

Iraqi EFL University Learners' Performance in using the sound \r
Lecturer. Sabeeha Hamza Dehham Lecturer. Rusul Aasim Abood
College of Basic Education\University of Babylon College of Education\University of Kufa

أداء طلبة الجامعة العراقيين الدارسين اللغة الانكليزية لغة ثانية في استخدام الصوت /ر/

م. صبيحة حمزة دحام م. رسل عاصم عبود

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل كلية التربية/ جامعة الكوفة

الملخص

تتحرى هذه الدراسة في مشكلة طلاب الجامعات العراقيين الدارسين اللغة الانكليزية لغة أجنبية في استخدام الصوت /ر/ كما يلفظ من قبل اللهجات الأمريكية والبريطانية. تهدف الدراسة الحالية إلى توضيح استخدام الصوت /ر/، خلق جو مناسب للتلفظ جيد داخل الصف وتمكين المتعلمين من التمييز بين الناطقين بها عن اللهجات أخرى. من أجل تحقيق أهداف الدراسة، تم افتراض الفرضيات التالية: (1) في بعض الأحيان يختار متعلمي اللغة الانكليزية لغة ثانية الكتابة الصوتية الخفاء للصوت /ر/ في الكلمات التي أعطيت لهم، (2) التلفظ الخاطئ الصوت /ر/ و(3) لا يميز المتعلمين الصوت /ر/ في اللهجات الأمريكية والبريطانية.

اعتمد الباحثان الإجراءات التالية: (1) تقديم خلفية نظرية للصوت /ر/، (2) تحديد نوع الصوت /ر/ في كل من لهجات أمريكية وبريطانية، (3) إخضاع الطلاب لاختبار و(4) تحليل نتائج الاختبار. اظهر تحليل البيانات أن مستوى انجاز المتعلمين EFL العراقيين اقل بكثير من تلك في مستوى التمييز. تعزى الأخطاء التي ارتكبها هذا الموضوع إلى العوامل التالية: 1- عدم القدرة على الكتابة الصوتية للصوت /ر/ والتي كانت نسبتها (22.7%)، 2- عدم القدرة على إعطاء الكتابة الصوتية الدقيقة للحروف المعنلة الإنكليزية وكانت النسبة (15.9%)، 3- عدم القدرة على إعطاء الكتابة الصوتية الدقيقة للحروف المعنلة الإنكليزية الطويلة تحت تأثير الصوت /ر/ كانت (13.6%) و4- عدم إعطاء أي إجابة كانت (9.5%).

Abstract

This study investigates the problem of Iraqi EFL university learners in using the sound /r/ as it is pronounced by American and British accents The present study aims at clarifying the sound /r/ in use, creating a good suitable atmosphere for good pronunciation inside class, and enabling the learners to distinguish between native speakers from those from other accents. In order to achieve the aims of the present study, the following hypotheses have been postulated: (1) Iraqi EFL learners often choose the wrong transcription of letter /r/ in words that given to them.(2) The mispronounce of the sound /r/. (3) Those learners do not distinguish sound /r /in American and British pronunciation.

The researchers adopt the following procedures (1) Presenting a theoretical background of sound /r/. (2) Identifying the kind of sound /r/ in both American and British Accents.(3) Submitting the students to a test and (4) Analyzing the results of the test.

Data analysis has revealed that Iraqi EFL University learners tend to be at the production level are considerably less than those in recognition level.

The errors committed by the subjects are attributed to the following factors:

1. Failure to transcribe sound /r/ (22.7%).
2. Inability to give the accurate transcription of English vowels (15.9 %).
3. Inability to give the accurate transcription of long vowels under the influence of sound /r/ (13.6 %).
4. Giving no response (9.5 %).

Section One

1. Introduction

1.1 The problem

The ability of speaking English embodies the correctness of pronunciation and intonation and directly affects the appropriate communication in conversation. The sound /r/ is the most frequent sound in English consonants. So most of learners in EFL nowadays mislead the use of British accent for the sound /r/. The pronunciation of sound /r/ is difficult for some EFL learners specially in the Arab countries. The sound /r/ is important in English pronunciation because if it is not pronounced in a proper way, the word will be misunderstood. The pronunciation of sound /r/ is a problematic area for learners of English as a foreign language. One of the common observations in this respect is that most of university learners in Iraq lack knowledge about how to use or pronounce the sound /r/ in an acceptable way. It is observed that most of the students are not aware of the pronunciation rules which determine the pronunciation of individual words having the phoneme /r/ in certain positions. They pronounce it wherever it occurs in a word:

Word British Learners' Pronunciation

- Teacher /ti: tʃ≅/ /ti: tʃ≅r/
- Bearer /be≅r≅/ /bi:r≅r/
- Reader /ri:d≅/ /ri:d≅r/
- Sailor /seil≅/ /s3:≅r/
- Paper /peip≅/ /p3:per/
- Heart /ha:t/ /h3:rt/

One of the problems that languages learners of English face is the (r) which is very weak in its pronunciation in English (Gimson & Cruttenden, 1994; Ladefoged, 2001:43) noted that in most forms of British English (r) can occur only before a vowel e.g. in words like *red*, *ruler*, *ride*, but the foreign learner should notice that it is very weak and it is not pronounced like the Arabic one. All the above notes show that in many cases the spelling of English words lead the learners to guess the wrong pronunciation from the spelling of the words unless they have good knowledge of English sounds and letters relationships and the way they are pronounced. Also (Gimson & Cruttenden, 1994) reported that RP (r) occurs only before a vowel and the air stream is allowed to escape freely, without friction, over the center part of the tongue, that means it is not pronounced strongly as many Arab do, so they pronounce (r) as they pronounce it in their language because they think each letter in a word should be pronounced as it happens in their native language; so words like *car* /ka:(r)/, *arm* /a:m/, *horse* /hɔ:s/, *hurt* /h3:t/ if we ask the learners to pronounce them they just look at the spelling of each word and try to pronounce them e.g. /ka:r/, /a:rm/, /hɔ:rs/, /h3:rt/, so learners should not be misled by the spelling in the pronunciation of such words.

Moreover, in Arabic, each letter represents only one sound, so it's easy to read any word from a written text. Also there is no sound which is not pronounced (silent), as it happens a lot in English. When there is a difference in the sound system of the LI and L2 showed that errors are expected to be committed because the learners transfer their mother tongue sound system into the target language (Carter & Nunan, 2001).

1.2 Aims of the study

This field aims at:

- 1- clarifying the use of sound /r/
- 2- making the learners think of an atmosphere for a good pronunciation.
- 3- enabling the learners to distinguish between native speakers from those from other accents.

1.3 Hypothesis

In order to achieve the aims of the present study, the following hypotheses have been postulated:

- 1- Learners of the second language often choose the wrong transcription of letter /r/ in words that given to them.

2- The mispronounce of the sound /r/.

3-The learners do not distinguish sound /r /in American and British pronunciation.

1.4 Procedures

The researchers adopt the following procedures.

1- Presenting a theoretical back ground of sound /r/.

2- Identify the kind of sound /r/in both American and British Accents.

3- Submitting the students to a test.

4- Analyzing the results of the test.

1.5 Limits

This study limits itself to evaluate the pronunciation of the sound /r/ by Iraq EFL learners. The sample of the test are chosen randomly. They are (50) Second year students at English department / College of Education / University of kufa during the academic year 2014 - 2015.

Section Two

2. Introduction

The sound /r/ is the consonant that occurs in a considerable frequency in English. The pronunciation of sound /r/ is so difficult for some EFL learners specially in the middle of words like "murder". The wrong pronunciation of sound /r/ will change the meaning of some words. So to choose between British and American pronunciation you should firstly know which is easier to you? and which is helpful to you?

2.1 The Importance of the Pronunciation

Many people learning English language often do not pay any attention to their pronunciation. Even worse, some of them underestimate it. They think that pronunciation is less important than grammar and vocabulary. Many cases of misunderstanding in communication were caused by the mispronouncing of words or the improper intonation. Let's take a few examples: if someone pronounces the words fog and fox, sea and she, sick and six with relatively no differences, in some cases this can lead to a misunderstanding. In addition, good pronunciation can also give a plus value to those who master it. People may get amazed of your English language when they hear you speaking in English. Moreover, good pronunciation skill can give you more self-confidence when you speak in front of many people. So, it has become more and more obvious that pronunciation can not be underestimated. The sound /r/ is important because it is a high frequency sound, meaning that it occurs more often in the English language than other sounds. (Shriberg & Kwiakoski, 1983:2)

2.2 British (r) vs. American (r)

It was around the time of American revolution that non- rhotic speech came to be used among the higher class of southern England, in and round London. In British English and some southern US dialects, the /r/ sound is dropped when it is in the middle or at the end of a word. In standard American English, no / r/ sounds are dropped. They pronounce all /r/ sounds, whether the /r/ is the first letter, a letter in the middle or the last letter.

2.2.3 Trilled (r) vs. American (r)

To make the trilled (r), your tongue is relaxed and the tip of the tongue taps the roof of the mouth one or several times (depending on your language). To make the American (r), you need to avoid having your tongue touch the roof (the top) of your mouth. Tensing the tongue should do this. Concentrate on tensing the back of the tongue--this should cause the front of the tongue to be tense also. Make your throat a little tight. This will help with tensing the tongue as well. Then you need to practice a lot--you are using muscles in your tongue which need to become stronger.

2.2.4 The Differences between American and British:

2.2.4.1 Settings

One of the most noticeable differences between American and British settings is that "American vowels are almost influenced by /r/ affecting consonants as well as vowels "for example, not only vowels are affected, but also /t/ and /n/. The body of the tongue is bunched up to a prevelar position and the root of the tongue is drawn back to the pharynx. Also American English as compared with British, appears more colored by semi-continuous nasalization throughout the speech (Collins and Inger, 2008: 156)

2.2.4.2 Intonation

The most noticeable difference between British and American intonation is that American intonation tends to have a fewer rapid pitch which changes the characteristics of NRP. Also rises and falls are more spread out over the whole tune, for example, this rising tune for question.



Did you hear him?

Because this difference American English is sometimes claimed to British ear as "monotonous " while British intonation is said to sound "exaggerated" for affecting American English. (Ladefoged, 2006: 41)

2.2.4.3 Rhythm

Another difference concerning rhythm, American English has a great tendency to lengthen stressed vowels, and apparently a slower rate of delivering, seems to strike many American English as "Clipped" (Collins and Inger, 2008: 157)

2.2.4.4 Rhoticity

It simply means the case of pronouncing the sound /r/ in final position (before a pause) and before consonants in some accents. This pronunciation has been used for a very long time. English language was already established in north American colonies before the decline in rhoticity, which is why it has been preserved in the US and Canada. The exception of the new England might have been down to the fashion of the early state of 20th century of affecting a mid Atlantic accent for that why British is non-rhotic accent (Lass, 1998: 71).

4. 5 Intrusive

1- Many of southern people in American insert /r/ when words spelt with final (a) are followed by words beginning with vowels. They pronounce it for instance:

- Soda and milk as /Səudər milk /
- China and Japan as / tʃainər ənd dʒəpæn/
- Vanilla ice as /vənilər ais/ (Jones,1973:33)

2- Vulavism

It refers to the name of intrusive /r/ which was mentioned in the late eighteenth century writers. They also mentioned that this kind of pronunciation was used by the most speakers of south England using it during their rapid speed. (Ibid. 133)

2. 2. 4. 6 The use of intrusive /r/

The use of intrusive /r/ is a result of analogy. Since words like /erə/ and /tʃa:ftə/ in southern pronunciation have a variation, forms with /r/ it is normal to treat words like /səudə/ and /tʃainə/ in the same way. Many people, instead of looking for intrusive /r/ as an interesting illustration of analogy, they were looking for it as a bad pronunciation because it does not correspond to spelling. There has been a great tendency after /a:/ and /ɔ:/ and the efforts to avoid it where done successfully. The result of that where the case of intrusive /r/ is natural they must, therefore ; be treated in the followed two ways: Either the terminal /ə/ or /a:/ or /ɔ:/ is run on the following vowel without break or total stop is inserted.

So we have now very common pronunciation like:

- /səudə ən milk/ or /səudə? ən milk/
- /vənilə ais/ or /vənilə?ais/

Section Three

3.The Test

3.1 An introductory note

In this section the researchers describe the way in which the test is designed. This test aims to investigate the difficulties faced by Iraq EFL College of Education, University of Kufa in using the sound /r/.

3.2 Material Selection

All the items of the test have been taken from different books of phonetics and most of them are mentioned in section two. The items of the test and its questions have been submitted to twenty students from second year English.

3.3 Test Design

The test consists of two questions. The first question is designed to measure the students' ability to choose the correct transcription of a given word that has sound /r/. The second question is designed to determine their ability to transcribe some words. Each question consists of ten items.

3. 5 Subjects' Performance of the First Question

In an attempt to improve the validity of the first hypothesis which is mentioned in section (1). The results of this question are presented in the following table:

Table (1)

Subjects' Performance at the Recognition Level in Question (1)

NO. OF ITEMS	NO-OF CORRECT CHOICES	%	NO-OF WRONG CHOICES	%
1	22	44	28	56
2	16	32	34	68
3	27	54	23	46
4	15	30	35	70
5	19	38	31	62
6	22	44	28	56
7	26	52	24	48
8	23	46	27	54
9	11	22	39	78
10	13	26	37	74
Total	194	38.8	306	61.2

3. 5 Subjects' Performance of the Second Question.

The second question is constructed to measure the subjects' performance at the production level through instructing them to transcribe few phrases carrying the letter (r) in the spelling:

Table (2)

Subjects' Performance at the Production Level in Question(2)

NO - OF ITEMS	NO-OF CORRECT TRANSCRIPTION	%	NO-OF WRONG TRANSCRIPTION	%
1	16	32	34	68
2	21	42	29	58
3	15	30	35	70
4	25	50	25	50
5	16	32	34	68
6	17	34	33	66
7	20	40	30	60
8	24	48	26	52
9	17	34	33	66
10	18	36	32	64
Total	189	37.8	311	62.2

3.6 Subjects' Performance of The Whole Test

The following table shows the performance of the subjects in the whole test:

Table (3)
Subjects' Performance in Q.1 and Q.2

NO. OF QUESTION	NO. OF CORRECT RESPONSES	%	NO. OF INCORRECT RESPONSES	%
Q.1	194	38.8	306	61.2
Q.2	189	37.8	311	62.2
Total	383	38.3	617	61.7

3.7 Types of Errors

To support the results of the test, the researchers diagnose the types of errors the subjects made in responding to the questions of the test and classifies them as in the following table:

Table (5)
Types of Errors made in Question (1) and (2) .

TYPES OF ERRORS	FREQUENCY OF ERRORS	%
1- Failure to transcribe sound /r/.	227	22.7
2-Inability to give the accurate transcription of English vowels.	159	15.9
3- Inability to give the transcription of long vowels under the influence of sound /r/.	136	13.6
4-Giving no response.	95	9.5
Total	617	61.7

Section Four

4. Errors Analysis

Error analysis is a type of linguistic analysis that focuses on the errors that the learners make. It involves a comparison between the errors made in the target language and that target language itself (Taylor,1975,74). Nickel (1971:6),on the other hand,defines error analysis as "a means of finding a shorter way to diagnose the learners' difficulties in foreign language learning."

4.1 Sources of Errors

It is seen that "Systematically analyzing errors made by language learners make it possible to determine areas that need reinforcement in teaching". Errors are studied in order to find out something about the learning process and about the strategies employed by human beings learning another language (Lungu, 2003:323).These errors can be of great help to the learners in order to specify the points of weaknesses since the making of errors can be regarded as a device the learner uses in order to learn (Corder, 1974:120). Zhang (2009: 3) notices that "there are several factors influencing the pronunciation of the L2 learners. That is, the first language interference by interference of mother language, learner's age, learner's attitude and psychological, prior pronunciation instruction, and the insufficient language knowledge of English phonology and phonetics".

There are two main areas of difficulty that face Iraqi EFL learners, or as a matter of fact, any foreign students attempting to master the orthographic system of English: the first of these is the interference of the first language (i.e. Arabic) and its spelling rules. Secondly, the orthographic system of English itself. Al- Jumaily (1990:17) calls the first kind of errors as "transform errors" and the second type as "analogical errors".

It is obvious that Arabic orthography differs completely from that of English; therefore, interference errors take place when the patterns of the first language differ from those of the second language. The learner fails to recognize the sound and select the wrong symbol to represent it and also omits sounds that are normally not represented orthographically in his

own language. Some of the subjects' errors in items (3, 5, 6, and 9) in Q.2 can be attributed to this strategy:

Q.2

Item (3) */vire/

Item (5) */adai/

Item (6) */di:r/

Item (9) */pim/

Iraqi EFL learners also have many difficulties with English vowels because Arabic and English have two different vowel systems. They are unable to give the transcription of long vowels under the influence of sound /r/. Thus, they have difficulty in producing /i/ as a different vowel from /e/. Items (1, 2, 3, and 6) in Q.1 and items (5, 8, and 10) in Q.2 reflect this strategy:

Q.1

Item (1) */sirtɪ/

Item (2) */bitər of/

Item (3) */viri/

Item (6) */di:r/

Q.2

Item (5) */wɪr ɪz ʃi:/

Item (8) */ko:nɪrs/

Item (10) */recur:t/

On the other hand, the incorrect spelling shows the negative interlingual transfer. Some of the subjects' responses to items (5, 8, and 9) in Q. 2 show this kind of errors:

Q.2

Item (5) */idei/

Item (8) */konir/

Item (9) */preim/

Finally, many other reasons of making errors, which are made by students, are attributed to social, psychological, and educational factors. According to social and psychological factors, the students do not use the English language widely outside the area of college.

Section Five

Conclusions and Recommendations

5. Introduction

This section focuses on the most important findings of the study. It discusses the conclusion (Theoretical and practical). These conclusions are means to serve as basis for the pedagogical recommendations for sound /r/.

5.1-Conclusions

5.1.1 Theoretical conclusion

The theoretical work of the present study has yielded the following conclusion:

- 1- Sound /r/ is the most frequent study of English consonant sounds and most of learners in EFL nowadays are misled the use of British accent for the sound /r/.
- 2-The pronunciation of sound /r/ is difficult for Asian learners specially in the Arab countries.
- 3- The sound /r/ is important in English pronunciations because if it is pronounced in a wrong way, it will change the meaning of sound words.
- 4- The difference between American and British accents makes the learner choose between what is easier and what is useful to him.

5.1.2 Practical conclusions

- 1- Iraqi EFL university learners at the second stage face difficulty in using the sound /r/. This is indicated by their low performance in the main test as the rate of their correct responses (38.3%) is lower significantly than that of their incorrect ones (61.7%). This

validates the hypothesis of the study which states that Iraqi EFL university learners face difficulties in using the sound /r/.

2- The following types of errors that are committed by the samples of this study:

- a. Failure to transcribe sound /r/.
- b. Inability to give the accurate transcription of vowels.
- c. Inability to give the transcription of long vowels under the influence of sound /r/.

5.2 Recommendations.

In the light of the conclusions, the researchers recommend the following:

- 1.EFL instructors are to devise new ways to teach the sounds asking their students to describe things, objects.
- 2.Practice in an amusing way is the shortest way to make EFL learners master using the sounds in writing and speech.
- 3.EFL instructors should concentrate on the most difficult sounds to language.
4. More emphasis should be given to the topic under investigation at all levels of education.
5. Teachers and textbook writers should focus on the importance of the pronunciation of the sound /r/ in English language.
6. Due attention should be giving to teaching English sounds as they are problematic areas for Iraqi EFL university learners.

References

- Al-Hamash, K. (1979). *English phonetics and phonology*. Iraq: Baghdad.
- Al-Jumaily, A. A. 1990. *Errors on the English Orthography of Baghdad fourth – Year Secondary School Students*. Baghdad: Ministry of Education Press.
- Carter, R., & Nunan, D. (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667206>
- Corder, S.P. (1974). *Error Analysis*. London: Oxford University Press.
- Gimson, A. C. (1976) *An introduction to the pronunciation of English*. London: University College.
- Gimson, A. C., & Cruttenden, A. (1994). *Gimson's Pronunciation of English*. London: Edward Arnold.
- Jenkins, J. (2009) . *The phonology of English as an International Language*. Oxford: University Press.
- Jones, D. (1973). *The Pronunciation of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ladefoged, P. (2001). *A Course in Phonetics*. 4th ed. Los Angeles: Heinle and Heinle Press.
- Ladefoged, P. (2006). *A Course in Phonetics*. United States: University of California.
- Lass, R (1998). *Phonology an Introduction to Basic Concepts*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Lungu, Iuliana. (2003). *A Linguistic Approach To Error Analysis in Teaching English as a Second Language*. Ovidius University Annals of Philosophy. Vol. XIV, No. 323-328.
- Nickel, G. 1971. "Aspect of Errors Evaluation Grading". C. W. K. Glerup.
- Collins, B. and Inger. M. (2008). *Practical Phonetics and Phonology*. United Kingdom: British library.
- Roach, P (2002) *English Phonetics and Phonology*. Cambridge: Cambridge University Pless.
- Shriberg, L. & Kwiakoski, J. (1983). *Computer Assisted Natural Process Analysis (NPA): Recent issues and data*. In J. Locke (Ed.), *Assessing and Treating Phonological Disorders: Current Approaches*. Seminars in Speech and Language (Vol. 4), New York: Thieme-Stratton.
- Taylor, B.P. (1975). *The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies*. *Language Learning*. 25, pp. 03 - 170.
- Zhang, Fachun. (2009). *A Study of Pronunciation Problems of English Learners in China*. Asian Social Science. Vol.5.No.6.June, 2009.

Appendix I The Test

Q.1 / Choose the correct transcription for the following words or phrase.

1- Certain.

a- / sɜ:tɪn /

b- /sɜ:rtɪn /

c- /sərtɪn /

2- beter off.

a- /betə of /

b- /betər of /

c- /betər əf /

3- very.

a- /veri: /

b- /verɪ /

C- / veri: /

4- here it.

a- /hiə it /

b- / hiər it /

c- /h ɜ:r it /

5- Idea .

a- /aidiə /

b- /aidiər/

c- /aidir/

6- dear.

a- /di:r /

b- /diə /

c- diər /

7- four or five.

a- /fɔ: ɔ: faiv/

b- /fɔ: ɔ:r faiv /

c- /fɔ:r ɔ: faiv /

8- Corners.

a- /kɔ:nəz /

b- /kɔ:rnərz/

c- /kɔ:rnəz /

9- Pram.

a- /pram /

b- /p a:m/

c- /pra:m/

10- recruit.

a- /recru:t /

b- /rɪku:t /

c- /rækru:t /

Q.2 / Transcribe the following words or phrases.

1- your old written letter.

2- poor woman.

3- right or wrong .

4- / auða and reɪtə /

5- where is she.

6- Sir Robert.

7- giver and taker .

8- Iraqi runners.

9- better than her.

10- hear or ear.

Appendix II

Possible Answers of The Test

Q1-

1- Certain.

a- / sɜ:tɪ /

2- better off.

c- / betər əv /

3- very .

b- / veri /

4- here it.

b- / hiər ət /

5- Idea.

a- / aidɪə /

6- dear.

b- / diə /

7- four or five

c- / fɔ:r ə faɪv /

8- corners.

a- / kɔ:nəz /

9- pram.

c- / pra:m /

10- recruit.

a- / rɪkru:t /

Q2-

1-your old written

/ jər ɔ:ld rɪtɪŋ letə /

2- poor woman.

/ puə wʊmən /

3- right or wrong.

/ raɪt ər rɒŋ /

4- author and writer.

/ ɔ:θər ən raɪtə /

5- where is she.

/ weər əz ʃi: /

6- Sir Robert.

/ sɜ: rɒbət /

7- giver and taker.

/ gɪvər ən teɪkə /

8- Iraqi runners.

/ Ira:ki rʌnəz /

9- better than her.

/ betə ðən hɜ: /

10- hear or ear.

/ hiə ɔ:r iə /

The Acquisition of Modals by Iraqi EFL University Students
Lecturer. Wi'am Majeed Mohammed
Al- Qasim Green University\ College of Agriculture
ameeraljubawii@yahoo.com

Abstract

This research investigates the problem of EFL learners' use of modals in written tasks, and checking whether or not Iraqi EFL university students make use of modals and what difficulties they face in its production. In addition the research investigates the distribution and functions of modals used in the subjects' writing.

The findings showed that the preferred modals used by the subjects are can, will and could used in expressing ability and certainty. Modals of probability/possibility showed lower frequencies of use in their writing.

Key words : acquisition, modal auxiliary, discourse analysis, written task.

الخلاصة

يعنى هذا البحث باستقصاء المشكلة التي يواجهها الطلبة العراقيون الجامعيون الدارسون للغة الإنكليزية لغة اجنبية في استخدام نمطية الافعال المساعدة في مهمه كتابيه وقد استهدف البحث تقصي مدى استخدام شكل الفعل المساعد من قبل الطلبة الجامعيون وطبيعة الصعوبات التي يواجهونها في تلك الاستخدامات. كما ويعنى البحث بتقصي وظائف وتوزيعات اشكال الافعال المساعدة التي يستخدمها الطلبة في كتاباتهم، وظهرت النتائج بان نمطية الافعال المفضلة عند الطلبة هي افعال القدرة والإمكانية والتأكيد بينما افعال الاحتمالية اظهرت استخداما اقل في كتاباتهم. **الكلمات المفتاحية:** اكتساب، مساعد مشروط، تحليل الخطاب، مهمة كتابية.

1. Introduction

1.1 The problem

The difficulty of the English modal auxiliary has been a main problem in learning and teaching English as a foreign language. This difficulty appears when the same modals express different notions, from probability through permission to obligation. Literature has shown that EFL learners face problems in comprehending and using the English modal system accurately. Modals are not only auxiliaries in the prescriptive grammarian sense but they also appear to contribute to the semantics of communication. It is a difficult task for the learners to be able to learn and use the correct usage of modal auxiliaries in their written work. De Carrico (1986: 656) and Hinkel (1995:325), in their respective work on modals, stress that L2 learners use modals differently from L1 learners.

They found that L2 learners use modal verbs more in context as opposed to L1 learners. The current study, which focuses on how Iraqi EFL university learners' use modals in their written work, will contribute to the data on how L2 learners use modal verbs. One of the problematic grammatical items faced by Iraqi EFL university learners is the correct use of modals. Wong (1983: 125) agrees with the fact that the modal auxiliary system of standard formal English is extremely complex, with the same modals sometimes being used to express different notions like that of probability, possibility and certainty, and of inclination, ability, permission and obligation. Iraqi EFL university students would use these modals in so many ways with various meanings Possibly leading to incoherence. So, the study seeks to investigate the use of modals by Iraqi FFL university learners.

1.2 Aims of the Study

This study aims at :

1. Investigating the use of English modals in terms of their functions by Iraqi EFL students at the university level.
2. Checking whether or not the students face difficulties in producing modals.
3. Finding out the causes behind the students' errors in order to suggest helpful remedial work.

1.3 Hypotheses

It is hypothesized that :

1. Most of Iraqi EFL learners at the university level face difficulties in mastering the use of modals in terms of their functions.
2. The modals of ability are preferred and used more frequently than the other modals.

1.4 Procedures

- 1- A theoretical survey is presented first to describe the functions and the uses of modals.
- 2- A written task is administered to a representative sample of Iraqi EFL university students.
- 3- The results are then analyzed using statistical means to get at a corpus of data that can verify the validity of the hypotheses proposed in section 1.3 above.
- 4- Useful conclusions are drawn from the results and certain relevant recommendations are offered.

1.5 Limits

This study will limit itself to the analysis of the performance of Iraqi EFL learners at the university level in the use of modals. The subjects of the study consist in the fourth level students at the Department of English at the College of Education, University of Babylon.

1.6 Value

It is hoped that the work conducted in this study will shed the light upon the use of modals in terms of their functions, as well as on the performance of Iraqi EFL learners in this topic.

In addition, it is hoped that the results of this study can prove to be beneficial in understanding the learners' difficulties and in designing affective remedial programs in this respect.

2. Theoretical Background

2.1 Definitions of Modals

Linguists have given different types of definitions for modals and modality. Lyons (1977:53) regards modality as having to do with possibility or probability, necessity or contingency, rather than merely with truth or falsity. Marino (1973: 18) states that modality is related to the speaker's view of the potentials involved in the prediction. Shaffer (2004: 175-195) defines modals and modality as the conceptual domains of necessity and possibility. It is also expressed in a given language by modals (lexemes or auxiliaries) or grammatical mood (inflectional coding on the verb).

Fowler's (1986: 11-23) description of modal auxiliaries is that they are words that signal caution or confidence to various degrees. They also provide important means of developing politeness strategies; For example a sentence with no modal would sound impolite: "come here!" as opposed to "Could you come here?" making the request more polite (Simpson 1993). These different definitions make learning the modal auxiliary difficult. Despite the attention the study of modality has received in recent years, linguists have not agreed on what constitutes the modality domain. Consequently, how the researchers delimit and define modality affects what is studied.

2.2 Modals and the English Language

The common lexical ways of expressing modality according to Hemeren (1978:10-11) is as follows:

Nouns such as *chance, hope, intention and determination*.

Adjectives such as *possible, likely and obvious; appropriate and necessary*.

other adjectives such as *sure, surprise, able, doubtful and certain*.

Adverbs such as *hardly and perhaps; evidently, regrettably, surprisingly, and strangely*.

Verbs: such as *think, believe and predict; suggest; want, prefer, desire, permit and forbid*.

Modal verbs such as *shall, should, will, would, can, could, may, might, must and ought*, which students are more familiar. Some of the modals may be combined in the same sentence

and may not occur individually as in the sentence, “Perhaps he might have did it” (Hemeren, 1978: 119) with the word perhaps and *might* reinforcing each other. Modals may appear in a sentence with no equivalent meaning as in “Surely, he might have did it,” which Lyons (1977: 807-8) calls modally harmonic and non-harmonic. These different ways of expressing modality may be difficult for Iraqi EFL learners. so, to reduce difficulties of modals, we need to have a good understanding of the complexity. then teachers would be able to explain the intricacies in terms of the rules that come with modals.

3. Methodology

The research offers discourse analysis with some descriptive statistics. It was designed to investigate Iraqi EFL learners’ use of modals in written narrative compositions at the fourth stage at the department of English, college of Education University of Babylon. The data comprised the “Sea Trip in a Summer Day” narrative composition. The analysis aims at a detailed description of the phenomenon under study. Descriptive statistics enable the researchers to

summarize the most vital properties of the observed data. A qualitative analysis was preferred as de Monnik (1997:128) has posited a quantitative analysis would lack the descriptive richness of the nature of structures which a qualitative analysis could provide.

3.1 Data Analysis

Discourse analysis is used to analyze sentences in the written tasks and also to identify the functions of the modals used. In this way, language characteristics that extend across clause boundaries can be focused (Biber, et al., 1998). Also the discourse analysis employed in this study will show if there were repetitious use of modals by these students.

4. Results And Discussion

4.1 Distribution of Modals

The modals which appeared through data analysis were *must*, *have to*, *coul*, *should*, *will* and *may* and their negated forms, their appearance would serve to reinforce students’ knowledge on their use. A total of 9 different modals were found in the narrative compositions and these were *can*, *could*, *will*, *would*, *have to*, *need to*, *must*, *should*, *may* and their negated forms. The modal *need to* is also identified. The frequency count of the modals used in the narrative compositions totaled to 119 instances as shown in Table1.

Table 1. Frequency Counts of Modals Use in Narrative Compositions

Modal	Frequency
Can/can’t	42
Could/couldn’t	29
Will/won’t	29
Would/wouldn’t	9
Have to/had to	4
Need to	2
Must	2
Should/shouldn’t	1
May/may not	1
Total	119

The figures in Table 1 show that the present tense forms of the modal *can*, has the highest frequency of 42, while the modal *could*, showed only 29 instances. Below are examples of sentences with the modal *can* found.

1. “The woman looked for people who *can* help her husband”
2. “... asked Adam to help the woman because they *cannot* swim”

The examples above show that students used more present tense form modals than the past. Since the present tense form is more commonly found, this could be an indication of students’ preference for the present tense form. The examples below are sentences with the modal *could* found in the search:

3. "She swelled too much water and *could not* wake up"

4. "She *could not* swim to the river bank...."

Alternatively, *could* has more functions than *can*, one function of *could* is the degree of probability, differs in sentences that use *could* instead of *can*, such as in "Ali *could* go (if he wanted to)" versus "he can go." In the former sentence, probability is more prevalent than in the latter. Students may have not acquired the knowledge of these additional roles of *could* and thus limit its use to the "ability" function as a past tense form of *can*. The distributions of *will* and *would* are similar to modals *can* and *could*, where the instances of the present tense form was found to be more than the past tense form. The examples below are some sentences identified with the use of *will*.

5. "...I *will* see her again in heaven"

6. "I was very sad...and I *won't* forget her face..."

The findings show that *will* is used much more than *would*, with 29 instances as opposed to *would* with only 9. The examples below show the use of the modal *would* found in the narrative compositions.

7. "The doctor said that he *would* be dead if he...."

8. "They run away quickly so that the police *wouldn't* catch them"

The examples above give evidence to students' competence in using the modal *would*. Another modal found in the present and past tense form is *have to*, as shown in the following examples:

9. "...I *have to* confess it was bad"

10. "Nada and I *had to* fight with them"

This modal has the same function as the modal *must*. The low count of the modal *must* with two instances (as shown in Table 1) could be because the students did not find the situations necessary to use in their narrative compositions. *Need to* for necessity also found with 3 instances in the narrative compositions. The modal *need to* according to Coates (1983:269) and Mindt (1995:183) is a semi- modal, and *need* according to Coates is the modal. Investigation reveals that the three most frequently used modals are *can*, *will* and *could* comprised more than half of all modals used by the students. This shows that students are directed by two types of modal function: ability and certainty.

An alternative explanation is given by Oxford (1990) who states that the use of the mother tongue knowledge is one of the strategies used by EFL learners to overcome limitations in the target language.

The findings also show that *can* has been used more in comparison to the modal *could*. The same pattern applies to the modals *will/would*. Mindt (1996:232) states that in teaching English as a second language, the syllabus should start with the main clauses before introducing sub-clauses. With that reason, it is appropriate for the present form modals to be introduced first before the past forms.

4.2 Modals and their Functions as Used by the Students

All the sentences containing modals have been identified in the narrative compositions and listed. The modals and their negated forms have been analyzed according to their functions and categorized as follows: modals of ability, modals of probability and modals of necessity/certainty/obligation.

4.2.1 Modals of Ability

The modals of ability is described by the modals *can*, *could* and their negated forms. Table 2 shows the distribution of these modals in the data.

Table 2. Frequency Counts of Modals of Ability

Modal of Ability	Frequency
Can/can't	42
Could/couldn't	29
Total	71

The acquisition of modals of ability shows that in the narrative compositions produced by students, the modal *can* appeared as the most frequently occurring modals. The functions of the modal *can* are ability, possibility and permission.

However, the functions described by the modals used are more for ability than possibility or permission.

4.2.2 Modals of Probability

Table 3 shows the modals for probability and their distribution in the data.

Table 3. Frequency Counts of Modals of Probability

Modal of Probability	Frequency
Will/won't	29
Would/wouldn't	9
May/may not	1
Total	39

Modals of probability include *will*, *would*, and *may* and their negated forms. They also indicate a future event. The probability of the future event ranges from certainty to probability.

Mindt (1995:247) suggested that there are three prominent meanings of the modal *will* and they are certainty/prediction, volition/intention and possibility/high possibility. The figures in table 3 show a higher frequency in the number of modals of probability. The modal *will* and its negated form show the highest number of occurrences. Examples of *will* that explains the range of probability function are as shown below:

11. "...otherwise I *will* feel guilty"
12. "Suha *will* also be refused..."
13. "They *will* make him happy...."
14. "he *will* be fine"

The modal *would*, also occurs in the students' composition with a total of 9 instances. Some examples of sentences with the use of modals of probability *would* are as shown below:

15. "She *would be* dead"
16. "I was afraid that I *would* lose her"
17. "The boy suggested he *would* go"
18. "...I felt it *would be* silly to harm her"

The examples above support Mindt's (1995:183) argument that in most instances the modal *would* has past time orientation and is most prominent in narration. On the other hand, the occurrence of the probability modals *may* is minimal in use. It was found that the modal *may* for probability totaled to 1 instance, the modal *can* is always more preferred than *may* (Biber et al., 2002:486).

4.2.3 Modals of Necessity/Certainty/Obligation

Necessity and obligation modals include *should*, *must*, *have to/had to* and *need to*.

Table 4 shows the count of the modals of necessity/obligation.

Table 4. Frequency Counts of Modal for Necessity/Certainty/Obligation

Modal for Necessity/Certainty/Obligation	Frequency
Should/should not	1
Must/must not	2
Have to/had to	4
Need to/need not to	2
Total	9

Out of the four modals of necessity/obligation, *must* shows 2 instances. Examples of sentences where *must* occur are given below:

19. "We *must* do that"
20. "...he *must* rescue the girl"

The next type of modal found in the narrative compositions is *have to/had to*. The sentences below show examples of *have to* \ *had to*:

21. "It was really exciting to *have to* go"

22. "The ship *had to* stop at the river bank"

Need to is another modal found in the data and one of the examples is shown below: "He prepared things that **need to* bring along*" the occurrence of *need* in general is rare. Students seem not to prefer its use even if they do have the knowledge of it.

5. Conclusion

This study explained Iraqi EFL learners' use of modals in their written tasks. Main conclusions became apparent throughout the findings. The conclusions are mainly related to how EFL learners use modal auxiliary in their writing.

These conclusions are:

1. Iraqi EFL learners have a great tendency to over-use and under-use certain modals and functions, this has been reflected by the fact that students did use certain modals often and others rarely.
2. The analysis indicated that the most frequently used modals by the students were the modals of ability with a total of 71 occurrences. These include *can*, *could* and their negated forms. Other modals have shown lower frequencies of use, especially modals of probability/possibility. This verified the second hypothesis mentioned in section 1.3.
3. The present tense modals were most apparent indicating the students' ability and understanding in using the present tense form.
4. The students grasp the concept of narration, where the past tense form is used.
5. It has also been found that the students face difficulty in choosing the appropriate modals with the appropriate functions. Modals of probability and of necessity/certainty and obligation were minimally used. This verified the first hypothesis mentioned in section 1.3.

5.1 Recommendations

The following recommendations are proposed :

1. All of the nine modals must be introduced and taught to enhance students' understanding. Introducing modals according to function is an appropriate method of teaching modals.
2. Teachers must consider teaching modals in a structured way to enhance understanding.
3. Teaching students forms and functions of linguistic items must be continued and reinforced so that students can get enough exercises that will enable them to practice and understand usage of modals and their functions.
4. The findings showed that students were more familiar with the modals of ability, and this was shown by the high frequency of *can*, while modals of probability and the modals of necessity/certainty/obligation were found to have lower frequencies indicating students' lack of competence in using these two modals. Reinforcing and explicit teaching of these two modals may be necessary to increase students' understanding and their ability to use these two modals more.

References

- Biber, D., Conrad, S. & Leech, G. (2002).** *Longman students grammar of spoken and written English*. Essex: Pearson Education.
- Biber, D., Conrad, S. & Reppen, R. (1998).** *Corpus Linguistic: investigating language structure and use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coates, J. (1983).** *The semantics of the modal auxiliaries*. London: Croom Helm.
- De, Carrico, J. (1986).** *Tense, aspect, and time in the English modality system*. *TESOL Quaterly*. 20.
- De, Monnink, I. (1997).** *Combining corpus and experimental data: methodological considerations*. [Online] Available: <http://www.qucis.queensu.ca/achallc97/papers/p005>.
- Fowler, R. (1986).** *Linguistic criticism*. Oxford: Oxford University Press.

- Hinkel, E. (1995).** *The use of modal verbs as a reflection of cultural values.* TESOL Quaterly. 29(2).
- Lyons, J. (1977).** *Semantics.* vol 2. Cambridge: Cambridge University.
- Mindt, D. (1995).** *An empirical grammar of the English verb: modal verbs.* Berlin: Cornelsen.
- Mindt, D. (1996).** *English corpus linguistics and the foreign language teaching syllabus.* London: Longman.
- Oxford, R. (1990).** *Language learning strategies: what every teacher should know.* New York: Newbury House.
- Shaffer, B. (2004).** *Information ordering and speaker subjectivity: modality in ASL.* Cognitive Linguistics.
- Simpson, P. (1993).** *Language, ideology and point of view.* New York: Routledge.
- Wong, I. (1983).** *'Simplification features in the structure of English'.* Singapore: Singapore University Press.

أثر استراتيجية المجموعات المرنة في التحصيل
لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة
م. ضرغام سامي عبد الأمير الربيعي
كلية التربية/ جامعة القادسية

**The Effect of the Strategy of the Flexible Groups In the Acquisition of
Eloquence for the Students of the Fifth Preparatory Literary Class
Lect. Durgham Sami Abdul Ameer Al-Ruba'ai
Al-Qadisiya University /College of Education**

Abstract

To fulfill the aims of the study, Al-Thakalain High school has been chosen to apply the experimental study where section A represents the experimental group which consisted of (20) students of the fifth literary class. Section B is the controlling group which also consists of (20) students. Accordingly, the sample of the study consists of (40) students.

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف (اثر استراتيجية المجموعات المرنة في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة).

ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عشوائياً إعدادية الثقلين للبنين في مركز محافظة القادسية، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عدد طلابها (20) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عدد طلابها (20) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي، وبالتالي بلغت عينة البحث ككل (40) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي في تلك المدرسة بعد استبعاد الطلاب المخففين من الشعبتين والبالغ عددهم (5). وقد أجرى الباحث تكافؤاً بين طلاب مجموعتي البحث في بعض المتغيرات، وبعد تحديد المادة الدراسية صاغ الباحث (65) هدفاً سلوكياً، وأعدَّ خططاً تدريسية لموضوعات البلاغة التي ستدرس في التجربة، وقام بعرض نماذج منها على لجنة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم لمعرفة صدقها وملائمتها لمتغيرات البحث، وكذلك أعدَّ الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة البلاغة يتكوّن من (30) فقرةً من نوع الاختيار من متعدد وتأكد من صدقه وثباته بنفسه بعد عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس وعلم النفس والقياس والتقويم.

وقد درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه خلال مدة التجربة التي استمرت (10) أسابيع، وبعد انتهاء التجربة، طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على طلاب المجموعتين، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان برون، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل قوة التمييز، ومعادلة فاعلية البديل الخطأ، وبعد تحليل النتائج احصائياً توصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة البلاغة باستراتيجية المجموعات المرنة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة البلاغة بالطريقة التقليدية في التحصيل.

أولاً: مشكلة البحث:

تعاني البلاغة باعتبارها فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية من النظرة إليها، فالبعض ينظر إليها كأنها درس نحوي يُتوخى منه حفظ القواعد وتطبيقها، وقد تجسدت هذه النظرة في الطريقة القياسية المُتبعة حالياً في تدريس البلاغة في مدارسنا العراقية، ففي هذه الطريقة ينتقل الفكر من القانون العام إلى الخاص على وفق المبادئ العامة إلى النتائج، والمعلم يذكر فيها القاعدة مباشرةً موضحاً إياها ببعض الأمثلة، ثم تأتي التطبيقات والتمرينات عليها، والطالب في هذه الطريقة يتعوّد على المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتنعدم لديه روح المناقشة والابداع وابداء الرأي بجرأة وصراحة (الدليمي،

(2005، 241)، فالمشكلة الرئيسة تكمن في أنَّ مدارسنا أولت اهتماماً كبيراً لتدريس البلاغة بأسلوب نظري جاف باعد بين مادة البلاغة والنتائج المتوخاة منها فتدريس البلاغة يشوبه الكثير من القصور والجفاف والسبب في ذلك يعود إلى الاعتماد على الجانب النظري في تدريسها دون الجانب التطبيقي مما جعل درس البلاغة درساً جافاً عقيماً لا حياة فيه، وأصبح واضحاً مما يشعر به المتعلمون تجاه هذا الدرس من تكلف وغموض نتيجة لحفظهم الآلي للقواعد والتعاريف والمصطلحات المجردة واستحال تعليمها إلى علم جاف مُمل يعتمد على إصدار الأحكام العقلية في الخطأ والصواب دون الأحكام الفنية، وبالتالي لم يستطع هذا الدرس أن يُنمي حاسة الذوق لدى المُتعلِّم من جهة ولم يساهم في خلق الطاقة لدى المتعلم في صنع التعبير الجميل من جهة أخرى (عبد عون، 2013، 244).

والسبب في ذلك لا يعود إلى طرائق تدريس البلاغة وحسب بل إلى مادة البلاغة نفسها فموضوعاتها كثيرة ومعقدة ولها تعريفات عديدة وتفاصيل كثيرة تحتاج إلى المزيد من الشرح والتوضيح والتحليل، وكذلك اهمالها الموازنة بين النصوص الأدبية، إذ الموازنة بين النصوص الأدبية تُعدُّ من أنجح الوسائل في فهم النص الأدبي وتكوين الذوق الأدبي وانضاجه لدى المتعلم وهذه من أكبر الغايات المتوخاة والأهداف المتوخاة من درس البلاغة، فكتب البلاغة الآن تعاني من اضطراب في التأليف وخلل المحتوى وعدم قدرتها على إيصال المادة وتقريبها إلى أذهان الطلبة ولم يكن هذا الأمر وليد الظروف الحالية وإنما منذ القدم فكتب البلاغة كغيرها من كتب المناهج لم تُؤدِّ وظيفتها التي وضعت لأجلها، فالمؤلفون لا يتخيرون الأمثلة من الأدب الجيد ويحرمون أذواق الطلبة منها ويشحنون الكتب بأمثلة ونماذج لا تربي ملكات الطلبة الفكرية ولا تستثير قدراتهم العقلية العليا كالتحليل والتركيب والنقويم ولا تُسمن أقلامهم من هُزُلها المعروف (العزاوي، 1960، 292). ومن ذلك يستشف الباحث أنَّ درس البلاغة وطرائق تدريسه لم ينالا من الاهتمام ما نالته فروع اللغة العربية الأخرى، والدليل على ذلك اهتمام مدرسو اللغة العربية بتدريس القواعد والأدب واعطائها الوقت الأكبر من أيام الأسبوع واهمالهم الواضح لدرس البلاغة واعتمادهم على طرائق تدريس يسودها الإلقاء دون الاهتمام بطرائق التدريس التي تثير التفكير لدى الطلاب واستعمالها في تدريس هذه المادة (الدليمي، 1999، 80)، ومن هنا انبثقت الحاجة إلى استعمال استراتيجية المجموعات المرنّة في تدريس هذه المادة.

ثانياً: أهمية البحث:

إنَّ الهدف الأساس الذي دفع العرب للخوض والبحث في علم البلاغة (الهدف الديني) المتمثل بالكشف عن اعجاز القرآن الكريم من جهة ما خصَّه الله تعالى به، من حُسْن التأليف وبراعة التراكيب وما اشتمل عليه من عذوبة وجزالة وسهولة وسلامة، وكذلك أوضحوا أقسامها لتكون عوناً لهم على فهم كتاب الله المُعجَز، وهذا الربط بين كتاب الله وعلم البلاغة يشير إلى ما لهذا العلم من أهمية في فهم القرآن الكريم والوقوف على أسرارهِ إذ أنَّ مأخذ الأحكام الشرعية كلها من القرآن الكريم والسُّنة المُطهَّرة وبهذا اتسعت دائرة الدراسة البلاغية وازدادت أهميتها، والهدف الآخر لدراسة البلاغة هو (الهدف النقدي) لتمييز الكلام الحسن من الرديء (عبد عون، 2013، 222-223).

فالبلاغة فنُّ أدبي ينمي الذوق ويزكي الحس، فهي ليست من العلوم التي تشدُّ الفكر أو تصقل العقل بزيادة الجديد من المعلومات والحقائق، وهي ليست من المواد التي تتناول مسائلها بالتصور العقلي أو القياس المنطقي، وإنما الطابع الغالب عليها هو الطابع الفني الوجداني، فهي المسؤولة عن تنمية الذوق وارهاف الحس، وهي من الجانب التعليمي تنمي الذوق الفني للأدب لدى الطلبة، فلا يقتصرون على جمع المعاني وفهمها، بل يغوصون وراء الصياغة وما تنتشره في النفس من مشاعر وأحاسيس، وتمكنهم من امتلاك الوسائل المعينة لهم على الإبداع إن هم قصدوه، وعلى الطلبة في المرحلة الثانوية أن يدركوا أنَّ البلاغة ليست قوانين وقواعد بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي الذي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس (عصر، دت، 137)، وعندما يكون أساس البلاغة الذوق فإنَّ هذا يخرجها من دائرة العلوم ذات القواعد والأصول يُنشَد في دراستها وتحديداتها، وتعريفاتها، وتكون الغاية من دراستها التَّمكُّن من مفاهيمها وتطبيقاتها، وهذا لا يعني أنَّ ليس للبلاغة قواعد وأصول إنما يعني أنَّ دراسة هذه القواعد بقصد حفظها لا تحقق أساسها الذي هو التذوق، فهي ليست أحكاماً

وتعريفات وقواعد، إنّما ادراك فني لما تشتمل عليه النصوص الأدبية من أفكار جميلة، وأسلوب سهل، ولغة سلسة، وإنّ هذا الادراك لا يأتي إلّا من خلال الفهم، والتحليل، والتّدقّق، والتّقرير، وإصدار الأحكام بالقوة والوضوح على أن يتناول ذلك التحليل والتّدقّق والتّقرير مكونات النص الأدبي جميعها من مفردات وتراكيب، وأفكار ومدى حداثتها (عطية، 2007، 313-314).

ومن هنا تظهر العلاقة الوثيقة بين البلاغة والأدب فالبلاغة فنّ ميدان الأدب، فلا أدب من دون بلاغة ولا بلاغة من دون أدب، فوظيفة البلاغة تنوّق الأدب، وفهم نصوصه، وإدراك صورته ومعانيه ونقدها، وهذا يعني أنّ دراسة البلاغة لا تتفصل عن دراسة الأدب، وأنّ تدريسها مرتبط بالأدب ونصوصه كي يدرك المتعلّم الصلة الوثيقة بين الأدب والبلاغة، والتي يتّجه المدرس بتدريسها نحو التّدقّق الخالص الذي لا تعكر صفوه قواعد العلم وفلسفة الفلاسفة (عطا، 2006، 303).

إنّ نجاح تدريس البلاغة يظلّ مرهوناً بالقدرة على الاهتمام لمواطن القوة في النص، وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام على أن تزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحي القوة والجمال في التعبير البلاغي بالاشتراك مع الطلبة وتمكينهم من شخصياتهم الفنية من خلال قيامه بعرض النصوص الأدبية البليغة، وتحسس ما فيها من جمال وأسرار، واستعمال تلك النصوص وسائل لتنمية الذوق الأدبي من خلال لفت أنظار الطلبة إلى ما في تلك النصوص من جوانب القوة، والإبداع، والجمال، وتدريبهم على تحليلها، ونقدها، وموازنتها بغيرها من النصوص الأدبية الأخرى (زاير، 2011، 373).

ويتجلى هذا الأمر في استراتيجيات المجموعات المرنة التي تعين الطالب على دراسة النص الأدبي دراسة جمالية، فيها نفهم لأفكاره، ومناقشة لمعانيه، وإدراك لمجازاته، حيث أولت الدراسات الحديثة الاستراتيجية التدريسية أهمية كبيرة وعَدَتْها حجر الزاوية في العملية التدريسية لأهميتها في ترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تسعى إلى تحقيقها، وإنّ أقوم الاستراتيجيات وأفضلها في تدريس اللغة العربية ما انتهجت أبسر السبل إلى التعلّم والتعليم وساعدت المتعلمين على أن يدركوا وظيفة المعلومات اللغوية، وحاجتهم إليها وتأثيرها في حياتهم، وأسهمت في إطلاق طاقاتهم الفكرية واستثارت نشاطاتهم ودفعتهم إلى بذل الجهد لتطبيقها على شكل أمثلة واستعمالات حياتية جديدة، فضلاً عن تناسبها هي والقدرات العقلية والميول المختلفة للطلبة (عبد عون، 2013، 28-29)، وإنّ استراتيجية المجموعات المرنة من أفضل الاستراتيجيات التدريسية للغة العربية بفروعها وغيرها من المواد الدراسية الأخرى لأنّها تتميّز في أنّها تتيح فرصة كبيرة لمشاركة الطلبة في تنسيق المكان وترتيبه واتخاذ القرار، وتوفير الفرص للتعرف عن قرب بين أعضاء الفصل جميعهم وتمنع التكتّل والشللية بين الطلبة وتوفر فرصة للطلبة لتعلّم مهارات العمل في فريق وتقبل الآراء المختلفة ومهارات التفاوض وحلّ الخلافات بطريقة حضارية ومن خلالها يستطيع الطلاب دراسة موضوع معين من وجهات نظر متعددة داخل المجموعات المرنة وكذلك تتيح فرصة تعليم وتعلّم الأقران مع تبادل الأدوار من موضوع إلى آخر، وتساعد مرونة تشكيل المجموعات المدرس في ملاحظة سلوك الطلاب في المجموعات المختلفة (كوجك وآخرون، 2008، 123).

وتستند هذه الاستراتيجية على أساس مهم هو أنّ كلّ طالب في الفصل هو عضو في مجموعات مختلفة متعددة يشكلها المدرس في ضوء أهداف التعليم والتعلّم، وأيضاً في ضوء خصائص الطلاب، ويُسمح في ضوء هذه الاستراتيجية بانتقال الطالب من مجموعة إلى أخرى تبعاً لاحتياجاته التعليمية، وعلى المدرس متابعة الطلاب من خلال الانتقال والنّجول بين المجموعات لتيسير عملية التعلّم ومتابعة الطلبة جميعهم، ويقوم المدرس بإعداد المكان وتزويده بمصادر تعلّم مناسبة لكلّ مجموعة على حدة تتناسب مع طبيعة المحتوى المطروح وتتلاءم مع خصائص الطلبة، وعلى المدرس أن يهتم بتقسيم الطلبة بشكل منفرد وفقاً لمستوى الانجاز الذي حققه كلّ واحد منهم (الحيلة، 2002، 85-86).

ويختلف أساس تشكيل المجموعات تبعاً للموقف التعليمي، فأحياناً تكون المجموعة متجانسة القدرات والميول والاستعدادات، وأحياناً يكون أعضاء المجموعة مختلفين في ذلك وفي التجارب السابقة والمعلومات السابقة عن الموضوع المطروح، ويتيح المعلم أحياناً الفرصة للطلبة لتشكيل المجموعات التي يرغبون العمل فيها، أو يحددها بنفسه أحياناً أخرى،

كما أنَّ الطالب قد يعمل مع زميل واحد، ويعتمد نجاح استراتيجيات المجموعات المرنة على وضوح ودقة المعلومات التي يقدمها المدرس للطلبة قبل البدء في العمل عند تشكيل المجموعات، ثمَّ على ملاحظاتهم أثناء العمل، والتدخل للمساعدة إذا لزم الأمر، ومثل كلَّ استراتيجيات تنويع التدريس تحتاج هذه الاستراتيجية إلى إدارة حاسمة من المدرس ومشاركة الطلبة في تحمُّل مسؤولية النظام والالتزام بالقواعد المُتفق عليها بالنسبة للسلوك داخل الفصل (القييلات، 2005، 143-144). وهكذا يتبين أنَّ استراتيجيات المجموعات المرنة تعتبر من أهم الاستراتيجيات التي يتحقق من خلالها المعلم تنويع التدريس وتمكنه من تفصيل الأنشطة التعليمية/ التعلُّمية بشكل يتواءم مع احتياجات الطلبة وقدراتهم الفكرية، كما يتحقق من خلالها الأهداف المجتمعية والتنموية الشاملة المتكافئة للطلبة جميعهم (كوجك، 2008، 124).

وتتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- أهمية مادة البلاغة في الارتقاء بأذواق الطلاب.
 - 2- أهمية استراتيجيات المجموعات المرنة في زيادة تحصيل طُلَّاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة.
 - 3- الحاجة لإيجاد استراتيجيات وأساليب تدريس حديثة تتفق والحاجات التربوية الحديثة التي تُعَدُّ الطالب محور العملية التربوية.
 - 4- أهمية المرحلة الإعدادية باعتبارها المرحلة التي يصل بها الطالب إلى مرحلة النضج العقلي.
- ثالثاً: هدف البحث:** يهدف البحث الحالي إلى:
- تعرف أثر استراتيجيات المجموعات المرنة في التحصيل لدى طُلَّاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة.
- رابعاً: فرضية البحث:** لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية الآتية:
- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (05,0) بين متوسط تحصيل طُلَّاب الصف الخامس الأدبي الذين يدرسون مادة البلاغة باستراتيجيات المجموعات المرنة والذين يمثلون المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل طُلَّاب الصف الخامس الأدبي الذين يدرسون مادة البلاغة بالطريقة التقليدية والذين يمثلون المجموعة الضابطة.
- خامساً: حدود البحث:** يتحدد البحث الحالي بما يأتي:

- 1- عينة من طُلَّاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي 2013-2014م.
- 2- موضوعات كتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي، الطبعة الثانية والعشرون، تأليف الدكتور ناصر حلاوي وآخرون لعام 2013م.

سادساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الاستراتيجية: (Strategy).

عرفها كل من:

- 1- (wataker,2000): بأنها (منهج كامل، خطة أو طريقة لتوضيح كيف تتوصل إلى الهدف أو الحل للمشكلة). (wataker,2000,p2).
- 2- (أبو شيرة، 2007): بأنها (مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المدرس أو يخطط لاتباعها الواحدة تلو الأخرى وبشكل متسلسل مستخدماً الامكانيات المادية لمساعدة طلبته على اتقان الأهداف المتوخاة) (أبو شعيرة، 2007، 345).

ثانياً: استراتيجيات المجموعات المرنة:

عرفها كل من:

- (كوجك وآخرون، 2008): بأنها (مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تُمكن المعلم من تنويع التدريس وتحقيق الأهداف المجتمعية والتنموية الشاملة المتكاملة للطلبة جميعهم). (كوجك وآخرون، 2008، 124).

(القبيلات، 2005): بأنها (طريقة تدريس يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة داخل غرفة الصف، تضم كلاً منها مختلف المستويات التحصيلية (عالي، متوسط، ضعيف) بتعاون طلاب المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو عدة أهداف مختلفة لزيادة تعلمهم، وتعليم بعضهم بعضاً). (القبيلات، 2005، 141-142).

ثالثاً: التحصيل: (Achievement).

التحصيل لغةً: جاء في لسان العرب: حصل: الحاصل من كل شيء، ما بقي وثبت وذهب ما سواه. (ابن منظور، 1414هـ، 152-153).

التحصيل اصطلاحاً: عرّفه كل من:

1-(Novak,1963): بأنه (تحديد التقدّم الذي يحرزه الطالب في المعلومات أو المهارات ومدى تمكنه منها). (Novak,1963,p263).

2-(زيتون، 2001): بأنه (مدى ما حققه الطالب من نتائج التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة، الأمر الذي يكشف لنا عن مدى تقدّم الطلاب تجاه أهداف معينة). (زيتون، 2001، 478-479).

التعريف الاجرائي للتحصيل: يُعرّف الباحث التحصيل اجرائياً بأنه:

(مقدار ما يمتلكه طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من معلومات ومعارف ومهارات تدريسية مقاسة بالدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض).

رابعاً: البلاغة:

البلاغة لغةً: جاء في لسان العرب (بلغ الشيء بلوغاً وبلاغاً، وصل وانتهى، وتبلّغ في الشيء وصل إلى مراده، والبلاغ ما يتبلّغ به ويتوصل إلى الشيء المطلوب). (ابن منظور، 1956، 420).

البلاغة اصطلاحاً: عرفها كل من:

1-(عبد عون، 2013): بأنها (علم يضع القوانين التي تحكم الأدب، وهذه القوانين هي التي ينبغي للأديب أن يتبعها في تنظيم أفكاره وترتيبها، وتقدم البلاغة له المعايير التي ينبغي له أن يراعيها عند اخراجه للعمل الأدبي) (عبد عون، 2013، 221).

(عطية، 2007): بأنها (قليل يفهم، وكثير لا يُسام)، أو هي (الايجاز من غير عجز والاطناب من غير خلل) (عطية، 2007، 313).

الفصل الثاني

أولاً: دراسات سابقة:

اطّلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع بحثه، وفيما يأتي عرض موجز لهذه الدراسات وفقاً لترتيبها الزمني:

1- دراسة (رضوان، 2011م): (أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتدقّق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي).

لقد هدفت الدراسة إلى إعداد موقع تعلم الكتروني بنظام (Moodle) لتنمية التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التدقّق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ولتحقيق هدف البحث أعدّ الباحث المواد التعليمية والأدوات المطلوبة، وهي تصميم الموقع الإلكتروني بنظام (Moodle)، وإعداد الدليل الإرشادي للمتعلّم، وإعداد اختبار التحصيل المعرفي، وإعداد مقياس مهارات التدقّق الأدبي، وتكوّنت عينة البحث من (40) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي بواقع (20) طالباً للمجموعة التجريبية، و(20) طالباً للمجموعة الضابطة، وقام الباحث بإجراء الاختبارات العقلية في التحصيل والتدقّق الأدبي، وتدرّس المجموعة الضابطة بنظام التعلم الإلكتروني، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وبعد اكمال التجربة

طَبَّقَ الباحث الاختبارات البعدية وقام بتحليل البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين وبعد التحليل الاحصائي توصل إلى النتائج الآتية:

-وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأختبار التحصيل المعرفي.

-وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التَّفَوُّق الأدبي.

2-دراسة (محمد،2013): (أثر استخدام المجموعات المرنة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمعلومات في مادة العلوم واحتفاظهنّ بها).

لقد هدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات المجموعات المرنة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمعلومات في مادة العلوم واحتفاظهنّ بها.

ولتحقيق هدفها وضعت الباحثة فرضيتين صفريتين، واستخدمت التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين، واتخذت إحداها تجريبية وأخرى ضابطة، وبلغ حجم عينة البحث (66) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي، بواقع (23) في المجموعة التجريبية و(34) في المجموعة الضابطة، وقد أجرت الباحثة عملية تكافؤ بين المجموعتين في مجموعة من المتغيرات، وقامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (37) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ثلاثي البدائل، وأُسم الاختبار بصدق المحتوى والتحقق من صدقه وثباته، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي قامت الباحثة بمعالجة البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون (T-Test) لعينتين مستقلتين ومعامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي ومعامل فعالية البدائل الخاطئة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط تحصيل واحتفاظ أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للمعلومات في مادة العلوم كلاً على حدة ولمصلحة المجموعة التجريبية.

3-دراسة (عبد الرحيم، 2013): (أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (Triz) لتنمية بعض مهارات التدوق البلاغي والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (الأزهري)).

لقد هدفت الدراسة إلى تعرّف (أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (Triz) لتنمية بعض مهارات التدوق البلاغي والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (الأزهري))، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (تجريبية - ضابطة)، وقد بلغت عينة البحث (60) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي الأزهري بواقع (30) طالبة للمجموعة التجريبية، (30) طالبة للمجموعة الضابطة، ولتنفيذ تجربة البحث أعدت الباحثة المواد التعليمية والأدوات المطلوبة من صياغة دروس باب الإنشاء في ضوء نظرية تريز (Triz)، وإعداد دليل المعلم الإرشادي وتحديد قائمة التدوق البلاغي واختبار التفكير الابداعي، وقامت الباحثة بتطبيق الأدوات قبلًا، ثمّ تدريس المجموعتين التجريبية باستخدام نظرية تريز (Triz) وبعض استراتيجياتها، وبالطريقة التقليدية للمجموعة الثانية، ومن ثمّ طبّقت الباحثة أدوات البحث تطبيقاً بعدياً على المجموعتين، وقامت بمعالجة البيانات احصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون والارتباط التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

-وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (05,0) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التدوق البلاغي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (Triz).

-وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى (05,0) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الابداعي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

ثانياً: موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية:

- 1-هدف الدراسة: اختلفت الدراسات السابقة من حيث أهدافها، فقد هدفت دراسة (رضوان، 2011م) إلى (أثر استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي والتدقّق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي)، وهدفت دراسة (محمد، 2013م) إلى (أثر استخدام المجموعات المرنة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمعلومات في مادة العلوم واحتفاظهنّ بها)، وهدفت دراسة (عبد الرحيم، 2013م) إلى تعرّف (أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (Triz) لتنمية بعض مهارات التدقّق البلاغي والتفكير الابداعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (الأزهري))، أمّا الدراسة الحالية فقد هدفت إلى تعرّف (أثر استراتيجية المجموعات المرنة في التحصيل لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة).
- 2-مكان الدراسة: اختلفت الدراسات السابقة في أماكن إجرائها، فدراسة (محمد، 2013م) أجريت في العراق، أمّا دراستي (رضوان، 2011م) و(عبد الرحيم، 2013م) فقد أجريتا في مصر، أمّا البحث الحالي فقد أجري في العراق.
- 3-منهج البحث: اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج التجريبي، ما عدا دراسة (عبد الرحيم، 2013) اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، أمّا البحث الحالي فقد اعتمد المنهج التجريبي.
- 4-التصميم التجريبي: اعتمدت الدراسات السابقة على نوع التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين واحدة تجريبية وأخرى ضابطة، والبحث الحالي اتفق مع الدراسات السابقة في استخدامه التصميم المذكور.
- 5-حجم العينة: تمّ اختيار العينات في الدراسات السابقة جميعها بالطريقة العشوائية البسيطة، أمّا من حيث عدد أفراد عيناتها فقد اختلفت الدراسات السابقة في حجم عيناتها بحسب اختلاف المشكلات المدروسة، فكانت العينة الأكبر في دراسة (محمد، 2013) وبلغت (66) تلميذة، وأصغر عينة في دراسة (رضوان، 2011م) فقد بلغت (40) طالباً، أمّا البحث الحالي فقد بلغ حجم العينة (40) طالباً من طلاب الصف الخامس الأدبي.
- 6-الأدوات: اختلفت الدراسات السابقة في أدواتها فاعتمدت دراسة (رضوان، 2011) اختباراً تحليلياً لمهارة التدقّق الأدبي، واعتمدت دراسة (محمد، 2013) اختباراً تحصيلياً، واعتمدت دراسة (عبد الرحيم، 2013) اختباراً للتدقّق البلاغي واختباراً للتفكير الابداعي، أمّا البحث الحالي فقد أعدّ الباحث فيه اختباراً تحصيلياً واعتمده أداة للبحث.
- 7-الوسائل الإحصائية: اختلفت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الإحصائية فأغلب هذه الدراسات عالجت بياناتها باستخدام تحليل التباين، ومربع كاي، والاختبار التائي (T-Test)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان بروان وغيرها، والبحث الحالي يستخدم هذه الوسائل المذكورة وغيرها.
- 8-النتائج: توصلت الدراسات السابقة إلى نتائج متشابهة حيث توصلت الدراسات السابقة جميعها إلى تفوق المجموعات التجريبية التي اتبعت طرائق وأساليب تدريسية حديثة، أمّا البحث الحالي فسترد نتائج بعد اتمام التجربة وتحليل البيانات احصائياً في الفصل الرابع منه.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته:

يتناول هذا البحث منهجية البحث والإجراءات العملية المستعملة في البحث من حيث اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وتحديد مجتمع البحث واختيار عينته وإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث وعدد من المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، والإجراءات العملية لإعداد أداة البحث، وما يتعلق بها من صدق وثبات، وتطبيق الاختبار الاستطلاعي والتحصيلي، وتصحيح الاختبار، وعرض الوسائل الإحصائية المستعملة.

أولاً: منهجية البحث: اعتمد الباحث المنهج التجريبي؛ لأنه المنهج المناسب لتحقيق هدف بحثه.

ثانياً: التصميم التجريبي: يُعد اختيار التصميم التجريبي المناسب لطبيعة البحث ضرورة أساسية، لما له من أهمية في نجاح البحث والتحقق من الفروض ودقة النتائج، إذ إنه يضمن للباحث الطريق السليم، ويأخذ بيده الى نتائج صحيحة. وينبغي الإقرار هنا أن البحوث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال من الضبط، وذلك بحكم طبيعة الظواهر التي تعالجها؛ لذا فإن عملية الضبط فيها تضل جزئية مهما أُتخذت فيها من إجراءات لصعوبة التحكم في المتغيرات كلها في الظاهرة التربوية (داود وانور، 1990، ص250) لذلك اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين كونه يتفق وإجراءات بحثه والجدول (1) يبين ذلك:

جدول (1) التصميم الجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	أداة البحث	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية المجموعات المرنة	الاختبار التحصيلي	التحصيل
الضابطة	الطريقة التقليدية		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنين والتي تحتوي على شعبتين فاكثر في مركز محافظة القادسية للعام الدراسي 2013-2014م، ومن أجل ذلك زار الباحث المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية (شعبة الاحصاء) لمعرفة عدد المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنين التي تقع في مركز المحافظة وقد بلغ عددها (10) مدارس، منها (2) مدارس ثانوية و(8) مدارس اعدادية.

2. عينة البحث: عينة الدراسة هي جزء من مجتمع البحث الأصلي، يتم اختيارها بأساليب مختلفة، وبطريقة تمثل المجتمع الأصلي، وتحقق أغراض البحث، وتُغني الباحث عن مشقة دراسة المجتمع الأصلي بكامله، لذا تنقسم عينة البحث الحالي على ما يأتي:

أ- عينة المدارس: بعد أن حدد الباحث المدارس المشمولة بالبحث وعددها (10) مدارس، اختار الباحث أعدادية الثقلين للبنين النهارية بطريقة عشوائية *.

ب- عينة الطلاب: بعد أن اختار الباحث عشوائياً أعدادية الثقلين للبنين النهارية، زار الباحث المدرسة بعد استصدار كتاب من المديرية العامة للتربية في محافظة القادسية لتسهيل مهمته، فوجد أنها تحتوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي وهما (أ، ب)، اختار الباحث شعبتي (أ، ب) بطريقة عشوائية * لتكونا مجموعتي البحث، فكانت شعبة (أ) المجموعة التجريبية، شعبة (ب) المجموعة الضابطة، حيث بلغ عدد طلابهما (45) طالباً منهم (23) طالباً في شعبة (أ)، و(22) طالباً في شعبة (ب)، وبعد استبعاد الطلاب المخففين البالغ عددهم (5) طلاب، (3) طلاب من شعبة (أ)، و(2) طلاب من شعبة (ب)، أصبح عدد أفراد العينة النهائي (40) طالباً، وحصل الاستبعاد لاعتقاد الباحث أن الطلاب المخففين لديهم خبرة وهذه الخبرة قد تؤثر سلباً في دقة النتائج احصائياً، مع ابقائهم في الصف حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهم. والجدول (2) يبين ذلك.

جدول (2) اعداد طلاب مجموعتي البحث

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب الكلي	عدد الطلاب المخففين	عدد الطلاب بعد استبعاد المخففين
التجريبية	أ	23	3	20
الضابطة	ب	22	2	20

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: لغرض التحقق من السلامة الداخلية للتصميم التجريبي تم إجراء التكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات التي يُعتد أنها قد تتداخل في تأثير المتغير المستقل بالمتغير التابع والتي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي:

1- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

2- التحصيل الدراسي للآباء.

3-التحصيل الدراسي للأهميات.

4-درجات امتحان نصف السنة لمادة اللغة العربية للعام الدراسي 2013-2014م.

وقد حصل الباحث على بيانات في المتغيرات (1، 2، 3). من معلومات البطاقة المدرسية، زيادة على ذلك عمد الباحث بنفسه إلى أخذ البيانات والتأكد منها من الطلاب أنفسهم من خلال استمارة معلومات وزعها عليهم ملحق، أما المتغير (4) فقد حصل على البيانات المطلوبة من سجل درجات المدرسة. وفيما يأتي عرض لعمليات التكافؤ الاحصائي بين مجموعتي البحث في المتغيرات السابقة.

1-العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:

حسب الباحث العمر الزمني لطلاب عينة البحث لغاية يوم (2013/10/1) في بداية الدوام الرسمي، وأجرى الباحث تكافؤاً احصائياً في العمر الزمني محسوباً بالشهور بين طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط أعمار طلاب المجموعتين، وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط طلاب المجموعتين عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (38). وجدول (3) يُبين ذلك.

- استعمل الباحث طريقة السحب العشوائي، إذ كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، وسحب ورقة واحدة، فكانت الورقة تحمل اسم اعدادية الثقليين.

- كتب الباحث الشعبتين في ورقتين صغيرتين ووضعهما في كيس، وسحب ورقة فكانت اسم الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، وبذلك فإن الورقة الثانية التي تحمل اسم الشعبة (ب) كانت من نصيب المجموعة الثانية.

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	197.35	4.295	38	1.009	2.02	غير دالة
الضابطة	20	195.90	4.778				

ويلحظ من الجدول (3) أنَّ المتوسط الحسابي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة بلغ (197,35) و(195,90) على التوالي، وبلغت القيمة التائية المحسوبة (1,009) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (2,02)، وهذا يدل على أنَّ المجموعتين متكافئتان احصائياً في العمر الزمني.

2-التحصيل الدراسي للآباء:

أجرى الباحث تكافؤاً احصائياً في التحصيل لآباء طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال مربع كاي (كا) وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (2)، والجدول (4) يُبين ذلك.

جدول (4)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	عدد أفراد العينة	اممي وابتدائية ومتوسطة	اعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا2		درجة الدلالة عند (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	8	7	5	2	0.16	5.99	غير دالة
الضابطة	20	8	6	6				

ويلحظ من الجدول (4) أنَّ قيمة (كا) المحسوبة كانت (0.16) وهي أقل من قيمة (كا) الجدولية البالغة (5.99)، وهذا يدل على أنَّ المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

3-التحصيل الدراسي للأمهات:

أجرى الباحث تكافؤاً احصائياً في التحصيل الدراسي للأمهات طلاب مجموعتي البحث، وباستعمال مربع كاي (كا2) وجد الباحث أنه ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (2)، والجدول (5) يُبين ذلك.

جدول (5)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات

المجموعة	عدد أفراد العينة	امية وابتدائية ومتوسطة	اعدادية أو معهد	كلية فما فوق	درجة الحرية	قيمتا كا2		درجة الدلالة عند (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	7	7	6	2	0.14	5.99	غير دالة
الضابطة	20	8	6	6				

ويلحظ من الجدول (5) أنَّ قيمة (كا2) المحسوبة (0.14) وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية البالغة (5.99)، وهذا يدل على أنَّ المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

4-درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014م.

اعتمد الباحث في تكافؤ المجموعتين درجات مادة اللغة العربية - اختبار نصف السنة - للعام الدراسي 2013-2014 التي حصل عليها من سجل درجات المدرسة، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق الاحصائي، وجد الباحث أنَّ ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعتين عند مستوى (0.05)، ودرجة حرية (38)، وجدول (6). يُبين ذلك.

جدول (6)

تكافؤ مجموعتي البحث في درجات اختبار نصف السنة لمادة اللغة العربية للعام 2013-2014م

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		مستوى الدلالة عند (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	20	55.40	3.85	38	1.296	2.02	غير دالة
الضابطة	20	53.65	4.64				

يلحظ من الجدول (6) أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (55.40)، وأنَّ متوسط درجات المجموعة الضابطة (53.65)، وأنَّ القيمة التائية المحسوبة (1.296)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02)، وهذا يدل على أنَّ مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في درجات مادة اللغة العربية في اختبار نصف السنة المذكور آنفاً.

خامساً: ضبط المتغيرات الدخيلة: على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها اللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وكثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال المنهج التجريبي فإنهم يدركون تماماً الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها أو ضبطها لان الظواهر السلوكية ظواهر غير مادية ومعقدة تتداخل فيها العوامل (الغزالي، 2004، ص 127-128).

وزيادة على ما تقدم من إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث حاول الباحث قدر الإمكان ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر في سلامة التجربة لان ضبطها يؤدي إلى نتائج أكثر دقة، وفيما يأتي المتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

- 1.الاندثار التجريبي: ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطلاب الخاضعين للتجريب، أو انقطاعهم عن الدوام مما يترتب على هذا تأثير في النتائج (ملحم،2000،ص 398-399) ، ولم يتعرض أفراد التجربة لمثل هذا الأثر عدا حالات الغياب الفردية وهي حالة طبيعية تعرضت لها المجموعتان بنسب ضئيلة ومتساوية.
- 2.ظروف التجربة والحوادث المصاحبة: ويقصد به ما يحتمل حدوثه من حوادث في أثناء مدة التجربة، ولم تتعرض التجربة إلى أي حادث يعرقل سيرها ويكون ذا تأثير في المتغير التابع إلى جانب الأثر الناجم عن المتغير المستقل.
- 3.الفروق في اختيار العينة: حاول الباحث - قدر المستطاع - تفادي اثر هذا المتغير في نتائج البحث وذلك بالاختيار العشوائي للعينة، ومن طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في خمسة متغيرات يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل اثر في المتغير التابع، فضلا عن تجانس طلاب المجموعتين في النواحي الاجتماعية والثقافية إلى حد كبير لانتماهم إلى بيئة واحدة.
- 4.أداة القياس: استعمل الباحث الاختبار التحصيلي كأداة لقياس تحصيل طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة ملحق (3).

5- اثر الإجراءات التجريبية: وتتضمن:

- 1.سرية التجربة: حرص الباحث على سرية البحث بالاتفاق مع إدارة المدرسة على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها.
- 2.المدرس: درس الباحث نفسه مجموعتي البحث، وبهذا سيطر على ما قد ينجم من اثر في المتغير التابع إذا ما اسند التدريس إلى مدرس غيره.
- 3.توزيع الحصص: أمكن السيطرة على هذا المتغير من طريق تدريس مجموعتي البحث في اليوم نفسه، في يوم الاحد من كل أسبوع، فكانت الحصّة الثانية من نصيب المجموعة التجريبية، والحصّة الثالثة من نصيب المجموعة الضابطة.
4. مدة التجربة: كانت مدة التجربة موحدة ومتساوية لطلاب مجموعتي البحث إذ بدأت يوم الأحد 2014/2/16 وانتهت يوم الاحد 2014/4/20.

- 5.بنية المدرسة: طبقت التجربة في مدرسة واحدة، وفي صفين متجاورين، ومتشابهين من حيث المساحة، وعدد الشبايك، والإنارة، والتهوية، وعدد المقاعد، ونوعها، وحجمها.

سادسا: اختيار المادة العلمية:

حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي (سبعة) موضوعات من موضوعات كتاب البلاغة المقرر تدريسه لطلاب الصف الخامس الادبي للعام الدراسي 2013-2014، وهي:

- 1.الاستعارة التصريحية والمكنية 2.الكناية، 3.الخبر والانشاء، 4.الانشاء الطلبي وغير الطلبي، 5. انواع الانشاء الطلبي، 6.النهى الحقيقي والمجازي، 7. الاستفهام الحقيقي والمجازي.

سابعا: صياغة الأهداف السلوكية:

الهدف السلوكي هو نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية نشاط تعليمي تعليمي محدد. (قطامي وآخرون، 2000، ص69) واعتمد الباحث تصنيف بلوم المعرفي للأهداف السلوكية التربوية في مستوياته جميعها وهي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وقد استعمل الباحث هذه المستويات ؛ لأنها ملائمة للطلاب في هذه المرحلة الدراسية، ويمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة زيادة على أنها أكثر شيوعاً واستعمالاً من المستويات الأخر وتضمنت قائمة الأهداف السلوكية (89) هدفاً سلوكياً، وفي ضوء آراء المحكمين والخبراء تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها الآخر، فأصبح العدد الكلي للأهداف السلوكية (87) هدفاً سلوكياً، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7)

الموضوعات التي درست في أثناء التجربة وأهدافها السلوكية موزعة بحسب مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم

ت	الموضوعات	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1	الاستعارة التصريحية والمكنية	3	2	4	-	-	1	10
2	الكنائية	5	3	3	-	-	1	12
3	الخبر والانشاء	5	3	4	1	-	-	13
4	الانشاء الطلبي وغير الطلبي	4	2	4	1	1	1	13
5	انواع الانشاء	4	3	3	1	1	1	13
6	النهى الحقيقي والمجازي	5	3	3	1	-	-	13
7	الاستفهام الحقيقي والمجازي	4	4	2	1	1	1	13

ثامنا: إعداد الخطط التدريسية:

لما كانت الخطط التدريسية واحدة من متطلبات التدريس الناجح، فقد اعد الباحث الخطط التدريسية للموضوعات المقررة تدريسها في أثناء التجربة لطلاب مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطط على وفق استراتيجية المجموعات المرنة، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطط تدريسية في ضوء التدريس بالطريقة التقليدية. عرض الباحث أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين باللغة العربية وآدابها وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية. ملحق (1). للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين وجعلهما سليميتين تضمنان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ. ملحق (2).

تاسعا: اداة البحث:

الاختبار التحصيلي.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل لدى طلاب مجموعتي البحث، واتباع الخطوات الآتية في بناء الاختبار:

1. اعداد جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية):

يبنى الاختبار على وفق مجموعة من المواصفات التي تحدد المجال الذي يقيسه الاختبار ليكون بمثابة عينة ممثلة لمخرجات التعلم، وإعداد جدول المواصفات يعدّ من أهم الطرائق التي تحقق هذا الغرض ويعتمد مُعدُّ الاختبار على جدول المواصفات في الكشف عن صلاحية الاختبار، لاسيما درجة الاتساق الداخلي للاختبار، ومدى تمثيله للموضوعات التي يشملها الاختبار. (عبد الهادي، 1999، ص 10-11) أن جدول المواصفات شمل الأهمية النسبية للمحتوى الدراسي موزعة بين الموضوعات التي درست خلال مدة التجربة، وقد قرب الباحث الكسور عند حسابه مجموع الأسئلة، واستخرج الباحث الأهمية النسبية من خلال المعادلات الآتية:

عدد ساعات الموضوع

$$* \text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{عدد ساعات الموضوع}}{100 \times \text{العدد الكلي للساعات}}$$

العدد الكلي للساعات

أما أهمية الأهداف في ضوء مستويات بلوم فقد استخرجها الباحث من خلال الآتي:

عدد الأهداف في كل مستوى

$$* \text{أهمية الأهداف السلوكية} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{100 \times \text{العدد الكلي للأهداف}}$$

العدد الكلي للأهداف

واستخرج الباحث بعد ذلك عدد الأسئلة لكل مفردة من خلال الآتي:

العدد الكلي للأسئلة × الأهمية النسبية

$$* \text{ عدد الأسئلة لكل مفردة} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

100

واستخرج الباحث بعد ذلك عدد الأسئلة لكل خلية من خلايا الجدول من خلال الآتي:

مجموع الأسئلة للمجال الواحد × نسبة الهدف السلوكي

$$* \text{ عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للمجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

100

والجدول (8) يبين ذلك:

جدول (8) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

عدد الفقرات	مستوى الاهداف السلوكية						الاهمية النسبية %	عدد الساعات	المحتوى	
	التنظيم %5.74	التركيب %3.44	التحليل %5.74	التطبيق %26.43	الفهم %22.98	التذكر %34.48				
3	0.17	0.10	0.17	0.79	0.68	1.03	%10	1	الاستعارة التصريحية والمكنية	1
3	0.17	0.10	0.17	0.79	0.68	1.03	%10	1	الكناية	2
3	0.17	0.10	0.17	0.79	0.68	1.03	%10	1	الخبر والانشاء	3
6	0.34	0.20	0.34	1.58	1.37	2.06	%20	2	الانشاء الطلبي وغير الطلبي	4
3	0.17	0.10	0.17	0.79	0.68	1.03	%10	1	انواع الانشاء	5
6	0.34	0.20	0.34	1.58	1.37	2.06	%20	2	النهى الحقيقي والمجازي	6
6	0.34	0.20	0.34	1.58	1.37	2.06	%20	2	الاستفهام الحقيقي والمجازي	7
30	1.7	1	1.7	7.9	6.83	10.3	%100	10	المجموع	

2. صياغة فقرات الاختبار:

لأجل الابتعاد عن الأحكام الذاتية في التصحيح فقد اختار الباحث الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد)، التي تتصف بمزايا منها المرونة الكبيرة التي تتميز بها هذه الاختبارات، وقدرتها على قياس العديد من مخرجات التعلم. (أبو علام، 1987، ص 118)، وقد بلغت فقرات الاختبار التحصيلي بصورته النهائية (30) فقرة ملحق (3)، بعد استبعاد مجموعة من الفقرات حسب اراء الخبراء ملحق (1) .

3. صدق الاختبار:

يعرف صدق الاختبار بأنه " قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه، ولا يكون الاختبار جيداً إلا عندما يكون صادقاً، ولا يكون صادقاً إلا إذا قاس ما أُعدَّ لقياسه " (عودة، 1993، ص 104). وحرص الباحث على أن يتحقق من صدق الاختبار وجعله يقيس فعلاً ما وضع لقياسه ويحقق الأهداف التي وضع من أجلها، وذلك باعتماد الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

الصدق الظاهري Face Validity:

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس، أي انه يدل على مدى ملائمة الاختبار للمتعلمين ووضوح تعليماته (الزاملي وآخرون، 2009، ص241).

ولما كانت وسيلة التحقق من الصدق الظاهري إطلاع المتخصصين على مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها؛ فقد عرض الباحث فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في اللغة العربية وطرائق تدريسها، وفي العلوم التربوية والنفسية ملحق (1) لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضعت لأجل قياسه. وبعد أن حصل الباحث على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدل بعض الفقرات، وأعاد صياغة بعضها الآخر، وحذفت الفقرات التي لم تحصل على نسبة الموافقة التي حددها الباحث بـ(80%) من مجموع الخبراء الكلي.

صدق المحتوى Content validity

ويعد صدق المحتوى شرطاً جوهرياً من شروط صلاحية الاختبارات التحصيلية، ولا يمكن تأسيس هذا النوع من أنواع الصدق في الاختبارات التحصيلية من دون الاعتماد على أهداف واضحة، ومحددة للتأكد من أن المقياس يقيس فعلاً ما وضع لقياسه، ومن الطرائق المفيدة في تحقيقه إعداد جدول مواصفات الاختبار الذي يضم عناصر المحتوى المرتبطة بالأهداف التعليمية التي يراد اختبارها. (الغريب، 1988، ص124)

وقد تحقق الباحث من صدق المحتوى بتصميم جدول مواصفات للاختبار التحصيلي النهائي جدول (10)

4. تعليمات الاختبار:**تعليمات الإجابة:**

اكتب اسمك، وشعبتك، في المكان المخصص لهما في ورقة الإجابة.

أمامك اختبار يتكون من عدد من الفقرات، المطلوب الإجابة عنها جميعها من دون ترك أي فقرة منها.

تعليمات التصحيح:

خصص الباحث درجة واحدة للفقرة التي تكون إجابتها صحيحة، وصفرًا للفقرة التي تكون إجابتها غير صحيحة، وعوملت الفقرات المتروكة، أو التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الفقرة غير الصحيحة.

5. التجربة الاستطلاعية:

لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار، ووضوح فقراته، والكشف عن الغامض منها، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الخامس الادبي من مجتمع البحث نفسه أختبرت عشوائياً، ولها مواصفات عينة البحث نفسها كان عددها (30) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية الجواهري للبنين يوم الاحد المصادف 2014/4/27، بعد أن تأكد الباحث من دراسة هذه العينة الموضوعات المشمولة بالتجربة، فاتضح أن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة لدى الطلاب، وأن متوسط الوقت المستغرق في الإجابة هو (45) دقيقة (*).

6. تحليل فقرات الاختبار:

أ. معامل صعوبة وتمييز الفقرة: لغرض معرفة صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها صحح الباحث إجابات طلاب العينة الاستطلاعية، وقد قسم الباحث المجموعة الى مجموعتين وقد بلغ عدد الطلاب في المجموعتين كليهما (30) طالباً، ثم حسب مستوى الصعوبة، وقوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد أنها كانت بين (0.36) و(0.78) وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تُعد مقبولة، إذ يرى بلوم (Bloom) أن فقرات الاختبار تُعد جيدة، إذا كان معامل صعوبتها بين (0.50 – 0.60)، في حين أنها تُعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (0.20 – 0.080) (Bloom, 1971, p89). وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة وجد

* استخرج الباحث متوسط الوقت المستغرق في الإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي النهائي باعتماد المعادلة الآتية:
زمن أسرع طالب + زمن أبطأ طالب

أنها كانت بين (0.37) و (0.72) ويستدل من ذلك أن فقرات الإختبار تميز بين طلاب المجموعة العليا، والدنيا في تحصيلهم الدراسي، إذ يرى ايبيل (Ebel) أن فقرات الإختبار تُعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر وفي ضوء الإجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل فقرات الإختبار تم الإبقاء على فقرات الإختبار جميعها. أن فقرات الإختبار تعد صالحة إذا كانت قوة تمييزها (0.30) فأكثر. (Ebel، 1971، P.46)

ب. فاعلية البدائل غير الصحيحة: في الاختبارات الموضوعية التي تتكون من نوع الاختبار من متعدد يكون للبدل مهمة أساسية تتمثل بالتصحيح على المفحوصين في محاولة لإبعاد الطلبة الضعفاء الذين لا يتمكنون من الإجابة على الفقرة الإجابة الصحيحة. (احمد، 1998، ص290) وبعد أن أجرى الباحث العمليات الإحصائية اللازمة، ظهر أن البدائل الخطأ لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي قد جذبت إليها عدداً من طلاب المجموعة العليا أكبر من طلاب المجموعة الدنيا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعاً.

7. ثبات الإختبار:

ويُراد به قدرة الإختبار على إعطاء النتائج نفسها تقريباً لو أعيد تطبيقه على العينة نفسها بعد مدة زمنية محددة (محمد، 1988، ص114) واستعمل الباحث طريقة التجزئة النصفية. وقد قسّم الباحث فقرات الإختبار على قسمين، الأول ضمّ درجات الفقرات الفردية، والآخر ضمّ درجات الفقرات الزوجية، وباستعمال معامل ارتباط (بيرسون) استخرج الباحث معامل الثبات لنصف فقرات الإختبار فبلغ معامل ثبات الإختبار (0.78)، ثم صححها بمعادلة (سبيرمان براون) فبلغ (0.86) وهو معامل ثبات جيد، بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة إذ يُعد معامل الثبات جيداً إذا كانت قيمته لا تقل عن (0.65) (عودة، 1988، ص155).

8. تطبيق الإختبار التحصيلي:

أبلغ الباحث طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد الإختبار قبل أسبوع، وذلك للتكافؤ بين مجموعتي البحث في التهيئة له، وتم تطبيق الإختبار في يوم الأحد 2014/5/4 م
عاشراً: الوسائل الإحصائية:

1. مربع كا2: استعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات:

$$(ق - 2)$$

$$كا2 = \frac{\text{مج}}{\text{ق}}$$

ق

حيث: مج ← تمثل المجموع.

ل ← التكرار الملاحظ.

ق ← التكرار المتوقع.

2- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: (T. Test): استعمل لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين طلبة مجموعتي

البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيرات العمر الزمني ودرجات اللغة العربية، ودرجات مادة الأدب والنصوص، وأداة مسح الذكاءات المتعددة، والاختبار التحصيلي، واختبار التذوق الأدبي:

$$س1 - س2$$

= ت

$$\left[\frac{1}{2} + \frac{1}{2} \right] \frac{(1 - س1)^2 ع1 + (1 - س2)^2 ع2}{(س1 + س2 - 2)}$$

إذ تمثل:

س₁ = الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة

س₂ = الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

ن₁ = عدد أفراد المجموعة الضابطة.

ن₂ = عدد أفراد المجموعة التجريبية .

ع₂₁ = تباين المجموعة الضابطة.

ع₂₂ = تباين المجموعة التجريبية. (البياتي، 1977، ص 260)

3. معامل ارتباط بيرسون:

استعمل لاستخراج معامل ثبات التصحيح بطريقة التجزئة النصفية.

ن مج س ص - (مج س) (مج ص)

ر =

إذ تمثل: ر = معامل ارتباط بيرسون.

ن = عدد أفراد العينة.

س = قيم المتغير الأول.

ص = قيم المتغير الثاني. (البياتي وزكريا، 1977، ص 183).

4. معامل سبيرمان براون: استعمل لتصحيح الثبات المستخرج بمعامل ارتباط بيرسون .

ر₂

ر_ث =

ر + 1

إذ إن: ر_ث = معامل الثبات الكلي للاختبار.

ر = معامل الثبات الجزئي للاختبار.

5. معامل الصعوبة:

استعمل لحساب معاملات صعوبات فقرات الاختبار التحصيلي:

م

ص =

ك

إذ تمثل:

ص = صعوبة الفقرة.

م = مجموع الأفراد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا. (الزويجي وآخرون، 1981، ص 75).

6. معامل تمييز الفقرة:

استعمل في حساب قوى تمييز فقرات الاختبار التحصيلي:

م ع - م د

ت =

2/ 1 ك

إذ تمثل: ت = قوة تمييز الفقرة.

م ع = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

م د = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

1 / 2 ك = نصف مجموع الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

7. فاعلية البدائل الخطأ: استعملت لإيجاد فاعلية البدائل الخطأ لفقرات الاختبار التحصيلي

ن ع م - ن ع د

فاعلية البديل الخطأ =

ن

إذ تمثل: ن ع م = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة العليا.

ن ع د = عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخطأ من المجموعة الدنيا.

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين. (الظاهر، 1999، ص91).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها (الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها الباحث في ضوء هدف البحث وفرضيته، وتفسير تلك النتائج لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) ضمن درجات الاختبار البعدي للتحقق من فرضية البحث إذ تناول تفسير النتائج على وفق ما يأتي:

أولاً: عرض النتائج:

- دلالة الفروق الاحصائية بين طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل الدراسي.

بعد أن أنهى الباحث التجربة، وقام بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وقام بتحليل الإجابات وحساب الدرجات، وقد استعمل الباحث الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (38)، وذلك لاختبار الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي الذين يدرسون مادة البلاغة باستراتيجية المجموعات المرنة والذين يمثلون المجموعة التجريبية، ومتوسط تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي الذين يدرسون مادة البلاغة بالطريقة التقليدية والذين يمثلون المجموعة الضابطة)، وكانت النتائج على ما مبينة في الجدول (9).

جدول (9)

دلالة الفروق الاحصائية لدرجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة	القيمتان التائيتان		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعة
	المحسوبة	الجدولية					
عند (0,05)							
دالة احصائية	4.196	2.02	38	1.50	26.95	20	التجريبية
				6.98	20.25	20	الضابطة

يلحظ من الجدول (9) أنَّ متوسط درجات المجموعة التجريبية بلغ (26.95) وانحراف معياري قدره (1,50)، وبلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (20.25)، وانحراف معياري قدره (6,98)، وأنَّ القيمة التائية المحسوبة بلغت (4.196)، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.02)، وهذا يدلُّ على تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا البلاغة باستعمال استراتيجية المجموعات المرنة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة البلاغة بالطريقة

التقليدية، وعليه ترفض الفرضية الصفريّة التي وضعها الباحث، وتقبل الفرضية البديلة (هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة البلاغة باستعمال استراتيجيّة المجموعات المرنة ومتوسط درجات الطلاب الذين يدرسون مادة الأدب والنصوص بالطريقة التقليدية في التحصيل). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة من جانب التحصيل كدراسة (رضوان، 2011)، ودراسة (محمد، 2013).

ثانياً: تفسير النتائج: في ضوء نتيجة البحث التي عرضت آنفاً، يتضح تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الإختبار التحصيلي البعدي، الذي أجري بعد إنهاء التجربة مباشرة، ويعتقد الباحث أن التوصل إلى هذه النتيجة ربما يعود إلى واحد، أو أكثر من الأسباب الآتية:

1. إنّ استراتيجيّة المجموعات المرنة أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تدريس مادة البلاغة؛ وذلك لأنّها استراتيجيّة تدريسية تُساهم بشكل كبير في تدريب الطلاب على حلّ المشكلات، وتُساهم في خلق روح العمل الجماعي لديهم، وتنمي لديهم الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية. (بركات، 2005، 3-4).
2. إنّ استراتيجيّة المجموعات المرنة تزيد من دافعية الطالب نحو التعلم، والسبب في ذلك أنّها تجعل الطالب محور العملية التعليمية وتُساهم بشكل كبير في جذب الطالب لاستخدام المهارات العقلية العليا (كالتحليل والتركيب والتقويم) والمشاركة الفاعلة في الدرس البلاغي.
3. إنّ استخدام استراتيجيّة المجموعات المرنة في تدريس مادة البلاغة ساعد الطلاب على توليد الأفكار ومناقشتها، ممّا ساعدهم على الفهم العميق ممّا دعا على ارتفاع مستوى تحصيلهم بمادة البلاغة وتفقّد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.
4. إنّ تطبيق هذه الاستراتيجيّة في المرحلة الإعدادية ساعد على فاعليتها في تدريس البلاغة والسبب في ذلك وصول طلاب الصف الخامس الأدبي إلى مرحلة جدية من النضج العقلي وبالتالي تصبح لهم القدرة على العمل الجماعي المستمر.
5. إنّ استراتيجيّة المجموعات المرنة تُمكن المدرس من استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية التي تُلائم امكانيات الطلاب وميولهم. (إبراهيم، 2010، 60).

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إنّ استعمال استراتيجيّة المجموعات المرنة في تدريس البلاغة أفضل في تدريسها بالطريقة التقليدية في ضوء النتائج التي أسفرت عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.
 2. إنّ استعمال استراتيجيّة المجموعات المرنة ساهم بشكل كبير في رفع مستوى تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة البلاغة وأُضح ذلك في ضوء النتائج المذكورة آنفاً.
- رابعاً: التوصيات:** توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات الآتية:

1. ضرورة اعتماد مدرسي البلاغة على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس البلاغة بوجه عام واستراتيجيات المجموعات المرنة بوجه خاص.
2. ضرورة تدريب مدرّس اللغة العربية على استخدام استراتيجيّة المجموعات المرنة بوجه عام في تدريس فروع اللغة العربية جميعها، واستخدامها بوجه خاص في تدريس مادة البلاغة وذلك في معاهد الإعداد والتدريب التابعة لوزارة التربية بالتعاون مع الباحثين في مجال طرائق التدريس.
3. ضرورة ادخال استراتيجيّة المجموعات المرنة في مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية وكليات التربية الأساسية.

خامساً: المقترحات: توصل الباحث إلى المقترحات الآتية:

1. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على عينة من الإناث.

2. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في صفوف دراسية أخرى.

3. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.

المصادر

أولاً: المصادر العربية:

• القرآن الكريم:

1. إبراهيم، فاضل خليل. المدخل إلى طرائق التدريس العامة، ط1، دار ابن الأثير للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 2010م.
2. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ). لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1956م.
3. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (711هـ). لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1414هـ.
4. أبو علام، رجاء محمود. قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط1، دار العلم، الكويت، 1987م.
5. أحمد، سليمان عودة. القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، دار الأمل، أربد، الأردن، 1998م.
6. بركات، زياد. أثر استخدام طريقة التعليم في مجموعات صغيرة على التحصيل الفوري والمؤجل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الرياضيات، (رسالة ماجستير غير منشورة)، فلسطين، 2005م.
7. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس. الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة، بغداد، 1977م.
8. الحيلة، محمد محمود وتوفيق أحمد مرعي. طرق التدريس العامة، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 2002م.
9. داود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. مناهج البحث التربوي، جامعة بغداد، دار الحكمة، بغداد، 1990م.
10. الدليمي، طه علي حسين وسعاد عبد الكريم الوائلي. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
11. ----- وكامل محمد. طرائق تدريس اللغة العربية، ط1، جامعة بغداد، 1991م.
12. رضوان، أحمد محمد أحمد. أثر استخدام التعلّم الإلكتروني في تدريس البلاغة على تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول ثانوي، جامعة سوهاج/ كلية الآداب، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2011م.
13. الركابي، جودت. طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، 1996م.
14. الزالملي، علي عبد جاسم وآخرون. مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، 2009م.
15. زاير، سعد علي وسعاد إسماعيل عايد. مناهج اللغة العربية، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، 2011م.
16. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون. الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للنشر والتوزيع، الموصل، 1981م.
17. زيتون، حسن حسين. تصميم التدريس - رؤية منظومية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2001م.
18. الظاهر، زكريا محمد وآخرون. القياس والتقويم، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء، اليمن، 1999م.
19. عبد الرحيم، نور محمد حسن. أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض استراتيجيات نظرية (Triz) في تنمية مهارات التدوُّق البلاغي والتفكير الابداعي، لدى طالبات الثانوية الأزهرية، جامعة سوهاج، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، 2013م.
20. عبد الهادي، نبيل. القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، 1999م.

21. عبد عون، فاضل ناهي. طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013.
22. العزاوي، نعمة رحيم. المناهج الجديدة ومنهج البلاغة، مجلة المعلم الجديد، ج3، المجلد (23)، بغداد، 1960م.
23. عصر، حسن عبد الهادي. الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع، د.ت.
24. عطا، إبراهيم. المرجع في تدريس اللغة العربية، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، مصر، 2006م.
25. عطية، محسن علي. تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007م.
26. عودة، أحمد سليمان وخليل يوسف الخليلي. الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 1988م.
27. عودة، أحمد سليمان. القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، 1993م.
28. الغريب، رمزية. التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو، القاهرة، مصر، 1988م.
29. الغزالي، جميل رشيد تهوم. أثر استخدام مستويات للأسئلة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في مادة الجغرافية، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، 2004م.
30. القبيلات، راجي عيسى. أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005م.
31. قطامي، يوسف وآخرون. سيكولوجية التدريس، ط1، دار المشرق، الأردن، 2000م.
32. كوجك، كوثر حسين وآخرون. تنويع التدريس في الفصل لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتبة البوتسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت، 2008م.
33. محمد، بشري خميس. أثر استخدام استراتيجيات المجموعات المرنة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم واحتفاظهن بها، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد (13)، العدد (1)، جامعة الموصل/ كلية التربية الأساسية، 2013م.
34. محمد، محمد رمضان. الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي التربوي، ط1، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، 1988م.
35. ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة، عمان، الأردن، 2000م.

ثانياً: المصادر الأجنبية:

1. Bloom, b, s, (1981)., Engelhart, m,d, frust, e,j, hill, w,h, krathwohl, b,r. taxonomy of educational bjectives, hand book 1: cognitive domain, (12thed) new york, longman, inc.
2. Eble,r,l, (1972). Essential of educationnal measurement, new jersey, prentice hall.
3. Novak,b,j, (1963): adictionary of testing education, 47.
4. Wataker, C, (2002): " church and ministry, strategic planning oxford university, press,oxford.

اثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحصيل مادة الجغرافية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

أ.م.د. حسين وحيد عزيز م.د. محمد كاظم منتوب

الباحثة. هبة عبيد حسين

The Effect of the Strategy of Activating the Previous Knowledge in Acquiring Geography for the Female Students of the Second Intermediate Class

Asst. Prof. Dr. Hussain Waheed Aziz Lect. Dr. Muhammad Kadim Mantoob

Researcher Hiba Ubaid Hussain

SarmadShsk22@agamil

Abstract

This study aims at studying the effect of the strategy of activating the previous knowledge in acquiring geography for the female students of the second intermediate class. It is hypothesized that: there is no statistical difference at the level (0.05) between the average and the hypothetical medium.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى: التعرف على أثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحصيل مادة الجغرافية والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وللتحقق من هدفي البحث صاغت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يُدرّسن مادة جغرافية الوطن العربي باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يُدرّسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات اتجاه طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يُدرّسن مادة جغرافية الوطن العربي باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يُدرّسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي للمجموعتين المجموعة الضابطة والتجريبية ذات الاختبار البعدي و اختارت بطريقة عشوائية متوسطة المحاويل للبنات في محافظة بابل - قضاء المحاويل، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (ب)، لتمثل المجموعة التجريبية البالغ عددها طالباتها (30) طالبة وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة البالغ عددها طالباتها (30) طالبة، وأجرت الباحثة تكافؤاً بين طالبات مجموعتي البحث على المتغيرات الآتية: العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور، اختبار معرفة سابقة، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، واختبار الذكاء.

فقد حددت الباحثة المادة الدراسية التي ستدرس أثناء مدة التجربة، وصاغت لها أهدافاً سلوكية بلغت (130) هدفاً سلوكياً، وبعد عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس الاجتماعيات والعلوم التربوية والنفسية والجغرافية تم التعديل عليها، وأعدت الباحثة خططاً تدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء مدة التجربة، وقد درّست الباحثة مجموعتي البحث، خلال مدة التجربة التي استمرت فصل دراسي كامل، وبعد الانتهاء من التجربة، طبقت الباحثة اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه على طالبات مجموعتي البحث.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، و مربع كأي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سييرمان - براون ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل التمييز، ومعادلة معامل فعالية البدائل الخاطئة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الباحثة إلى ما يأتي:

وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل والاتجاه.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة أوصت بعدة توصيات منها:

- 1- ضرورة التأكيد على أهمية استعمال المدرسين والمدرسات لاستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تدريس مادة الجغرافية، لما في ذلك من أثر ايجابي في استثارة تفكير الطالبات، والابتعاد عن الأساليب الاعتيادية في التدريس.
- 2- تزويد واضعي المناهج بمعلومات كافية وواضحة عن أهمية الاستراتيجية، لمراعاة ذلك في تصميم وتخطيط المناهج الدراسية.

واقترحت الباحثة عدداً من المقترحات منها: إجراء بحث في مواد ومراحل دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية

الاستراتيجية (44) تنشيط المعرفة السابقة (32) تحصيل (54) اتجاه (26) الصف الثاني المتوسط (23)

الفصل الاول

مشكلة البحث:

ترى الباحثة ان مهنة التعليم تحتاج الى دراية علمية مبنية على التدريب والتطور المستمر حيث يمكن للمدرس ان يتمكن من ادارة الموقف التعليمي داخل الصف ومشاركة المتعلمين في العملية التعليمية وجعلهم المحور الاساس فيها، لذلك فان الطريقة التدريسية من اهم العناصر التي يجب على المدرس ان يختارها بصورة صحية وتكون ملائمة لمستواهم العلمي وطبيعة المادة التي يدرسها، وبذلك تكونت لدى الباحثة فكرة تجريب استعمال طريقة تدريس حديثة وهي (استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة) علها تساهم في رفع مستوى تحصيل الطالبات وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة و تساعد على تنمية التفكير لديهن.

اهمية البحث

التربية الجيدة ينبغي ان تتضمن المواقف التي تجعل المتعلم يمارس التجريب بنفسه فيرى نتيجة عمله، اي لا تساهم في تقديم المعارف جاهزة وانما يتم خلق موقف تعليمي من خلاله يتمكن المتعلم من بناء معارفه عن طريق التركيز على المفاهيم الاساسية (فهمي، 2007: 45)، وان نجاح العملية التعليمية يركز على مجموعة من الالكان الاساسية، و احد هذه الالكان هو المنهاج الذي يعد اساساً تستمد منه التربية قوتها، وتستند اليه في تحقيق الاهداف المطلوبة، وبالنظر الى اهمية المنهج فقد لقي اهتماماً متزايداً واتضح هذا الاهتمام في المجالات الكثيرة التي اجريت لتطويره (عبيد، 2006: 245).

ولكي تحلل الجغرافية بوصفها مادة دراسية مركزاً متميزاً بين المواد الدراسية الاخرى وتأخذ مكانتها بين تلك المواد، ينبغي ان يركز في تدريسها على تزويد المتعلمين بأساليب التفكير واكسابهم للمهارات والمفاهيم لعلها تساعدهم في حل ما يقابلهم من مشكلات والتوصل الى المعلومات من مصادرها المختلفة بأنفسهم، وان ايصال المادة العلمية للمتعلمين تحتاج الى طريقة او استراتيجية لذلك تعد طريقة التدريس العمود الفقري في أي موقف تعليمي- تعلمي (قطاوي، 2007: 139)، لذا ظهرت استراتيجيات وطرائق تدريس حديثة دعت الى الاهتمام بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية بدلاً من المادة، ومن هذه الاستراتيجيات هي استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتجلى اهميتها بأنها تنقل المتعلمين من مستوى التعليم (الكمي والعددي) الى مستوى التعليم (النوعي) فعندما يحاول المتعلم حل مشكلة ما يكتسب خبرة ويتطور لديه الوعي بفائدة الاستراتيجية واستعمالها، (قطامي، 1990: 205)، ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة التي تتضمن العمليات الذهنية التي يمارسها المتعلم قبل التعلم، وفي اثناؤه، وبعده، اذ تعمل على تنشيط معرفة المتعلمين السابقة وجعلها نقطة انطلاق لربطها بالمعلومات الجديدة من اجل ان يكون هناك تعلم ذي معنى، فهي تزيد من ثقة المتعلم بنفسه وقدرته

على ان يخطط ويراقب ويقوم عمله اثناء الدرس (عطية، 2010: 173)، ونظرا لأهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الاجتماعيات فقد اجريت العديد من الدراسات التي اثبتت فاعليتها ومن هذه الدراسات دراسة (بدر، 2006) (الطائي، 2012).

لذا قامت الباحثة بأختيار استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة لتقصي اثرها في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافية فالتحصيل يعد هدفا من اهداف تدريس الجغرافية لأهميته في حياة المتعلم، ومعيارا اساسيا يتم بموجبه تقدمه في الدراسة ومن اكثر الحوافز ارتباطا بالتعلم0

وقد لاحظ المربون ان المتعلمين يتفاوتون في تحصيلهم ومستوى تعلمهم، ويتوقف هذا التفاوت على المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم والتعليم الى جانب ذلك هناك عوامل اخرى داخلية وشخصية لها اثر مباشر على التحصيل لا يمكن ملاحظتها او تناولها بطريقة ملموسة لدى المتعلم كالاتجاهات والميول والدافعية (ابراهيم، 2004: 899)، كما ان الباحثة اختارت هذه الاستراتيجية لأيجاد اثرها في اتجاهات الطالبات نحو مادة الجغرافية، اذ تعد الاتجاهات احد الاهداف الوجدانية المهمة في تدريس الجغرافية، فهي تحتل مكانه بارزة في التربية والتعليم، اذ تنبع اهمية الاتجاهات من كونها تؤثر على سلوك المتعلم وتوجهه اذ يتصرف كل فرد بما يتسق مع اتجاهاته، فالاتجاه استعداد مكتسب ثابت نسبيا لدى الفرد يحدد استجاباته حيال بعض الاشياء. (Millon&Lerner,2003: 315)

وفي سلم المراحل التعليمية تعد مرحلة الدراسة المتوسطة من المراحل المهمة اذ يتميز المتعلمين في هذا السن بمرحلة نمو التفكير وقوة الذاكرة وثبات المعلومات في اذهانهم لمدة طويلة، زيادة على التغيرات الجسمية والعقلية التي تجعلهم يختلفون عن المتعلمين في اية مرحلة اخرى (السعدي، 2001: 23).

هدفا البحث

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

- 1- أثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحصيل مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.
- 2- اثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في الاتجاه نحو مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هدفي البحث صاغت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:
- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يُدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات اتجاه طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة جغرافية الوطن العربي باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يُدرسن المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية.

حدود البحث

- 1- طالبات الصف الثاني المتوسط في احدى المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات بابل- قضاء المحاويل، للعام الدراسي (2014-2015).
- 2- موضوعات من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية في الجمهورية العراقية ط32، لسنة 2014م.

خامسا: تحديد المصطلحات

اولا: الاستراتيجية

- الحيلة (2003) بأنها: " مجموعة إجراءات من القواعد التي تتطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف مُعَيّن، إنها خطة موجهة نحو هدف مُعَيّن " (الحيلة، 2003: 77).

- التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الافكار والمبادئ المستندة الى استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة والتي تعتمد عليها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية موضوعات مادة الجغرافية التي حددت سلفاً، لتمكينهن من اكتساب الخبرات التعليمية المنشودة.

ثانياً: تنشيط المعرفة السابقة:

- عطية (2009) بأنها: " من استراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على أساس أن الطلبة يستطيعون بناء المعاني الجديدة ويتعلمونها جيداً من خلال تنشيط معلوماتهم السابقة في أثناء تفاعلهم مع التعلم أو الموقف الجديد" (عطية، 2009: 258).

- التعريف الاجرائي: عرفت الباحثة اجرائياً بأنها: استراتيجية تعليمية من استراتيجيات ما وراء المعرفة تتضمن مجموعة الخطوات التي استعملتها الباحثة في تدريس طالبات المجموعة التجريبية، لغرض استيعاب الطالبات لهذه الموضوعات بشكل فعال.

ثالثاً: التحصيل:

- الشمري (2003) بأنه: "مقدار معرفة ما امتلكه الطالب في مادة دراسية معينة على وفق أهداف معينة وفي مدة زمنية معينة" (الشمري، 2003: 324).

- التعريف الاجرائي: مستوى الانجاز المعرفي والدراسي الذي تحققه طالبات الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) في مادة الجغرافية مقاساً بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة لهذا الغرض والذي يطبق في نهاية التجربة.

رابعاً: الجغرافية:

- العاني (1981) بأنها: " العلم الذي يدرس سطح الارض وما عليها من ظواهر طبيعية وبشرية والعلاقة بينها من خلال تأثير كل منها على الآخر" (العاني، 1981: 8).

- التعريف الاجرائي: الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمعارف التي تتضمنها الفصول الاولى من كتاب جغرافية الوطن العربي المقرر من وزارة التربية في العراق على طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).

خامساً: الاتجاه

- بني جابر (2004) بأنه: " استعداد نفسي أو تهيؤ عقلي عصبي مُتعلم يؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء أو رموز معينة في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة (بني جابر، 2004: 267).

- التعريف الاجرائي: هو الحالة الانفعالية والنفسية والعقلية التي تبديها طالبة الصف الثاني المتوسط ازاء موضوعات الجغرافية وتنسم بالقبول او الرفض او المحايدة وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها من خلال استجابتها على فقرات مقياس الاتجاه نحو الجغرافية.

- المرحلة المتوسطة: وهي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتسبق المرحلة الاعدادية ومدتها ثلاث سنوات وتشمل سنوات العمر (12-14) وهي مكمل لما يدرسه الطالب في المرحلة الابتدائية وتزوده معلومات اوسع مما درسه في المرحلة الابتدائية (جمهورية العراق، 1996: 7).

الفصل الثاني

المحور الاول / مفهوم ما وراء المعرفة

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة (الميتا معرفة) في بداية السبعينيات من القرن العشرين ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي، ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية في موضوعات الذكاء، والتفكير، والذاكرة، والاستيعاب،

ومهارات التعلم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات وما يزال يلقي الكثير من الاهتمام لدى الباحثين ومن هنا ظهرت استراتيجيات جديدة تسعى إلى اكتساب المتعلم القدرة على التفكير في التفكير، والتي تعرف باستراتيجيات ما فوق المعرفة، و ما وراء الإدراك، والميتا معرفية وما فوق المعرفة، والتفكير في التفكير، والتفكير، كما تناولت الدراسات استراتيجيات ما وراء المعرفة وكذلك مهارات المعرفة مروراً بنمو وتطور هذا المفهوم وصولاً إلى كيفية تطبيقه واستخدامه في عمليتي التعليم والتعلم (الحسنائي، 2006: 37) (امبوسعيدى والبلوشي، 2009: 427)، وقد ظهر مفهوم ما وراء المعرفة على يد العالم (فلافل - Flavell) في عام 1976 ولقي اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والتطبيقي، فقد أجرى عليه تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل بهذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في التعليم الفعال، كما قدم أول تعريف لها، فيذكر أنها وعي المتعلم بعملياته المعرفية ونتائجها، وما يتعلق بهذه العمليات من خصائص معلوماتية، والتحكم النشاط، والتنظيم المتتابع، وتنسيق هذه العمليات، وذلك للوصول إلى المعرفة الجديدة (الحكمي، 2005: 13) (المصري، 2010: 18).

ولمفهوم ما وراء المعرفة العديد من التعريفات منها:

عرفها (العنوم وآخرون): بأنها المعرفة التي يمتلكها الفرد حول نظامه المعرفي، أو تفكير الفرد حول تفكيره، ويتضمن قدرته على تقييم وتنظيم عمليات التفكير الخاصة به ذاتياً، ولماذا يفعل الفرد ما يفعله (العنوم وآخرون، 2005: 232).

وعرفها (جابر): بأنها "تفكير المتعلمين في تفكيرهم وقدراتهم على استعمال استراتيجيات تعلم معينة على نحو مناسب كما أنها تشمل عمليات ومهارات عقلية مستخدمة في حل مشكلة محددة" (جابر، 1999: 28).

المحور الثاني: استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة:

إن هذه الإستراتيجية هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، إذ ترمي إلى جعل المعرفة السابقة محور الارتكاز الذي تركز عليه المعرفة الجديدة و التي تقوم على التعلم المعرفي حيث يكون المتعلم نشطاً منظماً ومكتشفاً لما لديه من خبرات (قطامي، 2013: 314)، وتعود إلى كيلفن (kelven, 2002)، وتسير هذه الاستراتيجية على ثلاثة مراحل يحددها كيلفن وهي:

1- ما قبل التعلم: يلقي المتعلم نظرة سريعة على المحتوى الدراسي ينظر الى الغلاف والصور وعنوان الفصل والنص (خطوة اختيارية) يناقش ما يعرفه عن العناصر السابقة يربط الخبرات والملاحظات والمعرفة المكتسبة من المصادر المختلفة بالمعرفة الجديدة التي سيتم تعلمها يبحث عن المفاهيم المألوفة يفحص الطرق التي ينتظم ويتركب منها موضوع الدراسة.

2- في اثناء التعلم يسترجع المتعلم افكاره حول: متى وكيف واين يمكن استرجاع معرفته السابقة ؟ يحدد كيف يمكن تطبيق المعرفة السابقة في المواقف والمعلومات الجديدة من اجل تأكيد تعلم المعلومات الجديدة والمفاهيم المختلفة يصحح المعلومات السابقة غير الدقيقة.

3- ما بعد التعلم يقوم المتعلم بتقييم مدى فاعلية استخدام معرفته السابقة في عمل روابط بين ما يعرفه وما يحاول تعلمه يؤكد مدى فهمه لموضوع الدراسة ثم يقوم المتعلم بأجراء تعزيز لما تعلمه من خلال تحقيق الخطوات الاتية: كتابة ملخص تحريري حول ما يتضمنه موضوع الدراسة من معلومات، رسم بعض الاشكال التوضيحية التي تؤكد فهمه لموضوع الدراسة، عرض ما تعلمه من خلال موضوع الدراسة عرضاً شفهياً (mbmsa.blogspot.com).

وتستند هذه الاستراتيجية على النظرية البنائية التي تقوم على افتراض الأساسي وهو أن المتعلم يبني المعرفة بنفسه عن طريق التفاعل بين المعلومات الجديدة والخبرة السابقة الموجودة في الذاكرة، وفي ضوء هذه النظرية تركز هذه الاستراتيجية والتي يطلق عليها اسم استراتيجية بناء المعنى على المعرفة والمعلومات والخبرات السابقة الموجودة لدى

المتعلم حول الموضوع المطروح وكيف تستخدم هذه المعلومات للتنبؤ بما يريد أن يتعلمه وفي تقويم ما تعلمه بالفعل بعد انتهاء موقف التعلم (محمد، 2010: 219).

المحور الثالث: مفهوم الاتجاه

إن مفهوم الاتجاه هو ترجمة عربية للمصطلح "Attitudes" في اللغة الانكليزية، ويعدّ (هربرت. سبنسر) H.Spencer أول من استعمل هذا المفهوم عام 1862 في كتابه «المبادئ الأولى» حين قال إن وصولنا إلى إحكام صحيحة في مسائل مثيرة لكثير من الجدل، يعتمد إلى حد كبير على اتجاهنا العقلي ونحن نصغي إلى هذا الجدل أو نشارك فيه، ويعد الاتجاه نوع من التصورات أو المفاهيم الذي يطلق عليه في علم النفس لفظ "construct" أي(بناء أو تصور نظري)، فهو تحديد لا يمكن لمسه أو تناوله مباشرة، انه احد المكونات الداخلية لحياتنا العقلية التي تعبر عن نفسها بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق الآراء والغضب أو الرضى أو غير ذلك من الانفعالات وأنواع السلوك الظاهر (الحمداني، 2010: 41-42).

بينما عرفه (Combelle) انه خاصية او استجابة تمتاز بالاستمرارية نحو موضوع معين (الخياط، 2009: 80)، من خلال التعريفات السابقة للاتجاهات تبينت اهميتها البالغة في حياة المتعلمين وتوجيه سلوكهم بصورة تتسجم مع ما يستهدفه المجتمع ووبرضاه، لذلك احتلت دراستها مكانة بارزة في التربية والتعليم وفي دراسات الشخصية والتواصل والعلاقات الإنسانية العامة والخاصة وتعدّ من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تعدّ محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي، وعن طريق نمو المتعلم يتكون لديه اتجاهات نحو المتعلمين والجماعات والمؤسسات والمواقف والموضوعات الاجتماعية وكل ما يقع في المجال البيئي للمتعلم، وقد تتكون الاتجاهات سلبية كانت أم ايجابية نتيجة موقف ما، ويشير كثير من الباحثين إلى أن نشأة الاتجاه وتكوينه تعдан من الأسباب الرئيسة التي جعلت موضوع الاتجاهات يحتل أهمية خاصة في علم النفس الاجتماعي (القييلات، 2005: 48) (ملحم، 2006: 130).

دراسات سابقة

- دراسة الطائي (2012)

(اثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية)
هدفت الدراسة الى: معرفة اثر استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في تحصيل طالبات الصف الخامس الادبي في مادة قواعد اللغة العربية، أجريت الدراسة في العراق - جامعة بابل - كلية التربية الاساسية، و بلغت عينة الدراسة (64) طالبة، استغرقت مدة تطبيق التجربة (12) اسبوعا، تم تحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية وإعداد الخطط الدراسية، أما أداة الدراسة فكانت اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد تكون من (30) فقرة طبقته الباحثة على مجموعة الدراسة، استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية: الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط سبيرمان - براون، ومربع كاي، ومعادلة معامل الصعوبة، ومعادلة معامل التمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إنّ استعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة لها أثر ايجابي في تفوق طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (الطائي، 2012: 1-3).

- دراسة اللحاني (1425هـ):

(تعرف اثر استعمال طريقة دائرة التعلم على تحصيل المفاهيم الجغرافية والاتجاهات لدى طالبات الصف الأول في

العاصمة المقدسة)

هدفت الدراسة إلى: التعرف على اثر استعمال طريقة دائرة التعلم على تحصيل المفاهيم الجغرافية والاتجاهات لدى طالبات الصف الأول في العاصمة المقدسة، وأجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية- جامعة أم القرى- كلية التربية، و تألفت عينة الدراسة من (78) طالبة، و استمرت مدة التجربة (5) أسابيع، قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيل المفاهيم الجغرافية، بالإضافة إلى مقياس الاتجاه نحو المادة، وقد طبقتهما قبلياً وبعدياً، واستعملت الوسائل الاحصائية الآتية:

تحليل التباين المصاحب ومعادلة الفا- كرونباخ كوسيلتين إحصائيتين، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما لا يوجد فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية (اللياني، 1425هـ: 3).

الفصل الثالث

أولاً: منهج البحث

اختارت الباحثة المنهج التجريبي لغرض تحقيق هدف بحثها، لأنه أكثر البحوث ملائمة لطبيعة البحث الذي يقوم على أساس أسلوب التجربة.

ثانياً: التصميم التجريبي

يعد اختيار التصميم التجريبي للبحث ضرورة أساسية تهيء للباحث السبل الكفيلة بالوصول إلى النتائج المطلوبة، والتحقق من الفرضيات التي يضعها الباحث للتوصل إلى تحقيق أهداف بحثه (الزويبي والغنام، 1981: 102). لذا فقد اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لمناسبتها وأهداف البحث، والشكل (4) يوضح ذلك.

الشكل (4)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة	التحصيل و الاتجاه نحو مادة الجغرافية	الاختبار التحصيلي مقياس الاتجاه
الضابطة	_____		

ثالثاً: مجتمع البحث وعينته

1- مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين يشكلون مجتمع البحث أي جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث (أبو حويج، 2004: 44)، ويتكون مجتمع البحث من جميع طالبات المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنات للعام الدراسي (2014- 2015) والتي تقع ضمن قضاء المحاول في محافظة بابل، وللتعرف على أعدادهن ومواقعهن قامت الباحثة بزيارة المديرية العامة لتربية بابل- قسم التخطيط التربوي بتاريخ 2014/10/28 بموجب كتاب رسمي صادر من عمادة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ملحق رقم (1) لمعرفة أسماء هذه المدارس، إذ اختارت الباحثة المدارس التي لا يقل فيها عدد الشعب عن شعبتين والتي تمثلت بـ (9) مدارس ثانوية و متوسطة.

2- عينة البحث

العينة هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل بصورة يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله (غنايم: 2004، 133).

وقد اختارت الباحثة عينة المدارس والطالبات على النحو الآتي:

أ- عينة المدارس

اختارت الباحثة متوسطة المحاول للبنات الواقعة في قضاء المحاول التابعة الى المديرية العامة لتربية بابل بصورة عشوائية لتكون ميداناً لتطبيق التجربة.

ب- عينة الطالبات

بعد أن حددت الباحثة المدرسة زارتها بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل، وجدت أنها تضم أربعة شعب للصف الثاني المتوسط (أ- ب- ج- د) وبطريقة السحب العشوائي البسيط² اختيرت شعبة (ب)

لتمثل المجموعة التجريبية التي تدرس مادة الجغرافية على وفق استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة والشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية، وبلغ العدد النهائي للمجموعتين (60) طالبة. رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث: حرصت الباحثة قبل بدء التجربة على تكافؤ طالبات مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي:

1- العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور:

حصلت الباحثة على أعمار الطالبات من الطالبات أنفسهن بواسطة استمارة معلومات وزعتها عليهن وطابقتها مع المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية للتأكد من دقة المعلومات، وعند استعمال الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0

2- التحصيل الدراسي للآباء

حصلت الباحثة على البيانات المطلوبة وأجرت تكافؤاً بين مجموعتي البحث في هذا المتغير وتبين أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتين إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للآباء، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي.

3- التحصيل الدراسي للأمهات

حصلت الباحثة على البيانات وأجرت تكافؤاً بين مجموعتي البحث في هذا المتغير وقد تبين أن مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئتين إحصائياً في تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات، إذ أظهرت نتائج البيانات باستعمال مربع كاي.

4- درجات اختبار المعرفة السابقة

لغرض التحقق من تكافؤ الطالبات في ما يمتلكه من معلومات تتصل بالموضوعات الجغرافية التي سوف يدرسها أثناء التجربة أعدت الباحثة اختبار المعرفة السابقة، تألف من (20) فقرة اختبارية موزعة على سؤالين، وبعد تصحيح إجابات الطالبات وحساب درجاتهن، وبعد التحليل الإحصائي لهذه الفروق ظهر أنها ليست بذى دلالة إحصائية.

5- الذكاء

اعتمدت الباحثة على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven) لغرض معرفة تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغير الذكاء (كوافحة، 2010: 190)، وبعد تطبيق اختبار الذكاء على طالبات مجموعتي البحث وباستخدام الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء أظهرت النتائج أن الفروق ليست بذى دلالة.

خامساً: ضبط المتغيرات

لقد تم تحديد متغيرات البحث بالشكل الآتي:

1- ظروف التجربة والحوادث المصاحبة

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية مثل الكوارث، والفيضانات، والزلازل، والأعاصير، وغيرها مما يعرقل سير التجربة)، ولم تتعرض التجربة في البحث الحالي إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها.

2- الاندثار التجريبي

يقصد بالاندثار التجريبي الأثر الناجم من ترك عدد من عينة البحث أو انقطاعهن عن الدوام إنشاء مدة التجربة مما يؤثر في النتائج (ملحم، 2005: 363).

3- الفروق في اختيار أفراد العينة

حاولت الباحثة السيطرة على الفروق في اختيار أفراد العينة، ومن خلال إجراء التكافؤ إحصائياً في بعض المتغيرات التي تم ذكرها سابقاً.

4- العمليات المتعلقة بالنضج

ويقصد بها حدوث تغيرات بيولوجية أو نفسية أو عقلية للفرد نفسه الذي يخضع للتجربة في أثناء فترة التجربة ولم يكن لهذه العمليات أثر في البحث الحالي.

5- أدوات البحث

استعملت الباحثة أدوات قياس موحدة (الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية) , وطبقت على مجموعتي البحث في وقت واحد.

6- أثر الإجراءات التجريبية

حرصت الباحثة على الحد من تأثير بعض الإجراءات التجريبية وتمثلت هذه الإجراءات بالآتي:

أ- الحرص على سرية البحث

للحفاظ على سرية البحث اتفقت الباحثة مع إدارة المدرسة على انها لا تبلغ الطالبات بطبيعة البحث وأهدافه، وذلك للتوصل الى نتائج دقيقة.

ب- المادة العلمية

حددت الباحثة قبل بدء التجربة المادة الدراسية التي يتم تدريسها لطالبات المجموعتين , إذ شملت موضوعات الفصول الثلاثة الاولى من الباب الأول من مادة جغرافية الوطن العربي للصف الثاني المتوسط المقرر تدريسه للعام الدراسي 2014-2015م.

ج- المدرسة

قامت الباحثة بنفسها بتدريس طالبات مجموعتي البحث تجنباً للأثر الناجم من اختلاف مدرسة المادة مما يعطي النتائج دقة وموضوعية.

د- توزيع الحصص

اعتمدت الباحثة الجدول المدرسي المقرر في توزيع الحصص، إذ درست الباحثة اربعة حصص في الأسبوع، بواقع حصتان أسبوعياً لكل مجموعة من مجموعتي البحث.

ز- الوسائل التعليمية

كانت الوسائل التعليمية موحدة عند تدريس الجغرافية لطالبات مجموعتي البحث وفقاً لما يقتضيه تدريس كل موضوع، كالسبورة والأقلام الملونة والخرائط ومجسمات الكرة الأرضية والصور والرسوم والأشكال.

هـ- بناية المدرسة

طبقت التجربة في مدرسة واحدة وهي متوسطة المحاويل وكان الصفان متشابهان في الحجم والإضاءة والتهوية، والسبورات.

و- مدة التجربة

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعتي البحث، إذ كانت فصل دراسي كامل.

سادساً: إعداد مستلزمات البحث**1- تحديد المادة العلمية**

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس اثناء التجربة بعدد من موضوعات جغرافية الوطن العربي المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015).

2- الأهداف السلوكية

لصياغة الأهداف السلوكية اطلعت الباحثة على الأهداف العامة لتدريس مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة، التي أعدتها لجنة في وزارة التربية في جمهورية العراق، قد صاغت الباحثة (130) هدفاً سلوكياً معتمده على محتوى المادة العلمية التي ستدرس في التجربة، موزعة على ثلاثة مستويات من تصنيف بلوم المعرفي التذكر، والفهم، والتطبيق وللتثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضتها الباحثة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرائق تدريس الاجتماعيات والعلوم التربوية والنفسية والجغرافية، وفي ضوء الملاحظات التي ابداهها المحكمين عدلت عدداً من الأهداف.

3- إعداد الخطط التدريسية

الخطة التدريسية هي تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المدرس وطلبته لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها (الجعافرة ، 2011: 268)، ولما كانت الخطط التدريسية ركناً من أركان التدريس الناجح أعدت الباحثة خططاً تدريسية للموضوعات التجريبية على وفق استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة و على وفق الطريقة الاعتيادية.

سابعاً: أدوات البحث

أ- إعداد الاختبار التحصيلي

يتطلب البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي، كأداة لقياس التحصيل الدراسي لعينة البحث بعد انتهاء مدة التجربة في مادة جغرافية الوطن العربي، لمعرفة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع الاول (التحصيل) لذلك اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الاختبار:

1- أعداد جدول المواصفات

أعدت الباحثة خريطة اختبارية للموضوعات التي ستدرسها في التجربة المقرر تدريسها لطالبات الصف الثاني المتوسط محددة عدد الصفحات لكل موضوع والأهمية النسبية لمحتوى الموضوعات والأهمية النسبية للأهداف السلوكية وعدد الفقرات في الخارطة الاختبارية ومجموع الأسئلة الكلي في الاختبار التحصيلي، تحديد نسبة أهمية المحتوى لكل موضوع في المادة الدراسية، والذي يتوقف على عدد الصفحات للموضوع وبحسب المعادلة الآتية: -

عدد الصفحات للموضوع الواحد

$$\text{نسبة أهمية المحتوى للموضوعات} = \frac{\text{عدد الصفحات الكلي}}{100} \times 100$$

عدد الصفحات الكلي

- ويتم تحديد النسبة المئوية لكل مستوى بحسب المعادلة الآتية: -

مجموع الأهداف السلوكية للمستوى

$$\text{نسبة أهمية كل مستوى} = \frac{\text{مجموع الأهداف السلوكية الكلي}}{100} \times 100$$

مجموع الأهداف السلوكية الكلي

- ويتم تحديد عدد الفقرات الاختبارية لكل موضوع بحسب المعادلة الآتية: -

عدد الأسئلة الكلي × الأهمية النسبية للموضوع

$$\text{عدد الأسئلة لكل موضوع} = \frac{\text{عدد الأسئلة الكلي} \times \text{الأهمية النسبية للموضوع}}{100}$$

- أما عدد الأسئلة لكل خلية فيحسب على وفق المعادلة الآتية: -
عدد الأسئلة لكل موضوع × نسبة الهدف السلوكي

عدد الأسئلة لكل خلية =

100

(الزامللي وآخرون، 2009: 293).

2- صياغة فقرات الاختبار

اعتمدت الباحثة في صياغة فقرات الاختبار التحصيلي فقرات الاختيار من متعدد , لكونه أكثر أنواع الاختبارات فاعلية وشيوعاً أعدت الباحثة اختباراً يتكون من (50) فقرة مكون من أصل الفقرة وأربعة بدائل شملت المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم.

3- تعليمات الاختبار

وضعت الباحثة تعليمات للاختبار التحصيلي متضمنة الهدف من الاختبار وطريقة الإجابة عن فقراته على الصفحة الأولى من الاستبانة.

4- صدق الاختبار: عمدت الباحثة الى التحقق من نوعين من انواع الصدق هما: الصدق الظاهري وصدق المحتوى.

أ- الصدق الظاهري

تحققت الباحثة من الصدق الظاهري بعرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمحكمين المختصين في طرائق تدريس الاجتماعيات والعلوم التربوية والنفسية، والجغرافية، للتأكد من سلامة الفقرات وملائمتها للأغراض المحددة ووضوح صياغتها وموضوعية البدائل وجاذبيتها.

ب- صدق المحتوى

يمكن التحقق من صدق المحتوى للاختبار التحصيلي من خلال اعداد جدول المواصفات الذي يأخذ بعين الاعتبار الاهمية النسبية لكل موضوع، ويراعي المستويات المختلفة لنواتج التعلم (العبيسي، 2010: 210) لهذا أعدت الباحثة جدول المواصفات من أجل ضمان تغطية فقرات الاختبار للأهداف السلوكية ومحتوى المادة الدراسية.

5- التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

بعد التحقق من صدق الاختبار التحصيلي تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية لغرض التحقق من الامور

الآتية:

1- تحديد الزمن المناسب الذي يستغرقه الاختبار .

2- مدى وضوح تعليماته وفقراته.

ولهذا قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة اخترن عشوائياً من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية النجاة للبنات، وذلك في يوم الاربعاء الموافق 7 / 1 / 2015م، وقد طلبت الباحثة من الطالبات تأشير حالات الغموض في التعليمات وكذلك فقرات الاختبار والاستفسار عنها، وتم احتساب الوقت المناسب للاختبار من خلال ايجاد المتوسط الحسابي للوقت الذي استغرقته كل طالبة للإجابة وبهذا فقد تحدد الزمن المناسب للاختبار ب 44دقيقة.

مج الوقت الذي استغرقته كل طالبة

متوسط الزمن =

عدد الطالبات

6- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

ان التحليل الإحصائي يكشف عن معرفة مدى صعوبة أو سهولة كل فقرة ومدى قدرتها في التمييز في الفروق الفردية للصفة المراد قياسها، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات الضعيفة جداً أو التي تنسم بدائل غير جيدة، واستبعاد غير الصالح منها (العجيلي وآخرون، 2001: 67)، وبعد التأكد من وضوح فقرات الاختبار وتعليمات الإجابة ولغرض تحديد الخصائص السايكومترية لفقرات الاختبار فقد طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (100) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في متوسطة سمية للبنات ، وذلك في يوم الخميس الموافق 8 / 1 / 2015م، ولغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

أ - مستوى صعوبة الفقرات

ونعني بمعامل الصعوبة ، النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون عن السؤال إجابة خاطئة عن الفقرة من مجموع الذين شاركوا في الاختبار (جابر ، 1983: 42)، وباستعمال معادلة صعوبة الفقرة تم حساب قيمة معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد إنها قد تراوحت بين (0.25 - 0.75) وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار التحصيلي جيدة وصالحة للتطبيق.

ب- قوة تمييز الفقرات

يقصد قدرتها على التمييز بين الطلبة الذين يحصلون على درجات عالية وبين الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الاختبار فالقوة التمييزية تؤثر قدرة الاختبار على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلبة، وبتطبيق المعادلة الخاصة وجد أن قوة تمييزها يتراوح بين (0.29، 0.59) لذا تعد فقرات الاختبار جيدة.

ج- فاعلية البدائل الخاطئة

تحتوي فقرات الاختبار من متعدد على البدائل، ولها صفات ومساائل فنية عند اختيارها، والمفروض أن تكون البدائل فاعلة في تضليل الطلبة الضعفاء دراسياً، فلا فائدة من بديل يخطئ به الجميع أو يعرفه الجميع، وتعتمد صعوبة فقرة الاختبار من متعدد على درجة التشابه والنقارب الظاهري بين البدائل (الجلبي، 2005: 75)، وبعد أن تم حساب فاعلية كل بديل خاطئ ولكل فقرة اختبارية من فقرات الاختبار وجد أنها قد جلبت أكبر عدداً من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بطالبات المجموعة العليا إذ تراوحت قيم البدائل الخاطئة للفقرات بين (-0.3، -0.33) لذا أبقت الباحثة عليها دون تغيير.

7- ثبات الاختبار

يعرف ثبات الاختبار بأنه "الاختبار الذي يعطي نتائج متقاربة أو نفس النتائج إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة" (الحري، 2008: 144)، ولحساب ثبات الاختبار استعملت الباحثة طريقة التجزئة النصفية، لأنها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار، إذ يطبق دفعة واحدة، وتجنب إعطاء خبرة للطالبات كما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار، واعتمدت الباحثة درجات أفراد عينة التحليل الإحصائي إذ قسمت فقرات الاختبار على نصفين، ضم النصف الأول درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني درجات الفقرات الزوجية وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كونه أكثر معاملات الارتباط استعمالاً وشيوعاً في هذا المجال، وقد بلغ معامل الثبات بين النصفين (0.81)، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان- براون فبلغ (0.89) وهو يعد معامل ثبات جيد.

