصفي الاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الجامعة المستنصرية، مطبعة الثقافة العالمية، بغداد.

٢٤- البيهقي، أحمد بن الحسين (١٩٧٢): **الاسماء والصفات**، دار احياء التراث العربي، بيروت.

٢٥- البيهقي، احمد بن الحسين (١٩٧٩): **الاسماء والصفات**، دار احياء التراث العربي، بيروت.

1- Anastasia, A. (1976): **Psychological Testing**, New York, Macmilon on Publishing.

2- Azevedo. Roger: &Cromley, Jennifer G: Thomas. Lesliy: Seibert. Diane: Tron. Myriam (2003): **Online Process Seaffolding and students, Self – Regulated Learning With Hypermedia**.

3- Bavikar, Sandhy a N: Hartle. R Todd Whitney, Tiffany (2009), **Essential Criteria to Characterize Contructivist Teaching. Derived From a Review The Literature and Apglied To Five Constuctivit** " International Journal of Science Education, V31 n4 P541 – 550 Mar.2009.

4- Bavikar, Sandhya N: Hartle. R Todd whitney, tiffany (2009): **Essential Triteria to characterize constractivist teaching derived from a Review the literature and Aplied to Five constutivistIntemationalJoumal of science educatio**n, V31 h4 p> 541-550, Mar, 2009.

5- Biemiller, A, &Meichenbaum, D, (1998). **The Consequenees of Negative Scaffolding for Students Who Learn Slowly- Acommentary on C. Addison Stone's the Metaphor of**

Scaffolding ITS Vtiliy for the Field of Learning Disabilities Journal of Learning Disabilities, Vol.31, No(4).

6- Coronbach, I (1972): **Essential of Psycholical Testing**, harper

7- Coryell, A (2003): **Educational Psychologists. ET, Ali Boston**. U.S.A.

8- Costa, A.L. (1986) **Developing Minds: resource book for Teaching Association for Supervision and Curriculum Development**, Virginia.

9- Dick and Robert,**Tearing system design an approach to the important of instruction**, Mcg raw

10- Donn. Ritchie and Chris. Volk1: **Effectiveness of Towgeenerative Learning Strategies in The Science Classroom, School Science and Mathem**, Vol. 100, Feb, 2000.

After A Specimen Educational Scaffolding In The Acquisition Of Educational Psychology Concepts With The Students Of The Faculty Of Education

Dr. Ahlam Jamil Mohammed Ali
Mustansiriya University College of Education

Research Summary :
The research aims to identify the impact of a specimen educational scaffolding in the acquisition of educational psychology concepts with the students of the Faculty of Education, and to achieve the goal Find researcher followed the experimental method.

واقع كليات التربية في ضمان الجودة لأساتذة الكليات

م. م .حسين علي مكطوف الباحث . عمار محمد سلمان
الجامعة المستنصرية كلية العلوم السياسية

ملخص البحث :

يهدف هذا البحث للتعرف على واقع كليات التربية في ضمان الجودة لأساتذة الكليات في العراق وفي ضوء نتائج البحث: أوصى الباحثان بـ:

١- وضع آلية واضحة وفاعلة لتحفيز التميز والإبداع للعاملين والطلبة.

٢- عقد دورات وندوات متخصصة بصورة دورية بهدف زيادة كفاءة وفاعلية الكادر الأكاديمي والإداري.

٣- زيادة فاعلية شبكة الانترنت بالجامعة، إذ أن هذه الشبكة ضرورية لزيادة مستوى التعليم الجامعي من خلال ربط الطلبة والأساتذة مع مؤسسات العلم والمعرفة ومع جامعات ومؤسسات عالمية.

٤- التطوير المستمر للمقررات والخطط الدراسية في ضوء المستجدات والتطورات في مجال الاختصاصات .

المقترحات:

١- التركيز على تحقيق ضمان جودة المدخلات، إذ أن المدخلات هي من الأسس التي تحقق ضمان جودة العمليات وجودة المخرجات.

٢- إن التركيز على ضمان جودة المدخلات غير كاف، وينبغي التركيز على ضمان جودة عمليات التعليم الجامعي استكمالا لضمان جودة النظام التعليمي.

الفصل الأول: مشكلة البحث:

تعد كليات التربية من المؤسسات التي يتم فيها إعداد الطلبة مهنياً وعلمياً وثقافياً فهم الذين يتعرضون للتغيير والتطوير في زمن المعلوماتية، وأن إعادة النظر في دور الطالب يفرض تغيرات مستمرة في مضمون أساليب العملية التعليمية وبين المؤسسات التعليمية والمجتمع وهذا شرط أساس لغرض إحداث تغيير وتطوير تربوي أفضل. وكليات التربية هي المسئولة عن إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة للتدريس، فهي تحاول مواكبة التقدم التكنولوجي الحديث وما يترتب عليه من تطورات إذ تسعى إلى التحديث المستمر لتكوين المدرس، فتعدل من برامجه ، وتطور من مناهجه الدراسية ، بما يضمن تعاقب أجيال متعلمين ومثقفين(وزارة التربية والتعليم:١٩٩٢، ٥٨). إلا أن النظام التربوي مهما قدر له من نجاح فهو يحتاج إلى مراجعة مستمرة خاصة عندما تصاب الأمم بالنكبات وتواجهها العقبات. وقد أكدت دراستا أحمد ونجيب

من وجوب التحديث والتجديد في مجال المناهج وذلك بإعادة النظر في تصميم المقررات الدراسية ومحتواها بما يتفق مع كل ما هو جديد في مجال الاتجاهات الحديثة والتنظيمات الجديدة في مجال المناهج من اجل الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في المقررات. (مدكور، ١٩٨٨ :٦٧) و (الباشا ،١٩٨٩ : ١٢٤). حيث ظهر مفهوم الجودة الشاملة كاتجاه تطوري معاصر في العملية التعليمية وفق تزايد العلوم والمعارف وتجاه عالمنا بجودة العملية التعليمية من أجل تحسين أداء المدرس وهذا ما يعكس أثره على أداء الطلبة ، ومن هذا المنطلق أصبح تحقيق الجودة في التعليم هدفاً أساسياً من منطلق عالم مفتوح ومتقدم نحو الارتقاء ويستلزم أن تكون فيه معايير الجودة عالمية وليست محلية " و الأخذ بالجودة الشاملة في التعليم يمكن من تحقيق جودة المتعلم – الذي هو أداة التنمية والتقدم – وتكامله معرفياً ومهارياً ووجدانياً . ويفرض ذلك عصر لم يصبح التطوير فيه خياراً من بين عدد من الخيارات ، وإنما أصبح التطوير ضرورة ملحة لا مفر منها ، بل تحتمها تحديات كثيرة تفرض نفسها على الساحتين المحلية والعالمية عامة وعلى نظم التعليم خاصة"(القريطي : ٢٠٠٣،٣٢-٣٣) إن عجلة التطوير في النظام التربوي الحالي في كليات التربية لا تزال تسير بوتيرة منخفضة ، مما ترتب عليه وجود الكثير من المشاكل التي تتراكم في ظل رؤية غير واضحة لكيفية التعامل مع هذه المشاكل ، خصوصاً في ظل أنه لا تزال أساليب الشرح والإلقاء هي طرائق التدريس السائدة، دون الامتداد إلى أساليب وأنشطه تعليمية تعلميه لذا يجب تحرير التعليم من الاساليب التقليدية التي تركز على كمية المعلومات المقدمة للمتعلم في الحصول على المعلومات من مصادر متعددة ويرى الباحثان إنَّ ندرة الوسائط التعليمية أدت إلى ضعف طرائق التدريس لأنَّ استعمالها في مواقف التعليم أصبح ضرورة تربوية لا مهرب عنها ولا ملاذ نتيجة للانفجار المعرفي والتكنولوجي، وتعدد مصادر المعرفة وأوعيتها وعملها على زيادة الثروة اللغوية واللفظية للطالب وتوضيح المفهوم النحوي وتعزيز قدرات الطالب الإنسانية لتتعدى حدود أفكاره وحدوده الطبيعية (الجبوري،٢٠١٢:١٤١). لذا فهل جامعاتنا مؤهلة لهذه التغيرات؟ وهل التعليم قادر على التكيف مع الجديد فلتحقيق ذلك فأننا نحتاج لتعليم يعد الفرد للحياة المعاصرة لكي يؤدي أدواره التي يحتاجها المجتمع بالشكل الصحيح من خلال التفكير المبدع والإنتاج المبتكر والمنهجية العلمية الصحيحة .

أهمية البحث:

إن المرحلة الأساسية التي تسبق تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة هي مرحلة ضمان الجودة، وقد بدأت مؤسسات تعليمية في عدد من الدول العربية تبذل جهودا كبيرة من أجل تطبيق منهج ضمان الجودة سعيا منها للوصول إلى منهج إدارة الجودة الشاملة. ففي اليابان، وصلت

تطبيقات الجودة إلى مرحلة متقدمة، ولذلك فإن المؤسسات اليابانية ألغت منذ العام ١٩٩٦ مصطلح ضمان الجودة واستبدلته بمصطلح إدارة الجودة الشاملة بعد أن أصبحت جميع الممارسات هي ممارسات تصب في منهج إدارة الجودة الشاملة، وهذا يرجع إلى التقدم الكبير الذي حققته المؤسسات اليابانية في الجودة مفهوما وممارسة وتطبيقا. أما في أوروبا وأمريكا فإنه لا تزال المؤسسات تفصل وتميّز بين المصطلحين (Waters,1992:522). ويرى الباحثان أن ضمان الجودة هي خطوة مهمة جدا للوصول بأي مؤسسة تعليمية أو غيرها إلى تطبيق فاعل لمنهج إدارة الجودة الشاملة. وإن الجامعات كمؤسسات تعليمية تستطيع أن تحقق هذا البعد وتعززه من خلال توفير المهارات والخبرات الأكاديمية والإدارية التي تجعل الكليات قادرة على توفير وتقديم خدماتها التعليمية المختلفة بمستوى مرتفع من الجودة. ولضمان جودة التعليم الجامعي في كليات التربية ينبغي التركيز على كفاية وجدارة الهيئة التدريسية بصورة أساسية، اذ ينبغي أن تحرص الإدارة على توفير الكادر التدريسي الذي يمتلك تأهيلا عاليا يتيح إعداد الكوادر البشرية إعدادا جيدا، ويمتلك المعرفة العلمية الكافية التي تمكن من بناء خريجين على معرفة عالية بطرائق التدريس الحديثة فهما وتطبيقا، وان يمتلك الكادر التدريسي مهارات البحث العلمي بحيث يساهم في رفع وتطوير المعرفة النظرية والتطبيقية في مجال اختصاصه، وان يمتلك الكادر التدريسي القيم الأخلاقية التي تتواءم وتنسجم مع أهداف المؤسسة التعليمية ورسالتها المجتمعية.