ب- مقياس الاتجاه نحو مادة جغرافية الوطن العربي:

يعرف مقياس الاتجاه بأنه: "مجموعة من العبارات تدور حول قضية أو موضوع معين" (السيد علي، 2007: 281)، وقد أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو المادة لعدة أسباب منها عدم توفر مقياس عربي حديث لقياس اتجاه طالبات الصف الثاني المتوسط نحو مادة الجغرافية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والاجنبية ذات العلاقة بالاتجاه نحو مادة الجغرافية لاحظت وجود فرق بين فقرات المقاييس وكذلك بعض الفقرات لا تناسب طالبات الصف

الثاني المتوسط من حيث الخصائص السايكومترية، لهذا عمدت الباحثة الى اعداد مقياس للاتجاه نحو مادة الجغرافية و تطلب اعداده القيام بالاجراءات الاتية:

1- إعداد فقرات المقياس

قامت الباحثة بإعداد (30) فقرة، وتم اعتماد مقياس ليكرت الثلاثي ذي الاستجابات الثلاث كونه يمتاز بسهولة بنائه وتطبيقه، كما يمتاز بزيادة دقته وشموله مقارنة بالمقاييس الأخرى (الجلبي، 2005: 322)، والذي يضع ثلاثة بدائل للإجابة وهي (موافق تماماً-موافق لحد ما -غير موافق) وحددت درجات الفقرات الإيجابية (3-2-1) على التوالي، اما الفقرات السلبية تم تحديدها بالدرجات (1-2-3)، ولأجل ضمان جدية الإجابة استعملت فقرة كاشفة لمعرفة صدق الإجابات المعطاة، والفقرة الكاشفة هي فقرة تأكيدية تتضمن الموضوع نفسه ولكنها صيغت صياغة مختلفة، وقد تضمن المقياس أربع فقرات كاشفة هي (2، 9، 18، 23)، استعملت إجاباتها لاستبعاد أية حالة لا تتضح فيها جدية الإجابة، إذ إن عدم تطابق درجتي الفقرة الكاشفة والفقرة الأصلية في أية استمارة تؤدي إلى استبعادها من عملية التحليل الإحصائي، وبذلك يكون أعلى درجة يمكن أن تحصل عليها الطالبة (90) درجة وأوطأ درجة هي (30) درجة.

2- صياغة تعليمات المقياس

وضعت الباحثة تعليمات لتطبيق مقياس الاتجاه نحو المادة متضمنة الهدف من المقياس وطريقة الإجابة عن فقراته مُعززةً بمثال.

3- صدق المقياس

أ- الصدق الظاهري

ويسمى ايضاً بصدق الخبراء او صدق المحكمين وهو افضل طريقة للتأكد من مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها ولكي تكون اداة البحث صادقة ونقيس الهدف الذي اعدت من اجله عرضت الباحثة المقياس على مجموعة من الخبراء في العلوم التربوية و النفسية، والجغرافية وفي ضوء آرائهم تم تعديل صياغة بعض الفقرات.

ب- التطبيق الاستطلاعي لمقياس الاتجاه

1- التطبيق الاستطلاعي الأول للمقياس

طبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية على (30) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية النجاة في يوم الاربعاء الموافق 2015/1/14 ، وجاء هذا التطبيق لغرض الوقوف على مدى وضوح تعليمات المقياس وفقراته، وطريقة الإجابة عليها، وحساب الوقت التقريبي للإجابة، ومن خلال الأسئلة التي طرحتها الطالبات حول بعض الفقرات أجرت الباحثة تعديلات على صياغة بعض منها، وفيما يخص الوقت الذي تطلبتة الاجابة عن فقرات المقياس فقد استخرج بحساب متوسط الزمن والذي تحدد ب(40) دقيقة.

2- التطبيق الاستطلاعي الثاني للمقياس

بعد التأكد من وضوح فقرات المقياس، طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (100) طالبة من طالبات الثاني المتوسط في متوسطة (سمية) في يوم الخميس الموافق 2015 / 1 / 15 لغرض التعرف على خصائص المقياس واجراء التحليل الاحصائي لفقراته وكما يأتي:

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه

ينبغي أن تُظهر فقرات مقياس الاتجاه فروقاً فردية في الاستجابة، أي أن لا يضم المقياس عبارات يوافق عليها جميع الطلبة أو يعارضها جميعهم (بني جابر، 2004: 283)، وبعد استعمال الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس وجدت ان القيمة المحسوبة تتراوح بين (2,966-7,197) وبذلك تكون القيم التائية جميعها دالة إحصائياً فكانت فقرات المقياس جميعها مميزة وصالحة للتطبيق على مجموعتي البحث.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

لمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس أخضعت درجات طالبات عينة تحليل الفقرات البالغ حجمها (100) طالبة، وحسبت معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,38-0,57) وبذلك تكون الفقرات جميعها دالة احصائياً، و تم الإبقاء على فقرات المقياس جميعها البالغة (30) فقرة.

5- ثبات المقياس

ان المقصود بثبات المقياس هو أن يعطي المقياس النتائج نفسها اذا ما أعيد تطبيقه على الافراد أنفسهم وفي الظروف نفسها (عبد الهادي، 2001: 372-376)، ولحساب معامل الثبات استعملت طريقة التجزئة النصفية، وتم حساب الثبات باستعمال معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ هذا المعامل (0,84) وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان- برون، فكان معامل الثبات بعد التصحيح (0,91) وهو معامل ثبات عالٍ، وبهذا الإجراء أصبح مقياس الاتجاه نحو مادة الجغرافية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

ثامناً: تطبيق التجربة: بدأت الباحثة بتطبيق تجربتها في متوسطة المحاول في يوم، واستمرت التجربة لغاية يوم، بواقع حصتين لمادة الجغرافية لكل مجموعة في الاسبوع، ودرست الباحثة نفسها مجموعتي البحث على وفق خطط تدريسية أعدتها الباحثة.

تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه: قبل انتهاء التجربة باسبوع اخبرت الباحثة الطالبات بأن هناك اختباراً سيجري لهن في الموضوعات التي درستها وطبقت الاختبار على مجموعتي البحث في يوم الاحد 2015/1/25، وتم إجراء الاختبار في قاعتين متجاورتين ومتشابهتين في المدرسة، و أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبار، مستعينة بمدرسة المادة على سير الاختبار أثناء تطبيقه، ولم يطرأ على الاختبار ما يؤثر في سيره أثناء أدائه، وفي اليوم التالي تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو المادة يوم الاثنين الموافق 2015/1/26 طبقت الباحثة مقياس الاتجاه على طالبات مجموعتي البحث من اجل قياس المتغير التابع الثاني في البحث، بعد تطبيق الاختبار صححت الباحثة أوراق الإجابة، وأعطت درجتين لكل إجابة صحيحة، وصفرًا لكل إجابة خاطئة، اما الفقرات المتروكة فتعامل معاملة الفقرات الخاطئة وبذلك كانت الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي (100) درجة وان عدد الفقرات الاختبار هي (50) فقرة، أما بالنسبة لمقياس الاتجاه فقد تم إعطاء الدرجات (3، 2، 1) لكل من البديل الأول، و الثاني، و الثالث على التوالي مع ملاحظة عكس الدرجات للفقرات السلبية، وبذلك تبلغ الدرجة العليا للمقياس (90) درجة، في حين تبلغ الدرجة الدنيا للمقياس (30) درجة.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

استعملت الوسائل الإحصائية الآتية:

1- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين:

استعانت الباحثة بهذه الوسيلة الإحصائية في الجوانب الآتية:

تكافؤ طلاب مجموعتي البحث في المتغيرات فضلاً عن تحليل النتائج النهائي.

$$س_1 - س_2$$

$$= ت = \frac{\left[\frac{1}{س_2} + \frac{1}{س_1} \right] \frac{(س_2-1) ع_2 + (س_1-1) ع_1}{س_2+س_1-2}}{\sqrt{\frac{1}{س_2} + \frac{1}{س_1}}}$$

إذ إن:

ت: القيمة التائية المحسوبة

س₁: المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية.

س₂: متوسط الحسابي للمجموعة الضابطة.

ع₁²: تباين المجموعة التجريبية.

ع₂²: تباين المجموعة الضابطة.

ن₁: عدد أفراد المجموعة التجريبية.

ن₂: عدد أفراد المجموعة الضابطة. (الطريحي وحمادي, 2013: 117).

2- معامل ارتباط بيرسون:

لغرض حساب ثبات أدوات البحث.

ن مج س ص - { (مج س) (مج ص) }

= ر

$$\sqrt{\frac{[ن مج س - 2 (مج س)]^2 + [ن مج ص - 2 (مج ص)]^2}{[ن مج س - 2 (مج س)]^2 + [ن مج ص - 2 (مج ص)]^2}}$$

إذ إن:

ر: معامل ارتباط بيرسون.

ن: عدد أفراد العينة.

مج س: مجموع قيم المتغير الأول.

مج ص: مجموع قيم المتغير الثاني.

مج س ص: مجموع (قيم المتغير الأول × المتغير الثاني) (البياتي, 2008: 140).

3- معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية:

ن ع + ن د

ص =

2 ن

اذ تُمثل

(ن ع): مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا للفقرة.

(ن د): مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا للفقرة.

(2ن): عدد الطالبات في المجموعتين (العليا والدنيا) (الكبيسي, 2010: 275).

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج

1- عرض نتائج التحصيل الدراسي: لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص على أنه لا يوجد فرق

ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست

مادة الجغرافية باستعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة الضابطة التي

درست المادة ذاتها بالطريقة الاعتيادية، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعتي البحث، وتصحيح

الإجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test)

لعينتين مستقلتين أوجدت القيمة التائية. فاتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة

التائية المحسوبة (3.210)، اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2).

2- عرض نتائج مقياس الاتجاه نحو المادة: لغرض التحقق من صحة الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات اتجاه طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة ومتوسط درجات اتجاه طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، و بعد تطبيق مقياس الاتجاه على طالبات مجموعتي البحث، وتصحيح الإجابات، تم استخراج الوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين ثم إيجاد القيمة التائية. فأتضح أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المجموعة التجريبية إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (4.566)، أكبر من القيمة التائية الجدولية (2).

ثانياً: تفسير النتائج

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست بواسطة استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة على طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل البعدي فضلاً عن درجات الاتجاه نحو المادة، وقد يعزى السبب في ذلك على ما ترى الباحثة إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1- إن استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي أدت إلى تفاعل الطالبات مع الموضوعات الدراسية، و ازدياد نشاطهن، فأثر ذلك في التحصيل.

2- عند استعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة تكون الطالبة هي محور العملية التعليمية من خلال استعمالها مهارات التفكير فوق المعرفي في أثناء الدرس وهي (التخطيط والتنظيم والتقييم) وبهذا يكون دورها فاعلاً وإيجابياً.

3- أن استعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة أدى إلى كسر الروتين المتمثل بوجود صمت الطالبات وإنصاتهن للمدرسة طيلة مدة الدرس، فالطالبات في ظل هذه الاستراتيجية وجدن أنفسهن في مواقف تعليمية توفر لهن فسحة من الحرية في المناقشة مع بعضهن، وممارسة أنشطة متنوعة في كل درس، مما أسهم في زيادة حبهن لدرس الجغرافية وبالتالي نمو اتجاههن نحوها.

4- الاتجاهات لها دوراً مهماً في عملية الإدراك فوجود اتجاهات إيجابية نحو موقف معين من شأنه أن يدفع الطالبة إلى تركيز انتباهها نحو ذلك الموقف مما يسهل عملية إدراكه.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

اعتماداً على نتائج البحث، خرجت الباحثة بالاستنتاجات الآتية:

1- أن لاستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة القدرة على جعل الطالبات أكثر مهارة او مرونة في تناول الأفكار العلمية المتعددة.

2 - يسهم استعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في عملية تدريس الجغرافية بطريقة متسلسلة ومتراصة ومتكاملة.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة:

- 1- توجيه مدرسي مادة الجغرافية ومدرساتها الى استعمال استراتيجية تنشيط المعرفة السابقة في التدريس.
- 2- جعل التعليم ذا معنى للمتعلمين مع مراعاة احتياجاتهم واهتماماتهم عن طريق تقديم المحتوى بصورة تتسق مع المشكلات التي تعترضهم.
- 3- تزويد واضعي المناهج بمعلومات كافية وواضحة عن أهمية الاستراتيجية لمراعاة ذلك في تصميم وتخطيط المناهج الدراسية.

ثالثاً: المقترحات:

في ضوء نتائج البحث، وتطويراً له، تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة مماثلة في مادة الجغرافية في مراحل دراسية أخرى.
- 2- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة مع استراتيجيات تدريسية أخرى في التحصيل وتنمية الاتجاه.

المصادر والمراجع

1. ابراهيم، عبد الخالق رؤوف(2004). التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية. دار عمار، عمان.
2. أبو حويج، مروان(2004). البحث التربوي المعاصر. دار البازوري للنشر، عمان.
3. امبوسعيد، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
4. الأمين، شاكر محمود وآخرون (1982). تدريس المواد الاجتماعية. دار الحكمة، بغداد.
5. الأمين، شاكر (2005). الشامل في تدريس المواد الاجتماعية. دار أسامة، عمان.
6. بدر، بثينة محمد (2006). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. المركز العربي للتعليم والتنمية، مجلة مستقبل التربية، المجلد(12)، العدد(41)، القاهرة.
7. بني جابر، جودت(2004). علم النفس الاجتماعي. مكتبة دار الثقافة، عمان.
8. البياتي، عبد الجبار توفيق(2008). الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار اثراء للنشر والتوزيع، عمان.
9. جابر، جابر عبد الحميد (1983). سيكولوجية التعلم. دار النهضة العربية، القاهرة.
10. جابر، جابر عبد الحميد(1999). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية، القاهرة.
11. الجعافرة، عبد السلام يوسف(2011). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الاردن.
12. الجلي، سوسن شاكر(2005). اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية. مؤسسة علاء الدين، دمشق.
13. الحريري، رافدة (2008). التقويم التربوي. دار المناهج لنشر والتوزيع عمان.
14. الحساوي، احمد عريبات (2006). القراءة والقراءة الناقدة. دار الفكر العربي، عمان.
15. الحكمي، احمد فؤاد (2005). الاستراتيجيات القرائية الحديثة. مطبعة دار العلوم و الاداب، الاسكندرية، مصر.
16. الحمداني، إقبال محمد رشيد (2010). اتجاهات الطلاب نحو المدرسة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
17. الحيلة، محمد محمود (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته. دار الكتاب الجامعي، العين.
18. الخياط، ماجد محمد (2009). اساسيات القياس والتقويم في التربية. دار الراية، عمان.
19. الزامل، علي عبد جاسم وآخرون(2009). مفاهيم وتطبيقات في القياس والتقويم التربوي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
20. الزبيعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام(1981). مناهج البحث في التربية. ج1، مطبعة جامعة بغداد، العراق.
21. السعدي، هاشم محمد (2001). اسس علم النفس التربوي. مطبعة العاني، بغداد.
22. السيد علي، محمد(2007). التربية العلمية وتدريس العلوم. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
23. الشمري، هدى علي جواد (2003). طرائق تدريس التربية الاسلامية. دار الشروق، عمان.

24. الطائي، أمال صباح ردام (2012). اثر استراتيجيات تنشيط المعرفة السابقة في تحصيل طالبات الصف الخامس الاديبي في مادة قواعد اللغة العربية. كلية التربية الاساسية، جامعة بابل، العراق، (رسالة ماجستير غير منشورة).
25. الطريحي، فاهم حسين وحمادي حسين ربيع(2013). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس. دار الصادق، بابل.
26. العاني، خطاب صكار (1981). الجغرافية الاقتصادية. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
27. عبد الهادي، نبيل (2001). القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي. ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
28. العبيسي، محمد مصطفى(2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
29. عبيد، جمانة محمد (2006). المعلم اعداده- تدريبيه- كفاياته. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
30. العتوم، عدنان يوسف واخرون (2005). علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق. دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
31. عطية، محسن علي(2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
32. ----- (2010). استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
33. غنايم، مهنى محمد(2004). مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس. دار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة.
34. فهمي، عاطف عدلي (2007). المواد التعليمية للأطفال. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
35. القبيلات، راجي عيسى(2005). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة الأطفال. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
36. قطامي، يوسف (1990). تفكير الاطفال وتطوره وطرق تعلمه. دار عمان الاهلية للنشر والتوزيع، عمان.
37. قطامي، يوسف (2013). استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، عمان.
38. قطاوي، محمد ابراهيم(2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، عمان.
39. الكبيسي، وهيب مجيد(2010). الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية. مؤسسة مرتضى للكتاب العراقي، بغداد.
40. كوافحة، تيسير مفلح (2010). القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
41. الليحاني، شهرة عبيد عبدالله (1425). تعرف اثر استعمال طريقة دائرة التعلم على تحصيل المفاهيم الجغرافية والاتجاهات لدى طالبات الصف الاول في العاصمة المقدسة. كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة.
42. محمد، امال جمعة عبد الفتاح(2010). استراتيجيات التدريس والتعلم (نماذج وتطبيقات). دار الكتاب الجامعي، العين.
43. المصري، إيهاب عيسى عبد الرحمن (2010). برنامج مهارات التفكير في التفكير MCS مفاهيم- نظريات- تطبيقات. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
44. ملحم سامي محمد(2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
45. ----- (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم الاسس النظرية والتطبيقية. ط2، دار المسيرة، عمان.
46. Millon, T.& Lerner ,M.J.(2003). Hand book of psychology, vol.5: personality and social psychology. John wily & Sons, Inc (Eds).New Jersey.
47. mbmsa.blogspot.com.

أثر استعمال الأسئلة السابرة في التحصيل والميل نحو مادة علم الأحياء

لدى طلاب الصف الثاني المتوسط

أ. عدي صبري عبد الرزاق أ.م.د. عماد حسين المرشدي الباحث. علي زهير حسن

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of Using Deep Questions in the Acquisition Of Biology of the Second Intermediate Class Students**Prof. Uday Sabri Abdul Razaq Asst. Prof. Dr. Emad Hussain Al-Murshdi****Researcher Ali Zuhair Hassan****College of Basic Education/ University of Babylon****alizuhair041@gmail.com****Abstract**

The traditional patterns of education fail in going on the rapid development of the world we live in, so using such traditional patterns weakens the mental processes of the students.

الملخص

أوضحت أنماط التربية التقليدية عاجزة عن مسايرة التغيرات التي يمر بها العالم اليوم، نظراً إلى أن الطرائق والأساليب التدريسية غالباً ما تسودها السطحية في تدريس المواضيع العلمية، والعجز عن سبر المشكلة، فضلاً عن عدم متابعة المدرس لأجوبة الطلبة، مما انعكس على تحصيلهم للمعلومات العلمية والميل نحو المادة وضعف ممارستهم العمليات العقلية.

وكما هو معلوم أن جوهر الطرائق والأساليب التدريسية يكمن في مستوى وطبيعة الأسئلة التي تثار أثناء الدرس، إذ تعد إحدى أدوات التواصل والتفاعل الصفّي، والملاحظ أن الكثير من المدرسين يخفقون في استخدامها ولاسيما في مجال طرح الأسئلة وإعدادها ومستويات التفكير التي تتضمنها، في حين تؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم الطبيعية على أن الغرض من السؤال ليس تلقي الجواب الصحيح من لدن المتعلم فحسب، بل توجيهه وحثه على التفكير وممارسة العمليات العقلية، وذلك بمتابعة إجابته بأسئلة إضافية تتسم بالعمق، تقود نحو التيقن من صحة إجابته، وتعزيز بناء المعرفة اعتماداً على معرفته السابقة، وهذا ما يحققه استخدام الأسئلة السابرة في التدريس.

لذا يهدف البحث الحالي إلى معرفة ما يأتي:

1. أثر استعمال الأسئلة السابرة في تحصيل مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

2. أثر استعمال الأسئلة السابرة في الميل نحو مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وللتحقق من هدي البحث صيغت الفرضيتان الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون موضوعات مادة علم الأحياء باستعمال الأسئلة السابرة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون موضوعات مادة علم الأحياء باستعمال الأسئلة السابرة ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء.

وللتحقق من ذلك، اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، وتم انتقاء ثانوية الصديق للبنين في مركز مدينة المسيب بطريقة عشوائية لتكون عينة البحث، إذ بلغ فيها عدد الشعب شعبتين (أ، ب) تم اختيار شعبة (أ) بطريقة

عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة إذ بلغت عينة البحث فيهما (71) طالب بواقع (36) طالب للمجموعة التجريبية وبعد استبعاد (6) طلاب إحصائياً أصبح عددها (30) طالب يدرسون ن على وفق الأسئلة السابرة، و(35) طالب في المجموعة الضابطة وبعد استبعاد (5) طلاب إحصائياً أصبح عددها (30) طالب يدرسون بالطريقة الاعتيادية.

أجرى الباحث تكافؤ إحصائياً بين أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية: (العمر الزمني، واختبار الذكاء، التحصيل السابق، والتحصيل الدراسي للأبوين، واختبار المعلومات السابقة) ولم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05).

وتم اعداد اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد مؤلف من (50) فقرة، وبواقع ثلاث بدائل لكل فقرة، شملت فقراته المستويات الثلاثة الاولى من تصنيف بلوم (Bloom) تم التحقق من صدقه بعرضه على ذوي الخبرة والتخصص، وايجاد ثباته بطريقة (كودر ريتشاردسون -20)، والبالغ (0.82)، كما تم ايجاد معامل الصعوبة والقوة التمييزية لكل فقرة وفاعلية البدائل لفقرات الاختبار.

أما مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء فقد أعد الباحث مقياساً للميل نحو مادة علم الأحياء تضمن (32) فقرة (إيجابية وسلبية وكاشفة) تم التأكد من صدقه، وثباته.

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان - براون، ومعامل الصعوبة، ومعامل تمييز الفقرة، ومعادلة فعالية البدائل الخاطئة). تمت معالجة البيانات احصائياً بأستخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، وتوصلت نتائج البحث الى وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في اختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو المادة، ولصالح المجموعة التجريبية.

وخرج الباحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات منها:

1. توظيف الاسئلة السابرة بأنواعها في تدريس مادة علم الأحياء في هذه المرحلة الدارسية.
2. تدريب المدرسين على استخدام مهارة الاسئلة السابرة من خلال تضمين برامج تأهيل وتدريب المدرسين بعض المهارات التدريسية، ومنها مهارة الاسئلة السابرة.
3. اجراء دراسات اخرى حول الاسئلة السابرة لمعرفة اثرها في تنمية التفكير الناقد والتفكير الابداعي والتفكير السابر.

الفصل الأول

مشكلة البحث

إن الطرائق والأساليب التدريسية المتبعة في الميدان التربوي حالياً غالباً ما تسودها السطحية في تحصيل الحقائق والمعلومات الإحيائية، إذ يكتفي المدرس بتقديم المعارف جاهزة للمتعلمين وعدم متابعته لأجوبة المتعلمين بأسئلة اضافية تنسم بالعمق تسبر غور معرفة المتعلمين وتكشف عما لديهم من فهم خاطئ مما ينعكس على تحصيل المعلومات والحقائق الإحيائية (القرشي، 1996:112).

ومن الملاحظ أن الكثير من المدرسين يخفقون في استعمالها، إذ غالباً ما تطرح الأسئلة بطريقة عفوية ومن دون تخطيط مسبق مما يعرقل تحقيق الأهداف المرسومة، وفي كثير من الاحيان يركز المدرسون على الأسئلة التي فيها إجابة مباشرة من الكتاب المدرسي، ولا تشجع المتعلمين على التفكير، ولا تؤدي إلى ربط الافكار ببعضها للوصول إلى استنتاجات مما يتعلمون (الزويد وآخرون، 1999:182).

وبما إن مادة علم الأحياء من المواد الدراسية المهمة في حياة الإنسان كونه يتضمن مختلف الكائنات الحية وتنوعها وتصنيفها وما تقوم به من وظائف غير أن المدرسين يؤكدون على المحتوى المعرفي في تدريس المادة أكثر من

اهتمامهم بالطالب والعمليات العقلية مما يولد ذلك ضعفاً في تحصيل مادة الأحياء لدى الطلاب وضعف الميل لديهم نحو مادة الأحياء والذي يمثل أهم المعضلات أمام القائمين على التربية، قام الباحث باستطلاع آراء عينة عشوائية مكونة من (16) مدرساً ومدرسة من مدارس مختلفة، وبواقع (3-4 مدرس) من كل مدرسة، ممن لديهم خبرة تدريسية لا تقل عن (5) سنوات في تدريس مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط ضمن المدارس التابعة لمديرية تربية بابل /قضاء المسيب للعام الدراسي (2014-2015م)، فقد وجه الباحث أربعة أسئلة في استبانة مفتوحة وزعت على المدرسين وهي:

1. هل يتم استعمال طرائق تدريسية حديثة في تدريس مادة علم الأحياء؟ وما هي هذه الطرائق؟
 2. مدى معرفتك بطريقة الأسئلة السابرة وخطوات استخدامها؟
 3. هل يوجد تدني في مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء وما هي الأسباب برأيك؟
 4. هل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ميل نحو مادة علم الأحياء؟
- وقد أظهرت نتائج ما يأتي:
- أن (81 %) من المدرسين لم يستعملوا أساليب تدريسية حديثة في تدريس مادة الأحياء للصف الثاني المتوسط، لكنهم يقومون باتباع الأساليب التدريسية التي تؤكد على الحفظ والتلقين.
 - أن (68 %) من مدرسي مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط لا يمتلكون معرفة أو فكرة أو اطلاع على أساليب التدريس الحديثة ومنها أسلوب الأسئلة السابرة.
 - أن (56 %) من مدرسي مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط يؤكدون وجود انخفاض في مستوى تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء.
 - أن (62 %) من مدرسي مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط يؤكدون وجود ضعف في مستوى الميل نحو مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

وفي ضوء ذلك تبلورت لدى الباحث مشكلة البحث لذا سعى للثبوت التجريبي في استعمال طرائق وأساليب تجعل المتعلم نشطاً فاعلاً في الدرس قد تسهم في رفع مستوى التحصيل للطلاب وتجعلهم أكثر مشاركة في العملية التعليمية ويزيد من ميولهم نحو المادة، ولذا تكمن مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي (ما أثر استعمال الأسئلة السابرة في التحصيل والميل نحو مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط؟).

أهمية البحث:

أن جوهر الطرائق والأساليب التدريسية يكمن في مستوى الأسئلة وطبيعتها التي تثار فهي تعد من الوسائل المهمة في نجاح العملية التعليمية، ويتوقف النجاح على نوعية الأسئلة، فهي من معايير التعلم الجيد، والمدرس الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها، وشحن الخيال، وإثارة التفكير، والسؤال هو روح العملية التعليمية بل هو كل شيء فيها (الهاشمي ومحسن، 2011:292).

وللأسئلة الصفية أهمية كبيرة في داخل غرفة الصف، فهي تمثل قسماً كبيراً من وقت التدريس، ووسيلة مهمة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها، وهي تنظم النشاط التعليمي، وترفع من فعاليته (فضالة، 2010:219).

وتظهر أهمية الأسئلة السابرة في أنها تستعمل لتحفيز الطالب في أي مستوى من مستويات تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم)، والسؤال السابر يضع المدرس عند حدود معرفة الطالب، والفجوة التي تقع بين ما يعرفه وبين ما هو قادر على تعلمه تدعى "منطقة التطور" ويعد السبر الفاعل أحد الأدوات التعليمية التي تنقل الطالب من هذه المنطقة إلى منطقة "التطور الأقرب"، أي أن أسئلة السبر تستطيع أن تقلص الفجوة بين ما يعرفه الطالب وبين ما لم يتعلمه، فأحياناً يكشف السبر فجوات خطيرة في معرفة الطالب التي تحتاج إلى تنمية أكثر (الحيلة، 2009:163-164).

وتمثل الأسئلة السابرة أحد الأنماط التي لا تقف عند حدود الطرح السطحي أو الطرح السهل للأسئلة، بل تتطلب تفكيراً أعمق من الطلاب وإجابة أشمل (سعادة، 2009:380)، وتتطلب من المدرس أن يكون مدركاً لمعايير الوضوح، والدقة، والتخصص، والتسويق، وعليه أن يكون قادراً على صياغة أسئلة تحض الطلاب على تحسين إجاباتهم بالإشارة إلى المعايير ذات الصلة في كل حالة (إبراهيم، 1997:179).

ويخلص الباحث إلى أن المناقشات الصفية هي البناء الذي تقوم عليه الأسئلة السابرة، فإجابة الطالب هي المحور السبر ومن غيرها يهدم ركن الأسئلة السابرة، وعندئذ تتحول العملية التعليمية إلى عملية تلقينية جامدة.

هدفاً للبحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1. أثر استعمال الأسئلة السابرة في تحصيل مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.
2. أثر استعمال الأسئلة السابرة في الميل نحو مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

فرضيتا البحث:

يتم التحقق من هدفي البحث من خلال الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة علم الأحياء باستعمال الأسئلة السابرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة علم الأحياء على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة علم الأحياء باستعمال الأسئلة السابرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة علم الأحياء على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء.

حدود البحث:

1. الحد البشري: طلاب الصف الثاني المتوسط.
2. الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015م).
3. الحد المكاني: المدارس المتوسطة والثانوية النهارية الخاصة بالبنين في محافظة بابل/مركز قضاء المسيب.
- الحد المعرفي: الفصل السابع (عالم الحيوان/ اللاقريات)، والفصل الثامن (عالم الحيوان/ الحليات)، والفصل التاسع (العلاقات بين الكائنات الحية)، من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط من قبل وزارة التربية، ط5، لسنة 2014.

تحديد المصطلحات:

أولاً: الأثر:

1. عرفه (شحاته وزينب، 2003) بأنه: (محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم) (شحاته وزينب، 2003:22).

ويعرفه الباحث إجرائياً: "هو مقدار التغير الذي يحصل في متغيري (التحصيل والميل) نحو مادة علم الأحياء لدى طلاب الصف الثاني (المجموعة التجريبية) نتيجة اثر (الأسئلة السابرة) ويمكن قياسه بالاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو مادة علم الأحياء للذات اعدا لهذا الغرض".

ثانياً: الأسئلة السابرة:

1. عرفها (الخليلي، 1996) بأنها: (سلسلة من الأسئلة تعقب إجابة الطالب الأولية لكون الإجابة سطحية أو غير صحيحة أو تحتاج إلى توضيح أو تأكيد أو تبرير أو تركيز وتؤدي هذه الأسئلة إلى توليد المزيد من المعلومات، أو

لتوضيح بعضها أو التركيز على البعض الآخر أو إرجاع المناقشة إلى عامة الطلاب في حجرة الصف)(الخليلي وآخرون، 1996:257).

ويعرفه الباحث إجرائياً: "بأنها نوع من الأسئلة التفكيرية يطرحها مدرس مادة علم الأحياء على طلاب الصف الثاني المتوسط باستخدامه عبارات تحت الطالب على الإلمام بالإجابة أو تصحيح اجابته الأولية أو الخاطئة أو الناقصة أو الغامضة أو السطحية أو الخالية من اعطاء دلائل يثبت بها صحة اجابته على نحو متسلسل من بداية الدرس إلى نهايته على وفق الخطط التدريسية التي أعدها الباحث لأغراض البحث".

ثالثاً: التحصيل:

1. عرفه (أبو جادو، 2008) بأنه: (محصلة ما يتعلمه المتعلم بعد مرور مدة زمنية محددة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه المتعلم من معرفة تترجم إلى درجات)(أبو جادو، 2008: 425).

ويعرفه الباحث إجرائياً: "مستوى الإنجاز المعرفي الذي يحققه طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) في مادة علم الأحياء مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد من الباحث لهذا الغرض والذي يطبق في نهاية التجربة".

رابعاً: الميل:

1. عرفه (عدنان، 2005) بأنه: (نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة نحو الاشخاص أو الافكار أو الحوادث أو موضوعات)(عدنان، 2005:157).

ويعرفه الباحث إجرائياً: "رغبة طلاب الصف الثاني المتوسط (عينة البحث) نحو مادة علم الأحياء ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال إجاباتهم على فقرات مقياس الميل الذي أعد لهذا الغرض".

خامساً: مادة علم الأحياء:

عرفها(فرحات، 2005)بأنها: (أحد العلوم الحديثة الي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة والضرورية اذ يعرفنا بما في اجسامنا من اعضاء وخلايا ووظائف حيوية وكذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة)(فرحات، 2005:5).

سادساً: الصف الثاني المتوسط:

(هو أحد صفوف المرحلة المتوسطة يقع بين الصف الأول المتوسط والصف الثالث المتوسط).

الفصل الثاني

دراسات سابقة

أولاً: دراسات محلية:

1. دراسة (يونس، 2006): - "أثر استخدام الاستجاب بالأسئلة السابرة في مادة الأحياء في تنمية مهارات عمليات العلم

لدى طالبات الصف الرابع العام"

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة الموصل-كلية التربية(قسم العلوم التربوية والنفسية)، تهدف هذا الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام الاستجاب بالأسئلة السابرة في مادة الأحياء في تنمية مهارات عمليات العلم لدى طالبات الصف الرابع العام.

ولتحقيق هدف الدراسة وضعت الباحثة الفرضيتين الصفريتين الاتيتين:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار مهارات عمليات العلم البعيدة.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط نمو مهارات عمليات العلم لدى أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة ومتوسط نمو مهارات عمليات العلم لدى أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

اعتمدت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة، تم اختيار عينة البحث قصدياً، اذ بلغت عينة البحث (65) طالبة من طالبات الصف الرابع العام، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين هما المجموعة التجريبية والبالغ عددها (32) طالبة اللاتي درسن باستخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة أما المجموعة الضابطة التي يبلغ عددها (33) طالبة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية.

كافأت الباحثة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات: العمر الزمني، والمعدل العام لدرجات الطالبات في الصف الثالث المتوسط، واختبار الذكاء- رافن للمصفوفات المتتابعة، والاختبار القبلي لمهارات عمليات العلم.

استخدمت الباحثة في المعالجة الاحصائية للبيانات الواردة في البحث الوسائل الاحصائية الاتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتكاثر واختبار الفرضيات، معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات.

أعدت الباحثة اختبار مهارات عمليات العلم، من نوع الاختيار من متعدد، يتألف الاختبار من (27) فقرة مصنفة في مستويات خمسة بحسب عمليات العلم المقاسة بكل منها، ولكل فقرة أربعة بدائل، تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار وذلك بعرضه على لجنة من المحكمين والمختصين، وكذلك تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة اعادة الاختبار وبالتالي اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

وبعد تطبيق التجربة وتطبيق الاداة وتحليل البيانات إحصائياً أظهرت النتائج:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات عمليات العلم البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) بين متوسط نمو مهارات عمليات العلم للمجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية (يونس، 2006: 89).

ثانياً: دراسات اجنبية:

1. (Gall & Others, 1978): "Effects of Questioning Techinques and Recitation on Student Learning"

فاعلية اسلوبي السبر وإعادة توجيه السؤال Probing & Redirecting والتسميع Recitation في تعلم طلبة المرحلة السادسة في مادة علم البيئة

اجريت في هذه الدراسة تجربتان، تطرق الباحث الى التجربة الاولى ذات العلاقة بدراسته الحالية التي هدفت الى(تقصي فاعلية اسلوبي السبر وإعادة توجيه السؤال Probing & Redirecting والتسميع Recitation في تعلم طلبة المرحلة السادسة في مادة علم البيئة).

شملت عينة التجربة (336) طالباً وطالبة في ست مدارس وزعوا على ثلاث مجموعات (كل مدرستين شكلت مجموعة)، واختيرت شعبتان من كل مدرسة، وبذلك اصبح في المجموعة الواحدة اربع شعب تم تقسيم كل شعبة الى أربع مجموعات فرعية، تضم كل مجموعة ثلاثة طلاب وثلاث طالبات وتصميم مربع (Latin) ، تلقت المجموعات الأربع الفرعية أساليب تدريس متباينة واعتمدت مع الشعب الثلاث الأولى طريقة التسميع التي يتخللها السبر وإعادة توجيه السؤال في المجموعة الأولى، وبدون سبر ولا إعادة لتوجيه السؤال مع المجموعة الثانية، ونشاطات ذات علاقة بمحتوى المنهج

(تأليف كلمات متقاطعة، حزورات علمية، كتابة شعر عن البيئة، توجيه رسالة للمسؤولين تتضمن مواضيع بيئية 000الخ) مع المجموعة الثالثة، في حين استخدمت مع المجموعة الرابعة نشاطات فنية (Art Activity) ذات صلة بالبيئة ومن دون استخدام طريقة التسميع، وبهذا أصبحت مجموعة ضابطة. وقد تم استخدام نهج تدوير المجموعات Counterbalanced Design للمتغيرات سابقة الذكر مع الشعب الاربعة.

تم التدريس من قبل (12) معلماً تطوعوا للتدريس ممن لم يدرسوا في المدارس المشمولة بالتجربة، تم تعيين اربعة معلمين لكل مجموعة عشوائياً، علماً ان المعلمين قد تم تدريبهم على استخدام الاساليب المقترحة، اذ قام كل معلم بتدريس اسلوباً واحداً للمجموعات الفرعية الاربعة.

اجريت اختبارات قبلية لقياس (القدرة على القراءة والفهم، واختبار المعلومات (المعرفة)، والاتجاه نحو المنهج، وانتقال اثر التعلم)، لمقارنة نتائجها بنتائج الاختبارات البعدية في المتغيرات ذاتها.

استغرق تطبيق التجربة عشرة ايام بواقع جلسة واحدة في اليوم.

اعد اختباراً تحصيلياً مؤلف من (27) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ويشتمل على المستويات الستة من تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي على ضوء تحليل محتوى المادة المنهجية، وقد بلغ ثباته (0.79) كما اعد اختباراً شفويّاً واخر مقالياً ومقياساً لاتجاهات الطلبة نحو المنهج.

استخدام تحليل التباين الاحادي والمشتراك Analysis of variance and Co-variance لمعالجة البيانات احصائياً.

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1. ان استخدام المعلم للسبر وإعادة توجيه السؤال في اثناء التسميع لم ييسر عملية اكتساب المعرفة، ولم يحقق اية استجابات معرفية عالية المستوى او الاتجاه نحو المنهج.
2. اثر التسميع في اكتساب الطلبة المعرفة وتشجيعهم على التعلم والقدرة على اعطاء استجابات عالية المستوى والاتجاه نحو المنهج (Gall, el al, 1978: 175-199).

ثالثاً: جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة في جوانب عدة منها:

1. إيضاح مشكلة البحث وكشف الحاجة إليه وإلى ضرورة إجرائه.
2. تحديد هدفا البحث.
3. التعرف على المتغيرات التابعة التي تناولتها الدراسات السابقة.
4. اعتماد التصميم التجريبي المناسب لطرف البحث الحالي وأهدافه.
5. تحديد حجم العينة واسلوب اختيارها.
6. اجراءات التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
7. موازنة نتائج الدراسات السابقة مع نتائج البحث الحالي من حيث أوجه الشبه والاختلاف.
8. تعرف الأسئلة السابرة (تعريفها، أنواعها).
9. تحليل محتوى المادة التعليمية على وفق تصنيف بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق).
10. صياغة الخطط التدريسية الملائمة للمجموعتين على اسلوب الأسئلة السابرة المستعملة مع الطلاب.
11. الاستفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة واختيار الوسيلة الملائمة لتحليل بيانات الدراسة الحالية.
12. الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
13. صياغة استنتاجات البحث ووضع توصياته ومقترحاته.

الفصل الثالث

منهج البحث والتصميم التجريبي:

البحث يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً وهو (الأسئلة السابرة) ومتغيرين تابعين أحدهما التحصيل والآخر الميل نحو مادة علم الأحياء، لذا أختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي، لأن عملية الضبط في البحوث التربوية والنفسية تبقى جزئية مهما اتخذت فيها من إجراءات، (عليان وعثمان، 2010:270)، لمجموعتين تضبط أحدهما الأخرى وذي الاختبار البعدي لمجموعتين مستقلتين متساويتي العدد تمثل أحدهما المجموعة الضابطة، التي لا يتعرض طلابها للمتغير المستقل (الأسئلة السابرة) بل تدرس بالطريقة الاعتيادية، والأخرى المجموعة التجريبية التي يتعرض طلابها الى المتغير المستقل (الأسئلة السابرة) ومخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	تكافؤ المجموعتين	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	■ العمر الزمني محسوباً بالأشهر ■ الذكاء ■ التحصيل الدراسي للأبوين ■ التحصيل السابق لمادة الأحياء ■ للسنة السابقة	الأسئلة السابرة	■ التحصيل في مادة علم الأحياء	■ اختبار التحصيل في مادة علم الأحياء
الضابطة	■ المعلومات السابقة في مادة الأحياء	الطريقة الاعتيادية	■ الميل نحو مادة علم الأحياء	■ مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء

إجراءات البحث:

1- مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث "جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث ويشمل العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج" (عباس وآخرون، 2009:217). وقد حدد الباحث مجتمع بحثه بطلاب الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية للبنين التابعة لمديرية تربية بابل/مركز قضاء المسيب للعام الدراسي (2014-2015م)، إذ قام الباحث بزيارة المديرية العامة لتربية بابل/ (قسم الاحصاء) بتاريخ (18 / 1 / 2015) بموجب كتاب رسمي صادر من عمادة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، لمعرفة أسماء هذه المدارس، إذ اختار الباحث المدارس التي لا يقل فيها عدد الشعب عن شعبتين.

2- عينة البحث:

ويقصد بعينة البحث مجموعة جزئية من مجتمع البحث وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل إذ يمكن تعميم نتائجها على المجتمع كله (النبهان، 2004:200)، وقد قسم الباحث عينته إلى قسمين هما:

أ) عينة المدارس:

اختار الباحث عشوائياً¹ ثانوية الصديق للبنين الواقعة في مركز قضاء المسيب ضمن محافظة بابل لتطبيق التجربة، وكانت تضم شعبتين للصف الثاني المتوسط، والطلاب فيها من بيئة واحدة ومستوى اقتصادي واجتماعي وثقافي متقارب.

1 تم اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط، كتب الباحث لأسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، ثم سحب واحدة منها فكانت مدرسة الصديق للبنين

ب) عينة الطلاب:

بعد أن تم اختيار المدرسة لتطبيق التجربة فيها، قام الباحث بزيارة مدرسة الصديق يوم الاحد الموافق (2015/2/15)، بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة للتربية في مركز محافظة بابل، إذ وجد أنها تضم شعبتين من طلاب الصف الثاني المتوسط وهي (أ)، (ب)، وفي ضوء التصميم التجريبي للتجربة اختار الباحث عشوائياً¹ شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق اسلوب (الأسئلة السابرة) وقد بلغ عدد الطلاب فيها (36) طالباً، وشعبة (ب) تكون المجموعة الضابطة والتي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، حيث بلغ عدد الطلاب فيها (35) طالباً، وقد استبعد الباحث إحصائياً من المجموعة التجريبية (6) طلاب، و(5) طلاب من المجموعة الضابطة، والسبب في استبعاد الطلاب الراسبين من كلتا المجموعتين إحصائياً لكونهم راسبين من العام الماضي في مادة علم الأحياء، وهم يمتلكون خبرة قد تؤثر في نتائج البحث، حيث بلغت المجموعة التجريبية بعد الاستبعاد (30) طالباً في حين بلغت المجموعة الضابطة (30) طالباً أيضاً، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1)**عدد طلاب المجموعة التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده**

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب الراسبين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	36	6	30
ب	الضابطة	35	5	30
المجموع		71	11	60

3- تكافؤ مجموعتي البحث (السلامة الداخلية للتصميم التجريبي):

ويقصد بالتكافؤ جعل المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتين تماماً أي متشابهتين في جميع المتغيرات عدا المتغير المستقل المراد دراسة أثره (العساف، 2001:321)، وفي ما يأتي عرضاً لإجراء تكافؤ مجموعتي البحث:

1) العمر الزمني محسوباً بالأشهر:

ويقصد به عمر الطالب محسوباً بالأشهر وحصل الباحث على البيانات المتعلقة بهذا المتغير من مصدرين أحدهما البطاقة المدرسية والآخر الطلاب أنفسهم، بواسطة استمارة جمع المعلومات، إذ وزعت عليهم للثبوت من صحة المعلومات الموجودة في البطاقة المدرسية وتم احتساب أعمار طلاب مجموعتي البحث بالأشهر ولغاية (22 / 2 / 2015)، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد للمقارنة بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) فظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.34) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2) بدرجة حرية (58) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في العمر الزمني، كما في جدول (2):

جدول (2)**تكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني بالأشهر**

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	172.7	14.82	219.91	58	0.34	2	غير دال إحصائياً
الضابطة	30	174.06	14.55	211.93				

1 قام الباحث بوضع قصاصتين من الورق في كيس تمثل شعبتي الصف الثاني المتوسط في المدرسة، واختيرت ورقة عشوائياً، واتفق الباحث مع مدرسة مادة علم الأحياء على أن تكون الورقة الأولى هي (المجموعة التجريبية) والمجموعة الأخرى هي (المجموعة الضابطة)

(2) الذكاء:

اعتمد الباحث اختبار جون رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة المقنن على البيئة العراقية لمقارنة درجة ذكاء مجموعتي البحث التجريبية والضابطة كونه مناسباً للبيئة العراقية ويتسم بالصدق والثبات نتيجة تطبيقه في العديد من الدراسات بوصفه واحداً من اختبارات الذكاء المتحررة من عامل اللغة، فضلاً عن سهولة تطبيقه على عدد كبير من الأشخاص لأنه غير لفظي، ويصلح للفئات العمرية بما ينسجم وعينة البحث (علام، 2000:396)، وقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين العدد للمقارنة بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) فظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0,32) أصغر من القيمة التائية الجدولية (2) بدرجة حرية (58) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في درجة الذكاء، كما في جدول (3):

جدول (3)

تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار الذكاء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	40.7	6.5	42.4	58	0.32	2	غير دال إحصائياً
الضابطة	30	41.3	6.1	37.5				

(3) التحصيل الدراسي للأبوين:

يقصد به التحصيل الدراسي لكل من الأب والأم لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ويشمل:

(أ) التحصيل الدراسي للآباء والامهات:

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للآباء والامهات من مصدرين أحدهما البطاقة المدرسية للطالب، والآخر الطلاب أنفسهم بواسطة استمارة جمع المعلومات، وبعد التأكد من دلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير باستعمال مربع (كا) ظهر أن الفرق لم يكن ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (3) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء، كما في الجدول (4) وجدول (5):

جدول (4)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء

المجموعة	التحصيل الدراسي للأب*				مجموع افراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة (0,05)
	متفوق	جيد	متوسط	ضعيف			المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	6	6	8	10	30	3	0.74	3.84	غير دال إحصائياً
ضابطة	6	5	6	13	30				
المجموع	12	11	14	23	60				

جدول (5)

تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأُمهات

مستوى الدلالة (0.05)	قيمة كاي		درجة الحرية	مجموع افراد العينة	التحصيل الدراسي للام ¹				المجموعة
	الجدولية	المحسوبة			معهد + جامعة فما فوق	الابتدائية	المتوسطة +	الثانوية	
غير دال إحصائياً	3.84	0.12	3	30	8	6	10	6	تجريبية
				30	8	6	11	5	ضابطة
				60	16	12	21	11	المجموع

4) التحصيل الدراسي السابق في مادة مبادئ علم الاحياء للصف الأول المتوسط:

يقصد به الدرجات النهائية لمادة مبادئ علم الاحياء للصف الأول المتوسط للعام الدراسي (2013-2014م)، وتم الحصول على درجات طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من سجل إدارة المدرسة، وبعد اعتماد المعالجات الاحصائية الملائمة المتمثلة بالوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد، فظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (0.37) أصغر من القيمة الجدولية (2) بدرجة حرية (58) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في درجات مادة مبادئ علم الاحياء للصف الاول المتوسط كما في الجدول (6):

جدول (6)

تكافؤ مجموعتي البحث في درجة التحصيل السابق في مادة مبادئ علم الاحياء للصف الاول المتوسط

مستوى الدلالة (0.05)	القيمة التائية		درجة الحرية	النتائين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الطلاب	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة						
غير دال إحصائياً	2	0.37	58	234.06	15.2	72.2	30	التجريبية
				276.30	16.6	70.6	30	الضابطة

5) اختبار المعلومات السابقة في مادة الاحياء:

أعد الباحث اختباراً موضوعياً للمعلومات السابقة يتضمن (20) فقرة من نوع (الاختبار من متعدد) بالاعتماد على كتاب (مبادئ علم الاحياء للصف الاول المتوسط، الطبعة الرابعة، للعام 2014م) وكتاب (علم الاحياء للصف الثاني المتوسط، الطبعة الخامسة، للعام 2014م)، تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وطرائق تدريس العلوم والقياس والتقويم وعلوم الحياة، للتأكد من صلاحية فقراته وتم تعديل بعض الفقرات بحسب آرائهم، وتم أعداد الاجابة النموذجية لاختبار المعلومات السابقة في مادة الاحياء، طبق الباحث الاختبار على طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) بنفسه يوم الثلاثاء الموافق (2015/2/17)، وبعد تصحيح الاجابات استخرجت درجة كل طالب في كل مجموعة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتي العدد فظهر عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) إذ كانت قيمة الاختبار التائي المحسوبة (0.13) أصغر من القيمة الجدولية (2) بدرجة حرية (58) وبذلك تعد مجموعتا البحث متكافئتين إحصائياً في درجات المعلومات السابقة في مادة الاحياء كما في الجدول (7):

1 دمجت الخلايا (امي + يقرأ ويكتب) و(ابتدائية + متوسطة) و(معهد + كلية فما فوق) وذلك لكون التكرار المتوقع اقل من (5).

جدول (7)

تكافؤ مجموعتي البحث في درجة اختبار المعلومات السابقة في مادة الاحياء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	5.03	2.05	4.24	58	0.13	2	غير دال
الضابطة	30	4.96	1.77	3.14				إحصائياً

(6) ضبط المتغيرات ألدخيلة (السلامة الخارجية للتصميم التجريبي):

ولغرض الحفاظ على سلامة التجربة (السلامة الخارجية) حاول الباحث ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي يعتقد أنها إذا لم تضبط قد تؤدي إلى نتائج غير سليمة إذ يتعذر التمييز بين تأثيرها وتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات:

(1) الفروق في اختيار العينة:

على الرغم من اختيار العينة عشوائياً فقد حاول الباحث السيطرة على الفروق في اختيار أفراد العينة من خلال إجراء التكافؤ إحصائياً بين أفراد العينة في بعض التغيرات التي يمكن أن يكون لتداخلها مع المتغير المستقل أثر في المتغير التابع، هذا وكانت ظروف الطلاب تكاد تكون متشابهة كونهم ينتمون إلى بيئة اجتماعية واحدة.

(2) ضبط ظروف التجربة ومنع الحوادث المصاحبة:

يقصد بها كل الحوادث والظروف التي يمكن حدوثها ويتعرض لها الطلاب خلال مدة التجربة، وأن الإعداد والتخطيط المسبق للتجربة والتعاون الذي قدمته إدارة المدرسة قلل من تأثير هذا العامل، إذ لم يصاحب التجربة ظرف أو حادثة أدى إلى عرقلة التجربة أو أثرت في نتائجها.

(3) الاندثار التجريبي (الإهدار):

ويقصد به ترك أو انقطاع بعض أفراد العينة الخاضعة للتجربة ولتلافي حدوث ذلك قام الباحث منذ اليوم الأول بتطبيق التجربة بمتابعة غياب طلاب مجموعتي البحث وتسجيلها ولم تتعرض التجربة طوال مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع أو انتقال أحد طلابها من صف إلى آخر أو من مدرسة لأخرى طوال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015م) عدا بعض حالات الغياب الفردي التي كانت متقاربة إلى حد ما في المجموعتين (التجريبية والضابطة).

(4) أدوات القياس:

أعتمد الباحث الاختبار التحصيلي ومقياس الميل نحو مادة علم الأحياء اللذان أعدهما لأغراض البحث لكلتا المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وطبقت الأدوات على طلاب المجموعتين في الوقت نفسه، كما وضع الباحث بنفسه درجات طلاب المجموعتين على وفق معايير التصحيح الموضوعة لكل أداة، وهذه الإجراءات تحد من تأثير أدوات القياس في المتغيرين التابعين في البحث.

(5) أثر الإجراءات التجريبية:

قد تؤثر الإجراءات التجريبية ذاتها في المتغير التابع، لذا فإن التغيرات التي تحدث في المتغير التابع قد لا ترجع كلها أو جزء منها لما يحدث في المتغير المستقل، لهذا لا بد أن يكون الباحث يقظاً لهذه الاحتمالات وأن يبحث عن طرائق ضبطها (رؤوف، 2001:160)، وتمثلت في:

أ) سرية التجربة:

لغرض ضبط هذا المتغير أُنقِطَ الباحث مع إدارة المدرسة على عدم إخبار طلاب عينة البحث بطبيعة المهمة التي يقوم بها، وحرصاً على سير التجربة بشكل طبيعي للوصول إلى نتائج دقيقة، أخبرهم بأنه مدرس من ضمن ملاك المدرسة للعام الدراسي (2014-2015م).

ب) المادة الدراسية:

حُدِدت المادة الدراسية نفسها، لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وتمثلت في الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط، الطبعة الخامسة، جمهورية العراق/ وزارة التربية للعام (2014-2015م) وتتضمن المواضيع (الفصل السابع/ عالم الحيوان (اللافقرات)، والفصل الثامن/ عالم الحيوان (الحبليات)، والفصل التاسع/ العلاقات بين الكائنات الحية)، وحرص الباحث على أن تكون المادة المعطاة في كل درس متساوية للمجموعتين.

ج) المدرس:

درس الباحث بنفسه طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وهذا يضيف على نتائج التجربة درجة من الموضوعية والدقة، ولتخاشي الاختلاف الذي قد يظهر عن اختلاف المدرسين في أساليبهم التدريسية وأنماط شخصياتهم 0

د) الوسائل التعليمية:

استخدم الباحث الوسائل التعليمية نفسها في تدريس طلاب مجموعتي البحث كالسبورات التي لها نفس الحجم واللون والأقلام الملونة وصور الكتاب المدرسي ورسوم توضيحية لبعض أشكال الكتاب المدرسي المقرر مكبرة وملونة ومؤشر على أجزائها رسمت على ورق مقوى، وذلك لأن عناصر الشكل المرسوم في الكتاب إما تكون مصغرة أو غير واضحة الأجزاء.

هـ) توزيع الحصص الدراسية:

أن عدد الحصص المقررة لمادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط هو (أربع) حصص إسبوعياً لكل مجموعة (حصتان)، وقد عمل الباحث على تنظيم الجدول الأسبوعي بالاتفاق مع إدارة المدرسة لغرض مراعاة تكافؤ الوقت المخصص للوحدة الواحدة بصورة متبادلة بين مجموعتي البحث.

و) مدة التجربة:

كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، وهي فصل دراسي كامل، إذ بدأت التجربة يوم الأحد الموافق 2015/2/15 وانتهت يوم الاثنين الموافق 2015/4/27.

4- إعداد مستلزمات البحث:**(1) تحديد المادة العلمية:**

حددت المادة العلمية التي تدرس لطلاب مجموعتي البحث قبل البدء بتطبيق التجربة، بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب علم الأحياء المقرر تدريسه للصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014-2015م)، التي تدرس في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي، وهي: (الفصل السابع: عالم الحيوان/ اللافقرات والفصل الثامن: عالم الحيوان/ الحبليات والفصل التاسع: العلاقات بين الكائنات الحية).

(2) صياغة الأهداف السلوكية:

يقصد بالأهداف السلوكية العبارات (التغيرات الإيجابية) التي يسعى المدرس والطلاب إلى تحقيقها عند تدريس درس معين، ويظهر أثرها الإيجابي في سلوك الطلاب (الزامللي وآخران، 2009:229)، وبعد إطلاع الباحث على الأهداف التربوية العامة لتدريس مادة علم الأحياء ومحتوى المادة الدراسية للمرحلة المتوسطة التي أعدتها وزارة التربية، صاغ الباحث الأهداف السلوكية اعتماداً على محتوى المادة التعليمية التي شملتها التجربة وبلغت (160) هدفاً سلوكياً على وفق تصنيف بلوم (Bloom) للمجال المعرفي بمستوياته الثلاثة الأولى (المعرفة، الفهم، التطبيق)، لأن طبيعة المفردات والمراحل الدراسية

التي تضمنتها مادة علم الأحياء تركز على هذه المستويات، وعرضت هذه الأهداف على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق تدريس العلوم وعلوم الحياة لإعطاء آرائهم وملاحظاتهم بها ومدى ملائمتها لمستوى الهدف الذي تقيسه، وشموليتها لمحتوى المادة، وباعتماد نسبة اتفاق لا تقل عن (80%) من آراء المحكمين والمختصين (دروزة، 1997:24).

(3) إعداد الخطط التدريسية:

يقصد بها مجموعة الاجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية، وأوجه النشاط، والوسائل التعليمية المتاحة، واستخدامها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية (عليان، 2010:213)، ولما كان إعداد الخطط التدريسية أحد متطلبات نجاح عملية التدريس، فقد أعد الباحث خططاً تدريسية لموضوعات مادة علم الأحياء التي ستدرس في التجربة، في ضوء محتوى الكتاب والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق أسلوب الأسئلة السابرة فيما يخص طلاب المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية فيما يخص طلاب المجموعة الضابطة، وقد عرض الباحث أنموذج من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم وعلوم الحياة لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة، مع تزويد كل متخصص بمرفق يتضمن فكرة عن الأسئلة السابرة وأنواعها الموظفة في الدراسة الحالة للمجموعة التجريبية، وفي ضوء ما أبداه الخبراء أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها، وأصبحت جاهزة للتنفيذ.

أداتا البحث:

اعتماداً على مقتضيات البحث أعد الباحث اختباراً لقياس التحصيل للطلاب ومقياساً للميل نحو مادة علم الأحياء، وفيما يأتي خطوات بناء وإعداد هاتين الأداتين:

1- إعداد الاختبار التحصيلي:

صيغت فقرة إختبارية لكل هدف سلوكي تتناسب مع مستواه المعرفي على وفق جدول المواصفات، لذا تكون الاختبار التحصيلي من (50) فقرة، إذ تم اختيار الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، ووضعت لكل فقرة أربعة بدائل واحد صحيح والثلاثة الأخرى خاطئة، وتمتاز الاختبارات الموضوعية من نوع (الاختيار من متعدد) بأنها أكثر شيوعاً واستعمالاً عند التربويين، وتمتاز بموضوعيتها في التصحيح، والتطبيق، والصدق، والثبات، والشمول، إذا بنيت على أسس علمية وإنها تُمكن واضعها من تغطية أجزاء المادة الدراسية وأهدافها (خلف الله، 2002:33)، لذلك تم بناء اختبار موضوعي من (50) فقرة إختبارية من نوع الاختيار من متعدد بحيث تقيس كل فقرة هدفاً سلوكياً واحداً من الأهداف التي تم تحديدها في جدول المواصفات.

2- بناء مقياس الميل:

المقياس يتكون من (32) فقرة، بضمنها الفقرات الكاشفة بصيغتها السلبية، بهدف الكشف عن صدق الاستجابة إذ يؤكد (مجيد، 2010:23) على أن الفقرات الكاشفة تمكن الباحث من معرفة دقة الاجابات وعدم الكذب في الاجابة وبالتالي يتمكن من اهمال الطالب الذي تكون لديه درجة الكذب عالية وقد تم اعتماد مقياس (ليكرت الثلاثي) ذي الاستجابات الثلاث، لأنه يزودنا بمعلومات أكمل عن المفحوص الذي يستجيب لكل عبارة (الجلبي، 2005:322)، والذي يضع ثلاث بدائل للإجابة عن فقراته وهي (موافق تماماً، موافق لحد ما، غير موافق)، وقد حدد درجات الفقرات بـ (1، 2، 3) على التوالي، مع إهمال درجات الفقرات الكاشفة (السلبية)، وبالتالي أصبحت الدرجة القصوى لمقياس الميل نحو مادة علم الأحياء (90) درجة أما الدرجة الدنيا (30) درجة.

إجراءات تطبيق التجربة:

اتبع الباحث اثناء تطبيق التجربة الاجراءات الآتية:

- (1) بدأ التدريس الفعلي في يوم الأحد الموافق (2015/2/22)، واستمرت إلى يوم الخميس الموافق (2015/4/23)، وبمعدل (أربع) حصص إسبوعياً، لكل مجموعة (حصتان) في الأسبوع، إذ تدرس المجموعتين في اليوم نفسه، إذ بلغ مجموع الحصص (18) حصة لكل مجموعة.
- (2) درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه، إذ درس طلاب المجموعة التجريبية على وفق الأسئلة السابرة ومجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية.
- (3) انتهت التجربة في يوم الاثنين الموافق (2015/4/27)، إذ قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين التجريبية والضابطة يوم الأحد الموافق (2015/4/26)، ثم تلاه تطبيق مقياس الميل على مجموعتي البحث في اليوم التالي (الاثنين) الموافق (2015/4/27).

الوسائل الاحصائية:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test): استخدم برنامج (micro soft excel-2007)، لحساب الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومتساويتي العدد لمكافأة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).
2. مربع كاي (كا²) chi squer: استخدم هذا القانون لمعرفة دلالات الفروق بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الاحصائي في متغير التحصيل الدراسي للوالدين.
3. معامل ارتباط بيرسون: استخدم لاستخراج ما يأتي:
 - (1) ثبات الاختبار التحصيلي.
 - (2) الثبات لمقياس الميل نحو مادة علم الأحياء.
4. معادلة سبيرمان – براون: استخدم لحساب لتصحيح معامل ارتباط بيرسون عند حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار التحصيلي ومقياس الميل.

الفصل الرابع**عرض النتائج وتفسيرها**

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل إليها استناداً إلى ما تم جمعه من بيانات، على وفق فرضيات البحث، مع تفسير علمي لهذه النتائج ومناقشتها.

أولاً: النتائج المتعلقة بالتحصيل:

ولأجل التأكد من تحقيق هدف البحث تم اختبار صحة الفرضية الصفرية الأولى الآتية: (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة علم الأحياء باستعمال الاسئلة السابرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة علم الأحياء على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء)، تم رصد درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي، وقد أظهرت النتائج الاحصائية وجود فرق بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية (43,1) ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة (38,1)، واختبار الدلالة الاحصائية لهذا الفرق استخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، فكانت القيمة التائية المحسوبة (4,1) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05)، مما يعني أن هذا الفرق دال إحصائياً كما موضح في جدول (8) وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الاسئلة السابرة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي، أي أن اعتماد الاسئلة السابرة في تدريس مادة علم الأحياء لطلاب الصف الثاني

المتوسط كان ذا أثر واضح في تفوق طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بتحصيل طلاب المجموعة الضابطة، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى:

جدول (8)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	43.1	3.1	9.6	58	4.1	2	دال إحصائياً
الضابطة	30	38.1	5.8	33.8				

ثانياً: النتائج المتعلقة بالميل نحو مادة علم الأحياء:

لأجل التأكد من تحقيق هدف البحث تم اختبار صحة الفرضية الصفرية الثانية الآتية: (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة علم الأحياء باستعمال الاسئلة السابرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون مادة علم الأحياء على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء)، تم رصد درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء، وقد أظهرت النتائج الاحصائية وجود فرق بين متوسط درجات مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) إذ بلغ متوسط درجات مقياس الميل نحو مادة علم الأحياء لطلاب المجموعة التجريبية (70,2) ومتوسط درجات الميل نحو مادة علم الأحياء لطلاب المجموعة الضابطة (61,3)، واختبار دلالة هذا الفرق استخدم الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، فكانت القيمة التائية المحسوبة (2,6) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني أن الفرق بين متوسطي المجموعتين دال إحصائياً كما موضح في جدول (9)، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الاسئلة السابرة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية:

جدول (9)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الميل البعدي نحو مادة علم الأحياء

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	70.2	13.3	179.2	58	2.6	2	دال إحصائياً
الضابطة	30	61.3	12.7	163.48				

ولبيان حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغيرين التابعين استخدم الباحث معادلة حجم الأثر، إذ وجد إن حجم الأثر للمتغير المستقل (الأسئلة السابرة) بلغ (0,86) في متغير التحصيل، وبلغ (0,70) في متغير الميل نحو مادة علم الأحياء، وهما قيمتان مناسبتان لتفسير حجم التأثير وكما هو موضح في جدول (10).

جدول (10)

قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0,4 - 0,2	صغير
0,7 - 0,4	متوسط
0,8 فما فوق	كبير

(kiess , 1996: 164)

ثانياً: تفسير النتائج:

(أ) تفسير النتائج المتعلقة بالتحصيل:

أظهرت النتائج الخاصة بهذه الفرضية أن للأسئلة السابرة أثر، في تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلاب المجموعة مما يدل على أن الأسئلة السابرة كان لها الأثر الإيجابي في تحصيل الطلاب، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأسباب التالية:

1. أن تنبيه طلاب المجموعة التجريبية في بداية كل حصة دراسية على أن السؤال المطروح موجه للجميع وليس لطالب محدد، زاد من مقدار الانتباه والتيقظ والتركيز من لدن الطلاب، مما حقق تواصلات فكرية واضحة لاستكمال الاجابة التي قد يخفق الطالب المستجيب الأول في تقديمها.

2. تضمين الخطط التدريسية الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة حسب تصنيف (الخليلي، 1996)، وافق مقتضيات الموقف التعليمي وأحداثه، وقد ساهم في أن يؤدي هذا الأسلوب دوره الفاعل في عملية تحصيل الطلاب.

(ب) تفسير النتائج المتعلقة بالميل:

يظهر من نتائج مقياس الميل لطلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، جدول (10)، إن استخدام الأسئلة السابرة في التدريس له أثر ايجابي في تحسين ميل الطلاب نحو مادة علم الأحياء، إذ كان الفرق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05)، إذ تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام الأسئلة السابرة على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية، وقد يعزو الباحث اسباب التفوق إلى ما يأتي:

1. أن الموضوعات العلمية التي دُرست في أثناء التجربة قد تكون اكثر ملائمة لاستخدام الأسئلة السابرة من استخدام الطريقة الاعتيادية مما أدى إلى زيادة ميل الطلاب إلى تلك الموضوعات.

2. أن استخدام هذا الاسلوب في التدريس وما تضمنته من أساليب متنوعة للدرس يسير بهم نحو النجاح المعزز بالثقة بالنفس وبقدراتهم الذاتية ويسهل انتقال أثر التعلم متجهاً بإجراءات هذا الاسلوب إلى اثارة الاهتمام بتقصي المعلومات والاستمتاع بها والبحث عن كل ما هو جديد ومن ثم زاد الاسلوب من الميل لدى الطلاب.

الاستنتاجات:

بعد قيام الباحث بتطبيق تجربة البحث الحالي وتحليل نتائجه واختبار صحة فرضياته وتفسيرها تم التوصل إلى

الاستنتاجات الآتية:

1. تزيد الأسئلة السابرة من نشاط الطالب داخل غرفة الصف، وزيادة مشاركة الطلاب اللفظية في المواقف الصفية، وبالتالي

تساعد على تحقيق التواصل الإنساني أي تجعله محاوراً ايجابياً وباحثاً عن الدقة والوضوح في إجاباته الأولية.

2. هناك علاقة طردية بين التحصيل والميل فكلما زاد ميل الطلاب نحو مادة علم الأحياء زاد تحصيلهم فيها والعكس

صحيح.

التوصيات:

يوصي الباحث المتخصصين في هذا المجال بالآتي:

1. تأكيد احتواء كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط على أسئلة من مستويات متعددة وأنواع متعددة، لاسيما الأسئلة السابرة بأنواعها الخمسة الموظفة في الدراسة، من أجل شحذ همم الطلاب، وإثارة انتباههم، وزيادة مشاركتهم داخل الصف.
2. ضرورة متابعة المدرس أجوبة الطلاب وعدم تقبل الإجابة الغامضة، أو السطحية لإثارة التفكير العميق، وتحقيق الفهم السليم.

المقترحات:

يقترح الباحث ما يلي:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى مثل (الأول المتوسط، والخامس الابتدائي، والمرحلة الإعدادية).
 2. إجراء دراسات للمقارنة بين الأسئلة السابرة وغيرها من أنواع الأسئلة الصفية الأخرى، في مادة الأحياء، أوفي مواد دراسية أخرى، ولمراحل دراسية مختلفة، وأثرها في عدد من المتغيرات التابعة الأخرى، وبناءً على ما سبق يقترح الباحث عنوانين للبحوث الآتية:
- أ- أثر استخدام الأسئلة السابرة في تنمية التفكير السابر في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- ب- أثر استخدام الأسئلة السابرة في اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي.

المصادر

1. أبو جادو، صالح محمد علي (2008م)، علم النفس ا تربوي، ط 6، دار المسيرة، عمان.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (1997م)، مهارات التدريس الفعال، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
3. الجلي، سوسن شاكر (2005م)، اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، ط1، مؤسسة علاء الدين، دمشق.
4. الحيلة، محمد محمود (2009م)، مهارات التدريس الصفّي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
5. خلف الله، سليمان (2002م)، المرشد في التدريس طرائق تدريس وإعداد دروس نموذجية، ط1، مطبعة جهينة، عمان.
6. الخلي، يوسف خليل، وعبد اللطيف حسين حيدر، ومحمد جمال الدين يونس (1996)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط1، دار القلم، دبي، الإمارات.
7. دروزة، افنان نظير (1997)، الاسئلة التعليمية والتقويم المدرسي، ط2، مكتبة الفارابي العامة، نابلس، فلسطين.
8. رؤوف، ابراهيم عبد الخالق (2001م)، التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، دار عمان، عمان.
9. الزاملي، علي عبد جاسم، وعبد الله بن محمد الصارمي، وعلي مهدي كاظم (2009م)، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
10. الزيد، فهمي، وآخرون (1999م)، التعلم والتعليم الصفّي، ط4، دار الفكر، عمان.
11. سعادة، جودة احمد (2009م)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
12. شحاته، حسن، وزينب النجار (2003م)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار العربية للباينة، القاهرة.

13. عباس، محمد خليل، وآخرون (2009م)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة، عمان.
14. عليان، شاهر ربحي (2010م)، **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
15. علام، صلاح الدين محمود (2000م)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي-اساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
16. عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم (2010م)، **أساليب البحث العلمي "الاسس النظرية والتطبيق العملي"**، ط4، دار صفاء، عمان.
17. العساف، صالح بن حمد (2001م)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، ط1، مؤسسة الخليج العربي، الرياض.
18. عدنان، رانيا (2005م)، **علم النفس المدرسي**، ط1، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان.
19. فضالة، صالح علي (2010م)، **مهارات التدريس الصفّي**، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.
20. فزحات، وفاء (2005م)، **موسوعة علم الاحياء**، ط1، منشورات دار يوسف، بيروت.
21. القريشي، عائدة معلف (1996م)، **تقويم مهارات الاستجواب لدى مدرسي مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة، كلية التربية، ابن الهيثم، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.**
22. مجيد، سوسن شاكر (2010)، **الاختبارات النفسية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
23. النبهان، موسى (2004م)، **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق، عمان.
24. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي، ومحسن علي عطية (2011م)، **تحليل مضمون المناهج المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
25. يونس، وفاء محمود (2006م)، **أثر استخدام الاستجواب بالأسئلة السابرة في مادة الأحياء في تنمية مهارات العلم لدى طالبات الصف الرابع العام، جامعة الموصل، كلية التربية، رسالة ماجستير منشورة.**
26. Gall, el al, (1978) **"Effects of Questioning Techinques and Recitation on Student Learning"**, American Educational Research Journal, Vol.15, No.2, pp. 175-199, (Spring),.
27. Kiess ,H.O. (1996): **statistical concepts for Behavioral science** London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.

أثر استعمال الوسائط المتعددة في التحصيل التنوري العلمي

لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء

أ.م.د. رائد بابيش الركابي أ.م.د. محمد هادي شنين الباحثة. اسراء هاشم عبيس

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

The Effect of the Multiple Aids in the Achievement of the Female Students of the First Intermediate Class In Physics**Asst. Prof. Dr. Ra'id Bayish Al-Rikabi****Asst. Prof. Dr. M uhammad Hadi Shnean****Researcher Isra' Hashim Ebais****College of Basic Education/ University of Babylon****Dr.raed alrikabe@gmial.com****Abstract**

The research studies the effect of the multiple aids in the achievement of the female students in physics for the first intermediate class. The sample of the study consists of (60) female students from Al-Furat Intermediate school for girls. The sample has been divided into two groups: the controlling group and the experimental group.

الملخص

هدف البحث الى معرفة اثر استعمال الوسائط المتعددة في التحصيل والتنوير العلمي لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء، استخدم الباحثون التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة وعلى وفق هذا التصميم تم اختيار عينة البحث عشوائياً ولتي تمثلت بـ (متوسطة الفرات للبنات) التابعة لمديرية تربية بابل، وبلغ عدد عينة البحث (60) طالبة، كافاً الباحثون بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر محسوب بالأشهر، تحصيل الوالدين، تحصيل بالنصف الاول في مادة الكيمياء، ور الذكاء، واختبار المعلومات السابقة)، وحددوا المادة العلمية بالفصول الاربعة الأخيرة، وتم صياغة الأهداف السلوكية لهذه الفصول اذ بلغ عددها بصورتها النهائية (150) هدفاً سلوكياً وكذلك اعد الباحثون (16) خطة تدريسية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد عمد الباحثون إلى بناء أداتي البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي في مادة الفيزياء مكون من (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وتم التحقق من صدق وثبات الاختبار اذ بلغ الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.81) وبطريقة كيودر ريتشارسون (0.93) ومعامل صعوبة بين (0.29-0.78) ومعامل التميز يتراوح بين (0.31-0.92) أما الأداة الثانية فتمثلت بقياس التنوير العلمي المكون من (44) فقرة وتم التأكد من صدق المقياس وثباته اذ بلغ الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.94) وبطريقه الفا كرونباخ (0.89) وبعد تطبيق اداتي البحث وتحليل النتائج أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الاثني درسن باستعمال الوسائط المتعددة على طالبات المجموعة الضابطة الاثني درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختباري التحصيل و مقياس التنوير العلمي.

الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة، التحصيل، التنوير العلمي، الصف الاول المتوسط

الفصل الاول**اولاً: مشكلة البحث:**

لقد شهد واقع التعليم في العراق خلال السنوات الأخيرة تغيرات كبيرة و مُتسارعة لعل من أبرزها، اعتماد المناهج الدراسية المستحدثة ومواكبة المناهج العالمية، مما شارك في اتساع حجم المعرفة إلى حد كبير، لكن تنظيم وتوظيف هذا الحجم الهائل بشكل يزيد من تحصيل المعرفة والتنوير العلمي بات يشكل عبأً يثقل كاهل المتعلمين في ظل بعض

المشكلات التي ما زالت تلوح في أفق النظام التعليمي من أهمها ازدياد القاعات الدراسية بالمعلمين، وتدهور البنى التحتية، فضلاً عن اعتماد معظم المعلمين على طرائق التدريس التقليدية التي أصبحت قاصرة عن مسايرة متطلبات العصر كل ذلك أدى الى ضعف في تحصيل والتطور العلمي لدى الطالبات، وبسبب ما ذكر في اعلاه ارتأ الباحثون البحث في أسباب هذا الانخفاض اذ قاموا بزيارة عدداً من المدارس التابعة لمديرية تربية بابل بلغ عددها (10)¹ مدارس والتقوا عينة من مدرسات مادة الفيزياء، وتم توجيه استبانة استطلاعية مفتوحة إليهن وتضمنت مجموعه اسئلة بخصوص طرائق التدريس المتبعة في مادة الفيزياء ومدى الضعف في تحصيل طالباتهن وكانت اجاباتهم على النحو الآتي:

_ ظهرت نسبة (75%) من المدرسات بأنهن يستخدمن الطرائق التدريسية التقليدية والأساليب القائمة على الحفظ والتلقين في التعليم.

_ نسبة (85%) من المدرسات أكدن على ان هناك ضعفاً واضحاً في تحصيل الطالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء

-نسبة (95%) من إجابات المدرسات هو تعذر استخدام استراتيجيات تدريسية تراعي الوسائط المتعددة لدى المتعلمين وتنتمي تتور العلمي

ومما تقدم يمكن للباحثة ان توجز مشكلة بحثها بالسؤال الآتي:

(ما أثر استعمال الوسائط المتعددة في التحصيل والتطور العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الفيزياء؟)

ثانياً: أهمية البحث:

إن ابرز ما يميز وقتنا الحاضر سرعة تزايد و انتشار المعلومات ذات التنوع المعرفي بسبب التقنيات وتعدد وسائل نقل المعلومات إن هذا التطور الكبير للعلم والتعدد في المجتمع والبيئة أصبح من الضروري الحصول على أساسيات العلم وأنواع المهارات والمعرفة في التعامل واستثمار واكتساب الأسلوب العلمي في التفكير، وخاصة إن البشرية تعيش عصر عالمية التفكير، عالمية العلم والمعرفة، عالمية الأزمات والانجازات والحقوق والواجبات وعالمية الطموحات والقيم الإنسانية وهذا يتطلب وعي الأجيال وان تتعلم كيف تفكر وتعمل، هذا يؤكد حاجتها للعلم حتى يستطيع الفرد أن يتحمل المسؤولية تجاه ما يواجهه من مشكلات ومتغيرات وأزمات لغرض التكيف والاستمرار بالحياة. (أبو الوفا و سلامة، 2008: 17)

وتعُرف التربية " بأنها العمل المنسق المقصود الهادف الى نقل المعرفة وخلق القابليات وتكوين الانسان والسعي به في طريق الكمال من جميع النواحي وعلى مدى الحياة " وفي ضوء هذا التعريف فان التربية لم تعد مقصورة على مرحلة من مراحل عمر الانسان، بل اصبحت عملية مستمرة مع الانسان ".(الهمشري، 19: 2007)

اذا المفهوم الحضاري الشامل للتربية يعني بتنمية الكائن البشري وترقيته ليصل إلى درجة الكمال الممكن عقلياً واجتماعياً(الحري، 2010: 19)، فضلاً عن ذلك فهي تساعد الفرد على الإلمام بالتكنولوجيا وأسرارها من خلال تعليم الأفراد لبعضهم البعض لان تعليمهم ينعكس على تطور المجتمع وتقدمه، وتؤكد التربية على نقل العلم من جيل لآخر من خلال اكتساب الأفراد للمعلومات والمعارف والخبرات فكل هذه الأمور تتم عن طريق التربية فلولاها لاندثر العلم.(خزاعلة، 2012: 14) وهنا برزت الحاجة إلى استعمال طرائق تدريس تبتعد عن الأدوار التقليدية للمعلم، تكون أكثر ملائمة لعصر المعلوماتية والتكنولوجيا الحديثة التي تواكبها والتي يعد أسلوب الوسائط المتعددة أحد أهم وسائلها المعاصرة، اذ ظهر مفهوم الوسائط المتعددة مع بدايات استعمال مدخل النظم في التعليم، وقد ارتبط المفهوم في بداية ظهوره بالمعلم، وكيفية عرضه للوسائل التي يريد أن يستعملها، والعمل على تحقيق التكامل بينها، والتحكم في توقيت عرضها، وإحداث التفاعل بينها وبين المتعلم في بيئة التعليم، وقد أدى ظهور إمكانات إحداث التمازج بين الفيديو والكمبيوتر، إلى حدوث طفرة هائلة في مجال

1 المدارس المتوسطة للبنات هي: (الفرات، الاعتماد، الصالحات، النصر، السيدة زينب (ع)، بهجه، جنائن، فضة) المدارس الثانوية للبنات هي: (الفضائل، والنجوم) في مدينة بابل.

تصميم برامج الوسائط المتعددة وإنتاجها وعرضها عن طريق الكمبيوتر والوسائل الإلكترونية، لقد ارتبط مفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة بمبدأين هما: (التكامل Integration، والتفاعل Interaction)، ويشير التكامل إلى المزج بين عدة وسائل لخدمة فكرة أو مبدأ عند العرض، بينما يشير التفاعل إلى الفعل ورد الفعل بين المتعلم وبين ما يعرضه عليه الكمبيوتر ولا يعني ذلك عرض هذه الوسائل واحدة بعد الأخرى عن طريق شاشات منفصلة ولكن العبرة أن تخدم هذه العناصر الفكرة المراد توصيلها على شاشة واحدة، فالمهم هو اختيار الوسائل المناسبة من صوت، وصور ثابتة ومتحركة، ورسوم متحركة، ورسومات خطية، وموسيقى، ومؤثرات صوتية، ويظهر ذلك على هيئة خليط أو مزيج. (شمي واسماعيل، 2008: 263-264).

فالمتعلم بحاجة الى طرائق تدريس تتيح له الفرصة اكتشاف المعارف العلمية بنفسه فهو بحاجة الى ان يتعلم عن طريق العمل والتجربة ليكون ذلك الشخص الواقعي الذي سوف يشغل موقع العمل المناسب في مجتمع اقتصاده المعرفة بكفاءة واقتدار، فالمتعلم ليس بحاجة الى معلم تقليدي ينقل الية المعلومات والافكار بصورة جاهزة (النعوشي، 13: 2007)، لذلك اصبح التنور العلمي يلقي اهتماما كبيرا في الوطن العربي باعتبارها هدفا منشودا تسعى الدول العربية الى تحقيقه من خلال التربية الرسمية وغير الرسمية لمسايرة التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وتنمية وعي جديد لفهم العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة. (الغنام، 30: 2000)

ويرى الباحثون ان للتنور العلمي اهمية يمكن ايجازها بالنقاط الاتية:

- تساعد الطالبة على تحقيق ذاتها وتشعرها بالزهو من خلال اخذ دورها الايجابي في المجتمع فتشعر بالمسؤولية اتجاه هذا الدور ومن ثم تكون فردا نافعا ومنتجا في المجتمع.
- يوفر خلفية علمية صحيحة لدى الطالبات غير مشوبة بالخرافات.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الى التحقق من اثراستعمال الوسائط المتعددة في

1- التحصيل لدى طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء

2- التنور العلمي لدى الطالبات الصف الاول المتوسط

رابعاً: فرضيا البحث:

يتم تحقيق هدفى البحث من خلال التحقق من صحة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

اللائي يدرسن باستعمال الوسائط المتعددة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة الفيزياء للصف الاول المتوسط.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

اللائي يدرسن باستعمال الوسائط المتعددة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية في مقياس التنور العلمي في مادة الفيزياء للصف الاول المتوسط.

خامساً: حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الاتية:

الحد البشري: طالبات الصف الأول المتوسط.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015م)

الحد المكاني: أحد المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية الخاصة بالبنات في مركز مدينه بابل

الحد المعرفي: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط وهي (الرابع، والخامس، والسادس، والسابع) المقرر تدريسه من وزارة التربية، ط4، لسنة 2015م

سادساً: تحديد المصطلحات: Limiting of The Terms

1- الوسائط المتعددة Multimedia

عرفته (النوايسة، 2011): بأنها "هي احدى أقوى الأشكال في نقل الأفكار والبحث عن المعلومات وتجربة الأفكار الجديدة لأي اتصال تم تطويره، والقسم الاكبر من برامج التلفزيون والافلام والرسوم الفنية والكتب والمجلات والتسجيلات الاذاعية والرسوم المتحركة هي جزء من مشاريع وسائط متعددة. (النوايسة، 73: 2011)

-التعريف الاجرائي: عرفه الباحثون بأنها مجموعة متكاملة من الوسائل والادوات (الوسائط) التعليمية التي تربط المادة التعليمية في كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط، بالصور الثابتة، والمتحركة، والنص المكتوب، والفيديو والموسيقى، التي تعدها ويهيئها الباحثون ويتم عرضها على طالبات المجموعة التجريبية عن طريق جهاز العرض (Data Show).

3-Achievement - التحصيل:

عرفة (السلخي، 2013) بأنه: "هو مدى اكتساب الطالب للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية في مرحلة دراسية او في صف دراسي معين او مساق معين، ومدى تمكنه من ذلك". (السلخي، 26: 2013)

التعريف الإجرائي: عملية اكتساب للمعلومات والمعارف المدرسية بطريقة منظمه ومخططة يستدل عليه من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء وفق الاختبار الذي اعده الباحثون لهذا الغرض.

2- التنور العلمي Scientific lighting

عرفته (سميسم، 2010) بأنه "القدرة على تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والاتجاهات المتصلة بالمشكلات والقضايا العلمية". (سميسم، 10: 2010)

-التعريف الاجرائي: هو فهم طبيعة العلم وعملياته والعلاقة المتبادلة بين الفيزياء والتكنولوجيا والمجتمع وفهم البيئة المحيطة والتعامل معها نتيجة المام الطالبات بقدر مناسب من المعرفة الفيزيائية التي تستخدمها في حياتها اليومية في فهم الظواهر والاحداث اليومية وتفسيرها وتقاس بالدرجة الكلية التي تحصل عليها طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء في مقياس التنور العلمي الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض.

الفصل الثاني

اولاً: خلفية نظرية

1-الوسائط المتعددة

لقد اتضح تأثير التقنية في حياتنا اليومية أكثر من ذي قبل ولقد امتد هذا التأثير الى جميع جوانب الحياة، الامر الذي جعل الحياة تنسم بسمه مميزة وهي سمه التغير، وامتد هذا التغير الى العملية التعليمية باعتبارها أهم مجالات الحياة فلقد شهدت الفترة الماضية تطوراً في المفاهيم والأفكار، وثورة في المستحدثات التقنية كان من نتيجتها تغيير في الدور الرئيس للمعلم وللمتعلم أيضاً.

ومن خلال التطورات السريعة في مجال استخدام الكمبيوتر وخاصة في مجال التعليم اصبح بالإمكان التكامل بينة وبين مجموعه اخرى من الوسائط التعليمية المختلفة، يؤثر كل منها في الاخر وتعمل جميعا من اجل تحقيق مجموعة من الاهداف التعليمية المختلفة، وتسمى هذه المجموعة بأسم الوسائط المتعددة اذ جاءت الوسائط المتعددة لتحاول الجمع بين مجموعة من العناصر والمكونات التي تتفاعل مع بعضها البعض وترتبط فيما بينها عن طريق الكمبيوتر الذي يستطيع التعامل مع الأشكال العديدة للبيانات من أرقام وحروف ورموز وصور متحركة وفيديو واصوات ويستطيع معالجتها من خلال البرامج المختلفة المتخصصة وتخزينها وحفظها على وسائط التخزين المختلفة والمتنوعة، كما ان اهداف الوسائط المتعددة عديدة أهمها الهدف الانساني الذي يحقق رفاهية الإنسان وتقدمه وتحقيق تواصله وتفاعله مع مجالات الحياة المختلفة (مبارزوسامح، 95: 2010)،

ومن خلال الوسائط المتعددة يمكن للمعلم التعبير عن أي معلومة بأكثر من وسيلة (الصوت والصورة) ومن ثم يتم توصيل المعلومة بالشكل المناسب لها، إذ إن المعلومة إذا قدمت للمتعلم عن طريق أكثر من وسيلة فإنها تخاطب أكثر من حاسة من حواس المتعلم المختلفة، وبالتالي تكون أكثر فاعلية وفضل مما لو قدمت بوسيلة واحدة فقط لذا تتميز الوسائط المتعددة بنقل المعلومة بأكثر من وسيلة تعمل على توصيل المعلومات في أفضل صورها، وبالتالي إعطاء المتعلم درجة كبيرة من الحرية في التعامل مع المادة التعليمية، وبذلك يكون هنالك تفاعل بين المتعلم والمادة التعليمية، وبذلك يتحقق التعلم الأفضل للمتعلم إذ تقدم المادة التعليمية المراد تعلمها بصورة شيقة وأكثر عمقا وبذلك يعد المعلم المنسق لاستخدام عناصر الوسائط المتعددة بحيث لا يستخدم كل عنصر بصورة منفصلة. (الحيلة، 35: 2009)

عناصر الوسائط المتعددة

1-النص 2-الرسوم المتحركة 3-الرسوم الخطية 4-الصور الثابتة 5-الصور المتحركة (الفيديو)

الفوائد التربوية لاستخدام الوسائط المتعددة:

للسائط المتعددة فوائد متعددة في التعليم كونها تمتاز بخصائص مهمة ومراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب وقد ذكرت مجموعة من الفوائد منها:

- 1- اسهامها في تعزيز التعليم لأنها تعمل على مخاطبة الحواس.
 - 2- تدريس المفاهيم والمبادئ والحقائق المجردة التي تحتاج الى جهد كبير من الطلاب لفهمها واكتسابها.
 - 3- إكساب المتعلمين مهارات التفكير الابداعي واسلوب حل المشكلات.
 - 4- تدريس المهارات العلمية الصعبة التي تكون مكلفة او خطيرة عند اجرائها في الصف.
- (العرفج واخرون، 184: 2012)

اهمية الوسائط المتعددة في عملية التعليم والتعلم

لخص أهمية الوسائط المتعددة في العملية التعليمية بمايلي:

- 1- تسهيل العملية التعليمية وعملية عرض المادة المطلوبة.
 - 2- يمكن استخدامها في انتاج المواد التعليمية بنماذج مختلفة لعرض المادة التعليمية.
 - 3- تحفيز الطلبة على التفاعل بشكل أكبر مع المادة التعليمية وتحفيز العمل الجماعي.
 - 4- تسهل عمل المشاريع التي يصعب عملها يدوياً.
 - 5- يمكن عرض القصص والأفلام الأمر الذي يزيد من استيعاب الطلبة للمواضيع
- (عياد، 26: 2008)

2- التنور العلمي: Scientific lighting

لغرض وصف الإنسان قديماً بالمتنور يجب عليه ان يعرف القراءة والكتابة خاصة قراءة القرآن وحفظ احاديث النبي صلى الله عليه واله وسلم، ولكن مع تقدم العلم والتكنولوجيا اصبح الإنسان المتنور هو الذي لديه اطلاع واسع بمختلف العلوم في عصره وخاصة علوم الحاسوب، فالطالب ومعلم العلوم على وجه الخصوص، وإنسان اليوم على وجه العموم يختلف عن الإنسان السابق لأن العلوم قد تغيرت او تطورت ولا يصلح معها معرفة القراءة والكتابة فقط.

والتنور العلمي يمثل الاساس في اعادة بناء اهداف التربية العلمية التي يجب ان تهتم بتكوين المواطن المتنور علمياً الذي يتمكن من التعامل بمسؤولية مع قضايا المجتمع والبيئة ذلك التعامل الذي يرتقي بالفرد بالعلم والتكنولوجيا بالإضافة الى قاعدة من المعرفة العلمية الاساسية التي تعين الفرد على التعليم المستمر (زينتون، 2000: 30-31)، ويمكن تحقيق ذلك من خلال الاهتمام بالمنهج المدرسي إذ ان المناهج المدرسية لجميع المستويات التعليمية يمكن ان تسهم في تنمية التنور العلمي لدى المتعلمين بشكل فعال لمساعدتهم على التفكير والابداع واكتساب مهارات التعلم الذاتي وتوطين ما تم اكتسابه من معارف ومهارات في حل المشكلات (بخش، 2004: 18) لأن اكتساب المعرفة لم يعد مقتصرًا على

معلمي العلوم والطلبة في الجامعات والمدارس بل أصبح لازماً على كل فرد في المجتمع مهما كان المستوى العلمي الذي وصل اليه. (عليان، 2010: 25)

وظهرت بعض الآراء التربوية التي تناولت مفهوم التنور العلمي أهمها:

وعرفه (العساف وايمن، 2010) بأنه "قدرة الفرد على قراءة وفهم المعلومات العلمية العادية ومعرفته لقدرة معين من دور العلم في المجتمع وامن يفهم معنى الاختراعات" (العساف وايمن، 2010: 222)
وعرفته (النعمي، 2011) بأنه "هو عبارة عن فهم للحياة التي يعيشها ويحياها الإنسان بمختلف تفاصيلها فالإنسان يحتاج الى تنور دائم حسب زمانه ومكانه الذي يعيش فيه فالمدرس يجب ان يكون متنوراً في المادة العلمية التي يدرسها"
(النعمي، 2011: 13)

المرتكزات الأساسية للتنور العلمي:

هنالك عدد من المرتكزات الاساسية منها:

- 1- ربط العلم بالتكنولوجيا، وربط كليهما بالمجتمع والبيئة.
 - 2- تنمية الاتجاهات العلمية الداعمة للبحث عن حقائق العلم، والانخراط في أنشطة التفكير العلمي
 - 3- تنمية المعرفة العلمية، وفهم مفاهيم العلم، وبخاصة علوم الطبيعة والأرض والفضاء وتطبيق هذه المعرفة في تفسير غيرها، والتوسع فيما هو موجود من معارف، والتكامل بينها.
- (الاوزيكي، 2011: 37).

صفات الشخص المتنور علميا

يوضح (الطار 2005) صفات الفرد المتنور علميا، وهي:

- 1- يفهم ان المجتمع يتحكم بالعلم والتكنولوجيا.
- 2- يقدر العلم والتكنولوجيا بسبب ما تقدمه من حافز للأبداع.
- 3- يفهم كيف يؤثر المجتمع في العلم والتكنولوجيا ويتأثر بهما. (الطار، 2005: 6)

ثانيا: دراسات سابقة

المحور الاول: دراسة تناولت الوسائط المتعددة:

- دراسة (علاوي، 2013):

أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء واتجاهاتهم نحوها. أجريت هذه لدراسة في العراق وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، موزعة على مجموعتين، المجموعة التجريبية تضم (34) طالباً و المجموعة الضابطة تضم (34) طالباً، اختيرت عشوائيا من إحدى المدارس التابعة لمديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة وشملت ادوات الدراسة اختبارا تحصيلياً في مادة علم الأحياء مكون من (50) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بأربع بدائل على وفق خارطة اختبارية (جدول المواصفات) التي تقيس المستويات الثلاثة الأولى لتصنيف بلوم (التذكر، والاستيعاب، والتطبيق) ومقياس الاتجاه نحو مادة علم الأحياء تضمن (37) فقرة (إيجابية وسلبية وكاشفة) عولجت إحصائيا باعتماد (الاختبار التائي t-Test) لعينتين مستقلتين متساويتين العدد باستعمال معادلة (كيودر ريتشاردسون 20) أظهرت نتائج التجربة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية، في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الاحياء (علاوي، 2013).

المحور الثاني دراسة تناولت التنور العلمي

دراسة (سميسم، 2010):

فاعلية تصميم تعليمي - تعليمي مقترح في التربية الوقائية وأثره في التحصيل وتنمية التنور العلمي والوعي الوقائي. أجريت الدراسة في العراق هدفت الدراسة: الى معرفة فاعليه تصميم تعليمي _ تعليمي مقترح في التربية الوقائية وأثره في التحصيل وتنمية التنور العلمي والوعي الوقائي وكانت عينة الدراسة تتألف من 52 طالبه من طالبات معهد اعداد المعلمات تم توزيعهن في مجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطه بواقع 26 طالبه لكل منهما اما اداتا الدراسة قامت الباحثة بأعداد اختبار تحصيلي ومقياس للتنور العلمي والوعي الوقائي اما الوسائل الاحصائية فتم استخدام (الاختبار التائي T) بذلك اظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق التصميم التعليمي التعليمي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل ومقياس التنور العلمي والوعي الوقائي (سميسم، 2010، 7-100).

ثالثاً: مؤشرات ودلالات حول الدراسات السابقة

فيما يأتي بيان لبعض المؤشرات عن الدراسات السابقة من أوجه التشابه والاختلاف ومدى اتفاقها في المتغيرين التابعين في هذا البحث في عدد من المؤشرات منها.

1. الأهداف: اختلفت من حيث اهدافها فمنها هدفت أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الاحياء واتجاهاتهم نحوها كدراسة (علاوي، 2013) اما دراسة (سميسم، 2011) هدفت الى فاعلية تصميم تعليمي -تعليمي مقترح في التربية الوقائية وأثره في التحصيل وتنمية التنور العلمي والوعي الوقائي.
- 2-المرحلة الدراسية: فتناولت دراسة (علاوي، 2013) المرحلة المتوسطة بينما دراسة (سميسم، 2010) تناولت المرحلة الاعيادية،
- 3-حجم العينة: تباين حجم العينة في دراسات السابقة بلغ حجم عينه دراسة (سميسم، 2010) (52) طالبة، وفي دراسة (علاوي، 2013) (68) طالبا.
- 4- التصميم التجريبي: تشابهت الدراسات السابقة في التصميم التجريبي المستعمل فيها، اذ استعمل التصميم التجريبي.
- 5-أدوات الدراسة: اختلفت الدراسات في أدواتها بحسب الغرض من الدراسة حيث تم في دراسة (سميسم، 2010) اعداد اختبار تحصيلي ومقياس للتنور العلمي والوعي الوقائي، اما دراسة (علاوي، 2013) فتم اعداد اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه.
- 6-الوسائل الإحصائية: اعتمدت الدراسات السابقة عدة وسائل إحصائية وذلك بحسب نوع المتغيرات وعدد المجموعات لتحليل نتائجها، منها الاختبار التائي (t-Test) ودراسة (سميسم، 2010)، ودراسة (علاوي، 2013).
- 7- النتائج اظهرت نتائج الدراسات السابقة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الوسائط المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست باستعمال الطريقة الاعتيادية

رابعاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

- 1-تعزيز الخلفية النظرية للدراسة الحالية.
- 2- التعرف على الإجراءات البحثية وكيفية اختيار العينة وإعداد الأدوات المستخدمة في البحث والوسائل الإحصائية التي عولجت بها البيانات.
- 3-اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث الحالي وأهدافه.

الفصل الثالث:

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي:

يعد الإمام بمنهج البحث والقواعد الواجب إتباعها بدءاً بتحديد المشكلة ووصفها إجرائياً مروراً باختيار منهجية محددة لجمع البيانات المتعلقة بها وانتهاء بتحليل البيانات واستخلاص النتائج من الأمور الهامة في كل من العلوم النظرية (ملحم، 2010: 47)، أما التصميم التجريبي فهو موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض، يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة ويدرس اثر المتغير المستقل على المتغير التابع لغرض التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (سماره وعبد السلام، 2008: 58)، اعتمد الباحثون التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تدرس باستعمال الوسائط المتعددة وضابطة تُدرس على وفق الطريقة الاعتيادية).

ثانياً: إجراءات البحث:

1- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الاول المتوسط في المدارس النهارية الحكومية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014- 2015) والبالغ عددها (31) مدرسة حسب الإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من شعبة الإحصاء التابعة لمديرية تربية بابل.

2- **عينة البحث:** اختار الباحثون عشوائياً متوسطة الفرات للبنات واختارت منها عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغ عدد طالباتها (32)، وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد طالباتها (31) وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (63) طالبة على نحو أولي وبعد إن تم استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين، إذ بلغ عددهن (3) طالبات (2) منهم في المجموعة التجريبية و(1) في المجموعة الضابطة مع ضمان بقائهن في صفوفهن حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدرسهن، ويعود سبب استبعادهن لامتلاكهن خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (60) بواقع (30) طالبة في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.

3- **تكافؤ مجموعتي البحث:** على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل تأثيرها في نتائج التجربة ومن هذه المتغيرات العمر الزمني بالأشهر، وتحصيل الوالدين، واختبار الذكاء، وتحصيل الطالبات في نصف الاول، اختبار المعلومات السابقة.

4- **ضبط المتغيرات الدخيلة:** وهي المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع وتشارك المتغير المستقل في أحداث التغيير، ويتم عزل آثارها عن المتغير التابع وذلك بتنبيهها أو تحييدها (عبد الرحمن، 1997: 275).

لذلك قام الباحثون بضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي ترى أنها تؤثر في سير التجربة.

5- **مستلزمات البحث:** لغرض تطبيق البحث هيأت الباحثون بعض المستلزمات منها:

أ- تحديد المادة العلمية (المحتوى): تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصول الأربعة الأخيرة من كتاب الفيزياء للصف الاول المتوسط (ط4، 2014 م) وكما يأتي:

صياغة الأهداف السلوكية: إن تحديد الأهداف (التعليمية) السلوكية أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس وذلك لأنها تعد الأساس في كل خطوة من خطوات عملية التدريس (عطية، 2008: 83)

ب- إعداد الخطط التدريسية: يعد التخطيط مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المدرس لضمان نجاح العملية التعليمية - التعليمية وتحقيق أهدافها، والتخطيط إجرائياً يتضمن سلسلة من العمليات المحددة بالعناصر التعليمية (الأهداف، ومحتوى المادة، وطريقة التدريس، وأساليب القياس والتقييم)، والتخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه مما يتطلب منه روية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه (العفون والفتلاوي، 2011: 237).

ثالثاً: أداتا البحث:

أولاً: الاختبار التحصيلي

1- بعد الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التحصيل كمتغير تابع في المرحلة المتوسطة حددت الباحثة فقرات الاختبار بـ (40) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل لكل فقرة اختبارية وكذلك اعد الباحثون التعليمات الخاصة بالاختبار ووضعوا معايير لتصحيح اجابات الاختبار.

2- صدق الاختبار اعتمد الباحثون نوعين من الصدق هما:

- **الصدق الظاهري:** للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة المحكمين والمختصين في مجال التربية وطرائق التدريس وعلم النفس ومدرسات المادة لابداء ارائهم وملاحظاتهم حول الشكل العام للاختبار وصلاحيه فقراته ومدى تمثيلها لموضوعات الكتاب بما يلائم طالبات الصف الثاني المتوسط ومدى تحقق الاهداف السلوكية، وبعد ان حصل الباحثون على ملاحظات المحكمين وآرائهم عدلت بعض الفقرات، باعتماد نسبة موافقة (80%) فأعلى من مجموع المحكمين الكلي وتم حساب قيمة مربع كاي لكل فقرة ومقارنتها مع القيمة الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) وأظهرت النتائج صلاحية جميع فقرات الاختبار.

- **صدق المحتوى:** ويمكن التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال اعداد جدول المواصفات الذي يأخذ بعين الاعتبار الاهمية النسبية لكل موضوع ويراعي المستويات المختلفة لنواتج التعلم، وهذا يعطي صورة صادقة لبناء فقرات اختبار يقيس تحصيل الطالبات من خلال الاهتمام بجميع الموضوعات وجميع مستويات الاهداف (العبيسي، 2010: 210)، وبناء على ذلك فقد اعتمد الباحثون جدول المواصفات في بناء فقرات الاختبار من اجل ضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية وللأهداف السلوكية وبذلك تم تحقيق صدق المحتوى.

3- **معامل الصعوبة:** وتم حسابه لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة معامل الصعوبة وأظهرت النتائج صلاحية جميع الفقرات إذ تراوح معامل صعوبتها بين (0,29-0,78) إذ أن الفقرات تعد جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0,20 - 0,80). (الكبيسي، 2007: 170)

4- **معامل التميز:** حسب الباحثون معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد أن قيمته تتراوح بين (0,31-0,92) وبذلك فإن جميع فقرات الاختبار تعد صالحة من حيث معامل التمييز، إذ يرى (علام، 2009) أن الفقرة الاختبارية الجيدة هي التي يكون معامل تمييزها أعلى من (0,20). (علام، 2009: 256)

5- **فعالية البدائل الخاطئة:** وبعد تطبيق معادلة فعالية البدائل لجميع فقرات الاختبار وحساب فعالية كل بديل لكل فقرة، أظهرت النتائج أن البدائل الخاطئة جذبت إليها عدد من طالبات المجموعة الدنيا أكثر مقارنة بما جذبه من طالبات المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها.

6- ثبات الاختبار: وتحقق الباحثون من ثبات الاختبار بطريقتين:

1- بطريقة التجزئة النصفية (Split Half Method): استخرج معامل ارتباط بيرسون بين درجات نصفي الاختبار فبلغ (0,69) وعند تصحيحه باستخدام معادلة سبيرمان - براون بلغ (0,81) وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به، إذ يعد معامل الثبات عالياً إذا بلغ (0,75) فأكثر. (أبو جادو، 2009: 404)

2- طريقة (كيودر - ريتشاردسون 20) (Kuder - Richardson Formulas 20)

وقد بلغ معامل الثبات عند حسابه بهذه المعادلة (0,93)، ويعد معامل ثبات جيد جداً إذ تشير البحوث في مجال القياس والتقويم إلى إن الاختبار يتصف بالثبات إذا كان قيمة ثباته (70، وأكثر) (الزاملي وآخرون، 2009: 284).

ثانياً: مقياس التنور العلمي

صدق المقياس اعتمد الباحثون نوعين من الصدق هما:

- 1- **الصدق الظاهري:** أي أنّ المقياس يقيس ما أُعدّ لقياسه أو الذي يحقق الغرض الذي أُعدّ لأجله، ويعد من أيسر أنواع الصدق، إذ تمّ عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين من ذوي العلاقة بموضوع الاختبار، وبناءً على اتفاق أولئك الخبراء يمكن التوصل إلى صدق المقياس. (الزامل وآخرون، 2009، 240)
 - 2- **الصدق البناء:** ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي (الصدق البناء) للمقياس إحصائياً تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية بين كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المقياس كاملاً، وذلك للكشف عن كون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في اتجاه المقياس نفسه (عبد الرحمن، 1998: 207) حيث تم إيجاد كل من:
 - أ- معامل الارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، ب-معامل ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه
 - ج- معامل الارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس
 - 3- **القوة التمييزية للفقرة:** تم حساب معامل تمييز كل فقرة من فقرات المقياس البالغ عددها (44) فقرة عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (58)، وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس مع القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,000) تبين ان جميع القيم دالة إحصائياً وعليه فإن جميع الفقرات مميزة
 - 4- **ثبات المقياس:** تم إيجاد ثبات مقياس التنور العلمي بطريقتين هما:
 - 1- **طريقة معامل الفا - كرونباخ:** بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0,89) وهو معامل ثبات عال جداً إذ أشارت الأدبيات إلى "أن المقاييس تعد جيدة إذا كان معامل الثبات فيها (80% وأكثر)". (العساف، 2003: 237)
 - 2- **طريقة التجزئة النصفية:** وتم حساب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، إذ بلغ هذا المعامل (0,88) وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان - براون. فكان معامل الثبات بعد التصحيح (0,94) وهو معامل ثبات جيد.
- رابعاً: إجراءات تطبيق التجربة
- بدأت التجربة يوم الاحد الموافق (15 / 2 / 2015) م وانتهت يوم الخميس الموافق (28/4/2015)
- سادساً: الوسائل الإحصائية
- تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel - 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

1- النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الأولى:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عمّد الباحثون إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (-t) (Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في الجدول (1):

جدول (1) نتائج اختبار (t-Test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	28,5	32,38	58	3,1	2,000	دالة
الضابطة	30	25,1	35,89				

يبين جدول (17) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (28,5) بتباين بلغ (32,38)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (25,1) بتباين بلغ (35,89) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3,1)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند درجة حرية (58) ومستوى دلالة (0,05)،

وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية

ب- لبيان حجم التأثير (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع: استخدم الباحثون معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وكما موضح في جدول (2).

جدول (2) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
الوسائط المتعددة	التحصيل	0,81	كبير

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,81) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار كبير لمتغير الوسائط المتعددة في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء وفق التدرج الذي وضعه كوهين (Cohen، 1988) جدول (3)

جدول(3) قيم حجم الأثر ومقدار التأثير

قيمة (d) حجم الأثر	مقدار التأثير
0,2 - 0,4	صغير
0,4 - 0,7	متوسط
0,8 فما فوق	كبير

(. 1996: 164, kiess)

2- النتائج الخاصة بالفرضية الصفريّة الثانية:

أ- للتحقق من صحة هذه الفرضية عمّدت الباحثون إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس التنور العلمي، كما مبين في الجدول (4)

جدول (4)

نتائج اختبار (t-Test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في مقياس التنور العلمي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	30	101,00	53,44	58	2,496	2,000	دالة
الضابطة	30	95,07	116,21				

فظهر أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية بلغ (101,00) وبتباين قدره (53,44) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (95,07) وبتباين قدره (116,21) وباستخدام الاختبار التائي (t - test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (2,496) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,000) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (58)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

ب- لبيان حجم التأثير للمتغير المستقل في المتغير التابع: لغرض حساب حجم الأثر استخدم الباحثون معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع (ابو حطب وصادق، 2010: 441).

يوضح جدول (5) قيمة حجم الأثر (d)

جدول (5) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التنور العلمي

المتغير المستقل	التابع	قيمة d	مقدار حجم الأثر
التدريس باستعمال الوسائط المتعددة	التنور العلمي	0,65	متوسط

وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0,65) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير الوسائط المتعددة في التتور العلمي عند طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الفيزياء وفق التدرج الذي وضعة كوهين(1988، Cohen). (1996: 164،kiess))

ثانياً: تفسير النتائج:

يشتمل تفسير النتائج للبحث الحالي على محورين هما:

1 - تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل

أظهرت النتائج في جدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال الوسائط المتعددة على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية، في تحصيل مادة الفيزياء وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى:

1- ان عرض المادة التعليمية عن طريق استعمال الوسائط المتعددة يعمل على استرجاع الطالبة للمعلومات المخزونة في ذاكرتها ومطابقتها لما تراه امامها عن طريق عرض المادة التعليمية وهذا يؤدي الى السير بخطى متدرجة للوصول الى هدف ارتفاع معدل التحصيل.

2- تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن مادة الفيزياء باستعمال الوسائط المتعددة يعود إلى ما تمتلكه هذه التقنية من خصائص ايجابية في رفع المستوى العلمي، إذ أثبتت العديد من الدراسات فعالية الوسائط المتعددة في زيادة تحصيل الطالبات إضافة إلى فاعليتها كتقنية تربوية تعليمية في المواد الدراسية المختلفة كدراسة(علاوي،2013،101).

3- ان تنوع اساليب عرض الموضوعات بتنوع الاغراض السلوكية المحددة مسبقاً يؤدي الى ترسيخ المعلومات ويوفر بيئة تعليمية فعالة وغنية ومتعددة المصادر وتخدم العملية التعليمية بجميع محاورها. لقد جاءت نتائج البحث متفقةً مع نتائج دراسة (علاوي، 2013) فيما يتعلق باستعمال الوسائط المتعددة في رفع مستوى التحصيل.

3- تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل:

أظهرت النتائج في جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التتور العلمي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستعمال الوسائط المتعددة على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في التتور العلمي، وتعزو الباحثة أسباب ذلك إلى:

1- ترى الباحثة ان النتائج تثبت اثر الوسائط المتعددة في زيادة التتور العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط وذلك من خلال تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، ان استعمال الوسائط المتعددة وفّر جواً من المتعة داخل الدرس واصبح الدرس مشوقاً مما ادى الى خلق بيئة تعليمية مليئة بالمشيرات أسهمت في زيادة التتور العلمي لدى الطالبات (بركات، 1997: 175).

2- ساعدت الوسائط المتعددة على زيادة التفاعل ومشاركة الطالبات مع الموقف التعليمي وترفع من معنويات الطالبات ويزيد من الثقة بالنفس مما يؤثر ايجابيا في زيادة التتور العلمي لديهن.

3- احتواء الوسائط المتعددة على صور ملونة وأفلام متحركة وثابتة قد يحفز استخدام شبكة المعلومات للوصول إلى معلومات أدق واشمل مما يؤدي إلى استخدام مصادر غير مصادر الكتاب

ثالثاً: الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث توصل الباحثون إلى مجموعتي من الاستنتاجات تمثلت فيما يأتي:

1- ان للوسائط المتعددة اثر في رفع مستوى تحصيل الطالبات مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

- 2- ان الوسائط المتعددة اثر في زيادة التنور العلمي لدى الطالبات مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- 3- ساعدت الوسائط المتعددة على زيادة انتباه طالبات عينة البحث من خلال مخاطبة أكثر من حاسة في عملية التعلم
- 4- امكانية تطبيق الوسائط المتعددة في تدريس مادة الفيزياء في المرحلة المتوسطة.

رابعاً: التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث استخلص الباحثون مجموعة من التوصيات أهمها:
- 1- تدريب الطلبة في كليات التربية على كيفية استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية.
 - 2- استحداث وحدة فنية في كل مديرية من المديريات العامة التربوية تهتم بتصميم البرامج التعليمية بالوسائط المتعددة.
 - 3- تجهيز المدارس بالبنية التحتية اللازمة من غرف عرض وأجهزة كمبيوتر وأجهزة عرض حديثة (Data show) لتطبيق تكنولوجيا الوسائط المتعددة في المدارس.

خامساً: المقترحات:

- استكمالاً للبحث يقترح الباحثون ما يأتي:
- 6- إجراء بحث عن اثر الوسائط المتعددة في متغيرات أخرى مثل التنور البيئي والتنور الصحي والتفكير العلمي والتفكير الناقد والتفكير التأملي في مادة الفيزياء
 - 7- إجراء بحث اثر استعمال الوسائط المتعددة في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.
 - 8- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى مثل الرياضيات والاجتماعيات.
 - 9- إجراء دراسة مقارنة اثر استعمال الوسائط المتعددة مع وسيلة او طريقة تدريس اخرى للتعرف على أفضليتها في زيادة التنور العلمي.

المصادر

- القرآن الكريم.
- 1. أبو جادو، صالح محمد علي، (2009): علم النفس التربوي، ط7، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 2. أبو الوفا، جمال محمد، وسلامه عبد العظيم حسين، (2008): التربية الدولية وعالمية التعليم، (ط1)، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.
- 3. علاّم، صلاح الدين محمود، (2009): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 4. الكبيسي، عبد الواحد حميد (2007): القياس والتقويم تجديديات ومناقشات، ط1، دار جرير، عمان.
- 5. الأوزيكي، حكمت غازي، (2011): دراسة تحليلية لكتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة وفقاً لأبعاد التنور العلمي واكتساب الطلبة لها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم
- 6. بحش، هاله طه عبد الله، (2004): "مستوى التنور العلمي لدى عينة من طلاب التعليم قبل الجامعي بالمملكة العربية السعودية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 5، العدد 1، جامعة البحرين، كلية التربية.
- 7. الحيلة، محمد محمود، (2009): تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، ط5، دار المسيرة، عمان.
- 8. الحريري، رافدة عمر، (2010). طرائق التدريس بين التقليد والتجديد، ط 1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 9. الزامل، علي عبد جاسم، وآخرون، (2009): "مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي"، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
- 10. زيتون، كمال عبد الحميد، (2000): تدريس العلوم من منظور البنائية، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

- 11.سميسم، نبأ عبد الرؤوف عمار، (2010): فاعلية تصميم تعليمي تعليمي مقترح في التربية الوقائية في التحصيل وتنمية التنور العلمي والوعي الوقائي، وأطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعه بغداد
- 12.سماره، نواف احمد، وعبد السلام موسى العديلي، (2008): مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 13.السلخي، محمود جمال، (2013): "التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به"، ط1، دار الرضوان، عمان.
- 14.شمى، نادر سعيد، وسامح سعيد إسماعيل، (2008): مقدمه في تقنيات التعلم، ط1، دار الفكر، عمان.
- 15.عبدالرحمن، انور حسين، (1998): "دراسات في الصحة النفسية"، ط2، دار ضياء، القاهرة
- 16.العرفج، عبد الإله بن حسين واخرون، (2012): تقنيات التعلم، ط3، المكتبة الوطنية.
- 17.العساف، صالح بن حمد، (2003): "المدخل الى البحث في العلوم السلوكية"، ط3، مكتبة العبيكان، الرياض.
- 18.العبيسي، محمد مصطفى (2010): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 19.العتار، ياسر احمد، (2005): اثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وأتجاهتهم نحو تعلم العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.
- 20.العفون، نادية حسين يونس وفاطمة عبد الامير الفتلاوي، (2011) مناهج وطرائق تدريس العلوم لطلبة الصف الثالث، ط1، بغداد.
- 21.عليان، شاهر رجي، (2010): مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 22.عياد، منى خالد محمود، (2008): أثر برنامج بالوسائط المتعددة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب التكنولوجيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة، (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة.
- 23.علاوي، فاضل كاظم، (2012م) أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه المستنصرية، كلية التربية الأساسية
- 24.الغنام، محرز عبدة يوسف، (2000): "دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بالمرحلتين الابتدائية والإعدادية في ضوء أبعاد التنور العلمي"، مجلة المؤتمر العلمي الرابع "التربية العلمية للجميع"، 21 يوليو - 3 أغسطس، المجلد 1، جامعة عين شمس، القاهرة.
- 25.مبارز، منال عبد العال وسامح سعيد اسماعيل، (2010م): وتقريد التعليم والتعلم الذاتي، ط1، دار الفكر، عمان.
- 26.ملحم، سامي محمد، (2010): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 27.الهمشري، عمر احمد، (2007): مدخل الى التربية، ط2، دار الصفاء، عمان.
- 28.النوايسة، غالب عوض، (2011): "الانترنت والنشر الالكتروني الكتب الإلكترونية والدوريات الالكترونية، ط1، دار الصفاء، عمان.
- 29.النعوشي، قاسم صالح (2007): العلوم لجميع الاطفال وتطبيقاتها العلمية، ط1، دار المسيرة، عمان.
- 30.عطية، محسن علي، (2008): أسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع
31. النعيمي هديل سلمان داود (2011): التنور العلمي لمدرسي الأحياء في المدارس المتوسطة وعلاقته بالوعي البيئي لطلبتهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد

32-Kiess,H.O. (1996): statistical concepts for Behavioral science. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon

أثر استعمال انموذج تراجيسست في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط**في مادة الفيزياء وميلهن نحو المادة****أ.م.د. فاضل عبيد حسون الموسوي أ.م.د. محمد هادي شنين منى محمد حسن****كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل****The Effect of Using Tragist Model In the Acquisition of the Female Students of the Second Intermediate Class in Physics****Asst. Prof. Dr. Fadil Ubaid Hasoon Al-Mosawi****Asst. Prof. Dr. Muhammad Hadi Shnean****Muna Muhammad Hassan****College of Basic Education/ University of Babylon****Aseer.alrooh89@yahoo.com****Abstract**

The present study aims at assessing the effect of Tragist model in the achievement of the female students of the second intermediate school in physics. The sample of the study has been chosen from Al-Thuraya intermediate school of in the center of Karbala Governorate.

الملخص

هدف البحث الحالي معرفة أثر استعمال انموذج تراجيسست في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وميلهن نحو المادة، واستخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة وعلى وفق هذا التصميم تم اختيار عينة البحث عشوائياً من مجتمع البحث الذي تمثل (بالمدارس المتوسطة والثانوية النهارية الحكومية في مركز محافظة كربلاء التابعة الى المديرية العامة لتربية كربلاء) وكانت (متوسطة الثريا للبنات)، كافتأت الباحثة بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: العمر الزمني محسوب بالأشهر، الذكاء، اختبار المعلومات السابقة، تحصيل الوالدين، التحصيل السابق في مادة الفيزياء، وحددت المادة العلمية بالفصول الخمسة الاولى (الاول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس) من كتاب علم الفيزياء للصف الثاني متوسط (ط5، 2014) وتم صياغة الأهداف السلوكية لهذه الفصول اذ بلغ عددها بصورتها النهائية (160) هدفاً سلوكياً، وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد عمدت الباحثة إلى بناء أداتي البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي في مادة علم الفيزياء مكون من (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل أما الأداة الثانية فتمثلت بقياس الميل نحو مادة الفيزياء الذي تكون بصورته النهائية من (34) فقرة. وبعد تطبيق أداتي البحث وتحليل النتائج التي حصلت عليها الباحثة إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel) ونظام (SPSS) أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق انموذج (تراجيسست) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل ومقياس الميل.

الكلمات المفتاحية: انموذج تراجيسست الصف الثاني المتوسط التحصيل الميل**الفصل الاول: التعريف بالبحث****أولاً: مشكلة البحث: Problem of the Research**

إن مهنة مُدرسي الفيزياء ليس مجرد نقل ما تضمنه كتاب الفيزياء إلى الطلبة وإنما هو بناء تراكمي للمعلومات والمهارات الوجدانية والاجتماعية، حيث إن وظيفة المُدرسة هو تعليم الطالبة كيف تُفكر وتُطبق ما تعلمته في الحياة وتوظيف المعلومات التي حصلت عليها في حل المشكلات التي تعترضها، وتنمية حب مادة الفيزياء وتفسير قوانين الطبيعة وغرس حب العلم في نفسها من خلال حبها للمُدرسة والطريقة العملية التي تتبناها.

تكمن مشكلة البحث الحالي في إن مُدرسي الفيزياء مازال الكثير منهم يتبعون طرائق وأساليب تدريسية تعتمد على الحفظ والاستظهار وبهذا تكون المُدرس هي محور العملية التعليمية والطالب متلقي للمعلومات والمهارات وبالتالي يصبح دوره سلبياً مما يؤدي إلى شعوره بالملل وعدم التشويق للدرس، كل هذا يؤدي إلى نسيان ما تعلمه الطالب بعد ان يمتلك حصيلة من المعلومات من دون استثمارها أو الترابط في ما بينها مما لا يسهم في الاستفادة منها بصورة جيدة في حياته اليومية مما انعكس ذلك إلى انخفاض التحصيل وضعف ميول الطلبة نحو مادة الفيزياء وهذا ما أكدته دراسة كل من (الجبوري، 2010) و (النهبان، 2013)، مما تقدم يمكن القول بأن هناك مشكلة تربوية تخص تدريس مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط والتي تنعكس سلباً على تدني مستويات التحصيل لدى الطلبة، لذلك تسعى الباحثة الى استعمال أنموذج حديث في تدريس مادة الفيزياء (أنموذج تراجيست) حيث يعد أنموذجاً من النماذج الواضحة والمحدودة وهو من استراتيجيات التشبيهات المنبثقة من طرائق تعلم التفكير وخصوصاً التفكير الإبداعي المستمد من الفلسفة البنائية والتي تقوم على تسهيل المفاهيم المجردة غير المألوفة والتي قد تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلّابات بالتالي يؤدي إلى زيادة ميلهن نحو المادة ويساعد في معالجة بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه المدرسين أو المدرسات والطلّابات على حد سواء، وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي بالسؤال الآتي:

ما أثر استعمال أنموذج تراجيست في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء وميلهن نحو المادة؟

ثانياً: أهمية البحث: Importance of the Research

يعد العصر الذي نعيشه عصر التكنولوجيا والتطور والانفجار المعرفي في جميع مجالات الحياة العلمية والعملية، فقد انتشرت التطبيقات العلمية والتكنولوجية في شتى المجالات على جميع المستويات وان هذه التطورات وهذا التقدم الكبير الذي أحرزته البشرية في جميع المجالات ثمرة من ثمرات العلم وحصيلته، فلا نجد وسيلة من وسائل الحياة ومقوماتها إلا ولها أصل في العلم ترجع إليه وبمقدار ما يبذل من جهد إنساني في البحوث العلمية، فأن مخرجات وتطبيقات العلم تكون أكثر تقدماً من حيث تزايد الاهتمام بالعلم (عليان، 2010: 11).

ولذا تعد التربية واحدة من أدوات العلم وإحدى العناصر الأساسية في تقدم البشرية، فتعرف على أنها (العملية المنظمة التي تتضمن الأفعال والإجراءات التي تحدث بالتبادل والتفاعل بين المعلم أو المدرس والمتعلم، وهي عملية مقصودة لا تحدث بشكل عشوائي، بل تحتاج إلى تخطيط علمي منظم، ويكون هذا التخطيط في أعلى أشكال التنظيم في المؤسسات التعليمية والتربوية) (القيسي، 2001: 2).

ولأهمية طرائق التدريس باعتبارها واحدة من أدوات التربية الحديثة عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات في بغداد التي تؤكد على ضرورة التجديد في استراتيجيات ونماذج التدريس واستعمال طرائق وأساليب حديثة تتسجم مع متطلبات العصر الحديث، وبهذا ظهرت في الآونة الأخيرة استراتيجيات ونماذج تدريسية متنوعة لذلك حدا بالباحثين التربويين إلى دراستها وتجريبها للكشف عن أهميتها وأثرها في العملية التعليمية وان لكل أنموذج تدريسي خصوصية ومقتضيات تحدث تصوراً وفهماً معيناً لواقع العملية التعليمية (الدريج، 2004: 33)، ومن هذه الاستراتيجيات والنماذج هي النماذج البنائية ومنها (أنموذج تراجيست) الذي يكون معتمد في إعداده وبنائه على النظرية البنائية حيث تنظر البنائية إلى المتعلم كنتيجة لبناء عقلي، فالمتعلم يتعلم من خلال تنظيم المعلومات الجديدة مع المعلومات (المتوفرة) الموجودة التي يعرفها بحيث يصبح دور المعلم أو المدرس موجهاً ومرشداً للعملية التعليمية والطالب هو محور العملية التعليمية (عبد السلام، 2001: 102)، إذ أن أنموذج تراجيست قائم على التفكير التمايزي الذي تنتقل فيه الصفات المتشابهة من موقف إلى موقف آخر عن طريق عملية تخطيطية مرسومة لدعم العناصر المتشابهة بين المفهوم المستهدف والمفهوم المتشابه الذي ينظر إليه من جانبيين هما العمليات البنائية والعمليات المعرفية (عبد المعطي، 2002: 8).

أن التدريس بالتشبيهات له علاقة بزيادة تحصيل الطلبة أو قلته، فهي تعد وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية بأكساب المعلومات والمعارف والمهارات للمتعلم ولذلك تعد وسيلة متقدمة للتفاعل والاتصال مع المتعلم، فمن خلال التحصيل يتعرف

كل من المعلم او المدرس والمتعلم على مدى انجازه وتقدمه فالمدرسة تطلع على مستوى ادائها من خلال العملية التدريسية، أما الطالبة فأن نتائج تعلمها تضعها على مراكز الضعف في تعلمها فتعمل على الاقلال منها او ازالتها، ويمثل التحصيل ما يحقق من اهداف التعلم في موضوع ما سبق للطالبة دراسته او تدرست عليه من خلال مشاركتها في الاعمال المبرمجة (عريفج وخالد، 67: 1985)، ترى الباحثة بأن هناك ارتباط وثيق بين التحصيل والميل نحو المادة الدراسية، فكما ازداد ميل الطالبة نحو المادة الدراسية ازداد تحصيلها الدراسي وكلما قل ميلها قل تحصيلها الدراسي.

أذن الميول تلعب دورا مهما في اختيار المتعلم لنوع التخصص في الدراسة ويرتبط التحصيل الدراسي للطالبات ارتباطا ايجابيا بميولهن فقد اثبتت دراسة سجويرج (1984) نقلاً عن (منسى، 1999) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين الميول والتحصيل الدراسي، فإذا كانت الطالبة تتابع دراسة في تخصص يتناسب مع ميولها فأن تحصيلها الدراسي يكون افضل من التحصيل الدراسي لنظيره الذي لا يتناسب تخصصها الدراسي مع ميولها (منسى، 188: 1999).

ثالثاً: هدف البحث: Objectives Of The Research

يهدف البحث الى التعرف على:

1- اثر استعمال انموذج تراجيست في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء.

2- اثر استعمال انموذج تراجيست في ميل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء

رابعاً: فرضيتا البحث: Hypotheses Of The Research

لغرض التحقق من هدي البحث تم صياغة الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الفيزياء على وفق انموذج تراجيست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.

الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الفيزياء على وفق انموذج تراجيست ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو مادة الفيزياء.

خامساً: حدود البحث: Limitation Of The Research

اقتصر البحث الحالي على:

1- **الحد البشري:** عينة من طالبات الصف الثاني المتوسط.

2- **الحد المكاني:** مدرسة من المدارس المتوسطة أو الثانوية (الحكومية - النهارية) التابعة إلى المديرية العامة للتربية في مركز محافظة كربلاء.

3- **الحد الزماني:** الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2014 - 2015).

4- **الحد المعرفي:** الفصول الخمسة الاولى (الأول: القياس، الثاني: الحركة، الثالث: الصوت، الرابع: الشغل والطاقة، الخامس: قوانين نيوتن في الحركة) من كتاب علم الفيزياء للصف الثاني المتوسط، ط5، 1435هـ/2014م.

سادساً: تحديد المصطلحات: Definition Of The Terms

أولاً: الأثر Impact: عرفه كل من

1- (فاخر، 1988) أنه: "حادث أو ظاهرة تتلو أخرى في علاقة سببية وأنه الفاعلية التي يتسبب بها الحادث أو الظاهرة في التحكم بظاهرة أخرى" (الطائي، 2011، 16)

ويعرفه الباحثون اجرائياً: الأثر الذي يسببه المتغير المستقل (إنموذج تراجيست) في المتغير التابع (التحصيل والميل) والذي قد يؤدي إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على أقرانهن في المجموعة الضابطة.

ثانياً: الانموذج Model:

1- (أبو جادو، 2008) أنه: "عدد من الافتراضات المستمدة من المعرفة النظرية المتعلقة بطبيعة المعرفة والخصائص النفسية للمتعلم، والمبادئ والقوانين التي تحكم عملية التعلم فضلاً عن الآراء والتأملات والخبرات التجريبية" (أبو جادو، 2008: 424).

ويعرفه الباحثون اجرائياً: - مجموعة من الخطوات الإجرائية المنظمة التي تقوم بها الباحثة أثناء تدريس الفصول الخمسة الأولى لمادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط بهدف الوصول الى تحقيق تعلم أفضل.

ثالثاً: انموذج تراجيست: (Treagust Model)

1- (امبو سعيدي وسليمان، 2009) بأنه "أنموذج تدريسي يقوم على أساس التشبيهات وفقاً لثلاث مراحل (التركيز، الفعل، التأمل) ويطلق عليه اختصاراً" (F.A.R) (امبو سعيدي وسليمان، 2009: 569).

ويعرفه الباحثون اجرائياً: انموذج تدريسي تستخدمه الباحثة مع طالبات المجموعة التجريبية يقوم على الكشف عن المعلومات والمفاهيم التي تمتلكها الطالبات سابقاً وبين المفاهيم والخبرات الجديدة المراد تعلمها ومحاولة ايجاد الخصائص المشتركة بينهم.

رابعاً: التحصيل Achievement

1- (السلخي، 2013): مدى اكتساب الطالب للحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات التعليمية في مرحلة دراسية او في صف دراسي معين او مساق معين ومدى تمكنه من ذلك (السلخي، 2013: 26).

ويعرفه الباحثون اجرائياً: هو حصيلة ما تتعلمه طالبات عينة البحث المجموعتان (التجريبية والضابطة) من مفاهيم فيزيائية مقاس بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي البعدي الذي وضع لإغراض هذا البحث في مادة الفيزياء للصف الثاني المتوسط والذي أعدته الباحثة.

خامساً: الميل Interest

1- (أبو اسعد ولمياء، 2012) بأنه: الاتجاه الموضوعي الذاتي الذي يتضمن إدراكاً أو فكرة مقصودة ووعياً عقلياً وشعورياً وهو أما مؤقت أو دائم على حب استطلاع فطري ومكيف بالخبرة، أو هو تفضيل يظهر عندما تأتي فرصة الاختيار (أبو اسعد ولمياء، 2012: 54).

ويعرفه الباحثون اجرائياً: وهو انجذاب الطالبة نحو موضوع معين يتم التعرف عليه من خلال الدرجة التي تحصل عليها طالبات الصف الثاني متوسط في مقياس الميل نحو مادة الفيزياء الذي أعدته الباحثة.

سابعاً: الصف الثاني المتوسط

هو الصف الثاني في المرحلة المتوسطة، يلي الصف الأول المتوسط، ويسبق الصف الثالث المتوسط، أي انه يوازي الصف الثامن في المدارس الأساسية (وزارة التربية، 2010: 18).

ثامناً: علم الفيزياء

هو العلم الذي يدرس كل ما يتعلق بالمادة وحركتها والطاقة، وتحاول أن تفهم الظواهر الطبيعية والقوى والحركة المؤثرة في سيرها (أنترنت، 1).

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتناول هذا الفصل محورين أساسيين الأول منهما يتناول خلفية نظرية عن النظرية البنائية والمتغير المستقل (أنموذج تراجيست) والمتغيرين التابعين (التحصيل والميل)، إما المحور الآخر فهم يتعلق بالدراسات والبحوث السابقة التي تناولت المتغير المستقل (أنموذج تراجيست) ودراسات تناولت المتغيرين التابعين (التحصيل والميل)

المحور الاول: خلفية نظرية Background Theoretical**أولاً: النظرية البنائية: Constructivist theory**

ظهرت عدة نظريات وفلسفات حديثة مختلفة في أفكارها ومبادئها وأسسها وأهدافها ولكنها اشتركت في اهتمامها بطرائق وأساليب التدريس وعملت على تحديثها وتطويرها تطوراً يساهم في الإرتقاء بالعملية التعليمية، ومن أهم هذه النظريات (النظرية البنائية) التي تهتم ببناء المعرفة وتكونها لدى الطلبة ويعود تاريخ ظهور هذه النظرية إلى النصف الأخير من القرن العشرين، إذ إن أنموذج (Treagust) ينبثق من استراتيجيات التشبيهات المستمدة من الفلسفة البنائية لذا فإن أنموذج (Treagust) وليد للفلسفة البنائية التي تعد أحدث فلسفة في تدريس العلوم (وفا، 460: 2009).

تعددت المفاهيم في تحديد مفهوم النظرية البنائية حيث عرفها (Von Glassersfeld) نقلاً عن (عطية، 2015) بأنها نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الذاتي للمعرفة بمعنى أن المعرفة لا يتم استقبالها بشكل سلبي إنما تبنى بالنشاط الفعال (عطية، 247: 2015)، أما (أبو زيد، 2003) فيعرفها على أنها إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تؤكد على الدور النشط للتعلم في بنائه لمعرفته من خلال خبراته السابقة والتفاوض الاجتماعي من الأقران في وجود المعلم الميسر والمساعد في بناء المعنى بصورة صحيحة من خلال النشاطات والتجارب والنماذج والطرائق التدريسية المختلفة (أبو زيد، 192: 2003)، أما (زينون، 2002) نقلاً عن (الموسوي، 2015) يرى أن البنائية عبارة عن عملية استقبال للتركيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتركيب ومعاني معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم.

- أسس النظرية البنائية

- 1- تبنى على التعلم وليس على التعليم.
- 2- تشجع المتعلمين على البحث والاستقصاء.
- 3- تشجع المتعلمين على الاشتراك في المنافسة والتفاعل الاجتماعي.
- 4- تجعل المتعلمين مبدعين.
- 5- تضع المتعلمين في مواقف ومشكلات حقيقية.
- 6- تشجع استقلالية الطلبة وتقبلها.
- 7- تؤكد على الاداء والفهم عند تقييم المتعلم.
- 8- تأخذ النموذج العقلي بالحسبان (قرني، 236: 2013).

- الانعكاسات التربوية للنظرية البنائية:

ترفض النظرية البنائية أن يكون التعلم مجرد نقل للمعلومات وإنما عملية بناء وإعادة بناء المعرفة، فالمتعلم يفسر المعلومات الجديدة ويؤهلها على أساس المعرفة موجودة سلفاً، وكذلك تؤكد على دور التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني مع الاعتراف بأن اللغة المشتركة والثقافة تجعل المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل مشابه، أو أن يكون منظرهم للأمور متشابه إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسؤولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور (زينون، 20: 2003).

ويمكن تلخيص الانعكاسات التربوية بما يأتي:

- 1- الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحل يمكن المعلم من التعرف على طبيعة تفكير الطفل في مراحل نموه المختلفة فيوجه انتباهه إلى الاستجابات المناسبة ويحدد أهدافه.
- 2- بما أن عملية النمو المعرفي تقوم على إيجاد توازن بين الطفل والبيئة وهو أمر يتطلب التفاعل بينهما لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة وفعالة.

3- ان معرفة مراحل النمو المعرفي للمتعلمين قد ساعد مصممي المناهج على اختيار مواد دراسية تتفق مع العمليات العقلية للاطفال حيث يحتاج تلاميذ المرحلة الابتدائية الى مواد واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية بينما يحتاج طلاب المرحلة الاعدادية الى مواد دراسية تساعدهم على ادراك المشكلات وحلها.

4- ان معرفة خصائص النمو المعرفي وتحديد لها قد ساعد في وضع اختبارات تقيس مدى النمو العقلي عند المتعلمين وتمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل اليها طلبتهم. (الزند، 140: 2004).

• إستراتيجيات ونماذج التدريس التي تنبثق من النظرية البنائية:

- دورة التعلم (L. C.M)
- خرائط المفاهيم.
- أنموذج بوستن وزملائه.
- أنموذج ويتلي.
- استراتيجيات المتناقضات.
- أنموذج الشكل V.
- طريقة الياءات الخمس E5.
- طريقة الياءات السبع E7.
- أنموذج التعلم البنائي (C.I.M).
- أنموذج التحليل البنائي.
- أنموذج تراجيست.
- أنموذج التعلم الواقعي.
- أنموذج التعلم المبدوء بالاستفسار.
- أنموذج التعلم البنائي التوليدي.
- المدخل المنظومي في التعليم والتعلم.
- المدخل البنائي للتغيير المفاهيمي التطوري.
- استراتيجيات التشابهات. (القطراوي، 2010: 21-22)، (عطية، 294: 2015).

ثانياً: أنموذج تراجيست للتدريس بالتشبيهات: Treagust Model

يمكن إرجاع استخدام التشبيهات في التدريس إلى الفلسفة البنائية في التعلم ففي هذه الفلسفة أو النظرية يقوم المتعلم ببناء المعرفة بنفسه، كما أن تعديل الفهم الخطأ لدى المتعلم من المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة وهكذا يتم في التشبيهات ففيها يبني المتعلم المعرفة من خلال اقتراحه للتشبيهات المناسبة للظواهر الطبيعية (أبو سعيد وسليمان، 567: 2009).

فالتشبيهات تعتمد على المفاهيم التي اكتسبتها الطالبة سابقاً عندما تعترض عليها مفاهيم جديدة غير مألوفة، وبالتالي فالتشبيهات تقرب المفاهيم غير المألوفة الى ذهن الطالبة من خلال ايجاد عناصر التشابه بين ما لدى الطالبة من مفاهيم والمفاهيم الجديدة غير المألوفة فتصبح المفاهيم الجديدة غير المألوفة مفاهيم مألوفة ومدركة لدى الطالبة عندما تجد عناصر ذات علاقة ومتشابهة بين النوعين من المفاهيم وبالتالي فإن التشبيهات تعد مهمة في بناء المعرفة في دماغ الطالبة على قاعدة من المفاهيم التي سبق تعلمها (عفانة ويوسف، 217: 2009)، وبالتالي يمكن تعريف انموذج تراجيست على أنه إنموذج وضعه العالم الاسترالي (Treagust 1993) حيث يعتمد على التشبيهات ويعرفها بأنها "عملية تحديد أوجه الشبه بين المفاهيم والتعرف عليها" ويميز (Treagust) نوعين من المفاهيم النوع الأول هو المفهوم المعروف لدى الطلبة فيسمى بـ(المشبه به Analog) بينما النوع الآخر وهو غير معروف في الغالب وهو المفهوم العلمي المراد توضيحه يعرف بـ(الهدف

أو المشبه (Target) ويكون المشبه به من حياة الطلبة حتى يمكنهم استيعاب عملية التشبيه كما أن كل من الهدف (المشبه) والمشبه به يحملان صفات مشتركة بينهما ولكن في الوقت نفسه يحملان صفات غير مشتركة (إمبو سعيدي وسليمان، 2009: 567).

• عناصر التشبيه:

حدد كل من (زيتون، 2003) و(عطية، 2015) أربعة عناصر رئيسية للتشبيه هي:

1- المشبه (Target): ويقصد به في مجال التدريس نقطة المحتوى المطلوب ايضاحها وعادة ما تكون صعبة الفهم، وقد تكون هذه النقطة مفهوما concept او مبدا Principle او اجراء Procedures او قانونا Law او نظرية Theory.

2- المشبه به (Analog): ويقصد به الشيء (المألوف) الذي يستخدم لتوضيح المشبه. اي يستخدم لإيضاح نقطة المحتوى محل التدريس للطلبة.

3- سمات التشابه (Analogous Attributes): ويقصد بها السمات المشتركة بين المشبه والمشبه به.

4- سمات الاختلاف (Irrelevant Attributes): ويقصد بها اوجه الاختلاف او الخصائص المغايرة بين المشبه والمشبه به. (زيتون، 2003: 55 - 56)، (عطية، 2015: 378).

• خطوات التدريس التشبيهات:

أقترح ديفيد تراجيس (Treagust , 1993) عالم التربية العلمية الاسترالي ثلاث خطوات تتم أثناء تدريس العلوم بأسلوب التشبيهات موضحة في مخطط (4). وهذه الخطوات يطلق عليها اختصارا F.A.R:

مخطط (4) خطوات التدريس باستعمال أنموذج تراجيس

الخطوة	التوضيح
أولاً: التركيز (focus) ويشمل:	
المفهوم	هل هو صعب، ام مجرد، ام غير مألوف؟
الطلبة	ما المعلومات التي يعرفها الطلبة عن المفهوم؟
التشبيه	ما الشيء الذي يعرفه الطلبة ومشابه في بعض صفاته في المفهوم الذي تدرسه؟
ثانياً: الفعل (Action) ويشمل:	
المشابه	ما أوجه الشبه بين المفهوم العلمي والشيء المشبه به، أكتبها على السبورة ؟
المختلف	ما أوجه الاختلاف بين المفهوم العلمي والشيء المشبه به، أكتبها على السبورة؟
ثالثاً: التأمل (Reflection) ويشمل:	
النواتج	هل التشبيه واضح ومفيد ولا يؤدي إلى غموض وتشتت؟.
التحسين	التأكيد على ما سبق مع إعطاء أمثلة متنوعة للمفهوم.

(امبو سعيدي وسليمان، 2009: 569).

• التشبيهات في القرآن الكريم وأحاديث الرسول الكريم:

على الرغم من قدم نزول القرآن الكريم على النبي محمد(ص) إلا إن آياته دلت على حداثته وتماشيها مع الأحداث على مر العصور وبالرغم من إن تجربة استخدام المتشابهات حديثة وخصوصا في الوطن العربي إلا إن الدين الإسلامي تطرق إليها في الكثير من الآيات القرآنية التي ورد فيها المتشابهات حيث استخدم التعبير القرآني الاستعارة المجازية لدورها البارز والتميز في إيصال الفكرة وتحقيق الهدف المنشود منها بأبسط صورة كما في بعض الآيات القرآنية:

- قوله تعالى ((مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أُنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلَ فِي كُلِّ سُنبُلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٌ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ)) (البقرة / آية 261).

إذ شبه (عز وجل) المؤمن الذي يعمل عملاً حسناً ويفعل حسنة واحدة بأنه يكسب سبعمائة حسنة بالرجل الذي يزرع حبة فتنتج سبعمائة حبة، لأن الله (سبحانه وتعالى) يضاعف العمل الصالح ويزيد حسنات من عمله، وكثير من الآيات الأخرى أكدت على التشبيه

• وقوله تعالى: ((فَإِذَا انشَقَّتْ السَّمَاءُ فَكَانَتْ وَرْدَةً كَالدِّهَانِ)) (الرحمن / آية 37).
فإذا انشقت السماء وتفتتت يوم القيامة، فكانت حمراء كلون الورد، وكالزيت المغلي والرصاص المذاب؛ من شدة الأمر وهول يوم القيامة.

• وقال تعالى: ((كَأَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ)) (سورة الرحمن/ آية 58).
كأن هؤلاء الزوجات من الحور الياقوت والمرجان في صفائهن وجمالهن.

أما في السنة النبوية الشريفة فقد استخدمت التشابهات في كثير من الأقوال النبوية ونذكر منها:
- قد مر تصوير الرسول (صلى الله عليه وسلم) لبعض المعاني الإسلامية باستخدام الإشارة والرسم وحسن التصوير، حدثنا النعمان بن بشير قال، قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): (مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى)، أي شبه المؤمنين بتماسكهم ووحدتهم ومودتهم كالجسد إذا مرض منه أحد الأجزاء، مرض وتعب جميع الجسد وتتعب بقية الأجزاء من شدة المرض أي حتى أجزاء الجسد الواحد مترابطة ومتوادة مع بعضها.

إن هذه الأمثلة والشواهد ما هي إلا جزء بسيط من استخدام التشبيهات في القرآن والسنة النبوية وهي دليل على أهمية التشبيه في التعليم والتعلم حيث قرب لنا الإسلام كثيراً من الأمور إلى العقل بضرب الأمثال من واقع المسلمين المحسوس وكان لاستخدام التشبيهات في القرآن الكريم وأحاديث الرسول(ص) دوراً كبيراً في توصيل المعلومات وإثارة الانتباه والترغيب والترهيب وتقريب المعنى.

ثالثاً: التحصيل Achievement

يشكل التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في عملية التعلم وتحديدها، إذ يعد التحصيل الدراسي أول مجالات تقويم المتعلم بل هو الموضوع الأساس له، وأن التحصيل بمفهومه الحديث يمثل اكتساب الطرق العلمية الصحيحة التي يمكن من خلالها الوصول إلى المهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة، لذا فهو يهتم بجانبين أساسيين من نواتج التعلم هما الجانب "المعرفي - المهاري" وأن اهتمام التعريف بالجانب المعرفي والمهاري يعني الاهتمام ضمناً بالجانب الوجداني، ومما لا شك فيه أن عملية التحصيل المعرفي ليست عملية آلية ميكانيكية بحتة وإنما هي فن من الفنون الذهنية، له أصوله وقواعده ومناهجه، والتحصيل المعرفي يقوم على النظرة الفاحصة والوعي والإدراك والاستيعاب والتحليل والتركيب والمقارنة والتطبيق والتعميم والتمييز والربط بين المواد بعضها ببعض وبينها جميعاً وبين مظاهر الحياة، فالتحصيل الدراسي هو النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم ما يتوقع منه أن يتعلمه(الجميل، 2000: 113).

• فوائد قياس التحصيل:

- يرى المربين وعلماء النفس أن فوائد قياس التحصيل يتمثل بما يأتي:
- 1- تمنع تحيز المدرسين في إعطاء الدرجات وتفضيل بعض الطلبة على بعض.
- 2- تساعد على بيان نواحي القوة والضعف في المناهج التي يقوم المدرس بتطبيقها مما يؤدي إلى تعديلها.
- 3- تقيّد في بيان عيوب طرائق التدريس المختلفة ومقارنة عمل المدرسين بعضهم ببعض.
- 4- تساعد على تشخيص نواحي القوة والضعف عند كل طالب في المواد الدراسية مما قد يستغل في توجيهه ومساعدته.
- 5- تستعين بها بعض المدارس في توجيه الطلبة في نواحي التخصص التي يمتازون فيها.
- 6- تهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى الطلبة في المادة الدراسية.

7- تهدف إلى تصنيف الطلاب ضمن تخصصات دراسية معينة أو شعب معينة حسب معدلاتهم في المواد المختلفة، من أجل إيجاد شعب متجانسة نسبياً من حيث التحصيل. (الظاهر وآخرون، 1999: 51).

لذا ترى الباحثة أن نتائج قياس التحصيل تعد عوامل مهمة في تقرير مصير الأفراد الذين تعطي لهم، لذلك كان من الضروري أن تقوم هذه المقاييس بقياس ما هو مقصود بها أن تقيسه وبدرجة عالية من الكفاية وأن تكون نتائجها دالة تماماً على مستوى قابليات الشخص الممتحن.

رابعاً: الميل Interest

ظهرت أهمية الميول بعد الثورة الصناعية واقتدم نظرية في الميول نظرية (بارسونز)، وتعد الميول من الدوافع النفسية المكتسبة (Acquired) التي نكتسبها عن طريق البيئة التي تحيط بنا والخبرات التي نمر بها وبالتالي تختلف ميول كل فرد منا عن الآخر تبعاً لاختلاف البيئة والخبرات، فيعرف الميل على أنه حالة نفسية تنشأ جراء حاجة طبيعية (الزين، 580: 2008)، وكذلك يمكن تعريف الميل بأنه اتجاه نفسي لكنه اتجاه موجب بطبيعة الحال فنحن نميل إلى شخص أم إلى مهنة أو هواية أو كتاب معين، فالميول تعكس رغبات الفرد وامكاناته الحقيقية التي يساعده على فهم نفسه وبمنحه قدراً من الثقة والطمأنينة وتجعله أكثر قدرة على التوافق مع مجتمعه، فأختيار الإنسان للطريق الذي يتفق مع ميوله واستعداداته يمنحه فرصاً أكبر للنجاح (الرحو، 83: 2005).

• أهمية الميول:

يشير الأدب التربوي إلى عدة نقاط تظهر أهمية الميول في التربية والتعليم والتوجيه والإرشاد، وفيما يأتي أبرز هذه النقاط:

- 1- تُعد الميول باعثاً على بذل الجهد في التعليم ، وتزود الفرد بالدوافع القوية للقيام بالأنشطة التربوية والمهنية.
- 2- تبين الميول للأفراد نواحي ميولهم الحقيقية التي يجهلونها في أنفسهم ، فتساعدهم على اختيار الميادين والمهن التي تتفق وهذه الميول إذا ما توافرت لهم القدرات فيها. (عمر وآخرون، 2010: 309 310).
- 3- استغلال الميول في تنمية القدرة على الابتكار والإبداع.
- 4- الميول تبصرنا بسابق خبرة الطلبة وتعبّر عن شخصيتهم مما يساعدهم على تنظيم المادة التعليمية بما يناسب خبراتهم وميولهم وقدراتهم.
- 5- تؤدي عملية إشباع ميول الطلبة إلى توليد ميول جديدة في اتجاهات مختلفة بحيث يتحقق مفهوم الاستمرارية.
- 6- استغلال ميول الطلبة في تكوين مجموعة من العادات والاتجاهات المفيدة. (السعيد وأحمد، 46: 2009).
- 7- تثير الميول الاهتمام والنزعة العلمية لدى الطلبة وبالتالي إشراكهم بصورة فاعلة في العملية التعليمية مما يؤدي إلى سرعة التعلم والاحتفاظ به (زينون، 115: 1999).

المحور الثاني: دراسات سابقة (Previous studies)

أولاً: دراسات تناولت (النموذج تراجيس)

1- دراسة الوكيل (2011)

(أثر إنموذج تراجيس في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي)

أجريت الدراسة في العراق في جامعة بغداد/كلية التربية ابن الهيثم وهدفت إلى معرفة أثر أنموذج تراجيس في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي شملت عينة البحث (64) من تلامذة الصف الخامس الابتدائي وزعوا عشوائياً على مجموعتين أحدهما تجريبية ضمت (32) تلميذاً وتلميذة والآخرى ضابطة وضمت (32) تلميذاً وتلميذة. تم مكافئتهما في متغيرات (الذكاء ، المعلومات السابقة في مادة العلوم ، التحصيل السابق في مادة العلوم ، العمر الزمني ، المهارات العقلية). طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية (2010-2011).

استغرقت التجربة (8) أسابيع درّست الباحثة المجموعتين بنفسها. تمت معالجة البيانات إحصائياً باستعمال اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين متساويتين.

أقتصرت البحث على تلامذة الخامس الابتدائي في مدرسة لبنان الابتدائية والوحدات (الخامسة والسادسة) من كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة. التجريبية تدرس وفقاً لأنموذج تراجيست والضابطة تدرس وفقاً للطريقة الاعتيادية، واعدت الباحثة اختبار تحصيلي مكون من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد رباعية البدائل، واختباراً للمهارات العقلية مكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد رباعية البدائل حيث أظهرت النتائج كالاتي:

تفوق المجموعة التجريبية التي درّست وفقاً لأنموذج تراجيست على المجموعة الضابطة التي درّست وفق الطريقة الاعتيادية في متغير التحصيل، كما أظهرت النتائج عدم تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق إنموذج تراجيست على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة التقليدية في متغير المهارات العقلية (الوكيل، 2011: د).

ثانياً: دراسات تناولت التحصيل والميل:

دراسة النبهان(2013)

(فاعلية التدريس باستخدام برامج الكترونية في تحصيل الفيزياء والميل نحوها لدى طلاب الصف الثاني)

اجريت هذه الدراسة في العراق تهدف الدراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام برامج الكترونية في تحصيل الفيزياء والميل نحوها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، ولتحقيق هدفي البحث استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة)، إذ تم اختيار شعبتين (أ، ج) عشوائياً كعينة للبحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية أبي تراب التي اختيرت عشوائياً من بين 31 مدرسة متوسطة وثانوية تابعة لمديرية تربية الديوانية تحتوي على مختبر حاسوب. تم تكافؤ المجموعتين في متغيرات (العمر بالأشهر، الذكاء، درجات نصف السنة لمادة الفيزياء، ومقياس الميل نحو مادة الفيزياء). تم حساب T-test حيث كانت النتائج غير دالة إحصائياً، تألفت عينة البحث من (52) طالباً، (26) طالباً في كل من المجموعتين (التجريبية والضابطة)، درس طلاب المجموعة التجريبية الفصول (السادس والسابع والثامن والتاسع) من كتاب الفيزياء للصف الثاني المتوسط لمدة ثمانية أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً باستخدام عدد من برامج الحاسوب الالكترونية ودرس طلاب المجموعة الضابطة المادة نفسها مع المدرس نفسه والمكان والمدة الزمنية ولكن بالطريقة الاعتيادية، اعد الباحث اختبار التحصيل من نوع اختيار من متعدد (40 فقرة) ومقياس الميل نحو مادة الفيزياء (30 فقرة). تم التحقق من صدقهما وثباتهما وتطبيقهما بعد نهاية التجربة. تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS وبرنامج Excel لحساب T-test لعينتين مستقلتين، مربع كاي، معامل ارتباط بيرسون، معامل صعوبة الفقرات، معامل التمييز، فاعلية البدائل الخاطئة ومعامل ألفا كرونباخ، η^2 . أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل والميل نحو الفيزياء بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.

• جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة

افاد البحث الحالي من الدراسات السابقة امور عدة منها:

- 1- وضع أهداف البحث وفرضياته.
- 2- تحديد مشكلة البحث وبيان أهميته.
- 3- اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وكيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وجنسها.
- 4- اعداد اداة البحث وبناءها ومنها الاختبار التحصيلي ومقياس الميل.
- 5- اختيار الوسائل الاحصائية التي عولجت بها البيانات في ايجاد نتائج البحث.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: التصميم التجريبي: experimental design

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي منهجاً للبحث، فهو أحد مناهج البحث الذي يستعمل التجربة في اختبار الفرض والكشف عن العلاقة بين المتغيرين (التابع والمستقل) وذلك بدراسة المواقف المتقابلة، المعالجة التجريبية والاعتيادية التي يتم بها ضبط كل المتغيرات ماعدا المتغير الذي تعني الباحثة بدراسة تأثيره في المتغير التابع، لذلك لابد من اختيار تصميم تجريبي أو مخطط يوضح العمل وكيفية تنفيذ التجربة فالتجربة تعني تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي تدرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث (عبد الرحمن وعدنان، 2007: 487)، ولما كان هدف البحث التعرف على أثر التدريس بأنموذج (تراجيست) كمتغير مستقل في تحصيل الطالبات كمتغير تابع وفي الميل كمتغير تابع آخر، اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين (تجريبية تُدرّس على وفق أنموذج تراجيست وضابطة تُدرّس على وفق الطريقة الاعتيادية) ذو الاختبار البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الميل، ومخطط (6) يوضح ذلك:

مخطط (6) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	1. العمر الزمني محسوب بالأشهر 2. الذكاء	أنموذج تراجيست	لتحصيل	1- اختبار التحصيل
الضابطة	3. التحصيل الدراسي للوالدين 4. التحصيل السابق في مادة علم الفيزياء 5. اختبار المعلومات السابقة	الطريقة الاعتيادية	لميل	2- مقياس الميل

ثانياً: إجراءات البحث: Procedures of the Research

1- مجتمع البحث: Research Population

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس (المتوسطة والثانوية) النهارية الحكومية في مركز محافظة كربلاء للعام الدراسي (2014-2015) موزعة على (23) مدرسة حسب الإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من شعبة الإحصاء التابعة لمديرية تربية كربلاء.

2- عينة البحث: Research Sample

يعد اختيار الباحثة للعينة من الخطوات والمراحل الهامة للبحث وتقوم الباحثة بتحديد المجتمع حسب الموضوع أو الظاهرة أو المشكلة، ولما كانت المجتمعات الدراسية كبيرة الحجم في الغالب لذا تلجأ الباحثة لاختيار عينة من ذلك المجتمع لتمثله تمثيلاً صادقاً، وتم تحديد عينة البحث وفق الخطوات الآتية:

أ- عينة المدارس: بعد التعرف على المدارس التابعة لمركز محافظة كربلاء اختارت الباحثة عشوائياً (متوسطة الثريا للبنات).

ب- عينة الطالبات: بعد تحديد المدرسة زارتها الباحثة حسب كتاب تسهيل المهمة الصادر عن المديرية العامة لتربية كربلاء ملحق (2) فوجدت أربع شعب في الصف الثاني متوسط (أ، ب، ج، د) واختارت منها عشوائياً¹ شعبتي (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي بلغت عدد طالباتها (38) طالبة، و(ج) لتمثل المجموعة الضابطة والتي بلغت عدد طالباتها (39) طالبة وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (77) طالبة على نحو أولي وبعد أن تم استبعاد الطالبات الراسبات من المجموعتين احصائياً، إذ بلغ عددهن (5) طالبات (2) منهن في المجموعة التجريبية و(3) في المجموعة الضابطة

*-اعتمدت الباحثة طريقة السحب العشوائي البسيط إذ كتبت الباحثة أسماء المدارس في أوراق صغيرة متماثلة ووضعتها في كيس وسحبت احد الأوراق فكانت تحمل اسم متوسطة الثريا للبنات.

مع ضمان بقائهم في صفوفهم حفاظاً على نظام المدرسة واستمرار تدريسهم، ويعود سبب استبعادهم لامتلاكهم خبرات سابقة في الموضوعات التي تدرس في غضون مدة التجربة التي قد يكون لها اثر في المتغيرات التابعة وبذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (72) بواقع (36) طالبة في المجموعة التجريبية و(36) طالبة في المجموعة الضابطة وكما هو موضح في الجدول (1):

جدول (1) توزيع طالبات عينة البحث قبل الاستبعاد وبعده

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطالبات	المستبعدون	العدد النهائي للطالبات	المجموع الكلي
1	ج	ضابطة	39	3	36	72
2	أ	تجريبية	38	2	36	

3- تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent Of The Groups :

على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يحتمل تأثيرها في نتائج التجربة وهذه المتغيرات هي: العمر الزمني محسوباً بالأشهر، الذكاء، المعلومات السابقة، التحصيل الدراسي للوالدين، التحصيل المسبق في مادة علم الفيزياء.

4- ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables :

يقصد بالمتغيرات الدخيلة تلك المتغيرات التي تؤثر في المتغير التابع وتشارك المتغير المستقل في إحداث التغييرات التي يتم عزل آثارها عن المتغير التابع وذلك بتثبيتها أو تحييدها (عزيز وآخرون، 1991: 275). لذلك قامت الباحثة بضبط بعض المتغيرات الدخيلة التي ترى أنها تؤثر في سير التجربة.

5- مستلزمات البحث Research Requirements :

لغرض تطبيق البحث هيأت الباحثة بعض المستلزمات منها:

أ- تحديد المادة العلمية Determine the scientific material :

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصول الخمسة الأولى من كتاب علم الفيزياء للصف الثاني متوسط (ط5، 2014 م).

ب- صياغة الأهداف السلوكية Formulation of behavioral objectives :

تشير الأغراض السلوكية إلى " نشاط يزاوله كل من المدرس والدارسين وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم " (الدريج، 2004: ص 81) وترى الباحثة أن صوغ الأغراض السلوكية يعد خطوة ضرورية في اختيار النشاطات التعليمية وتحديد أساليب التدريس والتقويم في إنجاح العملية التعليمية.

ت- إعداد الخطط التدريسية: Preparing daily instructional plans

يعد التخطيط مجموعة من الإجراءات التي تتخذها المدرسة لضمان نجاح العملية التعليمية - التعليمية وتحقيق أهدافها، والتخطيط إجرائياً يتضمن سلسلة من العمليات المحددة بالعناصر التعليمية (الأهداف، ومحتوى المادة، وطريقة التدريس، وأساليب القياس والتقويم)، والتخطيط يعني استعداد المدرسة لموقف ستواجهها، مما يتطلب منها رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامها بالموضوع الدراسي المراد تدريسه، هذا يعني أن التخطيط المنطقي المتسلسل للموضوع يعرض الطالبة إلى مواقف متسلسلة بعيدة عن العشوائية والتخبط (جابر، 2005: 298).

ثالثاً: أدوات البحث

1- بناء الاختبار التحصيلي.

2- مقياس الميل نحو مادة الفيزياء.

رابعاً: تطبيق أدوات البحث

1- الاختبار التحصيلي

تم إعلام مجموعتي البحث التجريبية والضابطة بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، وتم تطبيقه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الاحد المصادف (2015/1/25 م).

2- تطبيق مقياس الميل

طبقت الباحثة اختبار لمقياس الميل يوم الاثنين الموافق (2015 /1/26 م) على المجموعتين في وقت واحد.

خامساً: الوسائل الإحصائية

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010) ونظام (Spss).

سادساً: إجراءات تطبيق التجربة

1- تم تنظيم جدول الدروس في مادة الفيزياء للمجموعتين بالاتفاق مع إدارة المدرسة إذ تم تدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الدرس الاول والثاني، لضمان تكافؤ الوقت المخصص للحصة الدراسية لكلا المجموعتين وعلى نحو (دوري – تبادلي).

2- تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق أنموذج تراجيست، وبحسب الخطط التدريسية اليومية المعدة على وفق خطوات أنموذج تراجيست.

3- تم تدريس المجموعة الضابطة في المدة الزمنية نفسها وبالطريقة الاعتيادية وعلى وفق الخطط التدريسية المعدة لذلك.

4- طبقت التجربة في بداية الفصل الدراسي الأول من السنة الدراسية 2014-2015 وتحديدًا يوم (الثلاثاء) (2014/10/28 م) على عينة البحث المكونة من المجموعتين (التجريبية والضابطة) وانتهى تطبيق التجربة في يوم (الاثنين) (2015/1/26 م)، أي استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً بواقع (11) أسابيع وحصتين أسبوعياً لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج: Presentation of the Results

- للتحقق من صحة الفرضية الاولى عمّدت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في الجدول (16):

جدول (16) نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	37,5	30,42	5.51	70	2.94	2	دالة
الضابطة	36	32,72	46,26	6.80				

يبين الجدول (16) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (37,5) بتباين بلغ (30,42) وانحراف معياري مقداره (5.51)، بينما المتوسط

الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (32.72) بتباين بلغ (46,26) وبانحراف معياري مقداره (6.80) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.94)، وهي اكبر من لقيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (70) ومستوى دلالة (0.05)، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل البديلة وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية.

- للتحقق من صحة هذه الفرضية عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الميل نحو مادة الفيزياء، كما مبين في الجدول (17)

جدول (17) نتائج اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في مقياس الميل نحو المادة

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	36	71,19	96,24	9.81	70	3,180	2.000	دالة
الضابطة	36	64,31	72,76	8.53				

يبين الجدول (17) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (71.19) بتباين بلغ (96.24) وبأنحراف معياري مقداره (9.81)، بينما المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة يساوي (64.31) بتباين بلغ (72.76) وبأنحراف معياري مقداره (8.53) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.180)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (70) ومستوى دلالة (0.05)، وبهذا ترفض الفرضية الثانية وتقبل البديلة أي انه وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في مقياس الميل نحو مادة الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية.

- **حجم الأثر:** لمعرفة حجم تأثير المتغيرات المستقلة من جهة على المتغيرات التابعة من جهة أخرى استخدم حجم الأثر وهو مقدار الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع، استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغيرين التابعين (التحصيل والميل)، وكما موضح في جدول (18).

جدول (18) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغيري التحصيل والميل

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
التدريس بأنموذج تراجيست	التحصيل	0.70	متوسط
	الميل	0.75	

وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,70) بالنسبة لمتغير التحصيل أما متغير الميل بلغ مقدار حجم الأثر (0.75) وهما قيمتان مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بأنموذج (تراجيست) في تحصيل وميل الطالبات لمادة الفيزياء

ثانياً / تفسير النتائج Interpretation of the Result

1 - تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل

أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق انموذج (تراجيست) على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة الفيزياء، تعزو الباحثة أسباب ذلك إلى: -

- 1- أن أسلوب التدريس وفق أنموذج تراجيست يخلق جوا من التفاعل بين الطالبات والمدرسة وبين الطالبات أنفسهن وتجلى ذلك من خلال التشويق الواضح الذي أظهرته الطالبات داخل الصف مما يزيد من التحصيل الدراسي
- 2- يساعد هذا الأنموذج على إيصال المعلومات إلى ذهن الطالبات بطريقة فاعلة حيث يكون دور الطالبة عنصر فعال في المجموعة التجريبية وأقل اعتمادا على المدرسة والتي يكون دورها موجه ومرشدة.

3- إن خطوات هذا النموذج تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة علم الفيزياء حيث احتوى هذا النموذج على خطوات تؤدي كل خطوة دوراً معيناً تمهيداً للخطوة التي تليها مما يساعد على تنظيم المادة بشكل أفضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس.

لقد جاءت نتائج البحث الحالي متفقةً مع نتائج دراسة كل من (الوكيل، 2011) فيما يتعلق بأثر نموذج (تراجيست) في رفع مستوى التحصيل في مادة العلوم، أما بشأن رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال البرامج البرامج او الانموذجات التعليمية فتتفق النتيجة ضمن هذا البعد مع دراسة كل من ودراسة (العاني، 2011) ودراسة (النبهان، 2013).

2 - تفسير النتائج الخاصة بمتغير الميل

أن تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق انموذج تراجيست على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في الميل نحو مادة الفيزياء، تعزو الباحثة أسباب ذلك إلى:

1- احتواء أنموذج تراجيست على بعض الأنشطة التي في دورها تشرك جميع الطالبات في الأنشطة الصفية وإعطائهن الحرية في التعبير عن آرائهن فضلاً عن تشجيعهن لدعم أفكارهن وإعطاء المزيد من الأمثلة عن المفهوم الفيزيائي وهذا بدوره يدفع الطالبة إلى تجاوز النمطية والتقليد لما تتعرض له في الطريقة الاعتيادية مما يؤدي الى زيادة ميولهن نحو مادة الفيزياء.

2- إن أنموذج تراجيست يوفر بيئة تعليمية تجعل الطالبة في جو من المرح والمتعة والسعادة بعيداً عن التعقيد والملل يؤدي إلى زيادة ميلها نحو مادة الفيزياء.

3- أن التدريس على وفق هذا النموذج يشجع بدرجة كبيرة الطالبات على حرية طرح التساؤلات وإثارتها، ومشاركتهن الايجابية خلال الدرس يعد ذلك مؤشراً جيداً لزيادة الميل.

لا يوجد على حد علم الباحثة دراسات تناولت انموذج تراجيست في متغير الميل، وهذه النتيجة تتفق مع البرامج أو النماذج التعليمية التي تناولت الميل كمتغير تابع حيث اتفقت مع دراسة كل من (النعمي، 2005) ودراسة (الجبوري، 2010) ودراسة (النبهان، 2013) ودراسة (ناجي، 2014).

ثالثاً: الاستنتاجات: Conclusions

في ضوء نتائج البحث الحالي توصلت الباحثة إلى مجموعة من الاستنتاجات تمثلت فيما يأتي:

- 1- إن استعمال أنموذج تراجيست كطريقة للتدريس كان له الأثر الايجابي في زيادة التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني متوسط مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- 2- الأثر الايجابي لأنموذج تراجيست كطريقة للتدريس في زيادة ميل طالبات الصف الثاني متوسط نحو مادة الفيزياء مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- 3- التدريس على وفق انموذج (تراجيست) جعل الطالبات أكثر حيوية وتفاعلاً مع مادة الفيزياء حتى نهاية الدرس من التدريس بالطريقة الاعتيادية.

رابعاً: التوصيات Recommendations

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته التي تم التوصل إليها يمكن للباحثة أن توصي بما يأتي: -

- 1- استعمال أنموذج تراجيست في تعليم المفاهيم الفيزيائية لما له من اثر ايجابي في التحصيل والميل نحو مادة الفيزياء.
- 2- ضرورة تهيئة مستلزمات التدريس الفعال والنشط من صفوف حديثة ومختبرات وأثاث وأجهزة ووسائل تعليمية تساعد على نجاح عملية التدريس على وفق الطرائق والاستراتيجيات الحديثة.
- 3- ضرورة توفير الوقت اللازم للتدريس على وفق الاستراتيجيات والنماذج الحديثة لان مادة الفيزياء مادة صعبة وجامدة تحوي على مفاهيم مجردة ومسائل رياضية فتحتاج إلى وقت كبير لكي تصل المعلومات إلى أذهان الطالبات.

خامساً: المقترحات Propositions

استكمالاً لما توصل اليه هذا البحث، تقترح الباحثة ما يلي: -

- 1- إجراء بحث عن اثر أنموذج (تراجيست) في متغيرات تابعة أخرى مثل (الاتجاه، الدافعية، التفكير الإبداعي).
- 2- إجراء بحث عن اثر أنموذج (تراجيست) في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية.
- 3- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي في مواد دراسية أخرى مثل الرياضيات والاجتماعيات.
- 4- إجراء دراسة مقارنة لأثر أنموذج (تراجيست) مع نماذج الأخرى للتعرف على أفضليتها في الميل نحو المادة.
- 5- إجراء بحث مماثل للبحث الحالي على الطلاب.

المصادر**القرآن الكريم**

1. ابو اسعد، احمد عبد اللطيف (2011): **علم النفس الإرشادي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
2. أبو جادو، صالح محمد علي (2008): **علم النفس التربوي**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- أبوسعيد، عبد الله بن خميس وسليمان بن محمد البلوشي (2009): **"طرائق تدريس العلوم"**، ط1، دار المسيرة، عمان.
3. جابر، وليد احمد (2005): **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، ط2، دار الفكر، عمان.
4. الجبوري، عزيز محمد علي (2010): **اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي لمادة الفيزياء وتنمية ميلهم العلمي**، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، المجلد 10، العدد3.
5. الدريج، محمد (2004): **التدريس الهادف (من انموذج التدريس بالاهداف الى انموذج التدريس بالكفايات)**، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.
6. الرحو، جنان سعيد (2005): **أساسيات في علم النفس**، الدار العربية للعلوم للنشر والتوزيع، ط1، بيروت.
7. زيتون، حسن حسين (2003): **"استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعليم"**، ط1، عالم الكتب.
8. السلخي، محمود جمال (2013): **التحصيل الدراسي ونمذجة العوامل المؤثرة به**، ط1، دار الرضوان، عمان.
9. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (1999): **"مبادئ القياس والتقويم في التربية"**، ط1، دار الثقافة، مطابع الأرز، عمان.
10. عباس، محمد خليل، وآخرون (2009): **"مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس"**، ط2، دار المسيرة، عمان.
11. عبد الرحمن، أنور حسين، وعدنان حقي شهاب (2007): **"الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية"**، ط1، مطابع شركة الوفاق، بغداد.
12. عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2001): **"الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم"**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.
13. عبد المعطي، حمادة (2002): **"فعالية استخدام استراتيجيات المتشابهات في تصحيح التصورات الخاطئة عن بعض المفاهيم البيولوجية للمرحلة الابتدائية"**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، القاهرة.
14. عزيز، حنا داود وأنور حسين عبد الرحمن ومصطفى محمد كامل (1991): **"مناهج البحث في العلوم السلوكية"**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
15. عطية، محسن علي (2015): **"البنائية وتطبيقاتها استراتيجيات تدريس حديثة"**، ط1، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
16. عفانة، عزو إسماعيل ويوسف إبراهيم الجيش (2009): **"التدريس والتعلم بالدمغ ذي الجانبين"**، ط1، دار الثقافة، عمان.

17. عليان، شاهر رحي (2010): **مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها - النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
18. القطراوي، عبد العزيز جميل عبد الوهاب (2010): "أثر استخدام استراتيجيات المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملية في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الاساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.
19. القيسي، تيسير خليل بخيت (2001): **اثر خرائط المفاهيم في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية وتفكيرهم الناقد في الرياضيات**، (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد.
20. منسي، محمود عبد الحليم (1999): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط1، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، مصر.
21. ناجي، حنان اركان (2014): **اثر انموذج بايبي في التحصيل والميل نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني المتوسط**، رسالة ماجستير، جامعة بابل-كلية التربية الاساسية.
22. النبهان، مسلم محمد جاسم (2013): **فاعلية التدريس باستخدام برامج ألكترونية في تحصيل الفيزياء والميل نحوها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط**
23. النعيمي، عصام محمود علي محمد (2005): **اثر نمطين تعليميين وفق أنموذج برونر في تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية وتنمية تفكيرهم الاستدلالي وميلهم نحو الفيزياء**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الموصل.
24. وزارة التربية (2010): **نظام المدارس الثانوية**، رقم2، مطبعة وزارة التربية
25. الوكيل، آلاء فايق حبيب، (2011): "أثر أنموذج تراجسيت في تحصيل مادة العلوم والمهارات العقلية لتلامذة الصف الخامس الابتدائي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن الهيثم، بغداد.
26. <https://ar.m.wikipedia/wiki>

أثر النزوح في المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين واقارنهم غير النازحين

م.د. غادة علي هادي جعفر

كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية/ جامعة بغداد

The Effect of Displacement on the Positive Flexibility of the Displaced Teenagers and Their Non-displaced Counterparts

Lecturer Dr. Ghada Ali Hadi Ja'far

College of Education (Ibn Rushd) for Human Sciences / University of Baghdad

Abstract

The aim of the study is to identify (The Effect of Displacement on the Positive Flexibility of the Displaced Teenagers and Their Non-displaced Counterparts according to the two variables: age (12, 14, 16, 18 years old) and gender (male or female). The sample consists of (160) male and female displaced teenagers chosen from the camps of the displaced in Baghdad and (160) male and female non-displaced teenagers chosen from the preparatory and high schools. The researcher has adopted Ibrahim's scale (2009) which consists of (58) items.

الملخص

استهدف البحث الحالي تعرف المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وغير النازحين تبعاً لمتغيري العمر (12، 14، 16، 18) سنة، والنوع الاجتماعي (ذكور - اناث). وتعرف دلالة الفروق في المرونة الايجابية لدى كل من النازحين وغير النازحين تبعاً لمتغيري العمر (12، 14، 16، 18) سنة، والنوع الاجتماعي (ذكور - اناث).

وقد شملت عينة البحث الحالي (160) مراهقاً ومراهقة من النازحين اختيروا من المجمعات والمخيمات النازحين اليها في محافظة بغداد. و(160) مراهقاً ومراهقة من غير النازحين اختيروا من المدارس الاعدادية والثانوية في المنطقة السكنية المتواجدين فيها غير النازحين نفسها.

وقد تبنت الباحثة مقياس ابراهيم (2009) الذي يتكون من (58) فقرة. وقد استخرجت الباحثة الخصائص السيكمترية للمقياس، وقد أظهرت النتائج أ- ان المراهقين النازحين وغير النازحين (ذكور واناث) لديهم مرونة ايجابية ولكل الاعمار المشمولة بالبحث. ب- لا أثر لمتغير العمر والنوع الاجتماعي للمراهقين النازحين. ج- لا أثر لمتغير العمر للمراهقين غير النازحين، وان الاناث أكثر مرونة من الذكور.

مشكلة البحث

ان التطور التكنولوجي والمعرفي، والتغيرات الاقتصادية التي تتعرض لها المجتمعات في الوقت الراهن والتي جعلت افرادها يواجهون تحديات كبيرة وضغوطاً متزايدة، إلا أننا نجد إن هؤلاء الافراد يختلفون في استجاباتهم ازاء هذه الضغوط والتحديات، فالبعض تجده يعاني من القلق الذي من الممكن ان يؤدي به الى مرض نفسي او جسمي، او يكون شخص منعزل عن العالم وعن الظروف الصاعقة التي يتعرض لها. ومنهم من يتصدى بقوة لتلك الظروف والازمات الصاعقة، اذ يرى ان المشكلات نسبية ويؤمن بأن المحن الراهنة ينبغي ان تمر، ويعمل جاهدا بكل ما لديه من طاقات ومهارات وخبرات محاولاً تغيير المواقف الصعبة التي يتعرض لها ليستعيد فاعليته النفسية، ويعود بنفسه الى حالة من الاستقرار والالتزان الانفعالي. وهؤلاء الافراد هم من يمتلكون اكثر السمات النفسية استقراراً في تشكيل نمط خاص من الشخصية القوية التي لا تخضع للظروف ولا تستسلم للفشل، وهذه السمة يطلق عليها "المرونة الايجابية" (Resilience). لذلك ينطوي مفهوم المرونة الايجابية على القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية لهذه الشدائد والنكبات وتجاوزها بشكل إيجابي، ومواصلة الحياة بفاعلية واقتدار (الجمعية النفسية الامريكية، 2003:).

ويشير بعض العلماء إلى ان السبب الرئيس لانتشار الاضطرابات والمشكلات والازمات في الحروب والمآسي هو التغيرات الجذرية في اسلوب الحياة التي تنجم عن القلق، والخوف وضياح المستقبل، وفقدان الامل، ومن الامثلة التي تدل

على ذلك إزدياد نسبة من يميلون الى العزلة الاجتماعية وارتفاع نسبة الافراد الذين لا يغلب عليهم طابع الحزن نتيجة فقدان صديق مقرب، او الهجرة، او النزوح القسري، او البعد عن الالهل والوطن (النعمي، 2007: 7).

وبذلك تبرز مشكلة البحث الحالي من الحاجة الى الاجابة عن السؤال: هل يستطيع المراهقون العراقيون النازحين ان يطوروا القدرة على المرونة الايجابية؟ وهل يؤثر متغير العمر في ذلك في ظل ما تعرضوا له وما يتعرضون له من ظروف ضاغطة من تركهم لمنازلهم ونقص الموارد والثروات وفراق المقربين الى غير ذلك من مواقف وظروف صعبة يمررون بها؟ وهل هناك فروق في المرونة الايجابية لدى المراهقين تبعاً للنوع الاجتماعي؟

اهمية البحث:

تعد المرونة الايجابية احد المفاهيم المعاصرة التي تتناول القوة الانسانية الفعالة، والاتجاهات الوقائية نحو تحسين الحالة الصحية والنفسية للفرد، إذ تركز البحوث المهمة بالمرونة الايجابية على دراسة العوامل الوقائية والعمليات الحيوية النفسية والاجتماعية التي تعمل على تفعيل عمليات التوافق في مواجهة الظروف الحياتية الصادمة. وقد أدى ذلك إلى وضع مجال بديل لمجالات اضطرابات السلوك التي ترتبط بعلم النفس، إذ ان الاهتمام المفرط بالاضطرابات والامراض النفسية اصبح مجالاً للانتقاد لانه اصبح اهتماماً مبالغاً فيه. وقد تجنبت المرونة الايجابية هذا الانتقاد من خلال الاهتمام بالجوانب النمائية في علم النفس (Haynesk, 2001: 5). وتؤدي المرونة الايجابية دوراً مهماً في تحديد مدى قدرة الفرد على التكيف مع الصعوبات والمواقف الضاغطة التي تواجه الفرد في حياته، فالشخص الصحيح نفسياً والذي يمتلك اتزاناً انفعالياً هو الذي يمكنه السيطرة على انفعالاته بمرونة عالية، والتعبير عنها بحسب طبيعة الموقف مما يساعد الفرد على المواجهة الواعية لظروف الحياة وازماتها، فلا يضطرب او ينهار للضغوط او الصعوبات التي تواجهه (ريان، 2006: 35).

ويمكن ان نلاحظ معاني المرونة الايجابية في بعض الخصائص والسمات النفسية لعل من اهمها الايجابية (Positiveness)، فالبحت في المرونة الايجابية يعني البحث في الاصول التكوينية لما يمكن ان يكون عليه الانسان الايجابي من حيث هو طموح للمستقبل يمضي نحو توكيد الامكانات وتحقيق الذات. ومن حيث هو امكانية ابداعية لها حضور تعبيرية من خلال كل فعل جديد. إن الجوانب الايجابية في طبيعة الانسان هي التي تدفعه الى تحقيق الذات، واستثمار طاقته وحسن توظيفها وتاصيل المعنى والقيمة والسعي ليتجاوز ما هو كائن لبلوغ ما ينبغي ان يكون (محمد ابراهيم عيد، 2002: 126).

وهناك العديد من الدراسات التي توصلت الى وجود علاقة بين نسبة الذكاء المرتفعة للفرد وبين وجود حصيلة نفسية قوية، وعلى الرغم من ذلك فأن نسبة الذكاء ليس لها تأثير في معدل المرونة الايجابية. وترتبط المرونة الايجابية بالعلاقات بين الشخصية الجيدة وهذه العلاقات التي تتمثل في حياة الافراد كاملة من الطفولة حتى النضج (Collishaw et.al, 2007: 220).

يؤكد دومونت وآخرون (Dumont et.al, 2007) ان وجود سمة المرونة الايجابية لدى الافراد في مرحلة مبكرة يؤدي الى وجودها في حياتهم في مراحل عمرية متقدمة ولكنها تتفاوت او تتغير في نسبتها عبر الزمن، لهذا ينبغي الاهتمام بهذا المفهوم الثري ليصبح مصدر الاهتمام في حياة كل الافراد سواء الذين مروا بمحن وشدائد او لم يمروا بها بعد فكلنا نمر باحد درجات الضغوط والتحديات في حياتنا اليومية ولكن لايمكننا ان نتنبأ ايا منا سوف يواجه هذه الضغوط (Dumont et.al, 2007: 264).

وتتمثل المرونة الايجابية بنية متعددة الابعاد تتطوي على مهارات خاصة تمكن الافراد من مواجهة الاحداث الصادمة في الحياة. وتشير نتائج العديد من الابحاث الى ان درجة هذه السمة يمكن ان تتغير من فرد لآخر، كما يمكن ان تتغير داخل الفرد نفسه تبعاً للمرحلة العمرية التي يمر بها، مما يستوجب تكثيف الجهود البحثية التي تتناول مفهوم المرونة الايجابية بالدراسة في كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة التي يمر بها الفرد طوال حياته ولا سيما في مرحلة المراهقة

بوصفها مرحلة نمائية حرجية يسعى الفرد فيها الى الوصول لحالة من الاتزان النفسي على الرغم مما يخبره من ضغوط نفسية واحداث صدمية تزداد بشكل كبير في هذه المرحلة العمرية. ويشير هاينز (Haynes,2001) الى ان اختلاف النوع يؤدي دوراً في الاستجابات ازاء الضغوط والصدمات، فقد اشارت بعض الدراسات الى ان الذكور يظهرون سلوكاً عدوانياً بشكل اكبر من الاناث في المواقف الضاغطة، في حين ان الاناث يكن عرضة بشكل اكبر من الذكور للقلق او الاكتئاب في هذه المواقف. ومن ناحية اخرى يشير هاينز الى ان الاناث ترتفع لديهن سمة المرونة الايجابية ولا سيما في مرحلة الطفولة بشكل اكبر من الذكور، وتنخفض لديهن هذه السمة في مرحلة المراهقة ليصبح الذكور اكثر صموداً (Haynes,2001: 24).

ويذلك تكمن اهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- اهمية مرحلة المراهقة اذ تعد مرحلة انتقال مهمة في عمر الانسان، فالمراهق ليس طفلاً وليس رجلاً، فهو ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون فيه معتمداً على الغير الى طور يعتمد فيه على نفسه، وبين هاتين المرحلتين يمر الطفل في دور المراهقة وفيها تتجه ميول المراهق الجديدة وتقوده الى اتجاهات مختلفة ومتضاربة (عوض، ب-ت: 21).
- 2- توثيق ظاهرة النزوح بوصفها مؤشراً إلى مجموعة من التوترات والاضطرابات التي تعترى تآلف المجتمع وتماسكه وتوازنه وما تبعه من تأثيرات ومشكلات تجعل من دراستها والبحث فيها ضرورة علمية.
- 3- الكشف عن وجود مسارات تطويرية التي قد تتخذها المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وغير النازحين، فضلاً عن الكشف عن طبيعة المسارات فيما اذا كانت تدعم النظريات التعليمية (السلوكية)، ام النظريات الارتقائية (المراحلية).

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

1. المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وغيرالنازحين تبعاً لمتغيري:
أ. العمر (12، 14، 16، 18) سنة.
ب. النوع الاجتماعي (ذكور / اناث).
2. دلالة الفروق في المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وغير النازحين تبعاً لمتغيري:
أ. العمر (12، 14، 16، 18) سنة.
ب. النوع الاجتماعي (ذكور / اناث).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالنازحين من مناطق الموصل والانتبار وصلاح الدين من أعمار (12، 14، 16، 18) سنة للعام الدراسي (2014 / 2015) المتواجدين في المجمعات والمخيمات والهياكل السكنية في مدينة بغداد وأقرانهم غير النازحين في المدارس من المناطق نفسها.

تحديد المصطلحات:

اولاً: المرونة الايجابية (Resilience):

وعرفها كل من:

- هاينز (Haynes,2001):

التكيف الفعال والتوافق الناجح على الرغم من وجود ضغوط او تحديات او ظروف صادمة (Haynes,2001:3).

- ويكس (Wicks,2005):

العملية المستمرة للتكيف العالي مع اية صدمة او ازمة او مأساة او تهديد او اي مصدر ضاغط ذي دلالة (Wicks,2005:2).

- يورجاسون واخرون (Yorgason et.al,2007):

العملية التي يتكيف الفرد من خلالها مع الصعاب والشدائد ويتوافق معها (Yorgason,et al,2007: 217).

- ابراهيم (2009)

المبادأة والتحدي والقدرة على التكيف مع المواقف الضاغطة والمضي قدماً بالامكانات نحو المستقبل (ابراهيم،2009: 172).

من خلال ما تقدم تخلص الباحثة الى ان التعريفات التي تناولت المرونة الايجابية جميعها تشير الى الضغوط والتهديدات والقدرة على التوافق الايجابي وهي محصلة ايجابية بالرغم من وجود الضغوط والصدمات.

وقد تبنت الباحثة تعريف (ابراهيم،2009) لانها تبنت مقياسها في البحث الحالي.

وقد عرفت الباحثة المرونة الايجابية تعريفاً اجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المراهق على مقياس المرونة الايجابية المتبنى في هذا البحث.

الاطار النظري

إنموذج مرازيك ومرازيك (Mrazek & Mrazek,1987):

قدم مرازيك ومرازيك (Mrazek & Mrazek,1987) إنموذجاً تصورياً للمرونة الايجابية، وهي لا تتضمن الانجاز بمعناه التقليدي، وانما تتضمن مهارات الحياة والعادات التي تساعد الفرد على مواجهة مخاطر البيئة والتغلب عليها. وتتطوي هذه المهارات والقدرات على ما يأتي:

1. الاستجابة السريعة للخطر: وهي القدرة على التعرف على متطلبات البيئة ومحاولة التكيف معها.
2. النضج المبكر: وهي قدرة الطفل على تولي مسؤوليات اكبر من تلك التي نتوقعها عادة من الاطفال في مثل عمره.
3. البعد عن المؤثرات المؤلمة: ويقصد بها القدرة على ابعاد الفرد نفسه عن المشاعر الحادة.
4. البحث عن المعلومات: وهي تعزيز رغبة الفرد في التعلم قدر المستطاع عن بيئته.
5. تشكيل العلاقات واستخدامها: ويقصد بها القدرة على خلق علاقات جديدة.
6. التوقع الاسقاطي الايجابي: وهو القدرة على اسقاط الفرد لنفسه في المستقبل لكي يتصور كيف ستكون الحياة بعد حل المشكلة. والتوقع الاسقاطي الايجابي لا يتطلب انفصال المشاعر السلبية الحاضرة فقط، ولكن يتطلب ايضاً قدرة ثقافية وانفعالية لكي يتخيل الفرد نفسه في مكان وزمان مختلفين.
7. القيام بمخاطر مؤثرة: وهي القدرة على تحمل المسؤولية الشخصية من اجل اتخاذ قرارات ناقدة حتى وان كانت هذه القرارات تتضمن مخاطرة على المستوى الشخصي.
8. اقتناع الفرد بأنه محبوب: وهي القدرة على اعتقاد الفرد بأنه يستحق ان يكون محبوباً وأنه محبوب بالفعل من الآخرين.
9. اعادة البناء المعرفي للأحداث المؤلمة: وهي القدرة على معالجة الأحداث المؤلمة مرة ثانية بطريقة تجعلها اكثر قابلية من وجهة نظر الفرد.

10. الايثار: وهو القدرة على شعور الفرد بالسرور عندما يفضل الآخرين على نفسه.

11. التفاؤل والامل: وهو القدرة على تكوين وجهة نظر ايجابية عن المستقبل (Mrazek & Mrazek,1987:352-354).

إنموذج كوفي (Covey,1990):

قدم كوفي (covey,1990) إنموذجاً يقوم على الاعتقاد بأن المرونة الايجابية تتبع من مجموعة من المبادئ الدائمة المستقرة (على العكس من الممارسات العشوائية أو الاعتيادية). وقدم كوفي هذه المبادئ في العادات السبعة الاتية:

1. كن نشيطاً وفعالاً: ويقصد بذلك عادة النشاط، وتحمل الفرد مسؤولية اختياراته واعماله.

2. ابدأ بالنهاية في عقلك: وهي عادة الاستقرار على مهمة واضحة، وتوضيح القيم والاولويات قبل اختيار الاهداف، وبدء الفرد يومه دائماً بتفهم عميق للاتجاهات والغايات الخاصة به.
3. ضع الهم قبل المهم: تتضمن هذه العادة تنظيم الوقت وإدارته والنشاطات الخاصة بالاولويات المحددة.
4. فكر لتحظى بكل ما تستطيع من مكاسب: وهي عادة البحث عن المنافع المتبادلة، وإيجاد التوازن بين الشجاعة والحذر.
5. حاول ان تفهم اولاً ثم ان تكون مفهوماً: وهي عادة الاتصال الفعال بأن يحترم الفرد حقوق الآخرين، وان يحاول بصدق ان يفهم وجهة نظر الآخرين ومواقفهم.
6. التعاون: وهي عادة التعاون المبدع والعمل في الفريق الذي فيه قيم واحدة ووجهات نظر وطرق متنوعة.
7. خذ العزم: تتضمن هذه العادة الاهتمام بالعادات الست الأخرى مع تأسيس برنامج متوازن ومنظم من اجل تجديد الذات (Covey,1990:51-53).

أنموذج ماستين وكوتسورث (Masten & Coatsworth,1998):

- حدد ماستين وكوتسورث (Masten & Coatsworth,1998) عدداً من الخصائص، أطلقا عليها "خصائص المرونة الايجابية في مرحلة المراهقة والشباب"، هذه الخصائص هي:
- على مستوى الفرد: ان يكون جذاباً، ولديه توظيف ثقافي وإجتماعي جيد، وباحث يتمتع بالكفاءة الذاتية، ولديه ثقة بالنفس، وتقدير كبير للذات، ويتمتع بمواهب عديدة، ويتحلى بالايمان.
 - على مستوى الاسرة: يتمتع بعلاقات اسرية وطيدة ودافئة، ويشعر بدعم عائلي.
 - خارج الاسرة: لديه روابط مع البالغين خارج العائلة، وعلى اتصال بالمنظمات الاجتماعية المختلفة، ويتمتع بمستوى رفيع من التعليم (Masten & Coatsworth,1998:212).

إنموذج ويكس (Wicks,2005):

- ترى ويكس ان المرونة الايجابية تركيب معقد يمكن عدّه استراتيجية ذات متغيرات ظاهرة ومستترة، تشمل وحدات تحليلية تصف سعي الناس لتحقيق الاهداف مهمات الحياة، وتتضمن هذه الاستراتيجية الابعاد الاتية:
- البعد الاول: الرؤية الشخصية:**

- تعبر الرؤية الشخصية عن الطريقة التي يدرك بها الفرد العالم ومكانته فيه. ويمكن ان تفهم الرؤية على انها أنموذج شخصي، اي ادراكات الفرد او فرضياته او اطاره المرجعي، وتشمل الرؤية الشخصية العناصر الاتية:
- **الهدف والمعنى:**

يفترض في هذا الاطار للمرونة ان الافراد المرنين لا يملكون التفاوض الذي اسمته البحوث السابقة بالوهم المتوهج فحسب، وانما يعتقدون ايضا في انهم مسؤولون عن تحقيق المعنى المقصود من حياتهم.

- المبادئ والقيم:

تعتقد ويكس ان الفرد يتسم بالمرونة الايجابية عندما يكون لديه اتجاهات قوية، يكونها بنفسه معتمدا على مبادئ شديدة القدم. والمبادئ هي قوانين واقعية وعامة وواضحة للفرد، ومن امثلة المبادئ التي تعد اساساً للمرونة: الكمال، والتواضع، والوفاء والاعتدال، والشجاعة، والعدل، والادارة، والصبر، والمثابرة، والبساطة، وخدمة الآخرين (Lovin,2000:36).

ويرى ماير (Mayer,1996) ان القيم التي تصنف بكونها مبادئ دائمة مستمرة، تؤدي الى المرونة الايجابية، فهي تساعد الافراد على تجاوز الازمات، وتمكنهم من الانحناء بدون كسر، ومن النهوض لتحدي المصائب (Wicks,2005:17).

- الاهداف:

تتضمن المرونة الايجابية الى جانب اتخاذ وجهة نظر ايجابية عن العالم، مدعمة بالهدف والمبادئ والقيم المرتبة القدرة على عمل خطط واقعية واتخاذ خطوات جادة لتنفيذها، اي الارتقاء والتحرك تجاه اهداف واضحة. وتبني الفرد اهدافه في الحياة من خلال ترتيب اولوياته للسعي الى تحقيق تلك الاهداف واتخاذ خطوات عملية يمكن من خلالها تنفيذ هذه الاهداف بأفضل صورة ممكنة في اطار المراحل او الفترات التي يمكن ان تستغرقها تلك الاهداف لكي تتحقق (Trommsdorf,1980:250).

البعد الثاني: توقع المشكلات ومحاولة حلها:

يعرف التوقع بأنه القدرة على القلق والتخطيط الواقعي يتضمن التوقع ان الفرد لا يقلل من تقدير الخطر، ولا يبالغ فيه، وانما يحدد الخطر المحتمل تقريباً، والاستعداد مقدماً للتعامل مع التهديد المدرك نحو الذات او نحو الآخرين. والتوقع اكثر من مجرد الانشغال بتخطيط معرفي واعداد قوائم فهو يتضمن التفكير والشعور، ويظهر التوقع بشكل واضح في العمليات الاتية:

- الاستجابة السريعة للخطر:

تُعد الاستجابة بشكل سريع للخطر مرونة ايجابية، إذ انها تتضمن تقادي الاذى، كما تمثل نوعاً من البقاء والنجاة من المواقف المهددة.

- البحث عن المعلومات:

تظهر المرونة من خلال الرغبة والقدرة على التعلم بشكل مستمر، اي البحث بنشاط، واستيعاب المعلومات، من خلال كل من المعرفة والملاحظة الحسية. ويتضمن البحث عن المعلومات الاستماع للاحر مع النية للفهم، فالافراد ذوو المرونة الايجابية لا يقومون بمجرد تسجيل محتوى الكلمات المنطوقة، ولكنهم يستمعون الى المشاعر والمعنى، فالقدرة على الاستماع بشكل متحمس يؤدي الى بيانات اكثر دقة، وتكون نظاماً من المعلومات، يمكن استخدامه في اللحظات الحاسمة.

- القيام بمخاطرة حاسمة:

ان الافراد ذوي المرونة الايجابية لديهم الرغبة في القيام بمخاطرات موجهة بعمليات اتخاذ قرارات فعالة وحاسمة، ويؤمنون بأنهم قد يحدثون تأثيراً في الآخرين. وتشير المخاطرة الى الشجاعة التي يمتلكها الفرد لمواجهة المواقف المختلفة، وابداء روح التحدي ازاء ما يكتنف تلك المواقف من صعوبات، مع تقدير النتائج والعقوبات، واتخاذ انسب السبل لضمانات اكبر للنجاح واحراز الاهداف (Premvzie & Furnham,2005).

من خلال ما تم استعراضه من نماذج نظرية ترى الباحثة ان المرونة الايجابية صفة متلازمة للحياة، وهي قوة كامنة خلقها الله تعالى في الانسان ولا يمكن ان تتحول الى ميزة الا اذا فعلها الفرد بالتجربة والممارسة، ولا يمكن التحدث عن المرونة الايجابية بعيداً عن التعرض للضغوط أو احداث الحياة الضاغطة، إذ يتحدد نصيب الفرد من المرونة الايجابية بقدر ما يستطيع ان يتغلب أو يواجه تلك الأحداث الضاغطة ويتأثر بها ويؤثر فيها.

وكلما كان الفرد متحلياً بخاصية المرونة الايجابية كان أكثر ايجابية في تعامله مع ما يدور حوله من مثيرات، كما ان المرونة الايجابية تساعد الفرد على المواجهة الجدية لأي ظروف ضاغطة يتعرض لها.

دراسات سابقة**دراسة توماس (2000) (Thomas, 2000)**

هدفت الدراسة الى معرفة مدى تأثير المرونة الايجابية والسعادة الانفعالية في التغلب على الضغوط لدى الأفراد ذوي المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض. وقد بلغت عينة الدراسة (300) رجلاً وأمرأة، نصفهم من اصل افريقي والنصف الآخر من أصل امريكي. وأظهرت النتائج الى ان النساء والرجال من أصل أفريقي أكثر نشاطاً في القيام بأدوارهم، ويتمتعون بالاجابية، ويقومون بالمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة، كما كشفت الدراسة وجود علاقة بين الأنماط

السلوكية والمرونة الايجابية، وأظهرت النتائج مدى تأثير التقارب الثقافي بين الأفراد، وعلاقته بالمنظور الدينامي للسعادة الانفعالية واستراتيجيات معالجة المشكلات.

دراسة أونج وآخرون (Ong et al, 2006)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة مدى ارتباط الأمل بالتكيف الايجابي مع الضغوط في مرحلة ما بعد الرشد، بوصفه الوجه المقابل والفعال ضد الإصابة أو الألم أو فقدان عزيز. وقد تكونت العينة من (226) فرداً من كبار الراشدين تراوحت أعمارهم ما بين (62 – 80) سنة بمتوسط عمر مقداره (72,09) سنة، من خريجي المدارس الثانوية. وقد استخدمت الدراسة ثلاثة مقاييس لقياس كل من الأمل لدى الراشدين، ومقياس العصابية المشتق من مقياس أيزنك للشخصية، ومقياساً للمشاعر السلبية على مدى (45) يوماً. وقد أظهرت النتائج ان سمة الأمل اليومي لها فوائد وقائية من حيث تقليل المشاعر السلبية والمساعدة في التكيف مع الضغوط. وأظهر الأفراد ذوي الدرجة المرتفعة من الأمل ردود فعل قليلة تجاه الضغوط وكذلك قابلية أعلى للصحة الانفعالية. وبذلك يعد الأمل مصدراً مهماً للمرونة الايجابية ويسهم بشكل كبير في التقليل من الضغوط والظروف الصعبة.

دراسة كامبل سيلس وآخرون (Campbell – Sills et al, 2006)

هدفت هذه الدراسة الى بحث العلاقة بين المرونة الايجابية وبين سمات الشخصية وأسلوب مواجهة الضغوط والأعراض النفسية لطلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (132) طالباً وطالبة من جامعة ولاية سان دياكو، حيث تشكل الإناث (72%) من حجم العينة بمتوسط عمر للعينة مقداره (18,87) سنة. وقد استخدمت الدراسة مقياس كورنر-ديفيدسون للمرونة الايجابية، ومقياس لمواجهة الضغوط في المواقف الصادمة. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين المرونة الايجابية وبين الأعراض النفسية وأسلوب مواجهة الضغوط. كما توصلت الى ان المرونة الايجابية تربطها علاقة سلبية بالعصاب، وعلاقة ايجابية بالانبساطية والوعي وصحة الضمير. وتختلف العلاقة بين المرونة الايجابية والأنماط المتعددة لأسلوب مواجهة الضغوط، حيث ترتبط مواجهة الضغوط من خلال تحديد المهمة (Oriented Coping – Task) ارتباطاً ايجابياً بالمرونة الايجابية. كما تُعد مواجهة الضغوط من خلال تحديد المهمة وسيطاً يربط بين المرونة الايجابية وبين الوعي، في حين ترتبط مواجهة الضغوط من خلال التوجيه العاطفي بمستوى منخفض من المرونة الايجابية. وأخيراً أوضحت نتائج الدراسة ان المرونة الايجابية تعد وسيطاً يربط بين الإساءة والإهمال والقسوة في الطفولة وبين عدم ظهور اعراض نفسية مرضية فيما بعد.

ومن خلال اطلاع الباحثة على الدراسات التي تمكنت من الحصول عليها في هذا المجال لاحظت ان هناك ندرة في الدراسات العربية التي تناولت المرونة الايجابية بالرغم من اهتمام الدراسات الاجنبية بهذه السمة اهتماماً كبيراً نظراً لأهميتها في استعادة الفرد فاعليته النفسية وعودته الى حالة التوافق والاتزان، فضلاً عن ارتباط المرونة الايجابية ايجابياً بأساليب مواجهة الضغوط، والأمل والاستجمام، وتقدير الذات وتحمل المسؤوليات الاجتماعية.

دراسة ابراهيم (2009)

هدفت هذه الدراسة الى استجلاء العلاقة محتملة الوجود بين المرونة الايجابية ووجهة الضبط، وهل تتأثر هذه العلاقة بمتغيرات مثل النوع (ذكوراً، وإناثاً) أو التخصص الأكاديمي (علمياً، وأدبياً). تكونت العينة من (409) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة في المراحل العمرية (19 – 22) عاماً، وقد قسمت العينة وفقاً للنوع الاجتماعي (ذكور – إناث)، وتبعاً للتخصص (علمي – ادبي). وقد أعدت الباحثة مقياساً للمرونة الايجابية، وتبنت مقياس محمد ابراهيم عيد (1997). واسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائياً بين المرونة الايجابية ووجهة الضبط لدى الشباب، ووجود فروق دالة احصائياً بين كل من الذكور والإناث على مقياس المرونة الايجابية لصالح الذكور. ووجود فروق دالة احصائياً على مقياس المرونة الايجابية لصالح طلاب التخصصات الادبية.

إجراءات البحث:

1- مجتمع البحث:

يقصد بمجتمع البحث (Population) المجموعة الكلية (Universal Set) ذات العناصر التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة (عودة وملكاوي، 1992: 159). ويمكن توضيح مجتمع البحث على النحو الآتي:

أ. مجتمع النازحين:

نتيجة لعدم توافر إحصائية رسمية دقيقة لدى الجهات المسؤولة عن أعداد النازحين المراهقين في محافظة بغداد، وذلك من خلال مراجعة الباحثة وزارة التربية وحقوق الإنسان والمهجرين والمهاجرين والدوائر التابعة لها، فضلاً عن مجلس محافظة بغداد، لذا لجأت الباحثة إلى مراجعة مجالس البلدية في بعض المناطق السكنية التي لجأت إليها بعض العوائل النازحة لأنها تمثل مناطق أكثر أمناً بالنسبة لها، ومن هذه المناطق: العامرية، وحي الخضراء، وحي الجامعة في منطقة الكرخ الأولى.

ب. مجتمع غير النازحين:

يتكون مجتمع البحث من المراهقين غير النازحين المتواجدين في المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية في المناطق السكنية ذاتها التي حدد منها مجتمع البحث من النازحين، وهي: العامرية، وحي الخضراء، وحي الجامعة في منطقة الكرخ الأولى ممن هم بأعمار (12، 14، 16، 18) سنة.

2- عينة البحث:

تحقيقاً لأهداف البحث اختير (160) مراهقاً ومراهقة من النازحين، و(160) مراهقاً ومراهقة من غير النازحين بالطريقة الطبقيّة العشوائية، وذلك بالرجوع إلى القوائم والسجلات المدرسية المثبت فيها عمر المراهق بحسب تاريخ ميلاده، وبالإستعانة بالبطاقة المدرسية أو بالإستعانة بإدارة المدارس المشمولة بالبحث ومرشدات الصفوف، وأسُتُبعد المراهقين الراسبين والمتأخرين بالتسجيل بالمدرسة، وعلى النحو الآتي:

أ. عينة النازحين:

اختيرت عينة من المراهقين النازحين لتمثيل الأعمار (12، 14، 16، 18) سنة، والنوع الاجتماعي (ذكور، أناث)، وشملت عينة النازحين (160) مراهقاً، بواقع (40) فرداً لكل عمر من الأعمار المشمولة بالبحث، مناصفةً بين الذكور والإناث، من المجمعات السكنية والمخيمات وهياكل البيوت الساكنين فيها في المناطق السكنية التي حدد فيها مجتمع البحث، وهي: العامرية، وحي الخضراء، وحي الجامعة من منطقة الكرخ الأولى في مدينة بغداد، والجدول (1) يوضح ذلك.

الجدول (1)

عينة البحث من النازحين موزعة بحسب المنطقة والعمر والنوع الاجتماعي

مج	18 سنة		16 سنة		14 سنة		12 سنة		الكرخ الأولى المنطقة
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	
65	5	10	5	15	10	10		10	حي الجامعة
45	5	10	10		5	5	10		العامرية
50	10		5	5	5	5	10	10	حي الخضراء
160	40		40		40		40		المجموع

ب. عينة غير النازحين:

أُختيرت عينة من المراهقين غير النازحين لتمثيل الأعمار (12، 14، 16، 18) سنة، والنوع الاجتماعي، وشملت (160) مراهقاً، بواقع (40) فرداً لكل عمر، مناصفةً بين الذكور والإناث، أُختيروا من المدارس ذاتها التي أُختير منها عينة النازحين، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

عينة البحث من غير النازحين موزعة بحسب المنطقة والمدرسة والعمر والنوع الاجتماعي

مج	18 سنة		16 سنة		14 سنة		12 سنة		المدارس	الفرع الأولى المنطقة
	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور		
65	5	5	5	5		5		5	اعدادية القدس للبنين	حي الجامعة
	5	5		5	5	5	5	5	اعدادية الفاروق للبنات	
45		5	5		5				اعدادية العامرية للبنين	العامرية
	5			5	5	5	5	5	اعدادية العامرية للبنات	
50		5	5		5		5	5	اعدادية الخضراء للبنين	حي الخضراء
	5		5	5		5	5		اعدادية جنادين للبنات	
160	40		40		40		40			المجموع

3- أداة البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي في قياس تطور المرونة الايجابية لدى المراهقين، كان لابد للباحثة من ان تتبنى مقياساً أو تعدده لقياس المرونة الايجابية، مما يتطلب البحث والتقصي في الادبيات والدراسات التي تناولت هذا المفهوم، وبذلك عثرت الباحثة على دراسة مصرية هي دراسة (ابراهيم، 2009) تناولت المرونة الايجابية وتبنت مقياسها (الملحق 1).

أعدت الباحثة التعليمات الخاصة بالاجابة على فقرات المقياس، بالطلب من المفحوصين إبداء آرائهم بالنسبة لكل عبارة على اساس اختيارهم إحدى الاجابات الاتية: موافق، احياناً، غير موافق.

ولتصحيح المقياس اعطت الباحثة كل استجابة وزناً بحيث تعطى الاستجابة موافق (3 درجات)، و احياناً (درجتين)، وغير موافق (ثلاث درجات)، وذلك لجميع عبارات المقياس.

الخصائص السيكومترية للأداة:

الصدق الظاهري (Face Validity)

تحققت الباحثة من صدق المقياس من خلال عرض الاداة على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق 2)، وطلب منهم تقدير صلاحية الفقرات، ومدى ملائمتها لمستوى عينة البحث الحالي، فضلاً عن مقترحاتهم وتعديلاتهم، وقد حصل المقياس على نسبة اتفاق (100%).

الثبات (Reliability):

للتحقق من الثبات استعملت الباحثة معادلة (الفا كرونباخ)، وقد بلغ معامل الثبات (0,78).

تطبيق المقياس:

بعد ان تحققت الباحثة من الخصائص القياسية للمقياس من حيث الصدق والثبات، طبقته على عينة البحث البالغة (320) مراهقاً ومراهقة، من النازحين واقرانهم من غير النازحين من الاعمار المشمولة بالبحث.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وغير النازحين تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي.

1- النازحين

أ- تبعاً لمتغير العمر

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة من المراهقين النازحين في المرونة الايجابية في الاعمار (12، 14، 16، 18) سنة، (92,70 ؛ 94,78 ؛ 95,31 ؛ 97,22) درجة، وانحرافات معيارية مقدارها (6,61، 7,89، 8,12، 5,22) درجة على التوالي وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط النظري، أظهرت النتائج ان الفروق دالة احصائياً لصالح المتوسطات الحسابية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,01) وبدرجة حرية (39)، كما موضح في الجدول (3) والشكل (1)، مما يعني ان النازحين في الاعمار المشمولة بالبحث لديهم مرونة ايجابية.

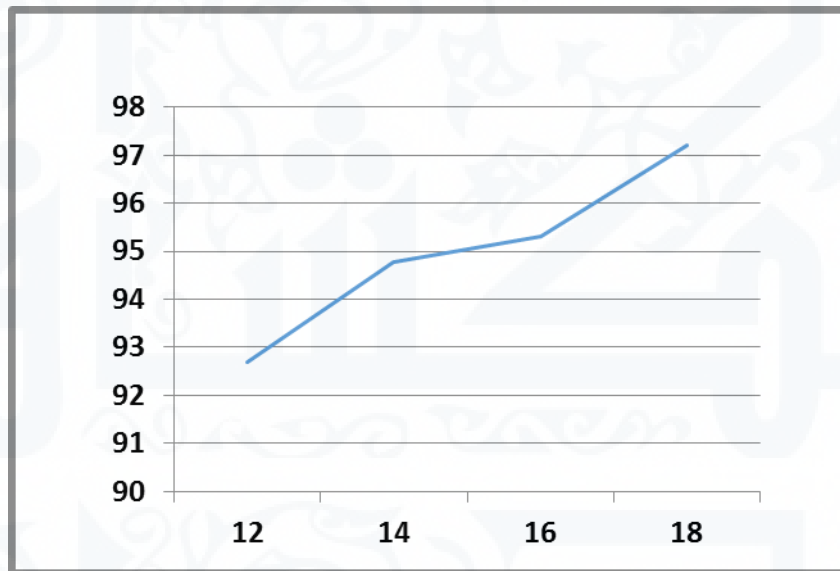
الجدول (3)

متوسطات درجات المرونة الايجابية وانحرافات المعيارية والقيم التائية للنازحين تبعاً للعمر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة					
0,001	3,551	22,40	186	6,61	92,70	40	12
		17,11		7,89	94,78	40	14
		16,16		8,12	95,31	40	16
		22,90		5,22	97,22	40	18

الشكل (1)

متوسط درجات المراهقين النازحين في المرونة الايجابية



ب- تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة من المراهقين الذكور النازحين في المرونة الايجابية في الاعمار (12، 14، 16، 18) سنة (91,60، 93,70، 93,39، 97,11) وانحرافات معيارية (5,41، 7,59، 6,85، 9,12) على

التوالي، وحصلت الاناث على متوسطات حسابية بلغت (93,5، 95,08، 97,80، 97,12) وانحرافات معيارية مقدارها (7,21، 8,12، 8,11، 6,17) على التوالي والجدول (4)، والشكل البياني (1) يوضحان ذلك.

وأظهر أستمعال الإختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور النازحين والآنثا النازحات (كل على إنفراد) في الأعمار (12، 14، 16، 18) سنة، في المرونة الايجابية والمتوسط النظري، أن الفروق جميعها دالة إحصائياً لصالح المتوسطات الحسابية، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (19)، وعليه فإن الذكور النازحين والاناث النازحات في هذه الأعمار لديهم مرونة ايجابية والجدول (4)، والشكل البياني (2) يوضحان ذلك.

الجدول (4)

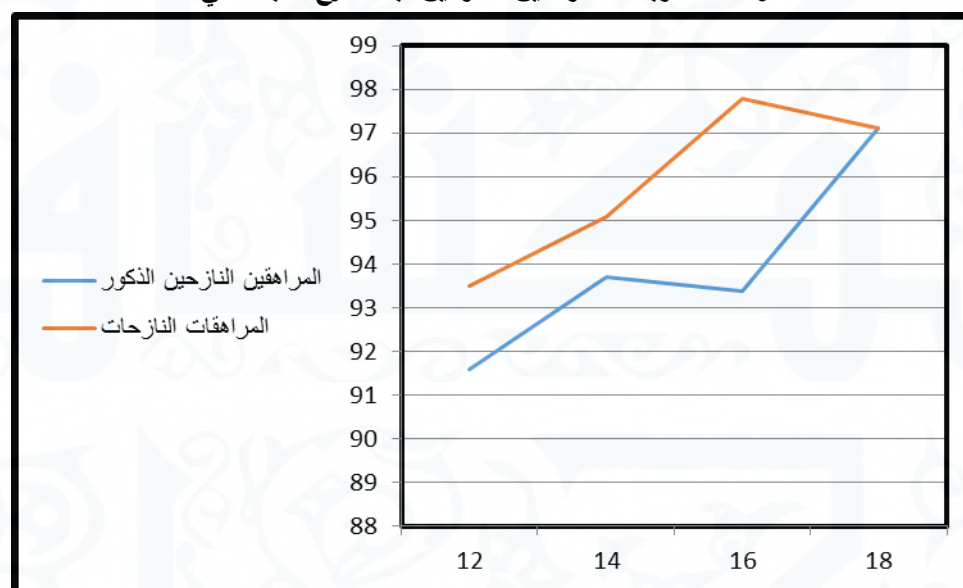
متوسطات درجات الذكور والاناث وانحرافاتهما المعيارية في المرونة الايجابية والقيم التائية لدى النازحين تبعاً للنوع

الاجتماعي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة		العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة						
0,05	2,093	15,94	116	6,85	91,60	20	ذ	12
		13,97		7,21	93,5	20	ا	
		13,19		7,59	93,70	20	ذ	14
		11,55		8,12	95,08	20	ا	
		11,08		9,12	93,39	20	ذ	16
		10,05		8,11	97,80	20	ا	
		15,61		5,41	97,11	20	ذ	18
		13,68		6,17	97,12	20	ا	

الشكل (2)

متوسطات درجات المراهقين النازحين تبعاً للنوع الاجتماعي



2- غير النازحين

أ. تبعاً لمتغير العمر

بلغت متوسطات المراهقين غير النازحين في الاعمار (12، 14، 16، 18) سنة (119,10، 120,20، 121,38، 122,37)، وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط النظري، أظهرت النتائج ان الفروق دالة احصائياً لصالح المتوسطات الحسابية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (79)، مما يعني ان المراهقين غير النازحين في الاعمار المشمولة بالبحث لديهم مرونة ايجابية، والجدول (5) والشكل (3) يوضحان ذلك.

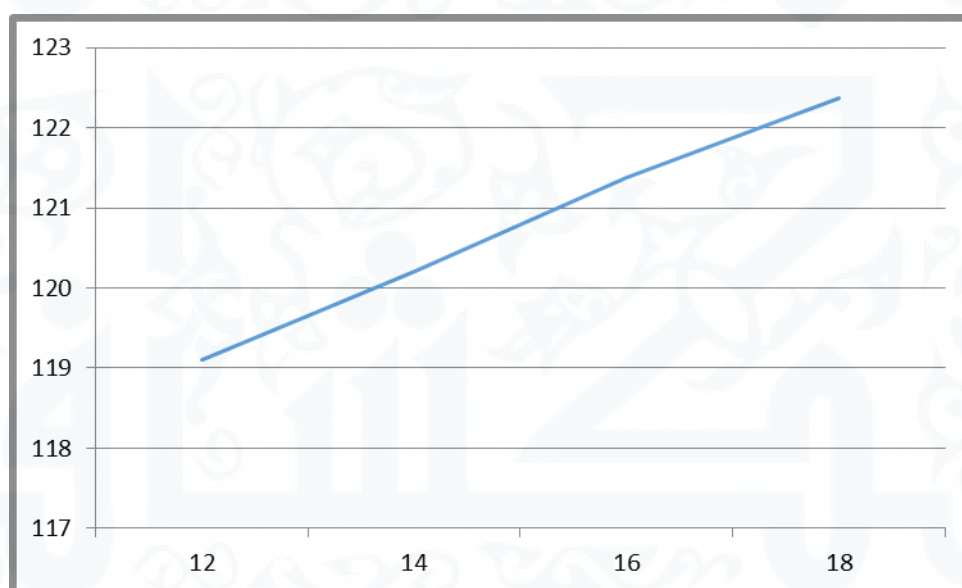
الجدول (5)

متوسطات درجات المرونة الايجابية وانحرافات المعيارية والقيم التائية لدى غير النازحين تبعاً للعمر

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة					
0,05	2,021	2,56	116	7,67	119,10	40	12
		4,17		6,36	120,20	40	14
		5,60		6,12	121,38	40	16
		5,66		7,11	122,37	40	18

الشكل (3)

متوسط درجات المراهقين غير النازحين في المرونة الايجابية



ب. تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

بلغت المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة من المراهقين الذكور غير النازحين في المرونة الايجابية في الاعمار (12، 14، 16، 18) سنة (118,15، 119,20، 120,38، 121,35) وانحرافات معيارية (6,64، 6,77، 8,21، 7,60) على التوالي، وحصلت الاناث على متوسطات حسابية بلغت (120,5، 119,20، 122,34، 123,39) وانحرافات معيارية مقدارها (7,86، 7,62، 6,22، 6,65) على التوالي والجدول (6)، يوضح ذلك.

وأظهر أستعمال الإختبار التائي لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الذكور غير النازحين والإناث غير النازحات (كل على إنفراد) في الأعمار (12، 14، 16، 18) سنة، في المرونة الايجابية والمتوسط النظري، أن الفروق جميعها دالة إحصائياً لصالح المتوسطات الحسابية، إذ كانت القيم التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجة حرية (19)، وعليه فإن الذكور غير النازحين والإناث غير النازحات في هذه الأعمار لديهم مرونة ايجابية والجدول (6)، والشكل البياني (4) يوضحان ذلك.

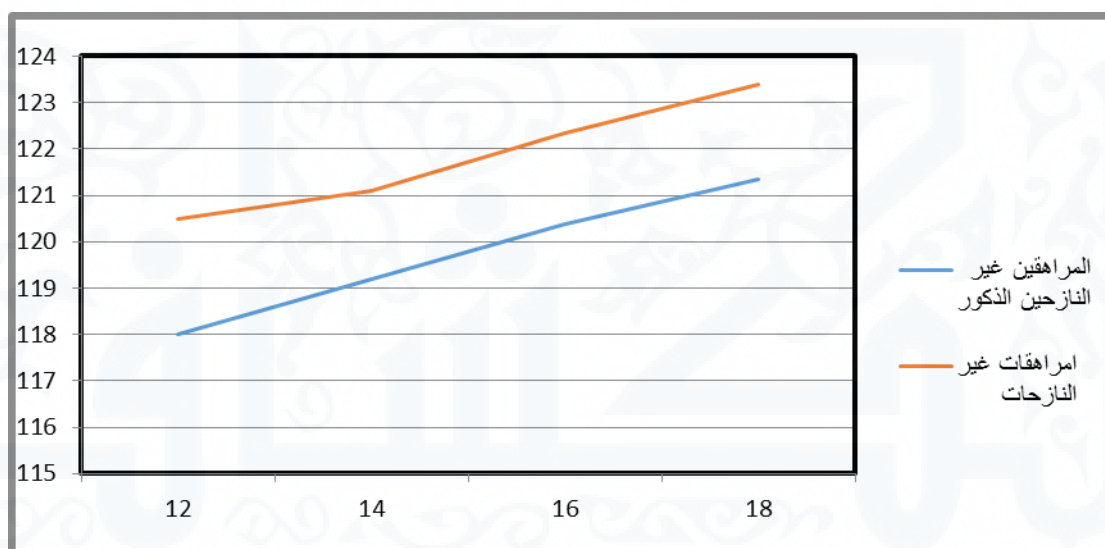
الجدول (6)

متوسطات درجات الذكور والإناث وإنحرافاتهما المعيارية في المرونة الايجابية والقيم التائية لدى غير النازحين تبعاً للنوع الاجتماعي

مستوى الدلالة	القيمة التائية		المتوسط النظري	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة		العمر بالسنوات
	الجدولية	المحسوبة						
0,05	2,093	1,42	116	6,77	118,15	20	ذ	12
		2,57		7,86	120,5	20	ا	
		2,16		6,64	119,20	20	ذ	14
		3		7,62	121,10	20	ا	
		2,39		8,21	120,38	20	ذ	16
		4,56		6,22	122,34	20	ا	
		3,14		7,60	121,35	20	ذ	18
		4,99		6,65	123,39	20	ا	

الشكل (4)

متوسطات درجات المراهقين غير النازحين تبعاً للنوع الاجتماعي



ثانياً: دلالة الفروق في المرونة الايجابية لدى كل من النازحين وغير النازحين تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي.

1- النازحين

لتعرف دلالة الفروق في المرونة الايجابية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي، أستعمل تحليل التباين الثنائي مع التفاعل (ANOVA TWO WAY)، وكانت النتائج مثلما موضحة في الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات النازحين في مقياس المرونة الايجابية
تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
العمر	572,36	3	190,78616	0,068	2,42	غير دال
النوع الاجتماعي	131,084	1131,084	131,084	0,047	3,89	
العمر × النوع الاجتماعي	546,156	3	182,52	0,065	2,42	
الخطأ	423496,617	152	2786,16			
الكلية	424656,217	159				

يتضح من الجدول (7) ما يأتي :

أ. تأثير العمر:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل إن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة النازحين تبعاً لمتغير العمر ليست ذات دلالة إحصائية، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة لمتغير العمر (0,68) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (2,42)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجتي حرية (3 ؛ 152)، مما يعني أن لا أثر لمتغير العمر في المرونة الايجابية لدى النازحين في الأعمار المشمولة بالبحث.

ب. تأثير النوع الاجتماعي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل إن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والنازحين والإناث النازحات في المرونة الايجابية غير دال إحصائياً، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0,47) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (3,89)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجتي حرية (5 ؛ 152)، مما يعني أن لا أثر لمتغير النوع الاجتماعي في المرونة الايجابية لدى النازحين في الأعمار المشمولة بالبحث.

ت. التفاعل بين العمر والنوع الاجتماعي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل أن لاتفاعل بين متغيري العمر والنوع الاجتماعي في المرونة الايجابية لدى النازحين، إذ كانت النسبة الفائية المحسوبة (0,065) أصغر من النسبة الفائية الجدولية (2,42)، عند مستوى دلالة (0,05)، وبدرجتي حرية (35، 152).

2- غير النازحين

لتعرف دلالة الفروق في المرونة الايجابية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي، أستعمل تحليل التباين الثنائي بتفاعل (ANOVA TWO WAY)، وكانت النتائج مثلما موضحة في الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجات غير النازحين في مقياس المرونة الايجابية
تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
العمر	144,01	3	48,003	0,408	2,42	غير دال
النوع الاجتماعي	711,341	1	711,341	6,053	3,89	دال
العمر × النوع الاجتماعي	651,641	3	217,213	1,84	2,42	غير دال
الخطأ	17861,84	152	117,512			
الكلية	19368,832	159				

يتضح من الجدول (8) ما يأتي :

أ. تأثير العمر:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل إن الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة غير النازحين تبعاً لمتغير العمر ليست ذات دلالة إحصائية، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة لمتغير العمر (0,408) أصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2,42)، عند مستوى دلالة (0,001)، وبدرجتي حرية (3، 152)، مما يعني أن لا أثر لمتغير العمر في المرونة الإيجابية لدى غير النازحين في الأعمار المشمولة بالبحث.

ب. تأثير النوع الاجتماعي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل إن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والنازحين والإناث النازحات في المرونة الإيجابية دال إحصائياً، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (6,53) أكبر من النسبة الفئوية الجدولية (3,89)، عند مستوى دلالة (0,001)، وبدرجتي حرية (5، 152)، مما يعني لمتغير النوع الاجتماعي أثر في المرونة الإيجابية لدى غير النازحين في الأعمار المشمولة بالبحث. إذ بلغت متوسطات الذكور (119,77) والإناث (121,832)، مما يدل أن الإناث أكثر مرونة من الذكور.

ت. التفاعل بين العمر والنوع الاجتماعي:

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي بتفاعل أن لا تفاعل بين متغيري العمر والنوع الاجتماعي في المرونة الإيجابية لدى غير النازحين، إذ كانت النسبة الفئوية المحسوبة (1,84) أصغر من النسبة الفئوية الجدولية (2,42)، عند مستوى دلالة (0,001)، وبدرجتي حرية (3، 159).

نلاحظ أن المراهقين النازحين وغير النازحين يتسمون بالمرونة الإيجابية بالرغم من وجود تحديات وصعوبات وصدمات تواجههم، ويحققون تكيفاً وتوافقاً مع النتائج ومحصلات الأحداث، فالعديد من مواقف الحياة التي تتضمن التفاعل مع الآخرين ترتبط أيضاً بشعور الفرد بمستوى الضغوط وتعطيه الخبرة في كيفية التعامل معها.

كما يتضح من نتائج البحث الحالي أن المراهقين لديهم مرونة إيجابية وهذه النتيجة توضح أن أفراد عينة البحث لديهم المهارات والامكانيات الشخصية في الخروج من المواقف الضاغطة التي قد يواجهونها بالشكل الذي يحقق لهم المكاسب والنجاح ليعيدوا حالة الاتزان النفسي مرة أخرى التي تمكنهم من الحركة الدينامية للسعي نحو تحقيق الأهداف ومواجهة الضغوط والتواصل الاجتماعي.

وبينت الدراسة أن العمر الذي تظهر فيه المرونة الإيجابية هو عمر (12) سنة لدى كل من المراهقين النازحين وأقرانهم غير النازحين من الذكور والإناث، وهذا يشير إلى أن المرونة الإيجابية لم تتأثر بالنزوح لدى كلا النوعين الاجتماعيين وهذا يؤشر إلى أن الاتزان النفسي والقدرة على مواجهة الضغوط موجودة عند النازحين وقد يعود السبب إلى أنهم لم يغادروا المجتمع إلى مجتمع آخر، وقد يشير ذلك إلى وجود تكيف إيجابي لوجودهم مع أفراد من نفس المجتمع، ويحمل الأفراد في المناطق التي تم النزوح إليها قيم إنسانية عالية ساهمت في قدرتهم على الاحتفاظ بالمرونة الإيجابية كونهم تعاطفوا معهم ومدّوا لهم العون المادي والنفسي.

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (إبراهيم، 2009) في وجود المرونة الإيجابية في أعمار الدراسة، وذلك لتناولها أعمار مشابهة لأعمار الدراسة الحالية.

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق في المرونة الإيجابية بحسب النوع الاجتماعي مما يشير إلى وجود أساليب واحدة في التعامل مع الذكور والإناث في العائلة العراقية، وعدم وجود تمييز على أساس النوع الاجتماعي لدى النازحين وغير النازحين، فالتغير الحاصل والوعي بضرورة استخدام أساليب تربوية قائمة على عدم التمييز هو السبب وراء عدم وجود هذا الفرق بين النوعين الاجتماعيين.

ان عدم وجود فرق بين المراهقين النازحين واقرانهم غير النازحين يتفق مع دراسة (آل هاشم، 2012)، إذ اوجدت ان التهجير القسري لم يؤثر في الجانب الاخلاقي أو المنظومة الاخلاقية عند المهجرين، مما يشير الى ان الفرد العراقي أثبت قدرته فعلياً على مواجهة الضغوط.

الاستنتاجات

1. عدم وجود مسار تطوري للمرونة الايجابية باعمار الدراسة.
2. لم يؤثر النزوح في المرونة الايجابية وذلك لاختلاف العينة من النازحين وغير النازحين للمرونة الايجابية.

التوصيات:

1. تعزيز المرونة الايجابية لدى النازحين من خلال وسائل الاعلام المرئية والسمعية بما تقدمه من برامج هادفة لمواصلة هذه الفئة حياتها بشكل طبيعي.
2. ان توفر الجامعات مراكز الاشراف والتوجيه التربوي والنفسي والاجتماعي و مساعدة الطلبة للتخلص من مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والعاطفية، وذلك لتجنب الطالب الاضطرابات النفسية والمشاعر العاطفية الشديدة المشحونه بالاحباط والكآبة والتعصب.

المقترحات:

1. اجراء دراسة حول أثر النزوح بمتغيرات كمات الشخصية والتكيف الايجابي مع الضغوط.
2. اجراء دراسة تتقصى المرونة الايجابية في أعمار اصغر من اعمار الدراسة الحالية، كالطفولة المتوسطة من عمر (6) سنوات الى عمر (9) سنوات، والمتأخرة من عمر (9) سنوات الى عمر (11) سنة.

المصادر

- ابراهيم، هبه سامي محمود. (2009). المرونة الايجابية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من الشباب الجامعي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عودة، احمد سليمان، وملكاوي، فتحي حسن. (1992). أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية. ط1. الاردن. أريد: مكتبة الكناني.
- عوض، خليل ميخائيل. (ب - ت). دراسة مقارنة في مشكلات المراهقين في المدن والريف (السلطة والطموح)، القاهرة، دار المعارف: مصر.
- عيد، محمد ابراهيم. (2002). الهوية والقلق والإبداع، القاهرة دار القاهرة.
- النعيمي، خالد عبد الرحمن سلطان. (2007). ضغوط الحياة التي تواجه المجتمع العراقي بعد الحرب وعلاقتها ببعض المتغيرات، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية الآداب.
- American Psychological Association (2003). The Road to Resilience. Bethesda, Md. Discovery Communications, Inc.
- and resiliency through a mediating mechanisms of active coping skills and family hardiness, Dissert. Abst. int., 60, 7 A, 2382.
- Campbel- Sills , Laura , Cohan , Sharon & Stein, Murray (2006). Relationship of resilience to personality, coping , and psychiatric symptoms in young adults. Behaviour Research and Therapy , 44 , 585-599.

- Collishaw,S., Pickles, A., Messer, J., RutterM., Shearer, C., & Meghan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology Following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 21, 211–229.
- Covey, S. R. (1990). *Principle – Centered Leadership*. New York: Summit Books.
- Dumont, K.A., Widam, C.S. & Czaja, S.J. (2007). Predictors of resilience in abused and neglected children: the role of individual and neighborhood characteristics. *Child Abuse and Neglect*, 21, 55–274.
- Haynes, Adele Beardsley (2001). *Childhood Resilience: A developmental Model to promote Positive outcomes despite Adversity*. Ph. D. Thesis. Faculty of the California School of professional psychology. Alameda.
- Lovin, Robin W. (2000). *Christian Ethics: An Essential Guide*. Nashville: Abington press.
- Masten, A. and Coatsworth, J. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American psychologist*, 53(2).205–220.
- Mrazek, P. J. and Mrazek, D. A. (1987). Resilience in child maltreatment victims: A conceptual exploration. *Child Abuse and Neglect*,11,357–366.
- Ong, Anthony, Edwards, Lisa, and Bergeman, C. (2006). Hope as a Source of Resilience in Later Adulthood. *Personality and Individual Differences*. Vol. 41, 1273.
- Premvzie, T. and Furnham, A. (2005). *Personality intellectual competence*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thomas B. (2000). The effects of stress on emotional, wellbeing
- Trommsdorff, G. and Lamm, H. (1980). Future orientation of institutionalized and non institutionalized delinquents and non delinquents. *European Journal of Social Psychology*,10,247–27.
- Wicks, Carolyn (2005). *Resilience: An Integrative Framework for Measurement*. Ph. D. Thesis. Graduate School. Loma Linda University.
- Wicks, Carolyn (2005). *Resilience: An Integrative Framework for Measurement*. Ph. D. Thesis. Graduate School. Loma Linda University.
- Yorgason, Jeremy, Piercy, Fred and piercy, Susan (2007). Acquired hearing impairment in older couple relationships: An exploration of couple resilience processes. *Journal of Aging Studies*,21,215–228.

الملحق

(1) الملحق
مقياس المرونة الايجابية

الفقرة	موافق	احيانا	غير موافق
1			أواجه مشكلاتي بإيجابية ولا أهرب منها.
2			استطيع التفكير بصفاء عندما أتعرض للآزمات.
3			استطيع التحكم في مشاعري.
4			أفصل مشاعري الحزينة حتى أفكر بوضوح وعقلانية.
5			استطيع استعادة اتزانتي مرة أخرى بعد مروري بآزمات ومشكلات.
6			لدي ثقة في قدراتي ومهاراتي.
7			أعرف كيف أجد مصادر النجدة عند حدوث مشكلة.
8			أشعر بقدرتي على ان أتغلب على المواقف المساوية.
9			أتخطي المصائب ولا أستسلم للفشل.
10			أطالب بحقوقتي دون خوف.
11			أغير خطتي في آخر لحظة دونما ارتباك.
12			أعتقد ان في داخلي قوة أتجاوز من خلالها الصعاب.
13			أنا راض عن نفسي مهما كانت آراء الآخرين عني.
14			أقبل المشكلات وإن حدثت بشكل غير متوقع.
15			أجمع دائماً كل ما استطيع من معلومات قبل أن أتخذ قراراتتي.
16			غالباً ما أحاول أن أتحدى ظروفتي القاسية.
17			أعتقد ان حياتي تسير من حسن الى أحسن.
18			حدثت اخطاء في أمر ما شيء عادي ولايصيبني بالإحباط.
19			عندما تبدو لي الأمور معقدة وصعبة لأمفر من الاستسلام لها.
20			استطيع التكيف مع الظروف وإن كانت دائمة التغيير.
21			قد تُجبر احياناً على القيام بأشياء لا نود القيام بها.
22			أقدر الأولويات حين أصيغ أهدافي وأرتبها حسب أهميتها.
23			أحدد أهدافي بدقة.
24			يمكنني أن أحيا بغير هدف في الحياة.
25			أبذل ما في وسعي حتى أنجز الأعمال على أكمل وجه.
26			أتبع خطاً واقعياً لتحقيق أهدافي.
27			أفكر بالشكل الذي يحقق لي النجاح في حياتي.
28			أبذل أقصى ما استطيع لأحقق ما أريد.
29			أستقر دائماً على أهداف محددة وأضعها صوب عيني.
30			أحب أن أكون فعالاً دائماً.
31			التزم بالدقة والنظام فيما أقوم به من أعمال.
32			حياتي لها معنى أسعى من أجل الوصول اليه.
33			أعمل كل ما في وسعي وأترك التوفيق على الله.
34			أرغب في تعلم معلومات وطرق جديدة في أدائي لمهامي.
35			أحب البحث والتفكير ، وأطلع الى معلومات جديدة.
36			أشعر بقدرتي على ان أتدبر شؤون حياتي.
37			أعتقد انه بدون هدف لا يوجد للحياة أي معنى.

38	أقوم بتحليل الهدف الى أجزاء فرعية ليسهل على تحقيقه.		
39	أحب أن أعطي وقتاً وجهداً للآخرين.		
40	أشعر بالأمان في هذا المجتمع.		
41	أتعامل مع الناس بثقة.		
42	أبادر بالقيام بأعمال تطوعية من أجل المجتمع.		
43	أشعر ان علاقتي بالآخرين تزيدني قوة.		
44	أبادل اصدقائي الهدايا والخدمات.		
45	أتعامل مع الآخر كأنه فرد من أفراد عائلتي.		
46	أشعر أن الآخرين يتقون في قدراتي.		
47	أشعر ان الآخر يتفهمني.		
48	أعلم ان هناك مساندات اجتماعية إذا وقعت مشكلة.		
49	أحب للآخر ما أحبه لنفسي.		
50	أرى مستقبلي مشرقاً.		
51	أظهر الحب والاهتمام بالآخر.		
52	أستطيع أن أحدث تغييراً حاسماً في حياة الآخرين من حولي.		
53	أشعر بالارتياح عندما أنقل مشاعري للمقربين مني.		
54	أرى الخير والأمان في المستقبل.		
55	أعتقد ان الأمور ستسير على ما يرام حتى في الأوقات العصيبة.		
56	أثق في قدرة المجتمع على تكوين جيل قوي من الشباب.		
57	أشعر بدعم عائلتي من والدي وإخواني.		
58	أستطيع أن اكون علاقات ناحجة.		

الملحق (2)

اسماء الخبراء والمحكمين لمقياس المرونة الايجابية

ت	اسماء السادة الخبراء	التخصص	أماكن عملهم
1	أ.د. ليلي عبد الرزاق نعمان	علم نفس النمو	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
2	أ.د. عبد الامير عبود الشمسي	علم النفس التربوي	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
3	أ.د. محمد أنور محمود	قياس وتقويم	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
4	أ.م.د. انتصار مهدي هاشم	علم نفس النمو	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
5	أ.م.د. ياسين حميد عيال	قياس وتقويم	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
6	أ.م.د. خالد جمال جاسم	قياس وتقويم	كلية التربية - ابن رشد / جامعة بغداد
7	أ.م.د. زهرة موسى جعفر	علم نفس النمو	كلية التربية - جامعة ديالى

أثر منشطات الإدراك (المتصلة-المنفصلة) ومستوى الذكاء (عالي-منخفض) في التحصيل والاتجاه نحو مادة البلاغة لدى طلاب الصف الخامس الادبي

م.د. اسماعيل موسى حميدي م.د. منال جواد كاظم

كلية التربية/ الجامعة المستنصرية

The impact of activated perception (the separate-related) and IQ (high-low) in achievement and attitude towards lingua for fifth grade students

Dr Asmaeel. Musa Hmeade

Dr.Manal Jawad Kazem

alarnoosy@yahoo.com

Abstract:

The present research aims at identifying the effect activated perception included-spirited) and intelligence level (high-low) in achievement and attitude toward lingua for fifth year. The researcher have adopted a number of hypothesis and to achieve this aim, the experimental design with four experimental groups of pre-post tests. The sample consists of (60) students distributed (15) student in two groups. The sample have been equalized in certain variables such as (age, previous achievement ,parents level, attitude towards the Topic) The researchers have contracted achievement test and attitude scale. The researchers have shown that intelligence level has effect on achievement ,the two groups of high intelligence level were better Thant the two groups of low intelligence level in achievement. Also the sperate perception activates have effect on achievement and attitude towards the lingua. In the light of these results certain recommendation and suggestion were put forward.

الملخص

يهدف البحث الحالي الى تعرف أثر منشطات الإدراك (المتضمنة-المنفصلة) ومستوى الذكاء (عالي-منخفض) في التحصيل والاتجاه نحو مادة البلاغة لدى طلاب الصف الخامس الادبي، ومنه اشتق الباحثان عددا من الفرضيات، ولتحقيق ذلك تم استعمال التصميم التجريبي العاملي ذي الاربعة مجموعات التجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (60) طالبا بواقع (15) طالبا في كل مجموعة، وقد تأكد الباحثان من تكافؤ المجموعات في بعض المتغيرات (العمر -التحصيل السابق-تحصيل الوالدين-الاتجاه نحو المادة) وبعد ان تم بناء اختبار التحصيل في مادة البلاغة ومقياس الاتجاه نحو المادة والتأكد من خصائصهما السايكومترية، اظهرت النتائج ان لمستوى الذكاء اثرا في التحصيل، اذ كانت المجموعتان ذاتي مستوى الذكاء العالي افضل في التحصيل من المجموعتين ذاتي التحصيل المنخفض، كما ان لمنشطات الادراك المنفصلة اثرا في التحصيل والاتجاه نحو المادة، واستكمالا للبحث الحالي وضع الباحثان مجموعة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: منشطات الادراك، مستوى الذكاء، طرائق، اللغة العربية، التحصيل، الاتجاه، البلاغة، الخامس الادبي، طلاب.

الفصل الاول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث: تعد ظاهرة الضعف في البلاغة بين الطلبة ظاهرة معقدة، إذ قد تكون اسبابها في المادة البلاغية نفسها من حيث طبيعة موضوعاتها وكثرة تفرعاتها فهي مادة تحتاج إلى المزيد من الشرح والتوضيح والتحليل. (العزاوي، 1999: ص1-97). ولاسيما عندما يتناولها بعضهم على شكل قوالب جامدة لا تعتمد فيها الدراسة التحليلية والذوقية مما يؤدي إلى أن تظل البلاغة مجرد حفظ للنصوص والتعريفات والشواهد والمصطلحات حتى تحول درس البلاغة إلى درس في الألغاز. (الدليمي، 1999: ص254)

إذ يتفق الكثير من التربويين ان مشكلة ضعف الطلبة في البلاغة تكمن في ضعف الأساليب المتبعة في تدريسها لأعتمادها المناقشة النظرية لاستنباط الافكار دون فهم لمعناها، حيث مازال أساليب التلقين الجافة، والكتاب المقرر، والاختبار المكرر هي السائدة لقياس التحصيل العلمي (الحسين، ٢٠٠٤، ص ٢٩٨). لان الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس هذه المادة غالبا ما تغفل جانب التحصيل، إذ لا توجد طريقة لمتابعة تحصيل الطلبة دون المستوى أو بتكثيف التدريب عليها (عبدعون، 2011، ص 55). لذا صار الدرس البلاغي جامداً وظهر هذا الضعف لدى الطلبة، زيادة على ذلك إن الإعداد للدرس لم يعد شيئاً ذا بال لدى مدرسي المادة، وأن بعضهم لا يستطيع إغناء المادة بالأمثلة والايضاحات، وضعف قدرتهم في تدريب الطلبة على التفكير المنطقي مما أدى إلى ضعف في هذه المادة (الهاشمي وفائزة، 2005، ص 138). وأكد(الهاشمي) هذا الضعف بقوله "لقد انتهينا اليوم الى ما انتهت اليه البلاغة المختصرة فهي مجرد حفظ للتعريفات والنصوص مع تكلف مقيت وأقحام لعلم محض لا يخرج من كونه حفظاً للقواعد" (الهاشمي، ١٩٧٢، ص ١٧٢).

وكتاب البلاغة للصف الخامس الأدبي مازال يعاني من مشاكل كثيرة فهو لم يحقق الغرض الذي يراد منه ولم ينم حاسة الذوق، ولم يسهم في تنمية القدرة على صنع التعبير الجميل (الآلوسي، 1962 ص 4-5) وبعد اطلاع الباحثان على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بمادة البلاغة لمسا أن مشكلة البحث الحالي تكمن في الطرائق والأساليب التقليدية المتبعة في تدريسها. وهذا ما دفعهما إلى التعرف على استراتيجيات حديثة التفكير والمشاركة والمناقشة الفعلية بين المتعلمين، وعليه فان الباحثين حددا مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الآتي: "هل يوجد اثر لمنشطات الادراك (المتضمنة والمنفصلة) ومستوى الذكاء (عالي-منخفض) على التحصيل والاتجاه نحو مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الادبي؟".

اهمية البحث: البلاغة سلسلة طويلة تبدأ حلقاتها منذ أن اكتملت اللغة العربية، ثم تعددت هذه الحلقات وتوالت في أطوار مختلفة وصور متباينة، ومرت بعوامل قوة وضعف إلى أن وقفت عند حدود ورسوم واضحة، والبلاغة علم واسع من علوم اللسان العربي وهو لسان الاسلام (الشاهد، ٢٠٠٢، ص 5). وهي فن أدبي لغوي يتعامل مع النصوص الأدبية من حيث هي إبداع أولاً وبناء لغوي ثانياً (زايد، 2004، ص 14) والبلاغة فن متصل بالادب اتصالاً وثيقاً، ودراستها تقوم على التدقيق والحس وهي بهذا الطابع وسيلة لتحقيق أسمى الغايات من دروس الادب والنصوص في تكوين الذوق الادبي وتنميته وصقله وتهذيبه (سمك، ١٩٦٩، ص ٤٤٩) وحين نذكر القرآن الكريم نذكر البلاغة، فقد كانت وليدة هذا الكتاب المقدس وحبته وهي الكفيلة بإيضاح حقائق التنزيل وإفصاح دقائق التأويل، وإظهار دلائل الأعجاز، أو رفع معالم الإيجاز. (الهاشمي، 1972، ص 3). ويروى عن الأصمعي، أنه سمع كلام جارية فقال لها: قاتلك الله ما أفصحك، فقالت: أو تعد هذا فصاحة بعد قول الله تعالى (وأوحينا إلى أم موسى أن أرضعيه فإذا خفت عليه فألقيه في اليم ولا تخافي ولا تحزني إنا رادوه إليك وجاعلوه من المرسلين). "سورة القصص / آية 7"، فجمع في آية واحدة بين أمرين، ونهيين، وخبرين، وبشارتين، فالأمرين (أرضعيه، وألقيه)، وبالنهيين (لا تخافي، ولا تحزني)، وبالخبرين (وأوحينا، فإذا خفت عليه)، وبالبشارتين (رادوه، وجاعلوه) (حاشي، 2008، ص 7).

إن الوظيفة الأولى للبلاغة هي الإقناع عن طريق التأثير، ولذلك كان اتجاهها إلى تحريك النفس أكثر وعنايتها بتجديد الأسلوب أشد، وربما جعلوا سر البلاغة في جمال الصياغة (الزيات، 1967، ص 25). فهي تمكن الفرد من صياغة التراكيب والأساليب الملائمة لحال المخاطب ليستطيع فهم ما تتضمنه الألفاظ من معان (عطا، 1987، ص 29) ولما كانت عملية التعليم والتعلم عملية تنشئة اجتماعية مقصودة وموجهة تهدف إلى إحداث التغيير المطلوب في سلوك المتعلم فأنها تعتمد على عملية الاتصال بين عناصرها في تحقيق أهدافها المنشودة، ذلك إن التدريس يُعد جزءاً من عملية الاتصال، وفهم المدرس لطبيعة هذه العملية وعناصرها يساعد على تحقيق أهدافها. (الحديثي، 2004، ص 9) لان امتلاك الطلبة لنوعية الذوق الادبي في دروسهم البلاغية، لايُقاس بكثرة ما عرفوه من مصطلحات بلاغية، وانما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حنق فني في الاهتمام الى الالوان البلاغية في النصوص الادبية المختلفة. (ابراهيم، 1984، ص 315).

وظهرت في الآونة الأخيرة استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة معتمدة في إعدادها وبنائها على نظريات علمية وتربوية ساهمت في تطوير العملية التربوية والتعليمية، قائمة على التفكير يمكن من خلالها الارتقاء بأساليب وطرائق التدريس، (زيتون، كمال، 2002، 189). إذ يتوقف أسلوب تفكير الفرد في الاستراتيجية التي يستقبل بها المعرفة والمعلومات والخبرة وبالطريقة التي يرتب وينظم هذه المعلومات. (قطامي، 2008، ص503) وهذا ما يطلق عليه (تعليم التفكير)، التي تتيح للمتعلمين اكتساب مهارات التفكير الأساسية المطلوبة لفهم المعرفة وتطبيقاتها واستيعابها في الحياة. (نشوان، 1999، ص41). ولما للتفكير من أهمية كبرى تحرص المؤسسات التربوية الواعية والملتزمة على إعداد البرامج الدراسية الفعالة الهادفة لتدريس طلبتها على التفكير بمختلف أنواعه وتدريبهم على مهاراته، (العنوم، 2012، ص11) ومن بين الاستراتيجيات التي تحفز على التفكير هي منشطات الإدراك لان الإدراك هي الركائز الأساسية لعملية التعليم والتعلم، فقد أصبح ضرورياً لكل من المدرس والطالب أن يلما بالوسائل التي تعمل على تنشيط الاستراتيجيات الإدراكية. (دروزة، 2004، ص25). ومنشطات الإدراك تسهم في نقل الطالب من الدور السلبي المستقبل للمعلومات إلى الدور الإيجابي الذي يسعى إلى تحصيل المعلومات ومعالجتها من خلال توظيف عمليات العقلية وتنميتها، (علي، 1998، ص53) فان للمنشطات الإدراكية دوراً كبيراً في التعليم الصفي لا يستطيع أحد تجاهله فهي تشغل قسماً كبيراً من وقت التدريس وهي فن واداة لها قيمتها في يد المدرس، (السيوطي، د. ت، ص38).

وتتقسم منشطات الإدراك الى قسمين "منشطات الإدراك المتضمنة ومنشطات الإدراك المنفصلة، إذ تستند الاستراتيجية الإدراكية المتضمنة إلى مبدأ أن الطالب لم يصل بعد إلى درجة النضج والمعرفة والمسؤولية التي تجعله قادراً على اختيار الأنشطة المناسبة ومن ثم ضبط عملية تعلمه، فالطالب هنا لا يستطيع أن يحقق الأهداف التعليمية من دون مساعدة المدرس وتوجيهه (دروزة، 2004، ص47) اما الاستراتيجية الإدراكية المنفصلة فانها تستند الى اراء عديدة اتفق عليها كل من (Merrill) و (Carrier. Et. Al) وهذه الراء تنص على ان المتعلم فرد لديه قدر من النضج والمعرفة والمسؤولية ويمكنه تعليم نفسه بنفسه والتحكم في عملية تعلمه، ومن ثم فهو يستطيع ان يختار الانشطة العقلية المناسبة والقيام باعدادها والاعتماد على نفسه في عملية تعلمه اذا توفر لديه الكتاب المدرسي الجيد، والمواد التعليمية المناسبة، والمناخ التعليمي الملائم بما فيه من ادوات ووسائل تعليمية فعالة (Carrir, Mr, 60: 1983).

ومن هنا جاءت أهمية تدريس نماذج الإدراك ومنشطاتها كونها اداة مساعدة للمتعلم لاكتساب مهارات تفكيرية عالية واتجاهات مرغوبة فيها فهي اداة لها قيمتها في يد المدرس الماهر في التعليم الصفي (شبر، 2005، ص1) وفي ضوء ما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:

1-أهمية اللغة العربية (لغة القرآن الكريم).

2-أهمية مادة البلاغة، بوصفها اهم فروع للغة العربية التي تزينها وتضفي عليها طابع الجمال.

3- أهمية منشطات الإدراك لما تمثله من ادوات عقلية تشكل جانباً مهماً في شخصية الطالب.

4- معرفة طبيعة اتجاهات الطلبة نحو مادة البلاغة من طريق وضع مقاييس خاصة بذلك.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر منشطات الادراك (المتضمنة والمنفصلة) ومستوى الذكاء (عالي-منخفض) في التحصيل والاتجاه نحو مادة البلاغة لدى طلاب الصف الخامس الادبي. ومنه اشتقت الفرضيات الصفرية الاتية:

1- لا يوجد فرق دال احصائياً بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05)

للمجموعة التجريبية الاولى ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المتضمنة.

2- لا يوجد فرق دال احصائياً بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05)

للمجموعة التجريبية الثانية ذات الذكاء المنخفض والتي تدرس بمنشطات الادراك المتضمنة.

- 3- لا يوجد فرق دال احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية الثالثة ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة.
- 4- لا يوجد فرق دال احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية الرابعة ذات الذكاء المنخفض والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة.
- 5- لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطات المجموعات الاربعة في الاختبار البعدي للاتجاه نحو المادة.
- 6- لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطات المجموعات الاربعة في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة البلاغة.
- حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بطلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الاعدادية والثانوية النهارية للبنين في مدينة كربلاء التابعة للمديرية العامة لتربية كربلاء الثالثة للعام الدراسي 2014-2015 وعدد من موضوعات كتاب البلاغة والتطبيق، طبعة، 2012 في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2014-2015.

سادسا: تحديد المصطلحات:

- 1- منشطات الادراك: عرفها كل من: (دروزة، 1995): أنه "تلك الوسائل الادراكية المعينة التي تحت الطالب على توظيف العملية العقلية المناسبة في اثناء تعلمه، وتترك له حرية توظيف ما يشاء من عمليات عقلية تؤدي به الى الاستيعاب والفهم ومن ثم التعلم" (دروزة، 1995 ص 112).
- (عدس، 1998) أنه "اساليب تساعد الطالب على ربط المعلومات الجديدة وغير المألوفة بكلمات وافكار وتصورات مألوفة ومن ثم تنظيمها ومعالجتها" (عدس، 1998، ص 295) التعريف الاجرائي: (مجموعة خطوات تدريسية تستعمل اثناء تدريس مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الادبي تساعد على ممارسة عمليات عقلية لمعالجة المعلومات واسترجاعها).
- 2- الذكاء: عرفه كل من: عفانة (2009): أنه القدرة على التفكير المجرد والتفكير بالرموز من ألفاظ أرقام مجردة عن مدلولاتها الحسية. (عفانة، 2009، ص 53)
- وعرفه (حسين، 2006)، بأنه القدرة على التكيف العقلي للمشاكل ولمواقف الحياة الجدية وقدرة الفرد على تغيير سلوكه الفكري حين تقتضى الظروف الخارجية ذلك، (حسين، 2006، ص 76)
- التعريف الاجرائي**

- هو مستوى الدرجات التي تقيس الذكاء (عالي-منخفض) التي يحصل عليها طلاب الصف الخامس الادبي في مادة البلاغة من خلال درجات الاختبار النهائي ومقياس الاتجاه نحو المادة التي يحصلون عليها.
- 3- التحصيل: عرفه كل من: أبو جادو (2003): "بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي (أبو جادو، 2003، ص 425).
- (زغلول وعقله 2007): "محصلة ما يتعلمه الطلبة بعد مرورهم بالخبرة التعليمية، لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة" (زغلول، وعقله، 2007، ص 87).
- التعريف الاجرائي: هو ناتج ما يتعلمه طلاب عينة البحث بعد عملية تعلم موضوعات مادة البلاغة ويقاس بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث.
- 4- الاتجاه: عرفه كل من: هيرلي (1991، Hyerle): "بأنه حالة التهيئة المسبقة التي يكونها الطالب (الفرد) بطريقة ما خلال تفاعله مع الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث مما يجعله يسلك سلوكاً معيناً منتظماً في المواقف المماثلة (Hyerle ، p.57. 1991)).

مرعي والحيلة، 2000: " بأنه "شعور الفرد ايجابياً أو سلبياً نحو أمر ما، أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما، كأن يؤمن بالصدق، ويوافق عليه بشدة " (مرعي، 2000، ص238).
التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها طلاب الصف الخامس الادبي (عينة البحث) بعد إجاباتهم عن فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة المعد في البحث الحالي.

الفصل الثاني خلفية نظرية:

منشطات الادراك:

تشير استراتيجيات الادراك إلى طريقة الطالب في التعامل مع المعلومات من حيث أسلوبه في التفكير وطريقته في التذكر والفهم، (العراق، 1985 ص27). وإن منشطات الإدراك هي الوسائل الإدراكية المعينة التي تحت الطالب على توظيف العمليات العقلية المناسبة في أثناء تعلمه، أو تترك له حرية توظيف ما يشاء من العمليات التي تؤدي به إلى الفهم والاستيعاب ومن ثم إلى التعلم الأفضل. إن اشتقاق المنشطات العقلية ينبثق من مصدرين أثبتت هما المدرس والطالب. (دروزة، 2000 ص276).

وبناء على ذلك فإن هناك نظامين تعليميين يستعملان في اشتقاق المنشطات العقلية هما:

1-نظام استراتيجية الإدراكية المتضمنة: ويعرف بأنه ذلك النظام التعليمي الذي يعتمد على المدرس أو واضع المنهج أو المصمم التعليمي ويضع على كاهله المسؤولية الكبرى في مساعدة الطالب على تحقيق الأهداف المنشودة. إذ إن استخدام المنشطات في هذا النظام يأتي عن طريق اختيار (المدرس أو واضع المنهاج أو المصمم التعليمي) للمنشطة التي يراها مناسبة وتجهيزها وتقديمها للطالب ثم حثه على دراستها وتوظيفها في أثناء تعلمه. مثال: كان يعطي المدرس الطالب أسئلة تعليمية ويطلب منه ان يجيب عنها كي تساعده على تعلم النص المدروس بطريقة أفضل فالأسئلة التعليمية هنا من وضع المدرس أو الخبير وليس الطالب.(دروزة، 2004، ص141).

شروط استعمال منشطات الإدراك المتضمنة

1-تستعمل مع الطلاب من ذوي القدرات المتوسطة والمنخفضة.2-مع الطلاب الذين يتصفون بالانكسار والاعتماد على سواهم.3-تستعمل مع محتوى تعليمي يتصف بالتنظيم والتسلسل المنطقي 4-تستعمل مع محتوى بسيط وغير معقد والألفة من قبل الطالب.5-لدى تنمية المستويات الدنيا في التعلم كالتذكر والمتوسطة كالفهم.6-تستعمل مع الطلاب غير المدربين (دروزة، 2000، ص36-39).

2- نظام استراتيجية الادراكية المنفصلة:

يعرف بأنه ذلك النظام الذي يعتمد على الطالب ويلقي على كاهله المسؤولية الكبرى في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ويتفرع هذا النظام إلى فرعين هما:
أ)النظام الذي يحث الطالب على التفكير في اشتقاق المنشطة العقلية التي يقترحها المدرس مثال: كأن يطلب المدرس من الطالب أن يفكر في صياغة أسئلة تعليمية خلال قراءته للنص التعليمي والاجابة عنها لكي تساعده على مايقراً واستيعابه بطريقة أفضل.

ب)النظام الذي يترك للطالب حرية توظيف المنشطة العقلية التي يعتقد أنها مناسبة من دون تحديد مسبق لها من قبل المدرس مثال: كأن يطلب المدرس من الطالب أن يستخدم مايشاء من المنشطات العقلية أو طرق دراسية يراها مناسبة تساعده على فهم النص التعليمي بطريقة أفضل.(دروزة، 2000، ص 238).

أنواع منشطات استراتيجيات الإدراك:

1- الاسئلة التعليمية: وهي جمل استفهامية تحت المتعلم على البحث في ذاكرته عن المعلومات المخزونة المتعلمة ثم استرجاعها بهدف الإجابة عن السؤال، أو حل المشكلة المعروضة.

- 2- التشبيهات: وهي المقارنة بين موضوعين دراسيين متساويين في مستوى العمومية أحدهما مألوف للمتعلم والآخر غير مألوف.
- 3- التلخيصات: وهي عرض موجز لأهم الأفكار والمعلومات التي وردت في النص المدروس لإعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار وإيراد الحقائق المتعلقة بها.
- 4- التركيبات: وهي منظومة وجزء من المعلومات توضح العلاقات الداخلية بين أفكار النص المدروس أو العلاقات الخارجية مع أفكار أخرى خارجة عنها وذات علاقة بها.
- 5- الخطوط تحت الأفكار المهمة: وهي علامات مستقيمة تخطط بها الأفكار التي يعتقد المتعلم أنها مهمة ورئيسة في تعلم المادة المدروسة من خلال التفريق بين العبارات المهمة.
- 6- رؤوس الأقلام: وهي نقاط تبرز أهم الأفكار الرئيسية في المادة المتعلمة، أي أنها أفكار تمثل العناصر الأساسية المراد تعلمها وهي وسيلة مهمة لترميز المعلومات وتخزينها في الذاكرة بهدف استرجاعها وتعد إحدى المنشطات العقلية الفاعلة في عملية التعليم والتعلم.
- (عدس، 1998، ص290-299) و(جابر، 1999، ص317-328).
- 7- إعادة الصياغة: وهي إعادة المادة المدروسة بلغة المتعلم الخاصة، وهي تعكس مدى فهمه واستيعابه لما يقرأ ويتعلم.
- 8- الأهداف التعليمية: وهي سلوكيات أو مهارات أو قدرات يتوقع من المتعلم أن يظهرها التعلم والأهداف قد تكون شاملة تتحقق في مدة زمنية طويلة كفصل دراسي أو سنة أكاديمية، أو سلوكية خاصة تتحقق في مدة قصيرة كحصة دراسية.
- 9- التعليمات: وهي جمل إرشادية توجه المتعلم إلى كيفية العمل وحل المشكلة والسير في عملية التعلم. وغالبا ما تعرض بشكل نقاط أو خطوات.
- 10- الصور الحسية المادية: وهي عبارة عن شكل توضيحي منظور يزود الطالب بالمعلومات
- 11- الملخصات: وهي عبارة عن عرض موجز يتضمن أهم ما جاء في النص المدروس أو التجربة العلمية المجراة ، أو الدراسة المقصودة. (Grabowski 1989: 340) (دروزة، 1995، ص141-195).
- 12- الجمل والعناوين: وهي كلمات موجزة تعبر عن فكرة أو مفهوم أو مبدأ أو إجراء عام متعلم، تعطي فكرة جوهرية عنه وهي وسيلة لتنظيم المحتوى التعليمي وسميت بالمعينات التعليمية
- 13- خارطة التعلم: وهي عبارة عن شكل مرئي يوضح أهم المفاهيم، أو المبادئ، أو الإجراءات، أو الحقائق التي وردت في النص المدروس.
- 14- الصور الذهنية والتخيلات: وهي عبارة عن تصور أو تخيل لفكرة معينة، أو مفهوم ، أو مبدأ ، أو إجراء ، أو حقيقة بهدف رؤية هذه المعلومات بشكل أوضح ، وأغنى.
- 15- وسائل تدعيم الذاكرة: وهي حروف، أو كلمات، أو صور تمثل فكرة مهمة، أو مصطلح يراد تعلمه ، وتترابط فيما بينها بانسجام تام في قصة مشوقة أو تصورات مكانية ، (عطية، 2010، ص 113). (دروزة، 2004، ص158-221).
- نماذج وتصنيفات استراتيجيات الإدراك: قام بعض العلماء والباحثين بوضع نماذج وتصنيفات ، توضح العمليات والمهارات التي يستخدمها المتعلم في اكتساب المعلومات ومن أهمها:
- 1-انموذج (Hill , 1976): صنف هيل استراتيجيات الإدراك على ثلاثة أصناف هي:
 - أ-وسائل الإدراك: وتعني كيفية استقبال المتعلم للمعلومات خلال القراءة والاستماع.ب- استراتيجية التفاعل مع الآخرين: وتعني أخذ الملاحظات، ج- استراتيجية معالجة المعلومات: وتعني صيغ التعبير عن المهارات العقلية المستخدمة كالتحليل والاستنتاج وغيرها. (محمد ، 1999، ص 7).
- 2- انموذج (Kegan 1977): صنف كيجان استراتيجيات الإدراك على ثلاثة أقسام هي:

أ-استراتيجية وصفية: وتستخدم لمعرفة موضوع التعلم من خلال خصائصه ومميزاته.ب- استراتيجية العناصر المتشابهة: وتستخدم لمعرفة موضوع التعلم ومن خلال تشابهه مع موضوع آخر.ج- الاستراتيجية المنفصلة: وتستخدم لمعرفة موضوع التعلم ومن خلال اختلافه مع موضوع آخر (محمد , 1985، ص 44).

3- انموذج: (Danseran) : صنف دانسران استراتيجيات الإدراك على قسمين هما:
أ-استراتيجية ابتدائية أولية: تستخدم لمعالجة المعلومات وتشمل: التحديد، الفهم، الاحتفاظ.
ب- الاستراتيجية المساندة: يستخدمها المتعلم لمساندته في استخدام الاستراتيجية الابتدائية بنجاح وتشمل: الاتجاه نحو التعلم، التركيز , المعرفة. (الرواشدة , 1997، ص 17).

4- انموذج (Julford 1984): صنف جلفورد استراتيجيات الإدراك على ثلاثة أصناف هي:
أ-استراتيجية التعلم المركب: يكون فيها المتعلم ملزم بالمادة المقررة فقط. ب- استراتيجية التعلم: يكون فيها تفكير المتعلم متشعبا ويتعلم من مصادر متعددة. ج- استراتيجية التعلم التقييمي: وفيها يتعلم المتعلم المادة الدراسية من خلال مراجعتها والتحقق منها. (محمد , 1999، ص 9)

5- انموذج (دروزة , 2004) يعد من التصنيفات الحديثة لمنشطات الإدراك التي اعتمدها الباحث في هذا البحث لملاءمته مع الخصائص الفكرية لأفراد عينة البحث لما يتميز به هؤلاء الأفراد من قدرات متوسطة أو منخفضة يعتمدون على حفظ المعلومات وتذكرها دون ممارسة العمليات العقلية العليا من تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم فضلا عن المحتوى التعليمي لمادة البلاغة للصف الخامس الأدبي الذي يتسم بطابع التنظيم والتسلسل الهرمي من السهل إلى الصعب معتمدا على تصنيف بلوم الذي أخذ العمليات بالحسبان وهذا يتناسب مع استراتيجيات الإدراك لهذا التصنيف فيشير (Leferre 1987) أن اختيار استراتيجية الإدراك المناسبة من المتعلم يعتمد اعتمادا رئيسا على نوعية المعلومات التي يتلقاها أو يعتمد على نوعية المادة الدراسية المطلوب تعلمها. (الخليفي , 2000، ص 362).

دراسات سابقة:

1-دراسة (الدايني، 2006): أجريت في العراق وهدفت الدراسة إلى معرفة (أثر استخدام منشطات استراتيجيات الإدراك في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية) وشملت عينة البحث (59) طالبة وزعت عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة واستخدمت (11) نوعا من المنشطات الإدراكية وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست استراتيجيات الإدراك في درجات الاختبار التحصيلي البعدي واختبار المهارات العقلية على أقرانهم في المجموعة الضابطة (الدايني، 2006).

2- دراسة (الأحبابي، 2006): أجريت الدراسة في العراق ورمت إلى معرفة (اثر الاستراتيجيتين الادراكية المنفصلة والادراكية المتضمنة في تحصيل واستبقاء الرياضيات لدى طالبات معهد اعداد المعلمات)، تكونت عينة البحث من (52) طالبة وزعت عشوائيا على مجموعتين تجريبيتين بالتساوي وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية (المنفصلة) على المجموعة التجريبية (المتضمنة) في الاختبار التحصيلي النهائي واختبار الاستبقاء (الاحبابي، 2006).

3- دراسة (الأبيض , 2010): أجريت هذه الدراسة في العراق ورمت الدراسة إلى معرفة اثر الاستراتيجيتين الادراكية المنفصلة والادراكية المتضمنة (في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية) وتكونت عينة البحث من (56) طالبا وأظهرت النتائج تفوق المجموعة (التجريبية المنفصلة) على المجموعة (الضابطة المتضمنة) في الاختبار التحصيلي النهائي واختبار الاحتفاظ. (الايبيض، 2010).

4- دراسة المنشداوي 2014: أجريت هذه الدراسة في العراق في الجامعة المستنصرية وهدفت إلى معرفة اثر منشطات الادراك في تحصيل مادة البلاغة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الخامس الادبي. ولتحقق هدف البحث اختار الباحث تصميمًا تجريبيًا ذا الضبط الجزئي يتالف من مجموعتين (المجموعة التجريبية) و(المجموعة الضابطة) وبلغ عدد

أفراد العينة بشكل نهائي (62) وظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق (المنشطات الادراكية) على المجموعة الضابطة. (المنشداوي، 2014).

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية وإجراءات البحث من حيث المجتمع والعينة والاداة وكيفية استخراج خصائصها السيكمترية.

أولاً: منهجية البحث: استخدمت الباحثان في البحث الحالي منهج البحث التجريبي.

ثانياً: التصميم التجريبي: اعتمد الباحثان التصميم التجريبي العاملي ذا الأربع مجموعات تجريبية ذات الاختبارين القبلي والبعدي، والشكل (1) يوضح ذلك.

الشكل (1) التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية الأولى	الاتجاه نحو المادة	الذكاء العالي ومنشطات الادراك المتضمنة	التحصيل الاتجاه
التجريبية الثانية		الذكاء العالي ومنشطات الادراك المتضمنة	
التجريبية الثالثة		الذكاء المنخفض ومنشطات الادراك المنفصلة	
التجريبية الرابعة		الذكاء المنخفض ومنشطات الادراك المنفصلة	

ثالثاً: مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الخامس الادبي في المدارس الثانوية الصباحية في مركز مدينة (كربلاء) التابعة لمديرية تربية محافظة (كربلاء) للعام الدراسي 2014-2015 والبالغ عددها (21) مدرسة.

رابعاً: عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (60) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي تم اختيارهم عشوائياً من مدرسة (الهجرتين) للبنين، وقد تم اختيار هذه المدرسة قصدياً لكون ادارة المدرسة ابدت تعاونها مع الباحثين ولوجود (3) شعب للصف الخامس الادبي تمكن الباحثان من اختيار شعبتين منها عشوائياً وقد تم اختيار الشعبتين (أ وب) عشوائياً لتكون شعبة (ب) التجريبية الاولى والثانية والتي درست بمنشطات الادراك المتضمنة وشعبة (أ) التجريبية الثالثة والرابعة والتي درست بمنشطات الادراك المنفصلة وتم جمع المعلومات لغرض اجراء التكافؤ بين المجموعات واستبعاد الطلاب الراسبين احصائياً ليكون عدد الافراد في كل مجموعة (15) طالباً وقد تم تحديد الطلاب ذوي الذكاء العالي والمنخفض بعد تطبيق اختبار وكسلر للذكاء واختيار اعلى (15) طالباً وادنى (15) طالباً في الذكاء.

تكافؤ المجموعات: على الرغم من ان الاختيار العشوائي قد يضمن لحد كبير تكافؤ المجموعات الا ان الباحثين ارتأوا ضبط عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج البحث ولغرض التثبت من تكافؤ المجموعتين تم اجراء التكافؤ الاحصائي في المتغيرات الاتية وباستعمال تحليل التباين الاحادي وكانت النتائج كالآتي:

1-العمر الزمني محسوباً بالاشهر

الجدول (1) تحليل التباين الاحادي للتكافؤ في العمر الزمني بالاشهر

المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدالة
بين المجموعات	123,452	3	41.150	0,947	غير دالة
داخل المجموعات	2433,128	56	43,448		
الكلي	2556,58	59			

2-التكافؤ في التحصيل السابق

الجدول (2) تحليل التباين الاحادي للتكافؤ في التحصيل السابق

المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
بين المجموعات	105,567	3	35,189	0,781	غير دالة
داخل المجموعات	2522,215	56	45,039		
الكلية	2627,782	59			

3-التكافؤ في الاتجاهات

الجدول (3) تحليل التباين الاحادي للتكافؤ في الاتجاهات

المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدلالة
بين المجموعات	106,40	3	35.466	0,934	غير دالة
داخل المجموعات	2125,434	56	37,954		
الكلية		59			

4-التحصيل الدراسي للوالدين: ب-التحصيل الدراسي للاب

الجدول (4) اختبار مربع كاي للتكافؤ في التحصيل الدراسي للاب

المجموعة	ابتدائي*	متوسطة	اعدادي	دبلوم*	بكالوريوس فما فوق	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا2 المحسوبة	الدلالة
التجريبية الاولى	1	2	5	4	3	0.197	3	7.81	غير دالة
التجريبية الثانية	-	3	4	3	5				
التجريبية الثالثة	2	2	4	5	2				
التجريبية الرابعة	-	3	5	4	3				

*دمجت الخلايا (ابتدائي ومتوسطة واعدادية) و(دبلوم وبكالوريوس فما فوق) لان المتوقع فيها اقل من (5).

ب-التحصيل الدراسي للام

الجدول (5) اختبار مربع كاي للتكافؤ في التحصيل الدراسي للام

المجموعة	ابتدائي*	متوسطة	اعدادي	دبلوم*	بكالوريوس فما فوق	قيمة كا2 المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا2 المحسوبة	الدلالة
التجريبية الاولى	-	3	4	5	3	1.265	3	7,81	غير دالة
التجريبية الثانية	1	1	4	5	4				
التجريبية الثالثة	3	3	3	3	3				
التجريبية الرابعة	-	2	5	4	4				

*دمجت الخلايا (ابتدائي ومتوسطة واعدادي) و(دبلوم وبكالوريوس فما فوق) لان المتوقع فيها اقل من (5)

أدوات البحث: بما ان البحث الحالي يهدف الى تعرف اثر الذكاء (عالي-منخفض) ومنشطات الادراك (المتضمنة والمنفصلة) في التحصيل والاتجاه نحو المادة، لذلك توجب توفر ثلاث ادوات مناسبة لقياس التحصيل في مادة البلاغة ومقياس الاتجاه نحو المادة واختبار الذكاء لتحديد الطلاب ذوي الذكاء العالي والمنخفض، لذلك قام الباحثان ببناء اختبار التحصيل ومقياس الاتجاه وتبني اختبار وكسلر للذكاء، وفيما يلي وصف لخطوات بناء كل منهما وكيفية استخراج خصائصهما السايكومترية.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي:

أ- **صياغة الاهداف السلوكية:** لغرض بناء الاختبار التحصيلي قام الباحثان بصياغة اهداف سلوكية لمستويات اهداف بلوم وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل) وللصليين الاول والثاني من كتاب البلاغة وتم عرض الاهداف التي تم صياغتها والبالغ عددها (76) هدفا وتم عرضها على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى ملائمة الاهداف المصاغة وقد اتفق جميع الخبراء على صلاحيتها مع اجراء بعض التعديلات.

ب- **إعداد الخريطة الاختبارية:** من متطلبات الاختبارات التحصيلية وضع خريطة اختبارية تضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة للمادة، علاوة على ذلك فإن الخريطة تؤمن صدق الاختبار؛ لأن المدرس يوزع أسئلته على مختلف أجزاء المادة الدراسية، ويشعر الطالب بأنه لم يضيّع وقته، (عدس، 1999، 137ص). ولأجل ذلك أعد الباحثان خارطة اختبارية للموضوعات التي ستدرس في مدة التجربة، والأهداف السلوكية التي شملت المستويات الاربعة من تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي (معرفة، وفهم، وتطبيق، وتحليل) والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) الخارطة الاختبارية لإعداد الاختبار التحصيلي البعدي

المجموع	الأهداف السلوكية				نسبة المحتوى	عدد الصفحات	الموضوعات
	تحليل %17	تطبيق %25	فهم %28	معرفة %30			
7	1	2	2	2	%25	9	الاستعارة
3	—	1	1	1	%8	3	الكناية وانواعها
8	1	2	2	3	%29	10	الخبر والانشاء
6	1	1	2	2	%19	7	النهى الحقيقي والمجازي
6	1	1	2	2	%19	7	الاستفهام الحقيقي والمجازي
30	4	7	9	10	%100	36	المجموع

ج- **إعداد فقرات الاختبار التحصيلي:** أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً في مادة البلاغة للصف الخامس الاعدادي بلغ مجموع فقراته بصيغته الأولى (30) فقرة من نوع الاسئلة الموضوعية (الاختبار من متعدد، والاكمال) تم توزيعها على المحتوى الدراسي في ضوء الخارطة الاختبارية عند التصحيح يعطى درجة (1) للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة وبذلك تكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (30) وادنى درجة (صفر).

اعداد التعليمات: تعد التعليمات بمثابة الدليل الذي يسترشد به المستجيب عند اجابته على الاختبار لذلك وضع الباحثان تعليمات الاختبار يوضحان فيها كيفية الاجابة على الاختبار.

الصدق المنطقي للفقرات: لغرض التأكد من صدق الفقرات منطقياً تم عرض الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (7) خبراء، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الابقاء عليها في الاختبار وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق اكثر من (80%) وبذلك تم الابقاء على جميع الفقرات

التطبيق الاستطلاعي: لغرض التأكد من مدى وضوح التعليمات والفقرات، ومن اجل حساب الوقت المستغرق تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من طلاب الصف الخامس الادبي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من ثانوية (عكاظ) للبنات، بلغ عددهم (40) طالبة واطهرت نتائج هذه التجربة ان الاختبار وتعليماته وفقراته كانت واضحة، وان متوسط الزمن المستغرق للإجابة كان (25) دقيقة.

التحليل الاحصائي للفقرات: ان الهدف من التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار هو تعرف مستوى صعوبة كل فقرة وقدرتها على التمييز، فضلاً عن فعالية البدائل الخاطئة. ولغرض اجراء التحليل الاحصائي للفقرات تم تطبيق الاختبار على عينة التحليل الاحصائي والبالغة (200) طالب من طلاب الصف الخامس الادبي تم اختيارهم من مدرستين هما (عكاظ، وعز

الدين سليم) ومن ثم تم تصحيح اجابات الطلاب على الاختبار وحساب الدرجة الكلية وبعدها تم ترتيب الدرجات بصورة تنازلية، ولغرض تحديد المجموعتين العليا والدنيا تم اعتماد نسبة (27%) وبذلك بلغ عدد الافراد في المجموعتين (54) طالبا.

صعوبة الفقرات: يحسب مستوى صعوبة الفقرة بالنسبة المئوية للاجابات الصحيحة على تلك الفقرات فاذا كانت هذه النسبة عالية فانها تدل على سهولة الفقرة، اما اذا كانت منخفضة فانها تدل صعوبتها (فرج، 1980، ص 153) وقد تم حساب مستوى صعوبة الفقرة للاختبار فوجدت انها تقع ما بين (0.30 – 0.75) وتعد هذه القيم مقبولة، اذ ان الفقرات التي تتراوح صعوبتها ما بين (0.20 – 0.80) تعد مقبولة. (bloom, 1971: 66).

تمييز الفقرات: تعد الفقرة ذات تمييز موجب اذا كان عدد الاجابات الصحيحة عنها لافراد المجموعة العليا اكبر من عدد الاجابات الصحيحة عنها لافراد المجموعة الدنيا. (cronlund,1976: 211) وقد تم حساب تمييز الفقرات باستخدام معادلة التمييز وقد اظهرت النتائج ان جميع الفقرات ذات قوة تمييزية مقبولة حسب معيار ايبيل اذ تراوحت معاملات التمييز ما بين (0.32 – 0.55).

فعالية البدائل الخاطئة: تم حساب فعالية البدائل للبدائل الخاطئة لاجابات المجموعتين العليا والدنيا، فظهر ان جميع البدائل الخاطئة لاسئلة الاختبار من متعدد جذبت اليها عدد اكبر من افراد المجموعة الدنيا مقارنة بالمجموعة العليا، وبذلك تم ابقاء جميع البدائل كما هي.

الخصائص السيكومترية للاختبار التحصيلي:

اولا: الصدق: يعد الاختبار صادقا عندما يقيس ما وضع من اجله اي انه يقيس الوظيفية التي خصص لقياسها (شحاته، 2009، ص163)، وقد تم حساب صدق الاختبار التحصيلي بطريقتين هما:

أ-الصدق الظاهري: وتم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما عرض الاختبار وفقراته على مجموعة من المحكمين والمتخصصين وكما ورد ذكره سابقا في الصدق المنطقي للفقرات.

ب-صدق البناء: ويقصد به التحقق من صدق الفقرات تجريبيا، وهناك عدة مؤشرات لصدق البناء استخرج الباحثان منها ما يأتي:

1-تمييز الفقرات: وقد تم التحقق منه عندما استخرج الباحثان تمييز الفقرات في التحليل الاحصائي للفقرات.

2-علاقة الفقرة بالدرجة الكلية: يمكن التحقق من صدق الاختبار من خلال ارتباط فقراته بمحك خارجي او داخلي، وافضل محك داخلي هو الدرجة الكلية للاختبار ولحساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار تم استخدام معامل الارتباط الثنائي (بوينت بايسيريل) واطهرت النتائج ان جميع معاملات ارتباط الفقرات دالة احصائيا، اذ كانت اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) والبالغة (0.039) اذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (0.255 – 0.564) درجة.