فضمان الجودة ذلك النظام الذي يهدف ويكفل توفير الضمان فأن الرقابة الشاملة على الجودة تجري وتمارس بصورة فاعلة. ويتضمن نظام ضمان الجودة مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية والمخططة من أجل توفير الثقة بأن المنتوج (خدمة أو سلعة) سوف يلبي حاجات محددة .كما يسعى إلى منع وقوع مشكلات الجودة من خلال مجموعة من الأنشطة المخططة والنظامية، وبناء نظام جيد لإدارة الجودة وتقويم كفاءة هذا النظام وتدقيق عمليات النظام ومراجعته(Okland,2001:13). ويرى الباحثان أن ضمان الجودة يركز على وضع مجموعة من الإجراءات الموثقة التي تصمم لضمان أنشطة التصميم والتطوير والتشغيل وسوف تؤدي إلى تقديم المنتجات (سلع وخدمات) التي تلبي الحاجات والمتطلبات المقررة للمستفيد.

وإن تطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية يتطلب الاهتمام بمجموعة من المحاور الأساسية إلا وهي:

١- تخطيط جودة التعليم.

٢- الرقابة على جودة التعليم، مع التركيز على تقويم الأداء الكلي للجامعة وتقويم العملية التعليمية وتقويم أداء أعضاء الكادر التدريسي، والتدقيق المستمر لجودة الخدمة التعليمية.

٣- التنظيم الإداري والهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية.
٤- الإجراءات والموارد والعمليات اللازمة لتحقيق ضمان جودة التعليم.
٥- تحسين وتطوير جودة التعليم بالتركيز على المنهج الدراسي.
٦- التوثيق للبيانات والمعلومات.
٧- ضمان جودة المدخلات وجودة التصميم وجودة المخرجات.
٨- الاهتمام بتكاليف الجودة.
٩- التدريب.

(Clair, 1997:55)

من هنا حظيت عملية إصلاح التعليم باهتمام معظم دول العالم وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة والاعتماد ، وتأكيداً لتطبيق الجودة في التعليم بصفة عامة وبرامج إعداد المناهج بصورة جيدة نجد إنه استحوذت على اهتمام دولي في أواخر القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين ففي أمريكا عام ١٩٩٣ صدرت وثيقة (اريكا ٢٠٠٠) كإستراتيجية جديدة في التربية تبنت أهدافاً قومية لجعل التعليم في مقام التميز ، بحيث تتحول خلالها من " امة في خطر" إلى "امة لها مستقبل . إنِّ من جودة طلاب كليات التربية التأهيل الجسمي والعقلي والاهتمام بسلامة الجسم والعقل من العاهات وسلامة النطق من العيوب (أحمد، ١٩٨٨:٢٤) . وأن تتوافر في الطالب كُلّ الصفات المطلوب توافرها في المدرس الناجح والمبدع ، إذ يتم إعداده مدرساً للمستقبل ، فضلاً عن ذلك البناء المتكامل للشخصية التي تمكن الطالب من حسن اختيار مجال الدراسة والتخصص المرغوب والذي يتناسب مع قدراته ورغباته وميوله (القوصي، ١٩٩٩: ٤٢).

مِمّا سبق يَتَّضِحُ أنَّ مدخل الجودة يعد مدخلاً إداريا ناجحاً تعتمد عليه مؤسسات التعليم العالي ، ويمكن تطبيقه في الجامعات وكليات التربية لتطوير مُقَرَّرات التدريس ومن بينها طرائق التدريس التي تمثل حجر الأساس للمدرس بعد تخرجه، وكي يسهم في تفسير النمط التعليمي القائم على إعداد المدرس مهنياً وتجويد الإعمال الإدارية والمهنية والأكاديمية والتربوية كافه(الزهري، ٢٠٠٨، ٣١). تسعى الجودة الشاملة بكل مالها من علاقة في كليات التربية بتطوير العمل داخلها وخارجها وتحقيق جميع أهدافها ومحاورها وعناصرها من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ومقررات تدريسية وطرائق تدريس وقاعات دراسية ومكتبات علمية تطويراً يتناسب مع التقدم التكنولوجي الذي يشهده العصر (عليمات،٢٠٠٤ ، ١٢٩) وإنَّ جودة مقررات كليات التربية أهم عنصر في محور المنظومة التعليمية في كليات التربية، وإنَّ تجويدها لابدَّ أن يتم من خلال تقييم المناهج والمقررات الدراسية وتطويرها دورياً وبصورة منتظمة، يراعى في ذلك

احتياجات الطلبة العلمية والمهنية في المقررات وتقييم معطياتها في ضوء بيانات توظيف الخِرَّجين والتغذية الراجعة من جهات العمل والخرجين (القدامى والجدد) وتطويرها لمواكبة التطورات المعاصرة في النظرية والتطبيق لتراعي التركيز على المشروعات البحثية ، وخاصة في تطويرها تماشيا مع مدخل الجودة الشاملة.

إن اللجوء إلى طرائق تتناسب مع مستويات الطلبة المتعددة تحقق بعض رغباتهم وميولهم وتقيس مختلف مراحل التعليم لديهم وتراعي أهمية إشراكهم في قاعة الدرس وجعلهم يستنتجون المعلومات بأنفسهم ، كل ذلك يؤدي إلى جودة طريقة التدريس التي تعد من المحاور المهمة لكسب الرضا لديهم(علي: ٢٠٠٤، ٧٢)

فمن الضروري تطوير البرامج التعليمية والاهتمام بالمحتوى الذي يدرس أساليب نمو ذهن المتعلم وتحديد رغباته لمواجهة تحديات العصر الحديث ، والاهتمام بكافة فروع المعرفة، وتنظيم بنيتها والاهتمام بأساليب التدريس بما يعمل على تنمية التفكير وتطوير المناهج ومقررات التدريس وفق معايير الجودة الشاملة الحديثة لكل مجالات المقرر الدراسي.(رضا ، وناصر:٢٠١٠، ٨٨)

إذ إن طرائق التدريس هي الحلقة الوسطى في سلسلة العمليات التربوية،التي تتجلى فيها جهود المدرسين في الواقع التربوي بصورة مباشرة وتتألف من أهداف سلوكية ومحتويات وخبرات عملية ووظيفتها تنظيم هذه المواقف لتشبه القدرة على التعلم، وتأليف التواصل الفعال والحوار النشط بين المدرس والطالب، والتوجيه وتنمية اهتمام المتعلم وبواعثه على التعلم، واستثمار قدراته في مواجهة مشكلاته وتنمية تلك القدرات والاتجاهات والقيم الملائمة لها، وتطوير شخصيته بصفة عامة. وأنَّ الاتجاهات كفيلة أن تغني الطرائق التعليمية وتجعلها وسيلة لإقرار مكانة الطالب وقدراته على التعلم ومراعاة الفروق الفردية وأنماط الاستعدادات وتعدد المهمات وتكييف الزمن الدراسي ومعالجة حالات الضعف وتشجيع التفوق في إفرادية التعلم والتعليم الجماعي ويندرج تحت الجميع طرائق تدريسية حديثة متعددة تصنف إلى أنواع متعددة تحت كل نوع طرائق تدريسية فرعية منها طرائق التعلم بالتعاقد والاكتشاف والتعلم الذاتي والتعلم النشط وغيرها(رسلان، ٢٠٠٦، ٣٦).من هنا تتجلى أهمية البحث بالاتي:

١- تطبيق منهج ضمان الجودة سعيا منها للوصول إلى منهج إدارة الجودة الشاملة.
٢- أنَّ مدخل الجودة يعد مدخلاً إداريا ناجحاً تعتمد عليه مؤسسات التعليم العالي ، ويمكن تطبيقه في الجامعات وكليات التربية لتطوير مُقَرَّرات التدريس.
٣- طرائق التدريس هي الحلقة الوسطى في سلسلة العمليات التربوية،التي تتجلى فيها جهود المدرسين في الواقع التربوي بصورة مباشرة.

مرمى البحث:- يرمي البحث الحالي إلى تعرف واقع كليات التربية في ضمان الجودة لأساتذه طرائق التدريس بأقسام العلوم التربوية والنفسية.

حدود البحث/ يتحدد البحث الحالي بـ

١- كليات التربية.

٢- اساتذه طرائق التدريس.

٣- قسم العلوم التربوية والنفسية.

تحديد المصطلحات:

ضمان الجودة : يسعى إلى منع وقوع مشكلات الجودة من خلال مجموعة من الأنشطة المخططة والنظامية، وبناء نظام جيد لإدارة الجودة وتقويم كفاءة هذا النظام وتدقيق عمليات النظام ومراجعته (Okland,2001:13)

التعريف الاجرئي: ذلك النظام الذي يهدف ويكفل توفير الضمان من خلال الرقابة الشاملة على الجودة التي تجري وتمارس عملها بصورة فاعلة. ويتضمن نظام ضمان الجودة مجموعة من الأفعال والتصرفات والأنشطة النظامية والمخططة.

الجودة الشاملة : الحصول على منتج جيد من خلال تحسين مدخلات العملية التعليمية وما يتطلب ذلك من دعم أكاديمي ومهني وثقافي ، وتحسين مستوى خريج الطالب المدرس في كليات التربية .(رضا ، وناصر ، ٢٠١٠، ٧٨).

كليات التربية: وهي الكليات الإنسانية التي تتقبل الطلبة بعد تخرجهم من المرحلة الاعدادية وتتكون من عده أقسام منها قسم(اللغة العربية، والتاريخ، والجغرافية، والانكليزي، والعلوم التربوية والنفسية).

قسم العلوم التربوية والنفسية: ويتقبل هذا القسم طلبه المرحلة الإعدادية بالإضافة إلى طلبة الدراسات العليا ويتضمن علم النفس والإرشاد وطرائق التدريس .

أساتذة طرائق التدريس: هم الأساتذه المتخصصون بتدريس المواد الخاصة بطرائق التدريس لطلبة الدراسات الاولية وطلبة الدراسات العليا ويقسم اساتذة طرائق التدريس الى اساتذة طرائق تدريس(اللغة العربية ، والتاريخ ، والجغرافية، وعلم النفس، والإرشاد، والانكليزي، وطرائق التدريس العام).