ثانيا: الثبات: ويقصد بالثبات مدى دقة الاختبار للصفة التي يقيسها، وبعبارة أخرى يقال أن الاختبار ثابت إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة. (عبد الرحمن، 2011، ص 94). وتم استخدام طريقة التجزئة النصفية لحساب الثبات، وقد اظهرت النتائج ان قيمة معامل الثبات قبل التصحيح قبل بلغ مقداره (0.74) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية بلغ معامل الثبات (0.85) وهو يشير الى معامل ثبات جيد.

مقياس الاتجاه نحو المادة: لغرض بناء مقياس الاتجاه نحو مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الاعدادي قام الباحثان بالاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة، وعليه قام الباحثان بصياغة (30) فقرة من نوع الفقرات التقريرية وامام كل منها ثلاثة بدائل هي (موافق، غير موافق، لا ادري) وعند التصحيح تاخذ الاوزان (3، 2، 1) وبذلك تكون اعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (90) وادنى درجة (30).

الصدق المنطقي للفقرات: لغرض التأكد من صدق الفقرات منطقياً تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (7) خبراء وهم نفس الخبراء للاختبار التحصيلي، وقد تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) على الفقرة لكي تعد صالحة ويتم الإبقاء عليها في المقياس وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق أكثر من (80%) وبذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

التطبيق الاستطلاعي: لغرض التأكد من مدى وضوح التعليمات والفقرات، ومن أجل حساب الوقت المستغرق تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي وظهرت نتائج هذه التجربة أن المقياس وتعليماته وفقراته كانت واضحة، وأن متوسط الزمن المستغرق للإجابة كان (12) دقيقة.

التحليل الاحصائي للفقرات: لغرض إجراء التحليل الاحصائي لفقرات المقياس تم تطبيق المقياس على نفس عينة التحليل الاحصائي والبالغة (200) طالب من الصف الخامس الاعدادي ومن ثم تم تصحيح اجابات الطلبة على المقياس وحساب الدرجة الكلية وبعدها تم ترتيب الدرجات بصورة تنازلية، ولغرض تحديد المجموعتين العليا والدنيا تم اعتماد نسبة (27%) وبذلك بلغ عدد الافراد في المجموعتين (54) طالبا.

القوة التمييزية لفقرات المقياس: تم حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين وقد اظهرت النتائج ان جميع الفقرات ذات قوة تمييزية اذ انها لا حصلت على قيم تائية محسوبة اعلى من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (106) والبالغة (1.98).

الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو المادة:

أولاً: الصدق: تم حساب صدق مقياس الاتجاه بطريقتين هما:

أ- الصدق الظاهري: وتم التحقق من هذا النوع من الصدق عندما عرضت فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين والمتخصصين وكما ورد ذكره سابقاً في الصدق المنطقي للفقرات.

ب- صدق البناء: ويقصد به التحقق من صدق الفقرات تجريبياً، وهناك عدة مؤشرات لصدق البناء استخرج الباحثان منهما ما يأتي:

1- تمييز الفقرات: وقد تم التحقق منه عندما استخرج الباحثان تمييز الفقرات في التحليل الاحصائي للفقرات.

2- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية: لحساب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وظهرت النتائج ان جميع معاملات ارتباط الفقرات دالة احصائياً اذ كانت اعلى من قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (198) والبالغة (0.039) اذ تراوحت معاملات الارتباط ما بين (-0.346) - (0.574) درجة.

ثانياً: الثبات: لحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو المادة تم استخدام معادلة الفا كرونباخ وقد اظهرت النتائج ان قيمة معامل الثبات بلغ مقداره (0.82) وهو يشير الى معامل ثبات جيد.

الوسائل الاحصائية: استخدم الباحثان الوسائل الاحصائية الاتية باستعمال الحقيبة الاحصائية (spss).

1- معامل التمييز: لاستخراج معاملات تمييز فقرات الاختبار.

2- معامل الصعوبة: لاستخراج معاملات صعوبة فقرات الاختبار.

3- معامل الارتباط الثنائي (بويت بايسيريل): لاستخراج علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار.

4- تحليل التباين الاحادي: لاستخراج التكافؤ بالتحصيل السابق والاختبار القبلي للاتجاه نحو المادة.

5- اختبار مربع كاي: لاستخراج تكافؤ العينتين في التحصيل الدراسي للوالدين.

6- معامل ارتباط بيرسون: لاجاد الثبات بطريقة التجزئة النصفية ولايجاد علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه.

7- معادلة سبيرمان براون التصحيحية: لتصحيح معامل الثبات المستخرج بطريقة التجزئة النصفية

8- اختبار ولكوكسن: لاجاد الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعات.

9-تحليل التباين الثنائي بتفاعل: لايجاد الفرق في الاختبار البعدي بحسب متغير التحصيل والاتجاه نحو المادة.

10-اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة: لمتابعة دلالة التفاعل الثنائي الدال احصائيا

الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج البحث وبحسب الفرضيات ومناقشتها

اولا: نتائج الفرضية الاولى: والتي تنص على " لا يوجد فرق دال احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية الاولى ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المتضمنة " وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار ولكوكسن، والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7)

اختبار ولكوكسن للفرق بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الاولى

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	قيمة ولكوكسن الجدولية	الدالة
الموجبة	14	105	7,50	صفر	25	دالة
السالبة	صفر	صفر	صفر			

اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي، اذ بلغت قيمة ولكوكسن المحسوبة (صفر) وهي اصغر من قيمة ولكوكسن الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (25) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة مما يدل على ان المجموعة التجريبية الاولى ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المتضمنة كانت في الاختبار البعدي افضل من الاختبار القبلي وهذا يشير الى ان لمستوى الذكاء العالي ومنشطات الادراك المتضمنة اثر في الاتجاه نحو مادة البلاغة.

ثانيا: نتائج الفرضية الثانية: التي تنص على " لا يوجد فرق دال احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية الثانية ذات الذكاء المنخفض والتي تدرس بمنشطات الادراك المتضمنة " وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار ولكوكسن، والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8) اختبار ولكوكسن للفرق بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية الثانية

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	قيمة ولكوكسن الجدولية	الدالة
الموجبة	13	103,50	7,96	1,50	25	دالة
السالبة	1	1,50	1,50			

اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي، اذ بلغت قيمة ولكوكسن المحسوبة (صفر) وهي اصغر من قيمة ولكوكسن الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (25) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة مما يدل على ان المجموعة التجريبية الثالثة ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة كانت في الاختبار البعدي افضل من الاختبار القبلي وهذا يشير الى ان لمستوى الذكاء العالي ومنشطات الادراك المنفصلة اثر في الاتجاه نحو مادة البلاغة.

ثالثا: نتائج الفرضية الثالثة: والتي تنص على " لا يوجد فرق دال احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية الثالثة ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة " وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار ولكوكسن، والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

اختبار ولكوكسن للفرق بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبُعدي للمجموعة التجريبية الثالثة

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	قيمة ولكوكسن الجدولية	الدالة
الموجبة	15	120	8	صفر	25	دالة
السالبة	صفر	صفر	صفر			

اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبُعدي، اذ بلغت قيمة ولكوكسن المحسوبة (صفر) وهي اصغر من قيمة ولكوكسن الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (25) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة مما يدل على ان المجموعة التجريبية الثالثة ذات الذكاء العالي والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة كانت في الاختبار البُعدي افضل من الاختبار القبلي وهذا يشير الى ان لمستوى الذكاء العالي ومنشطات الادراك المنفصلة اثر في الاتجاه نحو مادة البلاغة.

رابعا: نتائج الفرضية الرابعة: التي تنص على " لا يوجد فرق دال احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبُعدي للاتجاه نحو المادة عند مستوى دلالة (0.05) للمجموعة التجريبية الرابعة ذات الذكاء المنخفض والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة "وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان اختبار ولكوكسن، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

اختبار ولكوكسن للفرق بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبُعدي للمجموعة التجريبية الرابعة

الرتب	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ولكوكسن المحسوبة	قيمة ولكوكسن الجدولية	الدالة
الموجبة	13	116	8,92	4	25	دالة
السالبة	2	4	2			

اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين رتب درجات الاختبارين القبلي والبُعدي، اذ بلغت قيمة ولكوكسن المحسوبة (4) وهي اصغر من قيمة ولكوكسن الجدولية عند مستوى دلالة (0.05) والبالغة (25) وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة مما يدل على ان المجموعة التجريبية الرابعة ذات الذكاء المنخفض والتي تدرس بمنشطات الادراك المنفصلة كانت في الاختبار البُعدي افضل من الاختبار القبلي وهذا يشير الى ان لمستوى الذكاء العالي ومنشطات الادراك المنفصلة اثر في الاتجاه نحو مادة البلاغة.

خامسا: نتائج الفرضية الخامسة: والتي تنص على " لا يوجد فرق دال احصائيا بين متوسطات المجموعات الاربعة في الاختبار البُعدي للاتجاه نحو المادة "وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي بتفاعل، والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (11)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل للفروق بين المجموعات الاربعة في الاختبار البُعدي للاتجاه نحو المادة

المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدالة
نوع المنشطات	2856,600	1	2856,600	26,514	دالة
مستوى الذكاء	109,600	1	109,600	1,017	غير دالة
نوع المنشطات*مستوى الذكاء	116,667	1	116,667	1,082	غير دالة
المتبقي (الخطأ)	6033,333	56	107,738		
الكلي	11116,2	59			

اظهرت النتائج بالنسبة للفروق بين المجموعات حسب نوع منشطات الادراك (المتضمنة والمنفصلة) وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعات حسب نوع المنشطات اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (26,514) وهي اعلى من القيمة

الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1-56) وبالبالغة (4)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة.

وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للمجموعات التي درست بمنشطات الادراك المنفصلة بلغ مقداره (67,100) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعات التي درست بمنشطات الادراك المتضمنة والبالغ (53,300) مما يدل على لمنشطات الادراك المنفصلة اثر في تكوين اتجاه ايجابي نحو المادة.

اما بالنسبة للفروق بين المجموعات حسب مستوى الذكاء (عالي- منخفض) اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية بين المجموعات اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1,017) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1-56) وبالبالغة (4) وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الصفرية.

اما بالنسبة لنتائج التفاعل الثنائي بين (نوع المنشطات-مستوى الذكاء) فقد اظهرت النتائج عدم وجود تفاعل ثنائي دال احصائية بين المجموعات اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (1,017) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1-56) وبالبالغة (4) وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الصفرية.

سادسا: نتائج الفرضية السادسة: والتي تنص على " لا يوجد فرق دال احصائية بين متوسطات المجموعات الاربعة في الاختبار البعدي للتحصيل في مادة البلاغة "

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي بتفاعل، والجدول (12) يوضح ذلك.

جدول (12)

تحليل التباين الثنائي بتفاعل للفروق بين المجموعات في الاختبار البعدي للتحصيل

المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية المحسوبة	الدالة
نوع المنشطات	24,067	1	24,067	0,927	غير دالة
مستوى الذكاء	627,267	1	627,267	24,159	دالة
نوع المنشطات*مستوى الذكاء	129,067	1	129,067	4,971	دالة
المتبقي (الخطأ)	1454	56	25,964		
الكل	2234,400	59			

اظهرت النتائج بالنسبة للفروق بين المجموعات حسب نوع منشطات الادراك (المتضمنة والمنفصلة) عدم وجود فروق دالة احصائية بين المجموعات حسب نوع المنشطات اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0,927) وهي اصغر من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1-56) وبالبالغة (4)، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة.

اما بالنسبة للفروق بين المجموعات حسب مستوى الذكاء (عالي- منخفض) اظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائية بين المجموعات اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (24,159) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1-56) وبالبالغة (4) وبذلك ترفض الفرضية البديلة وتقبل الصفرية. وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي لتحصيل المجموعات ذات الذكاء العالي بلغ مقداره (28,033) وهو اعلى من الوسط الحسابي لتحصيل المجموعات ذات الذكاء المنخفض والبالغ (26,766) مما يدل على لمستوى الذكاء اثر في التحصيل فكلما كان مستوى ذكاء الطلبة اعلى كلما كان تحصيلهم افضل.

اما بالنسبة لنتائج التفاعل الثنائي بين (نوع المنشطات-مستوى الذكاء) فقد اظهرت النتائج تفاعل ثنائي دال احصائية بين المجموعات اذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (4,971) وهي اعلى من القيمة الفائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجتي حرية (1-56) وبالبالغة (4) وبذلك تقبل الفرضية البديلة وترفض الصفرية، ولمتابعة دلالة الفروق استخدم الباحثان اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13)

اختبار شيفيه لمتابعة التفاعل الثنائي الدال بين نوع المنشطات ومستوى الذكاء في الاختبار البعدي للتحصيل

المقارنات	العدد	الوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	الدالة
التجريبية الاولى	15	31,533	4,524	دالة
التجريبية الثانية	15	23,33		
التجريبية الاولى	15	31,533	1,197	غير دالة
التجريبية الثالثة	15	32,73		
التجريبية الاولى	15	31,533	8,533	دالة
التجريبية الرابعة	15	23		
التجريبية الثانية	15	23,33	9,4	دالة
التجريبية الثالثة	15	32,73		
التجريبية الثانية	15	23,33	0,33	غير دالة
التجريبية الرابعة	15	23		
التجريبية الثالثة	15	32,73	9,73	دالة
التجريبية الرابعة	15	23		

اظهرت نتائج اختبار شيفيه للمقارنة بين المجموعة (التجريبية الاولى والثانية) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (4,524) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (3,464) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الاولى ذات الذكاء العالي والتي درست بمنشطات الادراك المتضمنة قد بلغ (31,533) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية ذات الذكاء المنخفض والتي درست بمنشطات الادراك المتضمنة والبالغ (23,33) وهذا يدل على ان لمستوى الذكاء اثر في التحصيل اذ انه كلما كان مستوى الذكاء عاليا كان التحصيل اعلى. اما بالنسبة للمقارنة بين المجموعة (التجريبية الاولى والرابعة) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (8,533) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (3,464) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الاولى ذات الذكاء العالي والتي درست بمنشطات الادراك المتضمنة قد بلغ (31,533) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الرابعة ذات الذكاء المنخفض والتي درست بمنشطات الادراك المنفصلة والبالغ (23)، كما اظهرت نتائج المقارنة بين المجموعة (التجريبية الثانية والثالثة) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (9,4) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (3,464) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثالثة ذات الذكاء العالي والتي درست بمنشطات الادراك المنفصلة قد بلغ (32,73) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية ذات الذكاء المنخفض والتي درست بمنشطات الادراك المتضمنة والبالغ (23,33).

واظهرت النتائج للمقارنة بين المجموعة (التجريبية الثالثة والرابعة) وجود فروق دالة احصائيا اذ بلغت قيمة شيفيه المحسوبة (9,73) وهي اعلى من قيمة شيفيه الحرجة والبالغة (3,464) وبالمقارنة بين المتوسطات نجد ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثالثة ذات الذكاء العالي والتي درست بمنشطات الادراك المنفصلة قد بلغ (32,73) وهو اعلى من الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الرابعة ذات الذكاء المنخفض والتي درست بمنشطات الادراك المنفصلة والبالغ (23) وهذا يدل على ان لمستوى الذكاء اثر في التحصيل اذ انه كلما كان مستوى الذكاء عاليا كان التحصيل اعلى وان منشطات الادراك بنوعها (المتضمنة والمنفصلة) تسهم بشكل متساو في تأثيرها على مستوى تحصيل الطلبة وان التحصيل يتاثر بمستوى ذكاء الطالب اكثر من تاثره بنوع المنشطات.

الاستنتاجات: على ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان ان لمنشطات الادراك (المتضمنة والمنفصلة) ومستوى الذكاء (العالي-والمنخفض) اثرا في التحصيل والاتجاه نحو مادة البلاغة لطلاب الصف الخامس الادبي. إذ ان هذه الاستراتيجية تاتي على التوجهات الحديثة التي تركز على التفكير واعطاء الطالب الدور الاكبر في المساهمة بالدرس كما انها تعطي المعلم دورا ايجابية في العملية التعليمية.

التوصيات: على ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بالاتي: ان يتم استعمال منشطات الادراك بنوعيتها (المتضمنة والمنفصلة) كطريقة في التدريس لتحسين تحصيل الطلبة في مختلف المواد الدراسية لما لها من اهمية في تنظيم وتسلسل افكار الطالب ولتكوين اتجاهات ايجابية نحوها مع ضرورة تدريب المدرسين عليها ومراعاة مستوى ذكاء الطلبة.

المقترحات: على ضوء نتائج البحث يقترح الباحثان ما يأتي:

1- اجراء دراسة عن اثر منشطات الادراك في التحصيل ولمختلف المواد الدراسية لطلبة المراحل الدراسية المختلفة. 2- اجراء دراسة عن اثر مستوى الذكاء واستراتيجية المنشطات في التحصيل والاتجاه في مادة البلاغة لطلاب الصف الرابع الادبي.

المصادر:

- 1- الآلوسي، جمال الدين. البلاغة للصفوف الرابعة الثانوية، الفرع الادبي، مطبعة الارشاد، بغداد، 1962م.
- 2- ابراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرس اللغة العربية، ط13، دار المعارف، القاهرة، 1984.
- 3- الابيض، عباس علي كريدي، اثر منشطات الادراك في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة الجغرافية، كلية التربية الاساسية، جامعة المستنصرية. 2010
- 4 -حاشي، رجاء عبد كاظم، بناء برنامج في مادة البلاغة لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد في ضوء أهداف المادة، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد. 2008
- 5- الحديثي، إحسان عمر محمد سعيد، بناء برنامج لمادة طرائق تدريس فروع التربية الإسلامية لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية، في ضوء حاجات المدرسين اليها، / كلية التربية / ابن رشد، 2004 م (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 6-الحسين، رغد زكي " خطة التوظيف الحاسب الآلي في مناهج التعليم العالي " الجامعة المستنصرية، مجلة كلية المعلمين، عدد ٣٩، العراق، ٢٠٠٤
- 7-حسين، محمد عبد الهادي، مدخلك العملي إلى ورش عمل قوة نظرية الذكاءات المتعددة، دار الفكر، ط (1)، عمان. 2006.
- 8-الخليفي، سبيكة يوسف، علاقة مهارات التعلم والدافع المعرفي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات كلية التربية بجامعة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد7، السنة 9، 2000
- 9-الدائني، بتول محمد جاسم، اثر استخدام منشطات استراتيجيات الادراك في التحصيل طالبات الصف الخامس العلمي وتنمية مهارتهن العقلية (اطروحة دكتوراه غير منشورة) كلية التربية، ابن الهيثم، 2006.
- 10-دروزة، أفنان نظير، استراتيجية الادراك ومنشطاتها كاساس لتصميم التعلم، ط1، نابلس. 1995.
- 11-دروزة، أفنان نظير، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان. 2000.
- 12- دروزة، أفنان نظير، اساسيات علم النفس التربوي، ط 2، دار الشروق للنشر، عمان، 2004.
- 13-الدليمي، كامل محمود وطه علي حسين، طرائق تدريس اللغة العربية، مطبعة دار الكتب للطباعة والنشر، العراق، 1999م.
- 14-الرواشدة، ابراهيم فيصل، صلاحية مقياس استراتيجيات تعلم، مجلة ابحاث اليرموك، مجلد(13)، العدد(2ب)، 1997.

- 15-زايد، علي عشري، البلاغة العربية تاريخها مصادرها، مناهجها، ط4، مكتبة الآداب، القاهرة. 2004م.
- 16-الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد شاكر عقله: سيكولوجية التدريس الصفّي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007.
- 17-الزيات، احمد حسن دفاع عن البلاغة، ط2، عالم الكتب، القاهرة. (1967م):
- 18-زيتون، كمال (2002): "تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية" ، ط1، عالم الكتب، القاهرة
- 19-سمك، صالح محمد "فن التدريس للغة العربية والتربية الدينية" المطبعة الفنية، العراق. 1969
- 20-السيفي، راضي رحمة جبر. اثر استخدام طريقة التحليل في تحصيل طلبة المرحلة الاعدادية في مادة البلاغة، كلية التربية/ ابن رشد / 1995 (اطروحة دكتوراه غير منشورة).
- 21-علوان، قصي سالم. علم المعاني، مطبعة جامعة البصرة، 1985.
- 22-السيوطي، عبد الرحمن جلال الدين، تعليم اللغة العربية، ط5، مكتبة النهضة المصرية القاهرة. 1986.
- 23-الشاهد، إبراهيم عطا "المقاييس البلاغية عند ابن الرشيقي في كتابه العمدة" ٢٠٠٢ م موجود على الموقع.
- 24-شحاتة، حسن، المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية ط1، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، 2009م.
- 25-شبر، خليل ابراهيم، اساسيات التدريس، دار المنهاج، عمان، 2005، جامعة النجاح. 1995.
- 26-عاقل، فاخر. معجم العلوم النفسية، ط1، دار الرشد العربي، بيروت، 1980.
- 27-عبد الرحمن، أحمد محمد: تصميم الاختبارات، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، 2011 م.
- 28-عبد عون، فاضل(2011م): "دروس في البلاغة التعليمية (أنموذج مقترح لتدريس البلاغة في ضوء آيات القرآن الكريم والحديث النبوي الشريفه والمأثور من القول)"، ط1، دار تموز للنشر والتوزيع والطباعة، العراق.
- 29-العنوم، كامل علي سليمان، التفكير انواعه ومفاهيمه ومهاراته واستراتيجيات تدريس، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الاردن، 2012
- 30 -عتيق، عبد العزيز (1974م): علم المعاني، دار النهضة العربية، بيروت
- 31-عدس، عبد الرحمن، علم النفس التربوي، نظرية معاصرة، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، 1998.
- 32-العزاوي، فائزة محمد فخري، صعوبات تدريس البلاغة لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في بغداد، جامعة بغداد / كلية التربية / ابن رشد - 1999 م. (رسالة ماجستير غير منشورة).
- 33- عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار، التدريس الصفّي بالذكاءات المتعددة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، عمان، 2009.
- 34-علي، حسن ياسر وكاظم علي مهدي، أساليب التعلم لدى طلبة جامعة قاريونس، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد33، 1998.
- 35-قطامي، يوسف، وماجد ابو جابر، : تصميم التدريس، ط3، دار الفكر للنشر، عمان، الاردن. 2008م.
- 36 - محمد، زياد حمدان، اساليب التعلم الفردي، تخطيط وخرائطها وترشيدها للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، دمشق، 1999.
- 37-مرعي، توفيق، ومحمد محمود الحيلة: "المناهج التربوية الحديثة" ، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000م.
- 38-مطلوب، أحمد وحسن البصير، البلاغة والتطبيق، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل - 1999 م.
- 39-المنشداوي، علي خطاب، أثر استراتيجيتي المتشابهات وتنشيط المعرفة السابقة في اكتساب المفاهيم النحوية عند طلاب الصف الرابع العلمي، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، 2014.

- 40-نشوان، يعقوب حسين، ووحيد جبريات: اساليب تدريس العلوم، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، 1999م.
- 41-الهاشمي، أحمد، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبدیع، المكتبة التجارية الكبرى مصر، 1972.
- 42-الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي وفائزة محمد فخري، تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة، الأردن - 2005م.
- 43-Bloom, B.S & others. Hand book of form attire and summative evaluation of student learning, mc Grem Hill, New York. 1971.
- 44-Carrier, c, Joseph, MR, Krey, C. and Lacroixp, P.: Supplied visuals and imagery Instruction In field Independent and field dependent children's Recall. Educational communication and Technology Journal, 31 (3) , 1983.
- 45-Hyerle D. (1991)."Developing minds visual tool for mapping minds ".Arthur costa association for supervision and curriculum development Alexandria Virginia
- 46-Grabowski, B.L.: mathemagenic effects and generative Learning strategy for computer based interactive video. Unbuplished manuscript IDD & E working paper. Syracuse. University. 1989

أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وعلاقتها بالنوع والتخصص.

د. فضل المولى عبد الرضي الشيخ د. أيمن محمد طه عبد العزيز

كلية التربية/ جامعة الخرطوم/ السودان

Learning Methods of the Students of the College of Education in Al-Khartoum University and Their relationship with Gender and Specialization

Dr. Fadhl Al-Mowla Abdel Radhi Al-Sheikh

Dr. Ayman Mohammad Taha Abdel Aziz

College of Education / University of Al-Khartoum / Sudan

Abstract

The aim of this study is to identify the Learning Methods of the Students of the College of Education in Al-Khartoum University in the lesson of educational measurement and evaluation. The sample consists of (383) male and female students: (96) males and (287) females chosen by the simple random method. To achieve the aim of the study, a list of learning methods have been used after verifying their validity and reliability. The study refers to the fact that there are differences among the students in the methods they use in the lesson of educational measurement and evaluation in the variable of specialization, not gender.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى كشف أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم في مقرر القياس والتقويم التربوي. تكونت عينة الدراسة من 383 طالباً وطالبة (96) ذكراً، و(287) أنثى تم إختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. لتحقيق هدف الدراسة استخدمت قائمة أساليب التعلم لـ كولب (1985) الإصدار الثالثة لتحديد أسلوب التعلم الذي يتبعه الطالب بعد التحقق من صدقها وثباتها. وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق لدى الطلاب في الأساليب التي يتبعونها في مقرر القياس والتقويم التربوي بصورة عامة، إضافة إلى وجود فروق في هذه الأساليب وفقاً لمتغير تخصص الطالب، بينما لم تكشف الدراسة عن فروق تُعزى لنوع الطالب في أساليب التعلم المستخدمة.

الكلمات المفتاحية: أساليب التعلم، طلاب كلية التربية، جامعة الخرطوم، القياس والتقويم التربوي.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها **Hickson and Baltimore (1996)** بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في استخدام أساليب التعلم، على (108) من الذكور و(103) من الإناث من الصف الرابع والسادس، وطبق عليهم قائمة أساليب التعلم، وأظهرت النتائج أن البنات فضلن أسلوب التعلم البصري والبيئة التعليمية الهادئة مقارنة بالأود.

وقد قام نوبي وأكسفورد **Nuby & Oxford (1996)** بإجراء دراسة بهدف تحديد التشابه والاختلاف في أساليب التعلم المفضلة على عينة مكونة من (103) طالباً من الأمريكيين من أصول أفريقية و(278) طالباً من الأمريكيين من طلاب المدارس الثانوية، وقد أظهرت النتائج أن كلا الإناث والذكور من الأمريكيين من أصول أفريقية أظهروا تفضيلات أكبر لأبعاد الحس والحكم بينما فضل الذكور والإناث من الأمريكيين الحس والإدراك، وكانت هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في كلتا الثقافتين لأبعاد المشاعر لصالح الإناث.

لقد أجرى محمد (2000) دراسة عن أساليب التعلم، وعلاقتها بالحاجة للتقويم لدى عينة من طلاب كلية التربية بالعريش، وقد تم تطبيق مقياس أساليب التعلم من إعداد دوف ١٩٩٧ على عينة مكونة من (136) طالباً بالفرقة الثالثة، أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين طلبة المساق العلمي والمساق الأدبي في أساليب التعلم.

أجرى **Sadler and Smith (2001)** دراسة بهدف الصدق البنائي لنموذج كولب لأساليب التعلم، والفروق بين الذكور والإناث في أساليب التعلم لدى عينة مكونة من (233) طالباً وطالبة بالجامعة طبق عليهم قائمة أساليب التعلم وقد

أظهرت النتائج تمتع النموذج المقترح بدرجة مقبولة من الصدق البنائي، ووجدت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب التأملي لصالح الذكور، وفي الأسلوب الاستيعابي لصالح الإناث.

أجري (2001) Chen دراسة بهدف معرفة أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب التايوانيين والذين يدرسون المحاسبة في مؤسسات التعليم العالي بالصين، وقد تم تطبيق قائمة بارزخ لتفضيلات أساليب التعلم (البصرية - السمعية - اللمسية - الحركية) على عينة الدراسة، هذا وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب فضلوا أسلوب التعلم البصري، وأساليب التفكير (الداخلي - التشريعي) أكثر من الإناث.

تناول (2002) Brew تأثير الجنس على البناء العاملي لأساليب التعلم في ضوء نموذج كولب، وذلك على عينة تكونت من (393) طالباً وطالبة منهم (153) طالب و(240) طالبة في الفرقة الأولى بالجامعة الاسترالية يدرسون البيولوجي، طبق عليهم قائمة كولب لأساليب التعلم (LSI) 1985 وباستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد للمحاور بطريقة الفارماكس أظهرت النتائج اختلاف البناء العاملي لقائمة أساليب التعلم باختلاف الجنس. بحث (2002) Backer and Yelich أساليب التعلم لدى عينة من طلاب الملاحة Aviation Students تكونت من (209) طالب وطالبة منهم (32) طالبة و(177) طالب من جنسيات مختلفة (أفريقي أمريكي، فلبيني، أسوي، أسباني). وقد طبق عليهم قائمة أساليب التعلم لكولب. وقد أظهرت النتائج اختلاف أساليب التعلم لدى الطلاب باختلاف الجنسية.

بحث (2004) Duff صدق نموذج أساليب التعلم لكولب على عينة مكونة من ٢٠٠ طالب وطالبة بالجامعة، منهم (61) طالب، و(134) طالبة من تخصصات أكاديمية مختلفة (إدارة الأعمال، والصحة، وعلم النفس، والدراسات الاجتماعية) وقد طبق عليهم استبيان أساليب التعلم (Romero et al 1992). فأظهرت النتائج تمايز أساليب التعلم في التخصصات الأكاديمية المختلفة.

وفي دراسة إجراها (2004) Loo علي عينة مكونة من (201) طالباً وطالبة بالجامعة، منهم (113) طالب (88) طالة، طبق عليهم استبيان أساليب التعلم لكولب. حيث أشارت النتائج إلى أن أساليب التعلم تختلف باختلاف الجنس.

وأجرى أبو هاشم (2005) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة أساليب التعلم المميّزة لطلاب جامعة طيبة بالمدينة المنورة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة، على عينة من (318) طالباً وطالبة بجامعة طيبة، منهم (146) طالباً و(172) طالبة. طبق عليهم قائمة أساليب التعلم المعدلة لكولب ومكاثري، وقد أظهرت النتائج: أن أسلوب التعلم الاستيعابي الأكثر تمييزاً للذكور بينما كان أسلوب التعلم التقاربي هو الأكثر للإناث. وأن أساليب التعلم التقاربي والتباعدي الأكثر تمييزاً لطلاب التخصصات الأدبية، بينما كانت أساليب التعلم الاستيعابي والتكفي الأكثر تمييزاً للتخصصات العلمية.

مقدمة:

تهتم المدارس والمعاهد والجامعات عادة بتدريس الجوانب المعرفية وتعلمها وتقييمها، حيث تولي جل جهدها وإهتمامها تطوير وسائل التدريس من مناشط ومناهج محكمة ورصينة، فتسعى بعد إنتقاء المقررات الدراسية إلى تطوير التدريس من حيث الطرق والأساليب والأنشطة والتمارين من جهة وإلى وسائل القياس والتقييم من جهة أخرى، من أجل بلوغ جودة التعليم العام والعالي من مخرجاته وتنمية كفاءات الأفراد والمجتمعات وخلق مجتمع الرفاه، من خلال توفير الأساتذة ذوي الكفايات العالية، والإنفاق المتزايد على بناء القاعات والمعامل الدراسية وتوفير بيئتها وأجهزتها وتجهيزاتها... الخ. ورغم ذلك فإن مخرجات التعليم العام والعالي في جل دول العالم الثالث العربية والأفريقية عامة والسودان على وجه الخصوص لم تسهم في تنمية المجتمعات البشرية. فقد استهل تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002 مقدمته العامة بخلاصة جامعة تؤكد أن "الثروة الحقيقية للأمة العربية تكمن في ناسها (رجالاً ونساءً وأطفالاً) فهم أمل الأمة

وثروتها. ويورد التقرير أن "رأس المال البشري والاجتماعي يسهم فيما لا يقل عن 64% من أداء النمو، بينما يسهم رأس المال المادي والبنى التحتية بما مقداره 16%، وتسهم الموارد الطبيعية بما مقداره 20% (حجازي، 2007).

وتشير العجمي (2005) إلى أن التعليم في البلاد العربية يواجه تحديات كبيرة تتمثل في أمرين: أولهما أنها تريد اللحاق السريع بالدول المتقدمة والقضاء على الفجوة الكبيرة التي تفصلها عنها، متوسلة بالتعليم والمزيد منه سبيلاً حتمياً لهذا الهدف، والآخر أن ما تملكه من إمكانات بشرية ومادية ومالية يقصر عما ترجوه من تقدم سريع في هذا المجال". ولعل تشريح قضية التعليم العالي في العالم الثالث عامة والسودان على وجه الخصوص في حاجة إلى فحص قضايا تعليمية لا ترتبط بقضايا المنهج الدراسي أو نوعية المقررات التعليمية أو المناشط الدراسية...الخ. ومن أبرز هذه القضايا الخصائص الوجدانية Affective Characteristics التي تميز الطلاب بصورة عامة، إضافة إلى قضايا ترتبط بالخصائص النفس معرفية من إستراتيجيات تعليم كما يستخدمها الأساتذة وأساليب التعلم التي يتبعها الطلاب.

وفيما يرتبط بالخصائص الوجدانية التي تميز الطالب الجامعي يشير علام (2009) إلى أن الخصائص الوجدانية إذا كانت إيجابية لدى الطالب فإنها تسهم في إثراء معارفه ومهاراته وتمكنه من تذوق الآداب والرياضيات والعلوم والفنون والاجتماعيات، وغيرها من المجالات الدراسية. ويؤكد ذلك نتائج العديد من الدراسات النفسية التي توصلت إلى وجود علاقة بين التحصيل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية من الاتجاهات نحو الدراسة ودافعية الانجاز والقلق (أبو مصطفى (1990)، العوض (1996)، الشيخ (2001)، حاج نور (2001)، وداعة (2002)، الجاك (2003)، البوني (2005).

وفيما يخص أساليب التعلم التي يتبعها الطلاب والدراسات أشار بروسر وتريغويل (2009) إلى أن التعلم والتدريس عمليتان متلازمتان، وإن التدريس الجيد ينبغي أن يصاغ تعريفه قياساً على فاعليته في مساعدة الطلاب على النشاطات التدريسية التي يقدمها الأساتذة. فالتدريس الجيد يقوم على التقريب بين: رؤية أساتذة الجامعة وفهمهم لمسألة التعلم والتدريس، ورؤية الطلاب وفهمهم لتلك المسألة (التعلم والتدريس). أي أن التعلم الجيد يقتضي أن يركز الطلاب على معنى المادة التي يدرسونها ويسعون لفهم مضمونها. وإن التدريس الجيد يدور حول أمور ثلاثة، هي: أولاً: أن يقوم الأساتذة بتطوير رؤية شاملة يسودها الوضوح والانسجام التام للنتاج الذي يبعون تحقيقه في التدريس والطرق التي يريدون أن يسلكوها لبلوغ ذلك. وثانياً: أن يعمل الأساتذة على استكشاف حجم التباين بين إدراك الطلاب لبيئتهم التعليمية والحدود التي خطتها أساتذتهم. وثالثاً: أن يعمل الأساتذة على تقريب إدراكات طلابهم من رؤيتهم الواضحة لبيئة التعلم، ومساعدتهم على فهم وإدراك مضمونها بشكل صحيح.

ومن خلال العرض السابق يظهر أن استكشاف فهم الطلاب لبيئة التعلم وإدراك خطتها، أمر لا يقل أهمية عن مقومات التعليم الأخرى. فكل متعلم طريقة من خلالها ينظم ذهنياً الإدراكات الحسية والمجردة الموجودة في بيئته التعليمية، كما أن له طريقة لشرب ومعالجة وحفظ وتذكر المعلومات، وأيضاً له طريقة مميزة للبحث عن المعاني، أو ميل لاختيار أو تبني استراتيجية تعلم خاصة بصرف النظر عن المتطلبات المحددة بشأن مهمة التعلم، أو طريقة مفضلة لمعالجة المعلومات وتشكيل أو تكوين الأفكار واتخاذ القرارات، أو طريقة مفضلة للتركيز والميل إلى عمل ورؤية المعلومات المختلفة بمعدلات مختلفة..الخ. وجميع هذه الرؤى أو الاستراتيجيات، أو الميول، أو التفضيلات..الخ يمكن أن تدرج تحت مسمى أساليب التعلم (Learning Style).

إن أساليب التعلم تُعرف وفقاً لصياغات متعددة ومتباينة، تركز على المراكز التي تحددها. فقد عرف Hartley (1998) أساليب التعلم هبأنها الطرق التي يستخدمها الأفراد على نحو مميز لمباشرة العمل في مهام التعلم المختلفة. أما Dunn, et al (1989) فقد قرروا أن أسلوب التعلم هو طريقة الفرد في التركيز على معالجة وتذكر المهارات والمعلومات الأكاديمية الصعبة والجديدة. وقد تُعرف أساليب التعلم بأنها مجموعة السلوكيات والعوامل التي تؤدي معاً إلى صياغة وتشكيل نمط أو نموذج مختلف من حيث النوع ولكنه متماسك أو متناغم مع نفسه.

يستخدم علماء النفس مفهوم أسلوب التعلم (أساليب التعلم Learning Styles) لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية. ومن جهود كارل يونج في نظرية الأنماط أنبثقت بعض النماذج والنظريات الخاصة بأساليب التعلم. ومن أوائل الباحثين في مجال أساليب التعلم كفريق كانت أبحاث كل من كيث دن وريت دن، التي نتج عنها نموذج دن ودن عام 1975، وهو يتكون من أربع مثيرات أساسية، هي البيئة والوجدانية، والاجتماعية، والطبيعية. يشير الصباطي ورمضان (2002) إلى أن البحث في أساليب التعلم واستراتيجياته بدأ في مناطق مختلفة ولكن في أوقات متزامنة، ففي جوتنبرج بالسويد مارتون ورفاقه Martton, et al. وفي المملكة المتحدة كان إنتوستل ورفاقه et al, Entwistle، وفي إستراليا بيجز وزملاءه et al, Biggs. وهذا ما يوضح أن هناك العشرات من نماذج أساليب التعلم. ومن أشهر نماذج أساليب التعلم النموذج الذي قام ديفيد كولب David Kolb عام 1976 بإعداده، وهو نموذج يعتمد على أربع طرق للتعلم وهي الخبرة الحسية، والتصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال، إضافة إلى الملاحظة التأملية. ويعتبر من هذا النموذج أساس لكثير من نماذج أساليب التعلم مثل نموذج بيرنس مكارثي عام 1980، ونموذج هوني وممفورد عام 1986.

قام ديفيد كولب David Kolb عام 1976 بإعداد نموذجه الذي يعتمد أساساً على أربع طرق للتعلم وهي الخبرة الحسية (التعلم التجريبي)، والتصور العقلي الجرد (نشوء النظريات والاستراتيجيات التحليلية)، والتجريب الفعال (التعلم من خلال العمل أو النشاط والتعرض للمخاطر)، والملاحظة التأملية (رؤية المشكلات من خلال وجهات نظر متعددة قبل تحديد التعامل معها) (رشدي، 2005، 74).

وتعني الخبرات الحسية Concrete Experience أن طريقة إدراك ومعالجة المعلومات مبنية على الخبرة الحسية، وأن هؤلاء يتعلمون أفضل من خلال اندماجهم في الأمثلة، كما أنهم يميلون إلى مناقشة زملائهم بدلاً من السلطة التي تتمثل في معلمهم أثناء عملية التعلم، ويستفيدون من مناقشتهم مع زملائهم وكذلك التغذية الراجعة الخارجية، وهم ذوو توجه اجتماعي إيجابي نحو الآخرين، ولكنهم يرون أن الأساليب النظرية في التعلم غير فعالة. أما الملاحظة التأملية Reflective Observation فيها يعتمد الأفراد في إدراك ومعالجة المعلومات على التأمل والموضوعية والملاحظة المتأنية في تحليل موقف التعلم، ويفضلون المواقف التعليمية التي تتيح لهم الفرصة للقيام بدور الملاحظ الموضوعي غير المتحيز، ولكنهم يتسمون بالانطواء. ويكون اعتماد الفرد في المفاهيم المجردة Abstract Conceptualization على إدراك ومعالجة المعلومات على تحليل موقف التعلم والتفكير المجرد والتفكير المنطقي، والأفراد الذين يميلون إلى ذلك يركزون على النظريات والتحليل المنظم والتعلم عن طريق السلطة والتوجه نحو الأشياء في حين يكون توجههم ضعيفاً نحو الأشخاص الآخرين. ويعتمد الأفراد في التجريب الفعال Active Experimentation على موقف التعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار والاشتراك في الأعمال المدرسية، والجماعات الصغيرة لإنجاز عمل معين، وهم لا يميلون إلى المحاضرات النظرية ولكنهم يتسمون بالتوجه النشط نحو العمل.

وتتحد هذه الطرق الأربع لتكون بُعدين كل بُعد له قطبين متناقضين، فأحد البعدين يمثل أحد أطرافه الخبرة الحسية Concrete Experience والطرف الآخر يمثلها التصور العقلي المجرد Abstract Conceptualization، والبعد الثاني يمثل أحد أطرافه التجريب الفعال Active Experimentation والطرف الآخر تمثله الملاحظة التأملية Reflective Observation. وهذان البعدان يتحدان ليكونا أربعة أرباع كل رُبع يمثل أسلوب تعلم، وبالتالي فهناك أربعة أساليب تعلم وهي: التباعي Diverger، والتمثيلي Assimilator، والتقاربي Converger، إضافة إلى التلاؤمي Accommodator (راشد، 2005، 74).

الأسلوب التقاربي (Converger): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بقدرتهم على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. ويحلون المشكلات من خلال الاعتماد على التفكير الاستنتاجي، ويتميز هؤلاء بحب التفاصيل والتفكير المنظم، والتركيز من خلال التعامل مع المشكلات الخاصة (Kolb)، et al، (1979). وهؤلاء الأفراد في العادة عاطفيون نسبياً ويفضلون التعامل مع الأشياء إذا ما قورنوا بغيرهم، واهتماماتهم في العادة ضيقة ويميلون إلى التخصص في العلوم الطبيعية والهندسية.

الأسلوب التباعي (Diverger): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة، ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون. ويحلون المشكلات بتناولها من أبعادها المختلفة، ويعتمدون على العصف الذهني وتوليد الأفكار (Kolb)، et al، (1979).

الأسلوب التمثيلي (Assimilator): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات.

الأسلوب التكيفي (Accommodator): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب باستخدام الخبرات الحسية والتجريب الفعال، وقدرتهم على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ معتمدين على معلومات الآخرين، ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية. ويحلون المشكلات من خلال نقلها خارج نطاق الموقف المشكل المحدد في إطار الخطط والتجريب، ويتكيفون مع المواقف والأحداث الآتية (Kolb)، et al (1979).

أجرى مرزوق (1990) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التعلم المناسبة للتعامل مع المقررات في التخصصات الدراسية المختلفة، وذلك على عينة من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في أساليب التعلم التي يستخدمها الطلاب المتفوقون دراسياً نتيجة اختلاف تخصصاتهم الدراسية وكذلك بالنسبة للطلاب المتأخرين دراسياً.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تكمن مشكلة هذه الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما هي أساليب التعلم المستخدمة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم؟ ومن هذا السؤال يمكن اشتقاق الأسئلة التالية.

1. ما هي أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم؟
2. هل هناك فروق في أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وفقاً لإختلاف نوع الطالب؟
3. هل هناك فروق في أساليب التعلم التي يستخدمها طلاب كلية التربية بجامعة الخرطوم وفقاً لإختلاف تخصص الطالب؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. أهمية أساليب التعلم لدى طلاب الجامعات بما ترتبط بالتحصيل الدراسي من جهة والتوافق الدراسي من جهة أخرى.
2. شح وندرة الدراسات التي أجريت حول أساليب التعلم بالجامعات السودانية، فهذه الدراسة من أوائل الدراسات التي هدفت لاستكشاف أساليب التعلم لدى طلاب الجامعات السودانية.
3. أهمية شريحة طلاب التعليم العالي عامة وطلاب كليات التربية على وجه الخصوص للإسهام في تنمية المجتمعات في الدول العربية والأفريقية عامة والسودان على وجه الخصوص.

أهداف الدراسة:

ترمي هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على أنماط وأساليب التعلم المستخدمة لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرموم في مقرر القياس والتقويم التربوي
2. التعرف على أثر نوع الطالب في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب.
3. التعرف على أثر تخصص الطالب في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب.

حدود الدراسة:

تحدد هذه الدراسة وفقاً للمحددات التالية:

1. من حيث البيئة تحدد هذه الدراسة بكلية التربية بجامعة الخرموم - السودان، وبصورة خاصة الطلاب الذين يدرسون مقرر القياس والتقويم التربوي.
2. أما من حيث الفترة الزمنية فتحدد هذه الدراسة بالعام الدراسي 2013-2013م.
3. ومن حيث الموضوع تحدد هذه الدراسة بموضوع أساليب التعلم وفقاً لنموذج ديفيد كولب عام 1976م.

مصطلحات الدراسة:

1. **أساليب التعلم:** مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم لإنجاز الأهداف التعليمية، من خلال إدراك المادة التعليمية والطريقة التي تعالج بها مفاهيم وحقائق ومهارات هذه المادة، ومن ثم تمثيلها وإستذكارها..الخ.
2. ويتم تعريف أسلوب التعلم إجرائياً بالدرجات التي يتحصل عليها الطالب من خلال قائمة كولب لأساليب التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

أُستخدم في هذه الدراسة إجراءات المنهج الوصفي، وبخاصة الدراسات العليا المقارنة والدراسات الارتباطية. بلغ حجم مجتمع الدراسة 728 طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة الخرموم الذين يدرسون مقرر القياس والتقويم التربوي، من مختلف الأقسام العلمية والأدبية. تكونت عينة الدراسة من 383 طالب وطالبة منهم (96) ذكراً و(287) أنثى، تم إختيارها بطريقة عشوائية بسيطة. والجدول التالي يوضح توزيع أفراج العينة وفقاً للنوع والتخصص.

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقاً للنوع والتخصص

النوع	علمي		أدبي		المجموع	
	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %	العدد	النسبة %
ذكر	024	06.27	72	18.80	96	25.07
أنثى	119	31.07	168	43.86	287	74.93
المجموع	143	37.34	240	62.66	383	100.00

أداة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة في تحديد أسلوب التعلم على قائمة أساليب التعلم المعدلة التي أعدها ديفيد كولب عام 1985 والتي يرمز لها بLSI-v3.1 من خلال تعديل قائمة أساليب التعلم. التي أعدها كولب في عام 1976. وتتكون القائمة من 12 عبارة أمام كل عبارة أربعة اختيارات تمثل: الخبرة الحسية، الملاحظة التأملية، التصور العقلي المجرد، والتجريب الفعال. وتم وضع اختيارات كل عبارة بطريقة عشوائية.

وهذه القائمة تأخذ صورة وصف الذات Self - Description يتم من خلالها تحديد أسلوب التعلم الذي يميز الفرد، من خلال الطلب من الفرد أن يقرأ العبارات الأربع جيداً ليقرر مدى إنطباق كل عبارة عليه، بحيث يطعى الرقم (4) إلي العبارة الأكثر أهمية عليه، والرقم (3) للعبارة الثانية التي تنطبق عليه بعدها، والرقم (2) للعبارة الثالثة في الانطباق عليه، والرقم (1) للعبارة الأقل تعبيراً عليه. وتوزع العبارات على الأساليب الأربع، والجدول التالي، يوضح بنود كل أسلوب منها

جدول رقم (2) توزيع بنود قائمة أساليب التعلم وفقاً رقم البند وأساليب التعلم

البند	الخبرة الحسية	الملاحظة التأملية	التصور العقلي المجرد	التجريب الفعال
1	أ	د	ب	ج
2	ج	أ	ب	د
3	د	ج	أ	ب
4	أ	ج	د	ب
5	أ	ب	ج	د
6	ج	أ	د	ب
7	ب	أ	ج	د
8	د	ج	ب	أ
9	ب	أ	د	ج
10	ب	أ	د	ج
11	أ	ب	ج	د
12	ب	ج	أ	د

وتجمع درجات الفرد في كل بعد على حدة ليصبح لكل فرد أربع درجات، ثم تطرح درجات المفاهيم المجردة من الخبرة الحسية، والتجريب الفعال من الملاحظة التأملية، لينتج زوج مرتب من الدرجات على أساسه يُحدد أسلوب الفرد في التعلم بناءً على بعدي (كيف ندرك) و(كيف نعالج)، ومن ثم نحصل على أربع أساليب للتعلم وهي، الأسلوب التباعدي، والأسلوب التمثيلي، والأسلوب التقاربي، والأسلوب التلاؤمي.

وللتحقق من مدى صلاحية المقياس في مجتمع الدراسة تم تطبيق المقياس على عينة استلاعية بلغ حجمها 50 طالباً وطالبة، ومن ثم تم حساب معاملات ارتباطات البنود مع الدرجة الكلية التي تنتمي إليها، وقد امتدت من 0.292 إلى 0.878 مما يشير إلى تمتع المقائمة بمعامل إتساق عالي، وبالرغم من عدم ارتباط جميع البنود إلا أن الباحثين تجنبوا حذف البنود التي لا ترتبط ارتباطاً دال إحصائياً نسبة لأنها في الاتجاه وليس صفرية أو سالبة.

كما تم حساب معامل الثبات وفقاً لطريقتي ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان - براون. وقد ظهر أن عوامل المقياس تتمتع بـ درجات ثبات تتراوح بين 0.67 إلى 0.83 وعليه يبدو أن المقياس يتمتع بمعامل صدق وثبات يؤيد من استخدامه في مجتمع البحث لقياس وتصنيف أساليب التعلم.

لتحليل بيانات الدراسة ومن ثم اختبار الفروض أُعتمد على تحليل التباين الأحادي، إختبار دينكان للتحليل البعدي، ومعامل الارتباط الخطي لبيرسون. ومن ثم ظهرت النتائج التالية.

عرض نتائج الدراسة:

عرض نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أن هناك عدم حسن مطابقة سيادة أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط. وللتحقق من صحة الفرض أستخدم إختبار كاي لحسن المطابقة أتجاه واحد، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين توزيعات

أساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط

الأسلوب	المشاهد	المتوقع	الفرق	قيمة كا تربيع	درجة الحرية
التباعدي	140	95.8	44.30	*32.217	3.00
التكفي	98	95.8	02.30		
التمثيلي	68	95.8	27.8 -		
التقاربي	77	95.8	18.8 -		
المجموع	383				

• دالة عند معنوية 0.001

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط هي (32.217) دالة إحصائياً عند معنوية 0.01 مما يشير إلى عدم حسن مطابقة أن أساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط في مقرر القياس والتقويم التربوي. وعند ملاحظة التكرارات المشاهدة والمتوقعة، يظهر أن الطلاب يكثر من استخدام أسلوب التعلم التباعدي، ويقللون من استخدام أسلوبي التعلم التقاربي، والتمثيلي.

عرض نتيجة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على وجود فروق في أساليب التعلم تعزى لنوع المفحوص وللتحقق من صحة الفرض استخدم إختبار كاي تربيع لحسن المطابقة بين توزيعات الذكور والإناث في أساليب التعلم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (4)

قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين توزيعات الذكور والإناث
وفقاً لأساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط

أسلوب التعلم	المشاهد		مج	المتوقع		كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
	ذكر	أنثى		ذكر	أنثى				
التباعدي	31	109	140	35.09	104.91	2.72	3.00	0.75	توجد حسن مطابقة
التلاؤمي	22	76	98	24.56	73.44				
التمثيلي	21	47	68	17.04	50.96				
التقاربي	22	55	77	19.30	57.70				
المج	96	287	383	96.00	287.00				

ومن الجدول أعلاه يظهر أن قيمة كاي تربيع لتفاعل أسلوب المتعلم لدي المتعلم ونوعه لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط في مقرر القياس والتقويم التربوي، هي (2,72) غير دالة إحصائياً مما يشير إلى حسن مطابقة لدي الذكور والإناث في أساليب التعلم. وعليه لا تختلف أساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط بإختلاف نوع الطالب.

عرض نتيجة الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على وجود فروق في سيادة أساليب التعلم لدي طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط تعزى لنوع تخصص الطالب، وللتحقق من صحة الفرض استخدم إختبار كاي تربيع لحسن المطابقة. وقد اسفر التحليل النتائج التالية.

جدول رقم (5)

قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة بين العلميين والأدبيين وفقاً
لأساليب التعلم السائدة وسط طلاب كلية التربية بجامعة الخرموط

الأسلوب	المشاهد		مج	المتوقع		كا تربيع	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
	علمي	أدبي		علمي	أدبي				
التباعدي	75	65	140	87.73	52.23	63..29	3.00	0.001	لا يوجد حسن مطابقة
التلاؤمي	50	48	98	61.41	36.59				
التمثيلي	50	18	68	42.61	25.39				
التقاربي	65	12	77	48.25	28.75				
المج	240	143	383	240.00	143.00				

ومن الجدول أعلاه يظهر قيمة كاي تربيع لحسن المطابقة لتوزيع أساليب التعلم وفقاً للتخصص الدراسي، هي (29.63) دالة إحصائياً عندمعدنية 0.01. مما يشير إلى هناك عدم حسن مطابقة في توزيع الطلاب في أساليب التعلم وفقاً للتخصص الدراسي. وعند فحص التكرارات المشاهدة والمتوقعة يظهر أن أسلوب التعلم التباعدي والتلاؤمي يكثر شيوعهما عند الطلاب الأدبيين ويقل عند الطلاب العلميين، بينما أسلوب التعلم التماثلي والتقاربي يكثر شيوعهما عند الطلاب العلميين ويقل شيوعهما عند الطلاب الأدبيين.

المناقشة:

أظهرت النتائج أن هناك عدم حسن مطابقة لأساليب التعلم لدى طلاب كلية التربية بجامعة الخرم، مما يشير إلى أنهم يستخدمون أساليب بصورة كبيرة وأساليب أخرى بصورة قليلة. وهذه النتيجة تؤكد نتائج كثير من الدراسات مثل (Nuby and Oxford, 1996)، (Backer and Yelich, 2002)، فأظهرت الدراسة أن طلاب كلية التربية بجامعة الخرم في مقرر القياس والتقويم التربوي يستخدمون الأسلوب التباعدي بصورة أعلى من المتوقع، بينما يستخدمون أسلوب التمثيل والتقاربي بصورة أقل من المتوقع. وقد تؤكد هذه النتيجة ما ذهب إليه كولب في أن الأسلوب التباعدي يتميز أصحابه باستخدام الخبرات الحسية والملاحظة التأملية، ولهم إهتمامات عقلية واسعة، ورؤية من زوايا عديدة... الخ. خلافاً لأسلوب التعلم التمثيلي الذي يتميز أصحابه باستخدام المفاهيم، والأسلوب التقاربي الذي يتميز أصحابه بقدرة عالية على حل المواقف والمشكلات التي تتطلب إجابة واحدة. فمادة القياس والتقويم التربوي هي هجين من المقررات التطبيقية والمقررات النظرية والمقررات التي تعتمد على حفظ المعلومات والحقائق الثابتة. فالقياس التربوي يتضمن مجموعة من الحقائق الفلسفية والقوانين الرياضية والتطبيقات التربوية... الخ.

وفيما يخص الفروق في نوع المتعلم أظهرت الدراسة وجود حسن مطابقة بين أساليب التعلم لدى كل من الذكور والإناث، فنسبة استخدام الآثا لدى أساليب التعلم المختلفة لا تختلف باختلاف نوع الطالب، وبهذا تعارض هذه النتائج ما توصلت له نتائج دراسات (أبوهاشم 2005، Hickson، 1996، Chen 2001، Brew 2002). وقد تعكس هذه النتائج مدى التجانس المعرفي والثقافي والتعليمي بين الإناث والذكور في جامعة الخرم، حيث يُلاحظ تساوي الذكور والإناث في طريقة الترشيح للكلية وشروط القبول بها، إضافة إلى المكان الواحد للدراسة والمكتبة والإجراءات... الخ. فجميع هذه القضايا تؤكد عدم وجود تفرقة نوعية إجاباً أو سلباً بين الذكور والإناث في كلية التربية بجامعة الخرم، وكذلك لا توجد تفرقة في العمل بوزارة التربية بين الذكور والإناث، مما يجعل الطريقة التفكيرية واحدة والدافعية والقلق والاتجاهات... الخ جميعها متشابهة بين الذكور والإناث.

أما فيما يتعلق بالفروق في أساليب التعلم وفقاً لتخصص الطالب أظهرت الدراسة أن هناك فروق في أساليب التعلم، حيث يظهر الطلاب الأدبيين يكثر من استخدام أساليب التعلم التباعدي والتلاؤمي، ويقللون من استخدام أساليب التعلم التماثلي والتقاربي. والعكس عند الطلاب العلميين. وقد تؤكد هذه النتائج ما أسفرت إليه نتائج دراسات (محمد 2000، أبوهاشم 2005، Duff 2004). وتظهر هذه النتائج ما ذهب إليه ديفيد كولب في نموذج الخاص بأساليب التعلم وفقاً للتخصص العلمي، فعلى سبيل المثال أن الطلاب الذين يستخدمون أسلوب التعلم التمثيلي يتميزون باستخدام المفاهيم المجردة والملاحظة التأملية، وكذلك قدرتهم على وضع نماذج نظرية إلى جانب الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولا يهتمون بالتطبيق العملي للأفكار، ويميلون للتخصص في العلوم والرياضيات. وقد أكدت الدراسة بالفعل أن الطلاب ذوي التخصصات التعليمية "الرياضيات، والفيزياء، والأحياء، والكيمياء، والعلوم الأسمية" هم أكثر استخداماً للأسلوب التصيلي.

وفي ضوء ما سبق يلخص الباحثان للتوصيات التالية:

- تقديم الخدمات الإرشادية للطلاب لفهم أساليب التعلم وتطوير الأساليب الجيدة لهم. والكشف عن الأساليب التعليمية التي يتبعها الطلاب في دراستهم، وتزويدهم بالمعلومات الخاصة بذلك للإستبصار بالذات.

- تزويد الأساتذة وتدريبهم على فهم الأساليب التي يتبعها الطلاب في دراستهم، إضافة إلى تزويدهم -الأساتذة - بالإستراتيجيات التدريسية المناسبة كل مقرر دراسي على حدة.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول أساليب التعلم بإستخدام نماذج متعددة، ومدى صلاحية أي النماذج لشخصية الطالب في دول العالم الثالث عامة والعربية على وجه الخصوص.
- إجراء المزيد من دراسات عن نمذجة العلاقة بين أساليب التعلم بعدد من المتغيرات، بهدف التعرف على العوامل التي تسهم في أساليب التعلم التي يتبناها كل طالب على حدة.

قائمة المراجع:

1. أبو هاشم، السيد محمد (2007). أساليب التعلم والتفكير المميزة لطلاب الجامعة في ضوء مستوياتهم التحصيلية وتخصصاتهم الأكاديمية المختلفة. ندوة التحصيل العلمي للطلاب الجامعي: الواقع والطموح، جامعة طيبة بالمدينة المنورة <http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/>
2. الدوسري، فاطمة بنت علي ناصر (2002). التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال أساليب التعلم (السطحي والعميق) وأنماط التعلم والتفكير لدى عينة من طالبات الصف الثاني الثانوي (الأدبي والعلمي) بمدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
3. عجمي، مها محمد (1999). العلاقة بين قلق الاختبار والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالاحساء (الأقسام الأدبية)، رسالة الخليج العربي، العدد 72، السنة العشرون، 1999، ص ص 15 - 51.
4. الغريب، بسبوسة أحمد (1994). أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً من طلبة المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق
5. الصباطي، إبراهيم سالم، ورمضان، رمضان محمد (2002). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي <http://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/Research/Documents/2034.pdf>
6. المالكي، فهد عبدالله عمر العبدى (2012). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومهارات التفكير الناقد والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب جامعة أم القرى، بحث مقدم إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى متطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس.
7. أبو الخير، عبد الكريم قاسم محمود (1995). دراسة لبعض المتغيرات ذات الصلة بقلق الاختبار لدى طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي في منطقة عمان الكبرى التعليمية بالأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الخرطوم، كلية التربية. السودان.
8. أبو مصطفى، نظمي عودة موسي (1990). قلق الامتحان وعلاقته بمستوى الطموح والمستوى الاقتصادي والاجتماعي عند طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أم درمان، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية.
9. الشيخ، فضل المولى عبد الرضي (2001). قلق الاختبار لدى طلاب وطالبات جامعة دنقلا وعلاقته بالتحصيل الدراسي ومهارات الاستذكار. رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة الخرطوم.
10. العوض، نوال عبد القادر حسن (1996). قلق الاختبار وعلاقته بالتحصيل والتوافق الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية.
11. حاج نور، طارق عبد الرحمن سليمان (2001). قلق الامتحان لطلاب الشهادة السودانية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية: (دراسة ميدانية بولاية سنار). أطروحة دكتوراه غير منشورة، الخرطوم، جامعة أم درمان الإسلامية.

12. بروس، مايكل، وترينغويل، كيث (2009). فهم التعلم والتدريس الخبرة في حقل التعليم العالي. (ترجمة، هاني صالح). الرياض: مكتبة العبيكان.
13. جاد الرب، هشام فتحي محمد (2010). نمذجة العلاقات بين مداخل تعلم الإحصاء ومستويات التفكير التأملية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية، جامعة. عين شمس. 33 (2). 71-23.
14. حجازي، مصطفى (2007). التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
15. راشد، راشد مرزوق (2005). علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة. القاهرة: عالم الكتب.
16. رمضان، رمضان محمد (1990). أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
17. علام، صلاح الدين محمود (2006). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
18. مرزوق، عبد الحميد أحمد (1990). دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر، الجزء الثاني 22-24 يناير، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ص ص 97-110.
19. مصطفى، علي احمد سيد (2006). البناء العاملي لدافعية الإتقان وأثره في تبني أساليب، التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية، رسالة الخليج العربي، 101،
20. Backer, P. R., & Yelich, S. (2002). *Comparison of Learning Styles and Student Achievement of Aviation Students*. San Jose, CA: San Jose State University.
21. DeBehho, T. (1990). Comparison of eleven major learning style model: Variables, appropriate populations, Validity of instrumentation and the research behind them. *Journal of Reading, Writing and learning Disabilities*. Vol (6), pp 203 – 222.
22. Diseth, A. (2002). The relationship between Intelligence, Approaches to Learning and Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 219–230
23. Dunn, R., Beaudrt, J., and Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning style. *Educational Leadership*, Vol 46 (6), pp 50 – 58.
24. Duff, A. (2004). Approaches to learning: The revised approaches to studying inventory. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 56–72.
25. Dunn, R., Beaudry, J. and Klavas, A. (1989). Survey of Research on Learning styles *Educational Leadership*. 46 (6). 50 – 58.
26. Entwistle, N (1981) styles of learning and teaching New york, John Wiley & sons.
27. Geiger, M. A., Boyle, E. J., and Pinto, J. K. (1993). A factor analysis of Kolb's revised learning style inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 52(3): 753–759.
28. Hartly, J. (1998). *Learning and Studying: A Research Perspective*. London: Routledge
29. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of Learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

29. Kolb, D. A. (2005). The Kolb learning style inventory—version 3.1: self scoring and interpretation booklet. Boston, MA: Hay Resources, Direct.
30. Kolb, D. A., Rubin, I. M., and McIntyre, J. M. (1979). Organizational Psychology, A Book of Readings. 3 Ed. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
31. Phan, H. P. (2007) An Examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the university of the south pacific: A path analysis approach. *Educational Psychology*. 27(6), 789–806
32. Smith, E. & Tasseng, F. (1998): A comparative study of approaches to studying in Hong Kong and United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology*. (68), 77– 91.

استراتيجية الإقناع في شعر الاستعطاف في عهد ملوك الطوائف بالأندلس

د. روشن عبد الستار مصطفى

جامعة السليمانية/ سكول اللغات

The Strategy of Persuasion in Propitiation Poetry During the Period of the Kings of Communities in Andalusia**Dr. Rawshan Abdul Satar Mustafa****School of Languages/ University of Al-Sulaymania****Abstract**

The poetry of Andalusia has different purposes one of which is the propitiation. The poem of propitiation has priority in poetry since the Abbasside period. The study talks about the propitiation poetry during the kings of communities in Andalusia.

المقدمة

النص الشعري الأندلسي أثبت امكانيته الفنية جراء تفردّه بذائقة جعلت النقد الأدبي يلتفت إليها ويدرسها دراسة شاملة، إذ برزت فيه القيمة الشعورية التي تغذيها التجربة الشعرية بما تمتلكه من إحساس ومشاعر صادقة. تلون الشعر الأندلسي وتعدد أغراضه أفرز ظواهر عدة كان من بينها ظاهرة (الاستعطاف) أو قصيدة الاستعطاف وهي من القصائد التي لها أوليات في الساحة الأدبية وخاصة في العصر العباسي استعملها الشعراء لفنيته وقوة مضمونها. عالج البحث مشكلة مدى انطباق آليات لإقناع ونماذج واساليه الموظفة في شعر الاستعطاف في عهد حكم ملوك الطوائف في الأندلس، مع وسائل الإقناع وفرضياته ومقولاته في وقتنا الحالي، باتباع منهج تحليلي يدرس الإقناع في شعر الاستعطاف في تلك الحقبة من محاور التأثيرات اللغوية والمنطقية. وكانت النماذج الشعرية مأخوذة من أبرز الأعمال الشعرية في تلك الحقبة كقصيدة ابن سيدة والمعتمد وابن زيدون وابن عمار وهناك نماذج أخرى لكن طبيعة البحث وحدوده الزمته بهذا القدر فقط..

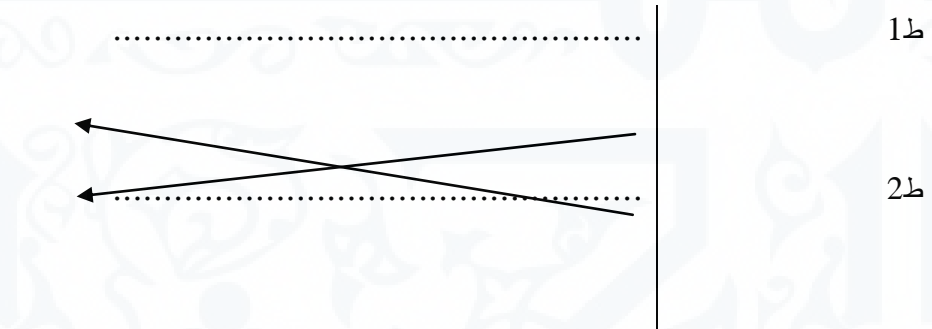
أعتمد البحث على نماذج الإقناع الأربعة الذي ذكرها هاري ميلز وهي الإقناع والتفاوض والتعصب والاستقطاب ولمسناها جميعاً في النص الأندلسي ودلالاتها واضحة من خلال السياق وما حققته من مظاهر إيجابية عند المتلقي... شعر هذه الحقبة ينطلق من منطلق شعوري يرى كيف يصل إلى الوجدان لينهض بالحياة من جديد بصوب العقول وجنى الأذهان، وربما عبقرية الشاعر البس اقناعه ثوباً جديداً من التعبير لحصول الاستعطاف.

مدخل

الشعر رسالة لها وظائفها الإبلابية والإعلامية والإشارية⁽¹⁾، وشعر الاستعطاف خير نموذج قادر على احتواء هذه الوظائف لأن (قصيدة الاستعطاف تدور أكثر معانيها عادةً على ترفق الشاعر في الاحتجاج على براءته مما نسب إليه، واستمالة قلب المستعطف أو المعتذر إليه، والتذكير بسالف ولاته أو خدماته، ووصف ما يعانيه من سجنه من ضروب الإعانات والحرمان، إن كان مسجوناً)⁽²⁾. وفن الإقناع وفاعليته هو العنصر المهيمن في شعر الاستعطاف والإقناع كما يسميه هاري ميلز بالفن الأسود⁽³⁾، ويقع في محاور علم النفس والإعلام، ولا يخلو الشعر من استراتيجية إقناعية لارتباطه المباشر بمحور علم النفس والتأثير على المتلقي لأنه (عملية تغيير أو تعزيز المواقف أو المعتقدات أو السلوك)⁽⁴⁾ وكان لابد في هذا البحث من التطرق إلى نماذج الإقناع التي ذكرها هاري ميلز وهي: (التفاوض، والإقناع، والتعصب، والاستقطاب)⁽⁵⁾. لندرك من خلالها ماهية الإقناع في شعر الاستعطاف تلك الآلية البارزة فيه والتي تسهم في تأثيره على المتلقي.

نموذج (التفاوض)

حدد هاري ميلز نموذج التفاوض بقوله: (يتنازل هذا الطرف قليلاً، وذلك قليلاً لإيجاد حل وسط أو نقطة وسطية)⁽⁶⁾، كلا الطرفين نجده يقلل الخسونة في نموذج التفاوض وذلك يعتمد على استراتيجية الإقناع وبيان الحجج، وذلك حسب النموذج الآتي:



وقصيدة ابن سيدة⁽⁷⁾ في استعطاف إقبال الدولة⁽⁸⁾، تقع ضمن نموذج التفاوض. إذ نلاحظ في بداية القصيدة رسالة نصية دلالتها التمني بالحرف المشبه بالفعل (ليت) المسبوق بأداة التنبيه (ألا)، فاجتماع التنبيه والتمني يضع فرضية تقرب المرسل إليه الطرف الثاني (ط2)، لأن الفعل (ليت) فيه شيء من التنازل والرضى وانخفاض نبرة الحدة مما جعل الطرف الثاني يلين لوقعها وجماليتها بقوله:

ألا هل إلى تقبيل راحتك اليمنى سبيل فأَنْ الأمن في ذاك واليمنا

فالشاعر يبحث عن سبيل لتحقيق هذه الأمنية، والكلمات التي وظّفها تحقق هذه الأمنية وتظهر لنا آلية فعّالة في تقريب المرسل إليه، وهذه الآلية تكمن في تحديد الطلب وهو: (تقبيل راحتك اليمنى) وهذه الآلية تسمى آلية تحديد الألفاظ، فتحديد الألفاظ، وبيان الطلب ووضوحه أمر مهم في الإقناع ووسيلة من وسائله⁽⁹⁾.

وقد اختار الشاعر كلمة (راحتك) بدلاً عن يدك، إذ الشائع في الاعتذار هو تقبيل اليد، وقد استعاض المرسل أو المصدر بكلمة الراحة عن كلمة اليد، لأن الراحة تدل على الأمان والكرم والجود أيضاً، وتوظيف أسلوب التوكيد لتحقيق الأمنية أو الطلب أسلوب آخر لتقريب المتلقي، وجاء التوكيد باستخدام الحرف المشبه بالفعل (إنّ) الداخل على الجملة الاسمية (الأمن في ذاك)، والجملة الاسمية هي أكثر ثبوتاً لبيان السبب. ووظف المرسل الجناس بين كلمتي اليمنى واليمنا، لخلق نوع من المفارقة اللفظية، والمفارقة اللفظية غالباً ما تؤدي إلى إبعاد الملل عن المرسل إليه، وهي خير وسيلة لتقريب الطرفين، وقد أعطى الشاعر صورة تقريرية لحاله، فأتى بجملة واصفة (نأى أهله عنه) تصف الاسم النكرة (غريب). فدلالة الغربة مع الجملة الفعلية الواصفة تثير عطف المتلقي، وبالتالي تقربه من المرسل ففي قوله:

غريبٌ نأى أهله عنه وشقهُ هواهم فأمسى لا يقر ولا يهنا

وجاء توظيف أسلوب النداء آلية أخرى من آليات تقريب المرسل إليه التي استعملها الشاعر:

فيا مَلِكِ الأملاكِ إني محمل عن الورد لا عنه أذاً ولا أدنى

وبعد تقريب المتلقي وندائه وتنبيهه يبين الشاعر حاله باستخدام وسائل متنوعة مثل القسم والاستفهام، وإيراد بيت القصيدة في الموضوع المناسب:

تحققتُ مكروهاً فأقبلتُ شاكياً لَعَمْرِي أَمَأْدُونُ لِعَبْدِكَ أَنْ يَعْنَى

وهنا تبدأ شخصية الشاعر بالظهور عن طريق ضمائر التكلم بعد انفصال استمر من البيت الأول حيث أضفى الشاعر شخصيته وحديثه عنها عن طريق توظيف صيغة الغائب، كما يبدو في كلمة (غريب):

غريبٌ نأى أهْلوهُ عنهُ وشَفَّهُ هَواهمُ فأَمسى لا يَقرُّ ولا يَهْنا

ويظهر التفاوض نموذجاً إقناعياً بصورة تصريحية مباشرة من خلال توظيف أداة الشرط أكثر من مرة لتوثيقه:

إِنْ تَتَأَكَّدُ فِي دَمِي لَكَ نِيَّةٌ فَإِنِّي سَيِّفٌ لَا أُحِبُّ لَهُ جَفْنَا

وقوله:

إِذَا مِيتَةُ أَرْضَتِكَ عَنَّا فَهَاتِيهَا حَبِيبٌ إِلَيْنَا مَا رَضِيتَ بِهِ عَنَّا

فالشاعرُ يتفاوض مع المرسل إليه وفي هذا التفاوض حياة المرسل، فالمرسل يطلب الموت من الطرف الثاني مقابل الرضا عنه وهنا نستدل على تواضعه وحبّه، ومثل هذه المفاوضة لا نجدها إلا في بعض سور القرآن الكريم الخاصة بالجهد، مقايضة الموت في الحياة الدنيا مقابل الحياة في الجنة، ويظهر صراع الموت والحياة فيها كثنائية ضدية، وهذه الثنائية الضدية بين الحياة والموت أدت إلى توالد ثنائيات أخرى نجدها في بعض المواضع مصحوبة بالشرط:

إِذَا مَا غَدَا مِنْ حَرٍّ سَيْفِكَ بَارِداً فَقَدْماً غَدَا مِنْ بَرْدٍ نَعْمَانُكُمْ سُخُنَا

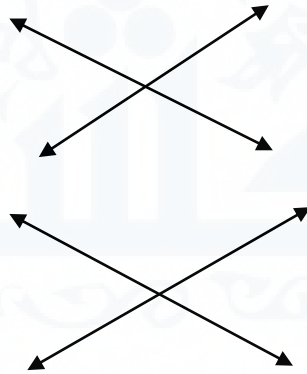
وهكذا تتصارع ثنائية الحياة والموت، والحر والبرد بحسب المخططات الآتية:

حرارة السيف حرارة الدم

برودة النعمى برودة الدم

الحياة الموت

الحياة الموت



وهذه الثنائيات الضدية إنما مردُّها القلق الذي ينتاب المرسل بين الحين والحين، وهذا القلق مردُّه صراع الحياة والموت، وصراع الرضا والغضب، أو استجابة وعدم استجابته المتلقي.

وقد جاء الإيقاع الخارجي للقصيدة متناسباً مع هذه الثنائية والقلق، فالبحر الطويل، وهو بحر فيه طول نفس، ومجال طويل للتعبير عما يريد المرسل إيصاله للمرسل إليه، وقد كان البيت الأخير نهاية هذا الصراع والقلق، ففي هذا البيت تظهر قوة الإقناع، إذ أنهى المرسل محصلة الموقفين المتضادين المختلفين في الاتجاه والمتساويين في القوة إلى نهاية واحدة وهي نهاية الرضا. وهنا يظهر ذكاء المرسل في إقناع المخاطب، فلو تصورنا أنَّ الثنائيات الضدية استمرت وامتدت لأبيات أخرى لحدث أن انتقلنا لما تحمله من قلق وانفعال إلى المرسل إليه، وبالتالي الوصول إلى نقطة انفجار انفعالي للمرسل. ووضع المرسل إليه في البيت الأخير في حال انبساط ليعطيه راحة نفسية ترتبط مع البيت الأول في تعبير (الراحة)، وهذا النص كانت نتيجته فعالة ومنمّرة، فقد عفا إقبال الدولة عن ابن سيده.

نموذج الإقناع

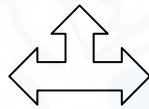
وهو (استدراج الطرف الآخر إلى مواقفنا ومساعدته لنا فيما نريد فعله)⁽¹⁰⁾، ومثل هذا النموذج من الصعب إيجاداه في شعر الاستعطاف لكون المستعطف إليه في منزلة عالية، فلا نجد من الشعراء من يجرؤ على إرسال رسالة شعرية مفادها وضع الملك في موقف المستعطف، لذا اقتصر نموذج الإقناع في الشعر الأندلسي، وفي عصر ملوك الطوائف، على القصيدة التي وجهها المعتمد بن عباد⁽¹¹⁾ إلى والده المعتضد⁽¹²⁾ مستعطفاً إياه. والمرسل إليه في هذه القصيدة يتميز بدرجة عالية من الحزم والقوة إلى درجة أنه قام بقتل ابنه اسماعيل⁽¹³⁾، فمثل هذا الحدث يحتاج إلى جرأة قوية في الإقناع.

والحق أنَّ مثل هذه الجراءة في الاستعطاف هي المطلوبة لأن استراتيجية الإقناع هي استدراج المخاطب ووضعه في منزلة قريبة من المرسل ثم إرسال الرسالة الشعرية له، ويتجلى الإقناع في قول المرسل:

سَكُنْ فَوادَكَ لَا تَذْهَبْ بِكَ الْفِكْرُ مَاذَا يُعِيدُ عَلَيْكَ الْبَثُّ وَالْحَذَرُ
وَأُجْزُ جُفُونِكَ لَا تَرَضُ الْبُكَاءَ لَهَا وَاصْبِرْ فَقَدْ كُنْتَ عِنْدَ الْخُطْبِ تَصْنُطِرُ
وَإِنْ تَكُنْ خَيَّبةً فِي الدَّهْرِ وَاحِدَةً فَكَمْ غَرَوْتُ وَمِنْ أَشْيَاعِكَ الظُّفَرُ⁽¹⁴⁾

فهذه الرسالة رسالة إقناعية قوية وجريئة وضعت المستعطف إليه موضع المستعطف فالمعتمد قد سمع أنَّ والده قد أعدَّ سيفاً كبيراً للظفر بولديه المعتمد وجابر عقوبة لإهمالهما، فمن مؤشرات الجراءة أنَّ خطاب المعتمد موجَّه لنفسه، لكنه وظَّفَ أفعال الأمر الدالة على الإيقاف أكثر من مرَّة (سَكُنْ، أَجْزُرْ، اصْبِرْ) وكذلك توظيف أسلوب النهي الذي يقطع دابر الحركة الانفعالية بقوة موازية لقوة انفعال المتلقي (المستعطف إليه).

انفعال المستعطف إليه رسالة نصية



أسلوب الأمر أسلوب النهي

ثم تلا الرسائل التأثرية على المتلقي بصيغ وأساليب متنوعة، كالتأمل عن طريق الاستفهام (ماذا يعيد عليك البث والحذر)، أو إعادة الماضي البعيد والاستغراق في الماضي (قد كنت عند الخطب تصطبر) فالماضي البعيد تحقق عن طريق حرف التحقيق (قد) مع (كنت) أحد الأفعال الناقصة، أي خلق زمن مستغرق في الماضي لإبعاد المتلقي عن وضعه الانفعالي الآتي.

ثم وضع المتلقي في وضع الاستسلام للقدر عن طريق استخدام الشرط المتبوع بأداة التحقيق (قد) مع الفعل الماضي لخلق جو نفسي هادئ ومناسب، وفي هذه اللحظة الهادئة يبتث طلبه عن طريق الشرط والفعل الماضي:

فَإِنْ كُنْتَ فِي حَيْرَةٍ مِنْ جُرْمٍ مُحْتَرَمٍ فَإِنَّ عَذْرَكَ فِي ظُلُمَاتِهَا قَمَرُ

ثم تبدأ الضمائر أخذة حركتها بعد أن كان إيقاع حركة الضمائر ممتداً في الغيبة، ونجح في إيصال المتلقي إلى درجة الهدوء النفسي، بدأت المرحلة التالية حيث تتناوب ضمائر الغيبة والمخاطب:

سُمَيْدَعُ يَهْبُ الْأَلَفَ مُبْتَدئاً وَسَيَقْتُلُ عَطَايَاهُ وَيَعْتَذِرُ

لَهُ يَدٌ، كُلُّ حَبَّارٍ يَقْبَلُهَا لَوْلَا نَدَاهَا لَقَلْنَا إِنَّهَا الْحَجَرُ

يَا ضَيْغَمًا يَقْتُلُ الْفَرَسَانَ مَفْتَرِسًا لَا تُوْهِنِي فَإِنِّي النَّابُ وَالظُّفَرُ

وَفَارِسًا تَحْذِرُ الْأَبْطَالَ صَوْلَتُهُ صُنْ عَبْدَكَ الْقَيْنَ فَهُوَ الصَّارِمُ الدُّكْرُ

هُوَ الَّذِي لَمْ تَشْمِ يُمْنَاكَ صَفْحَتَهُ إِلَّا تَأْنَى مَرَادًا، وَانْقَضَى وَطَرُ

إنَّ توظيف ضمير الغائب في المدح عن طريق مجموعة من الأوصاف الموروثة (السמידع، له يد ندية، الضيغم، يقتل الفرسان، المفترس) وهذه الصفات تقع في حقلين: حقل الكرم، وحقل القوة فضلاً عن حقل التأثير. ونلاحظ هنا استخدام الشاعر استراتيجية أخرى، وهي استراتيجية الإرجاع، حيث أرجع المستعطف إليه إلى الموروث لغرض اشغاله عن الزمن الآتي والحالة الانفعالية الآتية، وكذلك إرجاعه إلى المقدس بقوله (الحجر)، والمراد به (الحجر الأسود الذي يجب تقبيله على جميع الطائفتين بالمسجد الحرام على ما ثبت عن رسول الله ﷺ)⁽¹⁵⁾. واستخدامه هذا دليل وعيه وفنه لأحداث حركة استرجاعية يستميل بها قلبه.

وهذه الاستراتيجية تمت للغرض نفسه، وقد اختار المرسل (المستعطف) بث طلبه، وذكر حاجته، بعد أن هدأ مزاج المستعطف، فالمرسل يعرض طلبه بكل قوة عن طريق النهي (لا توهني فإنني الناب والظفر) فالقوة الكامنة في النهي والتوكيد

معاً مع ألفاظ القوة (الناب / الظفر)، وكذلك قوله (صن عبدك القن فهو الصارم الذكر) فالصارم والذكر مع الفعل الأمر كلها مؤشرات دالة على القوة في النص وتزيد من حيوته وجماله.

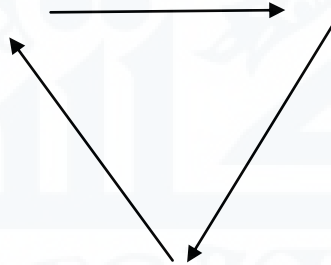
وهذا الأسلوب يتطابق مع قول ديفيد ليبيرمان، إذ أكد على مسألة المزاج الجيد للمتلقي في حالة تقديم الطلب الإقناعي⁽¹⁶⁾. أي التهيئة النفسية والتمهيد لها.

ثم بدأ بالحركة الثالثة للضمائر، وهي حركة ضمائر التكلم:

قَدْ أَخْلَقْتَنِي صُرُوفٌ، أَنْتَ تَعْلَمُهَا وَنَالَ مَرُودٌ آمَالِي بِهَا كَدْرُ
فَالنَّفْسُ جَازِعَةٌ، وَالْعَيْنُ دَامِعَةٌ وَالصَّوْتُ مَنْخَفَضٌ وَالطَّرْفُ مَنْكَسِرُ
وَحُلْتُ لَوْنًا وَمَا بِالْجِسْمِ مِنْ سَقَمٍ وَشَبْتُ رَأْسًا، وَلَمْ يَلْغَنِ الْكِبَرُ
وَمِتُّ إِلَّا ذِمَاءً فِي يَمْسِكُهُ أَتْيَ عَهْدَتِكَ تَعْفُو حِينَ تَقْتَدِرُ

الشاعر في هذه الحركة الثالثة للضمائر يظهر صورته كصورة الذليل المسكين متوسلاً محاولاً التأثير على المتلقي عن طريق العاطفة الجياشة تغير لون الجسم دون علة وبياض شعر الرأس دون الكبر والموت كلها علامات استعطافية لكسب المتلقي واطلاق العاطفة تخاطبه لعله يحصل على العفو، وهذا ينطبق مع المخطط الإقناعي الآتي:

التوقع معرفة شخصية الآخر



معرفة نوع التعزيز

فهنا نوع التعزيز هو المدح، وإثارة العطف، والانفصال عن الوضع الانفعالي الآني، ومعرفة شخصية المعتضد كونه الوالد وسجاياه معروفة، فالمستعطف يعلم اقتدار والده وحزمه وقوته لذلك ذكر قوله (أني عهدتك تعفو حين تقتدر)، فمعرفة شخصية الآخر ركن أساس في معرفة التوقع، لذا فالمستعطف كان توقعه إيجابياً لمعرفته بركن التعزيز المناسب ومعرفته بشخصية المستعطف إليه، وقد عزز شخصية الوالد بألفاظ دالة على المقدرة:

لَمْ يَأْتِ عَبْدُكَ ذَنْبًا يَسْتَحِقُّ بِهِ عِتْبًا، وَهِيَ هِيَ قَدْ نَادَاكَ يَعْتَذِرُ

ونلاحظ توافر بعض الشروط في مصدر الإقناع أو المرسل أو المستعطف، ومن هذه الشروط: المصادقية، والثقة، والقدرة على استخدام أساليب الإقناع، والمستوى العلمي والثقافي والمعرفي، والالتزام بالمبادئ⁽¹⁷⁾. وقد استطاع المصدر هنا أن يكسب ثقة المستعطف إليه عن طريق مجموعة من الأساليب الإقناعية التي بينهاها، وحاول فرض مصادقته عن طريق المعرفة، مثل إلقاء الذنب على الآخرين، وبيان الغش والخداع الذي لديهم تحقيقاً لعنصر المقارنة. فالمعرفة تأتي عن طريق المقارنة الضدية ومصادقية المصدر أو المستعطف تأتي عن طريق بيان خداع الآخرين وكلها أساليب اقناعية تحتاج لدقة فنية أي يعرف كيف يأخذ بقلب المعتذر إليه، يقول:

مَا الذَّنْبُ إِلَّا عَلَى قَوْمٍ نَوِي دَغَلٍ وَفِي لَهْمِ عَهْدِكَ الْمَعْهُودُ إِذْ غَدَرُوا

قَوْمٌ نَصِيحَتُهُمْ غِشٌّ وَحُبُّهُمْ بُغْضٌ، وَنَفْعُهُمْ، إِنْ صَرَفُوا، ضَرَرُ

يُمَيِّزُ الْبُغْضُ فِي الْأَلْفَاظِ إِنْ نَطَقُوا وَيُعْرِفُ الْحَقُّ فِي الْأَلْحَاطِ إِذْ نَظَرُوا

وزاد من عنصر المصادقية بأن ذكر بعض خصاله الحميدة لتعزيز الثقة وتقويتها:

لَمْ أَوْتِ مِنْ زَمَنِي شَيْئًا أَلْذُّ بِهِ فَلَسْتُ أَعْهَدُ مَا كَأْسٌ وَلَا وَتَرُ

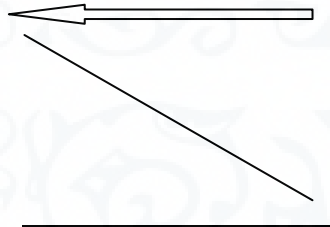
وَلَا تَمْلِكُنِي دَلٌّ وَلَا حَقَرٌ وَلَا سَبِي خَلْدِي غُنَجٌّ وَلَا حَوْرُ

هُوَ الْمُدَامُ الَّتِي أَسْلُو بِهَا فَإِذَا عُدِمَتْهَا عَثَبْتُ فِي قَلْبِي الْفِكْرُ

ويستمر المرسل على هذا المنهج إلى أن يصل نهاية القصيدة، فهو مدح لنفسه أكثر من مدح المرسل إليه أو المستعطف إليه.

وبعد تهيئة عناصر الإقناع المطلوبة من تعزيز ومصادقية وثقة وتقريب أتى المرسل بآخر مرحلة وهي إنهاء أبياته بجو جميل مزهر ومعطر، ليضع المستعطف إليه في جو سينو غرافي يمكن له أن يعطي قرار العفو، فكل الأساليب التي استخدمها ووظفها المرسل (المعتمد بن عباد) تتطابق تطابقاً تاماً مع فرضيات ومقولات الإقناع، وبذا كانت نتيجة استعطافه إيجابية ومؤثرة، وقرر المعتضد العفو عنه. ويمكن التعبير عن نموذج الإقناع بالمخطط الآتي:

المرسل (ط1)



المرسل إليه (ط2)

إذ نجد الشاعر قد أفلح في عرضه وتقديمه، ونموذج الإقناع المستخدم أملاك قوة جعلت المعتضد يعفو عنه لميل قلبه واستعطافه.

نموذج الاستقطاب:

فنية أخرى في شعر الاستعطاف (الاستقطاب) (وفي الاستقطاب تتسع الهوة كلما استمر الحديث)⁽¹⁸⁾، ومن نماذجه استعطاف ابن زيدون⁽¹⁹⁾ لأبي حزم بن جهور⁽²⁰⁾، بقصيدة لامية، وأخرى رائية، وأخرى بائية، وأخرى ميمية وغيرها. لكن دون جدوى!! ذلك لأن ابن زيدون في قطب، وابن جهور في قطب آخر، فمهما حاول ابن زيدون استعطاف ابن جهور لن تفلح محاولاته، وقد اخترنا من مجموع هذه القصائد الاستعطافية قصيدة (ألم يأن)⁽²¹⁾.

يبدأ المرسل هذه القصيدة بعبارة (ألم يأن) وهي مفتاح القصيدة، هذا المفتاح يتناص مع قوله تعالى: ﴿ما أصاب من مصيبة في الأرض ولا في أنفسكم إلا في كتب من قبل أن نبرأها إن ذلك على الله يسير﴾⁽²²⁾. يقول:

ألم يأن أن يبكي الغمام على مثلي ويطلب ثاري البرق منصلت النصل

وهلاً أقامت أنجُم الليل مأتماً لتندب في الآفاق ما ضاع من نثلي

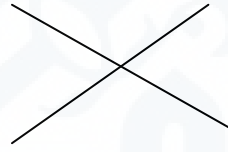
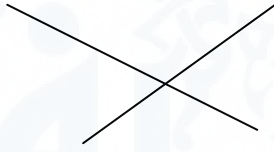
وظف ابن زيدون بداية هذه الآية ليشير بصورة إيجابية إلى مجموعة من الدوال يمكن تقسيمها إلى حقلين: حقل

الإيمان، وحقل الفسوق.

الإيمان	الفسوق
خشوع القلب	قساوة القلب
ذكر الله	طول الأمد
الحق	الفسق
آمنوا	أوتوا الكتاب

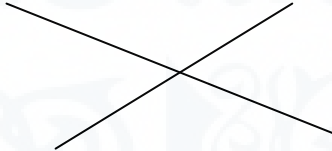
فمنذ الكلمة الأولى للقصيدة يبدو الاستقطاب حيث الاستهلال بالاستفهام الدال على النقطة الانفجارية التي تمثل الثورة على المرسل إليه أو المتلقي (ألم يأن) بمعنى (آن الأوان) فهنا صراع بين حقلين متضادين من الدوال يمكن التعبير عنه بالصيغ الآتية:

خشوع القلب قساوة القلب ذكر الله طول الأمد



عدم قساوة القلب عدم خشوع القلب قصر الأمد عدم ذكر الله

الحق الفسق آمنوا أوتوا الكتاب



عدم الفسق عدم الحق لم يؤتوا الكتاب لم يؤمنوا

وهذه الثنائيات الصدية هي ثورة وقلق واضطراب في الوقت نفسه، وهذه الثورة والقلق تخلق الاستقطاب بين القطبين أو الطرفين (ابن زيدون / ابن جهور) فإنجاز الحقل الأول (الإيمان) يعني إنجاز (العفو)، وإنجاز الحقل الثاني (الفسوق) يعني (عدم العفو)، والمرسل وظَّفَ الاستفهام الإنكاري المنفي الذي يفيد الإثبات كبدائية ثورته التي اشترك معه فيها الكون عن طريق صور الطبيعة النائرة على الجور (الغمام ييكي، البرق يطلب الثأر منصلت النصل، أنجم الليل تقيم مأتماً). وفي قوله:

ولو أنصفتني وهي أشكال همتي لألقت بأيدي الذل لما رأيت ذلي

ولا فترقت سبع الثريا وغازها بمطلعها ما فرق الدهر من شملي

لعمري الليالي إن يكن طال نزعها لقد قرطست بالنبل في مقتل النبل

تحلت بأدابي، وإن ماري لسانحة في عرض أمني عطي

أخص لفهمي بالقلبي وكأنا بيبث لذي الفهم الرمان على دخل

وأجفى على نظمي لكل قلادة مفصلة السمطين بالمنطق الفصل

ولو إنني أستطيع كي أرض العدا شربت ببعض الحلم حظاً من الجهل

عزز المرسل هذه الثورة بأسلوب بلاغي، وهو أسلوب التورية، فالمسخرات جميعها تندب في الآفاق ما ضاع من نبل، فقد (عبر الشاعر عن ذكره الحسن وآثار الطبيعة بالنبل الذي هو نوع من العطر، وقد أجاد في استعماله الفعل "ضاع" الذي يحتمل معنى الضياع من ضاع يضيع، كما يحتمل معنى الانتشار من ضاع يذوب، أي فاح يفوح عبيراً⁽²³⁾، والمعنى الثاني أقرب بدلالة كلمة (نبل) وبالتالي فإن المرسل بين شخصيته كشخصية قوية مؤثرة على البيئة والمحيط، وفي ذلك ثورة وعدم استسلام واستكانة إلى الطرف الآخر المستعطف إليه، بدلالة أنه مدح نفسه أكثر من مدحه للمستعطف إليه، وكل هذه المدائح لنفسه والصور الطبيعية والثورة تتجلى منذ بداية القصيدة إلى البيت العاشر إذ يوجه الخطاب إلى أمه.

إن النظر إلى حركة الضمائر في هذه القصيدة يبين أن العنصر المهيمن من الضمائر في هذه الأبيات هو ضمير المتكلم الذي ورد بأنواعه، ثم في مخاطبته لأمه يبدأ ضمير الخطاب موجهاً للأم وليس للمستعطف، ولإبعاده من دائرة الإقناع:

أمقتولة الأجفان، ومالك والها ألم ترك الأيام نجماً هوى قبلي

أقللي بكاء لست أول حرّة طوت بالأسى كشحاً على مضض النكّل

وفي خطابه لأمه توظيف للهمزة، وهي لنداء القريب، ليحقق المرسل أعلى درجة من المشاركة الوجدانية، وليثير عطف المستعطف إليه بطريقة إيحائية تجعله يدرك مايريد من تقرب، وفي الوقت نفسه يبين قوة شخصيته، ولا مبالاته، وذلك من خلال توظيف فعل الأمر (أقلي بكاءً) الموجه إلى والدته التي فيها القوة والارادة.

ونجد تناساً في قوله: (نجماً هوى قبلي) فهذا القول يتناص مع قوله تعالى: ﴿والنجم إذا هوى﴾⁽²⁴⁾، فهذه الآية مفتاح لما تلاها من آيات فهي قسم يبين أن الكلام كلام واحد لا يتغير. ففي هذا التناسل إصرار على القول، وعلى مصداقية الشاعر، فالآية مرتبطة بما بعدها (ما ضل صاحبكم وما غوى) أي ما حاد صاحبكم، أيها الناس، عن الحق ولا زال عنه، ولكنه على استقامة وسداد... ما صار غوياً لكنه رشيد سديد⁽²⁵⁾.

ويوظف المرسل مجموعة من الرموز في خطابه لأمه فهو يشبه أمه بأم موسى عليه السلام، ووظف قصة موسى لغرض قصيدته، فهو يعقد موازنة بينه وبين موسى (عليه السلام)، طبعاً مع احترام الفارق بين سيدنا موسى عليه السلام، وبين الشاعر ابن زيدون:

وفي أم موسى عبرة أن رمت به إلى اليم في التابوت، فاعتبري واسلي
لعل المليك المجل الصنيع قادر له بعد يأسٍ سوف يجل صنعا لي

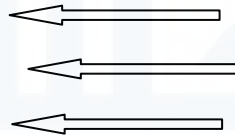
وفي هذين البيتين لا يكتفي الشاعر بتناسل قصته مع قصة موسى (عليه السلام)، بل إنه يخلق نوعاً من الموازنة

بين القصتين:

المرسل موسى.

السجن التابوت.

النجاة الحياة.



وبهذه الموازنة والربط بين القصتين فإن المرسل يخرج بنتيجة، وهي أن الطرف الآخر (المستعطف إليه) مسير في

قراره وليس مخيراً.

ويظهر ملمح آخر من ملامح الاستقطاب في هذه القصيدة في قوله:

ولله فينا علم غيب، وحسبنا به، عند جور الدهر، من حكم عدل

وهذا البيت فيه دلالة إيحائية وإشارة إلى جور الدهر الذي يحتاج إلى حاكم عدل، لكن المرسل لم يصرح باسم الحاكم العدل، وهنا نرى مرة أخرى الكبرياء والكرامة والاستقطاب على الرغم من كون القصيدة قصيدة استعطافية لا تتجاوز السبعة أبيات في المدح:

وإن رجاء في الهام ابن جهور لمستحكم الأسباب مستحصد الحيل

هماً عريق في الكرام وقلاً ترى الفرع إلا مستمداً من الأصل

ويبدو أن بيانه لمحاسن الطرف الآخر أتت لأغراض تقليدية، ولا يبدو من توفر عنصر الصدق في بيان هذه

المحاسن بدليل إيراد البيت الآتي:

تجسّ ثنائي، مثلما عصّ جاهدًا سوار الفتاة الرّد بالمعصم الخال

ففي هذا البيت بيان واضح لصعوبة الثناء والمدح، فصورة السوار الذي يغصّ جاهدًا في معصم الفتاة المستملئة اليد

تعطي نوعاً من الصعوبة في الكلام والثناء على الممدوح، وكأن هذه الأبيات فيها إكراه للمرسل على هذا الثناء والمدح، أي بتكلف وصعوبة، وفي قوله:

أبا الحزم، إنني في عتابك مائل على جانب، تأوي إليه العُلا سهل

ففي هذا البيت نلاحظ حذف أداة النداء، فهو ينادي الطرف الآخر بكنيته وبصورة مباشرة (أبا الحزم)، والمرسل لا

يذكر ألقاباً ولا ألفاظاً دالة على علو الطرف الآخر، مثل: ملك الملوك، أو ما شابه ذلك، ويستعيز بكلمة (العتاب) بدلاً من العفو، وهاتان الكلمتان مختلفتان من حيث الدلالة، فالعتاب يكون بين طرفين متساويين في الرتبة، ويرسل شكواه وعتابه

على لسان الحمائم، أي أنه يعود للطبيعة مرة أخرى لأنه لا يريد التصريح بالعفو، وكل ذلك دلالة أخرى على الاستقطاب الموجود بين الطرفين:

حمائم شكوى صبحنك هو ادلاً تُناديك من أفنان آدائي الهدل
ولا يترك المرسل موضعه، فهو يرجع إلى مدح نفسه كقطب مواز للطرف الآخر (المستعطف إليه)، ويصف نفسه بالجواد السريع الفائز بالرهان وهنا تتجلى فكرة الإصرار:

جواد، إذا استنّ الجياد إلى مدى تمطر، فاستولى على أمِدِ الخصل
ثوى صافناً في مريب الموت يشكي بتصهاله، ما ناله أذى الشكل
ونلمح الاستقطاب مرة أخرى في قوله:

أفي العدل إن وافتك تترى رسائلني فلم تترك وضعا لها في يدي عدل
فقد وظّف الاستفهام فهو يشك في عدل المرسل إليه بطريقة إيحائية، وربما هذا البيت يرتبط بقوله:
ولله فينا علم غيب وحسنا به من جور الدهر من حكم عدل
ويظهر الاستقطاب من خلال البيتين الآتين، إذ إن الشاعر لا يستسلم ولا يخضع لعقوبة السجن لأنه لم يخطئ فهو في قطب مغاير لوجهة نظر المرسل إليه أو الطرف الآخر.

ولو أنني واقعتُ عدماً خطيئة لما كان بدعاً من سجاياك أن تُملني
فلم أستثر حرب الفجار ولم أطع مسليمة إذ قال: إني من الرسل
وقد وظّف المرسل إليه التناص التاريخي من خلال إيراد حرب الفجار⁽²⁶⁾، ومسليمة الكذاب نموذجاً. فهو يبرئ نفسه من تهمة الخطأ الكبير الذي وقع فيه مسليمة الكذاب وأصحابه، وقد أكد هذا النفي بالأداة (لم) التي تنفي الماضي المتصل بالحاضر، وبالتالي فهذا الإصرار استقطاب واضح، وتعززه أبيات المدح هذه:
وما كنتُ بالمهدي إلى السود الحنا ولا بالمسيء القول في الحسن والقول
وقوله:

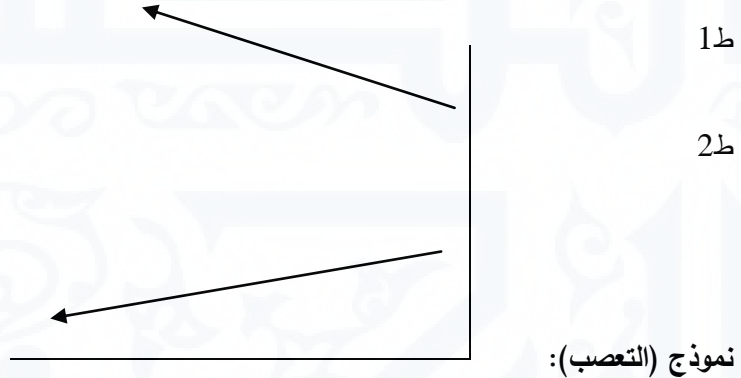
وهل لك أن تشفع الطول شافعاً فنتج ميمون النقية أو تتلي
وتظهر قوة انفعال، وقوة شخصية المرسل، واعتداده بنفسه بالرسالة التي تظهر في البيت الآتي:
أحرّ، أعدّ، آمن، أحسن، ابدأ، عدّ، كف، خطّ
نخفّ، ابسط، استأنف، صن، احمم، اصطنع، اعلّ
فهذا البيت مكون من خمسة عشر فعلاً من أفعال الأمر، وأفعال الأمر تأتي من قطب أعلى من قطب المخاطب إلا مجازاً، وهنا المرسل تعتمد في ذلك لغرضين:

الأول: ثورته وانفعاله لأن أفعال الأمر من أقوى الأساليب في التعبير عن الانفعال.
الثاني: هو الاستقطاب فهو يضع نفسه في موضع الكبرياء، وهذا ما يسميه ميخائيل باختين بتبادل الأدوار⁽²⁷⁾، وتبادل الأدوار هذا هو خير وسيلة لتقريب المتلقي، ومعجم هذه الأفعال عبارة عن مجموعة من الأعمال الإيجابية التي على المرسل أن يقوم بإنجازها. ويظهر الاستقطاب مرة أخرى، إذ أن المرسل شك في إنجاز الأعمال الإيجابية لذا يهدد المرسل إليه بالقطيعة إذا لم تنجز هذه الأفعال، أو الوصل حين إنجازها.

وهذا الأسلوب عبارة عن ترهيب وترغيب، وهو أسلوب قرآني يظهر فيه الكبرياء والاستعلاء والاستقطاب:
ألا أن ظني بين فعليك واقف وقوف الهوى بين القطيعة والوصل
فالمرسل يهدد بالقطيعة والميل إلى شخص آخر دونه في الأبيات الأخيرة، ويمهله للجواب، وهذا الأسلوب فيه استقطاب واستعلاء مرة أخرى:

سُيعفى بما ضيعت من حافظ ويلقى لما أرخصت من خطري مُغلي

وأين جوابٌ عنك ترضى به العلا إذا سألتني بعدُ ألسنة الحفل
إنَّ الاستقطاب، كما بيّنا، ظهر بأساليب متنوعة في هذه القصيدة، لذا فإنَّ المرسل في قطب، والمرسل إليه في قطب آخر، وبالتالي فابن زيدون لم يلق عفواً أو جواباً لقصيدته وهي من محاولات الاستعطاف التي أراد فيها التقرب لإفناعه وكسبه، ويمكن التعبير عن الاستقطاب بالمخطط الآتي:



وفي هذا النموذج يثبت الطرفان على موقفهما دون تغيير⁽²⁸⁾، وتعدُّ قصيدة ابن عمّار⁽²⁹⁾ التي قالها في استعطاف المعتمد بن عباد حاكم إشبيلية من هذا النموذج، فلم يفلح ابن عمار في النجاة، فكانت النتيجة أن حمل المعتمد فاساً وضربه على رأسه فقتله، ورجع إلى زوجته وقال: جعلته كالهدهد⁽³⁰⁾.

إنَّ المتأمل في هذه القصيدة يلمح ومنذ الوهلة الأولى التعصب في موقف ابن عمار وبقائه على موقف واحد وهو موقف الخداع، ومحاولة الاستفادة من شخصية الطرف الثاني، فمذ البيت الأول تظهر قراءة ابن عمار الخاطئة لشخصية الطرف الثاني، فالطرف الثاني تعصّب لموقفه من البداية، لأمر:

الأول: أنَّ الطرف الأول (ابن عمار) عرّضَ بزوجة⁽³¹⁾ الطرف الثاني، وهذا الأمر من أعظم الكبائر بالنسبة لشخصية ملك عربي ينتمي إلى أصول عريقة.

الثاني: خيانة الطرف الأول (المرسل) للطرف الثاني خيانةً سياسية⁽³²⁾.

الثالث: كون الطرف الثاني قد عفا عن الطرف الأول في مرّة سابقة⁽³³⁾، فتكرار الحدث يؤدي إلى الملل، وتتجلى القراءة الخاطئة للطرف الثاني من قبل الطرف الأول في عنصر الجرأة على الاستعطاف. فالطرف الأول يرى أن طبيعة وسجاي الطرف الثاني تهيم على الحال الواقع والحدث.

فالطرف الأول يعترف بذنبه، ويتجلى ذلك في قوله: (وعذرُك أجلى وأوضَحُ)، ويكمل هذه القراءة بتوظيف أداة الشرط (إن كان)، ولو نظرنا إلى قوله (اجنح) لوجدنا أنه مأخوذ من القرآن الكريم ﴿وإن جنحوا للسلم فاجنح لها﴾⁽³⁴⁾، وكأنما الطرف الثاني يجنح لطلب الطرف الأول، وهذا بيان للثقة الزائدة للطرف الأول ظاناً قبول الطرف الثاني لتحقيق الطلب.

سجايك، إن عافيت، أئدى وأسمَحُ وعذرُك، إن عافيت، أجل وأوضَحُ

وإن كان بين الخطتين مزيّة فأنت إلى الأدنى من الله أجنح

والسبب نفسه الذي أدّى إلى أن يكون البيت الثالث عبارةً عن طلب الابتعاد عن قول الوشاة، وهو طلب موجّه للطرف الثاني، وهنا يظهر علم الطرف الأول بوشاية الشخص الثالث متمثلاً بالوزير (ابن عبد العزيز) عند الطرف الثاني، وهو يؤكد ذلك في الأبيات الآتية:

حنانيك في أخذي برأيك فلا تطع وشاتي ولو أتوا عليّ وأفصحوا

وهبني قد أعقبت أعمال مقيد أما تفسد الأعمال ثم تصلح

أقلني بما بيني وبينك من رضا له نحو روح الله باب مفتَح

وعف على آثار حرم خبيثة يهيمه رحمي منك تمحو وتمسحُ
فهذه الأفعال هي للأمر، والطرف الأول مطمئن إلى أن الطرف الثاني سيقبل طلبه، لذلك فهو يرسل طلبه دون محاولة منه لتهيئة نفس الطرف الثاني لقبول الطلب.

ولا تستمع زور الوشاة وإفكهم فكل إناء بالذي فيه يرشحُ
سيأتيك في أمري حديثٌ وقد أتى بزور بُني عبد العزيز موشحُ
تخيّلُهم، لا درّ لله درهم أشاروا تجاهي بالتسميات وصرّحوا
وما ذاك إلا علمتُ فإنني إذا ثبتُ لا أنفكُ آسو وأجرحُ
وقالوا: سيجزيه فلانٌ بذنبه فقلتُ: وقد يعفو فلانٌ ويصفحُ
ويفسر صاحب الحلة السيرة قول ابن عمار (سيأتيك في أمري حديثٌ)⁽³⁵⁾: أراد به الوزير الأجدأ أبا بكر أحمد بن عبد العزيز⁽³⁶⁾، وهذا دليل على أن الطرف الأول لم يعلم علماً يقينياً أن جميع ذنوبه التي اقترفها بدقائقها قد وصلت الطرف الآخر.

ومع ذلك فهو يجرؤ بالاعتراف بذنوبه، ويطلب العفو، وهذا دليل على قراءة شخصية الطرف الثاني بصورة مغايرة لحقيقتها.

وقالوا: سيجزيه فلانٌ بذنبه فقلتُ: وقد يعفو فلانٌ ويصفحُ
ألا إن بطشاً للمؤيد يرتمي ولكن عفواً للمؤيد يرجحُ
وبين ضلوعي من هواه تميمةً ستنفع لو أن الحمام يجلجُ
نعم لي ذنبٌ غير أن حلمه صفاةٌ يزلُ الذنبُ عنها فيصفحُ
ويروى أن أبا محمد عبد الملك الباجي كان قد أنشد قصيدة ابن عمار للوزير أبي جعفر بن عطية، فلما انتهى قال أبو جعفر: (لقد كان ابن عبّاد قاسي القلب)⁽³⁷⁾.

فابن عبّاد متعصبٌ لعروبه وتقاليده ومجده، ولا يقبل الخيانة السياسية أو ذكر نساءه، وابن عمار متعصب لحيلته وخديعته ذاكرةً جميع أخطائه مصرحاً بها، لذلك كانت النتيجة هي قتل المرسل. ونموذج التعصب هذا يمكن التعبير عنه بالمخطط الآتي:



وتظهر في النصوص الأربعة السابقة الأساليب الإقناعية الآتية:

(1) الحجاج: وهو إذعان العقول بالتصديق لما يطرحه المرسل، أو العمل على الإذعان الذي هو الغاية من كل حجاج. فأنجح حجة هي تلك التي تتجح في تقوية حدة الإذعان عند من يسمعها، وبطريقة تدفعه إلى المبادرة سواء بالإقدام على العمل أو الاحجام عنه، أو هي على الأقل ما تحقق الرغبة عند المرسل إليه في أن يقوم بالعمل في اللحظة الملائمة⁽³⁸⁾. وتحقيق فعل الإذعان للمرسل إليه مشروط بتحقيق التصديق، والتصديق مشروط بمصادقية المرسل⁽³⁹⁾. فتوافر عنصر المصادقية خير وسيلة للتأثير على المرسل إليه في قبول طروحات المرسل، وتتجلى هذه الآلية في النماذج الآتية الذكر من خلال مجموعة من الدلائل الأولى: مدح الذات ومدح المرسل إليه، كما في قصيدة المعتمد

حيث مدح نفسه، ويشترط توافر عنصر الصدق لإتمام المصادقية أو الثقة، وتلعب الصياغة اللغوية دورها في الحجاج إلى درجة قول بعض الباحثين: إن الحجاج أحد وظائف اللغة الأربعة، فمثلاً الضمائر تعد من النماذج الأصول في الخطاب الإقناعي⁽⁴⁰⁾، لهذا فإن حركية الضمائر كما بينا في النماذج الأربعة تلعب دورها في أداء الفعل الإقناعي، وكذلك استخدام الكنى والألقاب، فأحياناً يستعمل المرسل الكنية عوضاً عن الاسم الأول، وقد يكون مرد ذلك إلى اعتبار التضامن مع قدر قليل من الرسمية، إلا أن مقدار التضامن يزيد كثيراً من مقدار الرسمية مما يجعل استعمال الكنية مؤشراً حقيقياً لإستراتيجية التضامن⁽⁴¹⁾.

ومن ذلك نداء ابن زيدون لأبي الحزم، وإذا كانت إستراتيجية استعمال الكنية تأتي حسب السياق فإن ابن زيدون قصد من استعمال الكنية مقصدية أدنى من استعمال الاسم المجرد، وهذا (يضي عليها شيئاً من الرسمية والاحترام)⁽⁴²⁾. والبقاء في موضع الكبرياء من الطرف الآخر، ويمكن تقسيم الحجاج الوارد في القصائد السابقة إلى حجج نقلية وأخرى عقلية.

أما الحجج النقلية فتتضمن التناصتات التي بينها في قصيدة ابن زيدون في العبارة المفتاح (ألم يأن) وكذلك عبارة (نجماً قد هوى)، فهذه الحجج النقلية قد استعانت بنص من أقوى النصوص اللغوية تأثيراً على المرسل إليه. وتظهر الحجة العقلية في أكثر من موضع، من ذلك وضع المرسل إليه في موضع التخيير، وتأتي هذه الحجج على شكل الشرط مثل قول ابن سيده حينما خير إقبال الدولة بين أمرين: إما العفو عنه، أو عدم العفو عنه، أي الحياة أو الموت للمرسل.

أو عن طريق بيان بعض المعلومات أو البيانات مثل قول المعتمد في مخاطبة أبيه: (فإني الناب والظفر) وقوله: (ومن أشياحك الظفر) فهذه الحجج أتت على شكل معلومات أو بيانات تجعل المرسل إليه في موضع التأمل والتدبر والتفكير، ثم توصله إلى مشاركة المرسل في الوصول إلى ما يريد.

(2) التأثير اللغوي: تنطلق هذه الآلية من نقطة اعتبار النص رسالة، وهذه الرسالة ترتبط بمحور المرسل والمرسل إليه، فهي الوسيط بين الطرفين، لهذا السبب فقد ركزت بعض الدراسات الخاصة بالإقناع في بيان الجوانب اللغوية التي يمكن لها التأثير على قرار المرسل إليه من حيث التراكيب. والصيغ والصياغة وترتيب أجزاء القول⁽⁴³⁾.

وقد توافرت في القصائد الأربعة السابقة دقة صياغة الرسالة الإقناعية، وتجلي ذلك في الجانب التركيبي حيث ظهر التركيز على أفعال الأمر في قصيدة المعتمد بن عباد الآتفة الذكر، أو الجانب البلاغي، كما بينا، في توظيف التورية في قصيدة ابن زيدون، وتوظيف الجناس في قصيدة ابن سيده.

ويقع ترتيب أجزاء القول تحت التأثير اللغوي، فكما لاحظنا في النماذج السابقة كيف بدأ ابن زيدون بالعبارة المفتاح ليظهر قوته ووجوده، وكيف بدأ المعتمد بن عباد بأفعال الأمر، وكيف بدأ ابن سيده بالجناس، وكيف بدأ ابن عمار بعبارة (سجايك) للاستفادة من نقطة مهمة في الإقناع هي معرفة شخصية الطرف الثاني. فقد أدرك الشعراء الأربعة مدى أهمية الاستهلال في الفعل الإقناعي، وطريقة العرض، اعتماداً على أساليب المدح الذاتي أو مدح الطرف الثاني. وكذلك إيراد الحجج والبراهين وصولاً إلى الخاتمة التي اختار كل شاعر من الشعراء الأربعة طريقة خاصة للتأثير على المرسل إليه.

فابن سيده اختار التخيير، والمعتمد اختار تهئية جو سينوغرافي مبهج أو معطر، وابن زيدون أنهى حديثه بالسؤال عن الجواب، وابن عمار اختار بيان شوقه للمرسل إليه حتى في حالة عدم العفو عنه وموته.

(3) التعزيز: وتستند هذه الآلية إلى معرفة شخصية المرسل إليه، حيث تمّ من خلالها تعزيز بعض الصفات الموجودة في المرسل إليه وتفعيلها لغرض تحويل سلوك المرسل إليه من سلوك إحجامي إلى إقدامي أو بالعكس. وقد أشرنا إلى التعزيز في قصيدة المعتمد بن عباد، وقصيدة ابن زيدون.

(4) الموازنة بين المتناقضين أو التخيير⁽⁴⁴⁾: وهذه الآلية تعتمد على وضع المرسل إليه بين أمرين متناقضين. وإستراتيجيتها جعل المرسل يقارن بين شيئين متناقضين أحدهما تمّ تعزيزه، والآخر لم يتمّ تعزيزه، وبالنسبة لكون اختيار المرسل إليه

واقعاً على الأمر الذي تمّ تعزيزه مسبقاً. فآلية الموازنة بين متناقضين تعمل مع آلية التعزيز، ومن ذلك الثنائيات الضدية والمتناقضات التي بينهاها في نص ابن زيدون وفي نص ابن سيده.

(5) الإعلام: وترتبط بهذه الآلية ثلاث عمليات: هي الخداع، والإخفاء، ومصادقية المرسل. فإعطاء المعلومات والبيانات الخاطئة تؤدي إلى الخداع، أو ذكر جزء من المعلومات يؤدي إلى الإخفاء، وإيراد المعلومات الصحيحة يؤدي إلى تعزيز مصداقية المرسل. وبالتالي فهذه الأمور الثلاثة من شأنها أن تؤدي إلى إحداث تغيير في قرارات المرسل إليه، وقد ظهر الخداع في قصيدة ابن عمار في مغالطة حقيقة حديث الوزير ابن عبد العزيز، وكذلك ظهر الإخفاء في قصيدة ابن عمار حينما أخفى جزءاً من الأحداث التي نقلها ابن عبد العزيز. وظهرت المصادقية في قصيدة المعتمد حيث بين سوابقه من بطولات وحرص في الأمور التي كُلفَ بها سابقاً.

(6) التقريب: ونقصد به استدراج المرسل إليه، وهو أول الإقناع. وتظهر آلية التقريب في نص المعتمد بن عباد في استعطاف والده عن طريق استخدام أفعال الأمر المسندة إلى ضمير المخاطب.

(7) التهميش: فالمرسل يحاول تهميش المرسل إليه، وهذه الآلية غالباً ما تظهر في نموذجي التعصب والاستقطاب، ومثال ذلك قصيدة ابن زيدون، فقد حاول تهميش المرسل إليه عن طريق إظهار شخصية المرسل وطغيانها على شخصية المرسل إليه في الظهور.

(8) الإشغال: ومفاد هذه الآلية اشغال ذهن المرسل إليه لمسافة زمنية قصيرة ثم العودة إلى الفكرة الرئيسية عن طريق استخدام صور بلاغية أو خيالية، وإستراتيجيتها تكمن في نقل المرسل إليه إلى حالة نفسية تقلل من القلق أو الانفعال أو التعصب، وترتبط بهذه الآلية آلية ازدواج الإقناع بالإمتاع، مثال ذلك التورية والجناس الذي بيناه، أو تذكيره ببعض الأمور المفرحة السابقة عن طريق الارتباط الشرطي بين الماضي والحاضر، أو الاستغراق في المدح، كما فعل المعتمد بن عباد، وكما فعل ابن عمار.

الخاتمة

- للشعر الأندلسي نكهة خاصة وحقه تستحق الدراسة والبحث، ولون الاستعطاف من ألوانه المهمة المعتمدة على استراتيجيات الإقناع وتوظيفها زاد من قوة الرسالة الموجهة للمرسل إليه.
- طبقنا في بحثنا نماذج الإقناع التي حددها هاري ميلز وهي (الإقناع والتفاوض والتعصب والاستقطاب) وهي نماذج اقناعية تقدم للمرسل إليه للحصول على رضاه، وتعتمد على فنية المبدع.
- في هذه الحقبة (ملوك الطوائف) وجدنا شعراء عدة اهتموا بشعر الاستعطاف، دليل على براءة الشاعر واستمالة قلب الآخر أو الاعتذار إليه.
- ارتباط شعر الاستعطاف بالإقناع، لأن الاستعطاف في حقيقة أمره طلب مقدم من المرسل إلى المرسل إليه عن طريق رسالة شعرية.
- على الرغم من كون شعر الاستعطاف لفظة مأخوذة من الجذر (عطف) فإنه يختص باللسان والمنطق أكثر من اختصاصه بالناحية العاطفية. فهو محاوره للعقل أكثر من كونه محاوره للمشاعر.
- إدراك الشعراء الذين قالوا شعر الاستعطاف في عهد ملوك الطوائف للتأثيرات اللسانية والدلالية والعقلية والمنطقية لفن الإقناع.
- انطباق بعض نماذج الاستعطاف مع المقولات الحديثة الخاصة بفن الإقناع إلى درجة كبيرة.
- تفضيل توظيف مصطلح الاسترضاء بدلاً عن الاستعطاف للدلالة على الشعر الخاص بغرض الاستعطاف، لأن القصائد التي قيلت في هذا الغرض تخاطب العقل والمنطق إلى جانب مخاطبتها المشاعر.
- هذه النماذج نلمسها في القصيدة الحديثة، وفيها نجد أن الشاعر الحديث قد وقف على القصيدة الأندلسية وتأثر بها لفنية الإقناع وسمو الفكرة.
- من الظواهر البارزة في شعر الاستعطاف اللجوء إلى التناص ليحدث هزة استعطافية مثيرة تساعد في اثبات رسالته ورسوغها.

الهوامش:

- (1) إستراتيجيات الخطاب:12.
- (2) الأدب العربي في الأندلس:230.
- (3) فن الإقناع: المقدمة.
- (3) م.ن، 2.
- (5) م.ن، 4.
- (6) م.ن، 4.
- (7) ابن سيده: هو أبو الحسن، علي بن إسماعيل، ابن سيده المرسي، فقيه وعالم باللغة العربية وآدابها، كان ضريراً، توفي سنة 458 هـ. ينظر: (وفيات الأعيان، لابن خلكان: 3 / 330).
- (8) إقبال الدولة: هو مجاهد بن عبد الله العامري، أبو الحسن، غلب على دانية، ومات سنة 436 هـ. ينظر: (البيان المغرب: 3 / 155).
- (9) فن الإقناع: ليونيل روبي: 53
- (10) فن الإقناع: هاري ميلز، 4.
- (11) المعتمد بن عباد: هو أبو القاسم محمد بن عباد بن إسماعيل، ولد في باجة سنة 431 هـ، وملك إشبيلية، توفي سنة 461 هـ. ينظر: (وفيات الأعيان: 5 / 21 - 39).
- (12) المعتمد بالله بن عباد، حاكم إشبيلية، توفي سنة 461 هـ. ينظر: (الذخيرة: ق 2 / م 1 / 24 - 25
- (13) ينظر: الذخيرة: ق 2 / م 1 / 24 - 25.
- (14) ديوان المعتمد بن عباد: 36.
- (15) المطرب من أشعار أهل المغرب: 16.
- (16) ده رونزاني قه ناعه ت بيكرين: 24.
- (17) فن الإقناع: هاري ميلز: 15.
- (18) المصدر نفسه، 5.
- (19) ابن زيدون، أبو الوليد أحمد بن عبد الله بن زيدون المخزومي، وزير وكاتب وشاعر من قرطبة، ولد عام 394 هـ، وتوفي عام 463 هـ. ينظر: (الأعلام، للزركلي: م 1، 158).
- (20) ابن جهور، أبو الحزم بن محمد بن جهور، ولد عام 364 هـ، ولي الوزارة أيام بني عامر إلى أن انقرضت دولتهم، حكم قرطبة وساسها سياسة حسنة. توفي عام 422 هـ. ينظر: (مطمح الأنفس، 143).
- (21) ديوان ابن زيدون: 239.
- (22) سورة الحديد: 16.
- (23) عناصر الإبداع الفني في شعر ابن زيدون: 230.
- (24) سورة النجم: 1.
- (25) جامع البيان عن تأويل آي القرآن: 7 / 142.
- (26) حرب الفجار، نشبت بعد عام الفيل بين قريش وهوازن، سميت بالفجار لأن القتال حدث في الأشهر الحرم. ينظر: (الموسوعة العربية الميسرة: 1 / 117).
- (27) قضايا الفن الإبداعي عند دستوفسكي: 183.
- (28) فن الإقناع: هاري ميلز: 4 - 5.

- (29) ابن عمار، أبو بكر محمد بن عمار المهري الأندلسي، ولد عام 422 هـ، لقب بذي الوزارتين، قتله المعتمد سنة 477 هـ. ينظر: (وفيات الأعيان: 4 / 425، والحلة السيرة: 2 / 159).
- (30) الحلة السيرة: 2 / 159.
- (31) م.ن، 2 / 143.
- (32) م.ن، 2 / 142.
- (33) م.ن، 2 / 141.
- (34) الأنفال: 61.
- (35) ابن الأبار، الحلة السيرة، 2 / 146.
- (36) الوزير ابن عبد العزيز، أبو بكر أحمد بن محمد بن عبد العزيز، كان وحيد عصره رفعةً وجلالةً، وضدًا لابن عمار. ينظر: (الحلة السيرة، 2 / 155).
- (37) ابن الأبار، الحلة السيرة، 154.
- (38) إستراتيجيات الخطاب: عبد الهادي الشهري: 456.
- (39) فن الإقناع: هاري ميلز: 76.
- (40) إستراتيجيات الخطاب: 268.
- (41) م.ن، 273.
- (42) م.ن، 275.
- (43) م.ن، 450.
- (44) م.ن، 450.

المصادر:

- القرآن الكريم.

- (1) ابن الأبار، الحلة السيرة، تحقيق: حسين مؤنس، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1985 م.
- (2) ابن بسام الشنتريني، الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1979م.
- (3) ابن خاقان، الفتح، مطمح الأنفس ومسرح الأنس في ملح أهل الأندلس، تحقيق: محمد علي شوايكة، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1983م.
- (4) ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، د.ت، د.ط.
- (5) ابن دحية، المطرب من أشعار أهل المغرب، تحقيق: إبراهيم الإبياري وآخرين، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1997م.
- (6) ابن زيدون، ديوانه، حنا فاخوري، دار الجيل، بيروت، د.ت، د.ط.
- (7) ابن زيدون، ديوانه، يوسف فرحات، دار الكتاب العربي، بيروت، د.ط، 2008م.
- (8) ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق: ج.س كولان، وليفي بروفنسان، دار الثقافة، بيروت، ط2، 1983 م.
- (9) أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، تحقيق: بشر عواد معروف وآخرين، مؤسسة الرسالة، ط1، 1994 م.
- (10) خير الدين الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، بيروت، ط9، 1990 م.

- (11) عبد العزيز عتيق، الأدب العربي في الأندلس، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ت، د.ط.
 - (12) غريال، محمد شفيق أحمد، الموسوعة العربية الميسرة، دار الجيل، د.ط، 1995 م
 - (13) عبد الهادي بن ظافر الشهري، إستراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط1، 2004 م.
 - (14) فوزي خضر، عناصر الإبداع الفني في شعر ابن زيدون، الهيئة العامة لقصور الثقافة، مصر، د.ط، 2004 م.
 - (15) ليونيل روبي، فن الإقناع، ترجمة: محمد علي العريان، مكتبة الإنكلمصرية، د.ت، د.ط.
 - (16) المعتمد بن عباد، ديوانه، تحقيق: حامد عبد المجيد وآخرين، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط2، 1997 م.
 - (17) م.ب، باختين، قضايا الفن الإبداعي عند دستوفسكي، ترجمة: جميل نصيف التكريتي، مراجعة: حياة شرارة، بغداد، ط1، 1986 م.
 - (18) هاري ميلز، فن الإقناع، مكتبة جرير، د.ط، 2012 م.
- المصادر الكوردية:**
- (19) ديفيد ليبرمان، ده رونزاني قه ناعه ت بيكردن، وه ركيواني له ئينكليزيه وه، به رهه م ناو ده شتي، جابخانه ي كه نج - سليمان، جابي يه كه م، 2012.

أسلوبي التعلم (السطحي - العميق) لدى طلبة جامعة بابل**أ.د. حسين ربيع حمادي الباحثة. مها هادي حسين مظلوم****جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية****The Shallow-Deep Strategies of Learning For Biggs
Of the Students of Babylon University****Prof. Dr. Hussein Rabe' Humadi Research Maha Hadi Hussain
Madloom****College of Education for Human Sciences/ University of Babylon****MahaHadi@yahoo.com****Hussain@yahoo.com****Abstract**

The study aims at assessing the(shallow-deep) strategies of learning used by the university students. The fulfill the aims of the study, (Biggs' scale 2004) is adopted and the statistical data are processed according to (SPSS) program.

Keywords: learning style (surface and deep-) - University of Babylon.

الملخص

تكمن مشكلة البحث في أسلوب التعلم الذي يتبعه الطلبة في دراسة المواد الدراسية، وأهمية أسلوب التعلم في التحصيل الدراسي لدى الطلبة. أما أهداف البحث فتتلخص في التعرف الى:

1- التعرف على مستوى أسلوبي التعلم (السطحي - العميق) لدى طلبة جامعة بابل.

لأجل تحقيق أهداف البحث، تبنت الباحثة مقياس (Biggs,2004) لقياس أسلوبي التعلم (السطحي-العميق)،

واستعملت الباحثة برنامج (SPSS) لمعالجة البيانات احصائياً، وقد اظهرت نتائج التحليل الاحصائي للبيانات ما يأتي:

1- الفروق ذات الدلالة الاحصائية في أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) لدى طلبة جامعة بابل.

الكلمات المفتاحية: أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) - جامعة بابل.

الفصل الاول**التعريف بالبحث**

اولاً: مشكلة البحث (Research Problem):

أن فكرة تعلم الطلبة بطرق مختلفة ليست بفكره جديدة، اذ يقول الأكاديميون ان بعض الطلبة الذين يدرسون لديهم رغبة جامحة للتعلم والفهم في الاشياء التي يدرسونها، بينما طلبة اخرون يبحثون عن مجرد معلومات قليلة تساعدهم على النجاح في الدرس كما ان بعض الأكاديميون يشجعون طلبتهم على حب التعلم (Biggs,1999).

والواقع أن النظام التعليمي بوضعه الحالي باعتماده على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها وأخذ التحصيل الدراسي كمعيار وحيد نهائي في الحكم على مدى تفوق الطلبة وتميزهم من خلال اختبارات تفنقر عن أدنى مستويات المعرفة كل هذا قد أسهم في طمس جوانب النشاط العقلي مما أدى الى الحفظ الآلي للمعلومات واستظهارها بدلاً من الفهم العميق للمادة الدراسية وتوظيف المعلومات وإهمال جوانب التفكير العلمي أثناء مواجهة الطلبة للمشكلات في داخل الصف وخارجة (Debra,1999). وتتلخص مشكلة البحث الحالي بالإجابة عن التساؤل الاتي ما مستوى أسلوبي التعلم (السطحي-العميق) لدى طلبة جامعة بابل؟

ثانياً: أهمية البحث (The importance of the research):

ان اساليب التعلم من المفاهيم النفسية والتربوية التي مازالت مدار بحث في الميادين التربوية حيث تبحث على انها ظاهرة فروق فردية، وان اساليب التعلم هي شكل من اشكال معالجة المعلومات والتي حظيت بالاهتمام لأثرها في عملية

التعلم والتعليم وهي لازمة لاكتساب المعلومات وتخزينها وفهمها وجعل الطالب نشطا في العملية التعليمية (خزام وصالحة، 1994). ويرى كل من (رنجر وريدنج) أن أسلوب التعلم العميق يركز على الاهتمام بموضوع المهمة، كما يتميز الطلاب الذين يتبنون هذا الأسلوب بالدافعية الداخلية، كما أنهم ينظرون إلى تلك المهمة على أنها شيقة، وأن عليهم أن يساهموا فيها، وأن الاستراتيجية التي يستخدمها هؤلاء الطلاب تتمثل في معالجة المعلومات بمستويات عالية من العمومية مثل الأفكار الأساسية والآراء والمبادئ والقواعد، بما يؤدي إلى زيادة الفهم الحقيقي للمادة الدراسية والابتعاد عن التفاصيل غير المرغوب فيها (Ryaner & Riding: 1997).

ويرى بيجز (Biggs) أنه على العكس من ذلك فإن أسلوب التعلم السطحي يعتمد على الدافعية الخارجية والخوف من الفشل، وأن هذا الأسلوب يميز الطلاب الذين ينظرون إلى التعلم على أنه طريق يوصل إلى غاية نهائية مثل الحصول على وظيفة أو إرضاء الوالدين أو الحصول على القبول الاجتماعي أو حتى مجرد البعد عن المشكلات التي يواجهها، وهم بذلك يستخدمون الاستراتيجية التي تتناسب مع ذلك بهدف إرضاء الآخرين، وليس إرضاء الذات، ومن هنا يتم بذل جهد بسيط، وأن المتعلم فيه يعتمد على الحفظ للمحتوى الذي يتم تعلمه بدون فهم (Biggs, 1991).

ثالثاً: أهداف البحث (Research objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف على:

مستوى أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) ل (بيجز) لدى طلبة جامعة بابل

رابعاً: حدود البحث (Research Limitations):

يتحدد البحث الحالي بطلبة جامعة بابل للدراسة الصباحية للعام الدراسي (2014 - 2015) ولكلا الجنسين والتخصص العلمي والانساني.

خامساً: تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):

أولاً: أ: أسلوب التعلم السطحي عرفة كل من:

1- انتوستل (Entwistle 1981)

هو الأسلوب الذي يتخذه الطالب عندما يكون لديه دافع خارجي للتعلم مثل الخوف من الفشل، ويحصل ناتج التعلم من خلال مستوى سطحي للفهم (شبر، 2013: 14).

2- عوض الله (1988)

هو اعتماد الفرد المتعلم على التعلم خطوة بخطوة مع التركيز المنطقي للوصول الى الحقائق تفصيلاً ويعتمد هذا الأسلوب على الحفظ وإدراك متطلبات الاختبار اثناء التعلم وتذكر بعض الحقائق في موضوع ما والتي ترتبط بالأسئلة في هذا الموضوع ويعتمدون دراستهم على التعليمات الواضحة والمناهج المحددة (ابوهاشم، 2000: 24).

3- بيجز (Biggs 2001)

هو انجاز متطلبات المحتوى الدراسي من خلال التلقين والحفظ والتذكر. (Biggs، 134: 2001).

أولاً: ب: أسلوب التعلم العميق عرفة كل من:

1- انتوستل (Entwistle 1981)

هو الأسلوب الذي يركز فيه المتعلم اهتمامه بالأفكار والمعلومات والبحث عن المعنى، واستخدام التشابه والاختلاف في وصف الأفكار، ويعتمد على الربط بين الأفكار والمعلومات، واستخدام الأدلة والبراهين (شبر، 2013: 14)

2- عوض الله (1988)

استخدام الفرد للنشاطات والتماثل في بناء ووصف الموضوعات التي تقدم لة مع التركيز العالي على طرح الافكارو بطريقه مختصرة مع الاهتمام بالعلاقات او الترابطات الداخلية للموضوع الدراسي، والبحث عن المعنى كما يتميز الفرد فيه باستخدام الادلة والبراهين وتعلمها (أبو هاشم، 2000: 25).

3- بيجز (Biggs 2001)

يتميز اصحاب هذا الأسلوب بان لهم اهتمامات جادة نحو المادة الدراسة وبالواقعية والفهم الحقيقي لما تعلموه والقدرة على التلخيص والتفسير والتحليل ويقومون بربط الافكار النظرية بالخبرات الحياتية اليومية (Biggs، 2001، 107).
اما التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف (Biggs 2001)، لأسلوبي التعلم السطحي \ العميق تعريفاً نظرياً وذلك لتبنيها مقياسه.

التعريف الإجرائي:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس أسلوبي التعلم (السطحي/ العميق)

ليبيجز.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول

مفهوم اساليب التعلم (C0ncept Learning Styles)

يمثل أسلوب التعلم الخصائص المعرفية والوجدانية وخصائص السلوك الثابتة نسبياً والتي تكون كمؤشر حول طرق استقبال وتخزين المعلومات، والتي يمكن تصنيفها، وقياسه وتقديرها باستعمال وسائل القياس النفسي، وتزداد فعاليتها كلما كان الفرد على وعي تام بها فيستفيد أكثر في محيط التعلم، ولذلك كان من الطبيعي وجود عدة تصورات لمفهوم أساليب التعلم، وتشمل دراسة أسلوب التعلم تشخيص الطريقة المألوفة التي يسلكها الفرد في وضعية التعلم، هذا ويستخدم علماء التربية وعلم النفس لوصف العمليات الوسيطة المتنوعة التي (Learning style) مفهوم أسلوب التعلم يستخدمها المتعلم أثناء تفاعله مع مواقف التعلم، والتي توصله في النهاية إلى تطوير خبرات تعليمية جديدة تضاف إلى مخزون المتعلم المعرفي، وهذا يشير إلى أن أسلوب التعلم يعتبر وصفاً للعمليات التكيفية المناسبة والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمؤثرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (قطاعي، وقطامي، 2000: 347) ويعد أسلوب التعلم يعد من المفاهيم التربوية والنفسية التي مازالت على مدار البحث في الميدان التربوي، حيث كانت تدرس على انها ظاهرة الفروق الفردية بين الطلبة، وقد ظهرت مجموعة من الابحاث اكدت فبي معظم نتائجها على وجود فروق فردية في اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة واخذها عين الاعتبار في العملية التعليمية، مع ان تطور هذه الابحاث في مجال الفروق الفردية بدأت الاهتمامات تتجه نحو الفروق الفردية في ضوء اساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة (قطاعي، وقطامي، 2000: 68).

نشأة وتطور مفهوم أسلوبي التعلم السطحي - العميق

ان أسلوبي التعلم السطحي - العميق تناولته العديد من المنظرين امثال مارتن وساجلو (Maeton and Solijo) عام (1976) وانتوستل (Entwistle) عام (1983) وشمك (Schmeak) عام (1988) واخيراً بيجز (Biggs) عام (1978-1999) على الرغم من جميع هؤلاء المنظرين تناولوا أسلوبي التعلم السطحي - العميق الا ان لكل منهم نظرية في تفسير أسلوبي التعلم السطحي - العميق تختلف عن بقية النظريات وأيضاً ادوات قياس مختلفة للقياس أسلوبي التعلم.

فقد ميز مارتون وساجلو (Marton & Solijo) قديماً بين نوعين من أساليب التعلم هما السطحي، والعميق، وتم ذلك عقب فحص عينة من الطلاب قدم لها عدداً من المواضيع الدراسية المختلفة، وطلب من أفرادها أن يختار كل واحد منهم موضوعاً واحداً ثم يقرأه، ويجيب عن الأسئلة المتعلقة به بهدف معرفة مدى فهمه له، وقد تبين أن الطلبة الذين تبناوا الأسلوب السطحي في التعلم ركزوا على التعلم الحرفي للمادة ووصفها دون أن يهتموا بمعناها، وكان هدفهم من ذلك هو الإجابة عن الأسئلة فقط، في حين أن الطلبة الذين تبناوا الأسلوب العميق في التعلم حاولوا اكتشاف معني الموضوع الدراسي وتذكر المعلومات السابقة لربطها بالمعلومات الجديدة بهدف الوصول إلى فهم ناقد لها. (Smith & 82، 1988: 82)

(Tasseng). وبين مارتون وسالجو أن هناك علاقة محددة بين الطرائق التي يتصور فيها الطلبة التعلم وعمليات تعلم معينة يحاول الأفراد على نحو مميز استخدامها، واللذين يؤثران في نتائج التعلم أو مخرجاته التي يحصل عليها الطلبة (Rayner & Riding, 1997: 48).