الفصل الثاني: دراسات سابقة:

١- دراسة Arlington (2000): كيفية الارتقاء بجودة المعلم وخاصة في عالم متربط. رمت هذه الدراسة إلى البحث في كيفية الارتقاء بجودة المعلم وخاصة في عالم مترابط. ولتحقيق ذلك تم أختيار عينة من أفراد مجتمع البحث وهم المعلمين المستمرين في الخدمة والمتخرجين

حديثاً من كليات التربية وتم أختيارهم عشوائياً من بين أفراد المجتمع البالغ عددهم(٢٥٦) معلم او معلمة وقدأختار الباحث نسبة ٠/٠١٠من المجموع الكلي لغرض تطبيق البرنامج وبلغ عدد العينة(٢٥) معلما ومعلمة.

أتخذ الباحث أكثر من أداة لغرض جمع البيانات يتمثل الهدف من القائمة الاستبانة والملاحظة المباشرة وبناء بطاقة ملاحظة وكذلك اعداد برنامج توافرت فية شروط التكامل والتتابع والاستمرارية.

وأهم نتائج الدراسة :إعادة النظر في تعريف اعداد المعلم قبل الخدمةوأثناء الخدمة بالتعاون مع الدول المعتمدة على التكنلوجيا، والارتقاء بالسمات المهنية للمعلمين والخريجين لتحسين المعرفة الاجتماعية والشخصية والتنظيمية المتعلقة بالجوانب ذات التأثيرات على التعلم مدى الحياة، وتطوير المنهج والانفتاح على الدول الاخرى وتنوع مصادر التكنلوجيا المستعملة في العملية التعليمية، وتعزيز المشاركة المجتمعية من قبل رجال الاعمال والتربويين والمعلمين لتدعيم أنشطة جماعية لتحسين جودة المعلم (arligton2000: 43).

٢-دراسة حياد(٢٠٠٩): تطوير برنامج للتنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة. رمت الدراسة الى معرفة مدى رضا المعلمين عن برنامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظر المدربين ومسؤلي التدريب. ولتحقيق ذلك بلغت عينة الدراسة(١٢٢٨) متدرباً في حين تم تدريب(١١٩٣٨) متدرباً في أداة البرامج الأشرافية وفي أدارة البرامج العلمية وبلغ عددهم خلال نفس الفترة(٢٩٩٦)متدرباً،تم أختيارعينة عشوائية من هذا المجتمع بلغ عددها(٢٠٦)معلماً ومعلمةً بواقع(١٠١) معلما و(٢٠٥) معلمة. أعتمدت الباحثة على الاستبيان كأداة للتعرف على واقع برنامج التنمية للمعلمين ، كان الاول موجه للمعلمين المتدربين لقياس مدى رضا المعلمين أما الاستبيان الثاني فقدتم توجيهه للمدربين لمعرفة أرائهم حول تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين،وتم صياغة عبارات الاستبانتين وأستخراج صدقها وثباتها بعد عرضهم على السادة المحكمين.

وتوصلت الدراسة الى أهم النتائج الاتية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في تنوع برامج التنمية وأختلاف محتواها بما يلبي الاحتياجات المهنية للمعلمين بنسبة ٠/٠٤٤،٧و٣٦،٩ ٠/ محايد و ٠/٠١٨،٤غير موافق، وتوجد فروق ذات دلالة احصائية لنجاح برامج التنمية المهنية ومراعاة التخصصات المختلفة للمعلمين والعمل على تمكنهم من المعارف والمهارات المتصلة بمجال التخصص بنسبة ٠/٠٨٥،٣ موافق و ٠/٠٢٩،٧محايد و٠/٠١٢،٦غير موافق و ٠/٠٤٠ محايد و٧ ،١٦ ٠/غير موافق وبرامج التنمية المهنية تواكب التكنلوجيا الحديثة في تدريبهم

تماشيا مع أتجاهات وزارة التربية والتعليم في تحديدالتعليم واستعمال الاجهزة الحديثة في التدريس بنسبة ٠/٠٣٥موافق و ٠/٠٥١،٧محايد و٠/٠١٣،٣ غيرموافق (حياد،٢٠٠٩:١٤٥).

الفصل الثالث: إجراءات البحث:

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع اساتذه طرائق التدريس في كليات التربية باقسام العلوم التربوية والنفسية، أذ بلغت عينة البحث (٧٠) فردا. وقد جرى سحب عينة عشوائية ممثلة من مجتمع الدراسة بنسبة (٠/٠٥٠)، ووزعت استبانة الدراسة على هذه العينة، وجرى استرجاعها، وقد تبين أن عدد الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي (٢٨) استمارة، وجرى تحليلها باستعمال الأدوات الإحصائية المناسبة.

أداة البحث: بعد الاطلاع على عدد من المقاييس منها مقياس (الغرايبة ٢٠٠٠) ومقياس (أحمد٢٠٠٤) أعد الباحثان مقياس واتبعت أسلوب الاستبانة وأسلوب المقابلة في جمع البيانات الأولية (المصادر الأولية للدراسة). وقد جرى تقسيم الاستمارة إلى خمسة محاور أساسية يغطي كل منها متغيرا أساسياً من متغيرات البحث (الممارسات الإدارية ونظام ضمان الجودة، وضمان جودة المدخلات، وضمان جودة العمليات، وضمان جودة المخرجات).

اختبار صدق وثبات الاستمارة: عرضت الاستمارة على مجموعة من االمتخصصين، وبعد الاطلاع على فقرات الاستمارة ، أخذ الباحثان بملاحظاتهم، أذ تم تعديل الاستمارة بصورتها النهائية. وتم اختبار ثبات الاستبانة من خلال توزيعها على عينة تجريبية من التدريسيين في كليات التربية بأقسام العلوم التربوية والنفسية ، ثم أعاد الباحثان توزيع نفس الاستبانة على نفس العينة ، وتم تحليل الاستمارات واستخراج قيمة معامل كرونباخ ألفا، والتي بلغت حوالي (٠.٧٣)، إذ تعتبر قيمة مقبولة إحصائيا كمؤشر على ثبات أداة البحث (الاستبانة).

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية التي تلائم طبيعة متغيرات البحث، وأهمها (الوسط الحسابي والتكرارات ، والنسب المئوية ، واختبار (t) ، ومعامل كرونباخ ألفا).

تفسير النتائج: أسفر البحث عن النتائج الآتية

أولا: واقع ضمان الجودة في كليات التربية من خلال ممارسات إدارة قسم العلوم التربوية والنفسية، أن الإدارة في كليات التربية تهتم بصورة نسبية أعلى من المتوسط بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية من خلال مجموعة من الممارسات التي تهدف إلى تطوير جودة خدماتها التعليمية، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي لممارسات إدارة قسم العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية (٣.٧١) والقيمة التائية بلغت(٢.٨٩) وهي أكبر من الجدولية عند درجة حرية (١٦).

تفسير الفرضية الاولى:

من الممارسات التي تعزز تحقيق ضمان الجودة أعداد خطط شاملة على مستوى كل كلية واعتماد توجه عام لاستعمال الحاسوب. لذا نرى هناك عدة جوانب في ممارسات الإدارة لا تزال دون المستوى الذي يحقق ضمان الجودة وفقا لآراء عينة البحث ، وأهم هذه الجوانب عدم التقويم من منظور العاملين ذوي العلاقة ومن منظور الطلبة، وعدم إعداد خطة استراتيجية شاملة وواضحة تشمل جميع الكليات ، وعدم ممارسة رقابة فاعلة على الكليات ، التشجيع البسيط على الإبداع والتميز والجوائز العلمية، لذلك نرى تحقق الفرضية البديلة.

ثانيا: واقع ضمان الجودة في كليات التربية بأقسام العلوم التربوية من خلال نظام ضمان الجودة:

أن نظام ضمان الجودة في باقسام العلوم التربوية لا يزال دون المستوى المتوقع، أذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لآراء عينة البحث (٢.٢٨)، وبلغت القيمة التائية(٠.٦٧٧) عند درجة (١٤).

تفسير الفرضية الثانية : أذ أظهرت النتائج انه لايوجد فرق ذو دلالة أحصائية فقد تحققت الفرضية الصفرية ورفضت الفرضية البديلة.

إن ضعف نظام ضمان الجودة بأقسام العلوم التربوية والنفسية يعود إلى عوامل متعددة منها:

عدم تخصيص وحدة تنظيمية مسؤولة عن ضمان جودة التعليم، وعدم تحديد آلية واضحة ودقيقة لسير الأنشطة والممارسات المختلفة ، وعدم عقد دورات متخصصة لتطوير أداء الكادر الأكاديمي والكادر الإداري بالقسم، وعدم استعمال أسلوب المقارنة المرجعية لمقارنة أداء أقسام العلوم التربوية مع أداء أقسام علوم تربوية في جامعات رائدة ، وعدم الاعتماد الكافي لأسلوب المقابلة كخطوة مهمة في قرار التوظيف، وتدني جودة آلية المقارنة بين المتقدمين للتوظيف. من جانب آخر، فإن هناك جوانب قوة متعددة في نظام ضمان الجودة بالجامعة، أما أهم هذه الجوانب وفقا لآراء عينة البحث التحديد الواضح للمؤهلات المطلوبة لشغل وظائف الجامعة .

ثالثا: واقع ضمان جودة المدخلات في كليات التربية لاساتذه طرائق التدريس بأقسام العلوم التربوية والنفسية:

تؤكد إجابات عينة البحث أن أقسام العلوم التربوية تبذل جهودا وممارسات ترفع من مستوى ضمان جودة المدخلات، غير أن هذه الجهود والممارسات لا تزال غير كافية، أذ بلغت قيمة الوسط الحسابي (٣.٤٤). وبلغت القيمة التائية المحسوبة (٢.٧٢٧) عند درجة حرية(٢٠).

تفسير النتائج ، أذا ظهرت النتائج :وجود فرق ذو دلالة أحصائية أ ذ قبلت الفرضية البديلة ورفضت الفرضية الصفرية.

أذ أن أهم الأنشطة والممارسات في ضمان جودة المدخلات توفير المستلزمات المادية اللازمة لسير العملية التعليمية، وتوفير أجهزة الحاسوب الكافية لاستعمالات الإداريين، وتوفير المختبرات

العلمية التي تفي بالاحتياجات، والإلمام الكافي لدى الكادر الأكاديمي باستعمال الحاسوب، والحجم الكافي من التدريسيين مقارنة بأعداد الطلبة ، أذ أظهرت نتائج البحث عدم توفير الدعم المالي الكافي لإجراء وتنفيذ البحوث، وعدم توفير أجهزة كمبيوتر كافية للطلبة في مختبرات الحاسوب، وعدم قدرة شبكة الانترنت على تقديم خدماتها بفاعلية، وعدم قدرة مكتبات الجامعة على تلبية احتياجات الطلبة والأكاديميين بفاعلية، وعدم الكفاءة في التوظيف فيما يتعلق بغير التدريسيين إذ أن حجم العاملين من غير التدريسيين أعلى من الاحتياجات الفعلية .

رابعا: واقع ضمان جودة العمليات في كليات التربية لاساتذه طرائق التدريس بأقسام العلوم التربوية والنفسية.

بلغ الوسط الحسابي العام لإجابات عينة البحث (٢.٨)، وهي أقل من المتوسط ، وبلغت القيمة التائية (١.٤٩٩) عند درجة حرية(٢٨).

تفسير النتائج : أظهرت نتائج البحث لايوجد فرق ذو دلالة أحصائية فقد قبلت الفرضية الصفرية ورفضت البديلة عند مستوى دلاله(٠.٠٥).

أذ برزت جوانب الضعف في مؤشرات أهمها:

عدم الاستعمال الكافي للحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية، وضعف مستوى التعاون بين الأكاديميين في إجراء البحوث، والبطء في تطوير وتحسين المقررات والخطط الدراسية، وعدم اعتماد أسلوب التصحيح المشترك للدفاتر الامتحانية، وعدم التوثيق الكامل والكافي لمختلف جوانب العملية التعليمية والعملية الإدارية، من جانب آخر، فإن هناك الكثير من جوانب القوة في ضمان جودة التعليم الجامعي، منها التقويم الدوري لأداء الكادر الأكاديمي والكادر الإداري، والمستوى العالي لمشاركة الأكاديميين في المؤتمرات والندوات المتخصصة، واعتماد أسلوب الامتحانات الموحدة ، وتحفيز الأكاديميين على إجراء البحوث العلمية.

خامسا: واقع ضمان جودة المخرجات في كليات التربية لاساتذه طرائق التدريس بأقسام العلوم التربوية والنفسية:

إن اهتمام الجامعات بشكل عام وكليات التربية المتخصصة بالعلوم التربوية والنفسية بشكل خاص بضمان جودة مخرجاتها ومتابعة خريجيها لا يزال اهتماماً متدنياً وفقا لما تشير إجابات عينة البحث اليه، أذ بلغت قيمة الوسط الحسابي العام (٢.٨١) ,والقيمة التائية المحسوبة(١.٩٦٨) وهي أقل من الجدولية وبدرجة حرية(١١)

تفسير النتائج: أظهرت نتائج البحث: أنه لايوجد فرق ذو دلالة أحصائية أذ قبلت الفرضية الصفرية ورفضت الفرضية البديلة.

ومن أهم نقاط الضعف في ضمان جودة المخرجات

عدم بناء علاقات واتصالات دائمة مع الخريجين، وعدم استطلاع آراء المؤسسات حول مستوى جودة خريجي أقسام طرائق التدريس ، وعدم استطلاع آراء الطلبة في التسهيلات المادية اللازمة لعملية تعليمية فاعلة، وعدم إجراء تحليلات كافية لمستوى جودة المساقات المطروحة حاليا ومدى مواءمتها لمتطلباتهم ، وعدم إجراء التعديلات اللازمة على المساقات الدراسية في ضوء دراسات فعلية لمستوى جودة الخريجين، ، وعدم وضع برامج دائمة تسعى إلى ترسيخ وتوطيد علاقة الطلبة مع المؤسسات للوقوف بالجديد من الطرائق التدريسية الحديثة قبل التخرج.

سادسا: نتائج الاختبار العام لمقياس ضمان الجودة في كليات التربية بأقسام العلوم التربويةوالنفسية:

بلغت قيمة الوسط الحسابي لمجموع مقياس ضمان الجودة (٣.٠١) والقيمة التائية(٠.٠٣١) وهي اقل من قيمة (t) الجدولية عند درجة الحرية (٤) وعند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥) من خلال القيمة (t) ظهر أن واقع ضمان الجودة في قسم العلوم التربوية دون المستوى المطلوب

نتائج الاختبار النهائية للمحاور الخمسة لضمان الجودة في قسم العلوم التربوية والنفسية

المحور	عدد فقرات المقياس	الوسط الحسابي
الممارسات الإدارة	**١٧**	**٣.٧١**
نظام ضمان الجودة	**١٥**	**٢.٢٨**
ضمان جودة المدخلات	**٢١**	**٣.٤٤**
ضمان جودة العمليات	**٢٩**	**٢.٨**
ضمان جودة المخرجات	**١٢**	**٢.٨١**
الوسط الحسابي العام لضمان الجودة بأقسام طرائق التدريس		**٣.٠١**
القيمة التائية		**٠.٠٣١**
درجة الحرية		**٤**

التوصيات : في ضوء نتائج البحث: أوصى الباحثان بـ:

٥- وضع آلية واضحة وفاعلة لتحفيز التميز والإبداع للعاملين والطلبة.

٦- عقد دورات وندوات متخصصة بصورة دورية بهدف زيادة كفاءة وفاعلية الكادر الأكاديمي والإداري.

٧- زيادة فاعلية شبكة الانترنت بالجامعة، إذ أن هذه الشبكة ضرورية لزيادة مستوى التعليم الجامعي من خلال ربط الطلبة والأساتذة مع مؤسسات العلم والمعرفة ومع جامعات ومؤسسات عالمية.

٨- التطوير المستمر للمقررات والخطط الدراسية في ضوء المستجدات والتطورات في مجال الاختصاصات .

المقترحات:

٣- التركيز على تحقيق ضمان جودة المدخلات، إذ أن المدخلات هي من الأسس التي تحقق ضمان جودة العمليات وجودة المخرجات.

٤- إن التركيز على ضمان جودة المدخلات غير كاف، وينبغي التركيز على ضمان جودة عمليات التعليم الجامعي استكمالا لضمان جودة النظام التعليمي.

٥- المحافظة على علاقات واتصالات مع الخريجين، واستضافتهم في الكليات بصورة دورية، واستطلاع آراء المؤسسات في مستوى جودة الخريجين.

٦- الاستطلاع الدوري لآراء الخريجين وآراء الطلبة بالمستويات المتقدمة والاسترشاد بآرائهم حول مستوى جودة كامل النظام التعليمي بالجامعة.

المصادر

١- الجبوري، فلاح صالح، ٢٠١٢، تطوير مقرر طرائق تدريس اللغة العربية في كليات التربية،معهد البحوث والدراسات العربية.

٢- حياد، أفراح محمد علي،٢٠٠٩،تطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين على ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس كلية التربية

٣- رسلان، مصطفى ،٢٠٠٦، المناهج الدراسية ومجتمع المعرفة، دار الثقافة للنشر والتوزيع ط١، القاهرة.

٤- رضا، مسعد السعيد، وناصر، السيد عبد الحميد٢٠١٠، توكيد الجودة الشاملة في مناهج التعليم المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة، دار التعليم الجامعي، ط١، الإسكندرية.

٥- الزهري إبراهيم عباس، ٢٠٠٨، الإدارة المدرسية والصفية في منظور الجودة الشاملة، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، العدد رقم (٣٩) دار الفكر العربي القاهرة.

٦- علي، أحمد زيد ، ١٩٨٨، المرشد لتحقيق النوعية بغداد: مطبعة الزمان.

٧- عليمات، صالح ناصر،٢٠٠٤، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير، ط١، مكتبة دار الشروق، عمان، الأردن.

٨- القوصي، علاء الدين أحمد، ١٩٩٥،"تجربة جامعة أسيوط في تقويم الأداء الجامعي"، دراسة مقدمة إلى مؤتمر رؤية جامعة المستقبل، جامعة القاهرة، القاهرة.

٩- مدكور،علي أحمد، ٢٠٠٥،معلم المستقبل نحو أداء أفضل، دار الفكر العربي، ط١، القاهرة.

١٠- وزارة التربية والتعليم ،١٩٩٢،قطاع الكتب ، مبارك والتعليم ، نظرة إلى المستقبل ، مطابع روز اليوسف الجديد ، يوليو.

12- Waters, J.,1992 An Introduction to Operations Management (New York Addison Wesley publishing Company.

13-Clair, Cay, 1997 Total Quality Management in information Services (London: Bowker Saur,).

The reality of colleges of education in the quality of teachers colleges guarantee

Teacher. Husain Ali Maktof
researcher. Ammar Mohammed Salman
Mustansiriya University College of Political Science

Research Summary :
This research aims to learn about the reality of the colleges of education in the quality of the professors in the colleges to ensure Iraq
In light of the search results: researchers recommended for:
1. Develop a clear and effective mechanism to stimulate excellence and creativity of workers and students.
2. hold seminars and specialized courses on a regular basis in order to increase the efficiency and effectiveness of academic and administrative staff.
3. increase the effectiveness of online university, as this network is necessary to increase the level of university education by connecting students and teachers with the knowledge and science institutions and universities and global institutions.
4. continuous development of study plans and decisions in the light of the latest developments in the field of specialties.
Suggestions:
1. focus on ensuring the quality of inputs, since inputs are the foundations on which check to ensure the quality of operations and quality of output.
2. The focus on ensuring the quality of inputs is not enough, and the focus should be on ensuring the quality of university education to complement operations to ensure the quality of the educational system.

مشاكل المنهج الدراسي واستعمال الوسائل التعليمية الحديثة (مقترحات وحلول)

م.م. خليل عوين فرحان م.م. ايناس صادق حمودي
جامعـــة بغداد – كليـــة اللغـــات

ملخص البحث

حينما يتدنى المستوى العلمي في أي مؤسسة تعليمية فان ذلك مؤشرا واضحا على وجود ضعف يكمن في احدى الركائز الاساسية في العملية ألتعليمية وكما هو معلوم فان ركائز التعليم الاساسية تشتمل علي الطالب والمعلم والمنهج.