أما شمك (Schmeak) عام (1988) فقد وضع شميك نموذجاً في تفسير أساليب التعلم لقياس الفروق الفردية في عمليات التعلم، من خلال مفهوم عمق المعالجة الذي يقوم على أساس منطلقين هما الاتجاه المعرفي التربوي والذي يتعلق بالطريقة التي يتعامل بها الطلبة مع المعلومات الدراسية وقد صنفها في مستويين (الأسلوب السطحي/ الأسلوب العميق) والتي انبثقت من أبحاث مارتون وسالجو وأما الاتجاه التجريبي في دراسة الذاكرة والذي انبثق من أبحاث ودارسات كريك ولوكهارت وقد اقترح شميك أن معالجة المعلومات يمكن أن تتراوح على متصل من الضحالة السطحية، التي تتضمن الانتباه للجوانب السطحية الظاهرية للمادة، إلى العمق الذي يبحث فيه المتعلم عن الفروق لدقيقة في المعنى بمهارة وحذق، والصلة الشخصية بالموضوعات الجديدة من خلال التفكير فيها، كما بين أن القدرة على تعلم المعلومات تعتمد على عمق المعالجة، فكلما كانت معالجة المادة عميقة، تخزن وتسترجع بشكل فعال (Schmeck, 1982: 231) (شبر، 2013: 54)

ويشير شميك إن الفروق في أساليب التعلم التي يستخدمها الطلبة هي تتابع لكل من الشخصية وخصائص الأسلوب المعرفي وهي عبارة عن الفروق في الأساليب المعرفية التي يظهرها الطلبة عند مواجهتهم عملية تعلم معينة وقد قسم شميك أساليب التعلم إلى أربعة أساليب (أسلوب المعالجة العميقة ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم للمعلومات الأساسية وتحليلها بغية استيعابها بشكل عميق ودقيق) وأسلوب المعالجة المسهبة ويتعلق بقدرة المتعلم على توسيع نطاق المادة الدراسية وحدودها وإيجاد تطبيقات للأفكار بأسلوبه الخاص) وأسلوب الاحتفاظ بالحقائق ويتعلق بقدرة المتعلم على تخزين المعلومات واسترجاعها في صورة تطبيقات والتعبير عنها بأسلوب خاص وأما أسلوب الدراسة المنهجية ويتعلق بكيفية تنظيم المتعلم لوقته وجهده أثناء المذاكرة والاستعداد لامتحانات وأسلوب تعامله مع المشكلات (Schmeck, 1983: 311).

وفي عام (1983) وضع (Entwistle) نظريته في أساليب التعلم والتي ترى وجود ثلاثة توجهات أساسية لاستراتيجيات التعلم هي التوجه نحو المعنى الشخصي، التوجه نحو إعادة الإنتاجية، التوجه نحو التحصيل، وترافق هذه بدوافع مختلفة من الدافعية مما ينتج عنها ثلاثة أساليب للتعلم هي أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم الاستراتيجي هذه الأساليب يستخدمها الطلبة في مواقف تعليمية مختلفة، على الرغم من أن البعض يشير درجة من التشابه بين أساليب التعلم لدى انتوسنل وبيجز لكن لكل منهم نظريته في أساليب التعلم وادوات قياس مختلفة. أما جون بيجز الذي وضع نموذجاً عن أساليب التعلم بين (1978-1999) قد فسر أساليب التعلم لدى الطلبة على أنها طرق تعلم الطلبة حيث استنتج بيجز من نظرية في أساليب التعلم إلى وجود ثلاثة أساليب، أسلوب التعلم السطحي، أسلوب التعلم العميق، أسلوب التعلم التحصيلي وكل أسلوب يتكون من دافع واستراتيجية يؤدي الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية إلى أسلوب التعلم (وهيب، 2007).

الخلفية النظرية لنموذج بيجز (Biggs) في أساليب التعلم

اشتق بيجز (Biggs) نموذجاً عام (1987) اعتماداً على نموذج بدل ودينكن (Dunkin and Biddle) اللذان وضعاه عام (1974) في التنبؤ في (العملية - الانتاج - التبادل) حيث يرى بيجز أن تلك العناصر الثلاثة في الصف فالتنبؤ يهتم بالعناصر ما قبل حصول التعلم وتخص العملية العناصر أثناء عملية التعلم أما الانتاج فيخصص النتائج بعد حصول التعلم (Biggs.2000) وضح جون بيجز (John Biggs) نموذجاً التعلم عام (1987) فسر أساليب التعلم على أنها طرق تعلم الطلبة (الدريير: 2004) يعد نموذج بيجز (Biggs) سياقاً مفيداً لفهم طبيعة مداخل الطلبة في التعلم، وذلك لتفسير العلاقات الداخلية بين كل من العوامل التي ترجح شخصية المتعلم والعوامل التي ترجح إلى البيئة التعليمية للطلبة وتأثير كل منها على عملية التعلم ومخرجاتها. (محمد، 2007).

اساليب التعلم لبيجز (Learning Styles Biggs)**1- أسلوب التعلم السطحي (Surface Learning style)**

هو نزعة الفرد لمعالجة المعلومات المقدمة له بشكل سطحي والفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل، ان هذا الأسلوب يتميز به الطلبة الذين ينظرون الى عملية التعلم على انها وسيلة للحصول على اهداف وغايات اخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل او بهدف ارضاء الوالدين او ارضاء الآخرين وليس البعد عن المشكلات او ارضاء الذات او تكوين الذات (Biggs,2004). ان أسلوب التعلم السطحي والذي يضمن للطلّاب ان يتعلم ببساطه كي يحفظ الحقائق فالطلّاب يحاول ببساطة ان يحفظ اجزاء محتوى تدريس المادة ويقبل الافكار والمعلومات دون استجواب والطلّاب في هذا الأسلوب يركز على الحقائق دون تميز بين المبادئ او الانماط الكامنة، ان الطلبة الذين يتبنون أسلوب التعلم السطحي يحفظون الحقائق لكنهم لا يضعونها في السياق الاوسع وهم يتبعون اجراءات حلول روتينية دون محاولة فهم اصولها وحدودها، ويظهر هؤلاء الطلبة حافزاً عرضياً (خارجياً) للتعلم ويظهرون قبولاً مطلقاً لكل شيء في الكتاب المنهجي والمحاضرات (Felder&Brent,2005).

كما ذكرنا ان كل أسلوب من اساليب التعلم في ضوء نموذج بيجز يتكون من نتيجة الاتحاد بين الدافع والاستراتيجية، ان الدافعية في هذا الأسلوب تطور خارجي كالخوف من الفشل او محاولة ارضاء الآخرين والحصول على عمل جيد في المستقبل، اما الاستراتيجية في هذا الأسلوب تقوم على اساس تذكر المعلومات الاساسية واسترجعها والتي يعتقد الطالب انها ستأتي في الامتحان وكذلك استخدام المهارات المعرفية التي تكون رتبته منخفضة كالتذكر والشرح والوصف والترتيب وهذه الاستراتيجيات تكون غير مناسبة وغير فعالة، وفقاً لهذه الاستراتيجية في هذا الأسلوب فطلّاب يحتفظ بالمعلومات بوحدة غير مترابطة ولا يمكن فهمها او الاحتفاظ بها لمدة طويلة (Kennedy,2002).

فالفرد في هذا الأسلوب يتقبل الافكار والمعلومات كما هي بشكل سلبي روتيني دون معالجته لهذه الافكار والمعلومات ويعتمد على المناهج الدراسية بشكل كامل وكذلك يعتمد على الملخصات الدراسية التي يعدها المدرس يقرأ الطالب الاجزاء البسيطة من المادة التعليمية ويتخطى الاجزاء الصعبة، يستخدم أسلوب التكرار بهدف الحفظ الاصم للمعلومات والافكار وبالتالي ينتج تكديس للمعلومات والافكار الغير مترابطة في البناء المعرفي للفرد (جديد، 2009). من جانب اخر فإن أسلوب التعلم السطحي يعتبر غير مناسب اذ يعتمد الطلبة التعلم بالتكرار والحفظ وتجنب الفهم الشخصي ولا تكون عاكسة لخبرة تعلمهم (Tiwari,2006).

2- أسلوب التعلم العميق (Deep Learning Style)

وهو الأسلوب الذي يتضمن ان الطالب يتعلم من اجل الفهم، ان الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب هذا الأسلوب يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الافكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات، ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على الحفظ للمواد الفصلية فهم يعتمدون على الحافز جوهرى للتعلم بفضول فكري فضلاً عن البحث عن المكافأة الخارجية (Biggs ,2004).

ان دافعية الطالب في أسلوب التعلم العميق تكون داخلية إذ ينظر الطالب الى مهمة التعلم على أنها ممتعة وشيقة ولدى الطلبة الميل والرغبة الفعلية للحصول على المعرفة (Ryaner & Riding ,1997) اما الاستراتيجية في هذا الأسلوب تتمثل في ان الطالب في هذا الأسلوب ما ان تم فهم المعلومات التي يتعلمها فهو يجعله ملائمة مع الهيئة المعرفية المتاحة والمتناسكة (Felder & Brent ,2005).

اكد بيجز ((Biggs 1989)) ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق في عملية التعلم يصلون الى مستوى عالٍ من التحصيل الاكاديمي بتجاوز مجرد الحصول على المعرفة لبعض الحقائق والافكار والمفاهيم الى التجديد والابداع والنقد،

وبالتالي يصبح الطالب أكثر قدرة على تبادل الأفكار والآراء والاقتراب من حل المشكلات من زوايا مختلفة (عطاري، 2002).

ووفقاً لانتوسنل (1983) فإن الأسلوب العميق في التعلم يشير إلى الرغبة في ربط المهمة مع الخبرات الشخصية خارج سياق الدراسة وينظرون إليها على أنها جزء من التطور الشخصي للفرد والبحث عن العلاقات التي تساعد على تكامل كل الأجزاء وتكامل التركيبة الكاملة

المحور الثاني- دراسات سابقة تناولت أسلوبي التعلم السطحي- العميق

- دراسات محلية وعربية

1- دراسة رمضان (1990)

(أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم، الأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الأكاديمي)
أجريت هذه الدراسة في مصرفي محافظة المنوفية، هدفت الدراسة إلى معرفة الأسلوب الذي يتبعه المعلم (أسلوب التعلم السطحي - أسلوب التعلم العميق)، وإلى أي مدى يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي باختلاف أساليبهم المعرفي (التريث- الاندفاع) تكونت عينة البحث من (12) معلماً (6) منهم من ذوي أسلوب التعلم العميق و(6) من ذوي أسلوب التعلم العميق، وبلغت عينة الطلبة (529) (312) من الذكور (217) من الإناث، استخدمت الدراسة مقياس أسلوب التعلم لانتوسنل، ومقياس الأسلوب المعرفي (التريث - الاندفاع)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين ذوي أسلوب التعلم العميق ومتوسط درجات المعلمين ذوي أسلوب التعلم السطحي في التحصيل الأكاديمي للمتعلم، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق بين الطلبة ذوي الأسلوب المعرفي التريث وذوي الأسلوب المعرفي الاندفاع في التحصيل الدراسي.

2- دراسة الدريبر (2004)

(أساليب التفكير لستيرنبرج لدى طلبة كلية التربية بقنا وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز وبعض الخصائص الشخصية)
أجريت هذه الدراسة في مصر وهدفت إلى التعرف على أساليب التفكير لستيرنبرج وعلاقتها بأساليب التعلم لبيجز لدى طلبة كلية التربية والتعرف على الخصائص الشخصية لدى الطلبة وعلاقته بالنوع والتخصص وأساليب التعلم وأساليب التفكير، حيث تكونت عينة البحث من (176) طالباً وطالبة من الأقسام العلمية والإنسانية من طلبة الفرقة الثالثة بكلية التربية، حيث استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وقائمة أساليب التعلم المعدلة ذات العاملين لبيجز، وأستخدم التحليل العاملي، ومعامل الارتباط، والاختبار التائي لتحليل البيانات، وقد أظهرت النتائج تباين الطلبة في قوة تفضيلهم لأساليب التفكير، وأظهرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة داله إحصائياً بين أسلوب التعلم السطحي وكل من أسلوبي التفكير (الكلي، الملكي)، كما وجدت الدراسة علاقة ارتباطية موجبة داله احصائياً بين كل من أسلوب التعلم العميق وكل من أساليب التفكير (التشريعي، الحكمي، الهرمي، الأقلّي، التقدمي، الداخلي، الخارجي) ووجدت الدراسة أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب التعلم السطحي وبين كل من أسلوب التفكير (الأقلّي، الهرمي، الداخلي) كما أظهرت الدراسة إن توجه الطلبة بالدرجة الأولى على التحصيل

الدراسات الاجنبية التي تناولت أسلوبي التعلم السطحي - العميق

1- دراسة فينلي (Finley, 1989)

(التحليل العاملي لثلاثة مقياس لاساليب التعلم).

اجريت هذه الدراسة بجامعة ولاية كولورادو الامريكية، هدفت إلى الكشف عن مدى مطابقة الأبعاد المتضمنة في ثلاث مقاييس مختلفة لأساليب التعلم هي استبيان بيجز (SPQ) (Biggs) ومقياس الاتجاه نحو الدراسة لأنتوسنل (Entwistel) (ASI) ومقياس عمليات التعلم لشمك (ILP) (Schmeck) وتكونت عينة البحث من (462) طالباً من طلبة الصف الأول يدرسون علم النفس المعرفي بجامعة ولاية كولورادو الأمريكية، ولأجل تحقيق أهداف الدراسة أجرى

الباحث تحليلاً عاملياً على استجابات أفراد العينة ونتج عن ذلك ستة عوامل هي (التنظيمية، الحفظ، الإنقاص، التذكر، الدافعية التحصيلية، الدافعية الخارجية، التفضيلي، الشمولي)، وبذلك يوجد تداخل بين الأبعاد التي تقيسها الأدوات الثلاثة لأساليب التعلم، كما أظهرت نتائج الدراسة إن عامل الدافعية التحصيلية وعامل الدافعية الخارجية متمايزين عن العوامل المرتبطة بالجوانب المعرفية لأساليب التعلم لدى الطلبة.

2- دراسة سميث وتسنج (Smith & Tsang 1998)

(مقارنة أساليب التعلم السطحي، العميق، الاستراتيجي والكشف عن صدق المقياس المعدل)

أُجريت هذه الدراسة على طلبة هونج كونج وطلبة المملكة المتحدة ، هدفت الدراسة إلى اختبار صدق استبيان التعلم المعدل ، ومقارنة أساليب التعلم وكذلك العلاقة بين أساليب التعلم والعمر والجنس ، وتكونت عينة البحث من (408) طالباً وطالبة بواقع (183) طالباً وطالبة من هونج كونج و(225) طالباً وطالبة من المملكة المتحدة وأستخدم الباحثان استبيان أساليب الدراسة المعدل والذي يتكون من (38) مفردة تقيس ثلاثة أساليب هي (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي) وبعد تحليل البيانات أشارت النتائج إلى وجود ثلاثة عوامل أفرزها التحليل العاملي لكل من عینتي البحث على حدة ، إحداهما أسلوب التعلم العميق والآخر أسلوب التعلم السطحي والثالث أسلوب التعلم الاستراتيجي كما أشارت النتائج إلى عدم قدرة أساليب التعلم بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي لدى عينة طلبة هونج كونج ، أما بالنسبة لعينة البحث من المملكة المتحدة فقد وجدت ارتباطات ضعيفة بين أساليب التعلم ومستوى الأداء ، ووجود فروق داله احصائياً في المتوسط في درجات أساليب التعلم (العميق ، السطحي ، الاستراتيجي) بين عینتي البحث لصالح عينة المملكة المتحدة ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق داله إحصائياً للتفاعل بين الجنس والعمر الزمني في تبني الطلاب لأسلوب التعلم العميق والاستراتيجي لدى عينة هونج كونج فقط ، وأظهرت الدراسة أيضاً إن الطلاب الذكور الأكبر سناً لديهم ميل أكبر لتبني أسلوب التعلم العميق بالمقارنة مع الإناث الأصغر سناً، وبالنسبة لأسلوب التعلم الاستراتيجي فقد كان الطلاب الذكور الأكبر سناً أكثر ميلاً نحوه بالمقارنة مع الإناث الأكبر سناً (الجميل، 2013: 113).

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

فيما يأتي موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية على وفق المحاور الآتية:

الأهداف:

تباينت معظم الدراسات من حيث تحديدها للأهداف تبعاً للمشكلة التي تعالجها كل منها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ففي الدراسات التي ذكرت في المحور الأول أسلوب التعلم السطحي - العميق كان هدف بعض الدراسات معرفة الأسلوب الذي يتبعه المعلم (أسلوب التعلم السطحي - أسلوب التعلم العميق)، وإلى أي مدى يختلف مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة كما في دراسة رمضان(1990)، وهدف بعضها الآخر إلى الكشف عن أساليب التعلم المفضلة لدى الطلبة والفروق بين الطلبة في أساليب التعلم وفقاً للمتغير الجنس والتخصص كما في دراسة ودراسة (الدريد، 2004) أما الدراسة الحالية فهدفت إلى التعرف على مستوى أسلوب التعلم السطحي - العميق.

أ-العينة:

اختلف حجم العينات في الدراسات التي تم استعراضها، أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة فيها (410) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية.

ب - الفئة العمرية:

تناولت بعض الدراسات عينات من مرحل دراسية مختلفة، اما الدراسة الحالية فتناولت طلبة المرحلة الجامعية.

ج- جنس العينة:

تناولت بعض الدراسات كلا الجنسين بينما تناولت الذكور فقط أو الإناث فقط. وتناولت أكثر الدراسات عينات من كلا الجنسين. أما الدراسة الحالية فقد تناولت الذكور والإناث.

د- الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات التي استعملتها الدراسات السابقة في كلا المتغيرين على وفق اختلاف أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، وأختلف الباحثون في استعمال الأدوات المناسبة لجمع البيانات عن الظاهرة التي يدرسونها. بعضهم قاموا ببناء أدوات تتناسب مع طبيعة بحوثهم، ومنهم من تبني أدوات جاهزة صممها باحثون آخرون، وآخرون قاموا بإعداد أدوات تتناسب مع دراساتهم. أما في الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة على المقياس المعد من قبل (Biggs , 2004) لقياس أسلوب التعلم السطحي - العميق

4- الوسائل الإحصائية:

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهدافها منها اختبار تحليل التباين، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية سيتم عرضها في الفصل الثالث والرابع.

5- نتائج الدراسات:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف أهدافها، وعيانتها والمراحل العمرية والفئات الاجتماعية التي تطرقت لها. إذ إن نتائج معظم الدراسات التي تناولت أساليب التعلم مع متغيرات أخرى أوضحت وجود علاقة بين المتغيرات، أو كان لها ارتباط مع المتغيرات التي درست معها، أما نتائج الدراسة الحالية فستعرض في الفصل الرابع.

الفصل الثالث**منهجية البحث واجراءاته**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للمنهجية المعتمدة في البحث والجراءات التي تم القيام بها والتي تمثلت في تحديد مجتمع البحث واختيار العينة، واعداد أداة البحث ثم معالجة البيانات المستحصلة من تطبيق الاداة ومعالجتهما احصائياً بالوسائل الاحصائية المناسبة.

أولاً: منهج البحث (The Research Method):

استعملت الباحثة الباحثة المنهج الوصفي لكونه الأسلوب الأمثل لطبيعة هذا البحث وتحقيق اهدافه.

ثانياً: مجتمع البحث (Popuation of Rasearch):

ان المقصود بمجتمع البحث هو جميع الافراد الذين يسعى الباحث ان يعمم نتائج دراسته عليهم(زيتون، 2005). وعليه فأن مجتمع البحث الحالي هم طلبة جامعة بابل للعام الدراسي (2014- 2015) وللدراسة الصباحية، ولتحديد مجتمع البحث قامت الباحثة بزيارة وحدة الاحصاء والتخطيط في جامعة بابل بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من كلية التربية للعلوم الانسانية الى رئاسة جامعة بابل وبناء على ذلك تم تحديد مجتمع البحث حيث بلغ مجتمع البحث (24897) طالباً وطالبة بعد استبعاد طلبة المرحلة الخامسة والسادسة في كليات المجموعة الطبية (الطب، طب الاسنان، الصيدلة) وقسم الهندسة المعماري في كلية الهندسة، إذ بلغ عدد الطلبة في جامعة بابل (20492) طالباً وطالبة.

ثالثاً: عينة البحث (The sample of Research)**3-1عينة الكليات:**

تم اختيار عينة الكليات من مجتمع البحث بالأسلوب العشوائي البسيط وبواقع اربع كليات من جامعة بابل وبواقع كليتين من الكليات الانسانية وكليتين من الكليات العلمية وكما مبين في الجدول ادناه

جدول (1)

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية	التخصص	ذكور	اناث	العدد
1-	جامعة بابل	كلية الهندسة	علمي	634	898	1532
2-	جامعة بابل	كلية العلوم	علمي	527	671	1198
3-	جامعة بابل	كلية القانون	انساني	729	473	1202
4-	جامعة بابل	كلية الدراسات القرآنية	انساني	252	554	806
	المجموع			2142	2596	4738

3-2 عينة الطلبة: تألفت عينة البحث الحالي من (410) طالباً وطالبة من جامعة بابل وهم يمثلون نسبة (8%) من مجتمع البحث الاصلي وتم اختيار عينة البحث الحالي بالطريقة الطبقيّة العشوائية ذات التوزيع المتناسب.

رابعاً: اداتا البحث (In strument of Research)

4-1 مقياس أسلوبي التعلم السطحي - العميق

تبنت الباحثة مقياس أسلوبي التعلم السطحي العميق المعد من قبل (Biggs، 2004). اذ قامت الباحثة بترجمة المقياس الى اللغة العربية ومن ثم اعادة ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبراء متخصصين باللغة الانكليزية واللغة العربية، ومن تم عرض المقياس على (5) خبراء للتأكد من صحة وصدق ترجمة المقياس، (3) خبراء في اللغة الانكليزية، وخبير واحد في اللغة العربية، وخبير واحد في التربية وعلم النفس والخبراء.

خامساً: الخصائص السايكومترية لأداة البحث:

يتفق المتخصصون في القياس النفسي والتربوي على ان الصدق والثبات من اهم الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في المقياس النفسي مهما كان الغرض من استعماله. اذ أن الصدق والثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي وهما الاساسان الواجب توافرها في المقياس لكي يكون صالح الاستعمال. (فرج، 1997: 34).

مقياس أسلوبي التعلم السطحي - العميق

أولاً- صدق المقياس (Validity):

يعد الصدق اهم خاصية من خواص القياس النفسي لانه يشير الى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة (أبو علام، 2009) وقد تم التقق من مؤشرات صدق المقياس الحالي بالطرق الاتية:

1-1 صدق الترجمة (Translation Validity):

للتحقق من صدق الترجمة قامت الباحثة بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية ومن ثم اعادة ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبير متخصص باللغة الانكليزية ومن ثم عرضت الترجمتين على ثلاثة خبراء متخصصين في اللغة الانكليزية لبيان صحة الترجمة من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية وكذلك من اللغة العربية الى اللغة الانكليزية، وظهرت اجاباتهم على كل ترجمة بأن فقرات المقياس صالحة من حيث ترجمتها سواء من اللغة الانكليزية الى اللغة العربية الى اللغة الانكليزية. وبعد ذلك عرض المقياس على خبير متخصص باللغة العربية للتأكد من صحة الصياغة اللغوية، وعلى خبير من قسم العلوم التربوية والنفسية للتأكد من سلامة ودقة المفاهيم التربوية والنفسية المترجمة.

1-2 الصدق الظاهري (Face Validity):

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للمقياس، وقد تم الحصول عليه من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحية الفقرات في قياس الخاصية المراد قياسها (الامام وآخرون، 1990). وعلى ضوء آراء المحكمين تُعدل الفقرات التي اشاروا اليها، لكي تظهر بشكل مناسب ومقبولة ظاهرياً، وللتحقق من الصدق الظاهري للفقرات المقياس عُرض المقياس على (14) من المحكمين المتخصصين في اقسام العلوم التربوية والنفسية في جامعات بابل

وبغداد والقادسية لبيان صلاحية الفقرات وانتمائها الى المجال وتعديل او حذف أية فقرة يرونها مناسبة. وعند تحليل ملاحظاتهم احصائياً باستعمال اختبار (مربع كاي) ظهر ان القيمة المحسوبة للفقرات تتراوح بين (12- 8,33) وهي اعلى من قيمة (كا) (2) الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (1) وبذلك قبلت جميع الفقرات.

1-3 صدق البناء (Construci Validity):

يوصف بأنه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق، الذي يسمى أحياناً صدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي ويشير إلى مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي أو مفهوم نفسي معين (لهمن، 2003). يشير مفهوم صدق البناء أو صدق التكوين الفرضي (Construct Validity) إلى العلاقة بين نتيجة الاختبار وبين المفهوم النظري الذي يهدف الاختبار لقياسه، مثل: مفهوم الذكاء، القلق، الابتكارية... إلخ، ويعبارة أخرى فإن صدق البناء يهدف لتحديد التكوينات الفرضية التي يُعزى إليها تباين الأداء في الاختبارات، أي أن هذه التكوينات الفرضية هي التي يتركز عليها الاهتمام وليس درجات اختبار المحك أو سلوك الفرد (علام، 2000). ويعد صدق البناء أكثر صيغ الصدق أهمية لأنه يطرح سؤال الصدق الأساسي: "ماذا يقيس الاختبار بالفعل؟" ويعبارة أخرى: "يعكس صدق بناء الدرجة التي يقيس بها الاختبار تكويناً فرضياً مرجحاً (جي، وآخرون، 2012). وقد تم التحقق من هذا النوع من الصدق لمقياس أسلوب التعلم السطحي - العميق من خلال مؤشرات التحليل الإحصائي للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين وعلاقة درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس لكل من الأسلوب التعلم السطحي العميق وقدرتها على التمييز وتجانس الفقرات.

وتم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية:

أ- القوة التمييزية للفقرات بطريقة المجموعتين الطرفيتين

تقوم هذه الطريقة في حساب مؤشر تمييز المفردة على الفرق في الأداء بين المجموعتين، وقد توصل كيلي (Kelley, 1939) إلى أفضل نسبة مئوية من الأفراد ينبغي أن تشتمل عليها كل من المجموعتين لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة، وهي اعتماد النسبة (27%) من الأفراد في كل من المجموعتين الطرفيتين، واستبعاد نسبة (46%) الوسطى (علام، 2000). ولغرض إيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس بطريقة المجموعتين الطرفيتين اتبعت الباحثة الخطوات الآتية:

- 1- تصحيح جميع استمارات المستجيبين والبالغ عددها (498) استمارة.
- 2- إيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (498).
- 3- ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً للدرجة الكلية لكل استمارة.
- 4- اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (134) طالباً وطالبة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (27%) من الفقرات الحاصلة على أدنى الدرجات والبالغ عددها (134) طالباً وطالبة أيضاً لتمثل المجموعة الدنيا، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (286) طالباً وطالبة.
- 5- تطبيق الاختبار التائي T- Test لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وعُدَّت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من فقرات المقارنة بالقيمة التائية الجدولية، اذ لم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم السطحي والبالغ عددها (11) فقرة، وايضاً لم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم العميق والبالغ عددها (11) فقرة، علماً ان الباحثة تعاملت من كل أسلوب على انه مقياس في حد ذاته في ايجاد الخصائص السيكمترية لكل أسلوب من أسلوب التعلم (السطحي - العميق).

المؤشر الثاني - ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

على ضوء هذا المؤشر، يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة احصائياً. ولا يجاد هذا المؤشر استخدم معامل ارتباط بيرسون، ولم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم السطحي وكذلك لم تسقط اي فقرة من فقرات أسلوب التعلم العميق انه لم تسقط أي فقرة في علاقة درجة الفقرة بالمجموع الكلي وذلك لكون

قيمة (ر) المحسوبة لجميع الفقرات كانت اعلى من قيمة (ر) الجدولية البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05) وبذلك بلغ عدد فقرات أسلوب التعلم العميق وأسلوب التعلم السطحي بصيغته النهائية (11) فقرة فقط لكل أسلوب من أسلوبي التعلم.

ثانياً- الثبات (Reliability)

يعد الثبات من اهم صفات الاختبار الجيد، ان ثبات الاختبار يعني ان الاختبار يعطي نفس النتائج إذا ما اعيد تطبيقية على نفس الافراد في نفس الظروف، وان هذا يقاس احصائياً بحساب معامل الارتباط بين الدرجات، وهذا يعني أيضاً ان ادوات القياس على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق (الامام واخرون، 1990: 145). والاختبار الثابت يجب أن يعطي النتائج نفسها كلما أعيد تطبيقه وينبغي ألا يعطي نتائج مختلفة عند إعادة تطبيقه (عيسوي، 1985). وقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بطريقتين هما:

1- طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):

تتطلب هذه الطريقة تطبيق الاختبار نفسة على مجموعة الطلاب نفسها في وقتين مختلفين، وإيجاد معامل الارتباط بين الدرجات في مرتي التطبيق، ويوجد عادة فاصل زمني بين المرتين، ويعتمد هذا الفاصل الزمني على الغرض من استخدام الاختبار، فكلما زادت المدة الزمنية الفاصلة انخفضت القيمة المتوقعة لمعامل الثبات، وذلك لاحتمال تدخل عوامل غير موائمة بين مرتي التطبيق يمكن ان تؤثر في اداء الطلبة، وتصف هذه الطريقة مدى اتساق درجات الطلبة في المرتين (علام، 2009) وقد طبق الاختبار على عينة مكونة من (40) طالباً وطالبة اختبروا عشوائياً من (4) كليات (2) من الكليات من جامعة بابل و(2) من الكليات من الجامعة الاسلامية وبعد مرور (14) يوماً طبق الاختبار على العينة نفسها مرة ثانية وهي مده مناسبة لأن إذا كانت المدة قصيرة بين التطبيقين فأن هناك احتمالاً لأن يتذكر الطالب المستجيب الإجابة التي ذكرها في المرة الأولى وعندما تكون المدة طويلة جداً فقد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية التي يقيسها الاختبار (الزويبي وآخرون، 1987). ولاستخراج ثبات المقياس استعمل معامل ارتباط بيرسون، فقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأسلوب التعلم السطحي (0,71)، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار لأسلوب التعلم العميق (0,81)

ب- الاتساق الداخلي (Internal Consistency):

معادلة الفا - كرونباخ (Alfa Cronback):

تستخدم طريقة الفا- كرونباخ عندما يجب الفرد عن فقرات مقياس ذات درجات متدرجة (علام، 2000). ولذلك تم حساب معامل الثبات لمقياس أسلوبي التعلم السطحي - العميق على وفق هذه المعادلة ولنفس عينة الثبات، فقد بلغ معامل الثبات لأسلوب التعلم السطحي (0,67)، واما معامل الثبات لأسلوب التعلم العميق فقد بلغ (0,78). والجدول التالي يوضح قيم معامل الثبات لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) وبكلا الطريقتين

جدول(3)

أسلوب التعلم	معامل الثبات بطريقة	
	إعادة الاختبار	معادلة الفا - كرونباخ
أسلوب التعلم السطحي	(0,71)	(0,67)
أسلوب التعلم العميق	(0,81)	(0,78)

الوسائل الاحصائية:

استعانت الباحثة بالحقيبة الاحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات الاحصائية وعلى النحو الآتي:

- 1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين Independent- Samples T Test: لعينتين مستقلتين لإيجاد القوة التمييزية بطريقة المجموعتين الطرفيتين لفقرات المقياس.
- 2- معامل ارتباط بيرسون (person's correlation coefficient) لإيجاد:
 - أ- العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.
 - ث- قيمة معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار للمقياس.
 - ج- معامل الفا- كرونباخ لإيجاد قيمة معامل الثبات لمقياس.
- 3- اختبار (ت) لعينة واحدة

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً- عرض النتائج:

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي تم التوصل إليها وفقاً لأهداف البحث الحالي ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وصولاً إلى الاستنتاجات ومن ثم التوصيات والمقترحات.

الهدف الأول: مستوى أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لـ(بيجز) لدى طلبة جامعة بابل. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لـ(بيجز) وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لدى طلبة جامعة بابل، لدى عينة البحث البالغة (410) طالباً وطالبة، إذ بلغ عدد طلبة جامعة بابل (410) وبعد تفريغ البيانات ومعالجتها احصائياً تم ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلبة في جامعة بابل، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأسلوب التعلم السطحي (31,38) وبانحراف معياري قدره (5,41) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (28)، واما أسلوب التعلم العميق فقد بلغ المتوسط الحسابي (32,41) وبانحراف معياري قدره (6,94) درجة وبمقارنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (28)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الفرضي لأفراد العينة استعملت الاختبار التائي T-test لعينة واحدة

لتحقيق هذا الهدف استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة:

جدول(4)

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب السطحي	410	31,38	5,41	28	12,65	1,96	دال

يظهر من الجدول (5) ان القيمة التائية المحسوبة لأسلوب التعلم السطحي هي (12,65) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (409)، وهذا يشير إلى وجود مستوى دالة احصائياً لدى طلبة جامعة بابل في أسلوب التعلم السطحي، وهذا يبين أن جامعة بابل يمتلكون أسلوب التعلم السطحي في عملية التعليم، وبهذا تتفق نتيجة البحث الحالي مع دراسة سميث وتسنج (Smith&Tsang, 1998) وتختلف مع كل دراسة فينلي (Finley, 1989)، ودراسة ديكووال واخرين (Dukwall & et al, 2006)، وقد يرجع ذلك إن الفرد في هذا الأسلوب يعتمد على الدافع الخارجي في التعلم مثل الخوف من الفشل، ان هذا الأسلوب يتميز به الطلبة الذين ينظرون الى

عملية التعلم على انها وسيلة للحصول على اهداف وغايات اخرى مثل الحصول على وظيفة جيدة في المستقبل او بهدف ارضاء الوالدين او ارضاء الآخرين وليس البعد عن المشكلات او ارضاء الذات او تكوين الذات (Biggs, 2004: 349).

جدول (5)

المتغير	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلة 0,05
					المحسوبة	الجدولية	
الأسلوب العميق	410	32,41	6,94	28	12,85	1,96	دال

يظهر من الجدول (5) ان القيمة التائية المحسوبة لأسلوب التعلم العميق هي (12,85) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (409)، وهذا يشير إلى وجود مستوى دالة احصائياً لدى طلبة جامعة بابل في أسلوب التعلم العميق، وهذا يبين أن جامعة بابل يمتلكون أسلوب التعلم العميق في عملية التعليم، وبهذا تتفق نتيجة البحث الحالي مع كل من دراسة الدردير (2004)، دراسة ودراسة فينلي (Finley, 1989)، وقد يرجع ذلك إن الطلبة الذين يتبنون هذا الأسلوب يبحثون عن فهم القضايا والتفاعل بشكل نقدي مع محتويات التدريس وربط الافكار بالخبرة والمعرفة السابقة وكذلك اختبار منطقية النقاشات وربط الدليل المقدم بالاستنتاجات، ان الطلبة الذين يتبنون الأسلوب العميق لا يعتمدون ببساطة على الحفظ للمواد الفصلية فهم يعتمدون على الحافز جوهرى للتعلم بفضول فكري فضلاً عن البحث عن المكافأة الخارجية (Biggs, 2004: 352)، وقد يرجع سبب ذلك إلى وجود اهتمام من جانب الأساتذة في خلق بيئة تعليمية مناسبة للطلبة من خلال اهتمامهم بالعوامل المؤثرة في بيئة التعليم المتمثلة في مراعاة خصائص الطلبة والفروق الفردية بينهم وتنوع في استعمال طرائق التدريس في عملية التعليم، كما ان الأساتذة قادرين على خلق بيئة تعليمية ايجابية من خلال توفير وقت للطلبة في تعلمهم ويزيدون من اندماج الطلبة في عملية التعلم (وولفولك، 2010: 950-951).

ثانياً: الاستنتاجات:

على ضوء ما توصلت اليه الباحثة من نتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

1- طلبة الجامعة يمتلكون أسلوب التعلم السطحي - العميق في التعلم

ثالثاً: التوصيات:

على ضوء ما توصلت اليه الباحثة من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

1. اهتمام مراكز طرائق التدريس في كلية التربية وكلية التربية الاساسية بأسلوب تعلم الطلبة وجعله جزء من خططهم في الدورات التأهيلية لانتقال ذلك التدريب الى طلبتهم في المستقبل.
2. الاستفادة من مقياس أساليب التعلم المستخدم في الدراسة الحالية في تشخيص مستوى التحصيل الدراسي لطلبة الجامعة.
3. تزويد الجامعات الحكومية والاهلية بالأخصائيين التربويين والنفسيين لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات التي تعيق ارتفاع تحصيلهم الدراسي.

رابعاً: المقترحات:

1. إجراء دراسة تستهدف الكشف عن أساليب التعلم لمراحل دراسية أخرى كالمرحلة المتوسطة والمرحلة الإعدادية.
2. دراسة مدى تباين أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) بتباين المرحلة الدراسية (ابتدائية، متوسطة، إعدادية، جامعة).
3. دراسة أثر خبرة المدرس وطرائق التدريس (التقليدية والحديثة) في تنمية أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

4. إجراء دراسة تتناول أسلوبي التعلم (السطحي، العميق) لـ (بيجز) وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة العادين والمتميزين.
- المصادر العربية**
1. الجميلي، مؤيد حامد جاسم (2013): **اساليب التفكير واساليب التعلم لدى طلبة الجامعات العراقية** جامعة بغداد - كلية التربية ابن الهيثم، اطروحة دكتوراه منشورة.
2. ابو هاشم، السيد محمد (2000): **اساليب التعلم في ضوء نموذجي كولب وانتوستل لدى طلبة الجامعة (دراسة عملية)** جامعة الازهر - كلية التربية، مجلة التربية، العدد (93).
3. الامام وآخرون، مصطفى محمود (1990): **التقويم والقياس**، جامعة بغداد - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
4. برنهارت (1984): **علم النفس في حياتنا العملية**، ترجمة: احمد عبد الله محي، مكتبة اسعد، بغداد
5. جي، ل. ر.، مليز، جيوفري، وابراسيان، بيتر (2012): **البحث التربوي - كفايات للتحليل والتطبيقات**، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.
6. الدريد، عبد المنعم احمد (2004): **دارسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، الجزء الأول، عالم الكتب، القاهرة.
7. رمضان، محمد رمضان (1990): **اثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم والأسلوب المعرفي وأسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي**، كلية التربية ببها - جامعة المنوفية، اطروحة دكتوراه منشورة.
8. رينولز، جيزل، وليفنجستون، رونالد (2013) **"اتقان القياس النفسي الحديث - النظريات والطرق"**، ترجمة صلاح الدين محمود علام، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
9. الزويبي، عبد الجليل ابراهيم وبكر، محمد الياس والكناني، ابراهيم عبد المحسن (1987): **الاختبارات والمقاييس النفسية**، جامعة الموصل - العراق.
10. زيتون، عايش محمود (2005): **الاتجاهات والميول العلمية**، ط 1، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.
11. شبر، احمد محمد حسين (2013): **أسلوب التعلم ثلاثي البعد وعلاقته بالتفكيرين العقلاني واللاعقلاني لدى طلبة الصف الخامس الإعدادي**، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بابل - كلية التربية.
12. عطاري، عارف (2002): **منحى التعلم المفضل والمستخدم لدى طلبة الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا**، المجلة التربوية، المجلد السادس عشر، العدد 93، الكويت.
13. علام، صلاح الدين محمود (2006): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
14. قطامي، يوسف، نايفة القطامي (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
15. محمد، ابراهيم محمد (2009) **كفاءة التمثيل المعرفي للمعلومات في ضوء نموذج بيجز الثلاثي لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا**، رسالة ماجستير غير منشورة.
16. وولفولك، انيتا (2010): **علم النفس التروي**، ترجمة: صلاح الدين محمود علام، دار الفكر، عمان.
17. فرج، صفوت (1997): **القياس النفسي والتربوي**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
18. وهيب، نور الدين (2007): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
19. علام، صلاح الدين محمود (2009): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
20. جديد، لبنى (2009): **أسلوبا التعلم وعلاقتهم بعدد من المتغيرات الشخصية**، رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة دمشق.

المصادر الاجنبية

- 22-Biggs, J(1999): **What the student does for enhanced learning**, Education Research and development,18(1).
- 23- Biggs, J (2000): **The revised Two Factor Study Process Questionnaire, R-SPQ**, British Journal of Educational Psychology.
- 24- -Biggs, J(2004): **The Role of meta leaning in study pocess**, Journal of Engineering Education.
- 25- Biggs, J (1991): **What do Inventories of Students Learning processes Really measure?** A theoretical Review and class ification, British Journal of Educational Psychology.
- 26- Kenndy, p(2002): **Learning cultures and learning styles**, mythunders tading -(Hong Kong),chinese learning.
- 27- Felder, R& Brent, N(2005): **Understveing student differences**, Journal of Engineering Education.
- 28-Tiwari, D(2003): **school Enviroment and sixth from pupils**, Journal of Educational Psychology.
- 29- Schmeck, R(1983): **Learning style of college Students**, Individual Differences,Edited by dillon, A.& Schmeck, R, Academic press.
- 30- Debra, m(1999): **The Effect of Learning Styles on Geades of Firs year College Students**, Research in Higher Educational.
- 31- Rayner, S& Riding, R(1997): **Towards A catego risation of cognitiv style learning style**, Journal of Engineering Education.
- 32- Simth, E& Tasseng, E(1998): **Comparative study of approaches to studing in Hong Kong**, Journal of Educational Psychology.

مقياس أسلوبي التعلم (السطحي- العميق) لـ(بيجز) بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق على دائماً	تنطبق على أحياناً	تنطبق على نادراً	لا تنطبق على أبداً
1.	لم اكن قلقاً في الامتحان القادم حتى وان حصلت على درجة منخفضة				
2.	ادرس جيداً من اجل الامتحان لكنني ابقى قلقاً على كيفية ادائي في الامتحان				
3.	الدراسة وسيلة للحصول على عمل مردوده جيد				
4.	انا اريد الحصول على مستوى عالي في الدراسة للحصول على وظيفة جيدة				
5.	أرى ان لافائدة من تعلم اشياء لاتدخل في الامتحان				
6.	اكرس القليل من الوقت لدراسة لان هنالك اشياء اخرى تثير اهتمامي				
7.	تقتصر دراستي على ما يحدد بشكل مختصر				
8.	اجد انة من غير المفيد قراءة الموضوعات الدراسية بعمق				
9.	اتعلم بعض الاشياء تدرجياً حتى احفظها جميعاً عن ظهر قلب				
10.	اجد ان افضل طريقة للنجاح هو حفظ اجوبة لاسئلة محتملة				

11.	يمكنني اجتياز معظم الامتحانات عن طريق حفظ المعلومات الرئيسية بدلاً من فهمها				
12.	أجد ان اوقات الدراسة تجعلني اشعر حقاً بالسعادة والقناعة				
13.	اشعر ان اي موضوع دراسي يمكن ان يكون ممتعاً حالما أبدأ به				
14.	أعمل بجد في دراستي لانني اجد المادة ممتعة				
15.	اقضي معظم اوقات فراغي لمعرفة المزيد عن الموضوعات الدراسية المختلفة				
16.	أتي الى معظم الدروس وفي ذهني اسئلة اريد اجابات عليها				
17.	انا افكر باستمرار في دراستي				
18.	احب ان اشكل استنتاجاً عن الموضوع الدراسي الذي ادرسه				
19.	انا احاول ان اربط بين ما تعلمته في موضوع ما بما تعلمته في المواضيع الاخرى				
20.	انا اربط المادة الجديدة بما تعلمته سابقاً عن الموضوع				
21.	عند قراءة كتاب دراسي احاول فهم ماقصود بالكتاب				
22.	احب قراءة النظريات التي تناسب المواد الدراسية				

إشكالية المصطلح وأثرها في تصنيف المناهج اللسانية (الوصفية والبنوية والتوليدية واللسانيات) أنموذجا

م.د. حيدر غضبان محسن الجبوري

كلية الآداب/ جامعة بابل/ قسم اللغة العربية

The Problem of the Term and its Effect in the Classification of the Linguistic Approaches

(Descriptive, Constructional, Generative, and Linguistics)

Lect. Dr. Haidar Gadban Muhsin Al-Juburi

College of Arts/ University of Babylon

Drhaider13@yahoo.com

Abstract

The problem of this study is: inventing the linguistic term and limiting the concept of term. Also the study reveals the causes of the difference between the invention of the term and the limitation of the term.

الملخص

هذا بحث في المصطلح اللساني قائم على لمح مشكل في أمرين، أحدهما: (صوغ) المصطلح اللساني، وتخبط اللسانيين العرب في صوغه، أو في طريقة اجترأه، والآخر: تحديد (مفهوم) المصطلح. مع الكشف عن أسباب الخلاف (الصوغي) و(المفاهيمي) للمصطلح اللساني من خلال دراسة أسس بناء المصطلح وتكوين مفهومه عند العرب. وتسعى الكتابة في دينك المشكلين إلى تسليط الضوء على قضية أساسية هي (الأثر) الذي يترتب على مشكل (صوغ/فهم) (المصطلح اللساني). وهو مشكل (تصنيف) المناهج اللسانية. ذلك أن فهم المصطلح، وفهم طريقة صوغه، وسبب استعماله، ومرجعيات ذلك الاستعمال، له أثر واضح في تصنيف المناهج اللسانية. وقد خصص البحث موضوعه بمصطلحات أربعة هي (الوصفية والبنوية والتوليدية واللسانيات) مستعينا في حل إشكاليات البحث بالرجوع إلى مؤلفات مؤسسي المدارس اللسانية. وقد توصلنا بعد كل ذلك إلى جملة نتائج- التي كما أراها- حتمية في الواقع.

الكلمات المفتاحية: المصطلح اللساني، اللسانيات، البنوية، الوصفية، التوليدية.

المبحث الأول: مصطلح الوصفية (مرادفاته ومفهومه):

أولاً: مصطلح الوصفية ومرادفاته: تتبنى أغلب الدراسات اللسانية العربية الحديثة مصطلح الوصفية ترجمةً يتيمة للمصطلح الغربي (descriptive)⁽¹⁾. وتجعل لهذا المصطلح مصطلحين مرادفين له، هما: (static) و(synichronic)⁽²⁾. في حين تجعل بعض الدراسات مصطلح (الوصفية) ترجمةً لمصطلح (synichronic)⁽³⁾. أو ترجمةً لمصطلحي (static) و(synichronic)، من دون الإشارة إلى المصطلح الأصلي وهو (descriptive)⁽⁴⁾. ولم تكن (الوصفية) الترجمة اليتيمة لمصطلحي (static) و(synichronic)، بل نجد لهما ترجمات عديدة في اللسانيات العربية الحديثة، فقد ترجمت تلك الدراسات مصطلح (synishronic) بما يأتي: (المعاصرة)⁽⁵⁾ والتعاصرة⁽⁶⁾ والتزامنية⁽⁷⁾ والآنية⁽¹⁾ والتوافق⁽²⁾

- (1) ظ: معجم علم اللغة النظري: 71. ومعجم مصطلحات علم اللغة الحديث: 18 و16. ومعجم المصطلحات اللغوية: 144. ومعجم اللسانيات الحديثة: 34. والمعجم الوظيفي لمقاييس الأدوات النحوية والصرفية: 109.
- (2) ظ: معجم علم اللغة النظري: 267 و277. ومعجم المصطلحات اللغوية: 471 و489. وموسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي: 118-117. والمعجم الوظيفي لمقاييس الأدوات النحوية والصرفية: 109.
- (3) ظ: أصوات اللغة: 501. والنحو العربي والدرس الحديث: 29.
- (4) ظ: مناهج البحث في اللغة: 49.
- (5) ظ: أصوات اللغة: 10.
- (6) ظ: تطور علم اللغة العام ومكانة اللغة العربية، د.نزار صبري، بحث منشور في مجلة آفاق عربية، ع10، تشرين الأول، 1989، س14: 100.
- (7) ظ: مشكلة البنية: 48. ومدخل لللسانيات سوسير: 56. والبحث اللغوي: 34.

والسكونية⁽³⁾ والثابت⁽⁴⁾ والأفقية⁽⁵⁾، فضلا عن مصطلح الوصفية⁽⁶⁾). وقد أحصى الدكتور يوسف وغليسي مصطلحات أخرى منها: (التوقيتي، حال الثبات، التوزع الآتي، والراهن، والقراري، والاستبدالية)⁽⁷⁾. ولا شك في عدم صحة استعمال مصطلح الاستبدالية ترجمة لمصطلح (synichronic) لأن مصطلح الاستبدال هو ترجمة لمصطلح (paradigmatique) الذي يقابل مصطلح الحضور (syntagmatique)⁽⁸⁾. أما مصطلح (static) فقد ترجمته الدراسات اللسانية العربية إلى: (السكوني)⁽⁹⁾، والثابت⁽¹⁰⁾، والتزامني⁽¹¹⁾، فضلا عن مصطلح الوصفية⁽¹²⁾. ويرغب بعض الدارسين في ذكر تعريب المصطلحين السابقين مع ترجماته العربية⁽¹³⁾. واكتفى بعضهم بذكر تعريب المصطلح من دون ذكر لترجماته العربية⁽¹⁴⁾، تخلصا من تعدد المصطلحات⁽¹⁵⁾. وتذهب بعض الدراسات إلى المزاوجة بين المصطلحات في ترجمة (الوصفية)، فتستعمل مصطلح (synishronic description)، وتترجمه إلى (الوصف التزامني) أو (الوصفية التزامنية)⁽¹⁶⁾. ويذهب الدكتور محمد عيد مذهباً غريباً في ترجمة مصطلح الوصفية، عندما رأى أن مؤسس الوصفية (سوسير) قد فرق بين نوعين من الدراسة اللغوية هما؛ (الدراسة التاريخية) وترجمها عن المصطلح (histrocal) والدراسة الوصفية وترجمها عن (discription)، وذكر أن العلماء بعد سوسير انتصروا للمنهج الوصفي (formal aproach)⁽¹⁷⁾، ثم ذكر في هامش دراسته أن المنهج الوصفي "اصطلاح وضعه الدكتور عبد الرحمن أيوب في كتابه (دراسات نقدية في النحو العربي) ليقابل المصطلح الأوربي (formal aproach)"⁽¹⁸⁾. ولنا على كلام الدكتور محمد عيد جملة ملاحظات، هي:

1. إن سوسير حين فرق بين (التاريخية) و(الوصفية) بتعبير (الدكتور محمد عيد) لم يستعمل مصطلحي (histrocal) و(discription). بل استعمل مصطلحي (diachronic) و(synichronic). وعلى الرغم من هذا عُدَّ سوسير أباً للوصفية وإن لم يستعمل مصطلح (descriptive).
2. إن مصطلح (formal) يترجم إلى (الشكلي)، وهو اتجاه تميزت الدراسات اللسانية ومنها التوليدية. لهذا لا يصح هذا المصطلح ترجمة (للوصفية) والصواب هو استعمال مصطلح (discriptive).
3. إن الدكتور عبد الرحمن أيوب، وإن صرح في أكثر من موضع من دراسته تبنيه المنهج الشكلي في دراسة اللغة⁽¹⁹⁾، إلا أنه لم يستعمل مصطلح (المنهج الوصفي) ترجمة لمصطلح (Formal Aproach)، بل ذهب إلى أن هناك مدرسة لغوية غربية تسمى بـ(المدرسة التحليلية الشكلية) (school of formal analysis)⁽²⁰⁾. واستعمل (الوصفية) في دراسات أخرى ترجمة لـ(synichronic)⁽²¹⁾.

- (1) ظ: تطور علم اللغة ومكانة اللغة العربية (بحث): 100. وسوسير والألسنية، بحث ضمن كتاب أهم المدارس اللسانية: 6.
- (2) ظ: مشكلة البنية: 48 و49.
- (3) ظ: توطئة لدراسة علم اللغة التعاريف: 84 و123. ومدخل للسانيات سوسير: 56. وتطور علم اللغة العام ومكانة اللغة العربية (بحث): 100. وسوسير والألسنية، بحث في كتاب أهم المدارس اللسانية: 27.
- (4) ظ: مشكلة البنية: 48.
- (5) ظ: م. ن: 48.
- (6) ظ: من علماء اللغة فرديناند دي سوسير (بحث): 100. ومشكلة البنية: 48.
- (7) ظ: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد: 142.
- (8) ظ: م. ن: 143-144.
- (9) ظ: معجم المصطلحات اللغوية: 471. ومنهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث: 11.
- (10) ظ: علم اللغة العام، فردينان دي سوسير، تر: ديونيل يوسف عزيز: 260 (فهرست المصطلحات).
- (11) ظ: معجم مصطلحات علم اللغة الحديث: 86.
- (12) ظ: معجم علم اللغة النظري: 267.
- (13) ظ: مناهج البحث في اللغة: 49. والعربية والبحث اللغوي المعاصر: 223.
- (14) ظ: في الفكر اللغوي: 47 و57.
- (15) ظ: تطور علم اللغة العام ومكانة اللغة العربية (بحث): 100.
- (16) ظ: البحث اللغوي عند الهنود: 38. ومعجم علم اللغة النظري: 276.
- (17) ظ: أصول النحو العربي: 66.
- (18) ظ: م. ن: 66، هامش رقم (1).
- (19) ظ: دراسات نقدية في النحو العربي: المقدمة (و).
- (20) ظ: م. ن: المقدمة (ه).
- (21) ظ: أصوات اللغة: 10.

4. لم يكن الدكتور عبد الرحمن أيوب أول من استعمل مصطلح (المنهج الوصفي) بل سبقه إلى ذلك الدكتور أنيس فريشة الذي ترجم مصطلح (discriptive) إلى التقريرية الوصفية⁽¹⁾، والدكتور تَمَام حَسَّان الذي جعل مصطلح (البحث الوصفي) مرادفا لمصطلحي (ساينكرونك) و(ستاتيك)⁽²⁾.

على أية حال، لا نخالف رأي بعض الباحثين في أثناء حديثه عن ترجمات مصطلح (synshronic) القائل بأن تعدد المصطلحات يعد مشكلة أمام توحيد المصطلح⁽³⁾. ولحل المشكلة نقترح ضبط ترجمات المصطلحات بما يأتي: (السكونية=static)، و(التزامنية=synchronic)، و(الوصفية=descriptive). وهي مترادفة تشير إلى المنهج الذي ابتكره سوسير الذي استعمل مصطلح (synchronic) وطوّره تابعوه في أوروبا، والمنهج الذي ابتكره بلومفيلد الذي يعد أول من استعمل مصطلح (descriptive) في أمريكا وطوّره تلامذته ولاسيما هاريس الذي زواج بين فكري سوسير وبلومفيلد في مقولاته في المنهج التوزيعي.

ثانياً: مفهوم الوصفية: يطلق مصطلح الوصفية ويراد منه مفاهيم عديدة لتعدد زوايا النظر إلى ذلك المنهج، ويمكن إيجاز تلك المفاهيم بما يأتي:

الوصفية مصطلح يطلق على اللسانيات الخاصة، والتي تقابل اللسانيات العامة، فهي - أي اللسانيات الخاصة- تطبيق للفروض النظرية التي أرسنها النظريات اللسانية التي تنتمي إلى اللسانيات العامة⁽⁴⁾. ويذهب بعض الباحثين إلى تعريف الوصفية بالنظر إلى طريقة تناولها لبنية اللغة، "بدراسة اللغة أو اللهجة عن طريق (الوصف الدقيق) لأصواتها ومقاطعها، وأبنياتها الصرفية وتراكيبها النحوية التي تعبر عن مجموعة من المعاني المختلفة، ودلالة ألفاظها في ضوء العلاقات السياقية داخل النص"⁽⁵⁾. والظاهر من الحد السابق أنه لا يبين المقصود بـ(الوصف الدقيق). وقد استعمل بعض الباحثين مصطلح (الوصف الواقعي)، وقصد به؛ "وصف النصوص اللغوية وصفا واقعياً دون تدخل من الباحث بفرض اجتهادات من ذاته أو فرض قوالب معيارية"⁽⁶⁾. فالوصفية تحاول أن تخلص العلوم اللغوية من النظرة التاريخية والمعيارية في الوقت نفسه⁽⁷⁾. في حين رأى بعض الباحثين الغربيين أنها تقاطع المعيارية فقط، فالوصفية تعنى بوصف الحقائق على ما هي عليه في الواقع بخلاف المعيارية التي تبحث عما يجب أن تكون عليه الظواهر اللغوية⁽⁸⁾، فالوصفية عند هؤلاء الغربيين لا تقاطع التاريخية بل إن الدراسة التاريخية هي امتداد للوصفية، فالوصفية عندهم نوعان، (وصفية تزامنية) و(وصفية تقادمية) أي تاريخية أو تعاقبية "ويسمى الوصف أو التفسير (آنيا) إذا قدم مختلف الوقائع التي يحيل إليها بوصفها تنتمي إلى اللحظة نفسها، وإلى اللغة ذاتها (= إلى حالة واحدة). ويكون الوصف تعاقبياً عندما ينسب إلى اللغة نفسها حالاتٍ من التطور مختلفة [...] ولقد نلاحظ، في التعريف السابق، أن الصفتين (آنية) أو (تعاقبية)، لا تطبقان على الظواهر بالذات ولكن على وصفها أو تفسيرها"⁽⁹⁾ فالوصف التقادمي يفترض مسبقاً التحليل المسبق للحالات المتعاقبة التي مرت بها اللغات خلال تطورها التاريخي⁽¹⁰⁾. ويزيد بعض الدارسين على الوصف الواقعي أو (الواقع اللغوي) أمرين؛ أحدهما أن الوصفية تدرس (لغة محددة)، وتكون في زمن محدد (حالة ما)⁽¹¹⁾، يقول الدكتور كمال بشر: "أساس الدراسة السنكرونية أمران: أحدهما دراسة اللغة في (فترة زمنية محددة)، وثانيهما

(1) ظ: محاضرات في اللهجات العربية وأسلوب دراستها: 1 و 26 و 65.

(2) ظ: مناهج البحث في اللغة: 49.

(3) ظ: تطور علم اللغة العام ومكانة اللغة العربية (بحث): 100.

(4) ظ: اللغة واللغويات: 53.

(5) منهج البحث اللغوي: 116.

(6) الألسنية العربية: 48.

(7) ظ: م. ن: 48.

(8) ظ: اللغة واللغويات: 67-68.

(9) القاموس الموسوعي الجديد: 302.

(10) اللغة واللغويات: 73.

(11) ظ: مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي: 295.

كون الدراسة موجهة إلى (لغة بعينها)، وذلك بـ(تسجيل خواصها كما تبدو) في تراكيبيها⁽¹⁾، فهو منهج "يهتم بوصف الحقائق اللغوية وتسجيلها كما هي دون التورط في مناح عقلية أو نفسية، أو دون التجاء إلى افتراض أو تأويل أو السعي وراء بيان الصواب والخطأ"⁽²⁾. ومنهم من وزاد بعضهم (التحديد المكاني) وتحديد مستوى لغوي معين (صوتيا أو صرفيا أو تركيبيا أو دلاليا)⁽³⁾.

وقد أغفل بعض الباحثين ذكر الوصف الواقعي في حد الوصفية مكتفيا بالتحديد الزماني⁽⁴⁾، أو بالتحديد الزماني والمكاني⁽⁵⁾، أو بتحديد الزمان والمكان والمستوى اللغوي⁽⁶⁾، أو بالتحديد الزماني والمكاني والمجال، فالمنهج الوصفي "يتناول بالدرس العلمي كل الظواهر اللغوية بعد تحديد مجالها وزمنها وبيئتها، فلا بد من تحديد المجال كأن يكون لغة فصحي أو لهجة أو مستوى معين (niveau) من مستويات الاستعمال كمستوى الشعر أو مستوى الإعلام أو الفصاحة، وتحديد الزمن"⁽⁷⁾.

ويرغب بعض الغربيين في تحديد الوصفية بمعنيين: واسع، وضيق. أما المعنى الواسع فهو "دراسة ملامح الصوت وتحليلها، النحو ومفردات الكلمة لأي لغة، في زمان ما ومكان ما، أما المعنى الضيق لهذا المصطلح فهو المنهج الذي اتخذه العالم الأمريكي لدراسة اللغات الهندية المختلفة في أمريكا مستخدما في هذا الشأن العمل الميداني والمصطلحات المناسبة لنظام اللغة"⁽⁸⁾. وهو ما ذهب إليه بعض الباحثين العرب، فالوصفية -بالنظر إلى معناها الواسع- كل دراسة لمستويات أية لغة في زمن معين ومكان معين، وتعني -بمعناها الضيق- الدراسة العقلية التي اتبعها الأمريكيون كـ(بلومفيلد)⁽⁹⁾. واكتفى الدكتور حافظ اسماعيلي علوي بالإحالة إلى المنهج الشكلي، فالوصفية كما يراها هي: "دراسة اللغة على أساس (شكلي) أو (صورى)، ينظر إلى الصور اللفظية المختلفة التي تعرضها لغة من اللغات، ثم يصنفها على أسس معينة ثم يصف العلاقات الناشئة بين الكلمات في الجملة (وصفا موضوعيا)"⁽¹⁰⁾. في حين اكتفى الدكتور عبد القادر عبد الجليل في تحديد مفهوم الوصفية بالاعتماد على أساسين من أسس علمية اللسانيات، وهما (تبني اللغة المنطوقة) و(الملاحظة المباشرة)⁽¹¹⁾.

تحليل مفاهيم الوصفية ونقدها:

أولاً: ان السر في اطلاق مصطلح الوصفية على اللسانيات الخاصة هو أن الوصفية من وجهة النظر الشائعة عند اللسانيين هي دراسة (لغة ما) أو (لغة محددة)، فهي تطبيق للفروض النظرية التي ترسيها اللسانيات العامة على لغة معينة. وانطلاقاً من هذه الرؤية يمكن أن نجد تقارباً بين من حد الوصفية بكونها مرادفة لللسانيات الخاصة وبين من اكتفى بحددها من جهة طريقة تناولها لبنية اللغة. بل إننا نستطيع أن ندرج في ذلك حدود الوصفية جميعها، أي في كونها مرادفة لللسانيات الخاصة، لأنها تتفق جميعها على أن الوصفية هي دراسة (لغة معينة) أو (لغة ما).

وأصل تحديد الوصفية بهذا المجال هو أسس الفلسفة التجريبية التي اعتمدها منظرو الوصفية في بناء آليات التحليل الوصفي، فقد ذهب التجريبيون إلى أن المعرفة مكتسبة وليست فطرية⁽¹²⁾. وبناء على ذلك أقول: إن الاكتساب متفاوت تفاوت البيئة التي يولد فيها الفرد، لذلك ينبغي أن تكون مراقبة اكتساب المعرفة محددة في بيئة معينة. ومن هنا كانت

(1) التفكير اللغوي بين القديم والجديد: 40.

(2) م.ن: 40.

(3) ظ: الكتاب بين المعيارية والوصفية: 13 و 14-15. والعربية وعلم اللغة الحديث: 96-97.

(4) ظ: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي: 78-79. وعلم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية: 32.

(5) ظ: علم اللغة العربية: 37. والنحو العربي والدرس الحديث: 32. ومدخل إلى علم اللغة، إبراهيم خليل: 111.

(6) ظ: أصول تراثية: 66-67.

(7) ظ: مبادئ اللسانيات: 28.

(8) معجم اللغة واللسانيات: 131.

(9) ظ: موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي: 117.

(10) اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة: 225.

(11) ظ: علم اللسانيات الحديثة: 131.

(12) ظ: الفلسفة التجريبية، المعرفة هل هي فطرية أم مكتسبة، محمد زكريا توفيق، مقال منشور في جريدة العرب الأسبوعية، السبت، 2009/7/11 ص: 9.

الوصفية منهاجا خاصا. ويبدو أن تحديد لغة معينة للدراسة لم يحصر بوصفية سوسير وأتباعه ووصفية بلومفيلد وأتباعه، فقد وجدنا تشومسكي أيضا يؤكد دراسة (لغة ما) في نظريته⁽¹⁾، وبذلك تفقد وصفية سوسير وبلومفيلد خصوصية من خصوصياتها وهي تحديد لغة معينة لتصير مبدأ عاما للسانيات، إلا أن ما تتميز به وصفية سوسير وبلومفيلد أنها تقف عند هذا الحد ولا تتجاوز التعميم للبحث عن الجانب الخلاق أو القدرة كما هو عند تشومسكي الذي كان غرضه من تحديد (لغة ما) الكشف عن الجانب الخلاق أو القدرة، يقول تشومسكي: "وبلاحظ أن النظرية العامة وكذلك أنظمة القواعد الخاصة -حسب هذا الرأي- لا يمكن أن يكونا ثابتين على مدى العصور. فالتطور والتنقيح يأتيان نتيجة اكتشاف حقائق جديدة عن لغات معينة أو من آراء نظرية عن تنظيم المعطيات اللغوية -أي من نماذج جديدة للبنية اللغوية"⁽²⁾، فدراسة (لغة ما) عند تشومسكي هي وسيلة للوصول إلى نظرية قواعد متكاملة، وإن نظريته تلك تبقى في طور التطور والتجريب باكتشاف حقائق جديدة عن لغات معينة.

ثانياً: وردت في مفاهيم اللسانيين للوصفية ثلاث عبارات تبين ماهية الوصف، وهي؛ (الوصف الدقيق) و(الوصف الواقعي)، و(الواقع اللغوي). ونرى أننا بحاجة إلى تبين مفاهيم هذه العبارات وآراء الباحثين فيها.

أما عبارة (الوصف الدقيق) فظاهر النص يشير إلى أن المراد من الدقة -وإن لم يبين صاحبها ماهية (الدقة) - أمران؛ أحدهما أن يكون الوصف كاملاً إلى حد ما. والآخر أن يطابق الوصف ما عليه واقع اللغة بنسبة كبيرة. وبهذا يكون الوصف الدقيق مرادفاً لمصطلح (الوصف الواقعي) ولمصطلح (الواقع اللغوي). وقد تباين اللسانيون العرب في المراد من الواقعية في الوصف، على النحو الآتي:

أ. يرى بعضهم أن الواقعية هي نبذ الفكر المعياري الذي يبحث عما يجب أن تكون عليه اللغة، وليس وصف اللغة كما هي عليه من ذاتها ولأجل ذاتها. وتعود أصول هذه الفكرة إلى سوسير الذي أقصى المعيارية من دراسة اللغة⁽³⁾. كما نجد أصولها في الفلسفة التجريبية التي يؤمن بها الوصفيون، فالتجريبيون لا يؤمنون بالغيبيات، فما هو حقيقي هو ما تدركه حواسنا (نراه ونسمعه ونشمه ونحسه) فقط وما سواه لا يوثق به⁽⁴⁾.

لقد امتدت (واقعية الدراسة اللغوية) فيما بعد إلى أبعد من المدارس المنبثقة من آراء سوسير والفلسفة التجريبية، واصبح استعمالها -أي الواقعية في دراسة اللغة- متداولاً في دراسات لغوية تتقاطع مع الأصول الفلسفية للبنويات التي أسس لها سوسير وبلومفيلد في دراسة اللغة، فهذا تشومسكي يصّر في دراساته على أن "واجب اللغوي إيجاد وسيلة من نوع ما (تسمى نظام القواعد) تقوم بتوليد جميع جمل لغة معينة، ولا تولد جملاً لا وجود لها في تلك اللغة"⁽⁵⁾. فعبارته (ولا تولد جملاً لا وجود لها في تلك اللغة) إشارة واضحة إلى نبذ ما هو غير واقعي في البحث اللغوي، والبحث عما يسميه تشومسكي بـ(الوصف الدقيق)⁽⁶⁾، أو (الوصف الصحيح للغات)⁽⁷⁾ الذي نراه مرادفاً لمصطلح (الوصف الواقعي)، وبهذا لم يكن من الصواب حصر الوصف الواقعي بتجرد الباحث من التفسيرات العقلية والتأويلات، لما تبين لنا من كلام تشومسكي السابق. وهنا تخلق مقولة تشومسكي تساؤلاً جديداً هو؛ هل كان تشومسكي وصفيًا؟ وإذا كان وصفيًا فبأي شيء تختلف وصفيته عن الوصفيات السابقة عليه؟

ب. زاد بعض الباحثين في تحديد الوصف الواقعي (رفض أي تدخل ذاتي للباحث سواء أكان تدخلًا عقلياً أم تأويلياً) على الحد المذكور (رفض المعيارية). وهذا ما تقرر في شرط علمية اللسانيات وهو (الموضوعية)، الذي يقتضي أن يتجرد الباحث عن كل النزعات الذاتية والعقائدية والعنصرية... الخ⁽⁸⁾. وتعود مرجعية هذه الفكرة أيضاً إلى الفلسفة

(1) ظ: البنى النحوية: 113 و123 و

(2) م.ن: 70.

(3) ظ: علم اللغة العام، سوسير: 19.

(4) ظ: الفلسفة التجريبية، المعرفة هل هي فطرية أم مكتسبة(مقال): 9.

(5) البنى النحوية: 113.

(6) ظ: م.ن: 128.

(7) ظ: جوانب من نظرية النحو: 25.

(8) ظ: اللغة واللغويات، جون ليونز: 57.

التجريبية، فالتجريبيون لا يؤمنون بقدرة العقل وحده على معرفة الحقائق، ويرفضون فكرة ديكرت أنا أفكر إذن أنا موجود⁽¹⁾. ولا بد -هنا- من مراعاة أن هذه الملاحظة تتعارض مع المبدأ العقلي الذي أسس عليه تشومسكي نظريته اللغوية، فهو على الرغم من إيمانه بالوصف الواقعي والصحيح والدقيق، إلا أن واقعيته تتجاوز التصنيف في الدراسة اللغوية إلى خلق فسحة للتأويل والقضايا العقلية لتأخذ مكانها في تلك الدراسات. وبهذا نستطيع أن نقول: بعدم صواب الرأي القائل بأن الوصف الواقعي هو الذي يحدد الدراسة بـ(رفض المعيارية) و(رفض التفسيرات العقلية والتأويلية)، في دراسة اللغة.

وبناء على ما سبق أيضا ينكشف لنا اتجاهان في مفهوم الوصفية الواقعية، أحدهما؛ من يقصره على رفض المعيارية التي تؤمن بمقولة المعيارية التقليدية، وهي: أن اللغة هي ما يجب أن يتكلمه الناس لا ما يتكلمونه بالفعل). وبهذا التحديد يكون مفهوم الوصف الواقعي شاملا لكل الدراسات اللغوية في القرن العشرين، سواء أدرك أصحاب هذا الرأي حقيقة ما ينطوي عليه مفهوم (الوصف الواقعي) من تعميم أم لم يدركوا. ويخصص الاتجاه الآخر الوصفية ببنوية سوسير وبلومفيلد وأتباعهما من خلال تقييد الوصف الواقعي برفض المعيارية ورفض التأويل والعمليات العقلية في دراسة اللغة. ويدخل في هذا الاتجاه الباحثون الذين قيّدوا الوصفية بـ(الملاحظة المباشرة) كما مر في رأي الدكتور عبد القادر عبد الجليل، والذين قيّدوا الوصف بتصنيف العلاقات ووصفها وصفا موضوعيا، كما لاحظنا ذلك عند الدكتور حافظ اسماعيلي. وأصحاب هذا الاتجاه على وعي غير مشكوك فيه بذلك الحصر فهم لا يدخلون في الوصفية آراء تشومسكي اللغوية.

ج. يكشف لنا تحديد ماهية الوصف الواقعي عن إشكالية مقابلات الوصفية، فقد جعل بعض الباحثين الوصفية مقابلا مقاطعا للتاريخية والمعيارية، وذهب بعضهم إلى أن الوصفية تقاطع المعيارية فقط، أما التاريخية فتتبنى على الوصف الآتي، بل إن من الغربيين من دّ التاريخية نوعا من أنواع الوصف ووسمه بـ(الوصف التعاقبي) أو (التقادمي) كما مر. ويتجلى سبب القول بأن الوصفية مقابل مقاطع للتاريخية في أمرين:

أحدهما: تاريخ المرجعيات الفلسفية للوصفية، وإسقاط الفرضيات الفلسفية على المنهج العلمي الوصفي في دراسة اللغة. فلا شك في أن البحث اللغوي الغربي مثال الصورة المتكاملة للمناخ الفكري الذي نشأ فيه⁽²⁾، وأن معظم الدراسات اللغوية والنقدية الحديثة تنطلق من قلب المعرفة الفلسفية ومعطياتها⁽³⁾.

لقد سيطرت على منهجية البحث اللغوي في القرن التاسع عشر الرؤى الفلسفية السائدة في ذلك القرن، والتي تتمثل بأمرين: أحدهما: الوعي بنواميس الصيرورة التاريخية، والآخر: البحث عن القوانين المتحركة في نظام الظواهر عبر حركة التاريخ. وقد انصهر هذان الأمران في منهجية الدراسة اللغوية، ولذلك سميت بـ(اللسانيات التاريخية) أو (اللسانيات المقارنة)⁽⁴⁾، فاللسانيات المقارنة ما هي إلا صورة "من جدلية هيجل مطبقة على الإنسان وتاريخ الإنسان من خلال لغة الإنسان [...] وهو صورة من تطورية داروين [...] فمحرك توالي الألسنة هو مبدأ الانسلاخ والتحول"⁽⁵⁾. وقد مثلت ألمانيا تلك الجدلية التاريخية الفلسفية⁽⁶⁾، وفي الوقت نفسه كانت هي المسيطرة على البحث اللغوي في القرن التاسع عشر وكانت الدراسات اللغوية في العالم منقادة إلى البحث اللغوي في ألمانيا، وتعد خسارة ألمانيا في الحرب العلمية الأولى (1914-1918) بداية التحول في تاريخ الفكر عموما⁽⁷⁾. وقد تمثل ذلك التحول بظهور عصر البنيوية الذي اعتمد على مبادئ الفلسفة التجريبية متمثلة بآراء فرانسيس بيكون (1561-1626) وغاليلو (1564-1642) وجون لوك (1632-1702)

(1) ظ: الفلسفة التجريبية، المعرفة هل هي فطرية أم مكتسبة(مقال): 9.

(2) ظ: مباحث تأسيسية في اللسانيات: 172.

(3) البنيوية وما بعدها النشأة والتقبل: 52.

(4) ظ: مباحث تأسيسية في اللسانيات: 170-171.

(5) م.ن: 173.

(6) ظ: م.ن: 196.

(7) ظ: أعلام الفكر اللغوي التقليد الغربي في القرن العشرين: 22 / 2.

وديفد هيوم (1711-1776)⁽¹⁾، وقد تزامنت حركة الفلسفة الوضعية في فرنسا التي مثلها أوغست كونت (1798-1857) مع حركة الجدلية التاريخية في ألمانيا، وقد دعا أوغست كونت إلى الاستغناء عن العلل بماهيات الأشياء بالبحث في (القوانين المحددة للوقائع والظواهر)⁽²⁾.

وعلى امتداد هذا التيار الفكري الوضعي ظهر في القرن العشرين علماء بنويون تبنا مبادئ الفلسفة الوضعية، مثلهم في أوربا دور كهائم (1858-1917) في علم الاجتماع، وفرويد (1859-1939) في علم النفس الاستبطاني. وفي الولايات المتحدة الأمريكية جون واطسن (1878-1958) مؤسس السلوكية⁽³⁾.

لقد أعلنت الفلسفة التجريبية القطعية مع الفكر التاريخي ونظرته للعلم، بتبنيها "مبدأ الرؤية الأفقية"، لأنها مقولة لا تؤمن بالأشياء وإنما تؤمن بالعلاقات الرابطة بين الأشياء⁽⁴⁾، في حين بُنيت الفلسفة الزمانية (التاريخية) على "أن حقيقة الظواهر كامنة في غيرها لا في ذاتها لأنها مستمدة من العلل والأسباب السابقة في وجودها على وجود السبب والمعلول، فاعتزضت الأنية بالقول: إن حقيقة الظواهر كامنة في ذاتها لا في غيرها، باعتبار أنها مستمدة من تضافر الأجزاء داخل نظام الكل الواحد"⁽⁵⁾.

بعد هذا التبيين للفرق بين مبادئ الفلسفة التاريخية التي بُنيت عليها اللسانيات التاريخية والمقارنة، والفلسفة التجريبية والوضعية التي بُنيت عليها اللسانيات الوصفية، نستطيع أن نرجح سبب ذهاب بعض الباحثين إلى أن الوصفية هي مقابل مقاطع اللسانيات التاريخية، وذلك لأنهم؛ نظروا إلى الأصول الفلسفية المتقاطعة التي انبثقت كل واحدة منهما. وما يؤكد صحة هذا الترتيب رأي بييرجيرو في موقف سوسير من اللسانيات التاريخية فقد عد سوسير مقاطعا للسانيات التاريخية بناء على تعارض مرجعياته الفلسفية مع المرجعيات الفلسفية للسانيات التاريخية⁽⁶⁾، وما يدعم ترجيحنا أيضا مذهب الدكتور عبد السلام المسدي الذي رأى أن سوسير هو أحد المتأثرين بالفلسفة الوضعية وقد تبنى القطعية بين ما هو آني وما هو تاريخي⁽⁷⁾. وحقيقة الأمر غير ذلك، بل هي بحاجة إلى بعض تفصيل وتحليل كما سنبينه.

ويعود السبب الآخر وراء القول بقطعية الوصفية للسانيات التاريخية إلى موقف رواد الوصفية الغربيين من اللسانيات التاريخية وفهم الباحثين لموقفهم. فمن المعلوم أن اللسانيات الوصفية تتشطر في نشأتها إلى شطرين، أحدهما في أوربا على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير (1857-1913) الذي استعمل مصطلح التزامن (synchronic) ولم يستعمل مصطلح الوصف (descriptive) في دراسته، والآخر في الولايات المتحدة الأمريكية على يد ثلة من العلماء، وهم فرانز بواز وتلميذه ادوارد سابير (1884-1939) ومن ثم بلومفيلد (1887-1949) الذي يعود إليه الفضل في ظهور مصطلح الوصف (descriptive).

لقد تصوّر بعض الباحثين خطأ أن مراد سوسير من ثنائية التزامن والتعاقب هو إعلان القطعية مع المنهج التعاقبي أو التاريخي⁽⁸⁾، والحقيقة هي خلاف ذلك، فاللسانيات التاريخية عنده لا تدرس "العلاقات بين العناصر الموجودة في حالة لغوية، بل العلاقات بين عناصر متعاقبة يحل كل عنصر منها محل العنصر الآخر بمرور الزمن"⁽⁹⁾، وعليه ف"الدراسة الدايمرونية لا علاقة لها بالقواعد، والدراسة السنكرونية تلك التي لها علاقة بالقواعد"⁽¹⁰⁾. فسوسير لم يكن رافضا للمنهج التاريخي في دراسة اللغة بل نظر إلى دراسة اللغة بحسب غاياتها، فالبحت في بنية اللغة يقتضي الدراسة التزامنية الأفقية،

(1) ظ: البنيوية وما بعدها النشأة والتقبل: 53.

(2) ظ: مباحث تأسيسية في اللسانيات: 169.

(3) ظ: م.ن: 169 و 179 و 181.

(4) ظ: م.ن: 183.

(5) م.ن: 183-184.

(6) ظ: الأسلوبية، بييرجيرو: 43.

(7) ظ: مباحث تأسيسية في اللسانيات: 176.

(8) ظ: النحو العربي والدرس الحديث: 29 و 32. ومناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة: 97.

(9) علم اللغة العام: 163.

(10) م.ن: 164.

أما البحث في تاريخ اللغة وتطورها عبر الأزمان فيقتضي المنهج التاريخي، فهي على هذا ثنائية انتقائية، والسبب وراء اعترافه بالدراسة التاريخية للغة نابع من إيمانه بأن التغيير اللغوي هو (مبدأ)، و"عدم التغيير المطلق لا وجود له فكل جزء من اللغة يخضع للتغيير ويعود لكل فترة شيء من التطور الملموس. وقد يختلف التطور في سرعته وشدته، ولكن هذا لا يؤثر في صحة (مبدأ التغيير). فجدول اللغة يجري من دون انقطاع، وسواء كان المجري هادئاً أو هائجاً فذلك أمر ذو أهمية ثانوية"⁽¹⁾.

أما الوصفية في الولايات المتحدة الأمريكية فتحكمها طبيعة اللغات الهندو-أمريكية، فقد رأى رائد الوصفية الأمريكية فرانز بواز (1858-1942) أن اللغات الهندية تتميز بـ"أنها لا تراث لها، ونتيجة لذلك لا يمكن أن ينقل علم اللغة التاريخي-المقارن الأوربي إليها، وبذلك لا يمكن في هذا السياق أن تكشف بينها صلات نسبية"⁽²⁾. ومن هنا يمكن أن تكون رؤية وصفية الولايات المتحدة الأمريكية سبباً من أسباب ذهاب بعض الباحثين إلى أن الوصفية منهج يقاطع المنهج التاريخي. وهذا الكلام فيه وجهة نظر أيضاً، فالتاريخية منهج لغوي معترف به عند وصفية الولايات المتحدة الأمريكية، وسبب رفضهم للدراسة التاريخية والمقارنة ليس لخلل في مبادئ التحليل اللغوي فيها، بل لضرورة اقتضتها طبيعة اللغات الهندية في الولايات المتحدة الأمريكية التي تمتاز بأنها لا تاريخ لها وعدم وجود صلات نسب بينها. والذي عليه الواقع أن الدراسة اللغوية التاريخية هي دراسة منبئية على النتائج الوصفية، لأنها ترصد التغيير اللغوي في حالات متعاقبة للغة. بل إن الوصفية الأوربية المنبئية من فكر سوسير خالفته في أنها مزجت الوصف الآني للغة بالدراسة التاريخية وهذا ظاهر في مبادئ التحليل اللغوي المتعارف عليها عند شارل بالي، وعلماء مدرسة براغ، وحتى عند جون فيرث رائد مدرسة لندن اللغوية.

ثالثاً: ما يلاحظ على تحديد الباحثين العرب لمفهوم الوصفية أنهم متفاوتون في مسألة التحديد (الزماني والمكاني والمستوى والمجال). والذي يبدو أن مرجعيات ذلك هي اختلاف الوصفيين واللسانيين الغربيين في ذلك التحديد.

فقد اكتفى سوسير في محاضراته في تحديد مجال الدراسة اللغوية بـ(اللغة الجماعية التي وسمها باللغة المعينة) و(الزمان). أما التحديد المكاني فجعله ضمن اللسانيات الخارجية وليس من اللسانيات الداخلية، يقول سوسير: "تأتي الآن إلى مسألة العلاقات المكانية بين الظواهر اللغوية، وبذلك نترك علم اللغة الداخلي وندخل في علم اللغة الخارجي"⁽³⁾، فالمكان لا يؤثر في النظام الداخلي للغة⁽⁴⁾، وهو ثانوي⁽⁵⁾ لأن المكان مكيف للنظام وليس عنصراً فاعلاً فيه⁽⁶⁾. وعليه سار عدد من الغربيين في الاكتفاء بالتحديد الزماني دون المكاني⁽⁷⁾. وقد أقر الوصفيون بعد سوسير بعامل المكان بوصفه محدداً ضرورياً للغة المدروسة، ومن هؤلاء العالم الإنكليزي جون فيرث، الذي عد (مكان الكلام) أحد عناصر سياق الحال⁽⁸⁾. وإلى ذلك ذهب بعض مؤرخي اللسانيات الذين أضافوا عامل المكان إلى حدود الوصفية⁽⁹⁾. أما في ما يتعلق بتحديد المجال في دراسة اللغة، فهو أمر لا نجده في محاضرات سوسير، وإنما قال به من جاء بعده كشارل بالي (1856-1947)⁽¹⁰⁾، وكذلك العالم الإنكليزي جون فيرث، الذي رأى ضرورة تسبيق المقال المدروس، أي وضع المقال في سياقه الذي قيل فيه كالسياق اللغوي، والعاطفي والثقافي، والموقف⁽¹¹⁾.

(1) م.ن: 163.

(2) مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي: 200.

(3) علم اللغة العام: 214.

(4) ظ: م.ن: 40.

(5) ظ: م.ن: 220.

(6) ظ: تفصيل ذلك والرد على موفق سوسير في بحثنا الموسوم بـ(منهج سوسير في دراسة اللغة، ثنائيات أم ثلاثيات، ضمن وقائع المؤتمر الدولي التاسع عشر المنعقد في كلية الآداب الجامعة المستنصرية في 2-4 نيسان 2013 دي سوسير حياة في اللغة: 357-360.

(7) ظ: أسس علم اللغة: 36. ومعجم اللسانيات: 128.

(8) ظ: علم اللغة مقدمة للقارئ العربي: 311.

(9) ظ: معجم اللغة واللسانيات: 131.

(10) ظ: في الفكر اللساني الحديث شار بالي وأسلوبه التعبيرية(بحث): 117.

(11) ظ: الاتجاهات النحوية لدى القدماء، دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة: 190-198.

رابعاً: وفي ضوء تعدد مفاهيم الوصفية، تعددت آراء الباحثين في علاقتها بالبنوية أم هي أعم من البنوية؟ وتعددت آراؤهم أيضاً في علاقة التوليدية التحويلية بالوصفية والبنوية. وهو ما ستتكفل المباحث اللاحقة في هذا البحث بتبيينه.

المبحث الثاني: (البنوية) وعلاقتها بـ(اللسانيات) و(الوصفية):

أولاً: مصطلح البنوية: يمكن حصر الترجمات العربية لمصطلح (structuralism) أو (structuri) بما يأتي: (البنوية)⁽¹⁾، البنوية⁽²⁾، التركيبية⁽³⁾، البنائية⁽⁴⁾، البنائي⁽⁵⁾، الهيكلية⁽⁶⁾، الشكلية⁽⁷⁾، التشكيلية⁽⁸⁾. وذكر الدكتور يوسف غليسي مصطلحات أخرى نذكر منها ما لم يرد في ما عَنَ لنا من مصادر، وهي: (البنائية، البنوانية، والمذهب البنوي، والهيكلانية، والمنهج الهيكلاني، والستروكتورالية)⁽⁹⁾، وقد ناقش الدكتور يوسف غليسي المصطلحات السابقة ليخلص إلى أن منها ما هو تعريب ثقيل على اللسان كما في (الستروكتورالية)، ومنها ما يخالف صوغ البنية العربية كما في (بنوانية وبنائية)، أما مصطلح (الشكلي) فيقابل عنده مصطلح (morphology)، ويقابل مصطلح التركيبية عنده مصطلح (syntax)، أما البنائية فتقابل مصطلح (constuctivism)(¹⁰).

ويعد مصطلح البنوية أكثر المصطلحات استعمالاً، إلا أن بعض الباحثين العرب يقفون أمامه مواقف مختلفة بين الرفض والقبول، من ذلك ما ذهب إليه الدكتور محمود فهمي حجازي، إذ سَوَّغ استعماله لمصطلح (البنوية) بقوله: "البنوية؛ مصدر صناعي مأخوذ من صيغة النسب إلى بنية"⁽¹¹⁾، ويذكر لهذا المصطلح مرادفات أخرى، قائلاً: "ويسمى أيضاً بنوية، وقد يُسمى بنائية من البناء وتركيبية من التركيب"⁽¹²⁾.

ويرفض الدكتور إبراهيم السامرائي مصطلح (بنوية) في قوله: "بنى المعاصرون مصطلح (البنوية) وأخذوه بطريقة النسب إلى (بنية). وفي هذا إهمال لقواعد النسب فالصواب هو (البنوية) كما ننسب إلى لحية، فنقول: لَحَوِي"⁽¹³⁾. وإلى ذلك ذهب الدكتور كمال بشر إلا أنه ظل متردداً في تبني مصطلح بنوي إذ استعمل معه مصطلح (بنائي) بوصفه مرادفاً له⁽¹⁴⁾، ويفاجئنا في الموضوع نفسه من كتابه بإثارة استعمال مصطلح (التركيبية) و (التركيبية) على (البنائي والبنائية) أو (البنوي والبنوية)، لأن مصطلحي (التركيبية) و (التركيبية) يعنيان "دراسة اللغة أو النظر في وحداتها وعناصرها في تراكيب، مع الأخذ في الحسبان ما بين هذه الوحدات والعناصر من علاقات وارتباطات على نحو يحيلها إلى كل متكامل، مركبة أجزائه ومتشابهة في انضباط على المستوى الأفقي. أما البنائي والبنوي وما تفرع منهما فهي - وإن كانت تفيد معنى الضم أو التماسك أو الوحدة - تنبئ عن فكرة (الرأسية) ولا تعني (الأفقية) إلا على ضرب من التسميح. هذا بالإضافة إلى انتفاء فكرة التشابك والتداخل بين العناصر المتمثلة بدقة في المصطلحين الإنكليزيين المذكورين. ومع هذا فالمصطلحان (بنائي وبنائية) أولى وأقرب إلى الصحة من (بنوي وبنوية)، وإن كان هذان الأخيران أشهر وأكثر استعمالاً، واستقر لهما الأمر تقريباً في مجمل ما كتب عن هذا المنهج في الدرس اللغوي الحديث، ومن ثم لا مانع لدينا من استخدامهما (أي البنوي والبنوية) بعد تصحيح صيغتيهما، جرياً على المقولة المشهورة لا مشاحة في الاصطلاح. ولكن مع الأخذ في الحسبان ما

- (1) ظ: معجم علم اللغة النظري: 270. ومعجم مصطلحات علم اللغة الحديث: 87. ومعجم المصطلحات اللغوية: 447.
- (2) ظ: مدخل إلى علم اللسان الحديث ج2، بحث للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، مج1، ع2، 1972م: 29. وعلم اللغة الاجتماعي(مدخل): 56 و57.
- (3) ظ: علم اللغة النظري: 270. ومعجم المصطلحات اللغوية: 477. وعلم اللغة المعاصر: 23.
- (4) ظ: اللغة العربية في إطارها الاجتماعي: 21.
- (5) ظ: الألسنية (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام: 56.
- (6) ظ: التفكير اللساني في الحضارة العربية: 39. ونظرات في التراث اللغوي العربي: 291.
- (7) ظ: المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية: 265.
- (8) ظ: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة: 109.
- (9) ظ: إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد: 126-130.
- (10) ظ: م.ن: 131.
- (11) البحث اللغوي: 35.
- (12) م.ن: 35.
- (13) النحو العربي في مواجهة العصر: 89(هامش رقم 2).
- (14) ظ: التفكير اللغوي بين القديم والجديد: 22.

قررنا سابقا من وجوب التصحيح في الصيغة أي (بنوي وبنوية) بدلا من (بنوي وبنوية)⁽¹⁾. والتردد واضح عنده في أي المصطلحات أصلح استعمالا.

والذي يبدو أن أول من استعمل مصطلح بنوية استعمالا واضحا ودقيقا هو الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في دراساته منذ عام 1970م⁽²⁾.

ثانيا: نشأة البنوية اللغوية الغربية: يُرجع أغلب الباحثين نشأة البنوية في أوربا إلى سوسير، ويسمونه بـ أبي البنوية، فهو - وإن لم يستعمل مصطلح البنوية والبنية - إلا أنه تحدث عن مفهومها بالتفصيل واستعمل مصطلحي النسق والنظام، وفي الولايات المتحدة الأمريكية إلى فرانز بواز وأدورد سابير وبلومفيلد⁽³⁾، ويكتفي بعض الباحثين بنسبة نشأة البنوية إلى سوسير⁽⁴⁾. فالبنوية، إذن نشأت بظهور الدراسات الوصفية التجريبية في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية، التي تعتمد على الملاحظة المباشرة في دراسة اللغة.

ثالثا: مفهوم البنوية اللغوية الغربية: لا يتفق اللسانيون الغربيون، ولا سيما الرواد منهم، على تعريف محدد للبنوية، وهي بذلك قد ارتدت أشكالاً كثيرة التنوع⁽⁵⁾، يقول أندريه مارتينييه: "إن الملاحظ اليوم أن تطور الدراسات اللغوية نفسها قد أخذ يتجه نحو تفتيت (البنوية) وتمزيقها، على صورة متباينة، لدرجة أننا أصبحنا نشهد تحت تلك البطاقة المشتركة الخداعة، ألا وهي بطاقة (البنوية) مدارس متباينة، قد صدرت عن إلهامات متعددة، وأصبحت تمثل اتجاهات مختلفة، وكثيرا ما يسهم الاستخدام المشترك لبعض الألفاظ الواحدة، من أمثال كلمة (وحدة صوتية)، (فونيم) أو كلمة (بنية)، في إخفاء الفروق العميقة التي تفصل بين تلك المدارس"⁽⁶⁾. ومع ذلك تبدو محاولة التأليف بين تلك الاختلافات في مفهوم البنوية ممكنة بحسب جان بياجيه⁽⁷⁾، فعلى الرغم من اختلاف اللسانيين في مفهوم (البنية)، وفي تصور (النموذج اللغوي) إلا أن " في هذا الاختلاف ما يشهد بأن (البنوية اللغوية) لا تمثل (مذهبا) موحدا متجانسا، أو حركة فكرية جامدة، بل هي أقرب إلى أن تكون مناخا فكريا علميا، تتسمه جماعة من اللغويين المتعددين، فجمعت بين أفكارهم المتباينة (وحدة منهجية) أصلية، هي التي عملت على إدراجهم جميعا تحت شعار فكري واحد"⁽⁸⁾. ويشترط جان بياجيه في تحديد البنوية مراعاة مسلمتين، إحداهما: اكتفاء البنية بذاتها ولا يتطلب فهمها اللجوء إلى العناصر الخارجة عنها، والمسلمة الأخرى هي: مراعاة إنجازات تقدمها رغم تنوعها⁽⁹⁾. وعليه فيما أن جميع المدارس البنوية " قد استلهمت في الأصل منهج دي سوسير في إحلال (البنوية) محل (الذرية)، والنظر إلى اللغة على أنها (صورة) لا (مادة)، والأخذ بمبدأ (النسق) الذي يعطي الصدارة للنظام الكلي على أجزائه أو عناصره، أفلا يصح لنا أن نقول -مع هيلمسليف-: إن المقصود باللغويات البنوية هو مجموع الأبحاث التي تستند إلى فرض واحد مؤداه أنه من المشروع علميا وصف اللغة باعتبارها أولا وبالذات كيانا مستقلا من العلاقات الباطنية التي يتوقف بعضها على البعض الآخر، أعني (بكلمة واحدة) (بنية). وأن تحليل هذا الكيان الواحد المستقل لهو الذي يسمح لنا دائما أبدا باكتشاف (أجزاء) تجمع بينها - على سبيل التبادل - علاقة الشارط بالمشروط بحيث أن كلا منها ليتوقف على الآخر، دون أن يكون في الإمكان تصوره أو تحديده بدون الاسناد إلى باقي الأجزاء الأخرى. ومعنى هذا أن من شأن التحليل البنوي أن يرد موضوعه إلى حزمة من العلاقات (التي يتوقف بعضها على بعض) مادام ينظر إلى الوقائع اللغوية على أنها ظواهر متماسكة يفسر بعضها البعض الآخر"⁽¹⁰⁾.

(1) م.ن: 46-47 (هامش رقم واحد).

(2) ظ: مدخل إلى علم اللسان الحديث ج2، بحث للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، مج1، ع2، 1971م: 37-38.

(3) ظ: معجم اللسانيات: 106-107.

(4) ظ: مشكلة البنية: 43.

(5) البنوية، جان بياجيه: 7.

(6) مشكلة البنية: 68-69.

(7) ظ: البنوية، جان بياجيه: 7.

(8) مشكلة البنية: 69.

(9) ظ: البنوية، جان بياجيه: 8.

(10) مشكلة البنية: 69.

فالبنيوية إذن على اختلاف مشاربها "هي نظرية علمية تقول بسيطرة النظام اللغوي على عناصره، وتهدف إلى استخلاص طابعه النسقي من خلال العلاقات القائمة بين عناصره، وتحرص على إبراز الطابع العضوي لشتى التغيرات التي تخضع لها اللغة"⁽¹⁾.

رابعا: العلاقة بين البنيوية والوصفية واللسانيات:

- **مصطلح اللسانيات، ومفهومه:** بلغت المصطلحات الدالة على مصطلح (linguistics) أكثر من عشرين مصطلحا⁽²⁾. تباينت في مدى مطابقتها لمقابلاتها الغربية. ولا نريد الخوض في الحديث عن دقة المصطلحات الدالة على مصطلح (linguistics) ومدى القصور فيها⁽³⁾، لأن ما يعنينا هنا هو علاقة هذا المصطلح بالوصفية والبنيوية، لذا نكتفي بالإشارة إلى تبنى مصطلح (اللسانيات) لأنه مصطلح أقره نخبة من علماء اللسانيات في أول ندوة عربية ينظمها مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية التابعة للجامعة التونسية في ديسمبر 1978م⁽⁴⁾.

ومن حيث المفهوم، فللسانيات تعريفات عديدة، أدقها تعريف دائرة المعارف البريطانية والموسوعة الأمريكية، وهو: "الدراسة العلمية للغة"⁽⁵⁾، وتبنى التعريف الأخير كثير من الباحثين من الغربيين والعرب⁽⁶⁾.

ولا شك في أن دلالة (العلمية) قد أصبحت نسبية ومختلفة من مدرسة إلى أخرى تبعا للمرجعيات المعرفية التي يتبناها رواد المدارس اللسانية الغربية⁽⁷⁾، ولعل الخيط الجامع بين مفاهيم (العلمية) هو (استقلالية) اللسانيات، بحسب المبدأ الذي ورد في آخر محاضرات سوسير، وهو: (دراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها)⁽⁸⁾، أي "إن علم اللغة لا يجري وراء تصحيح الكلام، أو الكشف عن أخطائه وليس من وظيفته المباشرة في وضع القوانين أو القواعد أو الأحكام العامة للتمييز بين الصواب والخطأ، وليس الغرض منه التعليم ولا أية أغراض عملية أخرى، وإنما وظيفته دراسة اللغة في ذاتها، أي ما هي عليه بالفعل، ما يتكلمه الناس بالفعل لا ما يجب أن يتكلمه الناس"⁽⁹⁾.

العلاقة بين البنيوية واللسانيات والوصفية: لقد شكلت المصطلحات الثلاثة (البنيوية، واللسانيات، والوصفية) شبكة معقدة من الإشكاليات التي عانت منها اللسانيات عموما سواء في ذلك الغربية أو العربية. وسبب تعقد تلك الإشكاليات هو ديناميكية اللسانيات بوصفها علما متطورا غير مستقر على حالة واحدة، بسبب تعدد وجهات النظر في دراسة اللغة موضوع اللسانيات، مما ولّد تعددا في مناهج دراستها. لذا ينبغي للكشف عن العلاقات بين تلك المصطلحات التمييز بين مرحلتين زمنيتين مرّة بهما اللسانيات الغربية الحديثة، هما: المرحلة الممتدة من بداية القرن العشرين حتى الخمسينيات منه، والمرحلة الأخرى هي مرحلة (تشومسكي) التي انبثقت في النصف الثاني من القرن نفسه.

وبمراعاة التطور العلمي لللسانيات، تكون (البنيوية والوصفية) في بداياتها مرادفة لمصطلح اللسانيات الوصفية، يقول ماريو باي: "وهناك اصطلاح يكثر استعماله مرادفا لعلم اللغة الوصفي، وهو علم اللغة التركيبي structural linguistics، الذي هدفه الرئيسي وصف تركيب اللغة، وقد يستعمل هذا الاصطلاح في معنى أضيق ليشير إلى أعمال مدرسة لغوية معينة من مدارس علم اللغة الوصفي تؤمن بأن أي تغير في اللغة لا يحدث خبط عشواء، أو بصورة فردية، ولكن يؤثر في نظام اللغة وإطارها العام، مع وجود خيط معين يربط التغيرات بعضها ببعض"⁽¹⁰⁾. وقد بلغ الأمر من التعميم إلى أن يكون مصطلح (اللسانيات) -بلا قيد- مرادفا لمصطلحي (اللسانيات الوصفية) و(البنيوية). ف "حينما يستخدم الناس كلمة (علم

(1) م.ن: 70.

(2) ط: قاموس اللسانيات: 72. ودراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية: 19

(3) للتفصيل في نشأة تلك المصطلحات ومناقشتها بالتفصيل ينظر: قاموس اللسانيات: 57-72.

(4) ط: كلمة افتتاح أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية: 11. وقاموس اللسانيات: 71.

(5) في علم اللغة: 15.

(6) ط: نظرية تشومسكي اللغوية: 39. التعريف بعلم اللغة: 17. واللغة واللغويات: 56. وعلم اللغة العربية: 31. وفي الفكر اللغوي: 91. وعلم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية: 17.

(7) ط: مدخل إلى اللسانيات، محمد محمد يونس: 40 وما بعدها.

(8) علم اللغة العام: 253.

(9) علم اللغة مقدمة للقارئ العربي: 51. وعلم اللغة بين القديم والجديد: 67-68.

(10) أسس علم اللغة: 36.

اللغة) من غير إضافة صفة كاشفة، فإنهم يعنون غالباً (علم اللغة الوصفي) أو (التركيبية)⁽¹⁾. ولا شك في أن ذلك من باب التعميم، وإلا فإن اللسانيات على نحو خاص، كانت تضم -قبل الخمسينيات من القرن العشرين- مدرستين؛ إحداهما التاريخية المقارنة، والأخرى الوصفية التجريبية.

لم تخرج اللسانيات الغربية في النصف الأول من القرن العشرين عن ثلاثة أسس، هي: إنها لسانيات متأثرة بالفلسفة الوصفية التجريبية التي تعتمد على الملاحظة المباشرة والاستقراء في وصف الحقائق اللغوية⁽²⁾. وإنها لم تتجاوز الوصف الظاهر للغة، أي اقتصارها على وصف البنية السطحية بتعبير تشومسكي⁽³⁾. وإنها توصف بأنها لسانيات (بنوية) أو (وصفية)⁽⁴⁾.

وفي عام 1957 ظهرت نظرية القواعد التوليدية لتشومسكي، متمثلة بكتابه (البنى النحوية)، ولم يبين تشومسكي في كتابه المرجعيات الفلسفية لنظريته، إذ انشغل فيه بنقد الدراسات اللغوية السابقة عليه، مع اقتراح نموذج جديد لتحليل اللغة. وقد كشف عن كل ذلك في كتابه (جوانب من نظرية النحو)، من حيث تصريحه بتبني آراء الفلسفة العقلية في دراسة اللغة، ونقده الأسس العلمية التي تقوم عليها الدراسات اللغوية في النصف الأول من القرن العشرين، والكشف عن جملة أهداف من دراسة اللغة، منها السعي إلى أن تكون نظرية القواعد (عمومية)، والبحث عن الجانب الخلاق للغة من خلال وصف (القدرة) للمتكلم - السامع المثالي، كما سنبينه.

وقد أدت هذه الأفكار الجديدة إلى توسع مفهوم اللسانيات فصارت تشمل؛ الدراسات الاستقرائية (التجريبية)، والدراسة الاستبطانية (العقلية). كما أدى ذلك التوسع إلى دخول البحث اللساني الغربي في إشكالية تحديد مفهوم البنية اللغوية والوصفية ومفهومهما، وهل يعد تشومسكي من ضمن البنويين أو الوصفيين أو لا؟ ويمكن حصر تلك الآراء المتباينة عند الغربيين بالنقاط الآتية:

1. يرى أندريه مارتينييه أن تشومسكي رجل منطق وعالم رياضيات، وليس لسانياً؛ لأنه ينظر إلى اللغة نظرة منطقية وليست لغوية، ودراسة اللغة يجب أن تكون من داخل البنية اللغوية وليس من إطار خارجي⁽⁵⁾.
2. يرى بنفنتس أن تشومسكي ليس بنوياً؛ لأنه لا ينطلق من (القول) أو (العبارة) كما هي عند المتكلم⁽⁶⁾.
3. ذهب مليكا إفيتش إلى أن نظرية تشومسكي قائمة في كثير من آرائها على فكرة التوزيع البنوية، التي وضعها بلومفيلد وتبناها هاريس أستاذ تشومسكي⁽⁷⁾.
4. ضم روبنز نظرية تشومسكي إلى اللسانيات الوصفية التزامنية⁽⁸⁾.
5. يذهب أغلب الغربيين أمثال؛ جان بياجيه⁽⁹⁾، ودانييل مانيسس⁽¹⁰⁾، وديفيد بترسون⁽¹¹⁾، إلى أن نظرية تشومسكي هي نظرية بنوية، إلا أنها مختلفة عن البنويات السابقة.
6. يرى (Jian aitchise) أن نظرية تشومسكي هي نظرية بنوية، إلا أنها مختلفة عن البنويات التي سبقتها، ومع هذا فهي ليست وصفية، فالبنويات السابقة عليها هي بنويات تزامنية (Synicronic)، أما بنوية تشومسكي فهي بنوية تحويلية⁽¹⁾.

(1) م.ن: 238.

(2) ظ: مدخل إلى علم اللغة، د.محمد حسن: 46-47، 52-55. ومدخل إلى اللسانيات: 43-44.

(3) البنوية في اللسانيات: 122. والألسنية علم اللغة الحديث (المبادئ والأعلام): 268. واللسانيات والدلالة: 155.

(4) ظ: اتجاهات البحث اللساني: 200.

(5) ظ: دراسات لسانية تطبيقية: 283.

(6) ظ: مشكلة البنية: 63. والعربية والبحث اللغوي المعاصر: 247.

(7) ظ: اتجاهات البحث اللساني: 380-381.

(8) ظ: موجز تاريخ علم اللغة: 329.

(9) ظ: البنوية، جان بياجيه: 8-9.

(10) ظ: علم اللغة، دانييل مانيسس، تر: سهيل عثمان، بحث منشور في مجلة الموقف الأدبي، ع 135 و136، تموز وأب، 1982. من موقع اتحاد الكتاب العرب في دمشق على الرابط:

<http://www.awu.sy/archive/mokifadaby/135-136/mokf135-136-014.htm>

(11) ظ: آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، تشومسكي: 34.

ولا تقتصر إشكالية تصنيف نظرية القواعد التوليدية وانتماءاتها المنهجية عند حدود اللسانيات الغربية، بل نجد الحال أكثر إشكالية في اللسانيات العربية. ويفترض البحث علينا قبل الخوض في آراء اللسانيين العرب من انتماءات نظرية القواعد التوليدية، أن نؤكد ما طرحناه في بداية هذا المبحث، وهو ضرورة التمييز بين مرحلتين زمنييتين مرتّ بهما اللسانيات العربية، وهما؛ مرحلة ما قبل الاطلاع على نظرية تشومسكي، وتنتهي هذه المرحلة بمطلع السبعينيات من القرن العشرين، والمرحلة الأخرى هي مرحلة ما بعد الاطلاع على نظرية تشومسكي، وتبدأ من مطلع سبعينيات القرن العشرين. وثوقنا هذه الضرورة أمام مراعاة التحديث المعرفي الذي اعتري مصطلحات البحث (البنوية، واللسانيات، والوصفية) وتسويغها. وهو ما لم يلتزم به بعض الباحثين العرب الذين ما زالوا يرددون مقولات قديمة لا تتلاءم مع التحديث المعرفي الحاصل للسانيات العربية والغربية قبل كل شيء، من ذلك ما يراه بعض الباحثين من أن اللسانيات في القرن العشرين تمثل دراسة اللغة بـ"الوصف والتصنيف"⁽²⁾، أو إنها "البحث الذي يستخدم الأسلوب العلمي المعتمد على الملاحظة والتجريب والاستقراء..."⁽³⁾ أو عد اللسانيات من العلوم التجريبية، وانتمائها إلى العلوم الاجتماعية⁽⁴⁾.

لقد ظلت اللسانيات العربية الحديثة قبل مطلع العقد السبعيني من القرن العشرين لا تتفك من تكرار المقولة الآتية: (اللسانيات تساوي الدراسة العلمية للغة، وهي مرادفة للوصفية)⁽⁵⁾. والملاحظ على تلك الدراسات أنها لم تستعمل مصطلح (البنوية) مكتفية بمصطلحي (اللسانيات) و(الوصفية). كما لم تتفك تلك الدراسات عن تبني الأسس التجريبية القائمة على الملاحظة المباشرة والاستقراء في وصف اللغة، كما هي لا كما يجب أن تكون⁽⁶⁾. وهي بهذا الفهم تبني مبادئها وفقاً لتأثيرها بالمناهج الغربية ولا سيما مبادئ سوسير وجون فيرث والمدرسة التوزيعية الأمريكية. ولا شك في أن هذا الفهم لا يجانب الصواب، لأن بنائه على المفاهيم المعاصرة الوافدة إلى الثقافة العربية اللسانية في ذلك الوقت.

وفي عام 1970 تحديداً، دخلت النظرية التوليدية التحويلية إلى اللسانيات العربية، من خلال ما ذكره عنها الدكتور محمود فهمي حجازي في كتابه علم اللغة بين التراث والمناهج الحديثة الصادر في عام 1970، وما ذكره الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في عام 1970 في بحثه (مدخل إلى علم اللسان الحديث) الذي نشره في أعداد متتابعة من مجلة اللسانيات الصادرة من جامعة الجزائر، وفي عام 1971 ترجم الأستاذان عارف منيمنة ويشير أوبري كتاب (البنوية) لجان بياجيه الذي تحدث عن التوليدية التحويلية وعلاقتها بالبنوية*.

وقد تزامن دخول نظرية تشومسكي اللغوية إلى الدراسات العربية الحديثة مع دخول مصطلح (البنوية) في عام 1970 ببحث الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح سابق الذكر، تلاه ترجمة كتاب (البنوية) لجان بياجيه في عام 1971، ويليهما بحث (أصول البنوية في علم اللغة والدراسات الإثنولوجية) للدكتور محمود فهمي حجازي المنشور في مجلة عالم الفكر الكويتية في عام 1972م⁽⁷⁾.

لقد مثل دخول (نظرية تشومسكي اللغوية) و(البنوية) إلى اللسانيات العربية الحديثة منذ مطلع السبعينيات من القرن العشرين تحولا خطيرا في الخطاب اللساني إلى يومنا، ويتجلى ذلك التحول في دخول اللسانيات العربية في (إشكالية فهم) لمصطلحات بحثنا (البنوية، واللسانيات، والوصفية)، إذ صرنا نقف أمام مذاهب متعددة في فهم ما هو (بنوي) وما هو

(1) ظ: 19 linguistics, Jian aitchise.

(2) مباحث في علم اللغة واللسانيات: 12.

(3) الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية، د. مازن الوعر، مجلة عالم الفكر الكويتية، مج44، ع3 و4، يناير-أبريل/يونيو، 1994: 138.

(4) ظ: محاضرات في علم اللغة العام، د. البدراي زهران: 10 و15.

(5) ظ: محاضرات في اللهجات العربية وأسلوب دراستها: 1 و26. ومناهج البحث في اللغة: 36. وعلم اللغة مقدمة للقارئ العربي: 249 وأصوات اللغة: 3-4. ودراسات في علم اللغة (القسم الثاني): 56-57.

(6) ظ: محاضرات في اللهجات العربية وأسلوب دراستها: 26-27. وعلم اللغة مقدمة للقارئ العربي: 241 و245. والعربية ولهجاتها: 1-2 و24-31.

* يذكر الدكتور كريم عبيد أن دخول النظرية بعد عام 1975، ولا شك في أن سبب رأيه هذا هو عدم اطلاعه على المصادر المذكورة في هذا البحث. ظ: نظرية النحو التوليدي التحويلي: 52.

(7) ظ: بحث الدكتور محمود فهمي حجازي في مجلة عالم الفكر الكويتية، مج3، ع2، 1972، ص 151.

(وصفي) في (اللسانيات)، وسرّ ذلك التعدد هو اختلاف مواقف اللسانيين العرب من بنوية نظرية تشومسكي اللغوية أو وصفيتها. ويمكن تصنيف تلك المواقف إلى ما يأتي:

المذهب الأول: يذهب بعض العرب إلى أن نظرية تشومسكي اللغوية هي نظرية (بنوية) وليست (وصفية)⁽¹⁾. فهؤلاء يميزون بين مرحلتين مرّت بها البنوية "الأولى: وكانت فيها استقرائية. والثانية: وكانت فيها استنباطية"⁽²⁾. وينفقون على أن الخيط الجامع بين تلك البنويات هو اهتمامها بالبنية والنسق⁽³⁾، وأن البنوية نظرية تؤمن بسيطرة النظام على عناصره⁽⁴⁾. ونجد خلافاً بين بعض متبني هذا الرأي؛ فمنهم من رأى أن السمات المشتركة بين البنويين هو اهتمامها بالبعد الآتي (synchronic)⁽⁵⁾. وذهب آخرون إلى أن البعد الآتي يمثل البنوية في النصف الأول من القرن العشرين، أما بنوية تشومسكي فقد تجاوزت تلك القطيعة فضلاً عن تجاوزها القطيعة بين (اللغة المعينة والكلام عند سوسير)⁽⁶⁾.

المذهب الثاني: تكتفي بعض الدراسات بوسم نظرية تشومسكي بأنها (ليست وصفية)، ولا تبين موقفها من (بنويتها)⁽⁷⁾. معتمدت على الخلافات الجزئية بين نظرية تشومسكي ولسانيات النصف الأول من القرن العشرين، من حيث اعتماد تشومسكي على مبادئ الفلسفة العقلية، بينما اعتمدت لسانيات النصف الأول من القرن العشرين على (الوضعية التجريبية)، كما أن موضوع دراسة اللغة عند تشومسكي هو (البنية العميقة)، أما لسانيات القرن العشرين فموضوعها هو (البنية السطحية)⁽⁸⁾.

المذهب الثالث: أخرجت جملة من الدراسات اللسانية العربية نظرية تشومسكي من كونها (بنوية)، ومن كونها (وصفية) أيضاً⁽⁹⁾. وقد علل بعضهم سبب ذلك بأن البنوية تتبني على أمرين: اعتمادها على الأسس التجريبية القائمة على الملاحظة المباشرة والاستقراء. وإن البنية هي (البنية السطحية) فقط⁽¹⁰⁾. فالمنهج البنوي (يصف)، ومنهج تشومسكي (يشرح)⁽¹¹⁾.

المذهب الرابع: عدّت بعض الدراسات نظرية تشومسكي نظرية وصفية، ولم تبين موقفها من بنويتها. ولعل أول من أشار إلى ذلك الدكتور داود عبده ومن بعده الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، فقد صنفاً المنهج الوصفي إلى صنفين؛ (وصفي تقريبي) و(وصفي تفسيري)⁽¹²⁾. قصداً بالوصفية التفسيرية نظرية تشومسكي اللغوية⁽¹³⁾، واشترطاً أن يكون الوصف التفسيري واقعياً نفسياً، يمثل اللغة بما هي عليه بعيداً عن الافتراض والمنطق⁽¹⁴⁾.

ويأخذ الدكتور نوزاد بطرف آخر في عده نظرية تشومسكي نظرية وصفية، فهو يرى أن بدايات المنهج الوصفي مقتصرة على المنهج الشكلي في وصف الحقائق اللغوية، وطرح كل ما هو غير شكلي أو غير ظاهري أو غير دلالي، ويمثل هذا الاتجاه بلومفيلد، أما الاتجاهات الوصفية الحديثة فقد اهتمت بدراسة الجانب المعنوي اهتماماً كبيراً⁽¹⁵⁾، ثم

- (1) ظ: مدخل إلى علم اللسان الحديث (بحث): 53-54. وبين عبد القاهر الجرجاني ونعام تشومسكي (النظم والبنية العميقة)، د. تمام حسان، ضمن كتابه مقالات في اللغة والأدب: 340-343. ومباحث في علم اللغة واللسانيات: 236 و243 و259 و300. وأفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، تشومسكي: 21 (مقدمة المترجم).
- (2) اللسانيات والدلالة: 175، وظ: 173 و203.
- (3) ظ: مشكلة البنية: 69-70. واللسانيات والدلالة: 221.
- (4) ظ: مشكلة البنية: 69-70.
- (5) ظ: اللسانيات والدلالة: 221 و223 و245.
- (6) ظ: نظرية البنائية: 145.
- (7) ظ: النحو العربي والدرس الحديث: 109 و113 و114-115 و116. ومنهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث: 46. ومناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة: 190. والدرس النحوي في القرن العشرين: 239-240.
- (8) ظ: منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث: 46.
- (9) ظ: الأسس علم اللغة الحديث المبادئ والأعلام: 14-15 و269-268. ومدخل إلى علم اللغة، د. محمد حسن عبد العزيز: 5 و52-53 و143 و146.
- (10) ظ: النظرية اللغوية عند ابن جني في ضوء منهج اللسانيات الحديث، بحث في كتاب المنهج في اللغة والأدب: 42.
- (11) البنوية في اللسانيات: 122.
- (12) ظ: أبحاث في اللغة العربية: 9. واللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية: 1/95.
- (13) ظ: الدراسات الصوتية في اللغة العربية بين الوصف والتفسير، د. داود عبده، بحث منشور في كتاب تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، وقائع ندوة جهوية: 43. واللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية: 1/32 - 33.
- (14) ظ: أبحاث في اللغة العربية: 17 و20 و26 و27. ودراسات في علم أصوات العربية: 20. واللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية: 1/49.
- (15) ظ: المنهج الوصفي في كتاب سيبويه: 27-28.

عرض بعد ذلك للأسس التي يعتمد عليها المنهج الوصفي عموماً وهي⁽¹⁾: دراسة اللغة وفق منهج علمي صائب، وتحديد الزمان والمكان، والفصل بين الجماعي والفردى واعتماد الجماعي، والاعتماد على المنطوق في دراسة اللغة، وأن يكون الوصف واقعياً غير مفترض، والاعتماد على المتكلم الأصلي (الراوي)، واعتماد الاستقراء العلمي لاستنباط الحقائق، ورفض القياس المستند إلى المنطق والفلسفة، والحرص على الموضوعية من خلال ربط الوصف بالتفسير الواقعي، ودراسة اللغة على أساس شكلي ووظيفي ودلالي.

وفي كلام الدكتور نوزاد ثلاث ملاحظات، الأولى: أنه جعل معيار الفصل بين وصفية تشومسكي ومن قبله اهمال الوصفيين الذين سبقوه للجانب المعنوي أو الدلالي. أما تشومسكي فقد اعتمد الجانب المعنوي في دراسته. وهو رأي غير صحيح ينتمي إلى إساءة فهم بعض الباحثين لموقف تشومسكي من الدلالة⁽²⁾، وقد حذر تشومسكي نفسه من سوء الفهم لمراده بقوله: "ينبغي أن لا يساء فهم الملاحظات التي ابديتها في الفصل الثامن عن امكانية وجود اعتبارات دلالية للدراسة النحوية على انها تشير إلى دعم فكرة أن نظام القواعد يؤسس على المعنى. فالنظرية التي اوجزتها في الفصول 3-7 اعتمدت اعتماداً كلياً على الشكل دون الدلالة"⁽³⁾، وإلا فإن تشومسكي أقر بمركزية البنية اللغوية واعتماد الجانب المثالي للبنية اللغوية، وأقر باستقلال النحو عن الدلالة⁽⁴⁾. فالفاصل بين تشومسكي والوصفيين السابقة ليس الخلاف في الجانب الدلالي، وإنما في المرجعيات الفلسفية وطريقة النظر إلى بنية اللغة. والملاحظة الثانية: أن الشكلية ليست منحصرة بسوسير وبلومفيلد، فنظرية تشومسكي شكلية أيضاً كما مر في نص تشومسكي في الملاحظة الأولى. والملاحظة الثالثة التي ترد على كلام الدكتور نوزاد هي: أنه خلط بين مبادئ التجريبيين كالاستقراء وعمم انتقاء سوسير للغة الجماعية موضوعاً لدراسة اللغة بوصف ذلك الانتقاء أساساً وصفيًا، ونحن نعلم أن الوصفيين بعده خالفوه في عدم الفصل. كما أنه حاول أن يدرج نظرية تشومسكي ضمن أسس الوصفية في آخر نقطتين إلا أنه أخفق في رأيه بشمول نظرية تشومسكي دراسة الدلالة، وقد ثبت عدم صحة نسبة هذا الكلام إلى تشومسكي.

المذهب الخامس: رأى بعض الباحثين أن نظرية تشومسكي هي (بنوية) و(وصفية) في الوقت نفسه. وأول رأى ذلك الدكتور مصطفى لطفي، بعد سوسير مؤسساً للوصفية والبنوية، قصد بالبنوية: دراسة اللغة بوصفها كيانه مترابطاً ومتكاملاً، وهو الإطار العام الذي اتفقت عليه المدارس اللسانية التي جاءت بعده ومن ضمنها مدرسة تشومسكي⁽⁵⁾. ورأى أيضاً أن ما يميز لسانيات القرن العشرين الوصفية (الواقعية)، لا المعيارية⁽⁶⁾. ومن أصحاب هذا المذهب الدكتور حلمي خليل والدكتور مازن الوعر، إذ عدا (البنوية) علماً لا يحل العنصر بمعزل عن بقية العناصر، وهي (نظرية لغوية) تطبق (المنهج الوصفي) في دراسة اللغة. وإن البنوية نظرية تشمل مدارس القرن العشرين منذ سوسير إلى تشومسكي⁽⁷⁾، إلا أنهما عدا بنوية تشومسكي ذات طابع استقلالي مختلف عن المدارس الوصفية⁽⁸⁾، وأن ما يميزها "أن تشومسكي لم يهدم أفكار سابقه وإنما كان متمماً لهم، لقوله بعدم كفاية الوصف وحده في وصف بنية اللغة وينبغي إتمام ذلك بالتفسير⁽⁹⁾. والذي يرتضيه البحث ويطمئن إليه هو المذهب الأخير، استناداً إلى القراءة الداخلية لكتايب تشومسكي (البنى النحوية) و(جوانب من نظرية النحو). وقد تضمن كتابه الأخير ثوابت المبادئ الأساسية لنظريته التي لم يعدل عنها في آخر تطورات نظريته⁽¹⁰⁾.

(1) ظ: م.ن: 28-29.

(2) مفهوم البنية العميقة بين تشومسكي والدرس النحوي العربي، د.مرتضى جواد باقر، بحث منشور في مجلة اللسان العربي، ع 34، 1990: 25-26.

(3) البنى النحوية: 124.

(4) ظ: م.ن: 9-10.

(5) ظ: اللغة العربية في إطارها الاجتماعي: 18-19 و 21 و 23-32.

(6) ظ: م.ن: 46.

(7) العربية وعلم اللغة البنيوي: 103. وقضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث: 116.

(8) ظ: العربية وعلم اللغة البنيوي: 103.

(9) ظ: م.ن: 103. وقضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث: 117.

(10) ظ: مفهوم البنية العميقة بين تشومسكي والدرس النحوي العربي (بحث): 33 (هامش رقم 3). واللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة: 157.

إن الملاحظ على تعابير تشومسكي كثرة استعماله لمصطلحي (البنوية)⁽¹⁾ و (الوصف)⁽²⁾ بصورة لافتة للانتباه، وهو - بلا شك - استعمال اصطلاحي. ولعل عنوان كتابه الأول (Syntactic Structures) تصريح واضح بمراعاته البنية في النظام النحوي. كما أنه استعمل مصطلح (الشكل) وجعل هدف نظريته وصف شكل البنية اللغوية، قائلاً: " فالذي يهمنا هو (وصف شكل) انظمة القواعد وكذلك طبيعة (البنية اللغوية) وفحص (النتائج التجريبية). لتبني نموذج معين (للبنية اللغوية)⁽³⁾. وقد حدد تشومسكي في (البنى النحوية) طريقة التحويل بـ " أن نصف تحليل الخيوط التي يطبق عليها التحويل"⁽⁴⁾، وكذلك بأن " نصف التغير البنيوي الذي يحدثه التحويل في هذه الخيوط"⁽⁵⁾. ورأى أن من " واجب اللغوي إيجاد وسيلة من نوع ما (تسمى نظام القواعد) تقوم بتوليد جميع جمل لغة معينة، ولا تولد جملاً لا وجود لها في تلك اللغة"⁽⁶⁾، فهدفه إذن هو وصف نظام القواعد، يقوم بالتوليد، وكذلك وصف التحويلات والتغيرات البنيوية، مشترطاً أن يكون الوصف موجوداً في اللغة المدروسة لا العكس.

وفي كتابه جوانب من نظرية النحو اجابات وافية لمراده من مصطلحات (الوصف، والبنوي، والشكل) ومرجعيات نظريته الفلسفية. فهو يصرح بأن نظريته هي نظرية ذهنية " لأنها تختص باكتشاف الحقيقة العقلية الكامنة وراء السلوك، أما استعمال اللغة الذي يمكن ملاحظته أو الاستعداد المقترض للرد أو العادات وغيرها فإنها يمكن أن تزودنا بدلائل على طبيعة هذه الحقيقة العقلية ولكنها لا يمكن ان تكون وحدها الموضوع الحقيقي لعلم اللغة إن أريد له أن يكون علماً جاداً"⁽⁷⁾، وأكد عدم امكانية الوصول إلى القابلية اللغوية عن طريق (الملاحظة المباشرة) ولا (الاستقراء)، والسبيل إلى ذلك هو (الاستبطان) (introspective)⁽⁸⁾، وهدفه هو وصف الفطرة اللغوية للمتكم-السامع المثالي وتفسيرها⁽⁹⁾. ورأى ان البديل للتجريبية السلوكية هو البحث عن (الدلائل الاستبطانية) و(الفطرة اللغوية) واختبار (فرضيات تفسيرية أعمق في وصف الظواهر)⁽¹⁰⁾. فوصف الظواهر إذن قائم على التفسير، لذا يصح أن نقول كما قال السابقون: إن نظرية تشومسكي هي (وصفية تفسيرية)، أي تستعمل التفسير في وصف الظواهر اللغوية. وقد عرض تشومسكي لآراء الفلاسفة العقلانيين⁽¹¹⁾. وعرف نظرية (القواعد التوليدية) -كما يسميها- بقوله: "يفهم من قواعد لغة ما أنها تكون وصفاً للقابلية الذاتية للمتكم-السامع المثالي"⁽¹²⁾، و"إن ما نقصده بالقواعد التوليدية هو ببساطة نظام من القوانين التي تعطي بشكل واضح ومحدد أوصافاً بنيوية للجمل"⁽¹³⁾، وتبحث نظرية القواعد التوليدية " في العمليات العقلية التي تقع بعيداً عن مستوى الوعي الواقعي أو الممكن"⁽¹⁴⁾، وإنها تعطي (وصفاً بنوياً للجملة)، وأنها (تصف معرفة المتكلم والسامع اللغوي)⁽¹⁵⁾، وفي النهاية إنها (تصف القابلية اللغوية)⁽¹⁶⁾. أما مكونات القواعد التوليدية فهي ثلاثة: (النحوي) و(الفنولوجي) و(الدلالي). ويمكن من خلال (المكون النحوي) فقط بناء نظرية لغوية تعطي (أوصافاً بنوية) للجمل، تتميز بأنها (كفاءة وصفية) (descriptive adequate)، وأن تطابق (الكفاءة الوصفية) مع (فطرة المتكلم الأصل)، أما المكونين (الفنولوجي) و(الدلالي) فهما (مؤولان)

(1) ظ: البنى النحوية: 20 و 21 و 69. وجوانب من نظرية النحو: 27 و 31 و 47.

(2) ظ: البنى النحوية: 25 و 33 و 37 و 75. وجوانب من نظرية النحو: 25 و 31 و 32 و 39.

(3) البنى النحوية: 76. وينظر استعمال مصطلح (الشكل) في المصدر نفسه: 11 و 47 و 66 و 138 و 140.

(4) م.ن: 83.

(5) م.ن: 83.

(6) م.ن: 113.

(7) جوانب من نظرية النحو: 28.

(8) ظ: م.ن: 41.

(9) ظ: م.ن: 42.

(10) ظ: م.ن: 43.

(11) ظ: م.ن: 67-77.

(12) جوانب من نظرية النحو: 28.

(13) م.ن: 31.

(14) م.ن: 32.

(15) ظ: م.ن: 32.

(16) ظ: م.ن: 39.

فقط⁽¹⁾. ويتألف المكون النحوي من (بنية عميقة) تُؤوّل عن طريق (المكون الدلالي)، و(بنية سطحية) تُؤوّل عن طريق (المكون الفونولوجي)، وأن اهتمامه سيكون في البنية العميقة⁽²⁾. كما عرف الوصف البنيوي (structural description) بقوله: " فالقواعد التي تنتم بالكفاءة الكاملة يجب ان تعطي كل جملة من المدى اللانهائي من الجمل وصفا بنيويا يشير إلى كيفية فهمها من قبل المتكلم- السامع المثالي. وقد كانت هذه هي مشكلة علم اللغة الوصفي (descriptive linguistic التقليدي)⁽³⁾. والملاحظ على تشومسكي أنه يعبر عن البنى السابقة عليه باصطلاحات عديدة، ك(الوصفية التقليدية)⁽⁴⁾. أو (الدراسات البنيوية التقليدية)⁽⁵⁾. أو (القواعد البنيوية) (structur grammar)⁽⁶⁾. أو (الدراسات اللغوية البنيوية الحديثة التصنيفية) (taxonomic)⁽⁷⁾. ويعد تشومسكي أول من اطلق مصطلح (التصنيفية) على الدراسات البنيوية التي سبقته⁽⁸⁾. وقد وجّه تشومسكي جملة انتقادات إلى هذه الدراسات ما يهمنها منها انتقادان؛ أحدهما: " لا تذهب القواعد التقليدية أو الوصفية إلى أبعد من تصنيف بعض الامثلة لتصل الى مرحلة وضع قوانين توليدية"⁽⁹⁾. والآخر: "إنها لا تعطينا إلا إشارات أو أمثلة عن العمليات النحوية المنتظمة المطردة"⁽¹⁰⁾. بمعنى الخصائص المشتركة بين اللغات كافة أو النقاط التي تتفق فيه جميع اللغات والتي يسميها بعض العلماء القدماء بالقواعد العامة، بمقابل القواعد الخاصة بكل لغة لوحدها التي تعكس خواص كل لغة وما تتميز به اللغات⁽¹¹⁾. فالكفاءة الوصفية عند تشومسكي هي: أن تعطي الدراسة وصفا للقواعد العمومية التي تنتم بها اللغات، يقول تشومسكي: "ويلاحظ أننا نستخدم مرة أخرى اصطلاح نظرية -في هذه الحالة (نظرية للغة) وليس (نظرية للغة معينة) بغموض منظم لنشير إلى الاستعداد المسبق عند الطفل لتعلم لغة من نوع معين وكذلك لوصف العالم اللغوي لذلك الاستعداد"⁽¹²⁾.

لم يبقَ مجال للشك -بعد ذلك- في أن نظرية تشومسكي اللغوية هي (بنوية) و(شكلية) وهي (وصفية تفسيرية).

نتائج البحث

تمخض البحث عن جملة نتائج غير مسبقة أوجزها بما يأتي:

1. عرض البحث لمصطلحات الوصفية في اللسانيات العربية وناقشها وشذّبها في ثلاثة مصطلحات مترادفة، إلا انها تحمل دلالات مركزية محددة هي (الوصفية) وتقابل (descriptive)، والثابت ويقابله (static)، والتزامن ويقابله (synichronic).
2. شاع بين الدارسين انتقاء مفهوم واحد للوصفية من بين مفاهيم متعددة، غير مدركين لتعددّها وسر ذلك التعدد أو مرجعياته. وقد عرض البحث لأول مرة تلك المفاهيم وبيان أوجه التعدد فيها مع الكشف عن مرجعيات ذلك التعدد. ولا أود إيجاز ما طُرح في البحث، غير أنني أريد تبين جملة أمور هي نتيجة لما ذكر سابقاً، وهي:
 - أ. راعت أغلب المفاهيم مبادئ الفلسفة (التجريبية) التي تنتمي إليها الوصفيات قبل 1957، من دون مراعاة تطويع رواد الوصفية الغربيين لتلك المبادئ وصّبّها في قالب يلائم واقع اللغة.

(1) ظ: م.ن: 47-48

(2) ظ: م.ن: 39-40.

(3) م.ن: 28.

(4) ظ: م.ن: 28

(5) ظ: م.ن: 29

(6) ظ: م.ن: 30.

(7) ظ: م.ن: 39

(8) ظ: مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى ناعوم تشومسكي: 111 (هامش المترجم رقم 19)

(9) جوانب من نظرية النحو: 29

(10) م.ن: 29.

(11) ظ: م.ن: 29.

(12) م.ن: 48.

ب. إن حصر الوصفيات بمبادئ الفلسفة التجريبية أمر غير صحيح ذلك لأن الوصفيات ذات مرجعيات مختلفة، إذ تنتمي وصفية تشومسكي إلى الفلسفة العقلية، كما تؤمن الوصفيات التداولية بمبادئ الفلسفة البراغماتية.

ت. كشف البحث عن تقسيم للوصفيات عند الغربيين لم نجد له صدًى في اللسانيات العربية وهو: أنها تقسم إلى (وصفيات آنية) و(وصفيات تعاقبية).

ث. إن الوصف الواقعي هو الخيط الجامع للوصفيات عموماً سواء (التجريبية/ التقريرية)، أو (العقلية/التفسيرية)، ونزيد هنا (الوصفيات البراغماتية/ التداولية). و(لسانيات النص). بذلك يكون (الوصف الواقعي) أمر نسبي ومرهون بالمرجعيات الفلسفية التي تنتظر من خلالها المدارس اللسانية إلى دراسة اللغة. ولعل الخيط الجامع بين الوصفيات المختلفة؛ أن القصد من (الوصف الواقعي) هو دراسة اللغة من ذاتها، ورفض كل ما هو غير موجود فيها. كما كشف البحث عن خلاف بين رؤية الباحثين العرب في الوصف الواقعي، فمنهم من يحدده برفض المعيارية والتاريخية، ومنهم من زاد رفض التدخل العقلي والتأويلي من جهة الباحث اللغوي - هو أمر يتعارض مع وصفية تشومسكي - ومنهم من يحصره برفض المعيارية فقط.

3. اختار البحث مصطلح (البنوية) من بين المصطلحات المتعددة الأخرى، وعلة ذلك هو مطابقة هذا المصطلح لضوابط الصوغ العربي. كما كشف البحث عن أن الجامع بين البنويات - على اختلافها - هي كونها (نظرية علمية تقول بسيطرة النظام اللغوي على عناصره).

4. ضرورة مراعاة التطور العلمي الهائل الذي تمر به اللسانيات إلى يومنا هذا في صوغ مفهوم اللسانيات عموماً والمصطلحات المنطوية فيها على وجه خاص. ولا بد من تبني أحدث الإصدارات التي تراعي ذلك التطور في عرض المفاهيم، وعدم الرجوع إلى مفاهيم الدراسات القديمة - كما فعل بعض الباحثين العرب - إلا في حالة كونها تمثل بنات مرحلتها.

5. إن دخول التوليدية التحويلية في الأبحاث العربية في عام 1970 وليس في عام 1976.

6. وفد إلينا مصطلح البنوية بالتزامن مع دخول النظرية التوليدية التحويلية في الدراسات العربية.

7. كشف البحث الخلاف الحاد بين العرب في علاقة التوليدية التحويلية بالوصفية والبنوية. وقد تم التثبت من ذلك بالرجوع إلى كتابي تشومسكي (البنى النحوية) و(جوانب من نظرية النحو) ومراقبة اصطلاحاته ودلالاتها عنده. ويمكن أن نقول باطمئنان، بناء على قراءتنا تلك: إن نظرية تشومسكي هي نظرية (لسانية) و(بنوية) و(وصفية) و(شكلية) كما قرر تشومسكي نفسه.

وأن (اللسانيات والوصفية والبنوية) قبل التطور الفكري الذي شهدته اللسانيات العربية بعد مرحلة تشومسكي هي مصطلحات مترادفة. وبالنظر إلى التداولية تكون (اللسانيات مساوية للوصفية) وهما شاملان لكل المدارس اللسانية، أما (البنوية) فهي قسم من أقسام اللسانيات أو الوصفيات، وأن البنوية قسيم التداولية ولسانيات النص، كما تصوره المعادلة الآتية: (اللسانيات = الوصفية) = (البنوية + التداولية + لسانيات النص).

المصادر والمراجع والمقالات

- آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، نعوم تشومسكي، ترجمة: د. حمزة بن قبلان المزيني، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ط1، 2005.
- الأسلوبية، بيير جبرو، ترجمة: د. منذر عياشي، مركز الإنماء الحضاري، ط2، 2008م.
- أبحاث في اللغة العربية، د. داود عبده، مكتبة لبنان، بيروت.
- اتجاهات البحث اللساني، مليكا إفتش، ترجمة: د. سعد عبد العزيز مصلوح ود. وفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة والفنون، المشروع القومي للترجمة.

- الاتجاهات اللسانية المعاصرة ودورها في الدراسات الأسلوبية، د. مازن الوعر، مجلة عالم الفكر الكويتية، مج44، ع3 و4، يناير-أبريل/ يونيو، 1994.
- الاتجاهات النحوية لدى القدماء دراسة تحليلية في ضوء المناهج المعاصرة، د. حليلة أحمد عمارة، دار وائل للنشر، الأردن، ط1، 2006م.
- أسس علم اللغة، ماريو باي، ترجمة: د. أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط8، 1419هـ-1998م.
- أشغال ندوة اللسانيات في خدمة اللغة العربية - تونس (23-28 نوفمبر 1981م)، الجامعة التونسية، مركز الدراسات والأبحاث الاقتصادية والاجتماعية - تونس، المطبعة العصرية، تونس، 1983م.
- إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد، د. يوسف وغيلسي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.
- أصوات اللغة، د. عبد الرحمن أيوب، مطبعة دار التأليف، مصر، ط1، 1963م.
- أصول البنيوية في علم اللغة والدراسات الإثنولوجية، د. محمود فهمي حجازي، عالم الفكر الكويتية، مج3، ع2، 1972.
- أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، د. كريم زكي حسام الدين، الرشد للطباعة، ط3، 2001م.
- أصول النحو العربي في نظر النحاة ورأي ابن مضاء وضوء علم اللغة الحديث، د. محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، 1973م.
- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، نايف خرما، مطابع اليقظة، الكويت، 1978م.
- أعلام الفكر اللغوي، مجموعة باحثين، تعريب: د. أحمد شاکر الكلاي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بنغازي، ط1، 2004م.
- الألسنية العربية د. محمد خاقاني أصفهان وآخر، دار جرير، عمان، ط1، 2013.
- أهم المدارس اللسانية، عبد القادر المهيري وآخرون، منشورات المعهد القومي لعلوم التربية، 1986.
- البحث اللغوي، د. محمود فهمي حجازي، دار غريب للطباعة، القاهرة، 1993.
- البحث اللغوي عند الهنود وأثره على اللغويين العرب، د. أحمد مختار، دار الثقافة بيروت، 1972.
- البنى النحوية، نعوم جومسكي، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية، بغداد.
- البنيوية، جان بياجيه، ترجمة: عارف منيمه وبشير أوبري، منشورات عويدات، بيروت، ط1، 1971.
- البنيوية في اللسانيات (الحلقة الأولى)، د. محمد الحناش، دار الرشد الحديثة، الدار البيضاء، ط1، 1980.
- البنيوية وما بعدها النشأة والتقبل، د. سامر فاضل الأسدي، الدار المنهجية، عمان، ط1، 2015.
- تطور علم اللغة العام ومكانة اللغة العربية، د. نزار صبري، بحث منشور في مجلة آفاق عربية، ع10، تشرين الأول، 1989، س14.
- التعريف بعلم اللغة، ديفد كرسنال، ترجمة: د. حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1993.
- التفكير اللساني في الحضارة العربية، د. عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، ليبيا، ط1، 1981.
- التفكير اللغوي بين القديم والجديد، د. كمال بشر، دار الثقافة العربية، القاهرة.
- توطئة لدراسة علم اللغة التعاريف، د. التهامي الراجي الهاشمي، دار الشؤون الثقافية العامة-بغداد، دار النشر المغربية، 1986م.
- جوانب من نظرية النحو، نعوم تشومسكي، ترجمة: د. مرتضى جواد، مطابع جامعة الموصل، 1985.
- الدراسات الصوتية في اللغة العربية بين الوصف والتفسير، د. داود عبده، تقدّم اللسانيات في الأقطار العربية، وقائع ندوة جهوية، الرباط، أبريل 1987م.
- دراسات في علم أصوات العربية، د. داود عبده، مؤسسة الصباح، الكويت.
- دراسات لسانية تطبيقية، د. مازن الوعر، دار الطلاس، ط1، 1989م.