وعندما يكون المنهج على هذا القدر من الأهمية كونه الرسالة العلمية التي تتوارثها الأجيال فانه يواكب التطورات المستمرة وتطرأ عليه تغييرات ترفع من مستوى الاستفادة منه لذا ينبغي علينا اولا ان نتعرف على المنهج الدراسي بمفهومه الواسع لا بالمفهوم الضيق الذي يفهمه الكثيرون على انه المقررات الدراسية فحسب انما يشمل: المقرر الدراسي ومحتواه والهدف منه وطرق ووسائل ايصاله الى الطالب ومنهجية تدريسه.

لذا ان اردنا ان نؤسس لعملية تعليمية حقيقة تجني مخرجات ايجابية من شانها ان ترتقي بالواقع التعليمي في شتى المجالات ينبغي ان نحسن اختيار نوع وكم هذه المناهج العلمية بما يتناسب مع المتلقي واستخدام الاساليب الحديثه والسريعة في ايصالها له والعزوف عن المنهجية التقليديه المتبعه في ذلك وتسخير قدر الامكان التقنيات والتكنولوجيا الحديثة المتاحة في خدمة المنهج ألتعليمي وقبل هذا كله تحديد الهدف المنشود من المنهج المقرر.

في هذا البحث سنسلط الضوء على محورين اساسين لهما الدور الاساسي في ترصين العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها وهما: المنهج العلمي (المقرر الدراسي)) وطرق ايصاله ((الاساليب المتبعة في التدريس)).

تلعب الجامعات دور مهم في اثراء المجالات العملية بشتى انواع التخصصات التي تقوم على اساسها النهوض بالواقع كونها تعد مرحلة التخصصات و تعد كذلك مرحلة لنقل المخرجات من الواقع النظري الى الواقع العملي والتطبيق المباشر. ولان الجامعة تعد اخر مراحل الاعداد, لذا نبغي الحرص على ان تكون مخرجاتها معدة اعدادا صحيحا يمكن الاعتماد عليها عند تسويقها لممارسة اختصاصاتها.

المبحث الأول/ المنهج التعليمي مفهومه ومعايير تحديثه

١. مفهوم المنهج

ان المنهج لا يقتصر على المقرر الدراسي او المفردات المقتبسة من المصادر والمراجع لتكوين المادة العلمية في مرحلة ما لتخصص ما, فان مفهوم المنهج اوسع واشمل من المادة العلمية وما المادة العلمية الا عنصرا اساسيا من عناصر اخرى يتالف منها المنهج, اذن فالمنهج عبارة عن خطة تعليمة شاملة تتضمن عدة عناصر ابتداءا بوضع المفردات الدراسية والانشطة التعليمية والوسائل والاساليب المتبعة في ايصالها وعملية التقويم لمخرجات المنهج وتحقيق اهدافه.

لذا فان المنهج يعرف على انه "خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعليمية التي تعمل على تحقيق اهداف عامة عريضة, مرتبطة باهداف جزئية او خاصة بموضوع محدد".[١]

بتعبير اخر, ان المنهج فان المنهج يتضمن المادة الدراسية والغايات والاهداف والخبرات والاساليب التعليمية اذ انها بمجمها عناصر تكوين مفهوم المنهج.

٢. الاختلاف بين المنهج والمقرر

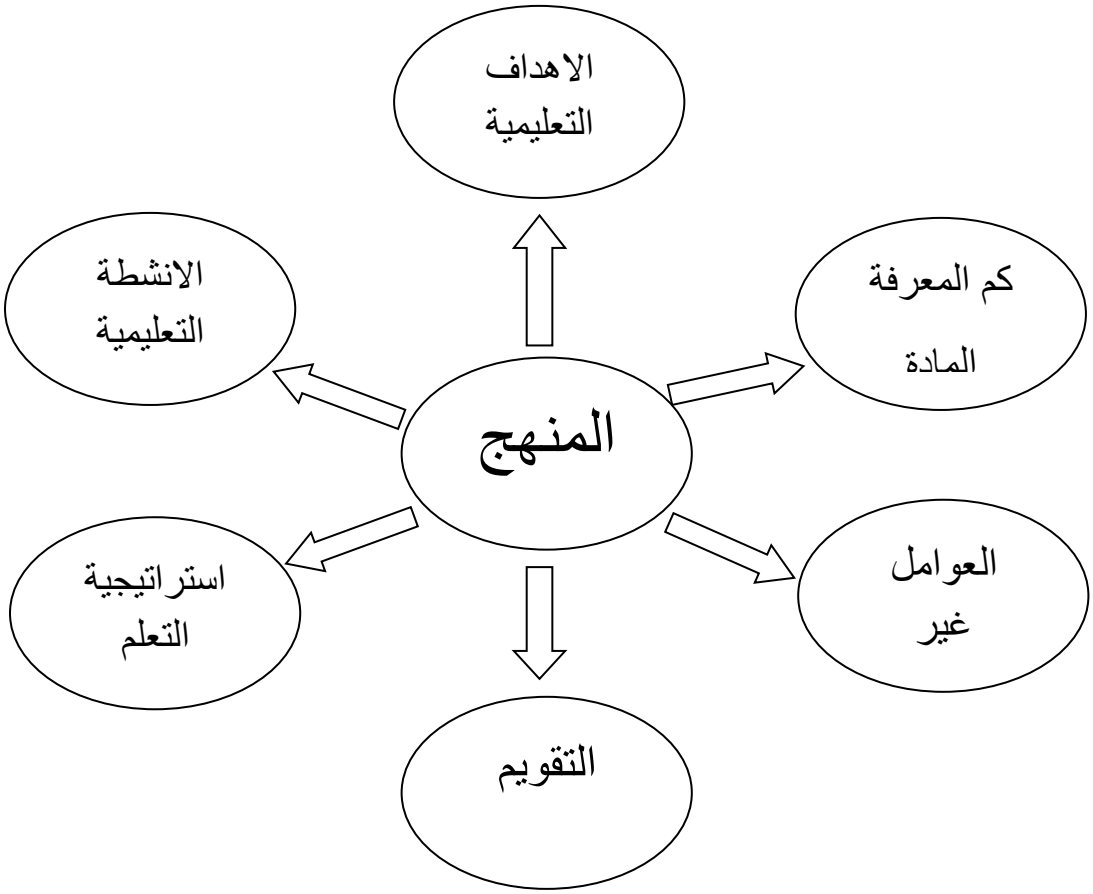
ان الاختلاف بن المنهج والمقرر يقوم على اساس ان الثاني عنصر من العناصر المكونه للاول, فالمقرر يعرف على انه كم المعرفة والفحوى العلمية التي يقوم المنهج بتسخرها من اجل ايصال هذه المادة العلمية الى الطالب.

اما المنهج فيمثل الاطار العام للعملية التعليمة والخطة الشاملة لتحقيق الاهداف والمخرجات, ويتضمن المنهج العناصر الاتية:

- الاهداف التعليمية: التي من خلالها نحدد ما هو منتظر من المتعلم؟
- كم المعرفة: المحتوى العلمي او المادة العلمية
- الانشطة التعليمية: والتي من خلالها يتحكم المتعلم في المعارف..
- استراتيجية التعلم: وتتمثل في طرائق, ووسائل التدرس, والانشطة التعليمية.
- التقويم: والذي من خلاله نتاكد مما اكتسبه المتعلم؟
- العوامل غر المباشرة: مثل شخصية المتعلم, المعلم, الظروف المحيطة بالعمليات التعليمة.

---

[١] د. ناجي تمار, د.عبد الرحمن بن برييكه: المناهج التعليمية والتقويم التربوي. صـ ٦.



٣. تطوير المنهج

يعد تطوير المنهج العلمي تحسين لما تؤكد عملية تقويم المنهج ضرورته إلى التحسين، وهذا يعني تحسين نوع وكم هذا المنهج تحسينا يرفع من كفاءة المنهج من اجل الحصول على مكاسب علمية حقيقية وتحقيق الأهداف المقصودة من وضعه. لذا فان الترابط بين عناصر المنهج بشكل متكامل ومتفاعل وعدم استقلاليتها عن بعضها البعض يعد الاسلوب الحديث في وضع المناهج. وان التركيز على اهداف المنهج ومحتواه واتباع الطرق والاساليب الحديثة في ايصاله تعمل على ترصين العملية التعليمية ويجعل منها عملية متجانسة ومتكاملة لها مدخلات وعمليات ومخرجات.

ويعرف التطوير للمناهج بانه" عملية مناسبة المناهج لظروف العصر الذي تقدم فيه كي تواجه متطلبات المتعلمين والمجتمع الحالية التي تصادفهم في حياتهم اليومية بهدف التطلع لمشارف المستقبل ومواجهته بأسلوب علمي"[٢].

---

[٢] ابراهيم, مجدي عزيز (١٩٩٢): قضايا في المنهج التربوي, القاهرة, مكتبة الانجلو. صـ ١٤.

"ما يعتبر التحديث عملية تحسين المدخلات والعمليات والإجراءات و المرجعيات والآليات داخل منظومة الجامعة لتحديث التعليم الجامعي. ويقوم بإحداث نقلة نوعية وكيفية لموضوعات المناهج الجامعية المستخدمة من خلال :إعادة النظر فيها لكي تكون أكثر ملائمة مع طبيعة الأهداف المستهدفة"[٣].

ان تطوير المنهج يطرأ على المعلومات أو المفاهيم أو الأساليب التي حصل فيها تعديلا أو تغييرا أو التي لم تعد تفي بالاغراض العلمية بسبب قدمها وحلول دراسات حديثة محلها أو تغيرت اتجاهاتها أو ثبت خطئها، ويتم هذا التعديل من خلال مواكبة التطويرات التي تطرأ على المناهج المناظرة في جامعات الدول المتقدمة او المراكز البحثية التي تعمل على تحديث المعلومات في مجال ما. لكن هذا التعديل لا يعنى ترك الأصالة بل المحافظة على ما يتلائم مع عصرنا الحالي من خبرات سابقة وتقديمها للمتعلمين وترك الخبرات الأخرى للتاريخ، وبذلك يتحقق وجود جيل تربوي ثابت متصل بالأصول والتراث ومواكبا للعلوم الحديثة والمعاصرة.

٤. معايير تحديث المناهج

حددت الدراسات السابقة[٤] اليات ومعايير ينبغي التركيز عليها في عملية تحديث المناهج لكي تكون متكاملة ومجدية ومنها:

- الاستناد إلى مصادر موثوقة المعلومات وإصدارتها دورية مستمرة مثل المؤتمرات العلمية ومراكز الإحصاء والمجلات والدوريات العلمية والاصدارت الحديثة والمحكمة للكتب ونشرات الوزارات المختلفة وشبكة المعلومات الدولية.
- ان تكون عملية تحديث المناهج مستمرة ومتواصلة مع التغيرات العصرية المتواكبة بحيث تظهر الفروقات بين القديم والحديث وتوضح أسباب التحديث.
- التكامل مع المساقات الدراسية الأخرى حيث يجب أن تحدد بدقة المميزات الخاصة التي لا يشترك فيها مع أي علم آخر وتشكل خصوصية حيث كل مجال من مجالات المعرفة يمثل بنية منطقية لها مفاهيمها وطرقها ومعاييرها الخاصة في البحث والتفكير

---

[٣] نصر, محمد علي (٢٠٠٤): رؤى مستقبلية لتطوير الابعاد الغائبة في منهج التربية العلمية بالوطن العربي", المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية, المجلد الثاني صـ ٣٩٧.

[٤] اللولو, فتحية صبحي (٢٠٠٥): اليات تحديث المناهج الجامعية, الجامعة الاسلامية, غزة, صـ ٣-٤.

والتكامل يساعد على الجمع بين موضوعات يربطها نوع من العلاقة دون الإجحاف بالمتطلبات المنطقية لكل مادة منهجية مع الأخذ بالاعتبار الحاجات السيكولوجية والاجتماعية وحاجات المجتمع المعاصر.

- التوازن أي التوفيق بين عامل الزمن المتوافر وتطبيق المنهج المقرر بأفضل الطرق أي ربط المنهج بحاجات الفئات المستهدفة ومدى الحداثة في هذه الحاجات وامكانيات المنهج لتلبيتها.
- المواءمة حيث يجب أن يكون التحديث مناسبا للظروف الفعلية ونظام القيم الذي يجري في إطارها التحديث والتجديد. فمعظم التغيرات الهامة التي لها ردود فعل تؤثر على جو التغيير نفسه، وكلما كان تأثير ردود الفعل هذه كبيرا، وكلما زادت التعديلات التي تتطلبها زادت الصعوبة في إقناع الآخرين وحملهم على القيام بالخطوات الأولى للتجديد.

٥. الانتقادات الموجة للمناهج القديمة

حظي المنهج التقليدي بانتقادات تركزت على الجانب المعرفي وطريقة وضعه واسلوب تدريسه ومدى تجاوب الطلبة مع هذا المنهج او الاساليب المتبعة في طرحة والدور السلبي للطالب في طريقة تعلمه له, ويمكن تلخيص هذه الانتقادات بالاتي[٥]:

١. ركز المنهج التقليدي على الجانب المعرفي في اطار ضيق, وذلك بالاقتصار على تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها, واهمل تنمية طريقة التفكير واكتساب المهارات, ولم يتطرق لبعض الجوانب المعرفية الاخرى مثل (التخيل والتصور والابتكار...) واغفلتماما الجانب الانفعالي, والوجداني, والاجتماعي وهذا يتعارض مع الهدف السامي للتعليم والمتمثل في (النمو المتكامل لشخصية المتعلم).

٢. افترض المنهج التقليدي ان تزويد المتعلم بالمعارف والمعلومات كاف لجعله قادرا على استخدامها في مجال التطبيق والعمل, فاذا اردنا اكسابه سمات مثل: الدقة العلمية, الموضوعية ... لا بد ان نتيح له المواقف التي تساعده على تطبيق وتنمية هذه السمات.

٣. بما ان المختصين في المواد الدراسية هم الذين يحددون مواضيع الدراسة ويطلبون التقيد بها, فانهم, في الغالب, يوجهون عنايتهم الى منطق المادة الدراسية, ويهملون ميول التلاميذ واستعداداتهم والفروق الفردية بينهم, وخبراتهم السابقة... مما يقلل دافعيتهم نحو التعلم.

---

[٥] د. ناجي تمار, د.عبد الرحمن بن برييكه: المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

٤. عند وضع منهج المواد الدراسية المختلفة يتحمس كل مختص لمادته, وهذا يؤدي في الغالب عدة نتائج سلبية نذكر منها:

- ضعف الربط بين المواد الدراسية المختلفة مما يؤدي الى تجزئة خبرة التلاميذ, وضعف قدرتهم على الاستفادة منها في مواقف الحياة اليومية.
- تضخم المقررات الدراسية, فكل مختص يدافع عن مادته معتبرا انها الاهم, فنجدهم في كل مراجعة للبرنامج يضيفون محاور جديدة, ويترتب على ذلك ثقل المنهج بالمواد الدراسية التي يصعب على التلاميذ استيعابها.

٥. انصب الاهتمام على اتقان المادة الدراسية, واصبح غاية في حد ذاته بغض النظر عن فائدته في حياة التلاميذ, ونتح عن ذلك عدة سلبيات منها:

- استبعاد كل نشاط يمكن ان يسهم في تنمية مهارات التلميذ المختلفة, وانصب الجهد كله على تحفيظ المعلومات وقياس القدرة على استرجاعها.
- اعتبار النجاح في في الامتحانات وظيفة من اهم الوظائف, وانتخاذ نتائجها اساسا لنقل التلاميذ من مستوى الى اخر, واساسا في منح الشهادات ...., فترتب على ذلك شعور التلاميذ بان دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات, مما حدا بهم الى العزوف عن البحث والاطلاع, وحرموا من فرص تحمل المسؤلية بمعناها الصحيح, ويقوِّم عمل كل معلم على اساس نتائج تلاميذه في الامتحانات الرسمية.

٦. دور المعلم في المنهج التقليدي يقتصر على توصيل المعلومة الى التلاميذ, في الوقت المحدد لذلك, واجراء الامتحانات لتحديد مدى نجاح التلاميذ في استظهار المعلومات, ومدى امانتهم في نقلها .. وقد ترتب عليها اثار سلبية ابرزها:

أ) الاعتماد على طرائق تدريس تركز على التلقين والحفظ والتسميع, فموقف التلميذ فيها سلبي, والمطلوب منه الهدوء والانتباه طوال فترة الدرس, وليس له الحق في تقديم اقتراحات او انتقادات حول ما يدرس لهم, ولا يخفى في ذلك من تحديد لنشاط المتعلم, واعاقة نموه.

ب) التعامل مع المقررات الدراسية على اساس انها مواد منفصلة, أي لا يبذل المعلم أي جهد يذكر في ربط مادته بالمواد الاخرى, مما يحول دون تكاملها, فقد يؤثر ذلك على تكوين شخصية المتعلم, ولا يحرك فيه الطاقات الخلاقة.

ت) اهمال الفروق الفردية بين التلاميذ, واعتبارهم متساوين في القدرات والاستعدادات وقد يتسبب ذلك في فشل بعضهم لعدم تماشي التعليم مع قدراتهم وميولهم.

٧. آليات مقترحة لتحديث المناهج الجامعية

بداية لابد من التأكيد أنه لا مجال لتحديث المنهج وتحقيق الأهداف المرغوبة من ذلك إذا ما ظل التدريس يعتمد بصفة أساسية على أسلوب المحاضرة وفي ظل أساليب التقويم وأدواته السائدة ولكن لا بد من توجيه المناهج لتنم ية التفكير والبحث والإبداع بالمجالات المختلفة ويمكن الاستفادة من الآليات التالية:[٦]

١ –إعادة النظر في أهدا ف المناهج الجامعية الحالية وتحديد نقطة انطلاق من خلال الوعي بالأهداف المستقبلية للبرامج الجامعية تساعد على تقييم هذه المناهج وتقيس مدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف بدرجة إتقان عالي ة وهذا يتطلب إعادة صياغة أهداف المناهج الجامعية وذلك بربطها بمعايير الأهداف العالمية.

٢ –تحديث محتوى المناهج وذلك بإحداث نقلة نوعية وكيفية لموضوعات المحتوى المتبع حاليا وذلك من خلال إعادة ترتيب الأفكار وتنظيمها بحيث ترتبط بحاجات ومشكلات الفرد والمجتمع التي تفرض نفسها في هذا العالم المتغير وإعادة النظر بإحلال قضايا ومشكلات الحياة اليومية محل بعض موضوعات المحتوى الدراسي المتبع حاليا سواء بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال أو التعديل الجذري أو بأي أساليب أخرى.

لتحقيق ذلك يمكن الاستفادة مما يلي:

–متابعة آخر ما توصل إليه الباحثون في المجالات العلمية والإنسانية وذلك بمتابعة الحضور والإشتراك بالمؤتمرات العلمية على المستويات العالمية والإقليمية والمحلية

–.متابعة الإصدارات الحديثة من الدوريات العلمية والإنساني ة والكتب في التخصصات المختلفة.

- دراسة كل ظاهرة أو فكرة أو قضية أو موضوع بصورة خاصة وكيف تمت دراستها سابقًا وكيفية التعامل معها حاليا وما هو متوقع من تطورات لتلك الظاهرة.
- البحث عن الأسباب والنتائج والانعكاسات للظواهر العلمية والإنسانية والدينية على الفرد والمجتمع وتحديد ما إذا كانت الأسباب المسببة للظواهر المختلفة ما زالت قائمة في العصر الحالي أو اختفت وظهرت بدلا منها مسببات أخرى وكذلك النتائج والانعكاسات

---

[٦] اللولو, فتحية صبحي (٢٠٠٥): اليات تحديث المناهج الجامعية, الجامعة الاسلامية, غزة, صـــ ٥-٦.

لكل ظاهرة، فإذا اختلفت مسببات الظاهرة ونتائجها لاختلاف ظروف العصر لا داعي للتركيز على تدريسها بصورة منفصلة عن الواقع.

٣ –تبني نظرة جديدة في صياغة محتوى المناهج استنادا إلى دليل جديد أو فكرة جديدة حيث يفترض أن تكون هذه النظرة إبداعية يعاد فيها ترتيب العناصر وعر ض التفاصيل في إطار رؤية جديدة للمعرفة من منظور استشراق المستقبل ترتكز على النظرة الكلية حيث تتم رؤية مختلف الظواهر في تداخلاتها وتشابكاتها, أي عادة ترتيب عناصر المحتوى الدراسي من خلال نظرة شمولية كلية أساسية للظواهرأو الموضوع.

٤ –التعامل مع المعرفة بصورة متكاملة :حيث تدور الدراسة حول موضوعات معينة أو مشكلات تنتمي إلى مصادر معرفية متعددة وتقيم دراستها بصورة متكاملة ودراسة تأثيرها على الفرد والمجتمع مع الحفاظ على تنقية المناهج الجامعية من التكرار.