- دراسات نقدية في النحو العربي، د. عبد الرحمن محمد أيوب، مؤسسة الصباح، الكويت.
- دراسة البنية الصرفية في ضوء اللسانيات الوصفية، د. عبد المقصود محمد عبد المقصود، الدار العربية للموسوعات، بيروت، ط1، 2006م.
- الدرس النحوي في القرن العشرين، د. عبد الله أحمد جاد الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، 2004.
- العربية والبحث اللغوي المعاصر، د. رشيد عبد الرحمن العبيدي، المجمع العلمي، بغداد، 2004.
- العربية وعلم اللغة البنوي دراسة في الفكر اللغوي العربي الحديث، د. حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988م.
- العربية وعلم اللغة الحديث، د. محمد محمد داود، دار غريب، القاهرة، 2001.
- العربية ولهجاتها، د. عبد الرحمن أيوب، مطابع سجل العرب، القاهرة، 1968م.
- علم اللسانيات الحديثة نظم التحكم وقواعد البيانات، د. عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء، عمان، ط1، 2002.
- وعلم اللغة، دانييل مانيس، ترجمة: سهيل عثمان، بحث في مجلة الموقف الأدبي، موقع اتحاد الكتاب العرب، دمشق، الرابط: <http://www.awu.sy/archive/mokifadaby/135-136/mokf135-136-014.htm>
- وعلم اللغة الاجتماعي (مدخل)، د. كمال بشر، دار غريب، القاهرة، ط2، 1993.
- علم اللغة العام، فردينان دي سوسير، ترجمة: يوثيل يوسف عزيز، مراجعة: د. مالك المطلبي، مطبعة بيت الموصل، 1988م.
- علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارنة في ضوء التراث واللغات السامية، د. محمود فهمي حجازي، وكالة المطبوعات، الكويت، 1973.
- وعلم اللغة مدخل نظري في اللغة العربية، د. محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، مصر، 2006.
- علم اللغة المعاصر مقدمات وتطبيقات، د. يحيى عبانة ود. آمنة الزعبي، دار الكتاب الثقافية، الأردن، 2005.
- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي، د. محمود السعران، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1962م.
- الفلسفة التجريبية، المعرفة هل هي فطرية أم مكتسبة، محمد زكريا توفيق، جريدة الرب الأسبوعي، السبت، 2009/7/11.
- في علم اللغة، د. غازي مختار طليمات، دار طلاس، دمشق، ط3، 2007.
- في الفكر اللغوي، د. محمد فتوح، دار الفكر العربي، ط1، 1989.
- قاموس اللسانيات (عربي - فرنسي / فرنسي - عربي) مع مقدمة في علم المصطلح، د. عبد السلام المسدي، الدار العربية للكتاب، 1984م.
- القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، أوزوالد ديكر و جان ماري سشايفر، ترجمة: د. منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، ط2، 2007م.
- قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، د. مازن الوعر، دار طلاس، دمشق، ط1، 1988.
- الكتاب بين المعيارية والوصفية، د. أحمد سليمان ياقوت، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 1989م.
- اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، د. نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديثة، إريد - الأردن، ودار للكتاب العالمي، عمان - الأردن، ط1، 1430هـ-2009م.
- اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقي وإشكالاته، د. حافظ اسماعيلي علوي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ليبيا، ط1، 2009م.
- اللسانيات والدلالة، د. منذر عياشي، مركز الانماء الحضاري، ط2، 2007.
- اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، د. عبد القادر الفاسي الفهري، دار الشؤون الثقافية، بغداد.

- اللغة العربية في إطارها الاجتماعي دراسة في علم اللغة الحديث، مصطفى لطفي، معهد الإنماء العربي، بيروت، ط1، 1976م.
- اللغة واللغويات، جون ليونز، ترجمة: د. محمد العناني، دار جرير، عمان، ط1، 2009م.
- مباحث تأسيسية في اللسانيات، د. عبد السلام المسدي، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010.
- مباحث في علم اللغة واللسانيات، د. رشيد عبد الرحمن العبيدي، دار الشؤون الثقافية، بغداد، ط1، 2002.
- مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، د. نور الهدى لوشن، المكتب الجامعي، الإسكندرية، 2006.
- مبادئ اللسانيات، د. أحمد محمد قنّور، دار الفكر، دمشق، ط3، 2008م.
- محاضرات في علم اللغة العام، د. البدرابي زهران، دار العالم العربي، القاهرة، ط1، 2008.
- محاضرات في اللهجات العربية وأسلوب دراستها، د. أنيس فريحة، معهد الدراسات العربية، القاهرة، 1955.
- مشكلة البنية أو أضواء على البنيوية، د. زكريا إبراهيم، دار مصر للطباعة.
- مدخل إلى علم اللسان الحديث، بحث للدكتور عبد الرحمن الحاج صالح في مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، مج1، ع2، 1972م.
- مدخل إلى علم اللغة، إبراهيم خليل، دار المسيرة، عمّان، ط1، 2010م.
- مدخل إلى علم اللغة، محمد حسن عبد العزيز، دار النمر للطباعة، القاهرة، 1983م.
- مدخل للسانيات سويسر، حنون مبارك، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1987م.
- المصطلحات اللغوية الحديثة في اللغة العربية، محمد رشاد الحمزاوي، الدار التونسية للنشر-تونس، المؤسسة الوطنية للكتاب-الجزائر، 1987.
- معجم علم اللغة النظري (انكليزي-عربي) مع مسرد (عربي-انكليزي)، وضع: د. محمد علي الخولي، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1982م.
- معجم اللسانيات، بإشراف: جورج موان، ترجمة: د. جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2012.
- معجم اللسانيات الحديثة، د. كريم زكي حسام الدين وآخرون، مكتبة لبنان ناشرون، لبنان، 1996م.
- معجم اللغة واللسانيات، هارتمان وستورك، ترجمة: د. توفيق عزيز عبد الله وآخرون، دار المأمون، بغداد، 2012.
- معجم مصطلحات علم اللغة الحديث (عربي - انكليزي و انكليزي - عربي)، د. محمد حسن باكلا وآخرون، مكتبة لبنان-بيروت، ط1، 1983م.
- معجم المصطلحات اللغوية (إنكليزي-عربي)، د. رمزي منير، دار العلم للملايين، بيروت، بنان، ط1، 1990.
- المعجم الوظيفي لمقاييس الأدوات النحوية والصرفية، د. عبد القادر عبد الجليل، دار صفاء، عمّان، ط1، 2006.
- مفهوم البنية العميقة بين تشومسكي والدرس النحوي العربي، د. مرتضى جواد باقر، بحث منشور في مجلة اللسان العربي، ع 34، 1990.
- مقالات في اللغة والأدب، أ.د. تمام حسّان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م.
- مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسّان، دار الثقافة، المغرب، 1979م.
- مناهج البحث اللغوي بين التراث والمعاصرة، د. نعمه العزاوي، المجمع العلمي، بغداد، 2001.
- مناهج علم اللغة من هرمان باولر حتى ناعوم تشومسكي، بريجيتة بارتشت، ترجمة: د. سعيد حسن بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2004م.
- منهج البحث اللغوي، د. محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002م.

- منهج البحث اللغوي بين التراث وعلم اللغة الحديث، د.علي زوين، دار الثقافة العامة – أفاق عربية، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، ط1، 1986م.
- منهج سوسير في دراسة اللغة، ثنائيات أم ثلاثيات، د.حيدر غضبان، ضمن وقائع المؤتمر الدولي التاسع عشر لكلية الآداب الجامعة المستنصرية في 2-4 نيسان 2013 دي سوسير حياة في اللغة.
- موجز تاريخ علم اللغة في الغرب، ر.ه. روينز، ترجمة: د.احمد عوض، سلسلة عالم المعرفة (227) المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت، 1418-1997م.
- موسوعة مرجعية لمصطلحات علم اللغة النفسي (انكليزي عربي)، إعداد: د.جلال شمس الدين، مؤسسة الثقافة الجامعية-الإسكندرية، 2003م.
- النحو العربي في مواجهة العصر، إبراهيم السامرائي، دار الجبل، بيروت، ط1، 1950م.
- النحو العربي والدرس الحديث بحث في المنهج، د.عبد الراجحي، المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1988.
- نظرات في التراث اللغوي العربي، د.عبد القادر المهيري، دار الغرب الاسلامي، بيروت، ط1، 1993م.
- نظرية البنائية في النقد الأدبي، د.صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط3، 1987م.
- نظرية تشومسكي اللغوية، جون لوينز، ترجمة: د.حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، ط1، 1985.
- النظرية اللغوية عند ابن جني في ضوء منهج اللسانيات الحديث، بحث ضمن كتاب قضايا المنهج في اللغة والأدب، مجموعة باحثين، دار تويقال للنشر، المغرب، ط1، 1987م.
- نظرية النحو التوليدي التحويلي في الدراسات اللسانية العربية الحديثة، كريم عبيد عليوي، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط1، 2012.
- Linguistics, Jean Aitchison, one edition , 1988.

الأسس التربوية لاستراتيجية النمذجة الجبرية في حل المشكلات في الرياضيات

أ. العالم بن عبد القادر عمر

جامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة (الجزائر) / كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

The educational foundations of the strategy modeling arrest in problem-solving in mathematics

The Scholar Ibn Abdel Qadir Umar

University of Dr. Al-Tahir Molai Sa'eeda (Algeria) / College of Social and Human Sciences

omaralem43@yahoo.fr

Abstract

The research aims at focusing upon the background and basics of the algebra sampling particularly represented by the construction of the mathematic equation which reflects a real or specific problem. Focusing has mostly been made upon the mathematic sampling for being mathematic algorithms aiming at transforming the mathematic problem into mathematic equation to find the suitable solutions for the problem. But this view often overlooks the effects caused by the construction of the mathematic equation on the learner's thinking, thoughts, and tendencies towards mathematics.

الملخص

يهدف صاحب المقال إلى تسليط الضوء على الخلفيات والأسس التربوية للنمذجة الجبرية والمتمثلة تحديدا في بناء المعادلة الرياضية الممثلة لوضعية- مشكلة حقيقية أو مقننة. يتم التركيز كثيرا على النمذجة الرياضية وتحديد الجبرية منها كونها مجرد خوارزميات رياضية تهدف إلى تحويل نص المسألة الرياضية إلى معادلة رياضية تمهيدا لإيجاد الحلول المناسبة للمشكلة المطروحة، ولكن هذه النظرة كثيرا ما تغفل الآثار والمفاعيل التي تحدثها عملية بناء المعادلة الرياضية على عادات تفكير المتعلم والانقلابات التي تحصل على مستوى تصورات وميوله نحو الرياضيات. ومن أجل إحداث اختراق في هذا المجال رأى صاحب المقال أنه من الأنسب عرض تلك التحولات والتغيرات التي تحدث على مستوى تفكير ووجدان وأداء المتعلم أثناء تصديده لترجمة المسائل إلى معادلات رياضية، رأى أنه من الأنسب عرضها على أهم النظريات المفسرة لحدوث التعلم كالنظرية المعرفية والنظرية البنائية والنظرية السلوكية. وعليه فقد تسائل صاحب المقال:

- هل المعاناة الفكرية والوجدانية التي يعيشها المتعلم أثناء محاولته تمثيل عناصر المشكلة المطروحة بنموذج جبري كالمعادلة الرياضية مثلا، هل هكذا معاناة تكون سببا في توليد معنى لما يتعلمه؟ - هل تعتبر عملية بناء المعادلة الرياضية "أداء معرفيا" يتطلب عمليات ومهارات عقلية ومعرفية عليا؟ - إذا اعتبرنا عملية بناء المعادلة الرياضية "مهمة تعليمية" فهل يمكن تحليلها إلى مهارات جزئية تسهّل لتعلمها؟

وكان من الضروري من وجهة نظر صاحب المقال التطرق ولو بإيجاز إلى موضوع المشكلة في الرياضيات وبعض تعاريف النمذجة الرياضية وإلى أهميتها كإحدى استراتيجيات حل المشكلات في الرياضيات. يأتي هذا المقال إجابة مختصرة على الأسئلة المطروحة، مع التذكير أن المبتغى ليس التفصيل في أسس ومبادئ نظريات التعلم التي سبق ذكرها، وإنما المراد هو لفت انتباه ذوي الاختصاص والمهتمين بمناهج الرياضيات المدرسية إلى الأهمية المعرفية والبنائية والإجرائية للنمذجة الجبرية.

المقدمة

مع تعاظم الدور الحضاري والمنفعي الذي تقوم به الرياضيات في مجالات المعرفة المعاصرة، وأوجه التقدم في العلم والتكنولوجيا يصبح من الأهمية بمكان أن نعد أطفالنا -كل أطفالنا - إعداداً قوياً وذكياً في الرياضيات، من حيث تكوين الحس الرياضي وإدراك مفاهيم الرياضيات ومهاراتها بإتقان في سياقات مجتمعية، وفي مواقف واقعية (عبيد، 2004: 13)

تسعى المناهج التربوية الحديثة الخاصة بتعليم الرياضيات إلى تقديمها كموضوع مفتوح على المعارف والعلوم دون أن تكون محصورة في عالم الرموز والمجردات، وذلك باعتماد طرق واستراتيجيات تدريسية تقدم المعارف الرياضية من خلالها في سياقات حقيقية وواقعية، بعيداً عن السياقات المجردة والشكلية، فالمجرد والشكلي لا يعطي مجالات للتعليم، ومن هذا المنظور تعتبر النمذجة الرياضية بأنماطها المختلفة المجال الاستعمولي والديداكتيكي الذي تترجم فيه الكثير من الظواهر والمشكلات إلى نماذج رياضية من معادلات وسلاسل ومتاليات ودوال عددية ومصفوفات ورسومات بيانية وأشكال هندسية وجداول وبيانات إحصائية. وسعيًا منه لتقديم بعض الإضاءات حول الخلفيات المعرفية والوجدانية والإجرائية لاستراتيجية النمذجة الجبرية، طرح صاحب المقال الأسئلة التالية:

ما هي الأسس التربوية لبناء المعادلات الرياضية؟ هل يمكن اعتبار عملية بناء المعادلة الرياضية وضعية معرفية تستثار من خلالها الكثير من العمليات العقلية؟ ما هي العمليات العقلية التي يتطلبها بناء المعادلة الرياضية؟ ما ذا يحدث من تغيرات التصورات والمعاني في نفس المتعلم اتجاه الرياضيات أثناء تحويله النص اللفظي للمسألة الرياضية إلى معادلة رياضية؟ ما هي العمليات المعرفية الوسيطة التي تتحكم في سيرورة بناء وصياغة المعادلة الرياضية كنموذج جبري يمثل المشكلة المطروحة؟ إلى أي حد تسهم ممارسة النمذجة الجبرية في بناء معرفة رياضية ذات معنى بالنسبة للمتعلم؟ إذا اعتبرنا أن بناء المعادلة الرياضية هي "مهمة تعليمية" فكيف يمكن تحليلها إلى مهارات جزئية تسهّل لتعلمها؟

1- المشكلة في الرياضيات

1-1- تعريف

يرى المغيرة (1989) أن المشكلة في الرياضيات هي سؤال محير لا يمكن الإجابة عنه أو حله عن طريق المعلومات والمهارات الجاهزة لدى الشخص الذي يواجه تلك المشكلة أو الموقف، فالمشكلة تكون عندما يواجه الشخص بموقف غير روتيني وليس لديه مهارات أو معلومات أو خوارزميات أو طريقة أو استراتيجية جاهزة للتغلب على هذا الموقف، بل عليه أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابق ووذات العلاقة في قالب جديد ليس لديه من قبل، والذي عن طريقه قد يتمكن من التغلب على هذا الموقف (المغيرة، 1989: 129). وبالنسبة لأبو زينة (1995) فإن المشكلة في الرياضيات هي موقف رياضي أو حياتي جد يد يتعرض له التلميذ ويتطلب حله استخدام المعلومات الرياضية السابقة، ومن الضروري أن تكون المسائل التي يتعرض لها التلميذ متنوعة وشاملة لمواقف حياتية تستخدم المعرفة الرياضية المكتسبة (أبو زينة، 1995: 46). أما بالنسبة إلى (Cassarino 2006) فإن المشكلة الرياضية هي تساؤل رياضي أو موقف رياضي غير منظم بشكل جيد يحتاج إلى حل من خلال عملية أو سلسلة من الأفعال التي يتعين على التلميذ القيام بها. (Cassari, 2006: 22)

إن التعاريف التي سبق ذكرها تعتبر مادة معرفية مهمة يمكن استخدامها للتمييز بين ثلاث مفاهيم أساسية تستخدم في مجال حل المشكلات في الرياضيات وهي المشكلة الرياضية والمشكلة في الرياضيات والمسألة الرياضية.

الفرق بين المشكلة الرياضية والمسألة الرياضية

المشكلة الرياضية موقف ذو صلة بالمعرفة الرياضية ويثير حيرة والتباس في ذهن الفرد، بمعنى أنها إشكال رياضي يتطلب حلاً أو تفسيراً مثل:

1- مجموعة الأعداد الأولية المنتهية أم غير منتهية؟

2-كيف يمكن تفسير كون مجال من مجموعة الأعداد الحقيقة محدود وفي نفس الوقت غير منتهى؟

3-الدالة الأصلية للدالة المقلوب $1/x$

4- كيفية حساب مساحة سطح الكرة.

8-نوع العلاقة بين طول قطر المربع وطول ضلعه.

9-حل معادلة من الدرجة الخامسة ذات مجهول واحد.

فالمشكلة الرياضية إذن هي موقف رياضي بامتياز يولد في النفس الشعور بوجود صعوبة لا بد من تخطيها، أو عقبة لا بد من تجاوزها، أو التباس لابد من تبديده.

أما المسألة الرياضية فهي " نص رياضي" مبني بطريقة صريحة وبأسلوب غير ملتبس ولا يقبل التأويل، ويتضمن معطيات لازمة وكافية حول المشكلة المطروحة كما يتضمن سؤالاً أو مجموعة أسئلة واضحة ويطلب الإجابة عنها شفوياً أو كتابياً، والمسألة الرياضية هي وضعية رياضية بحتة أي أن لغتها رياضية خالصة جبرية كانت أو بيانية أو لفظية طبيعية، وذلك مهما كانت المشكلة الممثلة رياضياً من خلال هذه المسألة، فالمسألة الرياضية هي إذن إشكالية تريضية لمشكلة رياضية أو فيزيائية أو اقتصادية أو مسحية أو أي مشكلة ذات صلة بالمواقف الحياتية المختلفة، وتصاغ المسألة الرياضية من خلال نص رياضي يحوي:

- معطيات لازمة وكافية حول المشكلة المطروحة

- أسئلة واضحة

- تعبيراً واضحاً ومفهوماً عن المطلوب

ولمزيد من توضيح الفروق الفاصلة بين المشكلة الرياضية والمسألة الرياضية نستعين بالأمثلة التالية:

مشكلة (معطى)	المجالات ذات الصلة	مسألة (بناء)
مشكلة تعيين عددين طبيعيين علم (بضم العين) كل من جذاؤهما وقاسمهما المشترك الأكبر	- القسمة الإقليدية -خواص القاسم المشترك الأكبر لعددين طبيعيين - المعادلات الرياضية	جد عددين طبيعيين جذاؤهما 1617 والقاسم المشترك الأكبر لهما هو 7 (أذكر جميع الحلول الممكنة)
كيفية إنشاء زاوية حادة دون معرفة قياسها، وإحدى نسبها المثلثية معلومة	- حساب مثلثات - إنشاء هندسي	إنشئ الزاوية الحادة $\hat{A}$ حيث أن: $\sin \hat{A} = \frac{3}{4}$
كيفية تعيين مجموعة من الأعداد الطبيعية المتتالية علم مجموعها	- المتتالية الحسابية (مبادئها، خواصها، قوانينها)	عين 6 أعداد طبيعية متتالية مجموعها 315
عدد كفيات (إمكانات) استخراج مجموعة جزئية من مجموعة تحويها.	- تحليل توفقي (الخواص والقوانين)	عين عدد المجموعات الجزئية التي تحوي كل منها ثلاث عناصر ويمكن استخراجها من المجموعة A حيث: $A = \{2, 3, 0, 1, 6, 8\}$

يتضح من خلال الأمثلة التي سبقها ذكرها أن المشكلة الرياضية هي تحدي ذو صلة بالمعرفة الرياضية ذاتها، ويثير في النفس حيرة وتساؤل، بينما المسألة الرياضية هي موقف -إشكالية وأسئلة مبنية وفق معايير محددة مصاغة في نص رياضي.

الفرق بين المشكلة الرياضية والمشكلة في الرياضيات

يمكن تقسيم المشكلات في الرياضيات من حيث ارتباط مجالاتها بالرياضيات إلى فيئتين: مشكلات خارج مجال الرياضيات (extra-mathemtique) يتطلب حلها ترجمتها إلى مسائل رياضية، وفئة ثانية وتشمل المشكلات المرتبطة بالمعرفة الرياضية ذاتها (intra-mathematique)، ومنه فإن كل مشكلة رياضية هي مشكلة في الرياضيات والعكس غير صحيح، فتحديد طبيعة حركة جسم يغير سرعته من لحظة إلى أخرى هي مشكلة فيزيائية تم تحويلها إلى مشكلة في الرياضيات من خلال نمذجتها رياضياً باستخدام مبادئ التفاضل والتكامل التي شكلت الأساس الرياضي لصياغة قوانين التسارع. كما أن الكيفية التي تنتقل بها الحرارة من وسط مادي إلى آخر هي مشكلة فيزيائية تم تحويلها إلى مشكلة في

الرياضيات من خلال نمذجتها رياضيا باستخدام قوانين الديناميكية الحرارية وهي معادلات رياضية تمثل حالات التوازن من عدمها بين الحجوم ودرجات الحرارة والضغط.

وكذلك المشكلات التي تطرحها التعاملات المصرفية والبنكية كالديون والفوائد بجميع أنواعها هي مشكلات مالية مصرفية أو تجارية تم تمثيلها ونمذجتها رياضيا من خلال مبادئ الحساب التجاري كقوانين المتتاليات الحسابية والمتتاليات الهندسية وقوانين تغيرات الدوال العددية والمنحنيات البيانية. ولمزيد من توضيح الفروق بين المشكلة الرياضية المشكلة في الرياضيات الرياضية نستعين بالأمثلة التالية:

المشكلة في الرياضيات	نوعها أو مجالها	المسألة	النموذج أو النماذج الرياضية المناسبة
كيفية تحديد الزيادة التي تطرأ على مبلغ مالي تم إيداعه بإحدى البنوك (خارج الرياضيات) (extra-mathemtique)	مصرفية	أودع شخص مبلغ 100 ألف دينار جزائري بأحد البنوك على سبيل الاحتياط بنسبة فائدة تقدر ب 5.6% سنوياً. ما هي الزيادة بالدينار الجزائري التي تطرأ على هذه الوديعة بعد 5 سنوات من تاريخ الإيداع؟	-المعادلات الرياضية - المتتالية الهندسية -المتتالية الحسابية
كيفية تحديد تغيرات نسبة السكر في دم شخص. (خارج الرياضيات) (extra-mathemtique)	كيميائية-حيوية	أظهرت الفحوصات أنه خلال 10 دقائق تغيرت نسبة السكر في دم الشخص المفحوص بين 0.89غ/ل و 0.94غ/ل المطلوب تحديد مجال تغير نسبة السكر في دم هذا المفحوص خلال الشهر الذي يلي مباشرة عملية الفحص.	- النسبة والتناسبية -قوانين الاحتمال وتحديد قانون بواسون (Poisson)
إيجاد العلاقة بين ضلع المربع وطول قطره (داخل الرياضيات) (intra-mathematique)	رياضية	طول ضلع مربع يساوي 4.9 متر. أحسب طول قطره	-النسب المثلثة (Sin, Cos, Tan) -مبرهنة فيثاغورس الخاصة بالمثلث القائم
مشكلة التنبؤ بعدد ونسبة المتسربين مدرسيا بعد عدد من السنوات بمعرفة الحالة الراهنة للتسرب المدرسي (خارج الرياضيات) (extra-iquemathemt)	تربوية - اجتماعية	إذا كانت نسب التسرب المدرسي الخاصة بالسنوات الثلاث الأخيرة هي 6% و 6.7% و 7.02%. فما هي النسبة التي يمكن تسجيلها بعد 5 سنوات من الآن؟	- معادلة المستقيم في المستوى - القوانين الإحصائية الخاصة بالانحدار - الرسوم البيانية
مشكلة تحديد إحداثيات طائرة تحلق في الأجواء.	- ملاحه جوية	تحلق طائرة على ارتفاع 1560m.جد بعدها عن برج المراقبة إذا كانت زاوية تحليقها مع الأفقي تساوي 35°	-النسب المثلثية (Sin, Cos, Tan) -التناسبية - العلاقات المترية في المثلث

- استراتيجيات حل المشكلة في الرياضيات

إن من أهم أهداف تدريس الرياضيات هو اكتساب الطلبة إستراتيجيات تفكير سليمة ويؤدي استخدام إستراتيجيات حل المشكلات في تدريس الرياضيات دورا هاما في توظيف جميع إستراتيجيات التفكير، ليس فقط في دراسة التلاميذ للرياضيات ولكن في حياتهم اليومية أيضاً. (محمود، 1989: 87)

2-1- تعريف

يرى سعد (1970) أن الموقف التعليمي أو التدريسي تتخلله مجموعة من الأنشطة، كطرح الأسئلة وتقويم الإجابات أو شرح نظرية أو إثبات قاعدة أو حل تمارين ومسائل أو إجراء تجربة، ومن هنا فالاستراتيجية هي المسار المنظم التي تتم فيه جميع الأنشطة السابقة، وإلا عمت الفوضى الموقف التدريسي (سعد، 1970: 148). كما يرى مجدي (1989) أن كلمة "استراتيجية" تشير إلى نمط من الأفعال والتصرفات التي تستخدم لتحقيق نتائج معينة، وهذه الأفعال والتصرفات تعمل

بالتالي على تقف تحقيق نتائج غير مرغوب فيها. (مجدي، 1989: 103). وبالنسبة إلى يحي (2002) فإن الاستراتيجية هي مجموعة من الأفكار والمبادئ التي تتناول مجالات من المعرفة الإنسانية بصورة متكاملة، مع تحديد الوسائل والأساليب التي تساعدنا على تحقيق الأهداف، وأما الاستراتيجية التعليمية فهي مواصفات اختيار وتسلسل الأحداث والأنشطة في درس معين. (يحي وآخرون، 2002: 4). ويعرف المجلس الأعلى للغة العربية الاستراتيجية بأنها مخطط عمل يشتمل على أهداف عملية محددة وعلى مراحل ومسارات تحقيق الأهداف وعلى الوسائل التي تسمح ببلوغها. (المجلس الأعلى للغة العربية، 2010: 45)

خلاصة:

يرى الباحث أن التعاريف التي سبق ذكرها تعتبر مصدر إضاءة واستبصار لتعدد معاني مصطلح الاستراتيجية بتعدد السياقات والمواقف التي تحدد دلالة هذا المصطلح الهام والمفتاحي. ومن هنا يمكن التمييز بين معاني مصطلح الاستراتيجية داخل السياق التربوي بالشكل التالي.

التعريف الديدانكي (التعليمي): خطة تصف مسار الفعل التدريسي داخل الصف الدراسي بكيفية تمكن من توقع النتائج المرغوب فيها، وتخطيط وسائل بلوغها. وتشمل كل استراتيجية ديدانكية مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال يتم التخطيط لها انطلاقاً من أهداف أو حاجات أو مشكلات.

التعريف البيداغوجي: الاستراتيجية البيداغوجية هي خطة تصف مجموعة المكونات والعمليات المحددة لموقف تعليمي معين وتتميز هذه الخطة بتركيزها على المبادئ والخلفيات النظرية للعملية التعليمية مع عدم إهمالها للتفاصيل التدريسية. التعريف التربوي: الاستراتيجية التربوية هي خطة تصف مجموعة الأسس والضوابط والنماذج المحددة لبناء منهاج تربوي يمكننا من تنظيم مجريات المسيرة التربوية وما تشمله من سياسات وإدارة وطرق تدريس وأساليب تقويم.

3- استراتيجية النمذجة الجبرية في حل المشكلات في الرياضيات تعريف النمذجة الرياضية

يرى مجدي (1989) فيعرف النمذجة الرياضية بأنها تمثيل لموقف واقعي بالرموز والمعادلات والأشكال الهندسية، وغالباً ما تفوق النماذج الرياضية نظيراتها الفيزيائية لأن الأخيرة قدرتها محدودة على وصف سلوك النظام والعلاقات بين المتغيرات، بينما النماذج الرياضية أكثر قدرة على ذلك. (مجدي، 1989: 303). ويؤكد كل من Tanner (1994) Jones: أن أبسط تمثيل للنمذجة الرياضية هو رسم تخطيطي مكون من مرحلتين توضحان الترجمة من المشكلة الواقعية إلى الرياضيات، وتفسير الحل الرياضي بالعودة إلى المشكلة الواقعية، وهاتان المرحلتان تستلزمان التحرك بينهما، فالنمذجة تبدأ مع المشكلة الواقعية، ويتم تجريدها وترجمتها إلى مشكلة رياضية متكافئة معها ثم فحص الحلول في ضوء الموقف الأصلي (Tanner وآخرون، 1994: 414). أما Stacey (1996) فيصرح بقوله: النمذجة الرياضية هي استخدام الرياضيات في مجال العالم من حولنا، فعملية النمذجة الرياضية تعالج سؤالاً ينشأ من خارج مجال الرياضيات وتنتقل به إلى الأساليب الرياضية التي يمكن أن تستخدم لإلقاء بعض الضوء على السؤال الأصلي، ويضيف أن النمذجة الرياضية هي عملية كاملة تقوم من موقف المشكلة الحقيقي الأصلي إلى بناء واستخدام للنموذج الذي يتم اختباره لعمل تنبؤات والنموذج الرياضي هو فئة من الافتراضات بالإضافة إلى فئة من العلاقات توظف لحل المشكلة الحياتية أو الواقعية (Stacey، 1996: 14). ويعرف الجراح (2000) النمذجة الرياضية بأنها العملية التي تتضمن تحويل المشكلة الحياتية إلى مسألة رياضية، ثم التعامل مع هذه المسألة وحلها واختبار نتائج الحل في الموقف الحياتي، مما يتيح التوصل إلى تنبؤات وتعميمات جديدة (الجراح، 7: 2000). أما Cheng (2001) فيعرف النمذجة الرياضية بأنها عملية تمثيل مشكلات العالم الحقيقي رياضياً ومحاولة إيجاد حلول لتلك المشكلات. ويعرف كل من Kahn و Kyle (2002) النمذجة الرياضية بأنها ترجمة مشكلة من العالم الواقعي إلى تمثيل بعد رياضياً ثم حل هذه الصياغة الرياضية، وبعد ذلك يترجم الحل الرياضي في سياق العالم الواقعي (Kahn وآخرون، 2002: 162). تشير مينا (2006) إلى أن النمذجة الرياضية ما هي إلا تطبيقات للرياضيات، حيث يتم فيها تحويل الموقف أو المشكلة الحياتية إلى مسألة رياضية وحلها واختبار

الحلول على الموقف الحياتي واختيار أفضل الحلول (ميناء، 2006: 217). ويعرف لحر (2007) النمذجة الرياضية بأنها تطبيق الرياضيات في معالجة مشاكل واقعية في الحياة أو مشاكل في الرياضيات نفسها أو مشاكل في علوم أخرى وذلك عن طريق تحويل المشكلة الحياتية إلى مسألة رياضية ثم التعامل مع هذه المسألة وحلها، واختيار أفضل الحلول والذي يتناسب مع طبيعة المشكلة التي نعالجها ومن ثم التعميم والتنبؤ إن أمكن ذلك (لحر، 14: 2007). ويعرف G (2000 randgenet) النمذجة الرياضية بأنها عملية رياضية تتضمن ملاحظة الظاهرة، وتخمين العلاقات، وتطبيق التحليلات الرياضية (معادلات، تراكيب رمزية،... الخ) والتوصل إلى نتائج رياضية، وإعادة تفسير النموذج، فهي أساساً تعد عملية تعميم منظمة، حيث يحاول النموذج الرياضي وصف العلاقات الرياضية لمجموعة من المشكلات أو المواقف مع استمرار تنقيح وتنقية النموذج واختباره بصورة متكررة (Grandgenet، 2000: 35). أما (Keng Ang 2005) فيرى أن النمذجة الرياضية هي تحويل المشكلة الحياتية إلى مسألة رياضية ثم التعامل مع هذه المسألة وحلها وتفسير الحل الرياضي ومن ثم اختبار الحل في الموقف الحياتي. (Keng Ang، 2005: 205). وبالنسبة إلى أحمد (2008) فإن النمذجة الرياضية هي عملية بناء نموذج رياضي لمشكلة تطبيقية ما (أحمد، 2008: 12)

خلاصة التعاريف

- يمكن الإشارة إلى أن التعاريف السابقة التي تناولت موضوع النمذجة الرياضية تقاطعت من حيث اعتبار:
- 1- النمذجة الرياضية ترتكز أساساً على مشكلة من الواقع تتطلب حلاً يستلزم التعبير الرياضي بمختلف أنماطه اللفظية والرمزية والبيانية.. ويتم العمل على النموذج وإيجاد الحل الرياضي وبالتالي الحل الواقعي للمشكلة المطروحة.
 - 2- النمذجة الرياضية في جوهرها "تجسير" بين المعارف الرياضية الأساسية والمواقف الغير رياضية.
 - 3- النمذجة الرياضية هي استخدام النماذج الرياضية كالمعادلات الرياضية والمتباينات والدوال والمتتاليات والسلاسل والرسومات والتمثيلات البيانية التي لتمثيل العلاقات الكمية لمختلف العوامل والظروف المحيطة بالمشكلة أو بالظاهرة بشكل يمكننا من إيجاد الحلول بالطرق الرياضية.
 - 4- النمذجة الرياضية هي تطبيق الرياضيات في معالجة مشاكل واقعية في الحياة أو مشاكل في الرياضيات نفسها أو مشاكل في علوم أخرى.

3-2- أهمية النمذجة الرياضية في حل المشكلات في الرياضيات

يرى حاتم أن النمذجة الرياضية تستمد أهميتها في تعليم الرياضيات من النقاط التالية:

- 1- إكتساب أسلوب علمي لحل المشكلات.
 - 2- ربط الرياضيات بالعلوم الأخرى والبيئة يزيد دافعية التلاميذ لدراسة الرياضيات من خلال ما يجدون فيها ما يناسب ميولهم واتجاهاتهم (حاتم، 1983: 40).
- ويشير مجدي إلى أن الرياضيات تمدنا بأسلوب خاص لدراسة المواقف الموجودة من حولنا في الحياة والكشف عن النظم التي تتحكم فيها. وهذا الأسلوب يساعدنا على تحديد ما يمكن أن يحدث، وبذلك يمكننا الوصول إلى أفضل القرارات في الوقت المناسب. والأسلوب المقصود هو استخدام النماذج الرياضية لفهم الأشياء من حولنا، من نظم أو مواقف (مجدي، 1989: 303). ويصف Meznik النمذجة الرياضية بأنها داعمة لتدريس الرياضيات، حيث أن أهمية النمذجة الرياضية تكمن في كيفية تطبيق النظريات الرياضية في الواقع، وهو أحد الأهداف الأساسية للرياضيات كما تسهم في تنمية التفكير الذي هو من أهم النقاط في تعلم وتعليم الرياضيات. (Meznik، 1999: 43). وبالنسبة إلى Jiang فإن استخدام النمذجة الرياضية يسهم في تنمية الكثير من المخرجات الرياضية، فالمتعلمون يكون لديهم دافعية أكثر ليتعلموا عندما يمكنهم رؤية أن ما يتعلمونه يكون مفيداً في حياتهم، حيث تشجعهم النمذجة الرياضية في ربط التعلم بالحياة، وتساعد أيضاً النمذجة الرياضية المعلمين على أن يدركوا مشكلات مجتمعية كثيرة مؤثرة مليئة بالرياضيات/ حيث أن الرياضيات جزء طبيعي من هذه المشكلات مما يؤدي إلى تغيير تفكير المتعلمين ومعتقداتهم عن الرياضيات، ويروا الرياضيات مادة شائقة

ومفيدة مما يزيد فهمهم للرياضيات (Jiang، 2000: 65). ومن أجل بناء مناهج خاصة بتدريس الرياضيات تلبي متطلبات التطورات الحاصلة في العالم يوصي المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM) وفي إطار وضعه لمعايير الرياضيات المدرسية، حيث يشير المجلس إلى أهمية النمذجة الرياضية باعتبارها عملية تحقق أهداف تدريس الجبر وتعزيز التمثيلات الرياضية، حيث نادى باستخدام النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية ضمن أهداف تعليم الجبر، واستخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضية ضمن أهداف عملية التمثيل الرياضي (NCTM، 2000: 285). يصرح عطوان بأن للرياضيات دورها وإسهامها المميز في ألوان الحياة المختلفة، حيث لم تعد النظرة لعلم الرياضيات كمجرد فرع من فروع العلوم الطبيعية فحسب، بل ينظر الكثير إليها كأصل للعلوم الأخرى فهي تستخدم في معظم العلوم الطبيعية والإنسانية، كما نحتاجها كثيراً في تبسيط القضايا والمشكلات التي تواجهنا في تلك العلوم (عطوان، 2005، 9). ونظراً لأهمية النمذجة الرياضية فقد اعتبرها البرنامج الدولي لمتابعة مكتسبات التلميذ (PISA) إحدى الكفاءات الرياضية الضرورية لتقويم التحصيل في الرياضيات وهي التفكير الرياضي والمحاكاة والاتصال والنمذجة وطرح وحل المسائل والتمثيل واستخدام الرموز واللغة الفنية والعمليات واستخدام الوسائط والأدوات (غازي، 2006: 10) ويذكر كيجر أن استخدام النمذجة الرياضية يعتبر بمثابة تحويل الرياضيات إلى بنية واقعية، وأن يشعر التلميذ بأهمية ذلك في مواقف عميقة وتتضح أمامه مفرداتها بشكل محسوس وتتفق بنية هذه النمذجة الرياضية مع تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يتضح من خصائصهم العقلية ومتطلبات تعليمهم الرياضيات (كيجر، 2007: 10). يشير أحمد أنه ونظراً للفجوة بين الواقع والنظرية أعتبرت النماذج الرياضية كجسور تسمح بالعبور على هذه الفجوة أثناء البحث الإجرائي، وتعمل المناهج على التعبير وتصوير المفاهيم المتفاعلة مع الواقع وتمثيله كجزء مبسط للواقع تساعد في فهم وضبط أفضل للظواهر المدروسة. كما تهدف النماذج الرياضية إلى مساعدة التلميذ على فهم الموضوعات الرياضية من خلال الانتقال من مواقف واقعية في الحياة إلى نماذج رياضية مجردة، كما أن النماذج الرياضية تساعد التلميذ على استخدام الرياضيات في حل الكثير من المشكلات التي تصادفه في الحياة. (أحمد، 2008: 53).

وعلى ضوء ما سبق ذكره نطرح السؤال التالي: مما تستمد النمذجة الرياضية أهميتها؟ ويرى الباحث أن النمذجة الرياضية تستمد أهميتها ما يلي:

-القيمة الاستمولوجية للنمذجة الرياضية

تعتبر الاستمولوجيا مجال البحث في التساؤلات حول مبادئ كافة أنواع العلوم وفروضها ونتائجها من أجل بيان قيمتها وأصلها المنطقي، ومن هذا المنطلق تعتبر النمذجة الرياضية تأسيساً لاستمولوجيا "علمية" أي علم من العلوم وذلك بتوفير النماذج الرياضية اللازمة للتعبير عن قضايا وقوانينه بغرض الوصف أو التفسير أو التنبؤ.

-القيمة التعليمية (الديداكتيكية) للنمذجة الرياضية

تعتبر التعليمية مجموعة الأساليب المعتمدة في تحليل وتوجيه العملية التعليمية، ويتم ذلك من خلال استبصار طبيعة العلاقات بين المعلم والمتعلم وموضوع المعرفة، أي أن التعليمية أو الديداكتيك تهتم بتوفير أنسب الشروط الخاصة بتحليل وتنظيم الوضعيات التعليمية/ التعليمية، وأما ديديكتيك الرياضيات فتهتم بمحاولة وصف وتحليل وفهم وشرح سيروية تحصيل المعارف والمهارات الرياضية.

فالنمذجة الرياضية من منظور تعليمي هي مجموعة العمليات التي تهدف من جهة إلى تهيئة المعرفة الرياضية وجعلها قابلة للتدريس، ومن جهة أخرى تهدف إلى تهيئة إيجابية لذهن المتعلم من أجل تلقي المعرفة الرياضية من خلال استراتيجيات تدريسية مناسبة. ومن هذه النظرة إلى تعليمية الرياضيات تبرز الفعالية الإيجابية والغير محدودة للنمذجة الرياضية في تحويل المواقف الحياتية إلى مسائل رياضية ثم ترجمتها لاحقاً إلى نماذج رياضية.

3-3- النمذجة الجبرية

جاء في دليل التدريس الفعال للرياضيات الذي أعدته وزارة التربية الوطنية بأونتاريو بكندا ما يلي: يشمل ميدان النمذجة الجبرية مفاهيم رياضية بالغة الأهمية تستخدم في تمثيل ووصف وتحليل الكثير من العلاقات التي تطرحها المشكلات التي تواجهنا في حياتنا اليومية. كل هذا شكل أحد العوامل الأساسية في تطور علم الجبر وذلك لحاجة الإنسان لفهم العالم الحقيقي كوضعيات الكواكب وحركة المد والجزر وسقوط الأشياء. وقد عكف الكثير من علماء الرياضيات على حل أسئلة ترتبط بملاحظاتهم حول الأنماط والقواعد التي تنظم سير الكثير من الظواهر، وذلك من خلال نمذجة هذه الأنماط والقواعد بمعادلات رياضية، ومن هنا يمكن القول بأن الجبر لم يعد مجرد عمليات على الأعداد والرموز بل أصبح طريقة في التفكير وفي التصور وفي التعبير عن العلاقات (وزارة التربية الوطنية، Ontario، 2008: 67)

وبالرغم من تعدد أنماط النمذجة الرياضية التي تشمل النمذجة الجبرية والنمذجة البيانية والنمذجة الهندسية وتنظيم المعطيات (نمذجة جدولية وغيرها)، فإن المقال الحالي يقتصر على النمذجة الجبرية التي تعني التعبير عن المشكلة أو الظاهرة قيد الدراسة بمعادلة رياضية.

4- الأسس التربوية لاستراتيجية النمذجة الجبرية

بالرغم من الأهمية الإجرائية للنمذجة الجبرية فإن البحث في مبرراتها المعرفية وخلفياتها النظرية تدفعنا إلى التساؤل: ما هي المبادئ التربوية التي تبرر قدرة وفعالية استراتيجية النمذجة الرياضية في حل المشكلات في الرياضيات؟ وما هي الأهمية التربوية لمهارات النمذجة الجبرية في ضوء أهم النظريات المفسرة لحدوث التعلم؟ وتقيداً بطبيعة الدراسة الحالية وحدودها فإن الإجابة على الأسئلة السابقة لا تعني التفصيل في خصائص كل نظرية من نظريات التعلم وجذورها التاريخية والفلسفية، وإنما سيقصر الحديث على مدى تماشي النمذجة الجبرية مع متطلبات بعض النظريات المفسرة لحدوث التعلم كالنظرية البنائية والنظرية المعرفية والنظرية السلوكية.

4-1- النمذجة الجبرية وبيداغوجية المعنى

يصرح كل من الفقهى والشناوي أن أوزبيل Ausubel يرى أن حل المشكلات هي بحد ذاتها عملية تعلم استكشافي ذي معنى، أي أن للمتعلم دور إيجابي في تحقيقها، فهو لا يتلقى الحل من غيره، وإنما يبذل جهداً فكرياً لإنجازه، ثم يقوم بدمجها ضمن بنائه المعرفي إذا يصعب تخزينها في الذاكرة دون استيعاب عناصرها وسبل الوصول إلى المطلوب فيها (الفقهى وآخرون، 1996: 94). ويرى مصطفى أن أدبيات موضوع حول طبيعة المعرفة والتراكم المعرفي لدى الإنسان، أثارت فكرة الرغبة والوصول والتواصل لأجل بناء المعاني. فالتعلم حسب (بياجيه)، هو عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد وفهم كيف يرتبط المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها. (مصطفى ناصف، 1983: 301). يؤكد أوزبيل على إمكانية تحسين التذكر والتعلم من خلال استخدام وبناء أطر لتنظيم وتخزين المعلومات بشكل مترابط ومنطقي وذو معنى حيث يؤدي تنظيم المعلومات وتربطها داخل البناء المعرفي إلى حماية الفكرة الجديدة من النسيان أو النسيان السريع فالأفكار المنظمة أقل عرضة للنسيان. (الزيات، 2004، 294-295). يصرح مصطفى ناصف أن أدبيات طبيعة المعرفة والتراكم المعرفي لدى الإنسان، أثارت فكرة الرغبة والوصول والتواصل لأجل بناء المعاني. التعلم حسب (بياجيه)، هو عملية تنظيم ذاتية تؤدي إلى فهم العلاقات بين عناصر المفهوم الواحد وفهم كيف يرتبط المفهوم المحدد بالمفاهيم التي سبق تعلمها. (مصطفى،

ويرى عبد الكريم أن التعلم هو عملية ذاتية محضة تستند إلى عالم المحسوسات كوسائط تساعد على الترميز وإشراك الحواس كلها لاستدخال المعاني في الخريطة الذهنية. (عبد الكريم غريب، 2007). إن العمل على المفاهيم التي تتدخل كأدوات يتطلب استحضار المعارف العامة للتلميذ ويجرب دلالتها وانسجامها، وهو الأمر الذي يعطي معنى لهذه المفاهيم. (وزارة التربية الوطنية، 2009: المقدمة)

وبحسب نظرية بناء المعنى كما يقول مؤيدوها وفي مقدمتهم Ausubel فإن العامل الأشد تأثيراً في حدوث تعلم ذي معنى وأكثر ديمومة في نفس المتعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل. والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متميزة بدقة ومحددة بوضوح تتبثق لدى الفرد حين تتصل العلامات والرموز والمفاهيم والقضايا بعضها ببعض ويتم استيعابها في بنائه المعرفي ويعتمد التعلم ذو المعنى على طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد وعلى توافر محتوى مناسب في بنية الفرد المعرفية.. يرى (Piaget) أن الفائدة الأساسية لنظرية النمو المعرفي في سياق التعلم، هي " إتاحة الفرص أمام الطفل ليقوم بتعلم ذاتي، لأننا لا نستطيع تنمية ذكاء الطفل بالتكلم معه فقط، ولا نستطيع أن نمارس التربية بشكل جيد دون أن نضع الطفل في موقف تعليمي، حيث يختبر فيه ويرى ما يحصل ويستخدم الرموز ويصيغ الأسئلة ويبحث عن إجاباته الخاصة، رابطاً ما يجده هنا وما يجده في مكان آخر، مقارناً اكتشافه باكتشافات الأطفال الآخرين." (مريم سليم، 376).

وهكذا وبحسب نظرية بناء المعنى فإن العامل الأشد تأثيراً في حدوث تعلم ذي أثر له معنى وأكثر ديمومة في نفس المتعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل. والمعنى ما هو إلا خبرة شعورية متميزة بدقة ومحددة بوضوح تتبثق لدى الفرد حين تتصل العلامات والرموز والمفاهيم والقضايا بعضها ببعض ويتم استيعابها في بنائه المعرفي ويعتمد التعلم ذو المعنى على طبيعة المادة التي يتعلمها الفرد وعلى توافر محتوى مناسب في بنية الفرد المعرفية.

مما سبق فإن ممارسة النمذجة الجبرية وبناء المعادلة الرياضية وما يستلزمه من حصر لمعطيات وعناصر المشكلة وما يتطلبه من ترجمة رياضية، يعتبر مجالاً لتعلم ذي معنى نظراً للاعتبارات التالية: - تتدرج استراتيجية النمذجة الجبرية في حل المشكلات في الرياضيات في إطار ما يسميه أوزبيل باكتشاف ذي مغزى أو ذي معنى الذي يكتشف التلميذ من خلاله العلاقات بين المعلومات والبيانات المقدمة له وهو يستوعب خلال ذلك معاني هذه البيانات عن طريق ربط خبراته الجديدة بخبرته المعرفية السابقة.

- استراتيجية النمذجة الجبرية تهيئ فرص الاكتشاف الذي يحاول فيه التلميذ إيجاد إجابات لأسئلة تدور في ذهنه أو عن مفاهيم وعلاقات يريد ترجمتها إلى معادلات رياضية، فمواجهته المشكلة من خلال ترييضها وترجمتها رياضياً يعد محالاً حيويًا تجعل التلميذ يمر بخبرات تعليمية تجعله مضطراً لتوظيف أساليبه الإدراكية وتراكيبه العقلية، ونتيجة لذلك يصبح تعلم الرياضيات سلسلة من عمليات تركيب وإعادة تركيب المعارف من قبل المتعلم وهذا في حد ذاته يعد توليداً لمعنى ما.

- تتدرج استراتيجية النمذجة الجبرية في حل المشكلات في الرياضيات في إطار ما يسميه أوزبيل باكتشاف ذي مغزى أو ذي معنى الذي يكتشف التلميذ من خلاله العلاقات بين المعلومات والبيانات المقدمة له وهو يستوعب خلال ذلك معاني هذه البيانات عن طريق ربط خبراته الجديدة بخبرته المعرفية السابقة من جهة، ومن جهة أخرى ربط خبرته المعرفية بما يحيط به من وقائع.

- ممارسة النمذجة الجبرية يهيئ للتلميذ فرص الاكتشاف التي تسمح له بإيجاد إجابات لأسئلة تدور في ذهنه أو عن وقائع وعلاقات يريد ترجمتها من خلال معادلات رياضية أو نماذج رياضية أخرى.

- ترجمة الوقائع إلى معادلات رياضية وتصور وبناء الحلول المناسبة لها يعد مجالاً حيويًا تجعل التلميذ يمر بخبرات تعليمية تضطره لتوظيف أساليبه الإدراكية وتراكيبه العقلية، كما تجعله يعيش معاناة عقلية إيجابية ومثمرة يصبح التعلم من خلالها سلسلة من عمليات تركيب وإعادة تركيب المعارف من قبل المتعلم وهذا في حد ذاته يعد توليداً لمعنى ما يتعلمه. فالمكابدات الوجدانية والعقلية التي يواجهها المتعلم أثناء بنائه للمعادلة الرياضية انطلاقاً من معطيات الوضعية، هذه المكابدات تولد في نفس المتعلم تصوراً أكثر وضوحاً وشمولية عن حقيقة المعادلة الرياضية كنموذج يمثل "واقعا" بدل من كونها "كائناً" مجرداً لا صلة له باهتمامات وانشغالات الإنسان اليومية.

- إن ترجمة الموقف إلى معادلة رياضية يتطلب من التلميذ تأويلاً وتفسيراً لعناصر المشكلة المطروحة التي تعتبر بمثابة مثيرات ذهنية تولد في نفسه معاني ودلالات يدرك من خلالها شبكة العلاقات ونوع المشكلة وطبيعة التحدي. فحدوث

المعنى في نفس المتعلم هو التأسيس الفعلي لارتفاع معدل التعلم وديمومة أثره والاحتفاظ بالمعرفة الرياضية وسهولة استرجاعها لاحقا من جهة، ومن جهة أخرى يستشعر المغزى الحقيقي لتعلم الرياضيات بالنسبة إليه كفرد وككائن اجتماعي. ومن المفاعيل الإيجابية الفكرية منها والمنهجية التي بينتها نتائج الدراسة الحالية هو أن استخدام استراتيجية النمذجة الجبرية في تدريس مهارات النمذجة الجبرية أسست لتعلم ذي معنى بالنسبة للتلميذ حيث جعلته يتعرف على طبيعة العلاقة بين الرياضيات والواقع من جهة وعلاقتها بباقي العلوم من جهة أخرى.

-ممارسة التلميذ للترجمة الجبرية يشكل عاملا مساعدا في توليد معنى في فكره ووجدانه للقيمة الحقيقية للمعرفة الرياضية، فيعني بذلك أهمية الدور الأداتي للنماذج الرياضية، أي أن المعادلات الرياضية ليست هي أدوات تستخدم للتعبير عن الكثير من الوقائع والعلاقات التي تربطها. وفي الأخير يجب أن نشير إلى أن المعنى الذي ينشأ في نفس المتعلم من جراء ممارسته النشطة والواعية لعملية بناء المعادلة الرياضية هو معنى ذي بعدين:

- معنى خاص باستيعاب النماذج الرياضية كأدوات للتعبير عن الكثير من الوقائع والظواهر ذات الصلة بمختلف جوانب النشاط الإنساني.
- معنى خاص باستيعاب طبيعة الرياضيات كمعرفة ذات مستوى عال من التجريد ولكنها ذات فعالية غير منتهية في دراسة وفهم باقي العلوم الأخرى.

4-2- النمذجة الجبرية والتعلم البنائي

تؤثر خاصية المعنى على معدل تعلم المادة واستمرار الاحتفاظ بها وسهولة الاسترجاع اللاحق لها. وكلما كانت المادة موضوع التعلم تفتقر إلى خاصية المعنى كانت استراتيجية التعلم المستخدمة تعتمد على التكرار أو التسميع سواء كان صامتا أو بصورة مسموعة. (أبو رياش، 2007: 33). النظرية البنائية نظرية مهمة في عملية التعلم حيث تعمل على توجيه وتطوير طرق التعليم الجديدة؛ خصوصا في تعليم العلم، وهي نظرية تعلم وليس نظرية تعليم، وكثير من أساء هذا الفهم. وهناك مميزات أربعة للبنائية وهي: استخلاص المعرفة السابقة، إيجاد الإدراك أو الفهم المخالف، تطبيق المعرفة الجديدة والتعليق عليها، معرفة انعكاسات ذلك على التعليم (Baviskar، 2009: 541). وبحسب زيتون فإن البنائية هي رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة. (زيتون، 1992: 1) يعرف كل من الهاشمي والعزاوي التعلم البنائي على أنه: عملية بحث عن المعاني فهو عملية تكييف للمخططات العقلية لمواءمة الخبرات الجديدة ولذلك فهو عملية مستمرة من بناء المعان (الهاشمي وآخرين، 2007: 152). النظرية البنائية تعني أن التعلم عبارة عن عملية إيجابية نشطة يتعلم فيها المتعلم أفكاراً جديدة مبنية على معارف وخبرات سابقة وهذا التعلم يتم عن طريق دمج المعلومات الجديدة في المعرفة القديمة المتوفرة عند المتعلم، ومن ثم يجري تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لاستيعاب الخبرات الجديدة. (Knowles، 1998: 20) ولكي تحقق هذه النظرية هذا النوع من التعلم تسعى كل نماذج التعلم واستراتيجيات التدريس المنبثقة منها على تشجيع المشاركة النشطة والتفاعل الفعال بين المعلمين والمتعلمين من خلال المناظرات والأنشطة وغيرها من عمليات بناء وتظهر البنائية في ذلك توافقاً تاماً مع مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية الصادرة عن المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM والتي تؤكد ضرورة إعطاء المتعلم دوراً رئيسياً وفعالاً من خلال توفير مهام واقعية يقوم بمناقشتها مع زملائه في الصف من خلال مجموعات صغيرة، وضرورة بناء المعرفة الجديدة بتوافر معرفة سابقة لازمة لها (المقادي، 2006: 184). ويعرفها Reif و Cannell بأنها نظرية تعلم تقدم شرحاً لطبيعة المعرفة وكيفية تعلم الفرد. كما أن الأفراد يبنون معارفهم ومفاهيمهم الجديدة من خلال التفاعل بين معارفهم السابقة ومعتقداتهم وأفكارهم، مع النشاطات التي يقومون بها. (Abdelhak، 1998: 48). أما يرى أن البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة. (الزام، 2002: 18) يفترض بياحيه أن المعارف عبارة عن بنية عقلية منظمة داخلياً، تمثل قواعد للتعامل مع المعلومات والأحداث، ويتم عن طريقها تنظيم الأحداث بصورة إيجابية. والنمو المعرفي هو تغيير هذه الأبنية بالاعتماد على الخبرة

(محمد 1991: 46). يصرح زيتون بقوله: يؤكد البنائيون على أهمية أن تكون مهام التعلم ومشكلاته حقيقية، أي ذات علاقة بخبرات المتعلم الحياتية، فالتعلم القائم على أسلوب حل المشكلات يساعد المتعلمين على بناء معنى لما يتعلمونه وينمي الثقة لديهم في قدراتهم على حل المشكلات. (زيتون، 1992: 53). كما يرى Bellitt أن النظرية البنائية تقوم على فكرة أنه توجد دوافع فطرية لدى الفرد لفهم العالم من حوله، وبدلاً من أن يستحوذ أو يستقبل بسلبية المعرفة المستهدفة الجديدة، يبني المتعلمون المعرفة بفاعلية عن طريق تكامل المعلومات الجديدة والخبرات مع ما فهموه في السابق، كما يقومون بتعديل وتفسير معارفهم السابقة لتتوافق مع المعرفة الجديدة (Kerka، 1997). أما اللزام فيرى أن البنائية عبارة عن نظرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة. (اللزام، 2002: 18). ويصرح عبد الكريم بأن البنائية صفة تطلق على كل النظريات والتصورات التي تنطلق في تفسيرها للتعلم من مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. (عبد الكريم، 2006: 216). أما الجديد؛ فهو أن النظرية البنائية تؤكد على أهمية التعلم من خلال السياق، ولذلك لم يعد يبق المتعلم جامداً بل لا بد أن يكتسب المفاهيم والمعرفة المتجددة، ولا بد من تطوير نفسه بنفسه ليبقى في عالم متجدد ويبقى مستمرا، ومتفاعلا معه ومع الآخرين، وبذلك يستطيع حل مشاكله الواقعية في مهام ذات مغزى (Artino، 2008: 02)

وهكذا فقد تمكنت النظرة البنائية للتعلم من تحويل التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من هذه العوامل، لیتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم. وعلى ما يجرى بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد لديه من فهم حول المفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى. ويرتكز الفكر البنائي على التسليم بأن كل ما يبني بواسطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية. وعليه ومن منظور بنائي فإن عملية بناء المعادلة الرياضية تستمد أهميتها من كونها تستدعي تفاعلات معرفية وفكرية وسيكولوجية لدى المتعلم، وبحسب هذا التصور يمكن أن ننظر إلى النمذجة الجبرية من حيث كونها موقف تعليمي بنائي نظرا للاعتبارات التالية:

- تحويل المشكلة إلى نموذج رياضي كالمعادلة الرياضية تجعل الأساليب الإدراكية والمعرفية للتعلم في حالة نشاط فعال ومثمر.
- بناء المعادلة الرياضية هي وضعية تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث والفرضيات وتصور الحلول الممكنة.
- بناء المعادلة الرياضية هي مجال اندماج المتعلم مع المحيط يسمح للتلميذ باكتساب مفهوم أو مهارة.
- بناء المعادلة الرياضية تجعل التلميذ في مواجهة الواقع من حوله مما يضطره إلى توظيف ما لديه من معارف ومهارات رياضية من أجل بناء معارف ومهارات واستراتيجيات جديدة، وهكذا فإن عملية تحويل المشكلات إلى مسائل رياضية تعتبر منطلقاً لبناء المعرفة الرياضية ومجالاً لاستثمارها وتجنيدها وإثرائها، كما أن المعالجة الرياضية للمشكلة وحلها هي المجال التعليمي - التعليمي الذي يشعر فيه المتعلمون بالوظيفة الحقيقية لتعلم الرياضيات.
- فصياعة المعدلة الرياضية هي مجال لبناء المعرفة الرياضية واستثمارها وإغنائها، فإنها بذلك تعتبر حافزاً ومثيراً للتعلم. فالمعادلة الرياضية كسيرورة هي نشاط تعليمي بنائي الذي يؤدي إلى صياغة كائن جبري له أهميته المعرفية والأدائية.
- أثناء الانشغال بترجمة الوضعية إلى معادلات رياضية يتحول التركيز من تلقي المعرفة الرياضية ككائنات جاهزة إلى طرق وآليات توليدها وإنتاجها، وهذا ما يتماشى مع الفلسفة البنائية لتدريس العلوم عامة والرياضيات تحديداً.
- ممارسة النمذجة الجبرية وترجمة الموقف. المشكلة إلى نماذج رياضية يجعل الحلول المحصل عليها منتوجاً معرفياً قابلاً للترميز والتذكر وترجمته إلى خبرة كامنة قابلة للاستدعاء.

4-3- النمذجة الجبرية كأداء معرفي

يعتبر الأداء المعرفي من أكثر المواضيع النفسية التي اهتم بها المختصون في علم النفس المعرفي وذلك لما يتضمنه من متغيرات عديدة ومتشعبة تحتاج للبحث والدراسة (أبو خطاب، 1986). وبالنسبة إلى الشرقاوي فإن الأداء المعرفي يشمل العمليات العقلية والأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة والمعلومات التي تتحقق لديه في النهاية (الشرقاوي، 1992). ويرى كل من Coste و (Gallis on 1996) أن صفة معرفي أو معرفاتي ترتبط بكل مل يتعلق بالمعرفة، وتستعمل في المجال السيكلوجي في مقابل كل ما هو وجداني وانفعالي، وتوظف مرتبطة بالفاظ أخرى كالعمليات المعرفية والوظائف المعرفية والبنىات المعرفية، وهي جميعها ترجمة للفرضية التي تقول أن المعرفة ليست مجرد نسخة للواقع، بل هي نتاج عمليات بناء متدرج ونامي. (عبد الكريم، 2006: 152). قدم كل من برانسفورد وشتاين (Stein و Bransford، 1984) وصفا للاهتمامات الرئيسية للنظرية المعرفية، فهي تركز على الأسئلة التالية:

- كيف يتعلم التلاميذ خلال محاولاتهم حل المشكلات؟

- ما هي العمليات المعرفية التي يستخدمها التلاميذ تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات؟

- ما هي استراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية التي يمكن إكسابها للتلاميذ بحيث يصبح تعلمهم فعالاً؟

- كيف يمكن استخدام الاستراتيجيات المعرفية لرفع كفاءة الطاقة العقلية المعرفية للفرد وسعة الاستيعاب لديه؟

- ما دور البناء المعرفي في تعلم التلميذ وتعليمه؟ (قطامي وقطامي، 2005)

يشير مصطلح معرفة إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي فيطور ويختصر ويختزن لدى الفرد إلى أن يستدعي استخدامه في المواقف المختلفة. ومن أهم العمليات النفسية التي تتعرض لها المدخلات الحسية عمليات الإدراك، والتخيل، والتذكار، والاستدعاء، والتخزين، والتحويل، والتفكير وغيرها من العمليات النفسية المختلفة. ويتضح من ذلك أن المعرفة تدخل في جميع ما يمكن للإنسان أن يفعله أو يمارسه في حياته بصفة عامة. أما يتبين ذلك أن آل ظاهرة نفسية لدى الإنسان هي ظاهرة معرفية. (نادية، 1982). يرى ميسان (Mussen) أن الأداء المعرفي هو تعبير عن إنجازات الفرد ونشاطاته الناتجة عن العمليات العقلية المعرفية كالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير (Mussen: 1974: 68). وصرح الشرقاوي أن إتجاه الأداء المعرفي ظهر كأحد الإتجاهات الحديثة في دراسة فهم علم العمليات العقلية، والذي يجعلنا ننظر إلى النشاط العقلي على أنه مجموعة عمليات متبادلة التأثير فيما بينها من أنها مجرد عمليات منفصلة ومستقلة بعضها عن بعض هذه العمليات مثل الإحساس، والإدراك، والإنتباه، والذاكرة، والتفكير (الشرقاوي، 1992: 128). يرى علماء النفس المعرفي أن حل المشكلات عملية تفكير لأنها تتصل بتطبيق المعرفة، فحاجة الفرد إلى حل المشكلة تبدو عندما يكون الحل غير متيسر أو عندما لا يكون الجواب تلقائياً، فحل المشكلة يتمثل في تطبيق المعرفة وانتقال أثر التعلم (سهيل، 2000: 52). وبحسب تقارير وزارة التربية الوطنية بأونتاريو بكندا: يعد تمثيل وضعية مشكلة تمثيلاً رمزياً أحد العمليات الأساسية في التفكير الجبري، ومن هنا تتجلى أهمية تمكين التلاميذ من مهارات إنجاز تمثيلات رياضية أكثر تجريداً وصورية للوضيعات المختلفة باستخدام الرموز، بالإضافة إلى أن مثل هذه التمثيلات تنمي لدى التلاميذ حساً رمزياً مما يعني وضع الأسس الأولى للتفكير جبري متميز. (وزارة التربية الوطنية، أونتاريو، 2008). ويشير عبد القادر أن التفسير المعرفي للتعلم قد ركز على دور العمليات المعرفية في حصول التعلم في المواقف التطبيقية يرى عبد القادر أنه من خصوصيات البراديغم المعرفي تأكيده المطلق على العمليات المعرفية والسيرورات التي في ظلها التعلم مانحاً بذلك نكاته خاصة للعلاقة بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة في تكوين وتطوير الشخصية في كل أبعادها. فتسليط الضوء على هذه السيرورات ومصادرها وفهمها وإدراك منطقاتها ومساراتها أعطى لهذا البراديغم قوة هائلة في ميدان علوم التربية (عبد القادر، 2013: 219).

تفسر النظرية المعرفية حدوث عملية التعلم بحدوث تغيرات داخل البنية المعرفية في عقل المتعلم، ومن أهم إفرازات هذه النظرية في التربية هو الاهتمام بكيفية إكتساب المعرفة وليس بنقلها وتعتبر التفكير أحد الأدوات الأساسية في إكتساب المعرفة وإنتاجها.

4-3-1- الترجمة الجبرية كمهارة معرفية:

لما كانت الترجمة الرياضية هي المحرك الأساس لأي نشاط عقلي يستهدف الانتقال من سجل رياضي إلى آخر الذي يتوج بصياغة المعطيات المتوفرة عن المشكلة في بناء رياضي كالمعادلة أو غيرها فإنها، أي الترجمة الرياضية تتطلب وظائف عقلية تتم بها ومن خلالها إنتاج الأفكار وبناء التصورات وفحص الفرضيات والموازنة بين الممكنات ومعالجة المعلومات، كل ذلك يتوج بصيغة رياضية تسمى معادلة. ويرى الباحث أن النمذجة الجبرية للمشكلات في الرياضيات تتضمن مستويين من الترجمة:

- ترجمة المشكلة كواقع "معطى" إلى نص رياضي لفظي ويتم من خلالها تحويل المشكلة إلى مسألة رياضية
- ترجمة النص الرياضي اللفظي إلى نص رياضي رمزي ونماذج رياضية كالمعادلات وغيرها وتعتبر الترجمة الجبرية للمشكلات في الرياضيات بمستوييها الأولي والثانوي "بؤرة" عمليات عقلية وأداء معرفيا متميزا نظرا للاعتبارات التالية:
- الترجمة الجبرية تستدعي بنية عقلية داخلية عند المتعلم.
- الترجمة الجبرية هي نشاط عقلي يستلزم التحكم بمفردات وقواعد كل من السجل الرياضي اللفظي والسجل الرياضي الرمزي.
- الترجمة الجبرية كأى فعل "ترجموي" تحدث تغييرا في الحالة الإدراكية والمعرفية للمتعلم.
- الترجمة الجبرية للمشكلات في الرياضيات هي بناء وإعادة بناء معرفي نتيجة لمعالجة واعية ونشطة للمعلومات والمعطيات المتوفرة.

ومن أجل تسليط الضوء أكثر على مستويي الترجمة الجبرية ومستلزمات كل مستوى نستعين بالتوضيح التالي:

المستلزمات	مستوى الترجمة
1- معرفة بالواقع (بيئة، طبيعة، مجتمع، معاملات...) 2- معرفة باللغة (مفردات وقواعد) 3- معرفة رياضية وتشمل:- المفاهيم كالعدد والكسر والضعف والنصف وغيرها -الخوارزميات كالعمليات الحسابية وأولويات إجرائها وقاعدة حذف الأقواس وغيرها -العلاقات المنطقية كأكبر وأصغر وتساوي وغيرها	ترجمة المشكلة كمعطى وواقع إلى مسألة رياضية لفظية (نص رياضي لفظي) وتعبير آخر ترجمة الوضعية- المشكلة إلى وضعية -إشكالية
- كل المهارات العقلية والمعرفية اللازمة للفهم القرائي كالذكر والتمييز والتصنيف -معرفة لغوية (قواعد ومفردات) -معرفة باللغة الجبرية قواعد ومفردات كالحروف واستخداماتها الرمزية والأعداد والعمليات عليها والعبارات الجبرية وخوارزمياتها كالنشر والتبسيط -مهارات معرفية كالترميز والتجريد والتعميم -عمليات عقلية كالانتباه والإدراك والتذكر	ترجمة الوضعية -الإشكالية إلى نموذج رياضي جبري أي ترجمة النص الرياضي اللفظي إلى نص رياضي رمزي (معادلة رياضية)

مثال

الوضعية-المشكلة	الوضعية -الإشكالية	المعادلة الرياضية
مشكلة تقاسم مجموعة من الأشخاص مبلغا من المال وفق شروط محددة.	يريد 4 أشخاص تقاسم مبلغ من المال قيمته DA 14200 وفق الشروط التالية:- يأخذ الثاني DA 400 زيادة على ما يأخذه الأول، يأخذ الثالث ضعف ما يأخذه الثاني ويأخذ الرابع DA 200 زيادة على ما يأخذه الثالث. ما هو نصيب كل واحد من الأشخاص الأربع؟	$200 + (400 + x) + 2(400 + x) + 2x = 14200$ $x + 400 = 14200$

يتضح مما سبق أن المعادلة الرياضية هي "منتوج" جبري ساهمت فيه الكثير من العمليات العقلية والمهارات المعرفية واللغوية.

ومن هنا نرى أن ترجمة مشكلة إلى صيغة رياضية هي مهمة تنطوي على عمليات معقدة من التحويل والمعالجة والتنظيم والتحليل والتركيب والتقويم للمعلومات المماثلة في الموقف المشكلة في تفاعلها مع الخبرات والمعارف والتكوينات المعرفية السابقة التي تشكل محتوى الذاكرة بهدف إنتاج الحل وتقويمه. فاستراتيجية النمذجة الجبرية التي تهدف إلى بناء المعادلة الرياضية تستدعي عمليات ومهارات معرفية محددة يمارسها ويستخدمها التلميذ عن قصد من أجل معالجة ما توفر لديه من معطيات حول المشكلة المطروحة واستحضار ما يلزم من معارف ومفاهيم ومبادئ رياضية وتخمين المخرج الممكنة. كما يمكن اعتبار بناء المعادلة الرياضية هو الطريق الطبيعي لممارسة التفكير الرياضي الجبري.

4-3-2- الترجمة الجبرية كنشاط تفكيري - لغوي

يمكن تحليل فعل الترجمة الرياضية بما يستدعيه من تداخل وتظافر الكثير من العمليات العقلية والمعرفية إلى نشاط تفكيري -لغوي.

فالترجمة الجبرية هي المسلك العقلي الذي يتم العبور من خلاله التفكير بحديثاته العينية - الحسابية إلى عمليات وآليات حسابية- جبرية أكثر تجريدا فإذا كانت الترجمة أو النمذجة الحسابية أو الأرتميتيقية تقتضي الانتقال من المعطيات إلى الأعداد والعمليات عليها، فإن النمذجة الجبرية تقتضي الانتقال من المعطيات إلى كائنات رياضية رمزية والعمليات عليها، بمعنى أن العدد هو تجريد لواقع "مادي محسوس" والرمز هو تجريد لعدد.

أما الترجمة الرياضية من حيث كونها سلوك لغوي -فهو فهي الفعل الذي نقوم به للانتقال من سجل رياضي إلى سجل رياضي آخر كالانتقال من اللفظي إلى الرمزي أو العكس.

ولتسليط ما أمكن من ضوء على الترجمة الرياضية كأداء تفكيري -لغوي ودورها المركزي في تنبيه وتحفيز القدرات العقلية وتنشيط العمليات المعرفية، نستعين بالمقابلات الثنائية بين الترجمة الجبرية وأهم العمليات المعرفية المتدخلة في إنتاج النموذج الرياضي والمتمثل في المعادلة الرياضية المناسبة للوضعية المناسبة. ترجمة/ انتباه: الانتباه ضروري لحدوث الترجمة من حيث كونه العملية العقلية التي تحضر الذهن وتوجهه لانتقاء المعلومات وفق لزومها وأهميتها. وتجدر الإشارة إلى أن الانتباه هو عملية الاتصال الأولى للتلميذ مع الوضعية بالإضافة إلى أنه، أي الانتباه الأساس الذي تركز عليه سائر العمليات العقلية الأخرى. ترجمة/ تذكر: التذكر لازم للترجمة الجبرية من حيث كونه عملية إستيعاء ما تعلمه واكتسبه التلميذ سابقا من معارف رياضية واحتفاظه بها واسترجاعها والتعرف عليها من أجل إحياء خبرة ماضية تساعد على مواجهة الموقف الجديد.

ترجمة/ تعرف: التعرف ضروري للقيام بالترجمة الجبرية من حيث كونه قدرة الفرد على الانتقاء أو اختيار الاستجابات والمعلومات من بين عدة بدائل عرضت عليه أثناء موقف التعلم، وعليه بهذه الطريقة أن يسترجعها. ترجمة/ تفكير: الترجمة الجبرية تقتضي حدوث تفكير ينظم به عقل المتعلم خبراته السابقة من أجل إنتاج معارف أو بناء تصورات لحلول للمشكلة المطروحة.

ترجمة/ فهم: الفهم ضروري للقيام بعملية الترجمة الجبرية من حيث كونه حالة ذهنية لازمة تشكل دعامة أساسية لتوفير الوضوح الذهني الذي يكون التلميذ فيه على علم بالمعلومة وإمكان تحويلها واستخدامها في مواقف أخرى.

ترجمة/ استدعاء: الاستدعاء ضروري لحدوث الترجمة الجبرية لأنه يمثل قدرة التلميذ على إنتاج معلومات سبق وأن عرضت عليه أثناء مواقف التعلم، كالمعادلات الرياضية وطرق حلها والعمليات الأساسية في الرياضيات وتبسيط ونشر العبارات الجبرية التي تتطلب منه الوضعية استرجاعها.

ترجمة/ إدراك: عملية الإدراك لازمة للقيام بالترجمة الجبرية حيث أن ترجمة الموقف إلى معادلة رياضية تتطلب تأويلاً وتفسيراً لعناصر المشكلة المطروحة التي تعتبر بمثابة مثيرات ذهنية تولد في نفسه معاني ودلالات يدرك من خلالها شبكة العلاقات ونوع المشكلة وطبيعة التحدي، فإدراك ضروري لحدوث الترجمة نظراً لكونه العملية العقلية التي تلحق المعنى المناسب بما استقبله المتعلم من معطيات ومعلومات حول المشكلة قيد الدراسة.

ترجمة/ تمييز: وفيه يحدد المتعلم الاستجابات أو المعلومات والمعطيات اللازمة لبناء التصورات الممكنة للحل وارتباطها بالمادة المطلوب استرجاعها، وتمثل في الفرز بين المعطيات اللازمة للحل والمعطيات ذات الوظيفة التدعيمية والتوضيحية.

ترجمة/ استراتيجية التعلم: يرى كل من وينيستيان وماير (Wenistien و Mayer) أن استراتيجية التعلم هي مجموعة الاستجابات أو السلوكات وأنماط التفكير وأساليبه القصديّة التي يستخدمها المتعلم أثناء التعلم والتي تؤثر على اختيارات المتعلم واكتسابه وتنظيمه واستقباله وتجهيزه ومعالجته للمعلومات الجديدة. (المرجع: التعلم المعرفي، ص32). وأما ديفيتسون وسميث (Davidson و Smith) فيعرفان استراتيجية التعلم بأنها الطرق التي يوظفها المتعلم لتسهيل مهمة اكتساب وتطوير معرفته ومهاراته. (Wenistien و Mayer، 1990: 228). فالبحث عن المعادلة الرياضية المناسبة للموقف المناسب يتطلب من التلميذ تحديد نقطة بداية وطرح أسئلة وخيارات وترتيب أولويات تسمح له باستخدام إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام.

ترجمة/ معالجة: يصرح أبو رياش أن كريك ولوكهارت (Lochart و Craik) يريان أن فاعلية الممارسة وديمومتها تعتمدان على مستوى معالجة المادة موضوع الممارسة. المرجع: التعلم المعرفي، ص32.

ترجمة/ ماوراء-معرفة: ممارسة الترجمة الجبرية تعني وعي التلميذ لعملياته التفكيرية، وبالطريقة التي ينظم بها خياراته أثناء عملية التعلم، وقدرته على ضبط وتوجيه تفكيره، وتتجلى هنا في السيطرة الواعية على عملية الانتقال من النص اللفظي للمسألة إلى مستوى حسابي ثم إلى مستوى جبري أكثر تجريداً.

5- النمذجة الجبرية كمهمة تعليمية

يعد أسلوب تحليل المهمة من أهم الأساليب التربوية التي تمكن التلميذ من انقائ عناصر المهمة وذلك بالتركيز على ترتيب وتسلسل وتبسيط المهام الجزئية.

يشير كل من كارتر وكانمب (Carter و Kemp) إلى أن تحليل المهمة أداة مهمة للقائمين على التربية، ويقصد بتحليل المهمة تقسيم المهارة إلى مهام أو مهارات ثانوية قابلة للتدريب، فبعض الباحثين قد وسعوا مفهوم تحليل المهمة لكي يشمل وصف الإجراءات التعليمية المستخدمة للتدريب على المهارة في حين أن آخرين قد قصرُوا المصطلح أو التعريف على تحليل المحتوى الذي سيدرس (Carter و Kemp، 1996: 156)

ولما كانت إستراتيجية النمذجة الجبرية التي تستخدم في بناء المعادلة الرياضية الممثلة للمشكلة، تتضمن مجموعة من المهارات المرتبطة والمتسلسلة منطقياً فإنه وباعتماد أسلوب تحليل المهمة تم تفكيك مهمة بناء المعادلة الرياضية إلى مهام ومهارات وأهداف جزئية يسهل تعلمها وإتقانها. والمقصود بالمهارة في هذا التعريف كل إنجاز يتميز بالإتقان والدقة، وتتألف الاستراتيجية المقترحة من قبل الباحث من المهارات الثلاثة عشرة التالية:

مهارة تحديد نوع المشكلة: أن يتعرف التلميذ ويحدد بدقة المجال من النشاط الإنساني الذي ينتمي إليه موضوع المشكلة، فقد تكون مشكلة ذات موضوع تجاري أو ذات موضوع اقتصادي أو ذات موضوع طبوغرافية أو بيئي أو تعدادي أو غيره مما له علاقة بانشغالات الحياة الإنسانية.

مهارة التمييز بين المعطيات الضرورية والمعطيات التدعيمية: مهارة التمييز بين المعطيات الضرورية والمعطيات التدعيمية هو أن يتمكن التلميذ من تصنيفها بدقة وإتقان إلى فئتين، فئة ذات قيمة منطقية إن من حيث اللزوم أو من حيث الكفاية وهي التي لا يمكن بناء الحلول المناسبة بدونها فهي المقدمات المنطقية للنتائج المطلوبة، وفئة أخرى من المعطيات التدعيمية وهي المعلومات التي يحويها النص الرياضي وتكون ذات وظيفة توضيحية إرشادية وذات قيمة تعليمية أي

يمكن الاستغناء عنها بحسب المواقف أو بحسب الفروق الفردية، وتصاغ على شكل أمثلة أو تذكير بحالات سابقة أو شرح لمبدأ رياضي أو توجيه إلى طريقة من طرق الحل.

مهارة تحديد المطلوب: تتمثل مهارة تحديد المطلوب في حصر وضبط الأهداف التي يمكن أن يشكل تحقيقها أو إنجازها إجابة أو إجابات عن الأسئلة المطروحة، وهذا يعني أن يتمكن التلميذ بإتقان وبدقة التعبير كتابيا أو شفويا عن الهدف أو عن الأهداف

مهارة عزل المجهول أو المجاهيل: أن يتمكن التلميذ بدقة وإتقان التعرف على المجهول وعزله وتمييزه عن باقي عناصر المشكلة، وقد يكون المجهول مساحة أو حجم أو عدد أشخاص أو مبلغ من المال

مهارة الترميز: أن يتمكن التلميذ بدقة وإتقان وبسرعة تمثيل المجاهيل أو القيم المجهولة بما ينوب عنها من حروف مثل x أو y تشير إليها أو تحل محلها.

مهارة الترجمة الجبرية: الترجمة الرياضية هي تحويل جملة رياضية من صيغتها اللغوية أو البيانية أو الهندسية أو الجدولية إلى عبارة جبرية باستخدام الأعداد والحروف الدالة على المجاهيل، أي التعبير عن علاقة بين كميات بصيغة رمزية كالعبارة الجبرية أو المعادلة الرياضية.

مهارة الربط أو التوليف: التعبير عن العلاقات الموجودة في المسألة الرياضية من خلال طرفي المعادلة الرياضية.

مهارة التبرير: أن يتمكن التلميذ من التعبير عن المسوغات أو الأسباب التي تجعل المعادلة الرياضية المحصل عليها ضرورية لإيجاد الحل المطلوب.

مهارة حل المعادلة: حل المعادلة هو تعيين قيمة المجهول التي تكون من أجلها تكون من أجلها المعادلة محققة معا، ويتم ذلك وفق طرق وخوارزميات رياضية مناسبة.

مهارة التحقق: التحقق من معقولية النتائج يعني اختبار مدى مطابقتها لنوع المشكلة المطروحة، وباعتبار آخر التعرف أو التحقق من مدى محاكاة الحلول لسياق المشكلة، فلا يمكن أن يكون سعر قلم مثلا هو آلاف الدنانير أو عمر شخص ملايين السنين أو عدد الحاضرين عشري أي أن اختبار معقولية الحل الرياضي هو فحص مدى مطابقة النتائج المحصل عليها لواقع المشكلة ويأتي إجابة على السؤال: هل الحلول التي تحقق صحة المعادلتين تتناسب مع طبيعة المشكلة المطروحة.

مهارة التفسير: التعبير عن الحل المتوصل إليه في صيغ لغوية لفظية بالاعتماد على نتائج الحل الرياضي للجملة.

مهارة تبليغ النتيجة: يعني نقل معلومات إلى آخر من خلال التعبير الكتابي أو الشفوي وبأسلوب خبري عن المعلومات التي أفضى إليها الحل الرياضي للمعادلات والمتعلقة بالمشكلة المطروحة. وفي الأخير يرى صاحب المقال أنه يمكن توضيح ما تقدم حول الخلفيات التربوية لاستراتيجية النمذجة الجبرية بالاستعانة بالمثال التالي:

الوضعية - المشكلة

اشترى خالد 5 كرايس و 7 أقلام ب 270 دينار جزائري، واشترى جمال 7 كرايس و 6 أقلام من نفس النوع ب 340 دينار جزائري.

- مثل الوضعية بجملة معادلتين.

- أحسب سعر الكراس الواحد وسعر القلم الواحد

والجدول التالي يلخص من خلاله صاحب المقال تحليل استراتيجية النمذجة الجبرية إلى أبعادها الإجرائية والبنائية والمعرفية.

الأداء	البعد الإجرائي للأداء	البعد البنائي - المعنوي للأداء	البعد المعرفي للأداء
تحديد نوع المشكلة المطروحة	التمكن من تحديد مجال المشكلة، أي: المشكلة إقتصادية-تجارية (تعاملات تجارية، بيع شراء، تحديد أسعار...)	انبعاث معنى في نفس المتعلم مفاده أن استخدام النماذج الرياضية يتجاوز مجال	تنشيط وتفعيل أهم مستلزمات الفهم كالتذكر والإدراك لحصر ما يسمى ب: "فضاء المشكلة"

إعادة صياغة الأسئلة	التمكن من طرح مأسئلة مثل: ما هي المعادلة الرياضية التي تتناسب مع المعطيات؟ كيف يمكن تحديد سعر الكرسي الواحد وسعر القلم الواحد؟ هل هناك كيفية يتم بها التعرف على سعر كل من الكرسي والقلم؟(هناك إمكانيات أخرى)	الرياضيات	-تنشيط العمليات ماوراء معرفية - معالجة المعلومات لمواجهة المشكلة - إعادة تنظيم إدراكي من أجل اكتشاف بنية الموقف -مراقبة ذاتية للعمليات امعرفية
حصص المعطيات الضرورية للحل	التمكن من حصر مما يلي: -سعر 5كراريس و7أقلام معلوم - سعر 7كراريس و6أقلام معلوم	الشعور بالدور النشط في حصر "الحالة الابتدائية" للمشكلة وأنه، أي التلميذ يحدد إنتاج معرفة وليس تلقبها.	-تنشيط آلية الانتباه الإنتقائي - تنشيط الوظيفة "الفرزية" للإدراك اللازمة لمهارة التصنيف - عملية تجهيز المعلومات المقروءة لزوما وكفاية
عزل المجاهيل	المجهولان وهما: سعر الكرسي الواحد وسعر القلم الواحد	معنى التحرك الواعي بين الحالة "الابتدائية" والحالة "الهدفية" للمشكلة من خلال المواجهة الذهنية البناءة مع ما يسبب التحدي والالتباس	- إدراك الجوانب المختلفة للمعطيات -تنشيط العملية العقلية اللازمة لانتزاع المدركات من سياق المسألة كالانتباه والتركيز والمعالجة.
الترميز الحرفي	يمكن، أي التلميذ من وضع حروف تتوب عن المجاهيل، فمثلا ب x لسعر الكرسي الواحد وب y لسعر القلم الواحد	- استيعاب المعنى بأن الحرف له وظيفة دلالية مهمة في الرياضيات، فالحرف هنا يمثل شيئا ما أو كائنا ما. -الشعور بالدور النشط في إعادة صياغة المشكلة	تنشيط العمليات العقلية اللازمة لتمثيل المعرفة (استخدام الحرف بدل اللفظ للدلالة على أشياء أو مفاهيم)
الترجمة الجبرية	نترجم: مجموع أسعار 5كراريس و7أقلام هو 250دج يعني أن: $y+7x=270$ كما أن: مجموع أسعار 7كراريس و6أقلام هو 340دج يعني أن: $y+6x=340$	-استيعاب المعنى بأن المعادلة الرياضية هي لغة للتعبير عن وقائع وعلاقات. -انبعاث المعنى بأهمية وأداتية المعادلة الرياضية بالنسبة للتلميذ	-ترجمة خارجية أي الانتقال من سجل رياضي إلى آخر وهذا يشير إلى معالجة معمقة للمعلومات ويستدعي ذلك تنشيط عمليات إجراء المقابلة بين النص اللفظي والنص الرمزي والتساؤل والتحليل والتقويم والاستنتاج.
الربط أو التوليف	نؤلف بين المعدلتين في جملة معادلتين أي التمكن من كتابة الجملة التالية: $y+7x=340$ $y+6x=270$	استيعاب المعنى أن الجملة تمثل الكيفية التي تم بها تحديد المبلغين الماليين، أي أن الجملة الرياضية هي أسلوب تفكير وليست فقط كائن رياضي مجرد من أي سياق "واقعي".	تنشيط العمليات المعرفية اللازمة لتحليل الوضعية إلى مركبتها (حالة خالد وخالد جمال) وإرساء روابط منطقية بين الحالتين.
الحل الرياضي للجملة	حل الجملة بإحدى الطرق المناسبة فنجد: $x=40$ و $y=10$	استيعاب المعنى بأن الحل الرياضي للجملة هو في حقيقته حل لمشكلة، أي أن المشكلة هي نقطة البداية وفي ذات الوقت هي نقطة العودة	العمليات العقلية اللازمة للحل (استدعاء معرفة سابقة، تذكر، تفكير، استراتيجية الحل)
تفسير الحل	تعني أن سعر الكرسي الواحد هو DA	استيعاب المعنى بأن العدد ليس	- عملية إضفاء معنى على نتائج

الرياضي	40 وسعر القلم الواحد هو DA10	فحسب "كائنًا" حسابيا بل يتجاوز ذلك إلى كونه أداة تكميلية للكثير من الوقائع.	الحل الرياضي للجملة وهذا يقتضي تنشيط مهارة التجريد المتمثلة في توظيف مفهوم العدد كأحد المستويات التجريدية للواقع "المادي".
التحقق أو محاكاة الحل مع الواقع	التحقق، أي: هل السعران المحددان يتناسبان فعلا مع المبلغين المدفوعين؟ هل النتائج تتطابق مع المعطيات؟ أي: $7(40)+6(10)=340$ $5(40)+7(10)=250$	- شعور التلميذ بأنه يتعلم داخل سياق له معنى بالنسبة إليه - شعور التلميذ بأن تعلمه ليس مجرد آليات لفظية وإنما خبرته السابقة هي أساس ما توصل إليه من حلول	ممارسة معرفية فعلية من خلال إعادة ترجمة الحل الرياضي واختبار مدى محاكاته للواقع - ممارسة فعلية لمحاكمة الأفكار
تبليغ النتيجة	يتمكن التلميذ من كتابة: بما أن الأقلام والكراريس التي تم شراؤها من قبل خالد وجمال من نفس النوع، وكانت كلفة شراء 7 كراريس و 5 أقلام هي 250 دج، وكلفة شراء 7 كراريس و 6 أقلام هي 340 دج، فيحسب النتائج المتحصل عليها، يكون سعر القلم الواحد هو 10 دج وسعر الكراس الواحد هو 40 دج	- ارتباط ما يتم إرساله وتبليغه باهتمامات التلميذ - شعور المتعلم بنجاحه الشخصية والأكاديمية - أثناء تهيئة للمعلومات من أجل تبليغها يشعر التلميذ أن لها صلة بعالمه الشخصي والاجتماعي	- نشاط لغوي يتمثل في التعبير بوضوح عن الأفكار - تقييم النتائج التي سيتم تبليغها وتنظيمها وتجهيزها - التفكير سابق وملزم ولاحق لعملية التبليغ

خاتمة

وفي الختام لا بد من الإشارة إلى استحالة فصل فعل النمذجة الجبرية كمجموعة مهارات وترجمة المشكلات إلى مسائل رياضية بغرض نمذجتها لاحقا جبريا بمعادلات رياضية عن أصولها التربوية حيث أن استراتيجيات وخوارزميات بناء المعادلة الرياضية المناسبة للوضعية المناسبة ليست آليات تلقن للمتعلم مجردة من أي معنى ومفصلة عن امتداداتها وجذورها العقلية والنفسية، ولكن هي في حقيقتها مجالا حيويًا تنشط من خلاله كل قوى المتعلم الفكرية والوجدانية والمهارية، ومن هذا المنظور يمكن أن نؤسس لتصوير مفاده أن عملية إنتاج النماذج الرياضية كالمعادلات الرياضية وغيرها هي عملية تستدعي تفاعلات وتغيرات داخل نفس المتعلم تؤدي إلى تشكل عادات تفكيرية ووجدانية وسلوكية تسمح للتلميذ باكتساب أساليب إدراكية ومعرفية وإجرائية تؤهله لاحقا بإنتاج المعرفة الرياضية وتحصيلها وتحويلها وتجنيدها.

مراجع باللغة العربية

- 1- أبو رياش محمد حسين (2007)، التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 2- أبو زينة فريد وخطاب، محمد (1995) ن"أثر التعليم التعاوني على تحصيل الطالب في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها دراسة ميدانية على طالب في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة"، مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات، العدد الحادي عشر، السنة العاشرة، الإمارات، جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- 3- إبراهيم، مجدي (2007): "التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء"، ط1، القاهرة: عالم الكتب، القاهرة.
- 4- أحمد كريمة (2010)، استخدام النمذجة الرياضية في حل المشكلات التطبيقية في الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة (PDF)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

- 5- إلياس اسماء (2001)، أثر استخدام المنظمات المتقدمة في تعلم مادة اسس المناهج، دراسة تجريبية على طالبات كلية التربية بجامعة فيصل، الإحصاء، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،
- 6- الجراح ضياء (2000)، تطوير مناهج الرياضيات في مرحلة التعليم العام بالمملكة الأردنية الهاشمية في ضوء النمذجة الرياضية.رسالة دكتوراه غير منشورة (PDF)، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- 7- الزيات فتحي مصطفى (2004)، سكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي، ط2، دار النشر لجامعات، القاهرة.
- 8-المقدادي أحمد محمد (2006)، استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لدى طلبة معلم الصف عند حلهم المسائل الهندسية وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة، الجامعة الأردنية، المجلة التربوية، العدد 80، المجلد 20، ص 183-218 المجلة التربوية، جامعة الكويت.
- 9- المغيرة عبد الله بن عثمان، طرق تدريس الرياضيات، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الرياض 10-
- الشرقاوي أنور محمد (1992)، علم النفس المعرفي المعاصر، ط1، المكتبة الأنجلو-مصرية، القاهرة.
- 11-النذير محمد وخشان خالد والسلولي مسفر(2012): " استراتيجيات فاعلة في حل المشكلات الرياضية(تطبيقات على مرحلة التعليم الأساسي)"، مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- 12-حاتم مصطفى(1983)، تجريب تدريس وحدة من النماذج الرياضية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة(PDF)، جامعة عين شمس، مصر.
- 13-حاتم مصطفى، تجريب تدريس وحدة من النماذج الرياضية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة(PDF)، جامعة عين شمس، مصر، 1983.
- 14- اللزام إبراهيم محمد (2002): "فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- 15- المجلس الأعلى للغة العربية، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس، 2010، دار راجعي للنشر والتوزيع، الجزائر.
- 16- مينا سرايا عادل (2007)، التصميم التعليمي والتعلم ذو معنى، رؤية ابستمولوجية تطبيقية في ضوء نظرية تجهيز المعلومات بالذاكرة البشرية، 1989.
- 17- زيتون، حسن وكمال زيتون (1992): البنائية منظور ابستمولوجي وتربوي، ط1، 1992.
- 18-سهيل رزق دياب (2000)، تعليم مهارات التفكير وتعلمها في مناهج الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية العليا، مؤخر التطوير التربوي، جامعة القدس المفتوحة.
- 19- مجدي عزيز إبراهيم (1989)، استراتيجيات تعليم الرياضيات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- 20- شوق محمود أحمد (1997) الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات. الرياض، دار المريخ.
- 21-عبد الكريم غريب، بريت ماري بارك، تعلم التجريد، ترجمة/ عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، ط1 دار وائل، عمان.
- 22- عبد القادر لورسي (2013)، المرجع في علوم التربية، جسر للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر.
- 23- عطوان أسعد (2005)، مدى فاعلية برنامج مقترح قائم على الروابط الرياضية لتنمية المهارات الرياضية اللازمة لتعلم الفيزياء لدى تلاميذ الصف العشر، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- 24- قطامي يوسف وقطامي نايفة، إدارة الصفوف -الأسس السيكولوجية - عمان، الأردن، دار الفكر.
- 25- مريم سليم (2003)، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت.

- 26- مصطفى ناصف (1983)، نظريات التعلم، عالم المعرفة، الكويت.
- 27- مينا فايز (1994)، قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات، مكتبة الأنجلو- مصرية، ط2، القاهرة.
- 28 - لحمر صالح (2007)، فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات النمذجة الرياضية لدى الطلاب المعلمين، شعبة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بجامعة عدن، اليمن.
- 29- وزارة التربية الوطنية المغربية، (1995)، أهداف وتوجيهات تربوية للسلك الأول من التعليم الأساسي، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، ص40، الدار البيضاء.
- 30- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج (2003)، مديرية التعليم الأساسي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.
- 31- وليم عبيد، رياضيات الثمانينات: رؤية مستقبلية، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا، أعمال وتوصيات مؤتمر تعليم الرياضيات بالمرحلة ما قبل الجامعة، القاهرة، 1980.
- 32- يحي حسينة سليمان وحميده، كريني فاطمة (2002)، مصطلحات ومفاهيم تربوية، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف رقم 33، الجزائر.

مراجع بلغات أجنبية

- 1- Abdal-Haq, Ismat: "Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory", ERIC Digest, ED426986, 1998. Fox, Richard: "Constructivism Examined", Oxford Review of Education, Mar 2001, Vol. 27 Issue 1, pp 23-35.
- 2- Artino, Anthony R., Jr (2008) "A Brief Analysis of Research on Problem- Based Learning" University of Connecticut June 6, p1-11. Eric.
- 3- Ang Keng, C. (2005). Teaching Mathematical Modeling in Singapore School, National Institute of Education.
- 4- Bavisar, Sandhya N.; Hartle, R. Todd; Whitney, Tiffany (2009) "Essential Criteria to Characterize Constructivist Teaching: Derived from a Review of the Literature and Applied to Five Constructivist" International Journal of Science Education, v31 n4 p541-550 Mar 2009. Eric.
- 5- Cassarino, C, A. (2006). The impact of problem-based learning on critical thinking and problem solving skills. Ed.D. dissertation, Nova Southeastern University, United States, Florida.
- 6- Davidson, G et Smith, P, Instructional design considerations for learning strategies instruction., International journal of instructional Media 17(3), 227-243.
- 7- Grandgenett, N. et al (2000). Mathematical modeling within a technology based learning environment: Some principles for adaptive instruction. Proceedings of the Mathematics, Science Education and Technology Conference, San Diego, CA.
- 8- Jiang, Y. et al (2000). Notch signaling and the synchronization of the somite segmentation clock. Nature 408:475 - 479.

- 9-Kerka.Sandra: "Constructivism,Workplace Learning,and Vocational Education",ERIC Digest,ED407573,1997. Lunenberg,Fred C.: "Constructivism And Technology: Instructional Designs For Successful Education Reform",Journal of Instructional Psychology,Jun98,Vol. 25 Issue 2,pp75- 82.
- 10- Knowles Martin. (1998) ,The Adult Learner ,Houston: Gulf Publishing.
- 11- Meznik,I. (1999). Modelling as a Support in Teaching of Mathematics. In: Proceedings of the International Conference on Mathematics Education into the 21th Century: Societal Challenges ,Issues and Approaches (Ed. A.Rogerson),Volum II ,Third World Forum Project Egypt 2000 ,Cairo 1999 ,95-100.
- 12-MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION(2004). Groupe d'experts pour la réussite des élèves,La numératie en tête,Toronto,le Ministère,p. 39 ,ONTARIO.
- 13-MUSSEN Edward.Child development and personality. 4thed (ed).New York: Macmillon PUBLISHING Company.
- 14- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM). 2000. Principles and Standards for School Mathematics,Reston (VA).
- 15- Perez,K. (2008): More Than 100 Brain-Friendly Tools and Strategies for Literacy Instruction ,without edition,California,Corwin Press.
- 16-Programme International des Suivis de l'Elève (PISA) OCDE (2004),Apprendre aujourd'hui,réussir demain – Premiers résultats de PISA p42.
- 17-Stacey,K. & Groves,S. (1985) Strategies for Problem Solving. Lesson Plans for Developing Mathematical Thinking. Melbourne: Objective Learning Materials.
- 18- Tanner,H. & Jones,S. (1994). The development of metacognitive skills in mathematical modeling. In G. Wain(Ed.) ,British Congress on Mathematical Education,1993: research papers. Leeds: University ofLeeds.

الاضطرابات النفسية للطلبة المتفوقين ذي العبء المعرفي العالي والواطي وأقرانهم الآخرين في الجامعات العراقية والاهلية

أ.م.د. ناجح حمزة المعموري الباحث. محمد كريم نعمة

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Psychological Disorders of the Prominent Students with High and Low Knowledge Burdens Compared to their Equals Iraqi and Private Universities in

Asst. Prof. Dr. Nagih Hamza Al mA'moori Muhammad Kareem Ni'ma
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon
Mh.karimn@gmail.com

Abstract

The aim of the present research is to identify the level of psychological disorders (tense, anxiety, depression) of prominent students with awareness high and low burdens compared to their equals in Iraqi universities. To fulfill the aims of the study, a sample of (480) students (240) are prominent students and (240) average ones chosen from eight colleges.

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على مستوى الاضطرابات النفسية (الضغوط، القلق، الاكتئاب) للطلبة المتفوقين ذي العبء المعرفي العالي والواطي وأقرانهم الآخرين في الجامعات العراقية والاهلية وفقاً لمتغيرات (الجنس، التخصص، نوع الطلبة، الجامعية) ولغرض تحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي. وقد تكونت عينة البحث من (480) طالباً وطالبة منهم (240) طالباً وطالبة من المتفوقين تم اختيارهم بالطريقة القصدية، و(240) طالباً وطالبة من أقرانهم الآخرين (العاديين) تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبطريقة عشوائية تم اختيار ثمان كليات، اثنان من كل جامعة حكومية واهلية حيث شملت الدراسة اربع جامعات حكومية واربع جامعات اهلية للعام الدراسي (2014 – 2015). ولهذا الغرض تبنى الباحث مقياس (لوفيبوند) للاضطرابات النفسية بعد تكيفه للبيئة العراقية ترجمته. وأستخرج له مؤشرات للصدق هما الصدق الظاهري وصدق البناء، كما استخرج الثبات للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية وبلغ ثباته (0.918، 0.868، 0.912) ولمجالاته الثلاثة (الضغوط، القلق، الاكتئاب) وبطريقة ومعامل الاتساق الداخلي (الفا كرو نباخ) بلغ الثبات (0.905، 0.832، 0.898) ولمجالات المقياس (الضغوط، القلق، الاكتئاب) وحسب التسلسل. وأما العبء المعرفي فقد تبنى الباحث مقياس (أحمد، 2013)، وبعد تحقق الصدق الظاهري وصدق البناء استخرج الثبات للمقياس بطريقة تيودور وريتشاردسون (20) فبلغ (0.842) وأصبح المقياسين بصيغتهما النهائية (42) فقرة للاضطرابات النفسية و(21) فقرة للعبء المعرفي وتحليل البيانات باستخدام الاساليب الاحصائية المناسبة لأهداف البحث باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) بواسطة الحاسب الآلي وقد أظهرت النتائج:

- 1- ان طلبة الجامعات العراقية والاهلية لا يعانون من اضطرابات نفسية مرتفعة بمجالاتها الثلاثة (الضغوط، القلق، الاكتئاب) وانما لديهم درجة دون المتوسط حيث ان النتيجة جاءت سالبة وهذا يعني ان القيمة المتحققة هي اقل من القيمة الفرضية
- 2- وجود طلبة من الجامعات العراقية والاهلية والبالغ عددهم (318) طالباً وطالبة لديهم عبء معرفي عالي واما بقية الطلبة البالغ عددهم (162) طالباً وطالبة فكان لديهم عبء معرفي "واطناً".
- 3 - وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير (الجنس_الاكتئاب) ولصالح الذكور وتوصلت النتائج ايضا الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير (الجامعة_الضغوط)، سجلت لصالح الجامعات الأهلية. كما توصلت الدراسة الى

وجود فروق ذات دلالة احصائية لمتغير تفاعل (ضغط × انساني × أهلية × ذكور × عاديين) كما اشارت نتائج الدراسة الى وجود احصائية لمتغير تفاعل (القلق × انساني × أهلية × ذكور × عاديين).

4- وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير (العبء المعرفي العالي) ولصالح التخصص الانساني. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل اليها قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاضطرابات النفسية، العبء المعرفي العالي والواطي

مشكلة البحث (The Problem of Research)

اخذت الحياة المعاصرة تتصاعد في تعقيداتها وضغوطاتها ومشكلاتها المتنوعة نتيجة الحروب والصراعات والتحديات لهذا فليس غريبا ان يشكو ابناء هذا العصر من الاضطرابات النفسية. ويعد العراق من البلدان التي تعرضت لحوادث مختلفة منها الحروب التي خاضها وتعرضه للاحتلال وعمليات نهب وسلب واختطاف واغتيالات وتفجيرات ارامية وتهجير قصري وتقطع اوصال الحياة العادية للأسرة والتعرض للعوز وصعوبات الحياة، ومشاعر التهديد تركت اثار بالغت الخطورة فهي من الخبرات المعرفية السلبية التي تؤثر في شخصية الفرد بشكل سلبي وبالنتيجة تترك بصماتها على سلوكه وتفكيره.

في دراسة علمية اجريت على عينة عشوائية من (4332) شخصا من مناطق العراق كافة عام (2003) اظهرت ان (16.6%) من العراقيين يعانون من اضطرابات نفسية، (مجيد، 2011، ص2). وبما ان طلبة الجامعات يمثلون شريحة واسعة من شرائح المجتمع العراقي يتعرضون في جميع مراحل حياتهم الى ضغوط اكااديمية ونفسية واجتماعية داخل الجامعة وضغوط حياتية مجتمعية خارجها، تؤثر سلباً على سلوكهم وبناء شخصياتهم وانجازاتهم العلمية وما يصاحب ذلك من صراع نفسي اجتماعي وزيادة في الضغط النفسي مقارنة بغير الدارسين من العمر نفسه. (الاحمد، 2009، ص 164). ان الاداء في الحياة الاكاديمية يتطلب كل الخصائص الجيدة (الجسدية، الاجتماعية، السايكولوجية) (crystal and others, 1994). وبما ان العقل مجموعة من الوظائف العليا للمخ التي يمكن اجمالها ب(التفكير، المزاج والعاطفة والوجدان، الادراك، الوظائف المعرفية وتشمل الوعي والانتباه والتركيز وادراك الزمان والمكان والاشخاص والذاكرة ومن الوظائف العليا للمخ الإرادة والاستبصار) فالاضطرابات في وظيفة المزاج والوجدان التي تشمل (الضغط، القلق، الاكتئاب) تترك اثراً سلبياً على الوظائف المعرفية مثل (الذاكرة، الوعي، الانتباه والتركيز، ادراك الزمان والمكان والاشخاص) مما يعيق اداء هذه الوظائف او يقلل من فعاليتها لاسيما في مجال تعلم الفرد. ان التعرف على الاضطرابات النفسية للطلبة المتفوقين ذي العبء المعرفي العالي والواطي وأقرانهم الآخرين يساهم في تهيئة البيئة التعليمية التي تكفل النماء للطلبة على اختلاف امكانياتهم وقدراتهم واستعداداتهم ويساهم ايضاً في التقليل من الفاقد في التعليم بحيث يقدم الجميع عطاءاتهم وفقاً لإمكانياتهم وقدراتهم. وتأسيساً على ذلك، فإن الباحث يضع مشكلة البحث الحالي على وفق السؤال الرئيسي الاتي:

هل الاضطرابات النفسية للطلبة تؤدي الى فروق ذات دلالة الإحصائية في مستوى العبء المعرفي الذي يشعرون به؟

أهمية البحث The Significance of Research

يواجه الانسان في حياته اليومية ضغوطاً نفسية متعددة. والضغط (Stress) هي احداث خارجة عن الفرد، او متطلبات استثنائية عليه، او مشكلات او صعوبات تجعله في وضع غير اعتيادي فتسبب له توتراً أو تشكل له تهديداً يفشل في السيطرة عليه، وينجم عنه اضطرابات نفسية متعددة (صالح، 2002:1) فلا شك اننا بصفة عامة نعيش في عصر يزخر بالصراعات والتناقضات والمشكلات وتزداد فيه مطالب الحياة، وتتسارع فيه التغيرات التكنولوجية والثقافية والقيمية، مما ينتج عنه مواقف ضاغطة شديدة ومصادر للقلق والتوتر وعوامل الخطر والتهديد (حسين وزويد، 1999: 158) وعليه فقد اصبح التعرض للاضطرابات النفسية سمة العصر عموماً وسمة للإنسان العراقي التي اصبحت حياته سلسلة من المعاناة نتيجة ما يتعرض له في ظل الحروب المتكررة، ونحن نعيش في مجتمعات عصفت بها الأزمات وابتعدت عن الاستقرار

والتماسك نتيجة اتساع الطموحات.. فأصبح البحث عن مكان آمن، وإيجاد متنفس للتعبير عن الرأي الشاغل الأهم لدى الطالب الجامعي (الكحلوت وآخرون 2006:78).

وتأتي أهمية البحث في كون مرحلة التعليم الجامعي لها دور كبير ومؤثر في تحديد اتجاهات الطلبة وتخصصاتهم في المرحلة الجامعية، ويمكن القول إن التربية في أساسها عملية اجتماعية نفسية تعنى بالفرد، وتعكس ما في المجتمع من قيم ومثل وعادات وتقاليد وأنماط وسلوك، وهي كذلك أداة المجتمع في صنع المستقبل وللحاق في الركب المعاصر من خلال إعداد الفرد وتكوين شخصيته بشكل سوي.

فطلبة الجامعة التي تعتبر الشريحة الواعية والمثقفة والتي تشكل الركيزة الأساسية لتطوير المجتمع وتمكنه من مسيرة التقدم العلمي والتقني وعليه فإن الجامعة ينبغي أن تعمل من خلال برامجها ومناهجها وأنشطتها على تنمية وتقوية شخصية طلبتها.

ومما تقدم يمكن إبراز مسوغات البحث الحالي وأهميته بما يأتي:

- 1- ان البحث الحالي يتناول متغيرين هامين هما الاضطرابات النفسية والعبء المعرفي وهاذين المتغيرين لهما تأثير كبير على عملية التعلم والتعليم.
- 2- لم يجد الباحث على حد علمه دراسة عراقية تناولت متغيري (الاضطرابات النفسية) والعبء المعرفي، لذلك يعد البحث الحالي محاولة لسد ثغرة في هذا المجال وفتح المجال امام دراسات اخرى تتناول متغيرات جديدة.
- 3- قدم البحث الحالي أداة قياس من الممكن الاستعانة بها في بحوث اخرى.
- 4- تبرز أهمية البحث الحالي من أهمية عيّنته وهم طلبة المرحلة الجامعية، فالاهتمام بطلبة مرحلة الجامعة من المؤشرات الهامة على تقدم أي مجتمع فهم ثروة المستقبل وقادته.
- 5- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اعداد البرامج الارشادية المناسبة لكل من الطلبة المتفوقين واقرانهم الاخرين.

أهداف البحث Aims of Research

يهدف البحث الحالي الى التعرف على، ما يأتي:

- 1 - مستوى الاضطرابات النفسية (الضغوط، القلق، الاكتئاب) لدى طلبة الجامعات العراقية والاهلية.
- 2- مستوى العبء المعرفي (العالي - الواطئ) لدى طلبة الجامعات العراقية والاهلية .
- 3- الفروق ذات الدلالة الاحصائية للاضطرابات النفسية(الضغوط، القلق، الاكتئاب) على وفق:
 - أ- الطلبة (المتفوقين - عاديين) ب- الجنس (ذكور - أناث)
 - ج- التخصص (علمي - انساني) د- الجامعات (حكومية - أهلية)
- 4- الفروق ذات الدلالة الاحصائية للعبء المعرفي (العالي - الواطئ) على وفق:
 - أ- الطلبة (المتفوقين - عاديين) ب- الجنس (ذكور - أناث)
 - ج- التخصص (علمي - انساني) د- الجامعات (حكومية - أهلية)

حدود البحث Limits of the Research

تحدد البحث الحالي بطلبة الجامعات العراقية (بابل، القادسية) والأهلية (المستقبل، الحلة، اهل البيت) من لديهم اضطرابات نفسية وهم متفوقين وذوي عبء معرفي عالي وواطئ واقرانهم الاخرين للعام الدراسي (2014م-2015م) وللدراسات الصباحية، ومن كلا الجنسين (الذكور، الإناث) والتخصصين (علمي - انساني).

تحديد المصطلحات Definition of Terms

في ما يلي تعريفاً في المصطلحات المهمة التي وردت في البحث الحالي:

الاضطرابات النفسية (Psychological disorders):

يُعرف الاضطراب النفسي وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل ((DSM-IV-TR)) للاضطرابات النفسية، بأنه جملة من الأنماط أو المتلازمات السلوكية والنفسية ذات الدلالة الإكلينيكية، والمرتبطة بوجود حالات من الضيق (كأن تكون الأعراض مؤلمة) أو العجز (أي الضعف في ناحية أو أكثر من النواحي الوظيفية)، أو زيادة احتمال المعاناة أو الموت، أو الألم، أو فقدان الحرية بشكل أكبر (APA، 2000).

التعريف النظري:

تم تبني تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل ((DSM-IV-TR)) للاضطرابات النفسية بسبب اعتماد (لوف بوند) باني مقياس الاضطرابات النفسية عليه والذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي للاضطرابات النفسية:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على المقاييس الفرعية الثلاثة التي تضمنها مقياس الاضطرابات النفسية (DASS) بعد معالجتها إحصائياً. وبما أن الاضطرابات النفسية في هذا البحث قد حددت ب(الضغوط النفسية، القلق، الاكتئاب) لذا سوف يقوم الباحث بأدراج بعض التعاريف لها.

الضغوط (Stress)

عرف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية الضغوط النفسية بأنها "أعباء تُرهق الفرد وتتجاوز طاقة التحمل لديه بدءاً من أحداث الحياة القوية اليومية الى أحداث الحياة القوية والحادة، حيث تمثل تلك الضغوط محوراً هاماً وأساساً عند تشخيص أي مرض نفسي". (PAP، 2000).

التعريف النظري

تم تبني تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل ((DSM-IV-TR)) للاضطرابات النفسية (مفهوم اضطراب الضغوط) بسبب اعتماد (لوف بوند) باني مقياس الاضطرابات النفسية عليه والذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي للضغوط

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مجال الضغوط ضمن مقياس الاضطرابات النفسية بعد معالجتها إحصائياً.

القلق (Anxiety):

يُعرف القلق وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل ((DSM-IV-TR)) بأنه الخشية من خطر مرتقب أو التوتر أو الارتباك من توقع الخطر، ويكون مصدره غير معروف أو غير مفهوم إلى حد كبير، لتمييزه عن "الخوف (Fear)" الذي هو استجابة انفعالية لتهديد خارجي يدركه الفرد بطريقة واعية (APA، 2000).

التعريف النظري:

تم تبني تعريف الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل ((DSM-IV-TR)) للاضطرابات النفسية (مفهوم اضطراب القلق) بسبب اعتماد (لوف بوند) باني مقياس الاضطرابات النفسية عليه والذي تبناه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي للقلق:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مجال القلق ضمن مقياس الاضطرابات النفسية بعد معالجتها إحصائياً.

الاكتئاب (Depression):

يُعرف الاكتئاب وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل ((DSM-IV-TR)) للاضطرابات النفسية: بأنه اضطراب يتميز بوجود خمسة أعراض أو أكثر تمثل تغيراً في الأداء الوظيفي وهي المزاج المكتئب غالبية اليوم لمد لا تقل عن اسبوعين والنقص الواضح في الاهتمام والمتعة بأي شيء، ونقص الوزن الملحوظ بدون عمل رجين او زيادة الوزن،

وقلة أو عدم النوم أو زيادة في النوم، هياج نفسحركي أو بطء في النشاط النفسي والحركي، الشعور بالتعب أو فقدان الطاقة على العمل، الشعور بلا مبالاة أو الشعور بالذنب الزائد عن الحد، النقص في القدرة على التفكير أو التركيز أو اتخاذ القرارات، افكار متكررة عن الموت أو افكار انتحارية متكررة بدون خطة أو محاولة انتحارية حقيقية، وتحدد الأعراض من خلال شكوى المريض أو ملاحظة المحيطين به ويمكن أن يكون المزاج في الأطفال والمراهقين متهيجاً يتميز بسرعة الغضب، وتسبب هذه الأعراض اضطراباً واضحاً في المجالات الاجتماعية والمهنية، وهي ليست نتيجة مرض عضوي ولا تعزى إلى فقدان أو موت شخص عزيز (APA، 2000).

التعريف النظري:

تم تبني تعريف الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع المعدل (DSM-IV-TR) للاضطرابات النفسية (مفهوم اضطراب الاكتئاب) بسبب اعتماد (لوف بوند) باني مقياس الاضطرابات النفسية عليه والذي تنبأه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الاجرائي للاكتئاب:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس مجال الاكتئاب ضمن مقياس الاضطرابات النفسية بعد معالجتها إحصائياً.

العبء المعرفي (Cognitive Load):

عرفه جون سويلر (joun sweller، 1998)

"هو مجموع الانشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت معين" (Sweller، 1998، P-6).

التعريف النظري

تم تبني تعريف (جون سويلر joun sweller) للعبء المعرفي بسبب اعتماد (احمد، 2013) عليه في بناء مقياس العبء المعرفي والذي تنبأه الباحث في هذه الدراسة.

التعريف الإجرائي للعبء المعرفي

"الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال اجاباتهم على فقرات مقياس العبء المعرفي المستخدم في هذا البحث".

المتفوقون دراسياً (Talented students)

وعرف بيهان هافجست (pehaan havighurst) المتفوقون دراسياً: " هم الذي يحصلون أعلى عشرة بالمئة ضمن مجموعتهم العمرية في واحد او اكثر من مجالات التفوق " (حسن، 1988، ص10).

التعريف النظري

تبنى الباحث تعريف بيهان هافجست (pehaan havighurst) للمتفوقين في البحث الحالي.

التعريف الاجرائي

هم الطلبة الذين حصلوا في الامتحانات النهائية على معدل يضعهم ضمن العشرة الأوائل من مجموعتهم العمرية ومرحلتهم الدراسية.

اقرانهم الاخرين (الطلبة العاديين) (Ordinary students)

يتمثل الطلبة العاديون في هذه الدراسة بطلبة الجامعات العراقية والأهلية لغير المتفوقين والذين لم يُكتشفوا من قبل المتخصصين كطلبة متفوقين، ولم يوضع لهم برامج تربوية متميزة خاصة بالمنهاج وأسلوب التدريس.

التعريف الاجرائي للطلبة العاديين

هم الطلبة الذين حصلوا في الامتحانات النهائية على معدل لا يضعهم ضمن العشرة الأوائل من مجموعتهم العمرية ومرحلتهم الدراسية.

الجامعات العراقية (Iraqi universities)

"هي مؤسسات للتعليم العالي والأبحاث، وتمنح شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجها وهي توفر دراسة من المستوى الثالث والرابع (كاستكمال لدراسة المدرسة الابتدائية والثانوية)" وهي تمول وتدار من قبل الحكومة العراقية.

الجامعات الأهلية ((Private universities))

"هي مؤسسات للتعليم العالي والأبحاث، وتمنح شهادات أو إجازات أكاديمية لخريجها وهي توفر دراسة من المستوى الثالث والرابع (كاستكمال لدراسة المدرسة الابتدائية والثانوية)" وهي تمول وتدار من قبل فرد أو مجموعه افراد.

الإطار النظري ودراسات السابقة:

الجزء الأول- الإطار النظري**أولاً- الاضطرابات النفسية (Psychological disorders)**

يعد موضوع الاضطرابات النفسية من المواضيع التي أثارت مدى واسعاً من فضول واهتمام العلماء والمفكرين وعبر مختلف الحقب والعصور وصولاً الى يومنا هذا وقد أجريت في هذا الصدد الكثير من الدراسات والأبحاث ويتفق معظم علماء علم النفس الحديث على أن الاضطرابات النفسية تشير الى "حالات سوء التوافق مع النفس (malagustement)، أو مع الجسد، أو مع البيئة الطبيعية كانت أم اجتماعية ويعبر عنها بدرجة عالية من القلق وتوتر، والإحساس باليأس والتعاسة والقهر، وغالباً ما تمس البعد الانفعالي للشخصية، ويضل معها الفرد المضطرب متصلاً بالحياة الواقعية قادراً على استبصار حالته المضطربة" (أبوعدو، أسماء، 2014).

1 - الضغوط النفسية (Psychological stress)**نظرية (موراي، Murray)**

تعتبر نظرية (موراي) في الدافعية نظرية تفاعلية لأنها تنتظر إلى السلوك على أنه نتاجاً لحاجات داخلية تتفاعل مع ضغوط خارجية. (جابر 1990، : 219) ويعتبر (موراي) مفهوم الحاجة (need) ومفهوم الضغط (Stress) مفهومين مركزيين ومتكافئين في تفسير السلوك الإنساني، ويعد الفصل بينهما تحدياً خطراً، كما يلتقي كل من الضغط، والحاجة في وحدة سلوكية كلية تفاعلية تتضمن الموقف الحافز (الضغط)، الحاجة (الرشدي، 1999: 57). ويعتبر (موراي) أنَّ مفهوم الحاجة ومفهوم الضغط مفهومين أساسيين على اعتبار أنَّ مفهوم الحاجة يمثل المحددات الجوهرية للسلوك فهو يعرف الحاجة على أنها مركب (تخيل مناسب، أو مفهوم افتراضي) يمثل قوة في منطقة المخ قوة تنظيم الإدراك، والتفهم، والتعقل والنزوع والفعل، بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين ؛ وتستثار الحاجة أحياناً استثارة مباشرة من جراء عمليات داخلية من نوع معين، ولاكن الأكثر شيوعاً أن تستثار في حالة الاستعداد بوقوع واحد من تلك الضغوط القليلة التي يغلب أن تكون ذات تأثير قوى بيئية ؛ فتعبر عن نفسها من خلال دفع الإنسان إلى البحث عن أنواع معينة من الضغوط، أو أي تجنب الاصطدام بها ولاكن في حالة الاصطدام تؤدي الى نمط معين من السلوك الظاهر يكفل للموقف نهاية تهدئ الكائن الحي وقد حدد(موراي) حوالي عشرين حاجة من خلال دراساته التي أجراها على عينة من المفحوصين (هول وليندزي، 1978: 213) و(البرعاوي، 2001: 68).

ويميز (موراي) بين نوعين من الضغوط هي:

أ- ضغوط بيتا (Beta Stress): ويشير الى دلالة الموضوعات البيئية والأشخاص كما يدركها الفرد.

ب- ضغوط الفا (Alpha Stress): ويشير الى خصائص الموضوعات والأشخاص ودلالاتها كما هي والمهم هو النوع الاول حيث انَّ الأمر الأهم ليس في الموضوعات في ذاتها ولكن الأهم هو دلالة الموضوعات كما يدركها الفرد (حسنين، 2003: 13-14).

2- القلق (Anxiety).**نظرية التحليل النفسي (Psycho - Analysis Theory)**

اهتم فرويد (Freud، 1939) بدراسة ظاهرة القلق، من خلال تأكيده على ان القوى الدافعة للسلوك، هي قوى داخلية وتسبب الصراع الداخلي بين مكونات الشخصية. ولقد أثرت نظرية فرويد هذه في علماء التحليل النفسي الذين اتفقوا في أهمية القلق بوصفه مصدراً أساسياً للاضطرابات النفسية فيرى يونك ان الفرد بطبيعته يحاول أن يسيطر على مدى واسع من الصعوبات كما تصوغها شخصيته في الطفولة الى مرحلة الشباب بخاصة الاضطرابات الشخصية، التي تنتج من الفشل في السيطرة على التحديات التي تواجهه في الحياة. (فاليري، 1981، ص 122) أما فروم فيشير الى أن القلق هو نتاج الضغوط الحضارية الثقافية التي تعكس الأسرة خلال أساليب التنشئة الاجتماعية. إذ المجتمع بلا شك له دور أساس في تكوين القلق، عندما ينجم عن رد فعل الطفل ازاء ضغط السلطة الوالدية فيواجه الطفل أول ما يواجه والديه، الذين يمثلان البناء الاجتماعي لمجتمعه Froom، 1941، (P.9). وتضيف هورني أن القلق يؤدي الى الكبت، الا إنها اختلفت مع فرويد في نوعية الرغبات المكبوتة، على أنها رغبات مكبوتة عدائية تجاه الوالدين، يكتبها الطفل لخوفه من أن يفقد حبهما او لخوفه من انتقامهما منه، وكبت الطفل للعداوة يفقد القدرة على الدفاع عن نفسه ويدفعه للخضوع والطاعة، في مواقف كان يجب عليه الدفاع عن نفسه فيشعر بالعجز (Murray. et. al، 1997، P. 5).

ويؤكد سوليفان أن القلق هو حالة ضاغطة غير سارة من التوتر تنشأ من خبرات عدم التقبل والاستحسان والتي يمر بها الفرد في اطار العلاقات الشخصية (Wood، 1974، P. 145) ويرجع أدلر نشأة القلق الى مرحلة الطفولة الأولى في أسرته، فأساليب التنشئة الخاطئة والتي تشعر الطفل بعدم الطمأنينة والامن في أسرته، لها الاثر الكبير في تكوين القلق في المراحل اللاحقة. (Wilson & Kneisl، 1996، P. 378)

3- الاكتئاب (Depression)**المنظور البيوكيميائي:**

بدا باستخدام العقاقير في علاج الاكتئاب عند اكتشاف عقار مضاد للدن ولوحظ أن تأثيره في إزالة الكآبة يتناسب طردياً مع حجم الجرعة المستخدمة مما أدى إلى الاعتقاد بوجود ارتباط بين التغيرات الكيميائية والتغيرات الانفعالية ويعتقد (زيور) أن هناك أدلة على هذا الارتباط حيث اتضح أن إفراز الأمينات يزداد تحت أحوال الآثار النفسية والبيئية تتحكم في إفراز النورادرينال والادرينال (عسكر:1988)

ثانياً- "العبء المعرفي (Cognitive Load)"**نظرية العبء المعرفي**

ظهرت نظرية العبء المعرفي في عام (1980) بجهود عمل فريق بحث بقيادة جون سويلر، وعدد من الباحثين في جامعة (نيو ساوث ويلز) في استراليا. ونظرية العبء المعرفي بنيت على نواتج الابحاث ذات العلاقة بين التعليم والتعلم. وقد استخدمت مصطلحات نظرية معالجة المعلومات، خاصة فيما يتعلق بالذاكرة العاملة التي تنتبه للمعلومات وتقوم بمعالجتها وهي تتسع الى تسع وحدات بصرية أو سمعية كما تتصف بمحدودية الزمن اللازم لحفظ المعلومات وهذه المحدودية كانت تقف وراء ضعف التعليم مما يستلزم وجود اليات لمواجهة هذا الضعف وهذا ما قام به سويلر في منتصف الثمانينات أما الذاكرة بعيدة المدى فتمثل الخزين المعرفي للفرد من المعلومات والمهارات وسعتها غير محدودة (ابو رياش:191:2007) وقد استندت نظرية العبء المعرفي على افتراضين بالإضافة إلى محدودية سعة الذاكرة العاملة هما افتراض المعالجة النشطة وافتراض القناة الثنائية المزدوجة. ان للعبء المعرفي ثلاث انواع هي(العبء المعرفي الاساسي والعبء المعرفي الدخيل والعبء المعرفي وثيق الصلة).

منهجية البحث وإجراءاته (The Research Procedures):**أولاً- منهج البحث: (Research Method)**

استخدم الباحث المنهج الوصفي لكونه المنهج الملائم لأهداف هذا البحث وطبيعته

ثانياً- مجتمع البحث: (Research Population)

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الجامعات العراقية (بابل، القادسية) والأهلية (المستقبل الجامعة، الحلة الجامعة، اهل البيت)، من الذكور والإناث ومن التخصصين العلمي والإنساني وقد بلغ مجتمع البحث الكلي (43953) طالباً وطالبة إذ بلغ عدد الطلبة الذكور (20940) طالب من مجموع مجتمع البحث، أما الطلبة الإناث فبلغ عددهن (23013) طالبة من مجموع مجتمع البحث، في حين بلغ عدد طلبة التخصص العلمي (18110) طالب وطالبة، أما طلبة التخصص الإنساني فبلغ عددهم (25844)) طالب وطالبة ومستمرين على الدوام للعام الدراسي (2014 - 2015) وللدراسات الصباحية فقط...

ثالثاً- عينة البحث: (Research Sample)

بلغت عينة البحث (480) طالب وطالبة ومن التخصصين العلمي والإنساني بواقع (240) من الطلبة المتفوقين تم اختيارهم بطريقة قصدية، إذ أعتمد الباحث على تعريف بيهان هافجست للمتفوقين دراسياً "فأختار الباحث العشرة الأوائل من الناجحين في الامتحان النهائي من كل مرحلة من المراحل الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) في العام الماضي (2013-2014) وبلغ عدد الطلبة العاديين (240) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الناجحين في الامتحان النهائي من كل مرحلة من المراحل الدراسية (الأولى، الثانية، الثالثة) وفي العام الماضي أيضاً" ومن كلا الجنسين والتخصصين العلمي والإنساني ومن نفس الكليات المشمولة بالدراسة. وكما مبين في الجدول(1)

الجدول(1) عينة البحث لأعداد مقاييس البحث موزعة وفق متغيرات البحث

الجامعة	الكلية	القسم	التخصص	الطلبة المتفوقين		المجموع	الطلبة العاديين		المجموع	المجموع الكلي
				أ	ذ		أ	ذ		
بابل	التربية للعلوم الانسانية	التاريخ	أنساني	8	22	30	8	22	30	60
	العلوم الصرفة	الفيزياء	علمي	9	21	30	9	21	30	60
القادسية	التربية الرياضية	عام	انساني	20	10	30	20	10	30	60
	الطب البيطري	عام	علمي	13	17	30	13	17	30	60
الحلة الاهلية	اقتصاد	عام	علمي	13	17	30	13	17	30	60
	القانون	عام	انساني	24	6	30	24	6	30	60
المستقبل الاهلية	التحليلات المرضية	عام	علمي	14	16	30	14	16	30	60
اهل البيت الاهلية	الشريعة	علوم القرآن	انساني	5	25	30	5	25	30	60
المجموع				106	134	240	106	134	240	480

ثالثاً: أدوات البحث:

الأداة الأولى: مقياس الاضطرابات النفسية (الضغوط، القلق، الاكتئاب)

أستخدم الباحث أداتين في البحث الحالي الأولى مقياس لوفيبوند (1995)، للاضطرابات النفسية (الضغوط، القلق، الاكتئاب) بعد ترجمته تعريبه وجعله ملائماً للبيئة العراقية، والأداة الثانية مقياس (أحمد، 2013) لقياس العبء المعرفي وصف المقياس

يتكون مقياس الاضطرابات النفسية (DASS) من ثلاثة مجالات هي (الضغوط، القلق، الاكتئاب) وكل مجال من المقاييس يقيس سمة نفسية معينة. ومجموع فقرات المقياس الكلية (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات ويتضمن كل مجال من المقاييس (14) فقرة. يتبع كل فقرة منها أربعة بدائل (عبارات) مختلفة. ويتم الإجابة عن الفقرة الواحدة باختيار بديل (عبارة) واحد.

تصحيح المقياس وإيجاد الدرجة الكلية

تم تصحيح الاستمارات على أساس (42) فقرة بعد أن أعطية أوزان تراوحت بين (0-3) درجات، فكانت (3) للبديل (تنطبق عليّ بشكل كبير جداً) والدرجة (2) للبديل (تنطبق عليّ بدرجة كبيرة) والدرجة (1) للبديل (تنطبق عليّ الى حدّ ما) والدرجة (0) للبديل لا تنطبق عليّ بالمرّة، ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس، تجمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب، لذا فإن أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (126) وأدنى درجة هي (0).

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس**أولاً: التمييز (القوة التمييزية للفقرات)**

وتم التحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس الاضطرابات النفسية بمجالاته الثلاثة (الضغوط، القلق، الاكتئاب)، بأسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث طبق المقياس على عينة مقدارها (210) طالباً وطالبة وأستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق في درجات كل فقرة بين المجموعتين المتطرفتين (العليا والدنيا) بالدرجة الكلية لأن القيمة التائية تمثل القوة التمييزية للفقرة وقد اتضح أن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز عند مستوى دلالة (0، 05).

ثانياً: صدق الفقرات

1- الصدق الظاهري: وتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التعريف الدقيق لكل مجال من مجالات المقياس الثلاثة من خلال التصميم المنطقي للمواقف بحيث تغطي المساحة المهمة للمجال وبهذا أعد هذا الصدق متوفراً في المقياس الحالي لان الفقرات حصلت على موافقة أكثر من 80 % من الخبراء.

2 - صدق البناء: وقد تحقق ذلك من خلال علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: استخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية ل(210) استمارة، وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل في ضوء المجموعتين المتطرفتين وظهر ان معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة المقياس كله تراوحت بين (346.0-725.0) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.113) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (208) وهي دالة احصائياً.

ثالثاً: الثبات: عمد الباحث إلى حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية اعتماداً على عينة التميز حيث بلغ الثبات (0.918)، (0.912، 868.0) ولمجالات (الضغوط، القلق، الاكتئاب) بعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان واستخدمت معادلة ألفا - كرو نباخ لاستخراج الثبات فكانت قيمته (73، 0) وهو دال عند مستوى دلالة (0.05) ويُعد المقياس متسقاً داخلياً لان هذه المعادلة تعكس مدى اتساق المقياس داخلياً.

الأداة الثانية: مقياس العبء المعرفي

تصحيح الاختبار: يتكون الاختبار من (21) فقرة (شريحة) أعطيت درجة صفر إلى الاستجابة الصحيحة ودرجة (1) إلى الاستجابة الخاطئة وقد حسبت الدرجة الكلية لكل مستجيب على الاختبار بوساطة جمع درجات استجاباته على الاختبارات الفرعية.

التحليل الإحصائي لل فقرات:

أولاً: التميز (القوة التمييزية لل فقرات) وتم التحقق من القوة التمييزية لفقرات مقياس العبء المعرفي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين حيث طبق المقياس على عينة مقدارها (210) طالباً وطالبة وهي نفس عينة مقياس الاضطرابات النفسية طالباً وطالبة وباستخدام معادلة التميز اتضح أن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز عند مستوى دلالة (0.05)

ثانياً: صدق الفقرات

1- الصدق الظاهري: لغرض التحقق من الصدق الظاهري لمقياس العبء المعرفي تم عرض المقياس بصيغته الأولى على عدد من الخبراء من الأساتذة المختصين في مجال (علم النفس والتربية) للحكم على مدى انسجام فقرات المقياس مع التعريف الذي اعتمدته الباحث لكل نوع من أنواع العبء المعرفي الثلاثة. وقد حصلت تسع عشر فقرة على نسبة اتفاق (100%) بينما حصلت خمس فقرات على نسبة (91%)، لذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس.

2 - صدق البناء: وقد تمّ اعتماد طريقة الاتساق الداخلي للتحقق من صدق البناء استخدم معامل الارتباط (بوينت بايسيرال) لايجاد معامل الارتباط بين درجات افراد العينة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية على ذلك المقياس

فظهر ان معاملات الارتباط جميعها دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (208) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للفقرات بين (176. - 356) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (0.113)

ثالثاً: الثبات: وتمّ التحقق من ثبات مقياس العبء المعرفي بطريقة تيودور وريتشاردسون (20)، ولاستخراج الثبات وفق هذه الطريقة تم استخدام جميع استمارات التحليل الإحصائي البالغة (210) استمارة، وقد بلغ معامل الثبات لمقياس العبء المعرفي بهذه الطريقة (0.842).

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الهدف الأول: ويهدف إلى التعرف على مستوى الاضطرابات النفسية (الضغوط، القلق، الاكتئاب) لدى طلبة الجامعات العراقية والأهلية.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاضطرابات النفسية الثلاثة لدى عينة البحث البالغة (480) طالب وطالبة وكما موضح ذلك لكل مجال في ادناه.

مجال الضغوط

أشارت النتائج وكما موضحة في الجدول (2) الى أن مجموع أفراد عينة البحث البالغة (480) طالب وطالبة قد أشارت النتائج وكما موضحة في الجدول (15) الى أن مجموع أفراد عينة البحث البالغة (480) طالب وطالبة قد حصلوا على متوسط حسابي للاضطرابات النفسية (مجال الضغوط) وقدره (15.84) درجة وانحراف معياري قدرة (9.433) درجة وعند مقارنة المتوسط الحسابي المتحقق مع المتوسط الحسابي الفرضي * للمقياس والبالغ (21) ظهر أن المتوسط الحسابي المتحقق أصغر من المتوسط الحسابي الفرضي للمقياس وللتأكد فيما اذا كان الفرق دال إحصائياً استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة وظهر أن الفرق غير دال إحصائياً حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (-11.980) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (- 1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (479)، كما موضح ذلك في الجدول (2)

جدول(2)

نتائج الاختبار التائي لا يجاد دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي

لمقياس الاضطرابات النفسية (مجال الضغوط).

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة(ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
0.05	1.96 -	980.11 -	479	9.433	21	184.5	480

يتضح من الجدول (2) أن طلبة الجامعات العراقية والاهلية لا يعانون من ضغوط نفسية مرتفعة وانما لديهم درجة دون المتوسط من الضغوط النفسية حيث أن النتيجة جاءت سالبة وهذا يعني أن القيمة المتحققة هي أقل من القيمة الفرضية. ويرى الباحث أن الطالب الجامعي في مرحلة عمرية أكثر نضجاً ويقترب من الرشد ولديه استعداد لتحمل ومواجهة الضغوط من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها فهو أكثر صبراً لأنه يقترب من التخرج الذي تحدد به مسيرة حياته الاجتماعية والاقتصادية كما أن المساندة الاجتماعية المتمثلة في دور الأسرة لها دور مهم في التقليل من الضغوط.

مجال القلق

يتضح من الجدول (3) أن مجموع أفراد عينة البحث البالغة (480) طالب وطالبة قد حصلوا على متوسط حسابي للاضطرابات النفسية (مجال القلق) وقدره (12.30) درجة وانحراف معياري قدره (7.136) درجة بينما كان الوسط الفرضي للمقياس يساوي (21) درجة، ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطين، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة (البياتي وانثا سيوس، 1977، ص254). ظهرت النتائج أن متوسط مجال القلق لدى افراد العينة اصغر من الوسط الفرضي وأن القيمة التائية المحسوبة (-710.26) أصغر من القيمة الجدولية البالغة (-96.1) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (479) لذا ظهر أن الفرق غير دال إحصائياً. وكما موضح ذلك في جدول (3)

جدول(3)

الاختبار التائي لا يجاد دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي

لمقياس الاضطرابات النفسية (مجال القلق).

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة(ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
0.05	1.96 -	710.26 -	479	7.136	21	12.30	480

يتضح من الجدول (3) أن طلبة الجامعات العراقية والاهلية لا يعانون من قلق مرتفع وانما لديهم درجة دون المتوسط من القلق حيث أن النتيجة جاءت سالبة وهذا يعني أن القيمة المتحققة هي أقل من القيمة الفرضية. وتعزى هذه النتيجة التي توصلت اليها الدراسة الحالية الى تنامي الروح الإيمانية لدى طلبة الجامعات العراقية والاهلية كما أن وسائل الاعلام الإسلامية لها دور فعال في صنع الاتجاه المعزز للأيمان بالله سبحانه وتعالى وأن الحياة الآخرة هي دار القرار، كما أن الطلبة لديهم نظرة تفاؤلية للمستقبل بالرغم من الظروف القاسية التي يمر بها بلدهم العراق فهم يمتلكون روح التحدي والإصرار.