٥ –ممارسة العمل الجماعي :في صوره وأشكاله المختلفة حيث يعاد صياغة المناهج الجامعية من خلال عمل الفريق بالقسم الذي يقوم بتدريس المنهج حيث يأخذ العمل الجماعي في إطاره العصف الذهني والبحث الجماعي وتنظيم ورش العمل والتأمل في المعارف المختلفة ومناقشتها وإبداء الرأي فيها ونقدها والسعي نحو تكوين علاقات
جديدة وأطر أكثر حداثة للمعرفة

.٦ –الاهتمام باستخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم :وذلك بالتعرف على مصادر المعرفة المتاحة في مجال التخصص والاستفادة من البرامج التي توفرها مؤسسات مجتمعية أخرى وتقدم مواد علمية بصورة مختلفة عن الجامعة مثل التلفاز ووسائط الاتصال المختلفة كالفيديوكونفرس والانترنت، وتوظيف التقنية التكنولوجية من خلال برمجة المواد الدراسية على برامج تعليمية خاصة وإصدار أقراص مدمجة تناقش موضوعات علمية بطرق أكثر حداثة وتتكامل مع متطلبات المناهج.

٧ –تحديث طرق التعليم والتعلم الجامعي :من خلال اثارة التساؤلات عن الظواهر والعلاقات وتشجيع الإجابات الإبداعية غير المتماثلة وتنمية الإبداع والتفكير النقدي المستقل وذلك من خلال الحوارات المختلفة وطرح الأسئلة المتعددة الإجابات بحيث تساعد كل متعلم على طرح فكرة معينة تساعدهم في النهاية إلى تعديل التصورات البديلة للمفاهيم واكتسابهم القدرة على المراجعة المستمرة للأفكار السابقة في ضوء ما يتبين احتمال صحته وهذا يتطلب توفير مناخ ملائم يشعر فيه الطالب بحريته بإبداء وجهة نظره واحترام الرأي الأخر والامتناع عن اتخاذ موقف سلطوي من جانب المعلم في الحوار ومناقشة الأمور من كافة الجوانب قبل إصدار الأحكام والآراء.

٨ –المشاركة في التطورات الحديثة في المجتمع والبيئة المحلية :حيث يفترض المشاركة الفع الة في مشاريع تطوير المجتمع والبيئة من قبل مدر سي الجامعة والطلبة بحيث يصبحوا أهم مصادر التطوير والتحديث في مجالات المجتم ع وذلك بتفعيل المشاركة المجتمعية مع المؤسسات التربوية لتحقيق التفاعل المتبادل بينهما وتأصيل وترسيخ وتعميق القيم الاجتماعية الأصيلة في المناهج الجامعية.

٩ –تحديث أساليب وأدوات التقويم :وذلك بتقويم المناهج الجامعية من منطلق تحقيق الجودة الشاملة للعملية التعليمة من خلال مراجعتها بصورة مستمرة وتحليلها ورصد الظواهر المختلفة منها وتشخيص جوانب القوة والضعف من خلال خطة شاملة لجميع مكونات المنهج وأساسياته.

١٠ – تحقيق الجودة الشامل ة :أي تحسين م دخلال العملية التعليمية بما تتضمن من معلم وطالب، ولتحقيق الجودة الشاملة في المناهج الجامعية لابد من تحسين وتحديث مدخلات وعمليات المناهج من أهداف ومحتوى وتكنولوجيا تعليم وأساليب تعليم وتعلم وأساليب تقويم وخدمة المجتمع والبيئة والاهتمام بإجراء التقويم الشامل بعد كل مرحلة من المراحل السابقة في تحديد المدخلات وتنفيذ العمليات والاهتمام بوضع معايير لخريج التعليم الجامعي في كل تخصص علمي أو إنساني ومعرفة مدى توافر هذه المعايير للوصول لأعلى مستويات الجودة.

المبحث ألثاني/ اساليب التعليم انواعها والوسائل المستخدمة فيها

١. إستراتيجيات التعليم ووسائله

تلعب إستراتيجيات التدريس ووسائله دورا أساسيا في توضيح الدروس وفاعلية تأثيرها في حياة الطلبة. فالاستراتيجية الفاعلة تعمل على تبسيط فهم موضوع الدرس المراد عرضه ، وعلاوة على ذلكُ تعتبر بمثابة تسهيلات مادية ومعنويةُ توظف في عرض الدروس لتقصير مسافة الزمن اللازم لفهمها واستيعابها، ومن ثم انتقال أثر التعلم من خلال نتائج آثارها على المتعلم،وكذلك تقليل الوقت والجهد اللازمين لتنفيذ الدرس؛ مما يجعل عملية التعليم عملية استثمارية توظيفية لجميع عناصرها البشرية منها والمادية . وليس هناك من لا يتفق مع أهمية استخدام الطريقة الصحيحة في التدريس، وبسبب عدم وجود وسيلة بسيطة ومباشرة لانتقاء طريقة تدريس؛علينا مراعاة عدة عوامل منها :غرض أو هدف التعليم،والمستوى المطلوب، وحجم المجموعة، والمقيدات المحلية؛ مثل :الوقت المتاح والتسهيلات، ودرجة استقلالية المتعلمين.[٧]

---

[٧] د. وفيق حلمي الاغا (٢٠١٠): استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الاداء الجامعي, جامعة الازهر والعلوم الادارية, بغزة.

وفي هذا الصدد فأن الثورة المعرفية والتكنولوجية العصرية تحتاج إلى عملية تعليم وتعلم يقلل من الزمن المستنفذ في كل موضوع من موضوعاتها ،ومن ثم الانتقال إلى تعليم وتعلم آخر ،وذلك بهدف إحاطة الطالب الجامعي بنصيب وافر من العلوم والمعارف المتجددة باستمرار.

٢. أنواع الوسائل التعليمية

هناك الكثير من الانواع للوسيلة التعليمية ،وكل نوع منها له دور مهم في العملية التعليمية والتربوية ،لذا يقع على عاتق المدرس الاختيار السليم لنوع الوسيلة التي تساعده في عمله،فهناك وسائل تفيد مع التعلم الجماعي ،وأخرى تفيد مع التعلم الفردي،وأخرى تفيد مع المواد ألإنسانية وأخرى تفيد مع المواد العلمية ،وأخرى تفيد مع مرحلة عمرية معينة من الطلبة قد لا تفيد مع مرحلة عمرية أخرى لذا يجب على المدرس في أثناء تخطيطه لدرسه أن يحدد الوسيلة التي يحتاج إليها لتحقيق أهدافه ،وتحقق التعلم المفيد والمثمر لطليته ومن أهم انواع الوسائل التعليمية الآتية:

ألسبورة والصور والعينان والخرائط والنماذج والمجسمات، والحاسوب والإنترنت ومختبر أللغة والملصقات، والتلفزيون وكالإذاعة والشرائح والرحلات التعليمية والرسوم ألتوضيحية والأفلام التعليمية وأجهزة العرض واللوحات الاخبارية والمتاحف...الخ.

٣. مواصفات الوسائل التعليمية

ان الوسائل التعليمية بأنواعها الكثيرة لا بد لها من مواصفات خاصة حتى يستطيع المعلم من أستعمالها بالشكل الصحيح ، وحتى تؤدي الغرض المطلوب منها وتحقق الاهداف ، ومن هذه المواصفات ما يأتي :

١. أن تكون الوسيلة التعليمية ذات قيمة تربوية علمية واضحة من حيث توفير الجهد والوقت والمال.

٢. أن تكون الوسيلة التعليمية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالهدف المراد تحقيقه.

٣. يجب أن يتوفر فيها دليل الاستعمال والتوضيح .

٤. أن تكون واضحة وتتصف بالدقة العلمية وسلامة المعلومات والتوازن في محتوياتها ومطابقة الوانها للواقع.[٨]

٥. أن يتوافر فيها عنصر الامان ، وأن تتصف بالسهولة وعدم التعقيد.

---

[٨] التميمي, عواد جاسم محمد (٢٠١٠): طرائق التدريس العامة (المالوف والمستحدث), دار الحوراء, العراق, صـ ١٤٠-١٤١.

٦. أن تتصف بالجمال والشكل المقبول والمنطقية لان الشكل له دور بارز في جذب أنتباه الطلبة وأهتمامهم وتشويقهم للدرس.

٧. أن تتناسب مع قدرات التلاميذ العقلية وقابلياتهم ، وخصائص المرحلة العمرية التي ينتمي اليها الطلبة.

٨. أن تتلائم مع طبيعة المادة المراد ايصالها الى الطلبة.

٩. أن تعمل على نمو شخصية المتعلم من النواحي جميعها (العقلية ، الانفعالية ، الحركية ، الثقافية... الخ)[٩].

١٠. التوصيات والاستنتاجات

١) فيما يخص وضع المناهج وتحديثها

ان عملية وضع المناهج ليست عملية بسيطة تتم باستقطاع المادة العلمية من المصادر وتشكيلها بكتيب او ملزمة يتم اعتمادها كمنهج علمي, انما يجب ان تراعى عدة امور في هذه العملية ابتداء من الاشخاص الواضعين للمناهج وحتى اختيار المادة العلمية وعلى النحو الاتي:

- ينبغي ان تكون لهذه المناهج اهداف واضحة ومدروسة مسبقا لكي تعطي هذه المناهج مخرجاتها بشكل صحيح بما يخدم العملية التعليمية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام.
- ينبغي ان توضع هذه المناهج من قبل لجنة تتضمن اساتذة متخصصين في المادة العلمية (تخصص دقيق) وخبراء في وضع المناهج ويجب ان لا تتم هذه العملية بشكل فردي بالاعتماد على استاذ المادة.
- ينبغي على لجنة وضع المناهج ان تطلع على المناهج المناظرة, للمفردة المنهجية المراد وضعها, في الجامعات العالمية الرصينة وتدرسها دراسة مستفيضة كون هذه الجامعات تمتلك خبرة عالية يمكن الاستفادة منها والبقاء على تواصل معها في التحديثات المستقبلية.
- ينبغي مراعاة كم ونوع المادة العلمية ذلك انها تخضع لعوامل نفسية, اذ يمكن ان يتسبب كم المادة والاسهاب بها الى ارهاق الطالب وبالتالي عدم تحقق المخرجات المراد تحقيقها من هذا المنهج, وفي كل الاحوال فان النوع مقدم على الكم بما يتناسب مع التخصصات المختلفة.