مجال الاكتئاب

يظهر من الجدول (4) أن مجموع افراد عينة البحث البالغة (480) طالب وطالبة قد حصلوا على المتوسط الحسابي للاضطرابات النفسية (مجال الاكتئاب) وقدره (9.89) درجة وانحراف معياري قدره (8.529) درجة بينما كان الوسط الفرضي للمقياس يساوي (21) درجة. وعند مقارنة الوسط الحسابي المتحقق مع الوسط الفرضي للمقياس ظهر أن

الوسط الحسابي اصغر من الوسط الفرضي للمقياس وللتأكد فيما اذا كان الفرق دال احصائياً" استخدم الاختبار التائي لعينة واحدة وظهر ان الفرق غير دال احصائياً" حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (-28.534) وهي اصغر من القيمة الجدولية البالغة (-1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (479). وكما مبين في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج الاختبار التائي لا يجاد دلالة الفرق بين متوسط درجات العينة والمتوسط الفرضي

لمقياس الاضطرابات النفسية (مجال الاكتئاب)

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة(ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
0.05	-1.96	-28.534	479	8.529	21	9.89	480

يلاحظ من الجدول (4) ان طلبة الجامعات العراقية والاهلية ليس لديهم مستوى من الاكتئاب المرتفع وانما لديهم درجة دون المتوسط من الاكتئاب حيث ان النتيجة جاءت سالبة وهذا يعني ان القيمة المتحققة هي اقل من القيمة الفرضية.

الهدف الثاني: التعرف على مستوى العبء المعرفي (العالي_الواطي) لدى طلبة الجامعات العراقية والاهلية.

اوضح التحليل الاحصائي لاستجابات عينة البحث البالغة (480) طالب وطالبة على مقياس العبء المعرفي. ان افراد عينة البحث البالغة عددهم(318) طالب وطالبة لديهم عبء معرفي عالي واما بقية افراد العينة البالغة (162) طالب وطالبة فكان لديهم عبئاً معرفياً واطناً، وكما موضح ذلك في ادناه.

العبء المعرفي العالي: يتضح من الجدول (5) ان الوسط الحسابي لعينة الطلبة البالغة (318) طالب وطالبة على مقياس العبء المعرفي كان (07.13) درجة وبانحراف معياري قدره (1.789) درجة وعند مقارنته بالوسط الفرضي * للمقياس والبالغ (5.10) درجة، تبين ان هناك فرقاً واضحاً بين المتوسطين ولغرض الوقوف على مدى دلالاته المعنوية اختبر بالاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة وتبين ان القيمة التائية المحسوبة البالغة (55.515) هي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يشير الى ان افراد العينة لديهم عبئاً معرفياً عالياً.

جدول(5)

الفرق بين متوسط درجات العبء المعرفي والوسط الفرضي للمقياس لدى افراد العينة

مستوى الدلالة الاحصائية	قيمة(ت)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	حجم العينة
	الجدولية	المحسوبة					
0.05	1.96	55.515	317	1.789	10.5	13.07	318

ويفسر الباحث ارتفاع مستوى العبء المعرفي لدى طلبة الجامعات العراقية والأهلية على ضوء نظرية سويلر الى محتوى فقرات مقياس العبء المعرفي وطريقة تصميمها أذ تميزت الفقرات الست عشر الأولى من مقياس العبء المعرفي بمحتوى يتميز بمستوى معتدل من الصعوبة.

العبء المعرفي الواطي:

بعد معالجة بيانات أفراد العينة البالغة (162) طالباً وطالبة كانت المؤشرات كالآتي:

الوسط الحسابي لمقياس العبء المعرفي (8.40) درجة والانحراف المعياري (1.558)، في حين كان الوسط الفرضي * للمقياس (10.5) درجة. وبعد اختبار الفرق بين المتوسطين باستخدام معادلة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر أن القيمة التائية المحسوبة كانت (7.361) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (161) وبما أن الوسط الحسابي للعينة أصغر من الوسط الفرضي للمقياس، الأمر الذي يعني أن افراد البحث الحالي يتصفون بامتلاكهم عبئاً معرفياً واطناً والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

الفرق بين متوسط درجات العبء المعرفي والوسط الفرضي للمقياس لدى افراد العينة

حجم العينة	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
162	8.40	10.5	1.558	161	7.361	1.96	0.05

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي اظهرت ان افراد العينة البالغة (162) يتصفون بانخفاض مستوى العبء المعرفي ان انخفاض العبء الجوهري يؤدي الى استيعاب العبء الشكلي الناجم عن الموقف التعليمي الجديد حتى ولو كان ذو محتوا معرفيا "عاليا" وذلك لوجود سعة كافية في الذاكرة العاملة.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية للاضطرابات النفسية (الضغوط _ القلق _ الاكتئاب) على وفق أ- الطلبة (المتفوقين-العاديين) ج- التخصص (علمي _ انساني) ب- الجنس (ذكور-اناث) د- الجامعات (حكومية _ اهلية) ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين المتعدد وقام الباحث بالخطوات الاتية.

أولاً: فحص التجانس باستخدام اختبار (BOX,M): قام الباحث بفحص التجانس لأفراد العينة البالغة (480) طالبا وطالبة باستخدام اختبار أم بوكس (BOX ،M) ووجد بانهم متجانسين بسبب كون مستوى الدلالة الاحصائية (0، 064) اكبر من مستوى (0، 05) ويعد هذا التجانس شرطاً "أساسياً" لأجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

يبين قيمة اختبار (BOX ،M) وقيمة (ف) لمتغير الاضطرابات النفسية

قيمة اختبار (BOX ،M)	134 ،506
قيمة (ف)	1 ،433
درجة الحرية 1	90
درجة الحرية 2	147643 ،402
مستوى دلالة	0 ،064

وبين الجدول (7) ما يأتي:

إن نتائج التحليل الاحصائي تبين أن قيمة اختبار ام بوكس (Box.M) (134.506) وقيمة ف (1.433) وبدرجة حرية أولى (90) ودرجة الحرية الثانية (402.147643) وبمستوى دلالة (0.064) وهي اكبر من مستوى الدلالة (0.05).

ثانياً - استخراج القيمة الفائية (ف) وبعد اجراء تحليل التباين المتعدد تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول (8) الاتي.

جدول (8)

نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق للاضطرابات النفسية (الضغوط، القلق، الاكتئاب) على وفق الجنس والتخصص والجامعة ونوع الطلبة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
العامل الجنس (أ)	الضغوط	1	6.322	0.075	3.84	غير دالة
	القلق	1	76.764	1.585	3.84	غير دالة

دالة	3.84	6.167	436.746	1	436.746	الاكتئاب	
غير دالة	3.84	0.955	80.562	1	80.562	الضغط	العامل (ب) التخصص
غير دالة	3.84	0.007	0.363	1	0.363	القلق	
غير دالة	3.84	0.632	44.736	1	44.736	الاكتئاب	
دالة	3.84	4.622	390.048	1	390.048	الضغط	العامل (ج) الجامعة
غير دالة	3.84	1.684	81.570	1	81.570	القلق	
غير دالة	3.84	0.378	26.748	1	26.748	الاكتئاب	
غير دالة	3.84	0.002	0.145	1	0.145	الضغط	العامل (د) نوع الطلبة
غير دالة	3.84	0.170	8.243	1	8.243	القلق	
غير دالة	3.84	3.038	215.169	1	215.169	الاكتئاب	
دالة	1.79	3.257	274.873	11	3023.599	الضغط	التفاعل (أ، ب، ج، د) (الجنس - التخصص - الجامعة - نوع الطلبة)
دالة	1.79	3.303	159.988	11	1759.867	القلق	
غير دالة	1.79	1.558	110.350	11	1213.853	الاكتئاب	
-	-	-	84.389	464	39156.651	الضغط	الخطأ
-	-	-	48.441	464	22476.678	القلق	
-	-	-	70.822	464	32861.307	الاكتئاب	
-	-	-	-	479	42625.967	الضغط	الكلية
-	-	-	-	479	24392.800	القلق	
-	-	-	-	479	34846.367	الاكتئاب	

ثالثاً- متابعة الفروق

نأخذ في متابعة الفروق قيم (ف) الدالة احصائياً فقط، وبمقارنة الاوساط الحسابية للمتغيرات نحصل على دلالة الفروق وكما موضح في الجداول (8) (9) (10).

جدول (9)

يبين الوسط الحسابي لمتغير الاضطراب النفسي (الاكتئاب) على وفق الجنس

الدالة	الوسط الحسابي		المتغيرات
	أناث	ذكور	
لصالح الذكور	99، 9	93، 10	الجنس - الاكتئاب

جدول (10)

يبين الوسط الحسابي لمتغير الاضطراب النفسي (الضغط) على وفق الجامعة

الدالة	الوسط الحسابي		المتغيرات
	أهلية	حكومية	
لصالح الاهلية	18.10	13.66	الجامعة - الضغط

جدول(11)

يبين الوسط الحسابي لمتغير الاضطراب النفسي (التفاعل x الضغوط) (التفاعل x القلق)

على وفق (التخصص، الجامعة، الجنس، نوع الطلبة)

المتغيرات	الوسط الحسابي
التفاعل x الضغوط	
ضغوط علمي حكومية ذكور متفوقين	14.773
ضغوط علمي حكومية ذكور عاديين	12.955
ضغوط علمي حكومية اناث متفوقين	15.289
ضغوط علمي حكومية اناث عاديين	18.105
ضغوط علمي اهلية ذكور متفوقين	16.407
ضغوط علمي اهلية ذكور عاديين	16.704
ضغوط علمي اهلية اناث متفوقين	18.909
ضغوط علمي اهلية اناث عاديين	16.152
ضغوط انساني حكومية ذكور متفوقين	16.536
ضغوط انساني حكومية ذكور عاديين	10.464
ضغوط انساني حكومية اناث متفوقين	14.031
ضغوط انساني حكومية اناث عاديين	16.531
ضغوط انساني اهلية ذكور متفوقين	16.690
ضغوط انساني اهلية ذكور عاديين	22.379
ضغوط انساني اهلية اناث متفوقين	13.484
ضغوط انساني اهلية اناث عاديين	12.548
التفاعل x القلق	
قلق علمي حكومية ذكور متفوقين	12.409
قلق علمي حكومية ذكور عاديين	9.636
قلق علمي حكومية اناث متفوقين	12.105
قلق علمي حكومية اناث عاديين	13.474
قلق علمي اهلية ذكور متفوقين	12.074
قلق علمي اهلية ذكور عاديين	11.111
قلق علمي اهلية اناث متفوقين	14.667
قلق علمي اهلية اناث عاديين	12.394
قلق انساني حكومية ذكور متفوقين	11.607
قلق انساني حكومية ذكور عاديين	8.643
قلق انساني حكومية اناث متفوقين	11.250
قلق انساني حكومية اناث عاديين	15.187
قلق انساني اهلية ذكور متفوقين	11.862
قلق انساني اهلية ذكور عاديين	17.069
قلق انساني اهلية اناث متفوقين	10.613
قلق انساني اهلية اناث عاديين	11.194

ويوضح كل من الجدول (8)، (9)، (10)، (11) ما يأتي

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس - الاكتئاب) ولصالح الذكور حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (10.93) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (9.99) وقد بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6.167) وهي أكبر من قيمة فاء الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-480) وكما مبين ذلك في الجدولان (20) و(21). ويتضح من ذلك أن الطلبة الذكور لديهم معاناة أكبر من الإناث في الاكتئاب وتفسير ذلك عوامل التشبث الاجتماعية للمجتمع العراقي منحت فرصاً أكبر في التعامل مع مجالات الحياة الواسعة وتأدية أدوار اجتماعية متنوعة وتحملهم لمسؤوليات أكبر في الحراك الاجتماعي والتعامل مع البيئة أكثر من الإناث، ونتيجة لذلك فهم في مواجهة مستمرة مع أحداث الحياة الضاغطة ومؤثراتها الاقتصادية والاجتماعية والأمنية. فلاكتئاب بطبيعته محصلة لتفاعل بين الفرد وبيئته

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير (الجامعة - الضغوط)، سجلت لصالح الجامعات الأهلية، لأن قيمة (ف) المحسوبة البالغة (4.622)، أكبر من قيمة (ف) الجدولية والبالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1-480) وقد بلغ المتوسط الحسابي للجامعات الأهلية (18.10) وهو أكبر من الوسط الحسابي للجامعات الحكومية (13.66) وكما مبين ذلك في الجدولان (20) و(22) ويستدل من الجدولان أن طلبة الجامعات الأهلية يواجهون ضغوطاً نفسية ويرى الباحث أن طلبة الجامعات الأهلية يواجهون تحديات (أمنية واقتصادية ودراسية) بسبب الظروف الاستثنائية التي يمر بها المجتمع العراقي وطلبة الجامعة جزءاً منه، وبما أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية لديهم حساسية مفرطة، فأنه من الغير الواقعي تجاهلهم لظروف القاسية التي تشكل البيئة الخصبة لنشوء ضغوطاتهم النفسية فطلبة الجامعات الأهلية ينبغي عليهم دفع مبالغ مالية سنوياً لإكمال دراستهم الجامعية وفي الوقت نفسه غير مطمئنين لمستقبلهم الوظيفي بسبب أنهم لا يحظون بالأولوية في التعيينات الحكومية هذا من جانب ومن جانب آخر فالتألم مطالب بتحقيق النجاح للإرضاء طموحه الشخصي - ربما - لارضاء أسرته التي تخصص جزءاً من دخلها الاقتصادي لنفقات دراسته. وعندما تتعثر جهود الطالب في تحقيق هذا النجاح يشكل ذلك ضغطاً نفسياً، مما قد يؤثر في حياته اليومية بصورة عامة والدراسة خاصة.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تفاعل (ضغوط انساني أهلية ذكور عادييين) لأن القيمة الفائية (3.257) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.79) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (11-480) وقد بلغ الوسط الحسابي لمتغير تفاعل (ضغوط أنساني أهلية ذكور عادييين) (22.379) وهو أكبر من الأوساط الحسابية الأخرى لمتغيرات (التفاعل الضغوط) الموضحة في الجدول (23) ويمكن تفسير ذلك إلى أن الطلبة بشكل عام يعانون من هذه الضغوط لأنهم متأثرون لما يمر به الواقع الحالي من مشاكل مالية وأمنية واجتماعية وهذا ما ينعكس على الطلبة في الجامعة. إضافة إلى أن طبيعة الدراسة الإنسانية تحتاج إلى ذاكرة قوية وقدرة على استيعاب المفاهيم المجردة مما يحتاج بدوره إلى وقت وجهد أكبر يترتب عليه توتر نفسي اشد. أما يترتب من هموم مالية وصعوبات دراسية وضغوط من جانب الأسرة تؤثر على الذكور بشكل أكبر من الإناث ويكشف التفاعل بين (الضغوط والتخصص والجنس وجامعة ونوع الطلبة) عن نتيجة منطقية مفادها أن تخصصات الإنسانية ومستوى الطالب العادي وصنف الجامعة (الأهلية) جميعها تشكل ضغطاً نفسياً على الذكور أكثر من الإناث لأن التخصص الإنساني ونوع الطلبة والجامعة لا تحظى بفرصة عمل أو تعيين بعد التخرج كما أن مستوى الطلبة (العادييين) لا يؤهلهم لإكمال دراستهم ما بعد التخرج أو ان يكونوا معيدين في كلياتهم

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير تفاعل (القلق انساني أهلية ذكور عادييين) لأن القيمة الفائية (3.303) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.79) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (11-480) وقد بلغ الوسط الحسابي لمتغير تفاعل (القلق انساني أهلية ذكور العادييين) (17.069) وهو أكبر من الأوساط الحسابية الأخرى

لمتغيرات (تفاعل القلق) وكما مبينة في الجدول (23) وبما أن الضغوط النفسية تؤدي الى القلق فيمكن تفسير هذه النتيجة بنفس الاسباب التي تم تفسير (تفاعل الضغوط أنساني اهلية ذكور عادين) والتي تم عرضها سابقاً

الهدف الرابع: التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية للعبء المعرفي (العالي - الواطئ) على وفق:

أ- الطلبة (المتفوقين_العاديين) ج - التخصص (علمي _ انساني)

ب- الجنس (ذكور_ اناث) د- الجامعات (حكومية _ اهلية)

ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام تحليل التباين المتعدد وقام الباحث بالخطوات الاتية.

1- فحص التجانس باستخدام اختبار ام بوكس (M, BOX).

قام الباحث باستخدام فحص التجانس لا فراد العينة البالغة (480) طالباً وطالبة باستخدام اختبار أم بوكس (M, BOX). ووجد بانهم متجانسين بسبب كون مستوى الدلالة الاحصائية (0.062) اكبر من مستوى (0, 05) ويعد هذا التجانس شرطاً أساسياً لأجراء تحليل التباين المتعدد والجدول (12) يوضح ذلك:

جدول (12)/ يبين قيمة اختبار (M, BOX) وقيمة (ف) لمتغير العبء المعرفي

38.449	قيمة اختبار (M, BOX)
1.510	قيمة (ف)
24	درجة الحرية 1
17752.912	درجة الحرية 2
0.062	مستوى دلالة

ويظهر من الجدول (12) ما يأتي

- أن نتائج التحليل الاحصائي تبين ان قيمة اختبار أم بوكس (38.449) (M.BOX) وقيمة(ف) (1.510) وبدرجة حرية اولى (24) ودرجة الحرية الثانية(17752.912) وبمستوى دلالة (0.062) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وبعد اجراء تحليل التباين المتعدد تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول (13)

الجدول (13)/ نتائج تحليل التباين المتعدد للكشف عن الفروق للعبء المعرفي (العالي _ الواطئ) على وفق نوع الطلبة والجنس والتخصص والجامعة.

مستوى الدلالة	قيمة (ف)		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
	الجدولية	المحسوبة					
غير دالة	3.84	0.220	0.684	1	0.684	العبء المعرفي العالي	العامل (أ) الجنس
غير دالة	3.84	3.547	8.627	1	8.627	العبء المعرفي الواطئ	
دالة	3.84	5.929	18.405	1	18.405	العبء المعرفي العالي	العامل (ب) التخصص
غير دالة	3.84	1.405	3.418	1	3.418	العبء المعرفي الواطئ	
غير دالة	3.84	0.066	0.205	1	0.205	العبء المعرفي العالي	العامل (ج) الجامعة
غير دالة	3.84	0.587	1.428	1	1.428	العبء المعرفي الواطئ	
غير دالة	3.84	0.878	2.727	1	2.727	العبء المعرفي العالي	العامل (د) نوع الطلبة
غير دالة	3.84	0.026	0.062	1	0.062	العبء المعرفي الواطئ	
غير دالة	3.84	2.147	6.666	4	26.664	العبء المعرفي العالي	التفاعل (أ، ب، ج، د) (الجنس - التخصص - الجامعة - نوع الطلبة)
غير دالة	3.84	0.185	0.450	4	1.799	العبء المعرفي الواطئ	

الخطأ	العبء المعرفي العالي	474.986	153	-	-	-
	العبء المعرفي الواطيء	372.115	153	-	-	-
الكلية	العبء المعرفي العالي	528.549	161	-	-	-
	العبء المعرفي الواطيء	390.920	161	-	-	-

3- متابعة الفروق.

نأخذ في متابعة الفروق قيم (ف) الدالة إحصائياً" وبمقارنة الاوساط الحسابية للمتغيرات نحصل على دلالة الفروق وكما موضح في الجدول (13)، (14)

جدول (14)

يوضح الوسط الحسابي للعبء المعرفي العالي على وفق التخصص

العبء المعرفي العالي	الوسط الحسابي للعلمي	الوسط الحسابي للإنساني
	12.800	13.435

الجدول (13) و(14) يمكن ملاحظة ما يأتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (العبء المعرفي العالي) ولصالح التخصص الإنساني لأن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (5.929) اكبر من القيمة الفائية الجدولية والبالغة (3.84)، عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (1- 480) وقد بلغ الوسط الحسابي للتخصص الإنساني (13.435) وهو أكبر من الوسط الحسابي للتخصص العلمي البالغ (12.800) وكما موضح في الجدولان (25) و(26) ويفسر ذلك أن العبء المعرفي العالي في التخصص الإنساني يعود سببه الى أن المواد ذات التخصص الإنساني أكثر تجرداً في المعنى من المواد ذات التخصص العلمي وإن طبيعة المادة في التخصص الإنساني تحتاج الى حفظ أكثر من قبل الطالب مما يضغط على ذاكرته العاملة وينتج عن ذلك عبء معرفياً عالياً لدى طلبة الاختصاص الإنساني.

ثانياً: المقترحات / (The Suggestions)

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي.

- 1- دراسة العوامل المؤثرة في الاضطرابات النفسية مثل: أساليب التنشئة الاجتماعية والمستوى الثقافي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي للأسرة وغير ذلك من العوامل.
- 2- أجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على عينة مختلفة ومقارنة نتائجها مع نتائج البحث الحالي.
- 3- تشجيع الباحثين والمتخصصين في مجال علم النفس على أجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول تصميم برامج إرشادية للتخفيف من الشعور بالاضطرابات النفسية (الضغوط - القلق - الاكتئاب) عند الطلبة.
- 4- أجراء دراسة تجريبية لتوظيف أحد الأساليب الإرشادية في خفض العبء المعرفي لدى طلبة الجامعات العراقية والأهلية
- 5- أجراء دراسات أخرى حول الاضطرابات النفسية التي يتعرض لها الطلبة المتفوقون، وفق متغيرات أخرى غير المذكورة في هذا البحث.

ثالثاً: التوصيات (The Recommendations)

- في إطار نتائج الدراسة الحالية وما كشف عنه موضوع الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي.
- 1- استحداث وحدة أو مركز في كل جامعة حكومية أو أهلية للإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ينضم إليها عناصر مؤهلة ومن ذوي الخبرة القادرين على تقديم الخدمات النفسية والمساعدة في التعامل مع الاضطرابات النفسية (الضغوط - القلق - الاكتئاب) ومواجهتها ومساعدة الطلبة على حل المشكلات مما يقلل من العبء المعرفي لديهم
 - 2- الاهتمام بتنمية القدرات العقلية المعرفية لدى أبناء المجتمع العراقي بكافة شرائحه لاسيما في ظل التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل في شتى ميادين الحياة.
 - 3- تحقيق بيئة تعليمية مناسبة تتسم بالاستقرار النفسي وتقلل من العبء المعرفي
 - 4- أعداد برامج عن طريق وسائل الأعلام موجهة الى الطلبة تهدف الى التوعية الدينية وتعزيز الروح الايمانية لديهم.

المصادر

- 1- ابو رياش، حسين محمد(2007) التعلم المعرفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 2- ابو وعود، أسماء (2014) الاضطرابات النفسية بين منظور علم النفس الحديث والمنظور النفسي الاسلامي، مجلة الراسخون، العدد الثامن، شبكة العلوم النفسية العربية، الجزائر.
- 3- احمد، جنار عبد القادر(2013) العبء المعرفي لدى طلبة المعهد التقني في كركوك وعلاقته ببعض المتغيرات، اطروحة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كركوك.
- 4- الأحمد، أمل (2009) أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الخامس، دمشق، سوريا.
- 5- الاميري، احمد علي (2001) فعالية برنامج ارشادي في مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية في تعز، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- 6- البرعاوي، أنور علي أحمد(2001) الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- 7- جابر، عبد الحميد(1990) نظريات الشخصية، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- 9 - حسين، محمود والزيود، نادر(1999) مشكلات طلبة الجامعة والاكتئاب لديهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البصائر، المجلد 3، العدد الثاني، جامعة البتراء، الأردن.
- 10 - حسن، ناهدة عيدان(1988) العادات الدراسية لدى الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- 11- حسنين، عبدالله مصطفى محمد(2003) الدعم الاجتماعي، وموضع الضبط ، وعلاقتها بمستوى الضغط النفسي لدى معاقى انتفاضة الاقصى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
- 12- الرشدي، هارون توفيق(1999) الضغوط النفسية، طبيعتها، نظرياتها، برنامج لمساعدة الذات في علاجها، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 13- الزعبي، م، م(2002) مستوى القلق لدى طلبة البكالوريوس في جامعة مؤته وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى، مجلة كلية التربية، العدد الثامن عشر، مؤته، الأردن.
- 14- الشاوي، سعاد سبتي عيود (1999) اثر اسلوب الارشاد وقت الفراغ في خفض قلق المستقبل لدى بنات دور الدولة، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.

- 15- صالح، رواء ناطق (2002) بعض الاعراض المصاحبة لاضطرابات مابعد الضغوط الصدمية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الاسرى العراقيين العائدين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- 16- طاهر، شوبو عبد الله (1998) الضغوط النفسية لدى طلاب كلية التربية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد التاسع والعشرين، بغداد، العراق.
- 17 - الطويل، عزة عبد العظيم (1985) العلاقة بين التحصيل العلمي ومظاهر الاكتئاب والهيستيريا لدى الطلاب الجامعيين في جامعة طنطا، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.
- 18- عسكر، عبد الله (1988) الاكتئاب النفسي بين النظرية والتشخيص، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- 19 - عبد الحميد سعيد حس (1983) دراسة مقارنة بين الطلبة ذوي القلق العالي والواطي في بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، ابن رشد، جامعة بغداد.
- 29- العويضة، سلطان بن موسى (2004) مستوى القلق والاكتئاب لدى الطلبة المغتربين وغير المغتربين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الزيتونة، تونس.
- 30 - فاليري ليبين (1981) مذهب التحليل النفسي وفلسفة الفرويدية الجديدة، ط1، دار الفارابي، بيروت، لبنان.
- 31 - الكحلوت عماد، ونصر الكحلوت (2006) الضغوط المدرسية وعلاقتها بأداء معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية العليا، دراسة مقدمة للمؤتمر الأول بجامعة الأقصى بغزة "المناهج الفلسطينية الواقع والتطلعات"، غزة، فلسطين.
- 32 - محمود، شمال حسن (1999) قلق المستقبل لدى الشباب المتخرجين من الجامعات، ملحق مجلة اداب المستنصرية، العدد الثالث والثلاثون، كلية الاداب، الجامعة المستنصرية.
- 33 - مجيد، سوسن شاكر (2011) اضطرابات الضغوط مابعد الصدمية التي يعاني منها اعضاء هيئة التدريس في الجامعات العراقية، دراسة ميدانية، مجلة الفتح، العدد السابع والاربعون، جامعة بغداد.
- 34 - هول، كالفين، وليندزي، جاردنر (1969) نظريات الشخصية، ترجمة فرج احمد فرج وآخرون، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

المصادر الأجنبية

- 1- American Psychiatric Association(2000)Diagnostic and statistical manual of mental Disorder.(4th ed.,TEXT Revision,DSM,IV_TR) Washington,DS;Author .
- 2- Crystal,D.S.Chen,C.Ko.H.,Kitamura,S.,&Kimura.S.(1994).Psychological maladjustment and academic achievement:across-cultural study of Japanese. Chinese. and American high school students.Child Development.65(3);738-7532-
- 3- Fromm, Erick(1941) Escape from freedom Farrand Kinhard WG, New York.
- 4- kumar,R,ramamwurti,P.(1990) stress and coping Strategies of the.Rural Aged journal of personality and clinical Studies, Vol. 6, No.pp. 227- 230.
- 5- Levin & Scotch.N(1970). Social Stress(Adline Publishing company vol.37.
- 6- Maslow, A, H.(1972) Motivation and personality 2nd-ed. New York .
- 7- Murray, R, Hill.p, McGuffin,p. (1997) The Essentionls of postgraduate psychiatry (3ed-edn) uk, cambridge university press. 8- Sieber, Joun E. O'neil, Harlod J. R. &. Tobias, Sigmund(1977Anxiety learning and instruction Lawrence eribamassciate, Hillsdale-New jers.

- 9- Wood, Maragaret E(1974) children. The development of 9- personality and Behavior, London, Georgeg. Harrap and Co. Ltd.
- 10- Wilson, Hdly skodol & Kneisl, carol Ren.(1996) Psychaitrie Nursing, th-ed the enjamin-cummings Publishing compang, Inc, U.S.A.
- 11- www. dahsha.com مقارنة سامر جميل رمضان بحث منشور بعنوان الاكتاب والتشائم دراسة ارتباطية

مقياس الاضطرابات النفسية (الضغط، القلق، الاكتاب) بصيغته النهائية
أولاً: مجال الضغط (Stress)

ت	الفقرات	تنطبق علياً بشكل كبير جداً	تنطبق علياً بدرجة كبيرة	تنطبق علياً الى حد ما	لا تنطبق علياً بالمرة
1	اشعر اني متوتر				
2	اشعر بعدم التسامح مع أي شيء منعني من تحقيق ما كنت اصبو اليه				
3	انا في حالة توتر عصبي				
4	اجد من الصعوبة تحمل المقاطعات على امر اقوم به				
5	اجد صعوبة بالهدوء بسبب شيء ما اغضبني				
6	اشعر بتوتر شديد				
7	اجد صعوبة في انتهاء الاشياء				
8	اشعر اني شديد الحساسية				
9	اجد نفسي عديم الصبر عندما أتأخر باي طريقة كانت، مثال (رفع الاثقال، اشارات المرور، يطلب مني الانتظار)				
10	اشعر انني استهلكت كثير من الطاقة العصبية				
11	أتضايق بسهولة				
12	اواجه صعوبة بالاسترخاء				
13	اميل الى المبالغة في رد الفعل للمواقف				
14	اجد نفسي مستاءة من أشياء تافهة				

ثانياً: مجال القلق (Anxiety)

ت	الفقرات	تنطبق علياً بشكل كبير جداً	تنطبق علياً بدرجة كبيرة	تنطبق علياً الى حد ما	لا تنطبق علياً بالمرة
-1	تعرضتُ مسبقاً للارتعاش ومثاله ارتعاش اليد.				
-2	اشعر بالقلق من اوضاع قد ترعبني وتجعلني أحرق.				
-3	اشعر بالفزع				
-4	اخاف ان اتعرض لبعض الامور التافه او عمل غير ما لوف				
-5	اشعر اني على وشك الاصابة بالرعب.				
-6	لا اجد أي متعة في الاشياء التي انجزها				
-7	اجد صعوبة في الابتلاع				

8-	اشعر بالخوف الشديد بدون وجود سبب مقنع			
9-	اتعرق بشكل ملحوظ(مثال: يداي مبتلتان حتى في حالة عدم وجود حرارة مرتفعة او عدم ممارسة التمارين الرياضية)			
10-	اشعر بالدوار			
11-	اجد نفسي في مواقف تجعلني قلق واكون اكثر ارتياحا عندما تنقضي			
12-	اشعر بالارتجاف (مثال، قشماي لا تكاد تحملني)			
13-	أنتفس بصعوبة (مثال، أنتفس بشكل سريع، عدم القدرة على التنفس بدون أي مجهود بدني)			
14-	اشعر بجفاف فمي			

ثالثاً: مجال الاكتئاب (Depression)

ت	الفقرات	تنطبق علياً بشكل كبير جداً	تنطبق علياً بدرجة كبيرة	تنطبق علياً حداً ما	لا تنطبق علياً بالمرة
1	اشعر بصعوبة المبادرة للقيام بعمل شيء ما				
2	اشعر أن الحياة لاعمى لها				
3	لا أرى أي شيء في المستقبل يدعو للأمل				
4	اشعر اني شيء جميل لا قيمة له				
5	اجد صعوبة في ان اصل الى حالة الحماس لا مر ما				
6	اشعر اني مكتئب ومزرق				
7	لا اجد أي متعة في الاشياء التي انجزها				
8	اشعر أن الحياة لا قيمة لها				
9	اشعر بانني لا استحق ان اكون انسان				
10	اشعر اني فاقد الاهتمام بكل شيء				
11	اشعر بالحزن والكآبة				
12	اشعر انه لا شيء يستحق ان اتطلع للمستقبل بانتظاره				
13	كأنني لم أبدأ				
14	كأنني لا امارس احساس إيجابي				

مقياس العبء المعرفي بصورته النهائية

1- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.		
سيقدم لك مجموعة من الارقام، المطلوب منك اكمال المربع ادناه بالأعداد (1، 203) بحيث يحتوي كل صف وكل عمود على الاعداد الثلاثة المختلفة.		
البطاقة الثانية: الحل:		
	3	
1		
	2	

2- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.

أقرأ النص الآتي ثم اختر الكلمات التي تناسب الفراغات، بحيث يصبح النص مفهوماً، وضعها في بطاقة الإجابة.
(عفوية، احتجاز، عاهل، محاكمة، مدير، لحظية)

حاول..... المدرسة أن يقتنع الشرطة بعدم..... الطلاب بسبب ما اعتبره هفوة..... لا تنفي سلوكهم الحسن المعروف عنهم.

البطاقة الثانية: الحل.....

3- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

انظر الى المعادلة ادناه. المطلوب منك ايجاد (الرقم الصحيح) الذي يجب وضعه بدلاً من علامة الاستفهام.

البطاقة الثانية: تحتوي على الصورة وهي مخصصة للإجابة

11	=	3	÷	?	+	17

4- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

انظر الى المعادلة ادناه، المطلوب منك، ترتيب العمليات (+، -، ×، ÷) للحصول على الإجابة الصحيحة:

البطاقة الثانية: تحتوي على صورة وهي مخصصة للإجابة

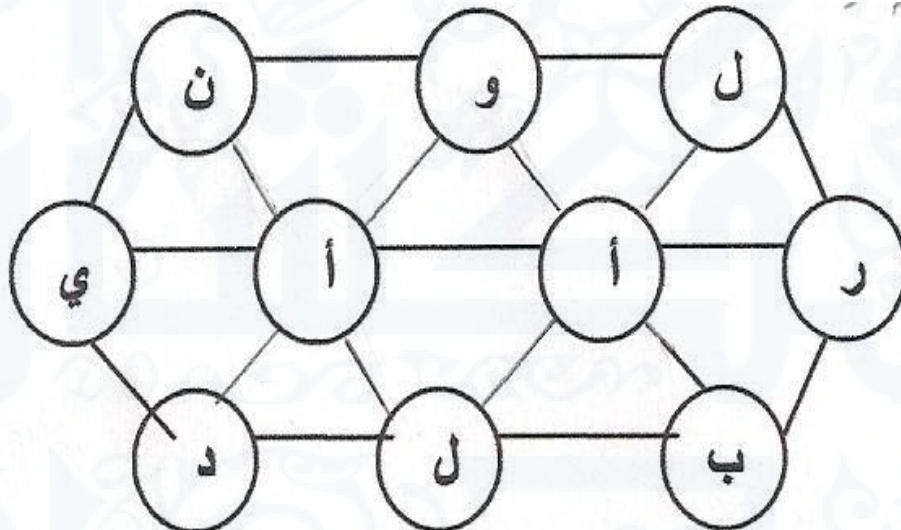
1	=	1	1	1	1	1	1

5 - خلال مدة زمنية مقدارها (دقيقتان) فقط.

انظر الى الشكل ادناه، أنه يتكون من عشرة دوائر كل دائرة تحتوي على حرف واحد فقط. أن مجموعة الحروف هذه تكون سوية كلمتين مترابطتين لهما معنى أخلاقي وديني (تتعلق بصلة الرحم). المطلوب منك استعمال القلم والتعرف على هاتين الكلمتين عن طريق التوصيل والانتقال من دائرة الى أخرى مرة واحدة لكل دائرة ودون رفع القلم عن الورقة

البطاقة الثانية تحتوي على صورة وهي مخصصة للإجابة:

الحل: ابدأ من حرف الباء وانتهاء بحرف النون



6- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط:

أنظر الى الشكل ادناه، لديك الارقام 73، 67، 61، 43، 37، 31، 13، 7، 1 رتب كما يأتي:

43	61	7
67	37	73
1	13	31

مطلوب منك ايجاد العلاقة التي تم توزيع الارقام وفقها داخل المربعات؟

البطاقة الثانية: الحل:.....

7- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط. أجب عن السؤال ادناه:

ولد نمير بعد سنتين من جميل، وتكر هدى عن نمير بربع سنوات، سهى اصغر من هدى بثمان سنوات، وولد خالد بعد سهى بقليل؟ ألان اكتب أسماء الاشخاص على طول الخط بما يلائم المعلومات المعطاة. ومن هو الثاني اكبر سناً؟

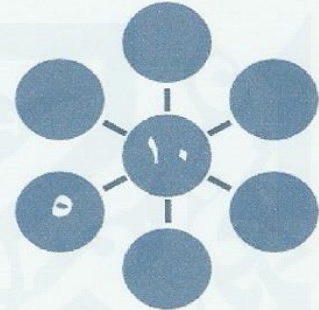
البطاقة الثانية: الحل:



8- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

ستقدم لك مجموعة من الارقام. المطلوب منك أن تقوم بوضعها داخل دوائر الشكل المقدم لك في البطاقة الاخرى، بحيث يكون مجموع أرقام كل ثلاث دوائر متصلة على خط مستقيم واحد = (25) (10، 9، 8، 7، 6)

البطاقة الثانية: تحتوي على الشكل وهي مخصصة للإجابة



9- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط أقرأ هذ المسألة الآتية، ثم اجب عن السؤال في أدنا هـ.

صندوق كبير، بداخله صندوقان، داخل كل صندوق ثلاثة صناديق أخرى صغيرة، داخل كل صندوق من الصناديق الأخيرة أربعة صناديق أخرى..... فكم عدد تلك الصناديق؟

البطاقة الثانية: الحل:.....

10- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

ابدا الحل للاحرف الموجودة في المربعات وفقاً لتسلسل عمودي أو أفقي (لا بشكل مائل) لتكون مثل عربي مكون من ثلاث كلمات ومجموع حروفها 12 حرفاً ويجب عليك ايجاد نقطة البداية لتتوصل للاحرف الناقصة، ومطلوب منك اختيارها من احدى البدائل الموجودة ادناه.
أ- اخر الحياة الموت ب- الحديث ذو شجون ج- ذل من لا سيف له

البطاقة الثانية: الحل:

أ			
	ي	و	
ح			

11- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة.

انظر الى الارقام الموجودة داخل المستطيل مرتبة بطريقة معينة، ماالرقم المناسب الذي يوضع بدل علامة الاستفهام في المستطيل؟

16 12 8
3 3 ؟

البطاقة الثانية: الحل:.....

12- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

انظر الى سلسلة الارقام ادنا، المطلوب منك ايجاد الرقم المفقود الذي يوضع بدل علامة الاستفهام؟

(2، 4، 7، 11، ؟، 22، 29، 37)

البطاقة الثانية: الحل:.....

13 - خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط. استعمل ستة عيدان من الكبريت فقط، واعمل بها اربعة مثلثات متساوية الاضلاع منها.

البطاقة الثانية: الحل:.....

14- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط.

أقرأ هذه السألة الاتية بتأن ثم اجب عن السؤال في ادناه، اضيف عدد ما الى العدد (5) وضرب في (2) وطرح العدد (1) فكان الناتج (21) ماهو هذا العدد؟

البطاقة الثانية: الحل:.....

15- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقتان فقط.

المطلوب منك اكمال العمليات الحسابية الاتية بالارقام المناسبة لاكمال السلسلة الحسابية.

البطاقة الثانية: الحل:

10	=	7	+	
-		-		×
	=	2	+	3
×				
	=		-	11
=		=		=
30	=			20

16- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط. أقرأ الكلمات ادناه، وحاول الاجابة عنها.

في احدى اللغات الاجنبية:

تانا دونا ميكا معناها ماء بارد جدا

وتانا بنتا معناها ماء حار

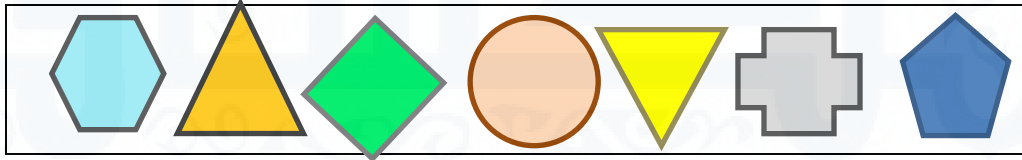
ودونا بيلا معناها جيد جداً

المطلوب منك أن تستنتج من ذلك كلمة (بارد) في هذه اللغة هي؟

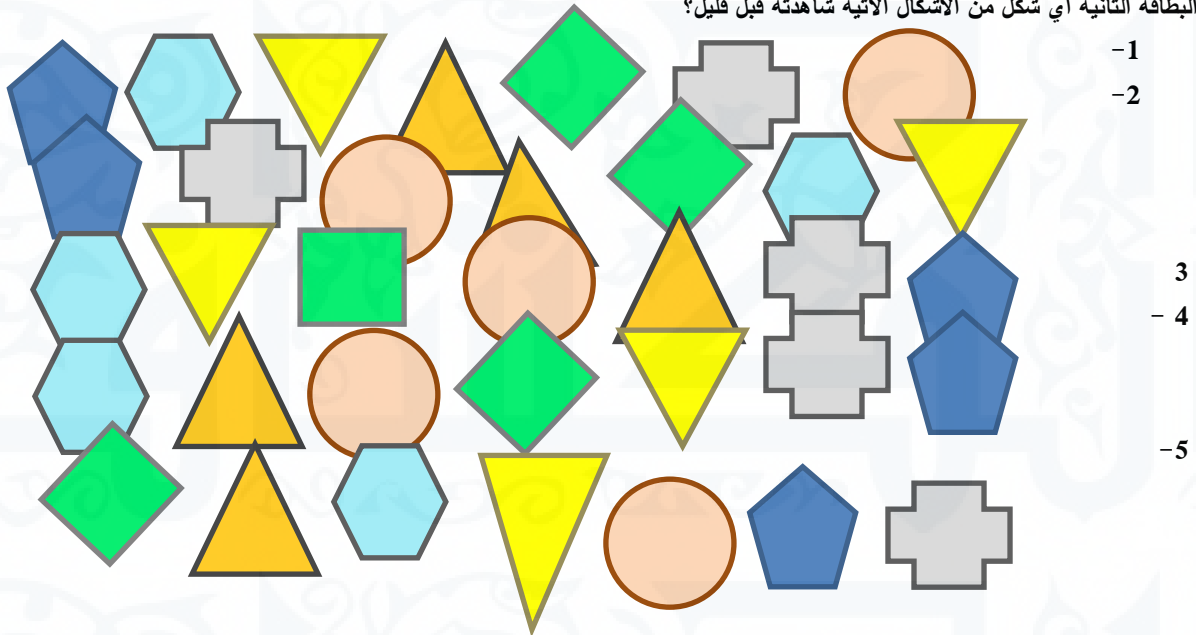
البطاقة الثانية: الحل:.....

في الفقرات (17، 18، 19، 20، 21) من هذا الاختبار سيعرض عليك مجموعة من الاشكال والنصوص المكتوبة، المطلوب منك حفظ هذه الاشكال أو النصوص المكتوبة بسرعة وسهولة وخلال مدة زمنية مقدارها (دقيقة واحدة)، لانني سوف اطلب منك أن تتذكرها وان تجيب عن السؤال الذي سوف بطرح عليك بعدها

1- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط، أنظر الى مجموعة الاشكال ادناه، وحاول ان تحفظها على وفق الترتيب الذي وضعت فيه.



البطاقة الثانية أي شكل من الاشكال الاتية شاهده قبل قليل؟



2- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة أقرأ أسماء الاشخاص ومهنتهم ادناه، وبعدها يطلب منهم استرجاع كل شخص ومهنته.

(علي طبيب، سامي نجار، سالم مهندس، احمد معلم، جاسم خياز، خالد خياط، ليلى ممرضة، سلمى محامية، شاهين حداد، محمد تاجر)

البطاقة الثانية: س - اكتب ماتستطيع تذكره من الكلمات السابقة، الحل:.....

3- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط. أقرأ سلسلة الكلمات الصماء ادناه، وبعدها يطلب من الطلاب استرجاعها كما قرأت وبنفس التسلسل.

(زيك، داج، بيق، توك، بست، سرم، رمك، ريت، صحم)

البطاقة الثانية: س - اكتب ما تستطيع تذكره من الكلمات السابقة، الحل:.....

4- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط، أقرأ الكلمات الاتية ثم احفظ كل كلمتين متقابلتين سوياً.

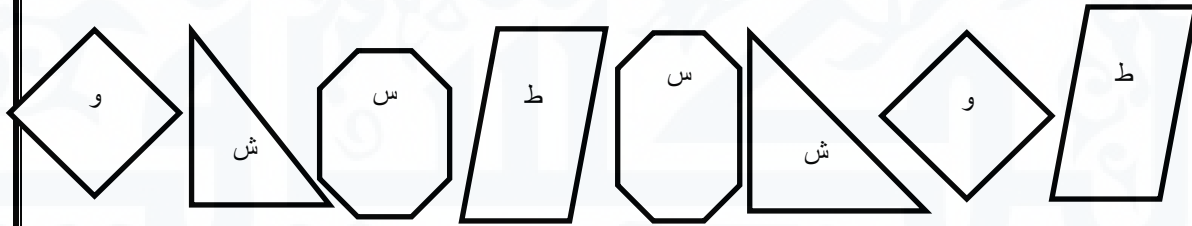
لحم بلدوزر
بطاطس شمعة
كرسي كتاب
خف ببغاء
سبورة ألوان
مزمار اصبع

البطاقة الثانية: جد الكلمة المقابلة للكلمات الاتية:

مزمار..... ببغاء..... سبورة..... لحم..... شمعة..... كتاب.....

4- خلال مدة زمنية مقدارها دقيقة واحدة فقط. انظر الى مجموعة الاشكال والاحرف التي بداخلها،

اذ تم كتابة حرف معين في كل شكل.



البطاقة الثانية: في أي شكل من الاشكال السابقة تكرر ظهور الحرف (ش)؟ الحل

.....

الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. كاظم عبد نور م.م. حوراء عباس كرماش

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Patterns of Emotions of the University Students

Asst. Prof. Dr. Kadim Abid Noor Asst. Lect. Hawra'a Abbas Kimash

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The relation between patterns of emotions and the gender is still unidentified. The coverage of the pattern of emotions for the students leads to good perception to themselves and to the others.

الملخص

تتلخص مشكلة البحث الحالي في أنَّ الأنماط الانفعالية لدى طلبة جامعة بابل غير مبحوث علمياً، وأنَّ الفروق بين الأنماط الانفعالية والجنس والتخصص الدراسي لا يزال مجهولاً. وتأتي أهمية دراسة الأنماط الانفعالية من أجل تعريف الطلبة بطبيعة نمطهم الانفعالي والذي بدوره يؤدي إلى فهمهم لذواتهم وفهمهم للآخرين. كما تبرز أهمية البحث في كونه أول دراسة عربية من نوعها تتناول متغير البحث (الأنماط الانفعالية) لدى فئة مهمة من المجتمع العراقي وهم طلبة الجامعة. ويُعد في الوقت نفسه إضافة جديدة إلى الدراسات التي تناولت موضوع الانفعالات. أما أهداف البحث فهي ما يأتي:

- 1- إعداد مقياس مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية وتكيفه للبيئة العراقية.
 - 2- التعرف على مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل.
 - 3- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثلاثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني).
- وقد تألف مجتمع البحث من (4010) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثلاثة في كليات جامعة بابل. أما عينته فتكونت من (400) طالب وطالبة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، شكلت حوالي (10%) من مجتمع الدراسة، تمَّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. (168) من أفراد العينة من الطلاب وبنسبة (42%)، و (232) من الطالبات وبنسبة (58%). (196) من أفراد العينة تخصصهم الدراسي العلمي وبنسبة (49%)، و (204) تخصصهم الدراسي الإنساني وبنسبة (51%).

ولتحقيق أهداف البحث، أعدت الباحثة مقياس مايرز وبريجز (2001) لقياس الأنماط الانفعالية بعد ترجمته وتكيفه للبيئة العراقية. وبعد التأكد من صدق المقياس وثباته، طبقت الباحثة المقياس على أفراد عينتها في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل خلال المدة بين (1- 30/04/2014). وبعد تفريغ بيانات المقياس ومعالجتها إحصائياً باستعمال اختبار (Z-Test)، وتحليل التباين المتعدد تمَّ التوصل إلى النتائج الآتية: 1- إعداد مقياس الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة من خلال خطوات الترجمة والتقنين المذكورة في الفصل الثالث. 2- إنَّ عينة البحث تتمتع بمستوى مرتفع من الأنماط الانفعالية. 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الطلاب والطالبات في مستوى الأنماط الانفعالية، ولصالح الطلاب. 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين طلبة التخصصين العلمي والإنساني في مستوى الأنماط الانفعالية، ولصالح طلبة التخصصات العلمية. 5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية تبعاً للتفاعل بين متغيري الجنس (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - إنساني).

الفصل الأول**التعريف بالبحث****1- مشكلة البحث (Research Problem):**

إن موضوع الأنماط الانفعالية من الموضوعات التي يتناولها علم نفس الشخصية والصحة النفسية. وعلى الرغم من الأبحاث الأجنبية التي تناولت عدد من جوانب هذا المفهوم وعلاقته بالسلوك، فما تزال كثير من تفاعلاته وآثاره تحتاج إلى المزيد من البحث والتدقيق ولاسيما مع تزايد عدد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وما تتركه من آثار على الأنماط الانفعالية للصغار والكبار. كما تنبثق مشكلة البحث من النظرة السلبية لمفهوم الانفعالات، إذ ينظر البعض إلى الانفعالات بإعتبارها أمراً مُزعجاً، وجانباً غير منطقي يؤثر سلباً على العقل، لذا فإن الفكرة السائدة لدى أغلب الأشخاص بأنه يجب إحتواء الانفعالات بحيث لا تتداخل في تقييمهم لمواقف الحياة المختلفة وفي قراراتهم. وبذلك يحاول البحث الحالي الوقوف على تلك المشكلة وذلك بعرض مفهوم الانفعالات باعتباره مُكوّن رئيس من مُكونات الشخصية، وتعريف الأشخاص بأنماطهم الانفعالية والصفات التي يتمتع بها كل نمط من تلك الأنماط. وتتلخص مشكلة البحث الحالي في أنَّ الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعات العراقية غير معروف، وأنَّ الفروق بين الأنماط الانفعالية والجنس والتخصص العلمي لا يزال مجهولاً.

2- أهمية البحث (The Importance of the Research):

تكمُن أهمية هذا البحث في أهمية متغيراته والمشكلة التي يتناولها، والنتائج التي يتوصل إليها. وتُعد الأنماط الانفعالية أكبر وحدة بناء في الشخصية، وإن تصنيف الأشخاص إلى أنماط له أهمية كبيرة في تحقيق أحد أهم أهداف دراسة الشخصية ألا وهو الكشف عن الأسباب التي تجعل الأشخاص مُختلفين في أساليب سلوكهم عندما يتعرضون إلى أحداث أو مواقف متشابهة. (Raven & Ruin, 1983: 25). وإن النظرة الحديثة للانفعالات تعترف بأهميتها المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنها ليست عمليات مُنفصلة عن عملية تفكير ودافعية الإنسان، بل هي عملية مُتداخلة مُكاملة لبعضها البعض. (الخضر، 2006: 11). لذلك فإن لدراسة الأنماط الانفعالية أهمية كبيرة في فهم السلوك الإنساني وتفسيره والتنبؤ والتحكم به. وبمكنا عن طريق فهم الأنماط الانفعالية معرفة اتجاهات الأفراد الآخرين. كما تأتي أهمية دراسة الأنماط الانفعالية من أجل تعريف الطلبة بطبيعة نمطهم الانفعالي والذي بدوره يؤدي إلى فهمهم لذواتهم وفهمهم للآخرين. ولدراسة الأنماط الانفعالية أهمية كبيرة في مجال التعليم، لإنها تتيح للمربين تطوير طرائق مختلفة للتدريس تتناسب مع مختلف الأنماط. كما تبرز أهميتها في عملية الإرشاد النفسي، التي يستطيع المرشد عن طريقها أن يرشد الآخرين نحو فهم أنفسهم بصورة أحسن وتنمية قدراتهم حول التعامل الجيد مع مواطن القوة والضعف لديهم. كما تنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية مجتمع البحث وعينته وهم طلبة الجامعة الذين يمثلون ثروة كل أمة تتشد التقدم والرفق، وهم الطاقة الحيوية التي لها القدرة على رسم ملامح الحركة والتجدد لشعب يطمح للتطور في حياته وحضارته. إذ يُعد التعليم الجامعي من اهم المراحل التعليمية، لأنه يمثل قمة الهرم التعليمي ويهدف إلى إعداد الأفراد بصورة منظمة وموجهة للحياة، ولذلك فإن التعليم العالي بمستوياته وخاصة الجامعي ينال كثيراً من العناية والاهتمام في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، وذلك للدور المهم والخطير الذي يؤديه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية وما يوفره من قوة عاملة مؤهلة وقيادته للمجتمع الأمر الذي يتطلب من المؤسسات التربوية، الإعداد والاهتمام بالعنصر البشري إعداداً نفسياً واجتماعياً بحيث يستطيع أن يستجيب لمعطيات العصر والمجتمع أو يتفاعل معها.

3- أهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

- 1- إعداد مقياس مايبرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية وتكييفه للبيئة العراقية
- 2- التعرف على مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل.

3- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني).

4- حدود البحث (Research Limitation):

يتحدد البحث الحالي بدراسة الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة وكلما الجنسين (ذكور - إناث)، وللتخصصين (علمي - إنساني)، للدراسة الصباحية للعام الدراسي (2013-2014).

5- تحديد المصطلحات:

1- الأنماط الانفعالية (Emotional Patterns):

يُشير مصطلح النمط الانفعالي إلى مستوى تتجمع فيه السمات الانفعالية وتتظم. فمثلاً الصمت والتشاؤم، والتحفز هي سمات صغرى تتجمع في سمة كبرى هي "الإنطواء" الذي يُعد نمطاً انفعالياً في هذه الحالة. (الأنصاري، 1997: 91). وقد تبنت الباحثة نموذج مايرز وبريجز (Briggs & Myers, 2001) للأنماط الانفعالية. إذ صنفنا الأنماط الانفعالية إلى أربعة فئات، كل منها تتضمن نوعين من الانفعالات. وهي كالآتي:

- 1- الانبساطيون (Extraverts): وهم الأشخاص الذين يجربون الأشياء ويركزون على العالم الخارجي للناس، يقابلهم الانطوائيون (Introverts): وهم أشخاص يُفكرون في الأشياء ملياً ويركزون على العالم الداخلي للأفكار.
- 2- الحسيون (Sensors): وهم أشخاص عمليون يتوجهون إلى التفاصيل ويركزون على الحقائق والإجراءات، يقابلهم الأشخاص الحدسيون (Intuitors): وهم خياليون ويتوجهون إلى المفاهيم ويركزون على المعاني والإمكانات.
- 3- المفكرين (Thinkers): أشخاص شاككون ويميلون إلى إتخاذ القرارات بناءً على المنطق والقواعد، يقابلهم الأشخاص الاستطلاعيون (Feelers): وهم يميلون إلى إتخاذ القرارات بناءً على الاعتبارات الشخصية والإنسانية.
- 4- المحكمون (Judgers): وهم أشخاص يضعون خطة عمل ويتبعون ويبحثون عن الإغلاق حتى مع البيانات الغير الكاملة، يقابلهم الأشخاص الإدراكيون (Perceivers): وهم الذين يتكيفون مع الظروف المتغيرة ويقاومون الإغلاق للحصول على بيانات أكثر. (بدوي، 2010: 57).

= التعريف الإجرائي للأنماط الانفعالية:

الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من إجاباتهم عن فقرات مقياس الأنماط الانفعالية المعد من قبل (مايرز وبريجز: 2001) بعد ترجمته من قبل الباحثة وتكييفه للبيئة العراقية.

الفصل الثاني

أدبيات البحث ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل عرضاً ملخصاً لنظرية مايرز وبريجز في الأنماط الانفعالية، ودراسات سابقة تناولت متغير الأنماط الانفعالية.

نظرية مايرز وبريجز في تفسير الأنماط الانفعالية:

(The Myers and Briggs Patterns, 1958) :

اشتقت مايرز وبريجز وابنتها إيزابيل بريجز تصنيفهما للأنماط الانفعالية من تصنيف يونغ، لكن الاختلاف الرئيس مع يونغ هو إدخال الوظائف الاحتياطية أو الإجهادية. فمثلاً يعود الشخص المُنبسط إلى الإنطواء عندما يكون مُجهّد أو مرهق. وقد استند مايرز وبريجز في تصنيفهما للأنماط الانفعالية على سلسلة من التجارب والإحصائيات التي قامت بها على جنسيات مختلفة وعلى مدى خمسين عاماً. وان تصنيف مايرز وبريجز نابع من الاختلافات في الأشخاص واتجاهاتهم واهتماماتهم، ومصادر الطاقة لديهم. (Moodley, 2010: 15). وعندما صنفنا مايرز وبريجز الأنماط الانفعالية حاولنا الإجابة عن أربعة أسئلة هي:

1- أين يكون توجه الإنسان واهتمامه؟

جدول(1-2) يوضح توجه الإنسان واهتمامه¹.

الانطوائي	الانبساطي
* منطوي على الذات (توجه داخلي). * اهتمامه بالتفكير والتأمل. * يستمد حيويته من الانغلاق على الذات. * الكلمات المعبرة لديه: النفس، الهدوء، الانفراد، التحفظ، الانفصال، العزلة، الاختفاء، أنا، الفرد.	* مُنفتح على العالم (توجه خارجي). * اهتمامه بالناس والأشياء. * يستمد حيويته من الخارج. * الكلمات المُعبرة لديه: الاجتماع، الناس، المشاركة، التعارف، الاتصال، التأقلم، الظهور، نحن، الجماعة

2- كيف يُدرك الإنسان المعلومات من العالم الخارجي؟

جدول(2-2) يوضح إدراك الإنسان للمعلومات من العالم الخارجي.

الحدسي	الحسسي
* يستخدم الحاسة السادسة. * يهتم بالنظريات، العموميات. * التركيز على المعاني والاحتمالات. * الكلمات المعبرة لديه: المخاطرة، العلم، المعاني، التخيل، الإيجاز، الافتراضي، المأمول، المبتكر.	* يستخدم الحواس الخمس (الشم، السمع، التذوق، البصر، اللمس). * يهتم بالحقائق، التفاصيل والخبرات. * التركيز على المشاهدات والأحداث. * الكلمات المُعبرة لديه: الخبرة، العمل، الكلمات، التذكر، الإسهاب، التجريبي، الملموس، المألوف.

(Baer,2013: 3-4)

3- كيف يتخذ الإنسان القرار؟

جدول(3-2) يوضح كيفية إتخاذ الإنسان القرارات.

المفكّر	الاستطلاعي
* يستخدم العقل. * يهتم بالمنطق والموضوعية. * يعتمد على النظرة المُجردة في إتخاذ القرار. * الكلمات المُعبرة لديه: العدل، الصدق، المبادئ.	* يستخدم المشاعر. * يهتم بالقيم الشخصية، والتقصص. * يعتمد على مشاعره في إتخاذ القرار. * الكلمات المعبرة لديه: الرحمة، الصداقة، القيم.

4- كيف يُنظم الإنسان العالم من حوله؟

جدول(4-2) يوضح كيفية تنظيم الإنسان للعالم من حوله.

المُحكّم	الإدراكي
* يتعامل مع العالم والحياة بشكل مُنظم ومحكوم. * الكلمات المُعبرة لديه: الحسم، التوقيت، المسؤولية، المحدد، الثبات، الانضباط، القرار، التوقعات، الالتزام.	* يتعامل مع العالم والحياة بشكل تلقائي. * الكلمات المعبرة لديه: التأجيل، التأني، الحرية، المفتوح، المرونة، التساهل، المفاجآت، التحرر.

(Kennedy et at, 2012:3)

ثانياً- دراسات سابقة

دراسات تناولت متغير الأنماط الانفعالية مع متغيرات أخرى:

1-2- دراسات عربية:

لم تتمكن الباحثة من الحصول على دراسات عربية تناولت متغير الأنماط الانفعالية كمتغير مستقل. وقد حصلت على دراسات تناولت نمط واحد من الأنماط وهو (الانبساط- الانطواء)، وكما يأتي:

1- جميع جداول الإجابة عن أسئلة مايرز وبريجز من إعداد الباحثة.

1-1- دراسة بركات (2010: 2)

"الشخصية الانبساطية والانطوائية وعلاقتها في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة": جرت هذه الدراسة عام (2010) في جامعة القدس المفتوحة بمدينة طولكرم في فلسطين. وكانت عينتها تتكون من (200) طالب وطالبة. هدفت الدراسة الى التعرف على مستوى الانبساطية والانطوائية لدى طلبة الجامعة، وتأثير الانبساطية والانطوائية في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى. أما أدواتها فكانت قائمة ايزنك (Eysenck) للشخصية، ومقياسين للذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى. وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- إن الطلبة يتمتعون بالنمط الإنبساطي لحصول هذا النمط على أعلى الدرجات.
 - 2- إن الطلبة الإنبساطيون لديهم ذاكرة قصيرة المدى. والطلبة الإنطوائيين لديهم ذاكرة طويلة المدى.
- 1-2- دراسة ناصر (2002):

"بُعدا الشخصية (الانبساط- الانطواء) وعلاقتهما باضطراب الشخصية التجنبية"

جرت هذه الدراسة في كلية الآداب بجامعة بغداد لنيل درجة الماجستير آداب في علم النفس. هدفت الدراسة التعرف على بُعدا الشخصية الانبساط- الانطواء لدى طلبة الجامعة، والفرق في الانبساط- الانطواء على وفق مُتغير الجنس (ذكور- إناث). وقد تكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة موزعين على أربع كليات علمية وإنسانية وبواقع (200) من الذكور و(200) من الإناث. وأستعملت الباحثة أداتين لقياس بُعدي الشخصية (الانبساط-الانطواء والعصابية) هما مقياس الانبساط- الانطواء ومقياس العصابية الصورة (أ) من قائمة أيزنك للشخصية. ويتكون كل مقياس منهما من (24) فقرة الإجابة عنها بطريقة التقرير الذاتي. وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- أن عينة البحث الحالي تتسم بدرجة منخفضة من الانبساط.
- 2- طلبة الجامعة من الذكور أكثر انبساطية من الإناث.

2-2- دراسات أجنبية:

1-2- شنغ جون وآخرون (Sheng jun et at, 2006: 1593-1598) "الأنماط الانفعالية للطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان الصينية"

جرت هذه الدراسة على الطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان في جمهورية الصين الشعبية للعام الدراسي (2005-2006). وكانت عينتها تتكون من (332) طالباً وطالبة. وهدفها معرفة ما يأتي: 1-الانماط الانفعالية للطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان. 2- مقارنة نتائج الدراسة مع دراسات سابقة. وقد استعمل الباحثون أداة مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية. وكان اهم نتائج الدراسة هي:

- 1- إن نسبة الذكور من المتقدمين لكلية طب الأسنان من النمط الانطوائي اعلى من النمط الانبساطي.
- 2- إن الإناث المتقدمات لكلية طب الأسنان كُنَّ من النمط الإدراكي.
- 3- إن الأنماط الانفعالية التي يتميز بها الطلبة المتقدمون لطب الأسنان هي: الانطوائيون، الإدراكيون، المُحكمون، الانبساطيون على التوالي.
- 4- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) بين الطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان الصينية (الدراسة الحالية)، والطلبة المتقدمين لكلية طب الأسنان في المملكة المتحدة (دراسات سابقة)، ولصالح طلبة المملكة المتحدة، وقد يكون ذلك بسبب اختلاف الخلفيات الثقافية بين الدول.

2-2- تيان جيان وآخرون (Tian Jian et al, 2006: 423-430):

"النمط الانفعالي والتحصيل العلمي للطلبة في كلية الصيدلة بالجامعة الطبية العسكرية":

جرت هذه الدراسة في كلية الصيدلة بالجامعة الطبية العسكرية في جمهورية الصين الشعبية. وكانت عينتها تتكون من (264) طالباً. وهدفها معرفة النمط الانفعالي للطلاب ومدى تأثيره على التحصيل العلمي. واستعمل الباحثون أداة مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية. أما الوسائل الإحصائية فقد استعمل الباحثون اختبار (T-Test) لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، واختبار بيرسون. وتوصلت الدراسة إلى ما يأتي:

- 1- حصل الطلاب على أعلى الدرجات في الأنماط الانفعالية الآتية: الانطواء والحكام.
- 2- حصلوا على أدنى الدرجات في الأنماط الانفعالية الآتية: (الاستطلاعيون، والإدراكيون)
- 3- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين النمط الانطوائي ونمط الحكام والتحصيل العلمي، وهذا يعني أنه كلما ارتفع النمط الانطوائي ونمط الحكام انخفض مستوى التحصيل العلمي والعكس صحيح.
- 4- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين النمط الاستطلاعي والنمط الإدراكي والتحصيل العلمي، وهذا يعني أنه كلما ارتفع النمط الاستطلاعي والنمط الإدراكي ارتفع مستوى التحصيل العلمي.

ثالثاً- الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية بينها:

بعد عرض الدراسات السابقة التي تيسر للباحثة الحصول عليها تبين ما يأتي:

3-1- الأهداف (Objectives):

ذهبت المجموعة الأولى من الدراسات إلى تناول متغير نمطي (الانبساط- الإنطواء) وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى مثل الذكر قصيرة المدى وطويلة المدى اضطراب الشخصية التجنبية، كدراسة كل من بركات (2010)، وناصر (2002). وتناولت دراسات أخرى مستوى الأنماط الانفعالية كدراسة شنج جون وآخرون (Sheng jun et al, 2006)، بينما تناولت دراسة تيان جيان وآخرون (Tian Jian et al, 2006) طبيعة العلاقة الارتباطية بين الأنماط الانفعالية والتحصيل العلمي. أما الدراسة الحالية فتناولت الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة، وبذلك من المحتمل أن تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها في الدولة العراقية، وربما في الوطن العربي.

3-2- طبيعة العينة (The nature of the sample):

تبين من خلال إستعراض الدراسات السابقة إنها جرت على طلبة الجامعة. وعينة الدراسة الحالية تألفت كذلك من طلبة الجامعة.

3-3- الوسائل الإحصائية (Statistical methods The):

إستعملت معظم الدراسات السابقة معاملات الارتباط وقوانين إحصائية ترتبط بإجراءات بناء أدوات القياس، ومنها ما يرتبط بالإجابة عن تساؤلات وأهداف تلك الدراسات. أما هذه الدراسة فقد استعملت اختبار (Z-test) لعينة واحدة، وتحليل التباين الأحادي والثنائي والثلاثي. في تحليل إستجابات أفراد العينة.

3-4- الأدوات (The Scales):

إستعملت الدراسات السابقة عدد من أدوات القياس تختلف باختلاف الأهداف. قام الباحثون ببناء عدداً منها، وتبنى آخرون أدوات صممها باحثون سابقون، وقام باحثون بترجمة أدوات القياس وتغييرها لتلائم طبيعة أهداف الدراسة وعينتها. وفي هذه الدراسة تبنت الباحثة مقياس مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية بعد ترجمته وتكيفه للبيئة العراقية. **إسهام الدراسات السابقة في هذه الدراسة:**

1-دعمت المتغيرات قيد الدراسة بالخلفية النظرية العلمية.

2-أسهمت في كل مما يأتي:

1-2- طريقة صياغة أهداف الدراسة.

- 2-2- اختيار طبيعة المجتمع وحجم عينته.
- 2-3- استعمال المنهجية التي تلائم هذه الدراسة.
- 2-4- كيفية اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة ودواعي إستعمالها.
- 2-5- تفسير النتائج وعلى الرغم من تباين النتائج ووجهات النظر أحياناً وإتفاقها أحياناً آخر بما يخدم هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته لتحقيق أهداف البحث. وشملت تلك الإجراءات تحديد المجتمع الأصلي واختيار عينة ممثلة له، ثم عرض موجز للمقياس الذي أستخدم في الدراسة وتقنيته، وإجراءات التطبيق، وأخيراً الوسائل الإحصائية التي أستخدمت لتحليل البيانات.

أولاً- منهج البحث (Research Methodology):

استعملت الباحثة المنهج الوصفي لإجراء هذا البحث لكونه المناسب لطبيعة البحث والذي يتطلب جمع البيانات حول عدد من المتغيرات التي يتناولها البحث، والعلاقة بينهما، وإيجاد مستوى تلك العلاقة بوصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كميّاً (عبيدات وآخرون، ب:ت: 14).

ثانياً- مجتمع البحث (Research Population):

تألف مجتمع البحث الحالي من طلبة الصفوف الثلاثة فقط المستمرين بالدراسة خلال العام الدراسي (2013-2014) في كليات جامعة بابل، والبالغ عددهم (4010) طالباً وطالبة، بواقع (1683) منهم من الذكور وبنسبة (42%)، و(2327) من الإناث وبنسبة (58%)، ومن الاختصاصات العلمية والإنسانية. إذ كان مجموع طلبة الكليات العلمية (1965) طالباً وطالبة وبنسبة (49%)، بواقع (891) منهم من الذكور وبنسبة (45%)، و(1074) من الإناث وبنسبة (55%)، في حين كان مجموع طلبة الكليات العلوم الإنسانية (2045) طالباً وطالبة وبنسبة (51%)، بواقع (792) منهم من الذكور وبنسبة (39%)، و(1253) من الإناث وبنسبة (61%).

ثالثاً- عينة البحث (Research Sample):

اختارت الباحثة (400) طالباً وطالبة، يمثلون حوالي (10%) من مجتمع البحث. وقد تمّ اختيار ثلاث كليات من التخصصات العلمية وثلاث كليات من التخصصات الإنسانية بطريقة عشوائية. إذ سجلت الباحثة أسماء كليات جامعة بابل العلمية والإنسانية في قصاصات من الورق ووضعتها في كيس وطلبت من احد الطلبة سحب ستة أوراق. وبهذه الطريقة وقع الاختيار على كليات الهندسة والصيدلة والتمريض من التخصصات العلمية، وكليات التربية الأساسية، والتربية للعلوم الإنسانية، والدراسات القرآنية من التخصصات الإنسانية. وبلغ عدد الطلبة من التخصص العلمي (196) وبنسبة (49%)، (89) منهم من الذكور وبنسبة (45%)، و(107) من الإناث وبنسبة (55%). أما التخصص الانساني فكان عدد طلبته (204) وبنسبة (51%)، (79) منهم من الذكور وبنسبة (39%)، و(125) من الإناث وبنسبة (61%). والجدول (1-3) يوضح ذلك.

- تمّ الحصول على هذه البيانات من شعبة الإحصاء بجامعة بابل على ضوء كتاب الدراسات العليا كلية التربية للعلوم الإنسانية المُرَقَم (8213) في (07/11/2013).
- استبعدت الباحثة كلية العلوم للبنات، من مجتمع البحث كونها للإناث فقط.

جدول (3-1) يوضح عينة البحث.

الكليات	ذكور	%	إناث	%	مج	%
الكليات العلمية	الصيدلة	17	4	29	7	46
	الهندسة	61	15	57	14	118
	التمريض	11	3	22	6	33
المجموع		89	22	107	27	196
الكليات الإنسانية	التربية الأساسية	35	9	56	14	91
	التربية للعلوم الإنسانية	34	9	41	10	75
	الدراسات القرآنية	10	2	28	7	38
المجموع		79	20	125	31	204

رابعاً- أداة البحث (Research Scales):

4-1-1 أداة قياس الأنماط الانفعالية:

أعدت الباحثة مقياس مايرز وبريجز (The Myers-Briggs Scale, 2001) لقياس الأنماط الانفعالية. ولغرض جعل هذه الأداة ملائمة للبيئة العراقية، قامت الباحثة بترجمتها وتعديلها، وفيما يأتي وصف للمقياس، وإجراءات تعريبه:

4-1-1-1 وصف المقياس:

يتكون مقياس مايرز وبريجز من أربعة مقاييس فرعية. كل واحدٍ منها يقيس نمطين انفعاليين اثنين، (الانبساطي وعدد فقراته (7) - الانطوائي وعدد فقراته (8)، الحسي عدد فقراته (9) - الحدسي عدد فقراته (9)، المُفكر عدد فقراته (5) - الاستطلاعي عدد فقراته (5)، الحُكّام عدد فقراته (7) - الإدراكي عدد فقراته (6). وبذلك يكون مجموع عدد فقرات المقياس (56) فقرة. وللفقرات المقياس ثلاث بدائل هي: موافق تماماً وتعطى لها (3) درجات، موافق (2) درجتين، موافق إلى حدٍ ما (1) درجة.

4-1-1-2 إجراءات تعريب مقياس مايرز وبريجز للأنماط الانفعالية:

4-1-2-1 صدق الترجمة:

للتحقق من صدق الترجمة قامت الباحثة بترجمة النسخة الأصلية من المقياس من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضت النسخة المترجمة على عدد من الخبراء في اللغة العربية واللغة الإنكليزية¹ لإبداء آرائهم بصدد صحة الترجمة المقترحة وإجراء ما يرونه مناسباً من التعديلات.

4-1-2-2 تعليمات المقياس:

نظراً لكون مقياس مايرز وبريجز لقياس الأنماط الانفعالية يتكون من أربعة مقاييس فرعية، كل واحدٍ منها يقيس نمطين انفعاليين اثنين (الانبساطي - الانطوائي، الحسي - الحدسي، المُفكر - الاستطلاعي، الحُكّام - الإدراكي)، وأمام كل فقرة ثلاث بدائل هي: موافق تماماً، موافق، موافق إلى حدٍ ما، تضمنت التعليمات الطريقة التي يجب على كل طالب وطالبة مراعاتها عند الاستجابة عن فقرات المقياس. إذ تطلب تعليمات المقياس من كل طالب وطالبة وضع علامة (√) تحت البديل الذي ينطبق عليه. وتدوين المعلومات المطلوبة منهم. مع ملاحظة أن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة من استجابات الطلبة سوف تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

1 - تشكر الباحثة الأساتذة الأفاضل:

- أ.د. صباح نوري المرزوك (رحمه الله) كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة العربية جامعة بابل.

- أ.م.د. صالح كاظم الجبوري كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة العربية جامعة بابل.

- أ.م. احمد جندي علي كلية التربية الأساسية/ قسم اللغة الإنكليزية جامعة بابل.

4-1-3- استطلاع آراء الخبراء (الصدق الظاهري):

بعد التأكد من سلامة الترجمة، تمّ عرض مقياس الأنماط الانفعالية على المختصين والخبراء في مجال العلوم التربوية والنفسية والبالغ عددهم (12)، لغرض التحقق من مدى إنسجام الفقرات وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس والإطار النظري الخاص بالسمة أو الخاصية موضوع القياس ووضوح لغة الفقرات لإفراد عينة البحث الحالي. وقد دَوّن الخبراء ملاحظات وتعديلات على عدد من الفقرات وقامت الباحثة بتعديلها على ضوء تلك الملاحظات. وبعد تحليل آراء المختصين بأستعمال (كا2)، ظهر أن قيمة (كا2) المحسوبة كانت (1,4) للفقرتين (12,8) من النمط الانطوائي، و(3) للفقرتين (22,17) من النمط الحسي، ولل فقرات (30,28,26) من النمط الحدسي، وهي أقل من قيمة (كا2) الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) إذ لم تتم الموافقة عليها من قبل عدد من الخبراء وبذلك تمّ حذفها. أما باقي الفقرات فقد ظهرت قيمة (كا2) المحسوبة أعلى من قيمة (كا2) الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1). (البياتي، 2008: 311). وبذلك أصبح المقياس يتكون من (49) فقرة لقياس الأنماط الانفعالية، بعد حذف الفقرات السابقة. والجدول (2-3) يوضح ذلك.

جدول (2-3)

قيمة (كا2) المحسوبة لفقرات مقياس الانماط الانفعالية

المجال	الفقرات	عدد الموافقين	النسبة المئوية للتوافق	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	الدلالة الإحصائية
الانبساطي	5,4,1	11	%92	8.4	3.84	دال
	7,6,3,2	10	%83	4.5		
الإنطوائي	15, 13, 11, 10, 9, 14	10	%83	4.5	3.84	دال
	12, 8	4	%33	1.4		غير دال
الحسي	19, 18, 16	11	%92	8.4	3.84	دال
	24, 23, 21, 20	3	%25	3		غير دال
الحدسي	29, 27, 25	11	%92	8.4	3.84	دال
	33, 32, 31	3	%25	3		غير دال
المفكر	38, 37, 36, 35, 34	11	%92	8.4	3.84	دال
الاستطلاعي	43, 42, 41, 40, 39	12	%100	6	3.84	دال
الحُكام	46, 45, 44	12	%100	6	3.84	دال
	50, 49, 48, 47					
الإدراكي	53, 52, 51	12	%100	6	3.84	دال
	56, 55, 54					

4-1-4- التطبيق الاستطلاعي:

جرى التطبيق الاستطلاعي لمقياس الأنماط الانفعالية صباح يوم الخميس الموافق (2014/02/13) في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية، وقسم الرياضيات في كلية التربية للعلوم الصرفة، وكانت عينة التطبيق تتكون من (40) طالباً وطالبة، (20) طالب وطالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية، (10) من الذكور، و(10) من الإناث. و(20) طالب وطالبة من قسم الرياضيات، (10) من الذكور، و(10) من الإناث. وبعد تحليل نتائج التطبيق الاستطلاعي لمقياس الأنماط الانفعالية على العينة الاستطلاعية، إتضح أن جميع تعليمات المقياس وفقراته واضحة ومفهومة من حيث العرض والطباعة واللغة لجميع أفراد العينة الاستطلاعية. وبناءً على ذلك، أصبحت هذه الأداة جاهزة للتطبيق.

4-1-5- تصحيح مقياس الأنماط الانفعالية:

يتكون مقياس الأنماط الانفعالية من (49) فقرة موزعة على ثمان أنماط انفعالية، لكل فقرة ثلاثة بدائل. والبدائل الثلاثة هي: موافق تماماً وتعطى لها (3) درجات، موافق (2) درجتين، موافق إلى حد ما (1) درجة. وحُسبت الدرجة الكلية على المقياس لكل مستحيب وذلك من خلال جمع درجات إستجابته عن الفقرات جميعها. وبذلك تراوحت الدرجة الكلية للمقياس بين (49- 147).

4-1-6- التحليل الإحصائي لفقرات مقياس الأنماط الانفعالية (صدق البناء):

4-1-6-1- القوة التمييزية لفقرات المقياس:

بهدف تحليل فقرات مقياس الأنماط الانفعالية، قامت الباحثة بتطبيق مقياس الأنماط الانفعالية، على عينة مكونة من (394) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثلاثة من الكليات الطبيعية (العلمية) والكليات الاجتماعية (الإنسانية) بجامعة بابل تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من غير عينة البحث، وتم انسحاب (5) منهم عند إجراء الاختبار فبقى (389) طالباً وطالبة. وبعد التحليل الإحصائي لفقرات المقياس بإستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لإختبار الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة من فقرات المقياس، ومقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة بالقيمة التائية الجدولية، تبين أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائياً، بإستثناء الفقرة (6) من النمط الانبساطي، والفقرة (24) من النمط الحديسي، والفقرة (39) من نمط الحكام، والفقرة (47) من النمط الإدراكي، كانت غير دالة إحصائياً (ضعف قوتها التمييزية) وبذلك تم حذفها من المقياس. والجدول (3-3) يوضح ذلك.

جدول (3-3)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الأنماط الانفعالية التي توضح القوة التمييزية للفقرات

النمط	الفقرة	معامل تمييز الفقرة	النمط	الفقرة	معامل تمييز الفقرة
الانبساطي	1	0.45	الانطوائي	8	0.34
	2	0.36		9	0.41
	3	0.35		10	0.46
	4	0.47		11	0.47
	5	0.34		12	0.35
	6	0.15		13	0.39
	7	0.38			
الحسي	14	0.35	الحديسي	20	0.36
	15	0.47		21	0.42
	16	0.38		22	0.45
	17	0.39		23	0.41
	18	0.41		24	0.17
	19	0.43		25	0.36
				26	0.49
المُفَكِّر	27	0.46	الاستطلاعي	32	0.38
	28	0.38		33	0.40
	29	0.41		34	0.43
	30	0.47		35	0.40
	31	0.49		36	0.41
الحُكَّام	37	0.38	الادراكي	43	0.42
	38	0.35		44	0.38

0.35	45		0.14	39	
0.42	46		0.45	40	
0.12	47		0.35	41	
0.45	48		0.43	42	
0.47	49				

4-1-6-2- طريقة الاتساق الداخلي للفقرات: (Internal Consistency Method)

تعتمد طريقة الاتساق الداخلي للفقرات على إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الطلبة على كل فقرة من فقرات المقياس ودرجاتهم الكلية التي يحصلون عليها عند استجاباتهم عن جميع فقرات المقياس. إذ يتم الإبقاء على الفقرات ذات معامل الارتباط المرتفع وحذف الفقرات ذات معامل الارتباط المنخفض. (علّام، 2000: 279). ولأنّ المقياس الحالي يتكون من أربعة مقاييس فرعية فقد تمّ حساب الاتساق الداخلي لكل مقياس على حدة. فتكون الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي درجة كلية مستقلة عن الدرجات الكلية للمقاييس الفرعية الأخرى. وتمّ تطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغة (389) طالب وطالبة من طلبة الصفوف الثالثة في الكليات العلمية والإنسانية في جامعة بابل. وتمّ حساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لكل نمطين (المجال الذي تنتمي إليه الفقرة)، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وعلى وفق معادلة بيرسون. وقد إتضح أن معظم فقرات المقياس تتميز بمعامل ارتباط معتدل تراوح بين (0.30-0.55) باستثناء الفقرة (6) من النمط الانبساطي، والفقرة (24) من النمط الحديسي، والفقرة (39) من نمط الحكام، والفقرتين (45، 47) من النمط الإدراكي، تتميز بمعامل ارتباط منخفض لذلك تمّ حذفها من المقياس. والجدول (3-4) يوضح ذلك.

جدول (3-4) معاملات ارتباط فقرات مقياس الأنماط الانفعالية التي توضح الاتساق الداخلي للفقرات

النمط	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالمجال	معامل ارتباط الدرجة الكلية	النمط	الفقرة	معامل ارتباط الدرجة الكلية	معامل ارتباط الفقرة بالمجال
الإنبساطي	1	0.35	0.42	الإنطوائي	8	0.36	0.40
	2	0.41	0.39		9	0.39	0.42
	3	0.45	0.41		10	0.42	0.46
	4	0.43	0.39		11	0.40	0.44
	5	0.39	0.35		12	0.39	0.36
	6	0.27	0.30		13	0.35	0.40
	7	0.41	0.39				
الحسي	14	0.45	0.41	الحديسي	20	0.39	0.36
	15	0.41	0.37		21	0.45	0.43
	16	0.39	0.42		22	0.34	0.41
	17	0.33	0.41		23	0.37	0.39
	18	0.34	0.45		24	0.28	0.32
	19	0.39	0.35		25	0.38	0.42
					26	0.46	0.49
المفكر	27	0.55	0.47	الاستطلاعي	32	0.32	0.37
	28	0.36	0.42		33	0.42	0.39
	29	0.39	0.41		34	0.41	0.39
	30	0.52	0.45		35	0.38	0.35
	31	0.48	0.43		36	0.36	0.39
المحكم	37	0.39	0.42	الإدراكي	43	0.45	0.49

0.46	0.41	44		0.38	0.33	38	
0.34	0.24	45		0.31	0.26	39	
0.45	0.49	46		0.47	0.51	40	
0.32	0.23	47		0.44	0.41	41	
0.47	0.41	48		0.49	0.54	42	
0.49	0.42	49					

معامل ثبات مقياس الأنماط الانفعالية:

تمّ التحقق من ثبات مقياس الأنماط الانفعالية بالطريقة الآتية:

طريقة الإختبار - إعادة الإختبار (Test- Retest):

إن الأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة في حساب الثبات هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين التي حصل عليها في التطبيق الأول للمقياس ودرجاتهم عند إعادة تطبيقه عليهم مرة ثانية. (عالم، 2009: 234). وبذلك فقد اعتمدت الباحثة على عينة التطبيق الاستطلاعي للمقياس، المؤلفة من (40) طالب وطالبة من طلبة كليتي التربية للعلوم الإنسانية وكلية التربية للعلوم الصرفة، أُعيد عليها تطبيق المقياس بعد مضي إسبوعين من بداية التطبيق الأول. إذ تشير الأدبيات إلى أن المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني تمتد بين إسبوع إلى إسبوعين وبحسب طبيعة الظاهرة. (عمر وآخرون، 2010: 223). وبعدها تمّ إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات التطبيقين باستعمال معامل ارتباط بيرسون (**Pearson Correlation Coefficient**) الذي بلغ (0.88)، وتعد هذه القيمة مقبولة لإغراض البحث العلمي ويمكن الركون إليها.

خامساً- التطبيق النهائي لأداة البحث:

تكوّن مقياس الأنماط الانفعالية بصيغته النهائية من (44) فقرة، موزعة على أربعة مقاييس فرعية. بدأت الباحثة بتطبيق أداة البحث خلال المدة من (1-2014/04/30). وروعي أن يجري تطبيق أداة البحث على العينة في ظروف جيدة من حيث التهوية والإضاءة والجلسة المريحة، لتساعد الطالب على أن يكون في حالة نفسية وذهنية جيدة. وقبل بدء العرض طُلب من الطلبة تدوين المعلومات على ورقة الإجابة. وبعد ذلك شرحت الباحثة كيفية الإجابة عن فقرات أداة البحث. وتمّ إعلامهم أن إجاباتهم ستكون سرية ولنّ يطلع عليها أحد سوى الباحثة. وبعد إكمال الطلبة المطلوب منهم، جمعت الباحثة إستمارة إجابة الأداة من كل طالب وطالبة، وتمّ ترتيب الاستمارات حسب الجنس والتخصص، ليتّسّى للباحثة سهولة التصحيح وتحويل الإجابات إلى درجات خام، وذلك لمعالجتها إحصائياً واستخراج النتائج.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج التحليل الإحصائي لبيانات هذا البحث، على وفق أهدافه التي تمّ عرضها في الفصل الأول، وتفسير تلك النتائج. ومن ثمّ تقديم عدد من التوصيات والمقترحات على ضوء تلك النتائج.

الهدف الأول- إعداد مقياس مايرز وبريجز لمقياس الأنماط الانفعالية وتكيفه للبيئة العراقية:

تحقق الهدف الأول بإعداد مقياس الأنماط الانفعالية لدى طلبة الجامعة من خلال خطوات الترجمة والتقنين المذكورة في الفصل الثالث.

الهدف الثاني- مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والكليات الإنسانية بجامعة بابل:

لتحقيق هذا الهدف أُستعمل إختبار (Z-test) لعينة واحدة، وكانت النتائج كما موضحة في الجدول (4-1) يوضح

ذلك.

الجدول (4-1) الوسط الحسابي والوسط الفرضي والانحراف المعياري وقيمة (Z) المحسوبة والجدولية لأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل.

مستوى الدلالة	قيمة (Z)		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	الوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	الأنماط الانفعالية
	الجدولية	المحسوبة						
0,05	1,96	31,934	399	2,286	12	15,65	400	الانبساطي
		7,411		2,422		12,90		الانطوائي
		7,419		2,089		12,78		الحسي
		28,885		2,612		15,77		الحدسي
		9,274		1,882	10	10,87		المفكر
		10,364		1,828		10,95		الاستطلاعي
		30,052		2,116		13,18		المحكم
		39,980		2,539		15,08		الإدراكي

إنّ نتائج التحليل الإحصائي التي يوضحها الجدول (4-1) تشير إلى أنّ عينة البحث لديها مستوى مرتفع لأنماط الانفعالية لأنّ الأوساط الحسابية أكبر من الأوساط الفرضية، وقيمة (Z) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1,96) عند درجة حرية (399) ومستوى دلالة (0,05) ولجميع الأنماط الانفعالية. ولمعرفة أي نمط من الأنماط الانفعالية مُستواه أعلى لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل، رُتبت الأوساط الحسابية لأنماط الانفعالية الدالة إحصائياً عند مُستوى دلالة (0,05) من الأعلى إلى الأدنى. والجدول (4-2) يوضح ذلك.

جدول (4-2)

ترتيب الأوساط الحسابية لأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثلاثة في الكليات العلمية والإنسانية بجامعة بابل

النمط الانفعالي	الوسط الحسابي
الحدسي	15,77
الانبساطي	15,65
الإدراكي	15,08
المحكم	13,18
الانطوائي	12,90
الحسي	12,78
الاستطلاعي	10,95
المفكر	10,87

من النتائج المدونة في الجدولين (4-4) و(4-5) نلاحظ أنّ النمط الانفعالي الأعلى مُستوى لدى عينة البحث هو النمط الحدسي لأنّ متوسطه الحسابي هو الأكبر والذي يبلغ (15,77). وعلى ضوء نظرية مايرز وبريجز يتّصف الأفراد من النمط الحدسي بأنهم خياليون ويتوجهون إلى المفاهيم ويركزون على المعاني والإمكانات، ويستخدمون الحاسة السادسة، كما يهتمون بالنظريات والعموميات. (Baer, 2013: 3-4). وتفترض مايرز وبريجز أنه لا يوجد نمط انفعالي خالص للفرد، وإنّ أي شخص هو عبارة عن خليط يتكون من النمط الانفعالي السائد وأنماط انفعالية أخرى، وبذلك فسرت إدخالها للوظائف الاحتياطية أو الإجهادية، فمثلاً يعود الشخص المُنبسط إلى الإنطواء عندما يكون مُجهّد أو مرهق. وبذلك يُمكن الإستدلال على الأنماط الانفعالية الأخرى التي يتمتع بها طلبة الجامعة، وهي النمط الانبساطي بالدرجة الثانية ويبلغ متوسطه الحسابي (15,65)، ويتّصف الأفراد الانبساطيون بأنهم يُجربون الأشياء ويركزون على العالم الخارجي للناس. (بدوي، 2010: 57). بعد ذلك النمط الإدراكي إذ بلغ متوسطه الحسابي (15,08)، ويتعامل الفرد في هذا النمط مع العالم والحياة بشكل تلقائي. ثم نمط المُحكم وبلغ متوسطه الحسابي (13,18)، والأفراد في هذا

النمط يقومون بتنظيم حياتهم وفق خطة معينة.. (Kennedy et al, 2012:3) ثم النمط الإنطوائي بمتوسطه الحسابي (12,90)، ويتصف الأفراد في هذا النمط بالإنطواء على الذات لديه (توجه داخلي)، يهتم بالتفكير والتأمل، ويعتمد حيويته من الانغلاق على الذات. (Baer, 2013:3-4). ثم النمط الحسي بمتوسطه الحسابي (12,78)، وهم أشخاص عمليون يتوجهون إلى التفاصيل ويركزون على الحقائق والإجراءات. (بدوي، 2010: 57). ويعد النمط الاستطلاعي وبتوسط حسابي (10,95)، والأفراد في هذا النمط يهتمون بالقيم الشخصية والتقصص، ويعتمدون على مشاعرهم في اتخاذ القرار. وأخيراً نمط المفكرين بمتوسط حسابي (10,87)، ويتصف الأفراد المفكرون بأنهم يستخدمون العقل، يهتمون بالمنطق والموضوعية، ويعتمدون على النظرة المجردة في اتخاذ القرار.. (Kennedy et al, 2012:3) تؤكد هذه النتيجة على وجود أنماط انفعالية لدى جميع الأفراد بنسب متفاوتة، وهذا يتفق مع مبدأ الفروق الفردية. ويعود سبب هذا التباين في الأنماط الانفعالية لاختلاف العوامل المؤثرة في تشكيل الأنماط الانفعالية لدى عينة البحث مثل البيئة والثقافة والتنشئة الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية.

تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من الأيوبي (Ayoubi, 2014)، وبركات (2010)، وبيرجمان وآخرون (Bergmann, et al, 2004) التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة يتمتعون بالنمط الانبساطي. وتختلف عن نتائج دراسة ناصر (2002) والتي كانت نتيجتها أن طلبة الجامعة يتسمون بدرجة منخفضة من الانبساط. الهدف الثالث - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية على وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، إنساني):

للتعرف على الفروق في مستوى الأنماط الانفعالية على وفق متغيري الجنس (ذكور، إناث) والتخصص الدراسي (علمي، إنساني)، قامت الباحثة بما يأتي:

1- فحص تجانس المجموعات وذلك باستعمال اختبار أم بوكس (M.Box) الذي أظهر أن المجموعات متجانسة لأن درجة الحرية بلغت (0,067) وهي أكبر من مستوى (0,05) مما يدل على تجانس المجموعات. والجدول (3-4) يوضح ذلك.

جدول (3-4) اختبار (M.Box) لتجانس المجموعات

اختبار (M.Box)	392
قيمة (F) المحسوبة	1,683
درجة الحرية الأولى	108
درجة الحرية الثانية	286856
مستوى الدلالة	0,067

يوضح الجدول (3-4) ما يأتي:

إن نتائج التحليل الإحصائي تُبين أن قيمة اختبار أم بوكس (M.Box) البالغة (392)، وقيمة (F) المحسوبة البالغة (1,683)، وبدرجة حرية أولى (108) ودرجة حرية ثانية (286856) وبمستوى دلالة (0,067) هي أكبر من مستوى الدلالة (0,05).

2- استخراج الأوساط الحسابية لدرجات الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس (ذكور - إناث)، والتخصص (علمي - إنساني). والجدول (4-4) يوضح ذلك.

جدول(4-4)

الأوساط الحسابية لدرجات الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري

الجنس(ذكور- إناث)، التخصص(علمي - إنساني).

نوع أفراد العينة	الوسط الحسابي
ذكور	16,371
إناث	15,280
الكل	15,825
علمي	16,511
إنساني	15,140
الكل	15,825
الكل	15,825

يوضح الجدول (4-4) أن الوسط الحسابي للذكور والبالغ (16,371) أكبر من الوسط الحسابي للإناث البالغ (15,280). كما أن الوسط الحسابي لطلبة التخصص العلمي البالغ (16,511) أكبر من الوسط الحسابي لطلبة التخصص الإنساني البالغ (15,140).

3- بعد فحص تجانس المجموعات واستخراج الأوساط الحسابية لدرجات الأنماط الانفعالية، أُستعمل اختبار تحليل التباين المتعدد للتعرف على الفروق في مستوى الأنماط الانفعالية على وفق متغيري الجنس(ذكور، إناث) والتخصص الدراسي(علمي، إنساني)، والتفاعل بين الجنس والتخصص. والجدول(4-5) يوضح ذلك.

جدول(4-5)

نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الصفوف الثالثة بجامعة بابل، تبعاً لمتغيري الجنس(ذكور- إناث)، والتخصص(علمي - إنساني)، والتفاعل بين الجنس والتخصص.

مصدر التباين	الأنماط الانفعالية	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية
الجنس	الانيساطيون	77,286	1	77,286	16,440	دالة
	الانطوائيون	7,083	1	7,083	1,205	غير دالة
	الحسيون	0,711	1	0,711	0,163	غير دالة
	الحدسيون	115,365	1	115,365	20,091	دالة
	المفكرون	1,273	1	1,273	0,357	غير دالة
	الإستطلاعيون	6,743	1	6,743	2,016	غير دالة
	المحكمون	12,474	1	12,474	2,794	غير دالة
	الإدراكيون	6,486	1	6,486	1,007	غير دالة
التخصص	الانيساطيون	43,325	1	43,325	9,216	دالة
	الانطوائيون	5,945	1	5,945	1,011	غير دالة
	الحسيون	3,289	1	3,289	0,753	غير دالة
	الحدسيون	182,305	1	182,305	31,749	دالة
	المفكرون	0,705	1	0,705	0,198	غير دالة
	الإستطلاعيون	0,802	1	0,802	0,240	غير دالة
	المحكمون	7,130	1	7,130	1,597	غير دالة
	الإدراكيون	14,041	1	14,041	2,180	غير دالة
التفاعل	الانيساطيون	71,629	1	71,629	15,236	دالة

غير دالة		0,225	1,323	1	1,323	الانطوائيون	(الجنس)
غير دالة		1,478	6,457	1	6,457	الحسيون	X(التخصص)
دالة		31,732	182,206	1	182,206	الحدسيون	
غير دالة		0,060	0,21	1	0,21	المفكرون	
غير دالة		0,529	1,769	1	1,769	الإستطلاعيون	
غير دالة		0,341	1,522	1	1,522	المحكمون	
غير دالة		0,59	0,382	1	0,382	الإدراكيون	
			4,701	396	1861,682	الانبساطيون	الخطأ
			5,879	396	2327,953	الانطوائيون	
			4,367	396	1729,162	الحسيون	
			5,742	396	2273,845	الحدسيون	
			3,562	396	141,564	المفكرون	
			3,345	396	1324,614	الإستطلاعيون	
			4,464	396	1767,898	المحكمون	
			6,442	396	2550,958	الإدراكيون	
				399	2053,922	الانبساطيون	الكلية
				399	2342,304	الانطوائيون	
				399	1739,619	الحسيون	
				399	2753,721	الحدسيون	
				399	143,752	المفكرون	
				399	1333,928	الإستطلاعيون	
				399	1789,024	المحكمون	
				399	2571,867	الإدراكيون	

وقد بينت النتائج في الجدولين (4-4) و(5-4) ما يأتي:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الطلاب والطالبات في مستوى الأنماط الانفعالية، ولصالح الطلاب:

تمتاز عينة البحث الحالي بالنمطين الإنبساطي والحدسي، ذلك لأن قيمة (ف) المحسوبة لهذين النمطين بلغت (16,440) للنمط الإنبساطي، و(20,091) للنمط الحدسي أكبر من قيمة (ف) الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) ودرجة حرية (1، 399). ولمعرفة دلالة الفروق قُورنت الأوساط الحسابية وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح الطلاب لأن متوسطهم الحسابي البالغ (16,371) أكبر من المتوسط الحسابي للطالبات والبالغ (15,280). ويمكن عزو سبب هذه النتيجة إلى الاختلاف في أساليب التنشئة الاجتماعية بين الجنسين من قبل الوالدين والأشخاص المحيطين بهم. فمن خلال عملية التمييز الجنسي (لعن دور الجنسين) يتم تحديد الأدوار الاجتماعية التي ينبغي أن يؤديها كل جنس، إذ يتم تشجيع الذكور أكثر من الإناث على الاستقلال والتفكير بصورة مُركزة وواعية وتشجيعهم على اتخاذ قرارات صائبة تجاه المواقف الحرجة والضيقة والتعبير عن انفعالاتهم وكيفية إدارتها وتنظيمها وتغييرها بسرعة عندما تتغير الظروف وكل هذه الصفات من صفات النمطين الانبساطي والحدسي، على النقيض من الإناث اللاتي يكن في مستوى أقل من الذكور في تلك الصفات. إضافة إلى ذلك أن الإناث في المجتمعات النامية أكثر مُسايرة ومحافظة للتقاليد الاجتماعية من الذكور، كما أنها أكثر اعتماداً في أحكامها على المعايير الخارجية في مواقف الحياة الاجتماعية المختلفة، مما يؤدي بها إلى الانغلاق، بينما الذكور مُفتحون على العالم (لديهم توجه خارجي) ويهتمون بالناس والأشياء، ويستمدون

حيويتهم من الخارج. وهذا ما يمكن إرجاعه إلى التنشئة الاجتماعية التي تعطي للذكر الفرصة في التعبير عما يحمله من مشاعر وتحديد ذاته بينما تحد ذلك لدى الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من ناصر (2002)، و بيرجمان وآخرون (Bergmann, et al, 2004)، اللتان توصلتا إلى أنَّ الطُّلابَ يتمتعون بالنمط الإنبساطي أكثر من الطالبات.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الأنماط الانفعالية لدى طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، ولصالح طلبة التخصصات العلمية:

تمتاز عينة البحث الحالي بالتمطين الإنبساطي والحدسي، ذلك لان قيمة (ف) المحسوبة لهذين النمطين هي (9,216) و(31,749) على التوالي، وكلاهما أكبر من قيمة (ف) الجدولية والبالغة (3,84) عند مستوى دلالة إحصائية (0,05) ودرجة حرية (1، 399). ولمعرفة دلالة الفروق قُورِنت الأوساط الحسابية وكانت الفروق دالة إحصائياً لصالح طلبة التخصصات العلمية لأنَّ متوسطهم الحسابي البالغ (16,511) أكبر من المتوسط الحسابي لطلبة التخصصات الإنسانية والبالغ (15,140). ويمكن تفسير هذه النتيجة على ضوء اختلاف المناهج الدراسية وطرائق التدريس في التخصصين العلمي والإنساني. إذ أنَّ المناهج في التخصص العلمي تتطلب من الطلبة الاهتمام بالنظريات والتركيز على الاحتمالات والتخيل والمُخاطرة والابتكار والتنوع وتعلم مهارات جديدة. وهذه من صفات النمطين الإنبساطي والحدسي.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مستوى الأنماط الانفعالية تبعاً للتفاعل بين متغيري الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني)، مما يُشير إلى أن التفاعل بين هذين المتغيرين (الجنس والتخصص) يؤثر في مستوى الأنماط الانفعالية:

إذ ظهر أن القيمة الفائية المحسوبة للنمطين الإنبساطي والبالغة (15,236)، والنمط الحدسي والبالغة (31,732) أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند درجة حرية (1، 399) ومستوى دلالة (0,05). مما يشير إلى أن التفاعل بين هذين المتغيرين (الجنس والتخصص) يؤثر في مستوى الأنماط الانفعالية.

الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث، استنتجت الباحثة ما يأتي:

- 1- إنَّ طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عالٍ من الأنماط الانفعالية لأنهم في مرحلة التعليم الجامعي وهذه المرحلة تُساعد على النُّضج المعرفي وزيادة الخبرة.
- 2- تعدد الأنماط الانفعالية التي يتمتع بها طلبة الجامعة بسبب الفروق الفردية واختلاف الثقافة والبيئة التي يعيشها الطلبة.
- 3- إنَّ للتنشئة الاجتماعية والأدوار الجنسية المُناطة للأفراد دور في تطوُّر الأنماط الانفعالية لدى الطلبة.
- 4- دراسة مُقررات التخصصات العلمية تُسهم في عملية تنميط الطلبة انفعالياً.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:

- 1- الإفادة من مقياس الأنماط الانفعالية الذي أعدته الباحثة وقننته للبيئة العراقية، للتعرف على الأنماط الانفعالية في البحوث العلمية، واختيار الأشخاص لمهنٍ مُحددة.
- 2- إقامة ندوات وورش العمل في الجامعة لتنمية الأنماط الانفعالية غير السائدة لدى الطلبة، والتي تُعد ضرورية لعملية التعلم.

المُفترحات:

على ضوء نتائج البحث الحالي، تقترح الباحثة ما يأتي:

- 1- إجراء دراسات تتناول الأنماط الانفعالية وعلاقتها بمتغيرات آخر كالتخيل العقلي، والأساليب المعرفية.
- 2- تطبيق مقياس الأنماط الانفعالية على شرائح أُخر لم يشملها البحث الحالي لتشخيص مستوى الأنماط الانفعالية لديهم.

المصادر (Reference):

أولاً- المصادر العربية:

- الأنصاري، محمد بدر (1997) الشخصية من المنظور النفسي، دار الكتاب الجامعي، الكويت.
- بديوي، رمضان مسعد (2010) التعلم النشط، دار الفكر، عمان، الأردن.
- بركات، زياد (2010) الشخصية الانبساطية والانطوائية وعلاقتها في الذاكرة قصيرة المدى وطويلة المدى لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، بحث منشور، جامعة القدس المفتوحة، مدينة طولكرم، فلسطين.
- البياتي، عبد الجبار توفيق (2008) الإحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية، دار إثراء، عمان، الأردن.
- الخضر، عثمان (2006) الذكاء الوجداني، شركة الابداع الفكري للنشر والتوزيع، الكويت.
- عبيدات، ذوقان، وآخرون (ب:ت) مذكرات عن مناهج البحث، عن كتاب البحث العلمي - مفهومه، أدواته، أساليبه، دار مجدلاوي، عمان، الأردن.
- علام، صلاح الدين (2000) القياس والتقويم التربوي والنفسى، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين (2009) القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- غمر، محمود أحمد، وآخرون (2010) القياس النفسي والتربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ناصر، أشواق صبر (2002) بُعْدَا الشخصية (الانبساط - الإنطواء والعُصابية) وعلاقتها بإضطراب الشخصية التنجينية، رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة بغداد.

ثانياً- المصادر الأجنبية (English References):

- Baer, Drake.(2013) Why The Myers-Briggs Personality Test Is Misleading, Inaccurate, And Unscientific to Individuals and Organizations, Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type, Australia. – Kennedy, Bryan et at,(2012) Utilization of The Myers-Briggs Type Indicator In The Work Place, Athens State University, Athens. – Moodley, S.N. (2010) Personality and work Engagement in A Financial institution, Search Master, at the Pretoria University, Pretoria, South Africa.
- Raven,H.B.& Ruin,J.Z(1983) Social Psychology, John Wiley& Sons, New York, U.S.A.
- Sheng jun Wu et at(2006) Emotional Patterns of Chinese Dental College Applicants, Journal of Dental Education American, December 1, 71 no. 12 1593-1598, U.S.A .
- Tian Jian et at(2006) Emotional Patterns and undergraduate student achievement in pharmacy course in Medical University, Volume 4, No.9 (Serial No.34) Education Review, ISSN1548-6613, U.S.A.

التكرار في نظم الحوار في سورتي (الكهف) و(مريم)

أ.م.د. علي عبد الفتاح الباحثة. نبأ حميد بكيع

جامعة بابل/ كلية التربية العلوم الإنسانية

Repetition in Conversation in the Suras of (Al-Kahaf) and (Mariam)
Asst. Prof. Dr. Ali Abdul Fatah Researcher Naba' Hameed Bkea'a
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Abstract

Repetition is used for affirmation in Arabic. The repetition in the Holy Quran is not redundant, on the contrary it is employed stylistically to deliver the intended meaning.

المخلص

التكرار أسلوب من أساليب التوكيد في اللغة العربية يأتي في الكلام لتقرير المعنى، وإثباته في النفس، فهو من أهم وسائل الإقناع وقد شكّل أسلوب التكرار في القرآن ظاهرة أسلوبية، وآية من الحسن والبلاغة لا تملّهُ النفس، ولا تصدّ عنه الأذن. وفي ضوء استقراء طائفة من آيات الحوار في سورتي (الكهف) و(مريم) نجد أن أسلوب التكرار في نظم الحوار في السورتين قد جاء بأنماط أسلوبية متنوعة تبعاً لتنوع المقام، والمخاطب، والمتلقي، فهي تبدأ من (الحرف ثم الكلمة ثم الجملة)، ونجد أنّ طائفة من الكلمات تكون معقداً للحوار ومنها (أما) التي تفيد التفصيل، فقد ثبت لنا بالنص القرآني أنها أساس للمحاورة التي يفصل فيها أحد طرفي الحوار القول في الكشف عن أحداث تستدعي البسط والتفصيل والتبيين، ومن هذه الكلمات ما يكون مكرراً في النص الحواري الواحد ليفضي على هذا النص دلالات إيحائية عميقة لا يقرأ المعنى إلا بها، ومن هذه الألفاظ المكررة ما يرد في نصوص حوارية منقطعة لا وحدة موضوعية فيها، ولم ترد في سياق واحد ولا في سورة واحدة فالغاية من الكشف عن هذه الألفاظ المكررة هو بيان أثرها في دلالة الحوار، وكشف مكنون معناها.

المقدمة

التكرار أسلوب من أساليب التوكيد في اللغة العربية وعرف العرب التكرار في كلامهم، وجاء القرآن معضداً ذلك الأسلوب فشكّل التكرار ظاهرة أسلوبية في القرآن، وآية من الحسن والبلاغة لا تملّهُ النفس، ولا تصدّ عنه الأذن. فهو من وسائل الإقناع المهمة، وأقربها إلى اليقين. وبعد دراسة الموضوع واستقراء لما جاء في نظم الحوار في سورتي (الكهف) و(مريم) من أسلوب التكرار، شرعت برسم خطة البحث متناسبة مع طبيعة الموضوع، فقسمت البحث على أقسام عدة منها تكرار (الصوت، الحرف، الاسم الظاهر، الضمير، الفعل، الجمل) ولا أدعي أنني سأستوفي بالذكر مواضيع التكرار كلها في السورتين، فليست الغاية من دراستي هذه الإحصاء التوثيقي بالعرض الكامل، بل أردت أن أبين أن في هذا المبحث (التكرار)، وأن لهذا الاستعمال بمستوياته المتعددة بحسب المكرر - أثراً دلالياً كبيراً يفصح عن معان باطنة تستظهر من هذا التكرار، وعلى وفق المورد الذي يأتي فيه، ثم ختمت البحث بخاتمة ضمت أهم ما توصل إليه البحث من نتائج.

التكرار:

أسلوب من أساليب التوكيد⁽¹⁾ في اللغة العربية يأتي في الكلام لتقرير المعنى وإثباته، فهو من وسائل الإقناع المهمة. عرف العرب في كلامهم التكرار، وجاء القرآن معضداً ذلك الأسلوب، فشكّل التكرار ظاهرة أسلوبية في القرآن، وآية من الحسن والبلاغة، لا تملّهُ النفس، ولا تصدّ عنه الأذن، يُعمد إليه مع الإيجاز والقصر، ترسيخاً وتقريراً وإقناعاً. فهو من وسائل الترسيع والإقناع والإقرار، وأقربها إلى اليقين، وأشدّها إيحاءً⁽²⁾. وجاء التكرار في القرآن الكريم بأنماط أسلوبية متنوعة، تبعاً لتنوع المقام، والمخاطب، والمتلقي. فهي تبدأ من الحرف، ثم الكلمة أو اللفظ، ثم الجملة. ومن هذا النمط تكرار على مستوى الصوت المفرد.

(1) ينظر: البرهان: 9/3، ومن بلاغة القرآن: 112-113.

(2) ينظر: التفسير البياني في القرآن الكريم، د. عائشة عبد الرحمن: 79/1، وفنون الألفان بين القرآن وكلام العرب، د. فتحي عبد القادر فريد: 36.

1- تكرار الصوت:

لا شك أن تكرار صوتٍ ما أكثر من مرة في النص القرآني له دلالات وإيحاءات متنوعة لا يمكن تغافلها بحال من الأحوال⁽¹⁾؛ لأن تكرار الحرف في الكلمة له مزية سمعية وأخرى فكرية، الأولى: ترجع إلى موسيقاه وما تشيعه بجرسها الصوتي من نغم يُسهّم في إظهار المعنى المراد. والأخرى: ترجع إلى معناها، أي: تشخيص المعاني وتقريبها من إدراكنا الحسي⁽²⁾. ومن الأمثلة على هذا النمط قوله تعالى: ﴿قَالَ قَائِلٌ مِّنْهُمْ كَمْ لَبِئْتُمْ قَالُوا لَبِئْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالُوا رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِئْتُمْ﴾ [الكهف، من الآية:19]، نجد في هذا النص الحوارية تكرار حرف (الطاء، والقاف، والتاء) وهذه الأصوات ثقيلة في النطق⁽³⁾، التاء: صوت أسناني لثوي انفجاري مهموس⁽⁴⁾. والتاء: صوت احتكاكي مهموس⁽⁵⁾. والقاف: صوت لهوي انفجاري مهموس. فتكرار هذه الأصوات يوحي بالتثاقل والتعب الشديد فهو يتناسب مع الحالة التي كانوا فيها، فحالهم حال المستيقظ من نوم ثقيل لا يستطيع تركيز فكره إلى شيء معين⁽⁶⁾.

ولا تجد أبدع ولا أروع ولا أدق من كلمات الله (عز وجل) في تصوير هذا المشهد الحوارية الذي تتحرك فيه الكلمات متباطئة متناقلة كأنما تتقلع من أفواههم، كما تتقلع خُطى المقيد يمشي على كتيب من الرمال⁽⁷⁾. ومن هذا التكرار قوله تعالى: ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا وَإِنِّي خِفْتُ الْمَوَالِيَ مِنْ وَرَائِي وَكَانَتِ امْرَأَتِي عَاقِرًا فَهَبْ لِي مِن لَّدُنْكَ وَلِيًّا يَرْثُنِي وَيَرْثُنِي وَبِرَثُيَ مِنْ آلِ يَعْقُوبَ وَاجْعَلْهُ رَبِّ رَضِيًّا﴾ [سورة مريم: 4-6]، يتجلى لنا أن صوتي (الميم، والنون) قد هيمن على هذا النص الحوارية، فقد تكرر صوت النون عشر مرات، والميم ثماني مرات. والنون: صوت أسناني لثوي أنفي مجهور، متوسط⁽⁸⁾، والميم: صوت شفوي أنفي، شديد رخو⁽⁹⁾، فالنون تقارب الميم في صفة النطق، فهما صوتان أنفيان، والغنة ملازمة لهما⁽¹⁰⁾. فتكرار هذين الصوتين بغنتهما أحدث جرساً إيقاعياً ونغماً شجياً يتناغم مع الجو النفسي الذي يعيشه زكريا (عليه السلام) جو الحزن والأسى، فصوت النون خاصة يوحي بالشجن والألم وتكراره حقق نغماً شجياً تطيب له النفس، ويأسس إليه السمع والوجدان، ويجعلك تتفاعل وتعيش معه في هذا الجو الروحي.

2- تكرار الحرف:

لو تأملنا أسلوب الحوار، وجدنا أن المتكلم قد يعتمد إلى تكرار بعض الحروف أو الأدوات، لضرب من التأكيد، ولتقرير مضمون الكلام وإثباته في نفس السامع أو المخاطب. ومن الأمثلة على ذلك تكرار الحرف (أما) فقد تكرر خمس مرات في الحوار القرآني في سورة (الكهف)، منها قوله تعالى: ﴿أَمَّا السَّفِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرَدْتُ أَنْ أَعِيبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلَكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا هَ وَأَمَّا الْغُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا فَأَرَدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا﴾ [الكهف: 79-82] و(أما) حرف تفصيل، يراد به، زيادة على تفصيل الخبر وبيانه، توكيد مضمون الجملة أو العبارة التي تقع بعدها⁽¹¹⁾. وتكرار هذا الحرف في هذا النص الحوارية الصادر عن الخضر إلى موسى (عليهما السلام)، جاء لمتابعة تفصيل وبيان حقيقة، وأسرار هذه الأحداث الثلاثة وتأكيدها وترسيخها في نفس موسى (عليه السلام) زيادة على ذلك إن هذا

(1) ينظر: ألفاظ القوة والضعف في القرآن - دراسة أسلوبية صوتية (رسالة): 117.

(2) ينظر: التكرار بين المثير والتأثير، د. عز الدين على السيد: 12.

(3) ينظر: علم الأصوات، د. كمال بشر: 249، والأصوات اللغوية، د. إبراهيم أنيس: 61.

(4) ينظر: علم الأصوات: 276.

(5) ينظر: المصدر نفسه: 298.

(6) ينظر: مباحث في التفسير الموضوعي: 210.

(7) ينظر: التفسير القرآني للقرآن: 601/8-602.

(8) ينظر: علم الأصوات: 349.

(9) ينظر: المصدر نفسه: 348.

(10) ينظر: لغة البيان وتجويد القرآن: 155.

(11) ينظر: الأصول: 117/1، والبرهان في علوم القرآن: 242/4، والإحالة في القرآن الكريم، د. عباس على الأوسي: 321.

التكرار حَقَّقَ جرسًا إيقاعيًا في النص وتماسكًا وقوة لتأكيد مضمونه. ومنه أيضًا تكرار حرف النفي (لا)، نحو قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ مَا لَا يَسْمَعُ وَلَا يُبْصِرُ وَلَا يُغْنِي عَنْكَ شَيْئًا﴾ [مريم:42]، نقرأ أَنَّ إِبْرَاهِيمَ (عليه السلام) كرر حرف النفي (لا) ثلاث مرات، ولفت نظر آزر، وطلب الإصغاء لما سيقع بعده تنبيهًا على فساد عقيدته في عبادة من انتفت عنه هذه الأوصاف، لعله لو تأملها ووقف عندها ارتدع عن غيّه واتبع طريق الهدى والرشاد.

ومن الحروف التي تَكَرَّرَتْ في أسلوب الحوار، حرف التوكيد (إِنَّ) الذي يضيفي على العبارة قوة وجزالة لما يحمله من دلالات إيحائية لطيفة في التوكيد. فقد تَكَرَّرَ أربع عشرة مرة. منها قوله تعالى: ﴿إِنَّهُمْ إِنْ يَظْهَرُوا عَلَيْكُمْ يَرْجُمُوكُمْ أَوْ يُعْدُّوكُمْ فِي مِلَّتِهِمْ وَلَنْ تُفْلِحُوا إِذًا أَبَدًا﴾ [الكهف:20]، وقوله تعالى: ﴿قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾ [الكهف:67]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا﴾ [مريم، من الآية:44].

3- تكرار الاسم: ويشمل أقسام عدة منها:

أ- الاسم الظاهر:

لو تأملنا آيات الحوار القرآني في السورتين سنجد كثيرًا من الألفاظ قد أعيد ذكرها بطريقة تستدعي التأمل والتدبر، وتدعونا للخوض في بحثها والكشف عن أسرارها. ومن هذه الألفاظ تكرار لفظة (الرب) فقد تكررت في نحو (26) مرة في آيات الحوار القرآني في السورتين، وخصوصًا في مقام الدعاء. منها قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا آتِنَا مِنْ لَدُنْكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا﴾ [الكهف، من الآية:10]، وقوله تعالى على لسان زكريا (عليه السلام) ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم:4]، فهذا التكرار يدلّ على شدة التوجه والانقطاع والخضوع لله سبحانه وتعالى، ونلاحظ في الأعم الأغلب أَنَّ الإنسان عندما يدعو لنفسه أو عندما يكون في حالة الضعف والانكماش إذا أحزنه أمر يستحضر الربوبية ويشعر بأنّ لها موقعًا خاصًا في النفس والقلب لما يحمله هذا اللفظ (رَبِّ) من الرعاية والاهتمام واللفظ من عند الله سبحانه وتعالى، فاختياره أنسب في هذا المقام⁽¹⁾.

ونجد هذا اللفظ قد تَكَرَّرَ في مواضع عدة، تدلّ على الكرامات والهبات الإلهية والفيض الرباني لأوليائه، وعباده المؤمنين الصالحين، ومن ذلك قوله تعالى على لسان ذي القرنين: ﴿قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ﴾ [الكهف، من الآية:95]، وقوله تعالى: ﴿قَالَ هَذَا رَحْمَةٌ مِنْ رَبِّي﴾ [الكهف، من الآية:98]، وقوله تعالى: ﴿فَنَادَاهَا مِنْ تَحْتِهَا أَلَّا تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكَ تَحْتِكَ سَرِيًّا﴾ [مريم:24].

إنّ مجيء كلمة (ربّ) في النص القرآني يتناسب والمعنى الذي يستدعي مطلب الرعاية الإلهية، والعناية الربانية لِمَنْ يوكل أموره إلى ربّه مقرًّا بضعفه، وكاشفًا عن عجزه، وموضحًا عن إيمانه بربه.

ومما تكرر أيضًا لفظة (رحمة) ولفظة (الرحمن) فقد تكررت لفظة (رحمة) في آيات الحوار في السورتين (5) مرات، منها قوله تعالى على لسان العبد الصالح: ﴿وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا رَحْمَةً مِنْ رَبِّكَ وَمَا فَعَلْتُهُ عَنْ أَمْرِي ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِعْ عَلَيْهِ صَبْرًا﴾ [الكهف:82]، ونحو قوله تعالى على لسان الملك في حوار مع مريم (عليها السلام) ﴿كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ وَلِنَجْعَلَهُ آيَةً لِلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مَقْضِيًّا﴾ [مريم:21]، وهذا التكرار يدلّ على الرعاية والكرم والإحسان الإلهي والمدد الرباني لأوليائه وعباده المؤمنين المتقين.

أما لفظة (الرحمن)، فقد تَكَرَّرَتْ في سورة (مريم) في مواضع كثيرة بما يلفت الانتباه، فقد تكررت (16) مرة، منها قوله تعالى على لسان مريم (عليها السلام) عندما تمثّل لها الملك على هيئة بشر سوي، ﴿قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتُ نَقِيًّا﴾ [مريم:18]، ومنه قوله تعالى على لسان إبراهيم (عليه السلام) في حوار مع آزر: ﴿يَا أَبَتِ لِمَ تَعْبُدُ الشَّيْطَانَ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا﴾ [مريم:44]. والرحمن وصف خاص بالله سبحانه وتعالى، ولا يجوز أن يقال (الرحمن)

(1) ينظر: من أسرار البيان القرآني، د. فاضل السامرائي: 288.

لغير الله سبحانه. و (الرحمن) على وزن (فَعْلَان) وهذا البناء يدلّ على المبالغة في الفعل والسعة، ويقال: (غضبان) للممتلئ غضباً⁽¹⁾، ((فالرحمن الذي كثُرَتْ رحمته، وتكررت ووسَّعتْ كلُّ شيء))⁽²⁾.

إن تكرار لفظة (الرحمن) في سورة (مريم) يتناسب مع مضمون السورة المفعم بالمشاعر والأحاسيس التي تستجلب الرحمة والرأفة والطف، فالسورة تفيض بنسائم الرحمة، ومن ذلك رحمة الله ولطفه بذكرى (عليه السلام)، إذ وهب له يحيى (عليه السلام) مع كبر سنّه، وعقر امرأته، ولطفه وفضله على مريم (عليه السلام)، ثم نعمته السابغة على الأنبياء ورعايته لهم ليؤدوا رسالتهم. ونجد لمسات الرحمة الندية ومعناها وظلّها تشيع في مقاطع السورة من أولها إلى آخرها، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿وَحَنَانًا مِّنْ لَّدُنَّا وَزَكَاةً وَكَانَ تَقِيًّا﴾ [مريم:13]، وقوله تعالى: ﴿فَنَادَاهَا مِن تَحْتِهَا أَلَا تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكَ تَحْتِكَ سَرِيًّا﴾ [مريم:24] ﴿إِنَّهُ كَانَ بِي حَفِيًّا﴾ [مريم، من الآية:47] ﴿يَا أَبَتِ إِنَّي أَخَافُ أَنْ يَمَسَّكَ عَذَابٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ فَتَكُونَ لِلشَّيْطَانِ وَلِيًّا﴾ [مريم:45]. يتحصّل لنا أنّ إبراهيم (عليه السلام) قد أتى بلفظ (المس) الذي هو ألطف في المعاقبة، وهذا يتناسب مع ذكر الرحمن⁽³⁾.

وقد تكررت بعض الألفاظ في مقام النصيح والإرشاد والعظة، فيكون هذا التكرار وسيلة لاستدراج المخاطب، واستمالة قلبه فيناديه بنداء المشفق المتحبيب المتودد⁽⁴⁾، ونجد هذا المعنى متحقّقاً في حوار إبراهيم (عليه السلام) مع آزر في قوله: (يا أبت)، إذ تكرر هذا اللفظ (4) مرات؛ استمالة لقلبه وتأكيداً لإحضار الذهن وإمحاء النصيحة، وهذا يدلّ على حرص إبراهيم (عليه السلام) ورغبته الشديدة والملحة في هداية آزر، وإرشاده إلى الصواب⁽⁵⁾.

ب- تكرار الضمائر:

ومن ذلك تكرار الضمير (نا)، نحو قوله تعالى على لسان أصحاب الكهف: ﴿رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا﴾ [الكهف، من الآية: 10]، فقد تكرر هذا الضمير أربع مرات في هذا النص الحوار، وتكرار الضمير (نا) بذلاقة النون وامتداد الألف يوحي بعظمة المخاطب من جانب، وخشوع وخضوع وتصاغر المخاطب من جانب آخر. ومنه تكرار الضمير (أنا) فقد تكرر مرتين، منها قوله تعالى على لسان صاحب الجنتين: ﴿أَنَا أَكْثَرُ مِنْكَ مَالًا وَأَعَزُّ نَفَرًا﴾ [الكهف، من الآية:34]، وقوله تعالى على لسان الرجل المؤمن: ﴿إِنْ تُرِنَ أُنَا أَقَلَّ مِنْكَ مَالًا وَوَلَدًا﴾ [الكهف، من الآية:39]، إنّ تكرر الضمير (أنا) يصور لنا شخصيتين متحاورتين، الأولى: تمثّل شخصية متزاحمة على الدنيا وشهواتها وملذاتها، والثانية: مؤمنة مطمئنة قانعة بما آتاها الله سبحانه وتعالى. فالضمير (أنا) المشفوع بصيغة التفضيل (أكثر) الذي ورد على لسان صاحب الجنتين يدلّ على نشوة الغرور والتكبر والأنا النفسي.

ومنه أيضاً تكرار ضمير الخطاب (الكاف، والتاء) فقد هيمن على مجرى الحوار بين موسى والعبد الصالح (عليهما السلام)، فالضمير (الكاف) تكرر (9) مرات، منها: (لك، وإنك، وبينك، وسأنبئك، وذلك)، أمّا الضمير (التاء) فقد تكرر (6) مرات، منها: أخرقتها، وجئت، وشئت، وبلغت، ولاتخذت). ويمكن القول: إنّ تكرار الضمير (الكاف) الصادر عن لسان العبد الصالح (عليه السلام) فيه نوع من اللوم والعتاب والتأنيب لموسى (عليه السلام) لاعتراضاته المتكررة وعدم استطاعته الصبر.

أمّا تكرار الضمير (التاء) يدلّ على عدم إحاطة موسى (عليه السلام) بأسرار وخفايا هذه الأفعال التي صدرت عن الخضر (عليه السلام)، ويوحي بأنّ موسى (عليه السلام) وصل إلى مرحلة يعجز عن مجاراة العبد الصالح العالم، زد على ذلك أنّ الضمير (التاء)، ونيابته عن الاسم الظاهر يدلّ على سرعة إيصال الرفض من موسى (عليه السلام).

(1) ينظر: معاني القرآن وإعرابه، للزجاج: 43/1، والكشاف: 45/3، وتفسير القرآن الكريم، ابن القيم: 36-37، والدر المصون في علوم الكتاب المكنون: 33/1.

(2) تفسير الراغب الأصفهاني: 50/1.

(3) ينظر: في ظلال القرآن: 230/4، والموسوعة القرآنية خصائص السور، جعفر شرف الدين: 180/5، 185، والتعبير القرآني، د. فاضل السامرائي: 226-227.

(4) ينظر: التكرير بين المثير والتأثير: 191.

(5) ينظر: لباب التأويل في معاني التنزيل: 189/3، ومحاسن التأويل: 101/7، والتحرير والتنوير: 115/16.

4- تكرار الفعل:

قد يقتضي المقام تكرار بعض الأفعال تقوية للمعنى وتوكيده. ومن الأفعال التي تكررت في الحوار القرآني، الفعل (لَبَّثَ)، فقد تكرر هذا الفعل في الحوار الذي جرى بين أصحاب الكهف ثلاث مرات، قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِنَبِّئَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قَالُوا لَبِثْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالُوا رَبُّكُمْ أَعْلَمُ﴾ [الكهف، من الآية:19]، وورد أيضًا في مواضع أخر من السورة نفسها، منها قوله تعالى: ﴿وَلَبِثُوا فِي كَهْفِهِمْ ثَلَاثَ مِئَةٍ سِنِينَ وَازْدَادُوا تِسْعًا﴾ [الكهف:25]، وقوله تعالى: ﴿قُلِ اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا لَبِثُوا﴾ [الكهف، من الآية:26]. واللَّبَثُ: هو المُكُثُ، واللَّبَثَةُ: التوقف، يقال لي على هذا الأمر لُبْثَةٌ⁽¹⁾.

وتكرر الفعل (لَبَّثَ) فيه دلالات إيحائية توحى بأن هذا (اللَّبَث) سرٌّ من أسرار الله سبحانه وتعالى، وآية من آياته التي تتجلى فيها قدرة الله على إحياء الموتى، وفيه إثبات لصدقية يوم الحشر والنشور، وحجة لمنكري البعث.

ومن الأفعال التي تكررت في الحوار القرآني في سورتي (الكهف) و(مريم) الفعل (كان) ((الذي يدلّ على الإخبار عن حدوث شيء، أما في زمان ماضٍ أو زمان حاضر: يقولون: كان الشيء يكونُ كونًا، إذا وقع وحضر))⁽²⁾. فقد تكرر هذا الفعل في سورة (الكهف) ست مرات في قوله تعالى على لسان العبد الصالح: ﴿أَمَّا السَّقِينَةُ فَكَانَتْ لِمَسَاكِينَ يَعْمَلُونَ فِي الْبَحْرِ فَأَرْدَتْ أَنْ أَعْيِبَهَا وَكَانَ وَرَاءَهُمْ مَلَكٌ يَأْخُذُ كُلَّ سَفِينَةٍ غَصْبًا هـ وَأَمَّا الْعُلَامُ فَكَانَ أَبَوَاهُ مُؤْمِنَيْنِ فَخَشِينَا أَنْ يُرْهِقَهُمَا طُغْيَانًا وَكُفْرًا هـ فَأَرْدْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِّنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا وَّ وَأَمَّا الْجِدَارُ فَكَانَ لِغُلَامَيْنِ يَتِيمَيْنِ فِي الْمَدِينَةِ وَكَانَ تَحْتَهُ كَنْزٌ لَهُمَا وَكَانَ أَبُوهُمَا صَالِحًا فَأَرَادَ رَبُّكَ أَنْ يَبْلُغَا أَشُدَّهُمَا وَيَسْتَخْرِجَا كَنْزَهُمَا﴾ [الكهف: 79-82].

إن تكرار الفعل (كان) في هذا المشهد الحواري الذي جرى بين موسى والعبد الصالح (عليهما السلام) كان له أثر جلي في تقوية المعنى وتوكيده فقد حقق تماسكًا، ووحدة موضوعية بين هذه الأحداث الثلاثة وهي أنّ هذه الأحداث المنكرة الظواهر بالنسبة لموسى (عليه السلام) والتي لم يحط بأسرارها وخفاياها، لم تقع اعتباطًا، وإنما وقعن عن قصد وتأمل وتدبر؛ تحقيقًا لحكمة الله وإرادته.

أما في الحوار القرآني في سورة (مريم) فقد تكرر فعل الكون (17) مرة، وهذا يدلّ على أهمية هذا الفعل وأثره في إثراء المعنى وتقويته وتوكيده، وأكثر المواضع التي ورد فيها هو للدلالة على الثبوت واللزم، ومنها قوله تعالى على لسان زكريا (عليه السلام): ﴿وَكَانَتْ امْرَأَتِي عَاقِرًا﴾ [مريم، من الآية:8]، أي: إنّ الوصف هنا ثابت ومتمكن فيها⁽³⁾، ولما يَزَلْ. وورد أيضًا على لسان إبراهيم (عليه السلام) في حوار مع آزر في قوله تعالى: ﴿إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلرَّحْمَنِ عَصِيًّا﴾ [مريم، من الآية:44]، فالفعل (كان) جاء هنا لتأكيد الوصف وللدلالة على أنّ الوصف هنا متمكن وثابت فيه، فهو لا يفارق عصيان ربه، ولا يأمر إلا بما ينافي الرحمة وبفضي إلى النعمة⁽⁴⁾.

وقد ورد أيضًا على لسان مريم (عليها السلام) في حوارها مع الملك جبريل (عليه السلام) في قوله تعالى: ﴿وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ [مريم، من الآية:20]، جاء الفعل (كان) لتأكيد النفي، وتبرئة نفسها من البغاء⁽⁵⁾.

يتضح لنا مما سبق أنّ لـ(كان) في منظومة الجملة الفعلية العربية أثر دلاليّ عميق لازم جدًّا في مواضع ورودها يتراوح بين إضفاء الدلالة الزمانية على المسند إليه ووصفه بالمسند من جهة، وبين إضفاء صفة الديمومة عليها من جهة أخرى، اتصالاً بالمعنى المتحصّل عن (الكيونة) المطلقة.

ومن الأفعال التي تكرر، الفعل (وهب) فقد تكرر مرتين في الحوار القرآني في سورة مريم، نحو قوله تعالى على لسان زكريا (عليه السلام): ﴿فَهَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ وَلِيًّا﴾ [مريم، من الآية:5]، وقوله تعالى على لسان الملك في حوار مع

(1) ينظر: العين: 227/8 (لبث)، وتاج العروس: 338/5 (لبث).

(2) مقاييس اللغة: 148/5 (كون).

(3) ينظر: دراسة أسلوبية في سورة مريم: معين رفيق صالح (رسالة): 110.

(4) ينظر: التحرير والتنوير: 171/16، ودراسة أسلوبية في سورة مريم: 110.

(5) ينظر: مفاتيح الغيب: 91/11، وتحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة، د. محمود عكاشة: 251.

مريم (عليها السلام): ﴿قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا﴾ [مريم:19]، وتكرار هذا الفعل يدلّ على إحسان الله ورحمته وكرمه ولطفه وعنايته برسله وأوليائه، وعظيم منزلتهم عند الله سبحانه وتعالى.

يتحصل لنا ممّا سبق أن الفعل (وهب) فعل ملؤه الكشف لجأ الأنبياء والأولياء (عليهم السلام) إلى الله تعالى طلباً لمواهبه وعطاياه اعتقاداً بأنّه هو وحده من يهب تلك العطايا، ومن بيده تلك المواهب، إذ إنّ الوهاب الذي تُرفع إليه الأكف، وتتوجه إليه الوجوه.

وممّا تكرر أيضاً الفعل (قال)، يُلاحظ في أسلوب الحوار أنّه غالباً ما يكون مبدوءاً بفعل القول ومشتقاته، وأحياناً يبدأ بفعل الحوار صراحة، كشفاً لما سيجري بين متحاورين اثنين، أو لما سيجري حواراً بين اثنين، ولكن النص يتضمن جزءاً لواحد منهما فقط، من دون الآخر، اكتفاءً به وإيحاءً لدلالات هامشية كثيرة تستتبط من النص، وقد تكرر فعل (القول) في الحوار القرآني في سورتي (الكهف) و(مريم) في نحو (49) مرة. ومنها قوله تعالى على لسان صاحب الجنيتين: ﴿قَالَ مَا أَظُنُّ أَنْ تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا﴾ [الكهف، من الآية: 35]، وقوله تعالى على لسان موسى (عليه السلام): ﴿قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا﴾ [الكهف:66]، ومنها قوله تعالى على لسان زكريا (عليه السلام): ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْبًا وَلَمْ أَكُنْ بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم:4]، وقوله تعالى على لسان مريم (عليها السلام) ﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ [مريم:20].

يتحصل لنا ممّا سبق أنّ ذكر فعل (القول) ومشتقاته يفصح عن حركية الحوار وتتابعية النقاش، وتوالي العرض للمطالب والمواقف وما ينتج عنها من توجيهات وتنظيم. ولعلّ معقد الدلالة الرئيس لكلمة (قول) وهو الحركة والسرعة – كما بينها ابن جني⁽¹⁾ – يستدعي تكراره في مواضع الحوار.

ومن ذلك تكرار الفعل (أصبح) مرتين على لسان الرجل المؤمن في حوار مع صاحب الجنيتين في قوله تعالى: ﴿فَعَسَى رَبِّي أَنْ يُؤْتِيَنِي خَيْرًا مِّنْ جَنَّتِكَ وَيُرْسِلَ عَلَيْهَا حُسْبَانًا مِّنَ السَّمَاءِ فَتُصْبِحُ صَعِيدًا زَلَقًا أَوْ يُصْبِحُ مَاؤها غُورًا فَلَنْ تَسْتَطِيعَ لَهُ طَلَبًا لَّكَ﴾ [الكهف: 40-41]، نلاحظ في هذا النص أنّ الرجل المؤمن عند حديثه عن نزول العقاب والعذاب قرن حلولها بـ(الصباح)، وعند استقراء آيات القرآن الكريم نجد أنّ الله سبحانه وتعالى اختار (الصبح) ميقاناً لهلاك الظالمين وعذابهم. قال تعالى: ﴿إِنَّ مَوْعِدَهُمُ الصُّبْحُ أَلَيْسَ الصُّبْحُ بِقَرِيبٍ﴾ [هود، من الآية: 81]، وقوله تعالى: ﴿فَكَذَّبُوهُ فَأَخَذَتْهُمُ الرَّجْفَةُ فَأَصْبَحُوا فِي دَارِهِمْ جَاثِمِينَ﴾ [العنكبوت:37]، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ صَبَحَهمُ بُكْرَةً عَذَابٌ مُّسْتَقَرٌّ﴾ [القمر:38]. نقرأ من استعمال الفعل (أصبح) في مواضع العقوبات الإلهية دلالتين رئيسيتين، هما:

أولاً: إنّ الصباح مسفر وكاشف لمجريات الأمور الميدانية، فلا سائر على هذه المجريات وقت الصباح، إذ إنّ نور الشمس قد جعل ما على الأرض بيئاً ومكشوفاً ومرئياً، فالعقوبات الإلهية عندما تقع في الصباح تكون مكشوفة وواضحة، ليعتبر بها الناظرون، وليشهدوا الحاضرون.

ثانياً: إنّ وقت الصباح هو وقت النشاط والقوة، إذ إنّ الإنسان عندما يستيقظ من نومه الليلي، يكون جسمه قد استوفى استحقاقه من المؤهلات للعمل الحركي، ويزداد قوة، فهو يأخذ من أشعة الشمس ما يقوي عظامه وبدنه، ويخلصه من مجموعة من المؤثرات الصحية، أي: إنّ الإنسان يكون في ذروة قوته عند الصباح، فعندما تنزل العقوبة الإلهية وقت الصباح، فإنّها تلقي الحجة على الجاحدين والمعاندين، أن استحضروا قوتكم وعنادكم، لردّ هذه العقوبات. إنّ هاتين القراءتين عن الفعل (أصبح) لا يمكن أن تقرأ عن غيره من الأفعال والكلمات.

5- تكرار الجملة:

قد تتكرر بعض الجمل في النص القرآني للعناية والاهتمام بمضمون هذه الجملة وتوكيده في نفس السامع، أو المتلقي، وممّا ورد في الحوار القرآني في سورتي (الكهف) و(مريم) قوله تعالى: ﴿قَالَ إِنَّكَ لَنْ تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾ [الكهف:67]، جاء تكرار هذه الجملة المؤكدة بـ(إنّ) و(لن) والنقد والتأخير في قوله (معي صبراً)، ليفيد التأكيد والتنبية،

(1) ينظر: الخصائص 5/1، 23.

وهذا يؤكد أن موسى (عليه السلام) لن يستطيع الصبر مع العبد الصالح (عليه السلام) حتى لو تجسّم الصبر، لغزابة الأحداث التي وقعت، وموسى (عليه السلام) لم يحط، أو لم يعلم بأسرارها وخفاياها.

ومنه أيضاً قوله تعالى: ﴿لَقَدْ جِئْتَ شَيْئاً إِمْرًا﴾ [الكهف، من الآية: 71]، تكررت هذه العبارة المؤكدة بـ(اللام الموطئة للقسم) و(قد) التحقيقية، واستعمال الفعل (جئت) الذي يُستعمل في المواقف الشديدة⁽¹⁾، والمهمة التي تتطلب جهداً ومشقة. يشي بأن موسى (عليه السلام) كان في غاية الإنكار والاستغراب والدهشة من هذه الأفعال التي صدرت من الخضر (عليه السلام). ومنه قوله تعالى: ﴿هُوَ عَلَيَّ هَيِّنٌ﴾ [مريم، من الآية: 9]، تكررت هذه الآية مرتين في الحوار القرآني في سورة (مريم)، للدلالة على عظمة قدرة الله سبحانه وتعالى، ولتأكيد هذا المعنى وتقريره في نفس السامعين، ولبث الطمأنينة في نفس زكريا (عليه السلام)، كما يوحي بذلك تكرار الجملة الاسمية، والتقديم والتأخير في قوله: ﴿عَلَيَّ هَيِّنٌ﴾.