---

[٩] ربيع, هادي مشعان (٢٠٠٩): معلم القرن الحادي والعشرون (اسس اعداده وتاهيله), ط١, مكتبة المجتمع العربي, الاردن, صـ ١٦٥-١٦٨.

❖ ينبغى الاقتصار على مفردات المنهج التخصصية (نعني بالمفردات هنا المواد الدراسية) وعدم اثقال كاهل الطالب بمفردات ليس لها علاقة بتخصصه تؤدي الى انشغاله بها بما يؤثر على اهتمامه بمفردات المنهج الاخرى.

٢) فيما يخص اساليب التدريس

يحضى اسلوب التدريس بنفس القدر من الاهمية الذي يحضى به وضع المنهج العلمي ونوعه, اذ ان عدم امتلاك الاسلوب المناسب في تدريس المنهج لا تتحقق الاهداف المراد تحقيقها منه. وفيما يأتي بعض الاساليب الحديثة المتبعة التي ترفد سير العملية التدريسية للمنهج بالشكل الصحيح:

❖ عدم التمسك بالطرق التقليدية تدريس المنهج و اللجوء الى الاساليب التفاعلية وورش العمل وإعداد التقارير والبحوث المصغرة من اجل اعطاء الطالب دور في اكتشاف المعلومات وعدم القاء المهمة كلها على عاتق الاستاذ, وبهذا سيقوم الاستاذ من خلال هذه النشاطات بدور تقييمي بحت يجعل الطلبة اكثر منافسة وتفاعل.

❖ استعمال التقنيات الحديثة كالتطبيقات الالكترونية المتاحة على اجهزة الهواتف الذكية والحواسيب الكفية. اذ لا تخلو اليوم هذه التكنولوجيا من الموسوعات والكتب الالكترونية بجميع التخصصات.

❖ حث الطلبة على استغلال وسائل التواصل الاجتماعي من اجل التواصل مع المجتمعات الاخرى (لا سيما الدارسين للغات لممارسة اللغة مع الناطقين بها في ظل صعوبة التواجد في تلك البلدان وهو امر ضروري جدا بالنسبة لهم).

❖ استغلال التكنولوجيا السمعية والمرئية في عرض المادة العلمية ذلك ان الاساليب العملية تكون اسرع من الاساليب النظرية في ايصال وترسيخ المعلومات ذلك انها تكون مقبولة اكثر وغير مملة مع مراعاة التوازن بين الاسلوبين (النظري والعملي) بنسبة يحددها المختصون في وضع المناهج, اذ لا غنى عن الاسلوب النظري فهو الاساس في العملية التعليمية.

المصادر

١. ابراهيم, مجدي عزيز (١٩٩٢): قضايا في المنهج التربوي, القاهرة, مكتبة الانجلو.

٢. نصر, محمد علي (٢٠٠٤): رؤى مستقبلية لتطوير الابعاد الغائبة في منهج التربية العلمية بالوطن العربي", المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية, المجلد الثاني.

٣. اللولو, فتحية صبحي (٢٠٠٥): اليات تحديث المناهج الجامعية, الجامعة الاسلامية, غزة.

٤. ناجي تمار, د.عبد الرحمن بن برييكه: المناهج التعليمية والتقويم التربوي.

٥. د. وفيق حلمي الاغا (٢٠١٠): استراتيجيات مقترحة لمعايير ضمان جودة الاداء الجامعي, جامعة الازهر والعلوم الادارية, بغزة.
٦. التميمي, عواد جاسم محمد (٢٠١٠): طرائق التدريس العامة (المالوف والمستحدث), دار الحوراء, العراق.
٧. ربيع, هادي مشعان (٢٠٠٩): معلم القرن الحادي والعشرون (اسس اعداده وتاهيله), ط١, مكتبة المجتمع العربي, الاردن.

Curriculum problems and the use of modern teaching aids (proposals and solution)

Teacher. Khalil Aoan Farhan Teacher. Inas Sadiq Hammoudi
Baghdad University - the Faculty of Languages

Research Summary

When the scientific level of sub-par in any educational institution, it is a clear indication of the existence of the weakness lies in one of the pillars in the educational process and as is well known, the basic pillars of .education include the student and the teacher and the curriculum

When the curriculum on such importance as the scientific message that is handed down the generations, it keep pace with ongoing developments and thereto changes raises the level of benefit from it, so we should first learn about the curriculum in its broadest sense is not in the narrow sense that understood by many as only the curriculum but includes : course and its content and purpose of the ways and means it delivers to the student .and teaching methodology

So that we wanted to establish a process of learning the truth reap positive outcomes would improve the reality of education in various fields should improve choose the type and how these scientific curricula commensurate with the receiver and the use of modern methods and fast in delivering them to him and aversion methodology conventional followed in this and harness as much as possible modern techniques and technology available in the curriculum and the educational service before .all these determine the desired goal of the prescribed curriculum

In this paper, we will shed light on two foundations have cemented the basic role in the educational process and improving outcomes, namely: the scientific method (course)) and the ways it delivers ((methods used in .((teaching

Universities play an important role in enriching the areas of operation of various types of disciplines that underpin the advancement of reality is being stage disciplines, as well as prepare the stage for the transfer of the output from the fact the theoretical to the practical reality and direct application. Because the university is the last stages of preparation, so we propose care to be output-prepared right can be relied upon when .marketed for the exercise of jurisdiction

قياس الجودة في المؤسسات التعليم العالي في العراق

الباحث/ ياسر خضير عباس **الباحثة / حوراء عبد الله**

طالب دراسات عليا **موظفة**

الجامعة المستنصرية

الملخص

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 .

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.

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 .

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.

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.

الاطار العام للبحث :

مشكلة البحث

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 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)

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 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) .

اهمية البحث والحاجة اليه

مما 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 (2000) ، 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) .

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 (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 (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) .

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي في العراق .

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمجموعة من اساتذة وطلاب كليات جامعة بغداد للعام الدراسي (٢٠١٥ -٢٠١٦) .

تحديد المصطلحات

١- ادارة الجودة :-

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) .

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

بعد عرض الاطار النظري للبحث ، توصل الباحثان الى النتائج الاتية :-

ا- التحسين المستمر :- إن هدف التحسين المستمر للعملية التعليمية هو إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على هذه العملية في ضوء البيانات المتجددة وتغير حاجات الطلبة والأساتذة واحتياجات الأسواق والمجتمع وان تكون عملية التحسين ذات طبيعة متكررة ومتجددة .

ب- الثقافة التنظيمية :- إن الثقافة التنظيمية تلعب دورا مهما في تعزيز تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في جميع وحدات المؤسسة ، ودور الإدارة هو تعزيز الثقافة المناسبة التي تنسجم مع أهداف وتوجهات إدارة الجودة الشاملة .

ج- التركيز على العميل الخارجي :إن قطاع التعليم له خصوصيته التي يتميز بها، وهذه الخصوصية تنعكس في عدم وضوح من هو العميل الذي يستهدف بالخدمات التعليمية، ونرى أن هناك عدة وجهات نظر في هذا الموضوع لدى العديد من الباحثين منهم من يرى أن العميل هو الطالب. وهناك توجه تبناه الكثير من الباحثين في تحديد العميل على مستوى مؤسسات التعليم العالي، ويتمثل في كون الطالب عبارة عن منتج العملية التعليمية لذلك يجري التركيز على هذا المنتج الطالب وتمكينه بالمعرفة والمهارات اللازمة.

د- التركيز الكامل على العميل الداخلي (الاعتماد على الثقة وفرق العمل) حيث تعد مشاركة العميل الداخلي عنصرا مهما من عناصر تحقيق إدارة الجودة الشاملة، إذ أن إشراك العملاء الداخليين(أعضاء هيئة التدريس،الطلبة والموظفين) في صناعة القرار يسهل على المؤسسة إجراء الكثير من التغييرات التنظيمية المطلوبة لتنفيذ إدارة الجودة الشاملة بنجاح .

هـ- إستراتيجية التطبيق: إن إستراتيجية تطوير و إدخال برنامج إدارة الجودة الشاملة إلى حيز التطبيق يمر بعدة خطوات أو مراحل بدءا من الإعداد لهذا البرنامج حتى تحقيق النتائج وتقييمها .

و- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة .

ز- تحديد الأهداف بشكل واضح ضرورة التكامل والتنسيق بين الكليات والأقسام العلمية في تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة وإعطاء الاستقلالية اللازمة للقيادات في الكليات والأقسام العلمية دون التدخل في خصوصية عملهم .

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 .
- 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 .
- علي ، عاصم شحادة (٢٠٠٩) : تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات ، مجلة الباحث ، العدد (٧) ، الجامعة الاسلامية الماليزية
- 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.
- 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 :-

- 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.

Quality measurement in higher education institutions in Iraq

Researcher / Yasser Khudair Abbas researcher / Howrah Abdullah
Graduate student employee
Mustansiriya University

Summary

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.

The overall quality of the university education requirements, re-structuring or changing the structure of universities and increased administrative support to the management of the university, and developing methods and systems of education on the operations of the evaluation for the purpose of finding high levels of scientific progress and academic achievement.

That teaching and learning must provide learners with the knowledge and tools, and the ability to use this knowledge and skills gained with confidence, as well as the development of behavior, which is based in which depends on the ethics and ideals and values the positive Calfhm respect and good handling and the ability to communicate with others and to know their rights, so this is a quality education high, which will lead to social and economic benefits are substantial.

That the style of total quality management is one of the topics that interest in them has increased dramatically in the last two decades, spread across studies and research, writings and other activities such as seminars and conferences, and if this growing interest in regard to scientific institutions and academic research centers, it is in the field of application also spread slogans overall quality of the application in many organizations, and raced to get a different quality certificates.

That is why the development of standards of total quality management in higher education in all its inputs and outputs managed to get a clear picture of the reality of quality, and ways of developing and improving, and things are important for the continuation of educational institutions and its survival in an era of increasingly competitive to achieve outstanding performance in

educational services and maximizes the financial investments and increasing the attention to institutions of higher education reform to embrace the concepts and standards of total quality management, and is a commitment to apply the standards of total quality in Arab universities administration, one of the most important conditions for achieving competitive advantage for its survival and continuity in the provision of a noble mission of educational services and to identify the most important positives and benefits and constraints of commitment to implement total quality management at universities.

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.