وكذلك في قضية مريم (عليها السلام) جاء تكرار هذه الجملة لتأكيد هذا المعنى وتوثيقه، ولبث الطمأنينة في نفس مريم (عليها السلام)، وإزالة أي ريب أو شك يخطر لدى السامعين في هذا الخبر، من تقليل لشأنها أو ارتياب في حقها⁽²⁾. ومنه أيضاً قوله تعالى: ﴿وَدَخَلَ جَنَّتُهُ وَهُوَ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ قَالَ مَا أَظُنُّ أَن تَبِيدَ هَذِهِ أَبَدًا بِ وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِن رُّدِدْتُ إِلَىٰ رَبِّي لَأَجِدَنَّ خَيْرًا مِّنْهَا مُنْقَلَبًا﴾ [الكهف: 35-36]، ((الظن: بمعنى الاعتقاد، وإذا انتفى الظن بذلك ثبت الظن بضده)). أي: إنه لا يعتقد أن هذه الجنة تنفنى وتضمحل، ويستبعد قيام الساعة. تكرر جملة (ما أظن) يدل على طول أمله وتمادي غفلته وضعف يقينه بالله سبحانه وتعالى، وغروره وإعجابه بالحياة الدنيا وزينتها⁽³⁾.

خاتمة البحث ونتائجه

بعد هذه الرحلة الممتعة والمضيئة في رحاب الكتاب العزيز والتي تمّ من خلالها تسليط الضوء على أسلوب التكرار في نظم الحوار في سورتي (الكهف) و(مريم)، وقبل أن ينضب المداد الذي لا ينضب أضع بين يدي القارئ الكريم قطفاً من نتائج البحث وفوائده.

- 1 - نجد في سياق نظم الحوار في السورتين توظيفاً جمالياً، وحضوراً وافراً لأسلوب التكرار فقد تعددت أنواعه، ومواقع استخدامه، وأغراضه التي ينطوي تحتها.
- 2 - إن من النتائج التي تمخض عنها هذا البحث أن للتكرار في نظم الجملة الحوارية أكثر من دلالة منها ما يتعلق بالجانب الصوتي، كتكرار بعض الحروف وما ينطوي تحتها من دلالات، ومنها ما يتعلق بالجانب المعنوي كتكرار لفظ (الرب) فقد تكرر هذا اللفظ في أكثر من مرة للدلالة على شدة الانقطاع والتوجه إلى الله كقوله تعالى على لسان زكريا (عليه السلام): ﴿قَالَ رَبِّ إِنِّي وَهَنَ الْعَظْمُ مِنِّي وَاشْتَعَلَ الرَّأْسُ شَيْباً وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم: 4]، وتردد في مواضع أخرى للدلالة على الكرامات والهبات الإلهية كقوله تعالى على لسان ذي القرنين: ﴿قَالَ مَا مَكَّنِّي فِيهِ رَبِّي خَيْرٌ﴾ [الكهف، من الآية: 95] وقوله تعالى: ﴿هَذَا رَحْمَةٌ مِّن رَّبِّي﴾ [الكهف من الآية: 98]
- 3 - إن طائفة من الكلمات تكون معقداً للحوار ومنها (أمّا) التي تفيد التفصيل، فقد ثبت لنا بالنص القرآني أنها أساس للمحاورة التي يفصل فيها أحد طرفي الحوار للقول في الكشف عن أحداث تستدعي البسط والتفصيل والتبيين
- 4 - إن تكرار فعل (القول) ومشتقاته في مواضع الحوار يفصح عن حركية الحوار وتتابعية النقاش وتوالي العرض والمواقف وما ينتج عنها من تنظيم وتوجيهات.

(1) ينظر: من أسرار البيان القرآني: 40.

(2) ينظر: التحرير والتنوير: 320/15.

(3) ينظر: تفسير القرآن الكريم: 142/5.

الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين واقرانهم العاديين في منطقة الفرات الاوسط

أ.م.د. كاظم عبد نور عبد زيد الباحث. صباح فيصل حمزة

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

The Characteristics of the Behavior of the Distinguished Students Compared to their Ordinary Counterparts In the Region of the Middle Furat

Asst. Prof. Kadim Abid Noor Researcher Sabah Faisal Hamza
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Sabahfaisal1991@yahoo.com

Abidziad@yahoo.com

Abstract

The educationalists have no conception to the characteristics of the behavior that differentiate the distinguished students from the ordinary ones of the universities of the Middle Furat. The research aims at assessing the characteristics of the behavior of the distinguished students compared to the ordinary students.

المخلص

تكمن مشكلة البحث في انخفاض وعي القائمين بالعملية التربوية والتعليمية بالخصائص السلوكية التي تميز الطلبة المتفوقين عن نظرائهم العاديين في جامعات الفرات الاوسط الحكومية والاهلية وندرة الدراسات عنهم في المرحلة الجامعية. اما اهميته فتكمن في اهمية متغيراته وادواته ومجتمعه وعينته ونتائجه. أما أهداف البحث فتتلخص في التعرف إلى:

1. الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين واقرانهم العاديين.
2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين واقرانهم العاديين على وفق نوع الجامعة (حكومية - اهلية).

ولأجل تحقيق أهداف البحث، اعد الباحثان مقياس (Renzulli,2003) لتحديد الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين، وطبقا الاداة على عينة تتكون من (480) طالبا وطالبة تشكل حوالي (10%) من مجتمع البحث. واستعملا الحقيبة الاحصائية (SPSS) لمعالجة البيانات احصائياً. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يأتي:

- 1- يتسم طلبة الجامعة المتفوقين بمجموعة من الخصائص السلوكية تميزهم عن نظرائهم العاديين، وان الفرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0,05).
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة على وفق نوع الجامعة (حكومية - اهلية).

الكلمات المفتاحية: الخصائص السلوكية - المتفوقون - الفرات الاوسط.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة البحث (Research Problem):

تشير نتائج البحوث والدراسات والمؤتمرات والندوات التربوية الى وجود حاجة ماسة لتحديد الخصائص السلوكية لطلبة الجامعة المتفوقين ليتم الكشف عنهم بسهولة واشباع حاجاتهم. لأن كثير من الاسر والمدارس والجامعات العراقية لا تستطيع القيام بدورها امام ابنائها وطلبتها المتفوقين وتنمية استعداداتهم وامكانياتهم لأسباب عديدة يقف في مقدمتها انخفاض الوعي بالخصائص السلوكية التي تميز الطلبة المتفوقين عن الطلبة العاديين واساليب التعامل معهم وقلة عدد الكوادر المتخصصة بهذه الفئة من المتعلمين. وان اهمالهم يؤدي إلى فقدان الجامعات والمجتمع طاقات شبابها التي من

الممكن أن تتحول الى كفاءات مفيدة لنفسها ومجتمعها وللإنسانية. (عبد نور، 2013: 44). كما تكمن المشكلة في نقص دراسة سمات الطلبة المتفوقين في المرحلة الجامعية.

ومن المشكلات الاخرى التي يعاني منها الباحثون في هذا الميدان هي عدم وجود تعريف عام وشامل لمفهوم المتفوقين والتعريف بخصائصهم السلوكية، وأن كثير من التدريسيين ينظرون إلى الخصائص السلوكية لطلبة الجامعة المتفوقين بقليل من الدقة، ويركزون على الجانب التحصيلي فقط في التعامل معهم، وبالتالي فإن كثير من الطلبة المتفوقين يصنفون على أنهم طلبة عاديون في استعدادهم للتعلم. (القمش، 2010: 45)

ثانياً- أهمية البحث (The Importance of the Research):

نال موضوع تحديد الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين أهمية كبيرة في اغلب دول العالم المتطورة لذا تم تأسيس العديد من المؤسسات العلمية والجمعيات المتخصصة بالكشف عن هؤلاء وتحديد الخصائص السلوكية المميزة لهم وتنمية اتجاهات ايجابية نحوهم. وإن تحديد الخصائص السلوكية لطلبة الجامعة المتفوقين تمثل المدخل الطبيعي لأي برنامج يهدف إلى رعايتهم وتنمية تفوقهم، وهي عملية في غاية الأهمية لما يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثاراً خطيرة، مثل تصنيف الطالب الى أنه "متفوق" بينما تصنف آخر الى أنه "غير متفوق". (جروان، 2014: 30). كما تكمن في أهمية مجتمع البحث وعينته وادواته وفي أهمية المرحلة الجامعية سواء كانت في الجامعات الحكومية او الكليات الاهلية.

وتبرز أهمية البحث الحالي من أهمية مقياس رينزولي للخصائص السلوكية (Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students) والذي يرمز له بالرمز "SRBCSS" في التعرف على الخصائص السلوكية لطلبة الجامعة المتفوقين مثل الخصائص العقلية والسلوكية والالتزام بالمهمات وغيرها. فاذا اجتمعت عدد من السمات في طالب دلت على انه متفوق مثل الجد والمثابرة، والتوافق الاجتماعي، وتوافر الدافعية للإنجاز والتحصيّل الدراسي العالي، والاستعداد العقلي. وإن الباحث قام بإعداد هذا المقياس للبيئة العراقية لثلاثة اسباب رئيس هي وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين والحاجات المترتبة عليها وبين نوع البرامج التربوية الملائمة واتفاق الباحثين في مجال التفوق على ضرورة اعداد واستخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد محكات التعرف عليهم. فحين نتعرف على الخصائص السلوكية للطلبة المتفوق في الجامعة فإننا نحاول ان نقوم بوصف دقيق لسلوكياته المختلفة بشكل يساهم في تحديد التخصص المناسب له، كمت تكمن أهمية البحث في تناول البحث الحالي شريحة مهمة متمثلة بطلبة الجامعة المتفوقين. (وزارة التربية العراقية، 2013)

ثالثاً- اهداف البحث (Research Objectives):

يهدف البحث الحالي التعرف الى:

1. الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين واقرانهم العاديين.
2. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة على وفق الجنس(ذكور - اناث) والتخصص (علمي - انساني).

رابعاً- حدود البحث (Research Limitations):

يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة المتفوقين المستمرين في الدراسة الصباحية خلال العام الدراسي (2014-2015) في السنتين الثانية والثالثة الذين يقع ترتيب معدلات تحصيلهم الدراسي في نهاية الفصل الدراسي بين الاول الى العاشر (الاول، الثاني، الثالث....الخ) في السنة التي سبقت سنة اجراء الدراسة، اي الذين هم من ال(10%) الاوائل ضمن كلياتهم، وأقرانهم العاديين الذين يقع ترتيب معدلات تحصيلهم الدراسي النهائي من الحادي عشر الى العشرين، اي (الحادي عشر، الثاني عشر، الثالث عشر...الخ) ولكلا الجنسين (ذكور، إناث) في الكليات الحكومية والاهلية التي تقع في منطقة الفرات الاوسط، التي تتحدد بمحافظات النجف وكربلاء والديوانية وبابل، على وفق آراء اساتذة قسم الجغرافية بكلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة بابل المستمرون في الدراسة خلال للعام الدراسي (2014-2015).

خامساً- تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):**5-1- الطلبة المتفوقون (Superiority Students):**

توجد تعريفات عديدة للطلبة المتفوقين منها:

1. تعريف رينزولي (Renzulli,2003):

ان المتفوقين هم الذين يكون تفوقهم ناتج من تفاعل (تقاطع) ثلاث مجموعات من الخصائص الإنسانية، وهي: استعدادات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي. والافراد المتفوقون هم الذين لديهم استعدادات لتطوير هذه المجموعة من الخصائص واستخدامها في أي مجال له قيمة في الأداء الإنساني، وإن الطلبة الذين يبدون تفاعلاً أو الذين بمقدورهم تطوير تفاعل بين المجموعات الثلاث يحتاجون الى خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها عادة البرامج التعليمية التقليدية. (الكبيسي، 2005: 12)

2. تعريف عبد نور (2005):

ان كل متعلم سوي (لا يوجد تلف في احد اجزاء دماغه) يمكن ان يكون متفوقاً ومبدعاً في احد ميادين الحياة عندما تتوفر له متطلبات التفوق، ومن ضمنها رغبته في تحقيق التفوق في الميدان الذي يختاره وبذله الجهود التي تتطلبها التفوق والابداع. (عبد نور، 2005، ص12)

أما التعريف النظري للطلبة المتفوقين:

تبني الباحثان تعريف رينزولي (Renzulli,2003)، ان السبب في تبني الباحثان لتعريف رينزولي (Renzulli,2003) هو انه أعد وأستعمل مقياس رينزولي (Renzulli,2003) وانه شامل للتعريفات السابقة.

أما التعريف الإجرائي للطلبة المتفوقين فهو:

يعني مفهوم الطلبة المتفوقين في البحث الحالي هم طلبة الجامعة في السنتين الثانية والثالثة في السنة التي سبقت سنة اجراء الدراسة في الكليات الحكومية والاهلية في الدراسة الصباحية فقط الذين يحصلون على تحصيل دراسي عالي يضعهم ضمن العشرة بالمئة (10%) الاوائل. اي(الاول، الثاني، الثالث، الخ) في كلياتهم.

5-2- طلبة الجامعة العاديين:

هم الطلبة الذين تكون درجات تحصيلهم الدراسي في نهاية الفصل الدراسي او السنة الدراسية التي سبقت سنة اجراء الدراسة ضمن الحادي عشر الى العشرون اي (الحادي عشر، الثاني عشر، الثالث عشر، الخ) في كلياتهم والمستمرين في الدراسة الصباحية، والذين يدرسون في الكليات الحكومية والاهلية العراقية.

5-3- الخصائص السلوكية (Behavioral Characteristics):

الخصائص السلوكية هي احد المحكات المستعملة في عملية الكشف عن طلبة الجامعة المتفوقين تحصيلياً. اذ اتفق الباحثون والمربون في مجال تعليم الطلبة المتفوقين تحصيلياً على ضرورة استخدامها في الكشف عن الطلبة المتفوقين لغرض تمييزهم عن الطلبة العاديين. (جروان، 1999:ص2-3)

5-4- الجامعات الحكومية:

هي مجموعة من مؤسسات التربية والتعليم التابعة ادارياً ومالياً لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية، والتي تمنح شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه بتخصصات علمية وانسانية مختلفة، وتحتوي على عدد من الكليات والاقسام بفروعها العلمية والانسانية ومدة الدراسة فيها اربعة سنوات او اكثر. وكلمة جامعة مشتقة من كلمة الجمع والاجتماع، ففيها يجتمع الناس للعلم. (وزارة التعليم العالي العراقية، 2000)

5-5- الكليات الاهلية:

الكليات الاهلية تعني الكليات الخاصة والمعترف بها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وتمنح شهادات بكالوريوس وماجستير ودكتوراه. وتعتمد على الاجور التي يقدمها الطلبة.

5-5- جامعات الفرات الأوسط:

يقصد بجامعات الفرات الأوسط في البحث الحالي هي جميع الجامعات والكليات الحكومية والاهلية المعترف بها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية التي تقع في محافظات الفرات الأوسط وتشمل محافظات بابل وكربلاء والنجف والديوانية.

الفصل الثاني**اطار نظري ودراسات سابقة****المحور الاول - مفهوم التفوق:****1-1- التطور التاريخي لمفهوم التفوق:****(The historical development of Superiority):**

أن الاهتمام بالتفوق والمتفوقين قديم قدم الحضارات. إذ كان المفهوم يشير إلى الإنجازات التي تثنى الحضارة. منهم من اهتم بفنون الحضارة، وفي مجال العلوم كالفلك والرياضيات والطب، أو في مجال الفن كالرسم والشعر. (امام، 2001: 16)

ومن الحضارات التي اهتمت بالتفوق والمتفوقين هي الحضارة اليونانية القديمة، تلتها الحضارات الشرقية القديمة في الصين واليابان. وكان التركيز على الاشخاص الذين لديهم تفوق في المجال العسكري والقوى الجسدية، وكان الاهتمام منصباً على المواهب الذكورية واستبعاد الإناث، وذلك بسبب ارتباط المراكز العليا السياسية والاقتصادية والاجتماعية بالرجل وبقواه العضلية وصحته. (السرور، 2002: 19)

ومن الحضارات التي اهتمت بالتفوق والمتفوقين هي الحضارة العربية الاسلامية حيث برز اهتمام الاسلام بالتفوق وتعليمه لشأنهم من خلال اللحظات الاولى من التشريع، وهي تدعو الى تنمية العقل وصقله بالقران الكريم والعلم والتعلم. (ابو اسعد، 2011: 12). واختيار الرسول الاكرم (صل الله عليه واله وسلم) للأمام علي ابن ابي طالب (عليه السلام).

وفي عام (1895) نشر العالم الفرنسي المهتم بدراسة العمليات العقلية ألفرد بينيه (Binet) مقالاً انتقد فيه الاختبارات الحسية، والتي تركز على قياس القدرات العقلية البسيطة، والتي لا تقيس كل مجالات التفوق، وأكد على أهمية دراسة العمليات العقلية الخاصة بالتفوق والبحث في طرق قياسها، وفي عام (1904) شكلت وزارة التربية الفرنسية لجاناً لدراسة الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين وتم تكليف ألفرد بينيه وزميله سيمون بالقيام ببناء واعداد مقاييس للتعرف على قدرات هؤلاء فاذا كان منهم من هو متفوق يتم وضعه في مدارس ومعاهد خاصة بالطلبة المتفوقين، وفي عام (1905) صدر أول مقياس للذكاء وأطلق عليه مقياس بينيه - سيمون للذكاء، اما عام (1916) ظهرت العالمية المتخصصة في علم النفس المهني هولنجورث (Hollingsworth) والتي بدأت اهتمامها بدراسة التفوق والخصائص السلوكية للمتفوقين عندما لاحظت تفوقاً لدى أحد الطلبة والذي سجل أكثر من (180) درجة على مقياس ستانفورد - بينيه للذكاء. (وهيب، 2001: 20)

وفي القرن العشرين ظهر العديد من العلماء الذين أسسوا بدايات الاهتمام بدراسة المتفوقين من خلال إجراء الدراسات العلمية والعملية التي كانت تهدف إلى قياس الاستعدادات العقلية وارتباطها بالعوامل الأخرى المشكلة لها. وبدأ الاهتمام العلمي بتربية المتفوقين عن طريق برامج التسريع ضمن البرامج المدرسية العادية، وذلك بترقيع الطلبة إلى صفوف أعلى من الصفوف التي يكون فيها أقرانهم من متوسطي الذكاء، ومن تلك البرامج المستخدمة في العراق هي برامج التسريع والإثراء والتجميع ومراجعة السيرة الذاتية للقادة والعلماء وتطوير الذات والكتابة الإبداعية والارشاد والتوجيه والخطة التربوية الفردية. (الزعيبي، 2007: 36)

1-2- دور الجامعة في تشخيص الطلبة المتفوقين ورعايتهم:

توجد العديد من الطرق التي تستطيع الجامعة استعمالها لتشخيص طلبتها المتفوقين منها:

أولاً: الطرق الموضوعية:

هي مقاييس موضوعية مقننة تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات. بمعنى آخر هي الاختبارات التي تم تجربتها قبل استخدامها النهائي على عدد من العينات أو المجموعات تحت ظروف مقننة واشتقت لها معايير أو محكات. (ابراهيم، 2008: 21). مثل مقياس الانكram للشخصية ومقاييس الاساليب المعرفية.

ثانياً . اختبارات القدرات الخاصة:

وهي اختبارات تبين ذكاء الطلبة المتفوقين ذوي القدرات الخاصة، وتطبق اختبارات القدرات للتعرف على الطلبة المتفوقين البارزين في الميادين الخاصة. (السليمان، 2007: 42). مثل مقياس تورانس للتفكير الابداعي.

ثالثاً . الاختبارات الفنية لماير (Mayer):

وضعها نورمان ماير وتعرف أيضاً باختبارات تذوق الفن، وهي اختبارات للطلبة في المرحلة الإعدادية والثانوية ولللكبار أيضاً (المرحلة الجامعية) وتقيس هذه الاختبارات التقدير الفني الذي يعتبر أحد العوامل الأكثر أهمية في الكفاءة. (الربيعي، 2007: 30)

1-3- الخصائص التي يمتاز بها الطلبة المتفوقين:

من ابرز السمات او الخصائص التي يتميز بها الطلبة المتفوقين والتي ذكرها عدد كبير من الباحثين هي:

أولاً . الخصائص الجسمية والحركية:

- أ- تتكون عظامه في وقت مبكر بالنسبة لأقرانه.
- ب- يكون نضجه الجسدي اسرع من اقرانه العاديين.
- ت- يفضل الالعب التي تتضمن القواعد والنظم والالعب المعقدة التي تتطلب التفكير.
- ث- اكثر طولاً وأقوى بنية وأوفر صحة مقارنة بأقرانه العاديين.
- ج- رياضي ويحب المشي.

ثانياً- الخصائص العقلية الابداعية والابتكارية:

- أ . الحساسية في تلمس المشكلات: يمتاز الطالب المتفوق بأنه يدرك المشكلات في المواقف المختلفة أكثر من غيره، فقد يتلمس أكثر من مشكلة ويبحث عن حل لها، في حين يرى الآخرون أن (كل شيء على ما يرام).
- ب . الطلاقة: وهي القدرة على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار في فترة زمنية قصيرة نسبياً، وازدياد تلك القدرة يزداد التفوق، وتتمو قابليته، وهذه الطلاقة تنتظم من خلال كل من الطلاقة الفكرية وطلاقة الكلمات وطلاقة التعبير.
- ت . المرونة: وتعني القدرة على تغيير زوايا التفكير من جميع الاتجاهات، من أجل توليد الأفكار عبر التخلص من القيود الذهنية المتوهمة.

ث . الأصالة: وتعني القدرة على إنتاج الأفكار الجديدة وغير المكررة. (الطنطاوي، 2000: 32)

ثالثاً- الخصائص التعليمية:

- أ- يتصفون بقوة الملاحظة ورؤية التفاصيل للأمور المهمة.
- ب- غالباً ما يطلعون على الكتب والمجلات المعدة للأكبر منهم سناً.
- ت- يستمتعون كثيراً بالنشاطات الفكرية.
- ث- لديهم الرغبة في طرح الأسئلة لغرض الحصول على المعلومات بشكل دقيق ومفصل. (الطنطاوي، 2007: 38)

رابعاً- الخصائص الانفعالية والاجتماعية: يمتاز الطالب المتفوق بما يأتي:

أ- الثقة بالنفس والاعتداد بقدراتها.

ب- القدرة العالية على تحمل المسؤوليات.

ت- تعدد الميول والاهتمامات.

المحور الثاني - النظريات التي فسرت المتفوقين:

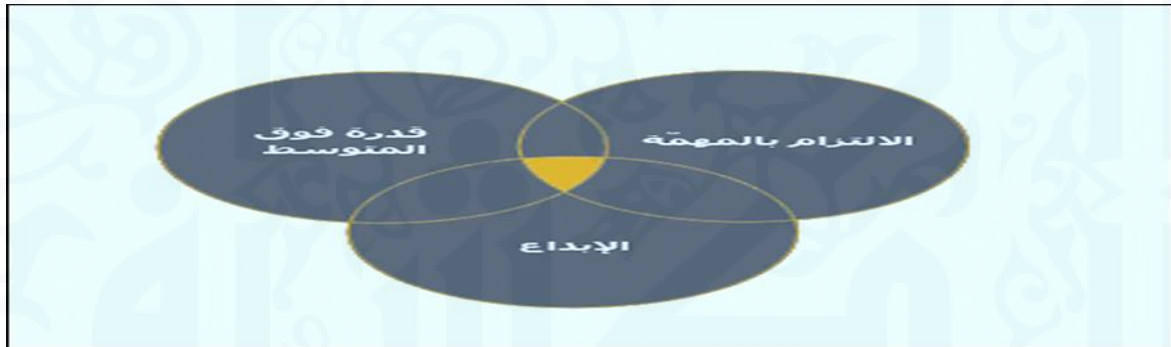
توجد العديد من النظريات التي فسرت المتفوقين مثل نظريات كل من جيلفورد والن لانجر وسبيرمان وفرويد ونوري جعفر وجاردنر. وان النظرية الاقرب الى مفهوم التفوق هي نظرية رينزولي، وسيتناولها الباحثان بإيجاز.

نظرية رينزولي (Renzulli 's Theory):

ظهرت هذه النظرية عام (1986) إلى الوجود من قبل رينزولي (Renzulli) وفريق البحث العامل معه بعد دراسات طويلة لأعداد كبيرة من الأفراد ذوي الإسهامات الإيجابية العميقة في المجتمع. هذه النظرية تم تسميتها بأنموذج الحلقات الثلاث. والتي تعد نقلة نوعية في مجال تحديد المتفوقين وبالتالي نقلة نوعية لنوع البرامج التي يمكن تقديمها لهم. وتفترض هذه النظرية أن السلوك الذي يتسم بالتفوق هو نتيجة لتوفر ثلاث خصائص لدى الفرد. هذه الخصائص هي: قدرات فوق المتوسط في مجال محدد، مستوى عال من الإبداع، ومستوى عال من الإصرار والالتزام لأداء عمل محدد. والأفراد المتفوقين غالباً ما تكون لديهم القدرة على الجمع بين هذه الخصائص الثلاث وتفعيلها للخروج بنتيجة مبهرة في أحد المجالات النافعة للبشرية. (منظمة اليونسكو، 2003)

وقام رينزولي بتحليل العديد من تعريفات التفوق بصفة واسعة، وراجع الدراسات الخاصة بالأفراد المتفوقين، وعلى ضوءها قام ببناء نظريته على صورة تقاطع ثلاث فئات، تمثل كل فئة بعامل على شكل دائرة. العامل الأول: خاص بالقدرات العقلية فوق المتوسطة (Above Overage Ability)، العامل الثاني: خاص بإنجاز المهمة (Task commitment)، العامل الثالث: خاص بالابتكار والإبداع (Creativity). والشكل (1-2) يوضح ذلك.

الشكل(1-2)



أنموذج الحلقات الثلاث للتفوق الذي وضعه رينزولي.(Renzulli,2003)

والتفوق بهذا المعنى يشير إلى تفاعل هذه العوامل الثلاثة وتطبيقها في أي مجال قيم من مجالات الأداء الإنساني.(جروان، 2013: 55)

ويُعدّ انموذج رينزولي من النماذج المفضلة في إعداد المناهج، ويقوم على افتراض أن الأفراد المتفوقين يمتلكون ثلاثاً من الخصائص المتداخلة المعروفة بالحلقات. أن التفوق بحاجة إلى رعاية واهتمام خاص ليتم استثماره بصورة صحيحة إلى أقصى درجة ممكنة. فوجود استعدادات عالية في مجال معين لا يكفي لتحقيق التميز. ولعل من أهم ما يمكن الخروج به من هذه النظرية. اذ يوجد طلبة في جامعاتنا وأطفال في بيوتنا ينظر إليهم على أنهم ذوو قدرات محدودة أو إنجازات لا تذكر. وهم في الحقيقة أصحاب تفوق في مجالات عديدة ينقصها لمسات من مرب ناضج ليخرج بهذه المواهب إلى الوجود لتتطلق فتضيء سماء الأمة بإنجازات لا يمكن حصرها. (الزيات، 2002: 32)

المحور الثالث- دراسات سابقة تناولت المتفوقين:

توجد دراسات عديدة تناولت المتفوقين وسماتهم، ومن تلك الدراسات هي دراسات كل من (سليمان، 2001) و(عبد المعطي، 1989) و(معاجيني، 1996) و(عبد الوارث، 1996) و(حداد وناديا سرور، 1999) و(ابو هاشم، 2003) و(نذر، 1988) و(Gagne,1998) و(Rice,1988) و(الصراف، 1987) و(فريز، 1986) و(Epstein,2004). ولم يجد الباحثان دراسة واحدة عراقية او عربية او اجنبية تناولت متغيري الدراسة مع طلبة الجامعة في دراسة واحدة، لذلك اقتصر الباحثان على الدراسات التي جرت على عينة المتفوقين من طلبة المرحلة الجامعية والتي هي مشابه لعينة الدراسة الحالية. وهي على النحو الاتي:

أولاً- الدراسات العربية:**1- دراسة بخيت (١٩٨٨):**

"الفروق بين المتفوقين والمتفوقات في السلوك والمشاعر والأنماط الشخصية المميزة وميكانزمات الدفاع المفضلة في ضوء نظرية شوتز"

هدفت دراسة بخيت (١٩٨٨) إلى التعرف على الفروق بين المتفوقين والمتفوقات في السلوك والمشاعر والأنماط الشخصية المميزة وميكانزمات الدفاع المفضلة في ضوء نظرية شوتز (Schuts) واختيرت العينة من طلاب وطالبات كلية التربية في جامعة المنيا، ومن الحاصلين، والحاصلات على تقدير " جيد جداً أو ممتاز " من الاقسام العلمية وبلغ عددهم (٣٨) طالباً، (٣٨) طالبة، طبق عليهم جميعاً مقياس فيرو للوعي النفسي (Firo Awareness' Scales)، وباستخدام اختبار "ت" وكا ٢، أوضحت النتائج وجود فروق بين سلوكيات المتفوقين والمتفوقات وأن أنماط الشخصية تختلف لدى كل منهما وكذلك ميكانزمات الدفاع المستخدمة، وترجع تلك الفروق إلى عملية التنشئة الاجتماعية، ويتميز المتفوقون بما يأتي: علاقات سطحية مع الآخرين، ورغبة في السيطرة والقوة، والاجتماعية والانبساطية والعزلة، في حين تميزت المتفوقات بالرغبة في التبعية، وعلاقات سطحية مع الآخرين، والتفريط الاجتماعي، والانطوائية، والإنكار.

2- دراسة سليمان (٢٠٠٨):

"مدى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب بخصائص الطالب المتفوق، وأساليب اكتشافه"

أجرى سليمان (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب بخصائص الطالب المتفوق، وأساليب اكتشافه، وطرق رعايته، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالباً، استخدم الباحث استبانة من اعداده لجمع بيانات الدراسة تكونت من ثلاثة محاور رئيسة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها، إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب بخصائص الطالب المتفوق بدرجة متوسطة، كما أسهم في تعريف الطالب بست من خصائص الطالب المتفوق الذاتية بدرجة عالية، وأربع من خصائص الطالب المتفوق الاجتماعية، واسهم برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب بأساليب اكتشاف الطالب المتفوق بدرجة متوسطة في المعدل العام بينما أسهم في تعريفه بأسلوب واحد بدرجة عالية، واسهم في تعريف الطالب بطرق رعاية الطالب المتفوق بدرجة متوسطة في المعدل العام، بينما أسهم في تعريفه بطريقة واحدة من طرق التسريع بدرجة عالية.

دراسات أجنبية تناولت المتفوقين:**دراسة سيجل ورايس (Sigel & Reis,1998):**

"الفروق بين الجنسين من وجهة نظر الطالب وإدراكات الطالب للخصائص السلوكية والقدرات العقلية للطلاب المتفوقين "

"Differences between the gender from the point of view of the student and the student perceptions of mental and behavioral characteristics and capabilities for students excelling"

هدفت دراسة سيجل ورايس (Sigel & Reis,1998) التعرف الى الفروق بين الجنسين من وجهة نظر الطالب، وإدراكات الطالب للخصائص السلوكية والقدرات العقلية للطلاب المتفوقين، وفحص الافتراض الذي يدور حول ما إذا كانت الطالبات المتفوقات يرين أن خصائصهن السلوكية ونوعية عملهن، وأهمية أعمالهن، وجهدهن وقدراتهن العقلية تختلف اختلافاً تاماً في حال مقارنتها برؤية ووجهة نظر الطلاب المتفوقين، كما فحصت الدراسة أيضاً ما إذا كان المعلمون يدركون سلوك الطلاب الذكور والطالبات الإناث بشكل مختلف تماماً فيما يتعلق بمجالات دراسية معينة مثل: الرياضيات، فنون اللغة وآدابها، الدراسات الاجتماعية والعلوم، وقد تكونت العينة من (٢٧٠٩) من الذكور، و(٢٦٧٦) من الإناث من طلاب وطالبات الصفوف من الثاني والثالث والذين تم تقييمهم على أنهم متفوقون من قبل اساتذتهم في الجامعة، وأسفرت الدراسة عن أن الطالبات أعلى وأكثر قدرة من حيث الخصائص السلوكية، ونوعية أو جودة أعمالهن، وأن كلاً من الذكور والإناث متمثلون في كل من القدرات العقلية، فيما عدا فنون اللغة وآدابها فقد كانت الاناث أعلى من الذكور.

المحور الرابع- موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

فيما يأتي موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية على وفق المحاور الآتية:

4-1- الأهداف:

تباينت معظم الدراسات من حيث تحديدها للأهداف تبعاً للمشكلة التي تعالجها كل منها. ففي الدراسات التي تناولت المتغير الأول(الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين) كان هدف بعض الدراسات الى التعرف على الفروق الفردية بين المتفوقين والمتفوقات في السلوك والمشاعر والأنماط الشخصية المميزة وميكانزمات الدفاع ومقارنتها مع الطلبة العاديين كما في دراسة بخيت (1988) ودراسة سيجل ورايس (Sigel & Reis,1998)، وبعضها هدف الى التعرف على مدى اسهام البرامج التربوية في تعريف طالب كليات التربية بالخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين واساليب اكتشافهم كما في دراسة سليمان(2008). أما البحث الحالي فههدف إلى تحديد الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين لدى طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين. علماً أن الباحث لم يجد دراسة سابقة بحثت هذه العلاقة.

4-2- العينات:

أ- الحجم:

اختلف حجم العينات في الدراسات التي تم استعراضها. فقد كانت تتراوح بين (46) فرداً وهي اصغر عينة وكانت في دراسة بخيت (1988) وبلغ حجم اكبر عينة (5385) فرداً كما في دراسة سيجل ورايس (Sigel & Reis,1998) و(2009)). وتراوحت عينات اغلب الدراسات بين (100- 500) أما الدراسة الحالية فقد بلغ حجم العينة فيها (480) طالباً وطالبة.

ب- الفئة العمرية:

تناولت الدراسات عينات من طلبة المرحلة الجامعية كما في دراسة بخيت (1988) وسليمان (2008) ودراسة سيجل ورايس (Sigel& Reis,1998)، اما الدراسة الحالية فتناولت طلبة المرحلة الجامعية ايضاً.

ج- جنس العينة:

تناولت الدراسات السابقة والدراسة الحالية كلا الجنسين (الذكور والإناث).

4-3- الأدوات المستخدمة:

تعددت الأدوات التي استعملتها الدراسات السابقة على وفق اختلاف أهدافها والمتغيرات التي تناولتها، وأختلف الباحثون في استعمال الأدوات المناسبة لجمع البيانات. بعضهم قاموا ببناء أدوات تتناسب مع طبيعة دراساتهم، ومنهم من تبني أدوات جاهزة صممها باحثون. أما في البحث الحالي فقد أعد الباحثان المقياس المعد من قبل رينزولي (Renzulli,2003) للخصائص السلوكية للمتفوقين.

4-4- الوسائل الإحصائية:

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على الوسائل الإحصائية الآتية لتحقيق أهدافها منها اختبار (t- test)، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين، والانحراف المعياري، ومربع كاي. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة فتعرض في الفصل الثالث وهي معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الارتباط المعدل ومعادلة سبيرمان - براون ومعادلة ارتباط بوينت باي سيريل واختبار مربع كاي واختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الثنائي وقانون الخطأ المعياري.

4-5- نتائج الدراسات:

اختلفت نتائج الدراسات باختلاف أهدافها وعيناتها والمراحل العمرية والفئات الاجتماعية. إذ أن نتائج معظم الدراسات التي تناولت الخصائص السلوكية للمتفوقين مع متغيرات أخرى أكدت على وجود خصائص سلوكية معينة تميز الطلبة المتفوقين عن العاديين، ولها ارتباط مع المتغيرات التي درست معها. أما نتائج البحث الحالي فتعرض في الفصل الرابع.

الفصل الثالث**منهجية البحث وإجراءاته****(The Research method and procedures)**

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة لتحقيق أهداف بحثها والتي شملت تحديد منهج البحث ومجتمعه واختيار عينة ممثلة له والتحقق من صدق وثبات وموضوعية أداة البحث، فضلاً عن تحديد الوسائل الإحصائية التي استعملت في معالجة البيانات وتحليلها.

أولاً- منهج البحث (The Research Method):

استعملت الباحثة المنهج الوصفي لكونه الأسلوب الأمثل لطبيعة هذا البحث وتحقيق أهدافها.

ثانياً- مجتمع البحث (The Research Population):

إن المقصود بمجتمع البحث هو جميع الأفراد الذين يسعى الباحثان إلى أن يعمم نتائج دراسته عليهم (زيتون، 2005: 23). وعليه فإن مجتمع هذا البحث هم جميع طلبة الكليات المتفوقين (العشرة الأوائل) والعاديين (الذين يقع ترتيبهم بين الحادي عشر والعشرين على كلياتهم) في الجامعات الحكومية والكليات الأهلية في منطقة الفرات الأوسط والتي تشمل محافظات بابل وكربلاء والنجف والديوانية المستمرين في الدراسة الصباحية للعام الدراسي (2014-2015) وبواقع (5) جامعات حكومية هي جامعات بابل والقادسية والكوفة وكربلاء والقاسم الخضراء و(11) كلية أهلية هي كليات الحسين الجامعة والشيخ الطوسي الجامعة والصفوة الجامعة والطف الجامعة وابن حيان الجامعة والفرقة الجامعة واهل البيت الجامعة والاسلامية الجامعة والدراسات الانسانية الجامعة والمستقبل الجامعة والحلة الجامعة.

وبلغ مجموع أفراد مجتمع البحث في الجامعات الحكومية (54294) طالباً وطالبة، وبلغ مجموع أفراد مجتمع البحث في الكليات الأهلية (22273) طالباً وطالبة، وبذلك يصبح مجتمع البحث الكلي (76567)، أما من حيث الجنس فقد بلغ مجتمع البحث في الجامعات الحكومية (25393) منهم ذكوراً و(28901) اناثاً، وبلغ مجتمع البحث في الكليات الأهلية (15751) منهم ذكوراً و(6522) اناثاً.

ثالثاً- عينة البحث (The research sample):**3-1- عينة الجامعات الحكومية والكليات الأهلية:**

تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع بحث الجامعات الحكومية والكليات الأهلية الموجودة في منطقة الفرات الأوسط في محافظات بابل وكربلاء والكوفة والديوانية، وذلك بكتابة أسماء الجامعات الحكومية على قصاصات ورقية ووضعها في

سلة وسحب (3) منها، ومن ثم كتابة اسماء الكليات الاهلية ووضعها في سلة أخرى وسُحب (3) منها، والجدول (3-1) يوضح ذلك:

الجدول (3-1)

عينة الجامعات الحكومية والكليات الاهلية التي تم اختيارها لإجراء البحث

ت	الجامعات الحكومية	الموقع	الكليات الاهلية	الموقع
1	جامعة بابل	الحلة	كلية المستقبل الجامعة	الحلة
2	جامعة كربلاء	كربلاء	كلية الصفوة الجامعة	كربلاء
3	جامعة الكوفة	النجف	كلية الاسلامية الجامعة	النجف

3-2- عينة الكليات الحكومية والاهلية:

تم اختيار عينة عشوائية وقصدية من مجتمع كليات البحث الموجودة بالجامعات الحكومية والكليات الاهلية في منطقة الفرات الاوسط والتي تم اختيارها من عينة الجامعات، وذلك بكتابة اسماء جميع الكليات العلمية الموجودة في الجامعات الحكومية على قصاصات ورقية ووضعها في سلة ثم قام الباحثان بسحب كلية علمية واحدة من كل جامعة، واتبع الباحثان الطريقة السابقة نفسها في اختيار كلية انسانية واحدة من الجامعات الحكومية. ثم قام الباحثان باختيار كليتين علمية وانسانية من الكليات الاهلية مناظرة للكليات التي ظهرت له من الاختيار العشوائي للكليات الحكومية. والجدول (3-2) يوضح ذلك:

الجدول (3-2)

عينة الكليات التي تم اختيارها من عينة الجامعات الحكومية والكليات الاهلية لإجراء البحث

الكليات الحكومية				الكليات الاهلية			
ت	الكلية	الجامعة	التخصص	الموقع	القسم	الكلية	التخصص
1	القانون	بابل	انساني	بابل	القانون	كلية المستقبل الجامعة	انساني
2	هندسة المواد	بابل	علمي		هندسة تقنيات الحاسوب	كلية المستقبل الجامعة	علمي
3	القانون	الكوفة	انساني	الكوفة	القانون	الكلية الاسلامية الجامعة	انساني
4	هندسة المواد	الكوفة	علمي		هندسة تقنيات الحاسوب	الكلية الاسلامية الجامعة	علمي
5	القانون	كربلاء	انساني	كربلاء	ادارة اعمال	الصفوة الجامعة	انساني
6	الهندسة المدنية		علمي		هندسة تقنيات الحاسوب	الصفوة الجامعة	علمي

3-3- عينة الطلبة:

تكونت عينة البحث من (480) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية من طلبة الصفوف الثانية والثالثة من الكليات الحكومية والاهلية، (240) منهم من الطلبة المتفوقين الذين كان ترتيبهم بين الاول الى العاشر اي (10%) الاوائل ضمن كلياتهم، و(240) من الطلبة العاديين الذين كان ترتيبهم بين الحادي عشر والعشرين. وشكلت العينة حوالي

(10%) من مجتمع البحث وتعد هذه النسبة مقبولة في البحوث الوصفية الذي يبلغ عدد افراد مجتمعها بالألاف كما بين ملحم (2010) ان لا تقل عن(10%). اما بالنسبة لتوزيع عينة البحث من حيث الجنس، فكانت عينة طلبة الكليات الحكومية تضم (101) منهم ذكور و(139) اناث، وعينة طلبة الكليات الاهلية تضم (100) منهم ذكور و(140) اناث.

رابعاً - اداة البحث (Scale of Search):

ان اداة هذا البحث هي:

مقياس تحديد الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين: اعد الباحثان مقياس رينزولي (Renzulli,2003). اذ قام الباحثان بترجمة المقياس الى اللغة العربية ومن ثم اعادة ترجمة النسخة العربية الى اللغة الانكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبراء متخصصين باللغة الانكليزية واللغة العربية، ومن ثم عرض المقياس على (5) خبراء للتأكد من صحة وصدق ترجمة المقياس، (3) خبراء في اللغة الانكليزية، وخبير واحد في اللغة العربية، وخبير واحد في التربية وعلم النفس والخبراء هم أ.د. رزاق نايف الشافعي وأ.د. رياض طارق كاظم وأ.م.د. قاسم عبيس من قسم اللغة الانكليزية وأ.م.د. شعلان عبد علي من قسم اللغة العربية وأ.د. علي محمود من قسم التربية وعلم النفس.

خامساً - الخصائص السايكومترية لأداة البحث:

يتفق المتخصصون في القياس النفسي والتربوي على ان الصدق والثبات من اهم الخصائص السايكومترية التي يجب توافرها في المقياس النفسي مهما كان الغرض من استعماله. اذ أن الصدق والثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي، وهما الأساسان الواجب توافرها في المقياس لكي يكون صالح للاستعمال.(فرج، 1997، ص43)

مقياس الخصائص السلوكية للمتفوقين:

أولاً - صدق المقياس (Validity)

يعد الصدق أهم خاصية من خواص القياس النفسي لأنه يشير إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس للقيام بتفسيرات معينة (أبو علام، 2009). وقد تم التحقق من مؤشرات صدق المقياس الحالي بالطرق الآتية:

1-1- صدق الترجمة (Translation Validity):

للتحقق من صدق الترجمة قام الباحثان بترجمة المقياس من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية ومن ثم أعادا ترجمة النسخة العربية إلى اللغة الانكليزية مرة ثانية بالاستعانة بخبير متخصص باللغة الانكليزية ومن ثم عرضت الترجمتين على ثلاثة خبراء متخصصين في اللغة الانكليزية لبيان صحة الترجمة من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية وكذلك من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية. وأظهرت إجاباتهم على كل ترجمة بأن فقرات المقياس صالحة من حيث ترجمتها سواء من اللغة الانكليزية إلى اللغة العربية أو من اللغة العربية إلى اللغة الانكليزية. وبعد ذلك عرض المقياس على خبير متخصص باللغة العربية للتأكد من صحة الصياغة اللغوية، وعلى خبير من قسم العلوم التربوية والنفسية للتأكد من سلامة ودقة المفاهيم التربوية والنفسية المترجمة.

2-1- الصدق الظاهري (Face Validity):

تحقق الباحثان من الصدق الظاهري لفقرات المقياس، من خلال عرض الفقرات على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحية الفقرات في قياس الخاصية المراد قياسها (عودة، 2000). وعلى ضوء آراء المحكمين قام الباحثان بتعديل الفقرات التي أشاروا إليها، لكي تظهر بشكل مناسب ومقبولة ظاهرياً. وللتحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقياس عرض على (12) من المحكمين المتخصصين في اقسام العلوم التربوية والنفسية في جامعات بابل وبغداد والقادسية وكربلاء لبيان صلاحية الفقرات وانتمائها إلى المجال وتعديل أو حذف أية فقرة يرونها غير مناسبة وإضافة أية فقرة يرونها مناسبة. والملحق (2) يوضح أسماء المحكمين. وعند تحليل ملاحظاتهم احصائياً باستعمال اختبار (مربع كاي) ظهر أن القيمة المحسوبة للفقرات تتراوح بين (12- 8.33) وهي أعلى من قيمة (كا) الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1) وبذلك قُبلت جميع الفقرات، والجدول (3-3) يوضح ذلك.

جدول (3 - 3)

اتفاق المحكمين على صلاحية فقرات مقياس الخصائص السلوكية باستخدام قيمة مربع كا المحسوبة والجدولية الذي

يوضح الصدق الظاهري

أرقام الفقرات	مجموع الفقرات	عدد الموافقين	عدد الغير موافقون	نسبة الاتفاق	قيمة مربع كا المحسوبة	قيمة مربع كا الجدولية	الدالة الإحصائية (0,05)
1-2-3-4-5-6-8	52	12	صفر	%100	12	3.84	دالة إحصائياً
9-10-11-12-13							
14-16-18-19-21							
22-23-24-25-26							
28-29-30-31-32							
34-35-36-37-38							
40-41-42-44-46							
47-49-50-51-52							
53-54-55-56-57							
58-59-60-61-62							
7-15-17-20-27	10	11	1	%91,66	8.33	3.84	دالة إحصائياً
33-39-43-45-48							

3-1- صدق البناء (Construct Validity):

يعرف صدق البناء بصدق التكوين الفرضي، ويُقصد بصدق البناء مدى قياس الاختبار لسمة أو ظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي وآخرون، 1987: 21). وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال ايجاد القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات المقياس باستعمال اختبار (T.test)، وتم ايجاد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية له، ولأجل ذلك قام الباحثان بتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي المكونة من (260) طالباً وطالبة موزعة على الكليات الحكومية والاهلية ولكلا الاختصاصين العلمي والإنساني.

وتم التحقق من صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية:

المؤشر الأول - القوة التمييزية لفقرات مقياس الخصائص السلوكية:

إن الهدف الأساس من حساب القوة التمييزية للفقرات هو استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المفحوصين والإبقاء على تلك التي تميز بينهم (بخيت، 1988: 33). ولذلك قام الباحثان بتصحيح إجابة المفحوصين وحسب الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل طالب مفحوص، ثم رتب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة، واختار نسبة (27%) من الدرجات العليا و(27%) من الدرجات الأقل لتمثلان المجموعتين الطرفيتين، وتم الاعتماد على طريقة المقارنات الطرفية (Extreme Group Method) في حساب معامل التمييز بين درجات الفقرات للمجموعتين الطرفيتين (العليا والدنيا). لهذا قام الباحثان باختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات والبالغ عددها (90) استمارة لتمثل المجموعة العليا، ونسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أقل الدرجات والبالغ عددها (90) استمارة أيضاً لتمثل المجموعة التي حصلت على أقل درجة واستبعد نسبة الـ (46%) الوسطى، وبذلك أصبح العدد الكلي للاستمارات الخاضعة للتحليل (260) استمارة، ثم تم استعمال الاختبار التائي (T - test) لعينتين مستقلتين لاستخراج الفرق بين متوسط المجموعتين العليا والدنيا في كل فقرة من فقرات المقياس، وعُدَّت القيمة الناتجة المحسوبة مؤشراً على تمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية. إذ سقطت خمسة فقرات من مقياس الخصائص السلوكية في القوة التمييزية لكون

القيمة التائية المحسوبة لكل منها كانت اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) وتلك الفقرات هي (4,7,8,14,18). وبذلك اصبح عدد فقرات مقياس الخصائص السلوكية (57) فقرة.

المؤشر الثاني- ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس:

على ضوء هذا المؤشر، يتم الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً. ولإيجاد هذا المؤشر استُخدم معامل ارتباط بيرسون، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0,15- 0,47). وقد سقطت فقرة واحدة فقط لأن معامل ارتباطها بالمجموع الكلي كان اقل من قيمة (ر) الجدولية البالغة (0,139) عند مستوى دلالة (0,05). وهي الفقرة التي تحمل الترتيب (16). وبذلك بلغ عدد فقرات مقياس الخصائص السلوكية بصيغته النهائية (56) فقرة فقط بعد حذف (5) فقرات بسبب ضعف قوتها التمييزية وفقرة واحدة بسبب ضعف ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً - ثبات المقياس (Reliability):

يشير الثبات إلى الاتساق في أداء الفرد، ويعني أيضاً الاستقرار في النتائج عبر الزمن (امام، 2001). فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها تقريباً إذا قاس الخاصية نفسها عند إعادة تطبيقه أكثر من مرة على نفس الأشخاص وفي ظروف مناظرة. (جليل، 2011: 34). ولاستخراج معامل الثبات استعمل الباحث الطرائق الآتية:

1-2- طريقة إعادة الاختبار (Retest - Test):

إن طريقة إعادة الاختبار تعني إعادة تطبيق الاختبار نفسه بفواصل زمني لا يقل عن (15) يوم بين التطبيقين على نفس الأشخاص. ثم إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين التي يحصل عليها الباحثان وبذلك يحصل على قيمة تقديرية لمعامل الاستقرار (ابو علام، 2004). وقد طبق الباحثان الاختبار على عينة مكونة من (80) طالباً وطالبة اختبروا عشوائياً من (4) كليات، (2) من الكليات الحكومية و(2) من الكليات الاهلية، وبعد مرور (14) يوماً طبق الباحثان الاختبار على العينة نفسها مرة ثانية وتعد هذه المدة مناسبة لأن إذا كانت المدة قصيرة بين التطبيقين فأن هناك احتمالاً لأن يتذكر المستجيب الإجابة التي ذكرها في المرة الأولى وعندما تكون المدة طويلة جداً فقد يحدث تغير حقيقي في الصفة السلوكية التي يقيسها الاختبار (الزويبي وآخرون، 1987). ولاستخراج ثبات المقياس استعمل معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (0,73)، وبلغ الانحراف المعياري للمقياس (21,36)، وبلغ مقدار الخطأ المعياري (10,89) عندما كان معامل الثبات (0,73).

2-2- طريقة التجزئة النصفية (Split - Half):

تُعد طريقة التجزئة النصفية من طرق إيجاد معاملات الثبات في المقاييس النفسية. لأن معامل الثبات المستخرج بهذه الطريقة يبين مدى الاتساق الداخلي بين فقرات السمة المراد قياسها. وتتطلب هذه الطريقة تجزئة الاختبار إلى جزئين متكافئين، ويطبق الاختبار مرة واحدة وبذلك يحصل كل طالب على درجة في كل من الجزئين، ويعتمد على درجات الجزئين لإيجاد معامل الارتباط بين درجات هذين الجزئين ونظراً لان القيمة الناتجة لهذا المعامل توضح الثبات بالنسبة إلى نصف الاختبار فقط وليس الاختبار كله، ولأجل حساب ثبات الاختبار بصورة كاملة لجأ الباحث إلى استخدام معادلة سبيرمان- براون لتصحيح معامل الارتباط. (ابو غزال، 2007: 33)

وللتحقق من ثبات مقياس الخصائص السلوكية، ولاستخراج الثبات للاختبار ككل قام الباحثان باستخدام معادلة سبيرمان - براون. وبعد اجراء التكافؤ بين نصفي المقياس باستعمال معادلة التكافؤ ظهر انه يساوي (0,83) وهذا يدل على تكافؤ عالٍ بين نصفي المقياس. وبعد ذلك تم استعمال طريقة التجزئة النصفية لإيجاد ثبات المقياس حيث بلغ (0,66) وبعد استعمال معادلة سبيرمان- براون ارتفع الى (0,79)، وبلغ الانحراف المعياري (9,61) عندما كان معامل الثبات (0,79). والجدول (3-1) يوضح الخصائص السايكومترية لمقياس الخصائص السلوكية لرينزولي.

جدول (3-1)

الخصائص السايكومترية لمقياس الخصائص السلوكية لرينزولي

الخاصية الإحصائية	قيمتها
الوسط الحسابي	155,27
الوسط الفرضي	168
الانحراف المعياري	21,36
التباين	456,42
المدى	111
أعلى درجة	209
أقل درجة	98
الالتواء	0,23
التقلطح	0,23

سادسا - الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية في البحث بالاستعانة بالحقيبتين الإحصائيتين (SPSS) و (Statistical)، لإيجاد ما يأتي:

1. معادلة معامل ارتباط بيرسون: تم استعمالها لحساب صدق الترجمة للخبراء والصدق التلازمي، وحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وإعادة الاختبار.
2. معادلة سبيرمان _ براون لتصحيح معامل الارتباط.
3. معادلة معامل ارتباط بوينت باي سيريل: لمعرفة صدق الفقرات.
4. اختبار مربع كاي: لحساب الصدق الظاهري وحساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية.
5. تحليل التباين الاحادي الثنائي.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها، بناءً على نتائج التحليل الإحصائي وعلى وفق أهداف البحث ثم الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

أولاً- عرض النتائج:

الهدف الأول - الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين.

طبق الباحثان مقياس الخصائص السلوكية على عينة البحث للتعرف على الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين وبعد تصحيح المقياس وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة المتفوقين هو (210,69) درجة وانحراف معياري قدره (10,61) وبلغ المتوسط الفرضي (168) درجة. ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين (المحسوب والفرضي)، أستخدم الباحث الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين. وبينت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (36,32) اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96). ولذلك تكون دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (478). والجدول (4-1) يوضح ذلك.

الجدول (1-4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط الفرضي لدرجات طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين

المتغير	فئة العينة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الخصائص السلوكية	المتفوقون	240	210,69	10,61	168	36,32	1,96	دالة
	العاديون	240	155,62	20,95		-36,32		غير دالة

يتضح من الجدول أعلاه امتلاك طلبة الجامعة المتفوقين الخصائص السلوكية التي وضعها رينزولي. ويمكن تفسير هذه النتيجة على وفق الأدبيات والدراسات السابقة التي ورد ذكرها في الفصل الثاني التي أشارت إلى أن طلبة الجامعة المتفوقين لديهم مجموعة من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن اقرانهم العاديين مثل خصائص التعلم وخصائص الابداع وغيرها من الخصائص التي وردت في قائمة رينزولي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسات سابقة مثل (معاجيني وهويدي، 1995) التي أظهرت نتائجها أن طلبة الجامعة المتفوقين يمتلكون الخصائص السلوكية التي وضعها رينزولي. اما بالنسبة لطلبة الجامعة العاديين فبعد تصحيح المقياس وإجراء التحليل الإحصائي للبيانات تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة العاديين هو (155,62) درجة وانحراف معياري قدره (20,95) وبلغ المتوسط الفرضي (168) درجة. ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين (المحسوب والفرضي)، أُستعمل الاختبار (T.test) لعينة واحدة. وبينت النتائج أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (-36,32) اقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1,96). ولذلك تكون غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (298). كما في الجدول (1-4).

ومن خلال النتائج الإحصائية ظهر ان طلبة الجامعة العاديين يمتلكون الخصائص السلوكية التي وضعها رينزولي ولكن بدرجة قليلة جداً مقارنة مع طلبة الجامعة المتفوقين، وبذلك نستطيع التمييز بين طلبة الجامعة المتفوقين وقرانهم العاديين من خلال الخصائص السلوكية لهم، اي ضعف امتلاك طلبة الجامعة العاديين خصائص التعلم والابداع والقيادة وغيرها من الخصائص السلوكية التي وردت في مقياس رينزولي وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار اليه رينزولي، ودراسات كل من (معاجيني وهويدي، 1995) و(سليمان، 2008) ولونج (Long,1998).
الهدف الثاني - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة على وفق نوع الجامعة (حكومية - أهلية).

ولتحقيق هذا الهدف استعمل الباحثان تحليل التباين الاحادي. والجدولان (2-4) و(3-4) يوضحان ذلك:

الجدول (2-4)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للخصائص السلوكية على وفق نوع الجامعة (حكومية - أهلية)

فئة الجامعة	عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
حكومية	240	182,15	32,96
اهلية	240	184,16	31,39
المجموع	480	183,16	32,17

الجدول (3-4)

التعرف على الفروق في الخصائص السلوكية على وفق نوع الجامعة (حكومية - أهلية) باستخدام تحليل التباين الاحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	قيمة ف الجدولية	مستوى الدلالة
بين المجموعات	486,01		486,01	0,46	3,84	غير دال
داخل المجموعات	495283,26	478	1036,15			
الكل	495769,28	479				

نلاحظ من الجدول اعلاه ان القيمة الفائية المحسوبة البالغة (0,46) هي اقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05). ومن هذه النتيجة نستطيع القول انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة على وفق نوع الجامعة (حكومية- اهلية). ولعدم امتلاك الباحثان نتائج دراسات مماثلة لمقارنة نتائج هذه الدراسة معها سوى كانت بالاتفاق او بالاختلاف، وكذلك لم يجد الباحث أي اشارة في الاطار النظري للاتفاق مع هذه النتيجة. لذلك يرى الباحثان ان سبب هذه النتيجة هو ان الطلبة وان كانوا في الكليات الاهلية فهم ايضا لديهم خصائص سلوكية وان استمرارهم في هذه الكليات هو بسبب ان هذه الكليات فيها ظروف جيدة بالنسبة لهم، وايضا معدلات تحصيلهم الدراسي النهائي في المرحلة الاعدادية لا تسمح لهم بالدخول في الكليات الحكومية، فضلا عن ان العوامل البيئية تساهم في تنمية هذه الخصائص وبالتالي ظهر في النتيجة ان كلاً من طلبة الكليات الحكومية والاهلية يمتلكون نفس الخصائص السلوكية.

ثانياً - الاستنتاجات:

على ضوء نتائج البحث، يمكن استنتاج ما يأتي:

- 1- طلبة الجامعة المتفوقين يمتلكون مجموعة من الخصائص السلوكية تميزهم عن الطلبة العاديين.
- 2- لا يوجد تأثير لنوع الجامعة سوى كانت حكومية او أهلية في الخصائص السلوكية لدى طلبة الجامعة.

ثالثاً - التوصيات:

على ضوء نتائج البحث، يوصي الباحثان بالآتي:

- 1- إدخال الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين ضمن مقررات طرائق التدريس التي تقدم في كليات إعداد المعلمين والمدرسين وتدريب اساتذة الجامعة عليها عملياً.
- 2- ان تكشف كل كلية عن الطلبة الذين يتمتعون بالخصائص السلوكية والاستعدادات العقلية للتفوق مبكراً والعمل على تنمية وتطوير تلك الاستعدادات لديهم.
- 3- تنويع طرائق التدريس المستخدمة في البيئة التعليمية إلى أبعد مدى من نطاق تركيز المتعلمين التقليديين.
- 4- مراعاة التدريسين للفروق الفردية بين طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين عند قيامهم بتدريس المواد الدراسية وإيصالها لهم والتعامل معهم.
- 5- قيام مديرية المناهج بوزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتضمين المناهج في المراحل الدراسية كافة بما ينمي التفوق لدى الطلبة المتفوقين وذلك من خلال خلق حالة من النشاط التحرري لدى المتعلمين التي تسمح بالتفرد لديهم.

رابعاً - المقترحات:

على ضوء نتائج البحث، يقترح الباحثان ما يأتي:

- 1- إجراء دراسة للتعرف على الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين على وفق سيادة نصفي الدماغ وعاداته.
- 2- الاستفادة من مقياس الخصائص السلوكية لرينزولي المستخدم في الدراسة الحالية في دراسات أخرى مماثلة.
- 3- إجراء دراسات تتناول تطور الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين عبر مراحل الدراسة.

أولاً - المصادر العربية

1. ابراهيم، مجدي عزيز (2008) "تنمية تفكير الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة"، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة .
2. ابو اسعد، احمد عبد اللطيف (2011) "ارشاد الموهوبين والمتفوقين"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
3. أبو جادو، صالح محمد علي (2014) "تطبيقات عملية في تنمية التفكير الابداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

4. إمام، مصطفى سيد (2001) "مدى فعالية تقييم الأداء باستخدام أنشطة الذكاءات المتعددة "لجاردرنر" في اكتشاف الموهوبين من تلاميذ المرحلة الابتدائية"، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، المجلد (17)، العدد(5)، ص ص199-250.
 5. بخيت، عبد الرحيم (١٩٨٨) "الفروق بين المتفوقين والمتفوقات في السلوك والمشاعر والأنماط الشخصية المميزة وميكانيزمات الدفاع المفضلة في ضوء نظرية شوتز"، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المجلد(1)، العدد (7)، ص ص34-87.
 6. جروان، فتحي (2013) "الموهبة والتفوق"، ط5، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
 7. جليل، وسن ماهر (2011) "فاعلية استراتيجيتي الإدراك المعرفية وما فوق المعرفية في التحصيل والاستنكار لطالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتنمية تفكيرهن العلمي"، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد، بغداد.
 8. الربيعي، احمد (2007) "دور الاسرة في تنمية الابداع والتفكير"، ط2، دار الصادق للنشر والتوزيع، بغداد.
 9. الزعبي، محمد احمد (2007) "نظرية المعرفة في ضوء علم الاجتماع"، ط2، دار العطاء للنشر والتوزيع، عمان.
 10. الزيات، فتحي مصطفى (2002) "المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم"، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
 11. زيتون، كمال عبد الحميد (2005) "أساليب البحث في التربية وعلم النفس"، ط3، عالم الكتب، القاهرة.
 12. السرور، ناديا هائل (2002) "مقدمة في الإبداع"، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
 13. سليمان، عبد الرحمن (2008) "مدى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب بخصائص الطالب المتفوق، وأساليب اكتشافه"، مكتبة زهراء الشرق للنشر، القاهرة.
 14. السليمان، احمد (2010) "علم النفس بين النظرية والتطبيق"، ندوة دار المعلمين، ووزارة التربية السعودية، الرياض.
 15. الطنطاوي، رمضان عبد الحميد (2007) "الموهوبون: اساليب رعايتهم واساليب تدريسهم"، دار الثقافة للنشر، عمان.
 15. الطنطاوي، عفت مصطفى (2000) "فاعلية برنامج اثرائي في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي"، المؤتمر العلمي الرابع، الاسماعيلية - مصر.
 16. عبد نور، كاظم (2013) "التفكير والإبداع في العمل الإداري"، مادة تدريبية مقدمة في دورات التعليم المستمر للقيادات الإدارية بجامعتي بابل والكوفة- العراق.
 17. القمش، مصطفى نوري (2010) "مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي"، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
 18. الكبيسي، صلاح الدين (2005) "ادارة المعرفة"، ط2، المنظمة العربية للتنمية الادارية، القاهرة - مصر.
 19. منظمة اليونسكو (2003)، سلسلة حماية التعليم والمفكرين، منشورات عالمية.
 20. وهيب، محمد ياسين وندى فتاح زيدان (2001) " برامج تنمية التفكير الإبداعي أنواعها - استراتيجياتها - أساليبها"، كلية التربية، جامعة الموصل، الموصل- العراق.
 21. سليمان، احمد (2007) "علم النفس العام"، وزارة التربية السعودية، الرياض - السعودية.
 22. فرج، محمود (1997)، "المعرفة والمتفوقين"، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان.
 23. ابو علام، رجاء محمود (2009) "الاختبارات والمقاييس النفسية"، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.
 24. ابو غزال، محمد (2007) "علم النفس المعرفي"، دار المسرة للنشر، عمان.
 25. سيجل ورايس (1998) "الاسلوب المعرفي وعلاقته بالأنماط المزاجية"، ترجمة احمد محي الدين، القاهرة.
- ثانياً - المصادر الالكترونية
25. الموقع الالكتروني لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية (2000) www.mohe.gov.iq.
 26. الموقع الالكتروني لوزارة التربية العراقية، 2013.

مقياس الخصائص السلوكية بصيغته النهائية

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	لديّ معلومات كثيرة عن موضوعات عديدة.					
2	بإمكاني تحديد المبادئ الأساسية وفهمها بسرعة.					
3	لديّ القدرة على فهم العلاقة بين السبب والنتيجة بسرعة.					
4	قادر على فهم الموضوعات المعقدة بتحليلها إلى مكوناتها والتفكير في تلك المكونات.					
5	اني قادر على التعامل مع الاختصارات (التلخيصات) أثناء التعلم.					
6	لديّ القدرة على حفظ المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة.					
7	اني قادر على التفكير الخيالي.					
8	لا اسير الاخرين في كل شيء.					
9	بإمكاني اقتراح الافكار الذكية الجديدة وغير العادية.					
10	اميل الى المخاطرة والمغامرة في اغلب الاحيان.					
11	اميل في اغلب الاحيان الى رؤية الجوانب المضحكة في المواقف التي لا تبدو مضحكة للآخرين.					
12	لديّ القدرة على تكييف وتحسين الاشياء والافكار وادخال التعديلات عليها.					
13	قادر على تحمل المسؤولية.					
14	محبوب ومحترم من قبل زملائي في الصف.					
15	لديّ القدرة على التواصل بنحو جيد مع الآخرين.					
16	لديّ القدرة على تنظيم وتقديم فكرة عن المواقف والاشياء التي تواجه الآخرين.					
17	اتعاون مع أساتذتي وزملائي لا نجاز الانشطة الصفية.					
18	لديّ اصرار في الحصول على المعلومات التي تثير اهتمامي.					
19	استمر في انجاز العمل الموكل الي حتى عندما اتعرض الى عقبات وانتكاسات.					
20	اتحمل مسؤوليه نتائج الاعمال التي اقوم بها.					
21	اشارك بكثرة في النقاشات التي لها علاقة باهتماماتي.					
22	لديّ اصرار كبير في متابعة تحقيق الاهداف ولا اتوقف عند حد معين.					
23	احتاج الى الحث والتشجيع من الآخرين لمساعدتي على انجاز الاعمال التي توكل الي.					
24	اتطوع دائماً للمشاركة في المسرحيات والتمثيليات التي تجري خلال الفصل الدراسي.					
25	اتذكر الانغام الموسيقية بسهولة، واستطيع تأليف الالحان واعادة عزفها بصورة دقيقة.					
26	لديّ القدرة على استعمال الإيماءات الجسدية وتعبيرات الوجه للتعبير عن مشاعري.					
27	اركز لفترة طويلة من الوقت قبل واثاء عمل المشاريع الفنية.					
28	لديّ القدرة على تقمص خصائص ومزاج الشخصيات التي اقوم بتمثيلها.					
29	لدي اهتمام كبير بأعمال زملائي الطلبة، واقضي وقت طويل في مناقشة هذه الاعمال.					
30	استخدم خبرتي في الكلام لتقديم المعنى بصورة اوضح.					
31	لديّ القدرة على نقل المعلومات شفهاً من خلال الإيماءات، وتعبيرات الوجه، ولغة الجسد.					
32	لدي اسلوب مشوق في سرد القصص شفهاً(حكواتي).					
33	لديّ القدرة على مراجعة وصياغة الافكار بطريقة موجزة، ولكن احتفظ بالفكرة الأساسية.					
34	لديّ القدرة على وصف الاشياء بشكل واضح ودقيق.					
35	لديّ القدرة على استخدام افكار او تعبيرات تضيفي على احاديثي لونا واحساسا وجمالا.					
36	امتلك مجموعة واسعة من المهارات التكنولوجية.					
37	استطيع تعلم البرامج الجديدة بدون تدريب.					

38	اقضي وقت الفراغ بتطوير مهاراتي التكنولوجية.				
39	اقدم المساعدة للآخرين في ايجاد حل للمشاكل المرتبطة بالتكنولوجيا.				
40	استخدم مهاراتي في التكنولوجيا لدمج الاشياء والحصول على منتجات ابداعية.				
41	انتبهز بشغف الفرص المتاحة لي لاستخدام التكنولوجيا.				
42	لدي اهتمام كبير في القراءة.				
43	استطيع التركيز في القراءة لفترات طويلة من الوقت.				
44	درجة اهتمامي بالقراءة تعتمد على نوع المواد المختلفة التي اقرأها.				
45	استطيع تنظيم البيانات والمعلومات لاكتشاف انماط رياضية جديدة				
46	استمتع بمحاولاتي لحل المسائل الرياضية الصعبة واحب الالغاز والمسائل المنطقية.				
47	استطيع فهم المصطلحات الرياضية الجديدة والعمليات الحسابية بسهولة مقارنة مع الطلبة الاخرين.				
48	استطيع ايجاد طرق ابداعية لحل المسائل الرياضية.				
49	لدي اهتمام بالأرقام والعلاقات الكمية واستطيع ايجاد فوائد وتطبيقات حسابية لها.				
50	لدي فضول علمي حول العمليات العلمية.				
51	اقدم الكثير من الافكار الجديدة وغير تقليدية في المناقشات العلمية أو الاخبار العلمية.				
52	لدي حماس كبير في مناقشة المواضيع العلمية.				
53	لدي فضول علمي حول طبيعة الاشياء(لماذا الاشياء كما هي؟)				
54	اقراً حول طبيعة العلم في اوقات فراغي.				
55	لدي اهتمام كبير بالعلم ومشاريع البحوث.				
56	احدد المعلومات والموارد اللازمة للإنجاز المهمة.				

العالم المجري - جدلية الزمان والمكان

د. عبد الرحمن عبد الله الصراف

مدرس في كلية المستقبل الجامعة/ محافظة بابل

Al-Magreedi- Dialectic of Time and Place

Dr. Abdul Rahman Abdulla Al-Sarraf

Al-Mustakbal College

Sarraf4668@yahoo.com

Abstract

This study is about the scientist Al-Magreedi who has many scientific contributions in astrology, chemistry, and mathematics. The study deals with Al-Magreedi's life and his scientific writings. The result of the study is that Al-Magreedi is a unique scientist aimed to serve humanity with his scientific contributions everywhere and anytime.

Key words: Andalus, Mejrati (Madrid), Cordoba, scientific heritage, Muslim bin Ahmed Majriti, Ibn Khaldun, Al-Khwarizmi, Ibn Abi Usaibia, the mark of the late Sheikh Mohammad Reza Shabibi, astronomy, Alasttlab, mathematics, physics, chemistry, education, politics and sociology.

المخلص

يتناول البحث العالم المجري - ولقب به نسبة الى مجريط - مدينة مدريد عاصمة اسبانيا اليوم، هذا العالم اسهم في حركة العلوم العربية في الاندلس في علوم الفلك والكيمياء والرياضيات، ويساهم البحث في حركة احياء التراث العربي الاسلامي.. وقد بينا فيه حياة المجري والعصر الذي عاش فيه ومنهجه العلمي ومؤلفاته العلمية، وكان من العلماء البارزين في تلك الحقبة من خلال مؤلفاته في علوم الفلك والكيمياء والرياضيات.

ويرى الباحث من خلال هذا البحث بان العالم هو عالم واحد ولا يوجد عالم اخر باسمه كما يؤكد البحث بالأدلة التي بينها تلك الحقبة، وقد خلص البحث بان المجري شخصية علمية فذة لا يشق له غبار وهذا يعني بان تراثنا العربي الاسلامي لا زال بخير شأنه شأن العلوم الطبيعية والانسانية الاخرى في عالمنا المعاصر. هدفه خدمة الانسان والمجتمع في كل زمان ومكان، ومن هنا تتجلى اهمية البحث في عنوانه (العالم المجري جدلية الزمان والمكان).

مفتاح الكلمات: الاندلس، مجريط (مدريد)، قرطبة، تراث علمي، مسلمة بن احمد المجري، العلامة ابن خلدون، الخوارزمي، ابن ابي اصيبعة، العلامة المرحوم الشيخ محمد رضا الشيببي، الفلك، الاستطراب، علوم الرياضيات، علوم الفيزياء، علوم الكيمياء، علوم التربية والسياسة والاجتماع.

المقدمة

أهمية البحث والتعريف به:

يتناول البحث العالم المجري¹ وإسهاماته العلمية في تطور العلوم عند العرب في فترة من فترات الحضارة العربية في الأندلس التي امتدت حضارتها من (711م-1492م) وهذا العالم لم يحظ باهتمام كبير من لدن الكتاب والعلماء والفلاسفة العرب في الوقت الذي ذاع اسم المجري في الأندلس في تلك الحقبة بما كتبه من مؤلفات في علوم الكيمياء والرياضيات والفلك...، وكان له الدور الفعال في تاريخ الحركة العلمية والفلسفية في الدولة العربية في الأندلس مكانا وزمانا، وبقينا فان تراثنا في الأندلس يحتل مكانة خاصة في قلوب العرب والمسلمين جميعا، ومن هنا فان أي جهد يبذل للقيام بنشر ما تيسر من هذه العلوم العربية، الذي فقدنا الكثير منه يعد جديرا بالمحاولة، لأنه لا بد وان يخدم تاريخ هذه الأمة وحضاراتها، وهذا بطبيعة الحال، ما دفعني إلى التفكير بإبراز هذه الشخصية العلمية الفذة وبيان تطوره و تفكيره العقلي

1 لقب بالمجري نسبة الى مدينة مجريط في الاندلس وهي مدينة (مدريد) عاصمة اسبانيا اليوم.

والعلمي وفلسفته، وخلاصة لبعض دروسه ومستنبطاته بحيث أصبح بالوسع إمطة اللثام المسدل على آراءه وأفكاره في كشف المؤلفات التاريخية والعلمية التي دجها يراعيه وأثرها في تطور العلوم عند العرب من حيث جدلية المكان والزمان في بنائه وإغنائه للعلم العربي الذي سنبينه هذا البحث

هدف البحث: يهدف البحث إلى إبراز علم من أعلام الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس وهو العالم المجريطي وهذا يشكل جزء متواضع في مسيرة تراثنا العربي والإسلامي ويلقي الضوء على حضارتنا العربية والإسلامية وتقدمها نحو الأمام في حركة التاريخ الإنساني، وينبغي علينا الترغيب والتشجيع على ذلك بإحياء تراثنا العربي والإسلامي ضمن التراث والتاريخ الإنساني للبشرية جمعاء وهو ما يعمل على تحقيقه معهد التراث العلمي العربي في حلب الشهباء في سوريا العربية الحبيبة، وهذا ما نسعى إليه في هذا البحث من أهداف خدمة لتراثنا العربي الإسلامي الإنساني.

خطة البحث: نقسم البحث فيه إلى مطلب تمهيدي نتكلم فيه عن الحياة العلمية في الأندلس-عصره، ثم إلى مبحثين، المبحث الأول نتكلم فيه عن: (حياته- سيرته- عصره ومنهجه العلمي)، أما المبحث الثاني نتكلم فيه عن مكانة المجريطي العلمية ومؤلفاته وإنجازاته العلمية، ونختتم البحث بعرض النتائج التي توصلنا إليها من خلال البحث، ثم قائمة بالمصادر والمراجع والله من وراء القصد.

وأخيرا لا بد أن أشير إلى أن هناك جملة صعوبات واجهتني في كتابة هذا البحث، فكان ضيق الوقت، وقلة المصادر والمراجع، فإن كان هناك خطأ أو زلل فنرجو المعذرة لعدم وجود عمل متكامل لان الكمال لله عز وجل وحده ومن الله التوفيق.

تمهيد

الحياة العلمية في الأندلس • عصر المجريطي:

لقد تمتعت الأندلس بحياة علمية راقية في زمن الدولة العربية الذين شجعوا العلم والعلماء، وكمثال على ذلك فإن الخليفة عبدالرحمن الثاني كان له الدور الأساس في تشريق الثقافة العلمية، ويروي مؤلف مغربي مجهول الاسم من القرن الرابع عشر أو الخامس عشر، أنه (أول من ادخل كتب الازياج) أي أول من ادخل الجداول الفلكية في الأندلس، كما أنه أول من ادخل إلى الأندلس كتب الفلسفة والموسيقى والطب وعلم الفلك.¹ أول من ادخل كتب الفلسفة والموسيقى والطب وعلم الفلك وكذلك يعد أول من ادخل كتب الازياج إلى الأندلس كما أنشئت في عهده مكتبة تضم آلاف الكتب توازي مكتبة الإسكندرية.²

وقد شهدت الأندلس تحت حكم الخليفة هشام الحكم الثاني (366-399هـ = 961-976م) ازدهارا في نشاط العلماء في جميع الميادين بما فيها الخيمياء (الكيمياء)³ والفلك والرياضيات والطبيعات وقد اهتم الخلفاء الأمويين بالعلم والعلماء وهي الفترة التي عاش بها المجريطي ويعود ذلك إلى الأمن والاستقرار التي عاشتها البلاد الأندلسية فقد كانت مستقرة على أسس ثابتة موحدة، حدودها آمنة ومتمتع بالتقدم والعمران الباهر.⁴ كما وصفها المقرئ بان الأمور قد صفت دون (تكدير)⁵ ومن ذلك شجع الخلفاء العلماء و البحث العلمي وشجعهم على ذلك اللغة العربية لغة القرآن الكريم التي كان لها القدرة على التعبير عن كل تلك الثروة العلمية والفكرية التي كانت سائدة في ذلك الحين كما إن حركة الترجمة والنقل كان

• لمزيد من الاطلاع عن الحضارة العربية في الأندلس يراجع المؤلفات الآتية:

- 1- تاريخ الفكر الأندلسي لمؤلفه الإسباني انخل جنثالث.
- 2- العلم عند العرب وأثره في تطور العلم العالمي لمؤلفه الدوميلي.
- 3- الحضارة العربية الإسلامية في الأندلس سلوة الخضراء الجيوسي، إصدار مركز دراسات الوحدة العربية
- 1 نقلا عن إخوان فيرنو وخوليو سامسو فس موسوعة تاريخ العلوم العربية، تطورات العلم العربي في الأندلس، ص360.
- 2 موسوعة، نفح العلوم العربية، ج2، ص361.
- 3 جورج قناتلي، الخيمياء العربية، موسوعة تاريخ العلوم العربية، إشراف الدكتور رشدي راشد، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، ج3، ص114.
- 4 عبدالرحمن علي الحجي، تاريخ الأندلسي من الفتح الإسلامي حتى سقوط الغرناطة، دمشق، دار القلم، 1976، ص299.
- 5 المقرئ، نفح الطبيب، 353/1.

لها دور البارز في تشجيع هذه النهضة العلمية لكن في نظرنا ليست هي الكفيلة وحدها في نشاء ونهوض العلماء والحركة الفكرية والعلمية، كل ذلك هي روابط أدت إلى تنشيط الحركة العلمية في الأندلس. وقد برز علماء وفلاسفة عاصروا المجريطي كابن أميل (محمد بن أميل التميمي)¹ وكانت من ضمن كتاباته في الكيمياء نذكر منها (رسالة الشمس إلى الهلال) ومنها مخطوطات عديدة² كما عاصر المجريطي ومن العلماء أيضا أبو الأعلى الزهر الاشبيلي صاحب كتاب التذكرة³، وأبو القاسم الغافقي الأندلسي الذي هو تلميذ المجريطي المتوفى عام 426هـ والطبيب الجراح الزهراوي الأندلسي خلف بن عباس (ت 427هـ، 1036م)،

كما توسع علم الطب في الأندلس حيث ظهر في هذا القرن ابن جليل صاحب كتاب طبقات الأطباء والحكماء، وفي هذا القرن أدخلت إلى الأندلس رسائل إخوان الصفا⁴.

وفي منتصف الثاني من القرن التاسع أصبح بإمكان العلم الأندلسي إن يكون منهجا وبهذا الصدد، فإن سنجد: لوجوه العلمية كان عباس بن فرناس الذي توفي 887م والذي لم يشتهر فقط كشاعر أو منجم بل انه قام بمحاولات للطيران في القصر الرصافي في قرطبة (مما يذكرنا بمحاولات ممثلة جرت في انكلترا في القرن الحادي عشر قام بها الراهب المر دو مالمسبوري (Elmir de Malmesbury) كما ادخل عباس بن فرناس تقنية جديدة لقطع البلور الصخري (الكريستال) وبنى قبة فلكية (نوعا من البلايتاريوم) في إحدى غرف منزله، كما صنع كرة فلكية محقة أهداها لعبد الرحمن الثاني، وأخيرا صنع ساعة مائية ذات حركة آلية، هذه الساعة (الميقانة) أو (الميقانة) كانت تسمح بتحديد أوقات الصلاة الشرعية عندما لا تكون الشمس أو النجوم ظاهرة للعيان، وقد أهداها إلى الأمير محمد⁵

أما التطور الحقيقي للعلم في الأندلس فقد جرى في القرن التالي ولاسيما في النصف الثاني منه حيث سنجد:

1- تقويما شعبيا هو تقويم (قرطبة) الذي يحوي أولى الشهادات المعروفة عن علم الميقات الأندلسي

2- تطور (علم عقاقير) أصيل.

3- مدرسة مسلمة في مدريد، التي شكلت انطلاقة علم الفلك الاسباني - العربي.⁶

وعلماء آخرون في التاريخ كابن الفرضي صاحب كتاب تاريخ علماء الأندلس المتوفى سنة 403هـ و أبي الفياض المعروف بابن الفشاء المولود في (375 او 379هـ=990، 986م)⁷ وعلماء في علوم القرآن واللغة العربية والنحو والفقه والشعر.... كما اهتم الخلفاء والأمراء العرب بإنشاء الحدائق النباتية ومثال على ذلك فان الخليفة الأموي عبدالرحمن الناصر انشأ حديقة بناية في قرطبة، وهذا يدل دلالة واضحة على اهتمامهم بجمالية النبات والمحافظة على البيئة.

وهكذا شيّدوا في القرن العاشر في الأندلس حضارة لم يكن العلم فيها مجرد متعة وبراعة فقط، بل كان علما يخدم الفنون والصناعات الضرورية للحياة العملية وشؤون المجتمع.⁸

و من خلال هذا العصر العلمي الكمي والنوعي نشأ المجريطي.

1 حاجي خليفة، كشف الظنون، ج2، ص1531.

2 قنواتي/ مصدر سابق، ص111، ص27 عبدالرحمن بدوي، أبحاث المستشرقين في تاريخ العلوم عند العرب، مجلة عالم الفكر، إصدار وزارة الأعلام الكويتية، العدد الأول، 1978م، ص17.

3 عالم الفكر، مصدر سابق، ص27.

4 رسائل إخوان الصفا هي الرسائل التي تنسب إلى جماعة إخوان الصفا، وهذه الجماعة هي جماعة دينية وسياسية وفلسفية عاشوا في البصرة في النصف الثاني من القرن الرابع الهجري (373هـ=983م)، ويذكر منهم محمد بن بشير البستي (المقدسي) وأبو الحسن علي بن هارون الزنجاني ومحمد بن أحمد النهرجوري، والعوفي وزيد بن رفاعة، وهم جماعة تالفت على القدس والطهارة ووضعوا مذهباً زعموا انه يودي إلى الفوز برضا الله تعالى سموها (إخوان الصفا وخلص الوفا) وقد جمعوا معارف عصرهم العلمية والفلسفية في أكثر من خمسين رسالة في مثابة دائرة معارف. ينظر: دائرة المعارف الإسلامية، نقلها إلى العربية محمد ثابت، القاهرة 1933، ج1، ص527.

5 المصدر أعلاه، ص362.

6 المصدر أعلاه، ص362.

7 د.عبدالواحد دنون طه، نص أندلسي من تاريخ ابن أبي الفياض، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج1، مجلد 34، كانون الثاني 1983م.

8 محمد عبدالرحمن مرحبا، تاريخ العلوم عند العرب، ط2، بيروت، 1988، ص37.

المبحث الأول

المجريطي: (حياته - سيرته - عصره ومنهجه العلمي)

نقسم هذا المبحث الى مطلبين، المطلب الأول نتكلم عن حياة المجريطي وعصره، اما المطلب الثاني نتكلم فيه عن

المجريطي و منهجه العلمي

المطلب الأول

المجريطي: (حياته - سيرته - عصره)

لم يحظ المجريطي باهتمام وعناية خاصة من لدن الكتاب والعلماء والفلاسفة العرب في الوقت، الذي ذاع اسمه في الأندلس تلك الحقبة من الدولة الأموية العربية، بما كتبه في علوم الرياضيات والفلك والكيمياء، أثرت تأثيرا واضحا على العلماء العرب وعلى العلم والعلماء في أوروبا في الوقت الذي كان يسودها الظلام والجهل، ويعود سبب ذلك إلى الإشكالية في اسم وشخصية المجريطي العلمية و قلة المختصين في الحضارة العربية الأندلسية، وعدم وجود المصادر التي تخص هذا العالم ومنها بشكل ملحوظ عدم الحصول على مخطوطاته الخاصة في كتبه.

تاريخ ولادته ووفاته:

في البداية نبين بان علماء الحضارة العربية الإسلامية قد تناولوا سيرة المجريطي وبيّنوا تاريخ ولادته و وفاته، فتاريخ ولادته في سنة 338هـ، أما تاريخ وفاته واسمه فمختلف عليه، فان ابن بشكوال (ت578هـ) في كتابه الصلة قد بين سيرة المجريطي قد بين بان سنة وفاته في 395هـ. كما إن القفطي (ت646هـ) في كتابه أخبار الحكماء قد تناول حياة المجريطي وبين بان تاريخ وفاته سنة 398هـ، أما ابن أبي اصبيعة (ت668هـ) في مؤلفه عيون الأنباء في طبقات الأطباء فقد بين بان اسمه أبو القاسم مسلمة بن احمد المعروف (بالمريحي) وهو من أهل قرطبة في زمن الحكم وتوفي سنة 398هـ¹، أما العلامة ابن خلدون (ت808هـ) فقد بين في المقدمة عند كلامه عن علم الكيمياء في الفصل الثالث والعشرون بان المجريطي هو مسلمة بن احمد وهو من حكماء الأندلس في القرن الثالث الهجري، أما حاجي خليفة في كشف الظنون فقد بين بان تاريخ وفاته كانت سنة 395هـ.

ونأتي في العصر الحديث فان الكتابات عن المجريطي قليلة، ومع ذلك فقد وقفنا على عالم عراقي يعد من أوائل الكتاب العرب في العصر الحديث الذي عنوا بهذا العالم وهو المرحوم العلامة الشيخ محمد رضا الشيببي (1889-1965م) الذي كتب عنه ما نصه (في سنة 1914 ظفرت خلال التتقيب عن المخطوطات العربية القديمة بنسخة من كتاب (غاية الحكيم وأحق النتيجتين بالتقديم) من بين مؤلفات المجريطي فتوفرت على دراسة الكتاب دروسه اتضح لي منها مرمى تفكير المجريطي وفلسفته وخلاصة بعض دروسه ومستنبطاته بحيث أصبح بالوسع إمطة اللثام المسدل على أراه وأفكاره على معظم كتب التاريخ).² إلا إن الشيخ الجليل قد ثبت اسم المجريطي بشكل آخر كما سنرى وبين تاريخ وفاته سنة 395هـ³، ثم توالى الكتابات عن المجريطي رغم قلتها التي سنقف عندها في هذا البحث. إن معهد التراث العلمي العربي في حلب الشهباء قد نظم في مؤتمره السنوي لتاريخ العلوم عند العرب الثامن والعشرين لعام 2007م احتفالية بذكرى مرور ألف سنة على وفاته ولذلك نعود فنقول أثرا الكتابة عنه وقمنا بالتدقيق والتمحيص وإلقاء الضوء على جانب من سيرته و شخصيته وفكره وانجازاته العلمية رغم قلة المصادر والخلاف حوله.

1 ابن ابي اصبيعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق د.نزار رضا، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1965، ص483.
2 الشيخ محمد رضا، الشيببي، رئيس نادي القلم العراقي، المجريطي فلسفته ومكتشفاته، ضمن مجموعة نادي القلم العراقي(المجموعة الأولى)1938، بغداد، مطبعة الجزيرة، ص10.
3 الشيببي، ص10. ويذكر بان الشيخ الشيببي كان وزيرا للمعارف في العهد الملكي فترة الخمسينات من القرن الماضي. وشغل منصب رئيس المجمع العلمي العراقي فترة الستينات من القرن الماضي وكان عضوا في المجمع العلمي في القاهرة ودمشق. عن حياته ينظر: الزركلي، الأعلام، ج6، ص127.

اسمه وسيرته:

لقد أوضح العلماء العرب المسلمين الذي بينا أسمائهم آنفا بان المجريطي هو عالم في الفلك والرياضيات والكيمياء وكانت وفاته ما بين سنة 395هـ-398هـ وسنة 1007م، أما الشيخ الشيبيني الذي كتب عن المجريطي، ففي مقالة له بعنوان (المجريطي فلسفته ومكتشفاته).

بين الشيبيني أن اسم المجريطي هو (أبي محمد بن احمد بن رضاع المجريطي) إمام فلاسفة الأندلس في الرياضيات والطبيعات المتوفى سنة 395هـ¹، ويبدو أن الشيخ الشيبيني قد نقل ذلك من حاجي خليفة صاحب كشف الظنون إلا انه ثبت اسم جده لأبيه بالرضاع خطأ وان حاجي خليفة قد ثبت (وضاح) بدلا من (الرضاع)²، وان الأخير قد نقل اسمه وتاريخ وفاته من ابن بشكوال (ت 578هـ) في كتابه (الصلة) الذي ثبت تاريخ وفاة المجريطي بسنة 395هـ، أما ابن خلدون فكما أسلفنا وجدناه في مواضع عديدة من المقدمة خصوصا في الفصل الخاص في علم الكيمياء ما نصه (...وكتب فيها مسلمة المجريطي من حكماء الأندلس كتابه الذي اسمه رتبة الحكيم وجعله قرينا لكتابه الآخر في السحر والطلسمات الذي سماه غاية الحكيم)، ثم بين بان ميلاده في القرن الثالث وما بعده...³، أما خير الدين الزركلي قد ثبت اسم المجريطي بأنه هو (مسلمة بن احمد بن قاسم بن عبدالله المجريطي) أبو القاسم فيلسوف رياضي فلكي واعتمد في كتابة اسمه إلى مصادر عديدة منها طبقات الأطباء وطبقات الحكماء⁴، وجميع ما كتب عنه كما أوضحنا يثبت بان المجريطي فيلسوف ورياضي وفلكي.

وعلى كل حال فإننا نستطيع إن نقول إن المجريطي هو مسلمة بن احمد بن قاسم بن عبدالله المجريطي المكنى بابي القاسم وهو إمام الرياضيين الفلك والكيمياء وجامع لعلوم الحكمة من الإلهيات، والحكيم الذي انتهت إليه علوم الحكمة في الأندلس.⁵

أما ولادة المجريطي فكانت بمدينة مجريط في الأندلس وحاليا (مريد عاصمة اسبانيا اليوم) ولقب بالمجريطي نسبة إلى هذه المدينة، وسنة ولادته في (338هـ/950م) في حقبة خلافة الدولة الأموية في الأندلس، وعاش في عهدي الحكم (350-366هـ) وهشام الثاني (366-399هـ).

أما ما ذهب إليه ابن الفريسي ت(403هـ)⁶ صاحب مؤلف تاريخ علماء الأندلس من أن مسلمة بن القاسم بن إبراهيم بن عبدالله من أهل قرطبة ويكنى أبا القاسم الذي توفي سنة 353 هـ فهو غير مسلمة بن احمد المجريطي حيث أن مسلمة بن القاسم توفي سنة 353 وان ابن الفريسي لم يثبت لقبه المجريطي، فضلا عن أن المجريطي توفي سنة 398هـ كما هو ثابت في اغلب المؤلفات التي اشرنا إليها، ومن ثم فان العالم قيد هذه الدراسة هو مسلمة بن احمد المجريطي.

حياة المجريطي وعصره:

كان المجريطي دائم الترحال طلبا للعلم يناقش كبار الفقهاء والعلماء ويداونهم في آخر ما توصل إليه من بحوث، فسافر إلى بلاد المشرق واتصل بعلماء العرب هنالك، وقد انتقل إلى قرطبة وأنشئ مدرسة كانت بمنزلة (معهد علمي) يضم العلوم النظرية والتطبيقية على غرار الجامعات التكنولوجية الحديثة، تتلمذ فيها صفوة من علماء الرياضيات، والفلك والطب والفلسفة والكيمياء والحيوان من أمثال ابن السمح (ت426هـ) و أبو القاسم الغرناطي الذي اشتهر بكتاب العمل

1 الشيبيني، ص10

2 حاجي خليفة، كشف الظنون، مجلد2، ص833.

3 ابن خلدون، مصدر سابق، ص513.

4 بين خير الدين الزركلي في موسوعته الأعلام، ج7، هامش ص224. ما يلي: (اعتمدت في اسم أبيه على طبقات الأطباء 2:39 و خلاصة الأثر 4:8، وأخبار الحكماء 214 وسماء ابن حجر في الفتاوى وصاحب جلاء العينين 86) مسلمة بن القاسم) واعتمدت في تاريخ وفاته على طبقات الأطباء وأخبار الحكماء أيضا، وفي جلاء العينين و خلاصة الأثر انه توفي سنة 353هـ. واستفدت تاريخ ولادته من نقل صاحب الخلاصة انه مات وهو ابن ستين سنة.

5 حكمت نجيب عبدالرحمن، دراسات في تاريخ العلوم عند العرب، الموصل، 1976.

الآب ميخائيل الجميل، المجريطي ونظريته في الطبيعيات، مجلة أفاق عربية، بغداد، العدد11 تموز، 1976م، ص82.

6 ابن الفريسي، تاريخ علماء الأندلس، ج2، ص128.

بالإسطرلاب، وأبو بكر الكرماني(ت458هـ) الذي اشتهر بالجراحة والهندسة وغيرهما الكثير¹. وتوفي المجريطي سنة (398هـ / 1007م)² كما هو مثبت في طبقات الأطباء وأخبار الحكماء.

أما عن عصر المجريطي فإن البيئة التي عاش فيها تتجلى منها مكونات عصره وإن هذه البيئة تصور شخصيته وعلميته ومدى تأثيره بالآخرين، إن للبيئة دور عام تأثير مهم في تكوين شخصية الإنسان وتعدد مواهبه العلمية، وتعمل على إنضاج شخصية الإنسان في فهمه وعلمه، وهكذا كانت عصر المجريطي عصر الخلفاء الأمويين في الأندلس الذي اتسم باليمن والإقبال على العلم والتعليم فكان في مقدمة العلماء المنتجين فقد عاش في حكم الخلفاء الأمويين في الأندلس في عهدي الحكم الثاني المستنصر بالله (350-366هـ) وهشام الثاني المؤيد بالله (366-399هـ) كما أسلفنا. واتسم عصره باليمن والإقبال على التعليم ويرجع سبب ذلك تشجيع الخلفاء الأندلسيين على العلم والتعلم³ ومن هنا نتضح لنا شخصيته العلمية التي تتمثل في جدلية مكانية زمانية، فهي علاقة عضوية بين الأرض التي عاش فيها المجريطي والزمن الذي عاش فيه فهي علاقة جدلية بين التأثر والتأثير، بين التحدي والاستجابة للعلم العربي في شخصية المجريطي أبرزت تفكيره العلمي في استلهاه للمعرفة العلمية من خلال تنقله واستقراره في قرطبة وفي كتبه التي دجها يراعه التي انتهل منها العلماء العرب والأجانب كما سنرى، إذا هي جذور علمية في التاريخ الإنساني تمثلت في شخصية المجريطي وسيرته العلمية أصلها ثابت وفرعها في السماء، ظلت تبسط أوراقها الخضراء في ربوع العالم العربي الإسلامي تعطي أكلها في المعرفة والثقافة الإنسانية بقيت راسخة في عقول علمائها رغم الحقد والتعدي الذي أصاب العلماء والفلاسفة المسلمين من قبل الأجانب وبعض المستشرقين الذين لطحوا سمعة هذه الحضارة العربية الإسلامية في خندق دفين اسود عملوا مجتمعين على تشويهه ونهايته وذلك في زوال الحكم العربي في الأندلس عام 1492م، ولكن ظل العلم العربي ومؤلفات هؤلاء العلماء والفلاسفة ومن بينهم صاحب الترجمة تنتشر في أوروبا والعالم، رغم قيام العدو بحرق اغلب مؤلفاتهم.

شيوخه وتلاميذه: أما عن شيوخه وتلاميذه فلم نقف على أسماء شيوخه الذين درس على أيديهم مباشرة، لكن ابن بشكوال في كتابه الصلة قال بان المجريطي روى عن ناصر بن محمد الفرضي وغيره⁴، ومن خلال سفراته إلى بلاد الشرق فقد اطلع و درس مؤلفات جابر بن حيان في الكيمياء، والخوارزمي في علم الفلك والرياضيات...أما تلاميذه فقد خلف جملة تلاميذ ذكرهم ابن أبي أصيبعة الذي ذكر بأنه (وقد أنجب جلة لم ينجب علماء الأندلس مثلهم فمن أشهرهم ابن السمع المهندس الغرناطي ت426هـ، وابن الصفار ت426هـ والزهراري والكرماني ت458هـ وابن خلدون⁵).

المطلب الثاني

المجريطي ومنهجه العلمي:

تميز منهج المجريطي بدقته وقوة ملاحظته وتجربته العملية معتمدا على الاستقراء والاستنتاج في التفكير ففي مجال علم الكيمياء فقد كان يعتمد على العلم التجريبي فيها كما في حال تجربته لأوكسيد الزئبق. فقد وصفه احد الكتاب المجريطي بتجربة أجراها بنفسه، واتخذها برستيلي ولافوازيه أساسا للبحث بعد قرون عدة من أجرائها، وتتلخص هذه التجربة بما يأتي: ((أخذت الزئبق الزجاج الخالي من الشوائب، ووضعته في قارورة زجاجية على شكل بيضة وأدخلتها في وعاء يشبه أواني الطهي، أشعلت تحته نارا هادئة بعد أن غطيته تركته يسخن أربعين يوما وليلة مع مراعاة أن لا تزيد الحرارة على الحد الذي استطيع معه أن أضع يدي على الوعاء الزجاجي، وبعد ذلك لاحظت أن الزئبق الذي كان وزنه في الأصل ربع رطل صار جميعه مسحوقا احمر ناعم الملمس وإن وزنه لم يتغير في هذه التجربة. يجب أن يزيد وزن الزئبق نتيجة لتفاعله مع الأوكسجين: زئبق+أوكسجين←أوكسيد الزئبق الأحمر. لكن يظهر أن قسما من الزئبق قد تبخر وربما بطريقة

1 ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء في طبقات الأطباء، ص483.

2 يذكر الزركلي في موسوعته بان وفاة المجريطي في مدريد، ج7، ص224. بينما يذكر الدوميلي في مؤلفه العلم عند العرب بان وفاته كانت في قرطبة عام 1007م، ص351.

3 د. علي عبد الله الدفاع، العلو البحتة في الحضارة العربية الإسلامية، بيروت، ط1، 1981، ص395.

4 ابن بشكوال، الصلة، ج3، ص898.

5 ابن أبي أصيبعة، عيون أنباء، ص483.

الدفاع - كان وزن هذا الجزء المتبخر يساوي وزن الأوكسجين الداخل في التفاعل. ولو استطاع المجريطي ضبط التجربة وأدرك ذلك لكانت من أروع التجارب الكيماوية ولكن مع ذلك وضع أسس الاتحاد الكيماوي واستفاد برستيلي وغيره من الباحثين في إظهار حقيقة كيماوية كان المجريطي قد وضع قواعدها قبلهم بقرون عدة¹.

وفي الفلك اهتم برصد الكواكب و درس كتاب بطليموس، وفي العلوم الطبيعية لقراءة أرسطو أو ديموقريطس أو ابولونيس، وفي المنطق بقراءة ترجمة الكندي لأرسطو، ثم ينتقل إلى كتب ابن حيان والرازي.

إذا المجريطي يعتمد على عنصرين أساسيين في نهجه العلمي هما: أعمال فكره ومنطقه العلمي وقيامه بالتجارب العلمية، وقد بين المجريطي ذلك في تجاربه التي أجراها في علم الكيمياء كما وصفها في كتابه رتبة الحكيم² مما يدل على إن المؤلف كان يعرف العمل التطبيقي في المختبر³.

أما منهجه العلمي في نظرية الطبيعيات فإن الآراء التي طرحها في رسائله التي أشار إليها في كتابه رتبة الحكيم تدور حول تركيب الكون ومراتب الموجودات وتسلسلها، وقضية النفس البشرية وقواها ومصيرها⁴، والجسد وتركيبه ونظامه فهي مقولات علمية وكل ذلك تؤكد المنهج العلمي في عقله وتفكيره الفلسفي.

أما منهجه في علم الفلك فقد احتل مكانة في تاريخ علم الفلك كالمكانة التي احتلها أبو القاسم في تاريخ الطب، فعمل على الترتيب المنطقي والعقلي في حساب الفلك والرياضيات و عمل على إعادة ترتيب زيج الخوارزمي والذي سمي فيما بعد بزيج الخوارزمي - المجريطي⁵. حيث نقح المجريطي بعض النتائج حتى توافق ما يمكن الحصول عليه على خط طول قرطبة في الأندلس⁶.

أما كونه فيلسوفاً فإنه يستنتج من مؤلفاته خاصة كتابه المنسوب له (غاية الحكيم) رغم بعض المشككين له، فإنه فيلسوف يميل إلى الدراسة الواسعة ولكنه يرجح العلوم الواقعية التي يؤيدها الحس والتجربة ولا يكاد يذعن إلا لأحكام العدد والأرقام في تفكيره، ولا أدل على ذلك من قول المرحوم الشيخ الشيبيني ما نصه (وما أكثر الشواهد التي عثرنا عليها في كتابه على ذلك يقصد غاية الحكيم -، ومنها ما حكاها عن ثابت بن قرة المؤلف المشهور انه اجتمع بإنسان كان باقعة في الحساب فقال ذلك الإنسان لثابت "أن الله قادر على كل شيء" فقال له ثابت "أيقدر الله أن يجعل جملة المضروب خمسة في خمسة اقل من 25 أو أكثر من ذلك؟" فسكت الباقعة في الحساب ولم يدلي جواباً. وقد نقلنا هذه الحكاية للتدليل على منحى تفكير المجريطي من حيث انه رياضي لا يقبل الجدل في الأرقام، أما من حيث انه فيلسوف فإنه لم يصرح لنا بربه في هذا الشأن إذ أن من مقررات الفلسفة في هذا الشأن أن الجزم حتى في مثل هذه المسائل الرياضية البحتة عبث أو غرور إذا كان يتضمن دعوة إحاطة بحقائق الكون وأسراره الأزلية الغامضة⁷.

ويعد المجريطي أيضاً من جملة الأساتذة في التربية وفي علم السياسة وفي الاجتماع وهذا ما يظهر من لهجته ومن بعض أبحاثه في الكتاب (غاية الحكيم)⁸ وهو يرى النص المنقول له (أن الإنسان إذا انفرد بعلم الحكمة النظرية والفلسفة سمي حكيماً وإن جمع بين الحكمتين النظرية والعلمية ونفذ فيهما كان نبياً قال (ولا يكون هذا إلا في أفراد الناس وهذا الإنسان أو النبي في أكمل مراتب الإنسانية وفي أعلى درجات السعادة وهي التي من جهتها أو من أجلها يطلب كل خير

1 ينظر: د.علي عبدالله الدفاع، العلوم البحتة في الحضارة العربية الإسلامية، ص391.

2الدفاع، المصدر أع، ج3، ص391.

3 قنواي، مصدر سابق، ج3، ص1114.

4 الرسالة الجامعة المنسوبة للحكيم المجريطي، مطبعة الترقى، دمشق، 1949.

الأب ميخائيل الجميل، مصدر سابق، ص83.

5 موسوعة تاريخ العلوم العربية، ج2، ص366.

والزيج: هو كل كتاب يتضمن جداول رياضية فلكية يعرف منها سير النجوم ويستخرج بواسطتها التقويم سنة سنة، كزيج الصابي لمحمد بن سنان البتاني، وخط البناء (معربة) وعربيته: المطمر، ينظر: نيلينو، علم الفلك تاريخه عند العرب في القرون الوسطى، ص42. رينهارت دوزي،

(1883-1820) تكملة المعاجم، ترجمة الدكتور سليم النعيمي، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ج5، ص396.

6 الزيغ، تنقيح أبو القاسم مسلمة، ترجمة ادلار دو باث، موسوعة تاريخ العلوم العربية، ج2، ص49.

7 الشيخ محمد رضا الشيبيني، المجريطي فلسفته ومكتشفاته، مصدر سابق، ص12.

8 المصدر أعلاه، ص11.

والتي ينتهي كل خير لأننا إنما نطلب الفضائل نكون سعداء ولا نتوصل إلى ذلك الأمن إصلاح الأخلاق وإصلاح المنزل وإصلاح الأمة وجمعها على كلمة واحدة تقودهم إلى السعادة والسعادة هي الخير المطلوب لذاته¹ كما بين المجريطي تأثير المنشأ والبيئة على الكائنات، وقد عقد في كتابه غاية الحكيم في البحث في مملكة المواليد الثلاثة خصوصاً ما يوجد منها في بلاد الأندلس ويستخرج من بحثه أن له مكتشفات عديدة في هذا ولا استبعد كما يقول المرحوم الشيببي أن له مكتشفات عديدة في هذا ويضيف ولا استبعد والحالة هذه أن يكون لبعض آراءه وأبحاثه أثر في عمران الأندلس خصوصاً فيما يتصل بالهندسة والكيمياء وعلم المواليد الطبيعية.....² وللمجريطي أسلوب خاص في تلقيب بعض المؤلفين أو الفلاسفة بألقاب يخلعها عليهم من تلقاء نفسه وأكثرها مطابق لمقتضى الحال كقوله " (أفلاطون) أو (المبرز) أو (المقدم) وكقوله (رئيس الصناعة الأحكامية بطليموس) ويقصد بهذه الصناعة صناعة الميقات و التقويم وهي الصناعة التي برز بها بطليموس وألف بها مؤلفاته المشهور في الإسكندرية وكقوله (سيد يونان على الحقيقة وأولاهم بالفضل أرسطو)³ من كل ذلك يتبين إن عقلية المجريطي كانت عقلية علمية تعتمد على المنطق والفلسفة الرياضيات إذا منهجيته كانت تعتمد على الدقة والملاحظة و الحساب، والتجربة كما هو في الكيمياء بالشكل الذي بيناه أنفاً، وبذلك يعد المجريطي صاحب مدرسة منهجية مهمة في حقل العلوم الطبيعية والإنسانية.

المبحث الثاني

مكانة المجريطي العلمية و مؤلفاته

نقسم هذا المبحث الى مطلبين، المطلب الأول نتكلم فيه عن مكانة المجريطي العلمية اما المطلب الثاني نتكلم فيه عن مؤلفات المجريطي العلمية.

المطلب الأول

مكانة المجريطي العلمية

يعد أبو القاسم المجريطي من نوابغ العرب والمسلمين في الأندلس، إذ كان موسوعة زمانه في جميع فروع العلم فقد تمتع بمكانة علمية بارزة بين علماء الأندلس في عصره، فعلاوة على ما بينه علماء الحضارة العربية الإسلامية الذين أوردناهم في البحث كونه عالماً في الرياضيات والكيمياء والفيزياء أمثال ابن صاعد الأندلسي وابن أبي أصيبعة وابن بشكوال وابن خلدون، فقد كتب عنه علماء الشرق والغرب في العصر الحديث فعلى سبيل المثال فقد كتب عمر فروخ في مؤلفه (تاريخ الفكر العربي إلى ابن خلدون) "إن المجريطي أنجب تلاميذ كثيرين، انشأ بعضهم مدارس علمية في جميع أنحاء الدولة الإسلامية في المغرب العربي، بما فيها الأندلس، وقد خلف تلاميذ ذكرناهم في هذا المبحث كالغرناطي والكرماني وغيرهما كثير. أما خيرالدين الزركلي في موسوعته الأعلام فقد بين بأنه إمام الرياضيين في الأندلس وأوسعهم إحاطة بعلم الفلك وحركات النجوم، أما الكاتب عمر رضا كحالة في كتابه (العلوم البحتة في العصور الإسلامية) فقال إن المجريطي هو أول من لمع من علماء العرب والمسلمين في الأندلس في الرياضيات والأندلس، ويحق له أن يدعى إمام الرياضيين في الأندلس في وقته، حيث انه اهتم بعلم الفلك وبرصد الكواكب، وشغف بدراسة كتاب (المجسطي لبطليموس)، كما أضاف كحالة بان للمجريطي دور مهم في الكتابة عن علم الحيوان⁴... كما كتبت عنه الجمعية المصرية لتاريخ العلوم بحثاً لعبد الحميد احمد في حقل الكيمياء بعنوان اثر الحضارة الإسلامية أشادت فيه إلى كتابه رتبة الحكيم في تطور الكيمياء عند علماء العرب والمسلمين، وبرز الكاتب تجربة المجريطي المشهورة على الزئبق،⁵ أما حسين نصر فقد كتب عن المجريطي في مؤلفه (العلوم والحضارة في الإسلام) قائلاً " عرف المجريطي عند الأوروبيين بأنه أول من علق الخريطة

1 نقلا عن الشاحم، بيبى مصدر سابق، ص11.

2 المصدر أعلاه

3 المصدر أعلاه

4 ينظر: د.علي عبدالله الدفاع، العلوم البحتة في الحضارة العربية والإسلامية، ط1، بيروت، 1401هـ، 1981م.

5 عبد الحميد احمد، اثر الحضارة الإسلامية، الجمعية المصرية لتاريخ العلوم، عدد خاص عن تاريخ العلوم.

الفلكية لبطليموس ورسائل إخوان الصفا والجدول الفلكية لمحمد بن موسى الخوارزمي من علماء العرب والمسلمين في الأندلس. كما كتبت عنه موسوعة تاريخ العلوم العربية التي جاءت تحت إشراف الكاتب العربي رشدي راشد وخاصة عند البحث في علم الفلك

أما كتاب الغرب فقد تكلموا عن المجريطي وعلموه فعلى سبيل المثال إن جورج سارتون فيقول في كتابه (المدخل إلى تاريخ العلوم) أن أبا القاسم مسلمة بن أحمد المجريطي نال شهرة عظيمة بتحريره لزيج الخوارزمي وإضافاته البناء له وصرف تاريخه الفارسي إلى تاريخه الهجري... أما الكاتب الإسباني انخل في مؤلفه تاريخ الفكر الأندلسي فقد وصف المجريطي بأنه إقليدس الأندلس وبين مؤلفته العلمية¹، كما كتب عنه ديفيدو جين اسميث في كتابه (تاريخ الرياضيات) بقوله: كان مغرماً بالإعداد المتحابية ومشهوراً في تفوقه على غيره من علماء العرب والمسلمين في الأندلس بعلمي الفلك والهندسة، أما الدوملي فقد وصف المجريطي بأنه عالم أندلسي من طراز آخر وقد كتب شرحاً لبطليموس وصنف في الإسطرلاب وصحح زيج الخوارزمي²، والخاصة فإن هذه الشهادات التي أعطاها إياها علماء الشرق والغرب تؤكد بما لا يقبل الشك بان للمجريطي مكانة رائدة وعلمية متميزة في العالم العربي والغربي.

المطلب الثاني

مؤلفات المجريطي العلمية

لقد عكف أبو القاسم على التصنيف، فألف في فروع المعرفة المختلفة مثل الفلك والرياضيات والكيمياء والحيوان، وقد اجمع العلماء والفلاسفة العرب المسلمين قديماً وحديثاً، للمجريطي انجازات ومؤلفات في كافة العلوم الفلكية والطبيعية والرياضية والكيمائية، ففي مجال الفلك اختصر زيج الخوارزمي محمد بن موسى الذي عاش في أيام الخليفة المأمون واشتغل في (بيت الحكمة) وقد توفي بعد سنة 232 هـ 846م، الذي أصبح يسمى فيما بعد الزيج الخوارزمي _ المجريطي. كما اهتم بزيج البتاني (ت317هـ)، كما إن للمجريطي رسالة في آلة الرصد المعروفة بالإسطرلاب³، ويقال أيضاً إن المجريطي عرف في أوروبا بأنه أول من علق على الخريطة الفلكية لبطليموس، أما في الرياضيات فقد وصفه ابن أبي أصيبعة في مؤلفه عيون الأنباء في طبقات الأطباء بأنه عالم الرياضيات في الأندلس في وقته وله كتاب حسن في تمام علم العدد المعروف عندنا بالمعاملات⁴، أما في الفلسفة فإن للمجريطي نقل رسائل إخوان الصفا إلى الأندلس.

أما في الكيمياء فله مؤلفات منها (رتبة الحكيم) و (غاية الحكيم).

إذا نتلخص مؤلفات المجريطي العلمية بالمؤلفات الآتية:

- كتاب تمام علم العدد المعروف بالمعاملات.
- كتاب اختصر فيه تعديل الكواكب من زيج البتاني. وعني بزيج محمد بن موسى الخوارزمي وصرف تاريخه الفارسي إلى تاريخه العربي.⁵
- كتاب الأحجار (خ).
- روضة الحدائق (خ).⁶

1 انخل، مصدر سابق، ص448.

2 الدوميلي، العلم عند العرب وأثره في تطور العلم العالمي، نقله إلى العربية، د. عبد الحليم النجار - محمد يوسف موسى، وقام بمراجعته على الأصل الفرنسي د. حسين رمزي، دار العلم، ط1، 1962.

3 الإسكلدون، آلة تعليمية بامتياز في القرون الوسطى وأنه أيضاً آلة حسابية، إذ أنه يسمح بحل هندسي سريع للمسائل الرئيسة في علم الفلك الكروي، وهو يقدم عرضاً سهلاً لحركتي الشمس اليومية والسنوية ولتزاوج هاتين الحركتين، الذي ترتبط به المطالع المستقيمة والمائلة وفترة الساعات الغير متساوية، والبروز الشروقي للنجوم، أو تحديد المنازل السماوية في التنجيم، ينظر، موسوعة العلوم العربية، مصدر سابق، ج1، ص245، 246.

4 ابن أبي أصيبعة، مصدر سابق، 483.

5 ابن أبي أصيبعة، عيون الأنباء، مصدر سابق.

6 الزركلي، موسوعة الأعلام، ج7، ص224.

أما رسائل إخوان الصفا فلم تثبت نسبتها إليه حيث إن أحمد زكي باشا في مقدمته في الجزء الأول من رسائل إخوان الصفا المطبوعة سنة 1347 قد نفى نسبة الرسائل إلى المجريطي.

أما كتاب غاية الحكيم ورتبة الحكيم فهما من مؤلفات المجريطي في الكيمياء والسحر، وقد شكك بعض كتاب الغرب نسبة هذين المؤلفين إليه، ولنا وقفة مختصرة حول ذلك لبيان حقيقتهما وهل أنهما من مؤلفات المجريطي.

في البداية نبين بان العلامة ابن خلدون قد أشار إليهما في مقدمته عند كلامه في الفصل الخاص بعلم الكيمياء بقوله (مسلم المجريطي من حكماء الأندلس كتابه الذي سماه رتبة الحكيم وغاية الحكيم في السحر)¹، كما أشار حاجي خليفة في مؤلفه كشف الظنون إلى هذين الكتابين بقوله (إن غاية الحكيم هو في السحر وهو على طريقة اليونان فرغ منه سنة 348هـ وهو على أربع مقالات)² (لأن الكيمياء كما ذكر هيلموت ريتز تتصل بالسحر وهو ما يسمى بالعلوم الصنعوية حيث نشر هيلموت ريتز كتابا في السحر كان له الأثر الكبير في المشتغلين بالسحر في العصور الوسطى المسيحية هو كتاب (غاية الحكيم وأحق النتيجتين بالتقديم)، لايبسك سنة 1933م في 416 صفحة)³ وقد ترجم غاية الحكيم بأمر من الملك الفرنسي وإلى اللغة ألاتينية في عام 1252م وقد عرف الكتاب بالترجمة اللاتينية تحت اسم (Picatrix)⁴. كما بين حاجي خليفة في مؤلفه كشف الظنون المنوه عنه أعلاه إن كتاب رتبة الحكيم هو من تأليف المجريطي ويقع في أربع مقالات، أما المحبي في مؤلفه خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر فقد أكد بان هذين الكتابين رتبة الحكيم وغاية الحكيم هما من تأليف المجريطي⁵.

إن هذين المؤلفين هما من تأليف مسلمة بن أحمد المجريطي والقول غير ذلك خطأ كبير لأن ابن خلدون قد أكد ذلك، كما إن حاجي خليفة في ملفه أكد نسبة هذين الكتابين للمجريطي، وجاء المرحوم الشيخ الشيببي ليؤكد هذه الحقيقة، حيث بين انه قد عثر على مخطوط للمجريطي وهو غاية الحكيم سنة 1914.

أما خير الدين الزركلي في موسوعته فقد بين بان هذين المؤلفين يعودان للمجريطي وإن غاية الحكيم مطبوع أما رتبة الحكيم فهو لازال مخطوطا⁶.

أما الباحث جلال محمد موسى فقد كتب (وأشهر من جاء بعد الرازي هو الأندلسي أبو مسلم المجريطي الذي كتب كتابه (رتبة الحكيم) وجعله قريناً لكتابه في السحر والطلسمات والمسمى غاية الحكيم ومحتواه كتاب رتبة الحكيم من مبادئ ونظريات كيميائية لا يمثل تقدماً ملحوظاً عما جاء في كتابات جابر والرازي. المجريطي يقول عنه (اقتضباه من تلك الرسائل الكثيرة) ويقرر أن جابراً والرازي لم يصلوا إلى الأكسير الذي يمكن تحويل معالم خسيصة إلى الذهب والفضة. وإنما أرادوا جذب الأنظار إلى علوم الصنعة بتجارب مستجدة دائماً. وهذا المعنى نجده عند ابن خلدون في قوله (إنا لا نعلم أن أحداً من أهل هذا العلم تم له هذا الغرض أو حصل منه على بغية، إنما تذهب أعمارهم في التدبير والقهر والصلابة والتصعيد والتكليس). وقد نقل الباحث هذه الأقوال من مخطوطتين للمجريطي وهما رتبة الحكيم وغاية الحكيم. المحفوظتين في دار الكتب المصرية. ويقول مؤلفه أنه بدأ بتأليف رتبة الحكيم والذي موجود مخطوطة أخرى باسم مدخل التعليم مكتوبة سنة 1088م تحت رقم 731 علوم طبيعية المكتبة التيمورية ويقول مؤلفه انه بدأ بتأليفه في سنة 439هـ وانتهى منه سنة 442هـ ورتبه على أربعة مقالات:

أ- فيما يقرأ من كتب الأوائل ب- في حجر العمل

ج- في عمل الأكسير د- في الارتباط في رمز العوم والنسب إلى فكها¹

1 ابن خلدون، المقدمة، ص504.

2 حاجي خليفة، كشف الظنون، ج2، 1191.

3 عبدالرحمن بدوي، أبحاث المستشرقين في تاريخ العلوم عند العرب، مجلة عالم الفكر، المجلد التاسع، العدد الأول، 1978م.

4 بكتاريس تحريف ليقراتيش وهو أبو أقرط ينظر: انخل جنثالث بالنثيا، تاريخ الفكر الأندلسي، نقله عن الاسبانية، حسين مؤنس ط1، القاهرة 1955.

5 المحبي "محمد أمين"، خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، ج2، ص147، طبع بمصر 1284هـ.

6 الزركلي، مصدر سابق، ج7، ص224.

وفي رأينا أن هذين المؤلفين يعودان للمجريبي أما ما هو موجود في تاريخ رتبة الحكيم انه بدأ في تأليفه في سنة 439هـ وانتهى منه سنة 442هـ فهو تاريخ خطأ، وعلى الأرجح أن الناسخ قد نقل التاريخ خطأ، وقد أكد ابن خلدون وهو المتعمق في النقد التاريخي أن هذين الكتابين يعودان للمجريبي فضلاً عن ان الباحثين الآخرين الذين وردوا في هذا البحث اكدا أنهما يعودان للعالم المجريبي.

الخاتمة:

ألفت هذه الدراسة الضوء على عالم من علماء الأندلس وهو مسلمة بن احمد المجريبي وكان هنالك علاقة جدلية هي جدلية المكان والزمان، يعني أن هناك علاقة عضوية وتراپطية بين مكانية الأرض التي عاش عليها المجريبي وهي الأندلس وزمانيته وهو العصر الأندلسي تلك الحقبة، بحيث تناسبت مرحلته مع المرحلة التاريخية في تطور العلوم العربية الإسلامية شرقاً وغرباً، ومن ناحية أخرى فان فكر المجريبي وعقليته ساعدت كما ونوعاً على الانتقال لمرحلة أخرى بعلمية جديدة أكسبت العلماء الذين جاءوا من بعده عقلية وتجربة علمية أنتجت معطيات تاريخية ايجابية للحضارة العربية الإسلامية في حركة تقدم نحو الأمام.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية

نتائج البحث:

- 1- يعد المجريبي (مسلمة بن احمد، أبو القاسم) موسوعة علمية و علم من أعلام الحضارة العربية في الأندلس في القرن الرابع الهجري العاشر الميلادي.
- 2- ثبت من هذه الدراسة بان العالم المجريبي هو مسلمة بن احمد الملقب بابي القاسم وتاريخ وفاته ما بين (395-398هـ/1007م)، وليس هناك عالم آخر بهذا الاسم، ولو كان هناك عالم آخر بهذا الاسم لأشار إليه العلامة ابن خلدون في مقدمته الذي هو حجة في النقد التاريخي والعلوم العقلية والنقلية.
- 3- أن كتابي غاية الحكيم ورتبة الحكيم هما من تأليف العالم المجريبي ولا يشك في نسبتها إلى عالم آخر وقد أكد ذلك العلامة ابن خلدون، والمحب، فضلاً عن أن الشيخ محمد بن رضا الشيباني قد جزم جزماً قاطعاً بما لا يقبل الشك بان هذين الكتابين هما من تأليف العالم المجريبي، كما أن الموسوعي الزركلي قد أكد هذه الناحية، وان هؤلاء الباحثين ثقة لا يمكن الشك والظن في كتاباتهم و مؤلفاتهم العلمية.
- 4- أما ما ذهب إليه بعض الكتاب الغربيين من أن هذين المؤلفين لا يعودان إلى المجريبي فهو غير صحيح، لان اغلب الكتاب الغربيين يدينهم الشك في المؤلفات العربية والإسلامية والشواهد كثيرة على ذلك... وفي الختام نأمل أن تكون مؤلفات المجريبي قيد الدرس والبحث العلمي وذلك بتحقيق ونشر مخطوطاته ومؤلفاته، وهذا يعد من ضمن الاهتمام بالتراث العربي في الأندلس.

المصادر والمراجع

أولاً: الكتب القديمة والحديثة:

- ابن أبي اصيبعة، موفق الدين بن العباس (600-668هـ)، عيون الأنباء في طبقات الأطباء منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، 1965.
- ابن بشكوال، أبو القاسم خلف بن عبدالله، ت578هـ، الصلة، تحقيق د.الدفاع، الابياري، القاهرة 1966.
- ابن الفرصي، الحافظ أبي الوليد عبدالله بن محمد، ت403هـ، القاهرة 1963.
- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد، ت808هـ، المقدمة، طبعة مصر، د.ت.
- انخل، جنثالث بالنتيا، تاريخ الفكر الأندلسي، نقله عن الاسبانية، حسين مؤنس ط1، القاهرة 1955.

1 نقل عن: د. جلال محمد موسى، منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية، تقديم وتحليل الأستاذ الدكتور محمد علي أبو ريان، دار الكتاب، لبنان، بيروت، ط1، 1972، ص141.

- حاجي خليفة، ت 1067 هـ كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، دار احياء التراث العربي، بيروت، لبنان.
- الحجي، عبدالرحمن علي، التاريخ الإسلامي حتى سقوط غرناطة، دمشق، 1976.
- الدفاع، د.علي عبدالله، العلوم البحتة في الحضارة العربية الإسلامية، بيروت، ط1، 1981.
- دوزي، رينهارت، (1883-1820) تكملة المعاجم، ترجمة الدكتور سليم النعيمي، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة، ج5.
- الدوميلي، العلم عند العرب وأثره في تطور العلم العالمي، نقله إلى العربية، د. عبد الحليم النجار، محمد يوسف موسى، وقام بمرجعه على الأصل الفرنسي د. حسين رمزي، دار العلم، ط1، 1962.
- الزركلي، خير الدين، موسوعة الأعلام، ط4، مجلد السابع، بيروت 1986.
- كحالة، محمد رضا، العلوم البحتة عند العرب، مطبعة الترقى، دمشق، 1972.
- المحبي، محمد امين، خلاصة الاثر في اعيان القرن الحادي عشر، طبع بمصر 1284هـ.
- مرحبا، محمد عبدالرحمن، تاريخ العلوم عند العرب، ط2، بيروت، 1988.
- المقرئ، شهاب الدين ابو العباس احمد بن محمد (ت986هـ)، نفح الطيب من غصن الاندلس الرطيب، تحقيق د.احسان عباس، دار صادر بيروت 1968.
- موسى، جلال محمد، منهج البحث العلمي عند العرب في مجال العلوم الطبيعية والكونية، تقديم وتحليل الأستاذ الدكتور محمد علي أبو ريان، دار الكتاب، لبنان، بيروت، ط1، 1972.
- نيلينو، السنيور كرلو، علم الفلك تاريخه عند العرب في القرون الوسطى، روما، 1911، منشورات مكتبة المثنى، بغداد.

ثانيا: البحوث والمقالات:

- احمد، فيرني وخوبو سامسو، تطورات العلم العربي في الأندلس، موسوعة تاريخ العلوم العربية، إشراف الدكتور رشدي راشد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، ج1، بيروت 1997.
- احمد، عبد الحميد، اثر الحضارة الإسلامية في تقدم الكيمياء وانتشارها، الجمعية المصرية لتاريخ العلوم، العدد الثاني، عدد خاص عن تاريخ العلوم.
- بدوي، عبدالرحمن، أبحاث المستشرقين في تاريخ العلوم عند العرب، مجلة عالم الفكر، الكويت، المجلد التاسع، العدد الأول، 1972.
- الشبيبي، الشيخ محمد رضا، المجريطي فلسفته ومكتشفاته، مجموعة نادي القلم العراقي (المجموعة الأولى)، بغداد، مطبعة الجزيرة، 1938.
- د.طه، عبدالواحد ذنون، نص أندلسي من تاريخ ابن أبي الفياض، مجلة المجمع العلمي العراقي، ج1، مجلد 34، كانون الثاني 1983.
- عبد الرحمن، حكمت نجيب، دراسات في تاريخ العلوم عند العرب، الموصل، 1976.
- فنواطي، جورج، الخيمياء العربية، موسوعة تاريخ العلوم العربية، إشراف الدكتور رشدي راشد، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، ج3، بيروت، 1997.
- ميخائيل الجميل، الأب، المجريطي ونظريته في الطبيعيات، مجلة أفاق عربية، بغداد، العدد 11، تموز، 1981.

القناع في (كتاب النبي) لـ(جبران خليل جبران)

أ.م. أميرة محمود عبد الله

جامعة بابل/ كلية الآداب

The Mask in Jubran Kaleel Jubran's (the Book of The Prophet)

Asst. Prof. Ameera Mahmood Abdulla

College of Arts/ University of Babylon

Abstract

The symbolism uses implication in literature and also uses myths mirrors, and masks as an intention to give the literary work depth.

الملخص

إنّ البحث في الأشكال الفنية للعمل الأدبي وعلاقته بمضمون العمل من مهمة النقد الحديث، لاسيّما بعد أن ظهرت المدرسة الرمزية التي لجأت إلى الإيحاء والتلميح مستخدمةً الموسيقى التي ارتبطت بالاستعمال الخاص للغة، إذ كان من أهدافها نقل العمل الأدبي من إطاره الذاتي إلى الإطار الموضوعي. فظهرت استخدامات الأسطورة والصورة والتراث الشعبي والمرابا والقناع في الأعمال الأدبية، لكي تعطي العمل الأدبي عمقاً تفقده الأعمال ذات النزعة المباشرة.

ويأتي كتاب (النبي) لجبران خليل جبران لكي يقدم شكلاً فنياً اعتمد بشكل عام الإيحاء والتلميح سواءً أكان ذلك من خلال اللفظة الموحية بدلالاتها وموسيقاها أم من خلال الشخصية الرئيسة وبعض الشخصيات الثانوية التي قد تقترب من شكل القناع، الأمر الذي نحاول في هذا البحث أن نحلله لنرى مدى نجاح العمل الأدبي في الاعتماد على القناع كشكل فني. ونظراً لصلة القناع بشخصية المؤلف كان لا بد أن ألمّ إلمامة سريعة بحياة جبران، ثم عرفت بكتاب (النبي) والشهرة التي نالها، لكي نتبين الظروف الموضوعية التي خدمت الكتاب. بعد ذلك تناولت موضوع الكتاب وحددت القناع فيه وما ارتبط به من رموز، ثم بينت وظيفته منتهيةً بالعلاقة بين القناع وشخصية المؤلف. وقد وجدت أكثر من ترجمة لكتاب النبي اعتمدت اثنتين منها: الأولى: ترجمة ميخائيل نعيمة والثانية: ترجمة الدكتور ثروت عكاشة.

ملاح من سيرة جبران خليل جبران

حياته:

ولد جبران خليل جبران ((ليلة السادس من كانون الأول، سنة 1883، في قصبة بشّري، من أعمال لبنان))⁽¹⁾، في عائلة مارونية المذهب، غير أنها لم تكن ميالة إلى التعصب، في وقت كانت العصبية على أشدها بين الموارنة والارثوذكس.

شهد في صغره الخلافات بين والدته ووالده، الذي كان ميالاً إلى الخمر، كما انه عاش شطف الحياة مع والده، حينما كان يرحل معه إلى الجبل. وقد ظهرت ميوله إلى الرسم منذ طفولته⁽²⁾.

هاجر مع عائلته إلى بوسطن في الولايات المتحدة سنة 1895، وسكنوا الحي الصيني، تاركين رب الأسرة في لبنان⁽³⁾.

وفي بوسطن يعمل ((أخوه في التجارة كمن سبقوه، وأحلام الغنى والثراء تراوده، وتراود معه أفراد الأسرة جميعاً. ولكن التجارة لا تحقق أحلام الرحيل، فتضطر الأسرة - لكي تجد القوت - إلى كثير من التعب، وتعيش الأم على الدمع والعرق والنصح والدعاء، وتعيش الأختان على أسنان الإبر تتسجان وتبيعان. أما جبران خليل جبران فقد وزع حياته بين الرسم والقراءة ومداعبة القلم بالمحاولات، وفي الرابعة عشرة، دخلت المرأة الأولى حياته من الظلال والخطوط في مرسوم فنان. وعلى الرغم من تحذير امه له من التجربة مضى في التجربة إلى قمته⁽⁴⁾)).

عاد إلى لبنان في سنة 1898 ليكمل دراسته في مدرسة الحكمة وفي ((الرابع من نيسان عام 1902))⁽⁵⁾ وصل باريس محاولاً أن يدرس الفن غير انه عاد إلى بوسطن مرة أخرى ليجد أسرته قد فتك بها مرض السل، فتموت أخته ثم أخوه

ثم والدته بهذا المرض⁽⁶⁾، ثم كان ((حبه الأول بعد أن خاض التجربة، حباً مزدوجاً عدداً ونوعاً، موزعاً بين حب الروح وحب الجسد، الأولى (ماري هاسكل) صاحبة مدرسة في بوسطن، عشق روحها، ولكنه لم يشعر أن هذا العشق يملأ حياته كلها، ويمده بمختلف أهواء نفسه، والثانية (ميشلين) معلمة في المدرسة التي كانت تملكها (ماري) ارتبط بها ارتباطاً عاطفياً عنيقاً، عوضه عما أحسّه من نقص في حبه الروحي والفكري الشفاف مع (ماري) وكان للحبين معاً أثرهما فيه⁽⁷⁾). ويبدو أن جبران لم يكن في علاقته مع (ماري) محدداً بالارتباط الروحي والفكري فحسب، ففي إحدى الزيارات لماري قال: ((إن في كل أنسان ثلاثة مراكز، هي الرأس والقلب والجنس، وإن هذا أو ذاك منها يتحكم في كل أنسان. أما في حالي أنا، فإن الرأس والقلب قد تحكما فيّ حتى سنوات قليلة خلت - بعد ذلك تحكم الجنس - وعندما أقول الجنس ((أقصد الجنس معك)) ثم عاد الرأس والقلب إلى الحكم وأريدك أن تساعدني في ذلك⁽⁸⁾)).

وقد كان لماري دور في حياة جبران، فساعدته على السفر إلى باريس مرة أخرى ليدرس الفن، وعلى نفقتها، وحتى عندما عاد وأخذت أموره المالية تتحسن لم تقطع نفقتها، كما أنها شجعت على الكتابة باللغة الإنكليزية، بل إنها كانت تساهم في ذلك من خلال تصحيح تعبيره بهذه اللغة، وفي فرنسا تأثر بإنتاج (وليم بليك) ومن ثم بنيتشه⁽⁹⁾ ((وفي كتابه العواصف نجد أن المرارة في نفس جبران قد بلغت قمته تشاؤماً وكآبة، ولكن ما يكاد يستريح، ويعرف طعم النعمة وينتزع من المجتمع اعترافاً به، ، حتى يسلك سبيلاً أخرى، ، وينقلب المتمرّد إلى مؤمن عميق الإيمان، متجرد من الارتباطات الدنيوية متسامٍ إلى صوفية غريبة، تظهر في كتابه (النبى) وهو يعالج العلاقات الإنسانية بين الناس⁽¹⁰⁾)). ويبدو أن جبران ((كان يدعو إلى القناعة والى التجرد، وكان يحطم في الناس روح الطمع، وحب السيطرة، ونوازع التملك، ولم يكن هو نفسه قنوعاً ولا زاهداً، ولا عزوفاً، إلا عن اضطرار. فلما كانت هذه التجربة، عاش فريسة ما يذيعه على الناس من رأي وما يدّخره في نفسه من شعور بالحرمان⁽¹¹⁾)).

ويمرض جبران ويموت في عام 1931 مصاباً بتحجر في الكبد مع بداية سلّ في إحدى الرئتين⁽¹²⁾)).

تعريف بكتاب (النبى)

تاريخه

صدر كتاب النبى في خريف سنة 1923⁽¹³⁾، ولكن قصة الكتاب في نفس جبران ترجع إلى أمد بعيد، ((في نبذة من [مذكرات ماري هاسكل] لحزيران 1912 نقرأ اليوم كتب جبران خليل السطر الأول أو الفكرة الأولى بالأحرى، لإله الجزيرة، وتقول ماري موضحة في الهامش: (المصطفى في النبى)⁽¹⁴⁾. وعلى الرغم من أن جبران ((قد وضع السطر الأول في (النبى) في ذلك العام المبكر 1912، فإنه كان قد فكر فيه منذ وقت سابق بزمان طويل. يروي لماري في عام 1919 أنه عثر قبل أيام على قطعة شعرية كان قد كتبها وله في العمر ستة عشر عاماً، هي الجنين الذي أضحى الآن (النبى). ووصف لها فحواها: جمع من الناس في نزل - يتحدثون عن أشياء كثيرة مختلفة - واحد منهم بشكل خاص يختلف مع الباقين - ويعطي فلسفته عن الطعام وعن الأشياء المختلفة ثم ينصرفون ويتفرقون وألبث أنا مع الرجل كيما استدرجه لإبداء آرائه ونخرج ونتمشى في الحقول - ونقابل جمعاً من الفلاحين - ويدلي لهم بمواعظ صغيره . ترين أن الفكرة التي عندي الآن في (النبى) موجودة هناك. ويقول لها في العام ذاته: إنه صرف سنّي حياته السبع والثلاثين جميعها ليضع ذلك الكتاب⁽¹⁵⁾)). ولعل هذا ما حدا بالدكتور ثروت عكاشة أن يقول: بأن جبران قد كتب النبى أولاً بالعربية ثم تركه جانباً بعد أن رأت أمه المراهقة الحس أنه سابق لأوانه وبعد سنوات خمس تحرّق رغبة لإعادة صياغته، غير أنه لم يكد يفرغ منه حتى انبعث في سمعه صوت أمه التي كان الموت قد اختطفها فمزقه لكن نفسه لن تصبر على طيّ كتابه في صدره فكتبه ثالثة ولم يقتنع هو به فمزقه من جديد.

وبعد عشر سنوات من كتابته الأولى اخذ يكتبه باللغة الإنكليزية دون استئناس بالنص العربي. ((ولم يعد جبران صياغته بالعربية كما لم يترجم نصّه إلى العربية⁽¹⁶⁾)).

شهرة كتاب النبي:

لقد نال الكتاب شهرة واسعة حتى بلغ عدد النسخ التي بيعت من سنة 1923 إلى سنة 1956 ما يقرب الثمانمائة ألف نسخة وترجم إلى عشرين لغة حية أو نحو ذلك⁽¹⁷⁾.

ولعل السر في رواج الكتاب ما فيه من حيوية وجمال، أما الحيوية فيستمدّها من جوهر الشؤون البشرية التي يعالجها لأنها تتصل مباشرة بكل إنسان، وأما الجمال فيتدفق عليك تدفقاً من قلم جبران وريشته، وفن حماسته وإخلاصه لفنه، ومن عميق إنسانيته ومن وثيق إيمانه بصدق ما يتخيله ويقول.

لقد كان رواج (النبي) في خلال الحرب الأخيرة اعظم منه في أي وقت آخر، ومرد ذلك إلى أنّ ((الناس اذا نزلت بهمّ الشدائد والمحن، مالوا عن الهزل إلى الجد، وعن العيب إلى التأمل، وعن المادة إلى الروح، فزاد أقبالهم على الكتب التي فيها شيء من التعزية لقلوبهم الجريحة وأفكارهم التائهة، وفي (النبي) الكثير من التعزية للبأس والقائط والحائر والمعدم والمظلوم والمجرم والموجع، وللذي يرهّب الموت ويحسبه آفة الآفات ونهاية النهايات))⁽¹⁸⁾.

وقد لاحظ أصحاب دور النشر ((أنه ما يكاد يموت إنسان حتى يتهافت العشرات من أقاربه وأصدقائه على اقتناء كتاب النبي بحثاً عن السلى والعزاء. كما أنّ كثرة الشباب يشترون الكتاب ليقتبسوا من رقة أسلوبيه ما يمسّ قلوب النساء ويستهيبن))⁽¹⁹⁾.

وقد أوردت مجلة (سفنتين) التي قالت بشعبية الكتاب، فقرة من رسالة فتاة تعد شاهداً على ما تستشعره الكثرة من الفتيات عند قراءة (النبي) تقول فيها: ما اندر هذا الكتاب الفريد، وما اقدره على تبديد الاحزان التي تجثم على القلوب، ومنح الأرواح المكدودة فرصة الراحة والإشراق))⁽²⁰⁾.

ويبدو لي إن جبران كان سلبياً في كتابه هذا، ففي الوقت الذي انكر العلاقات المادية في المجتمع الأمريكي وحاول أن يقدم البديل، جاء بديله دعوة تأملية في الحياة دون أن ((يقدم حلاً حاسماً لمشاكل الواقع اليومي من حوله))⁽²¹⁾، وهذا ما دعا خليل حاوي إلى القول: ((بأن جبران لم يكن في مستوى المسؤولية الاجتماعية التي حاول حملها ... وبأن كتابه لم يمس الأوساط الأدبية الكبرى وإن حقق له شهرة شعبية نادرة))⁽²²⁾.

موضوع الكتاب:

ضم كتاب (النبي) خمساً وعشرين موعظة، ابتدأها بموعظة المحبة وأنهاها بموعظة الوداع، وهذه المواعظ تمثل رأي جبران بالحياة من خلال مفهومه لعلاقات الإنسان بأخيه الإنسان وقد جعل جبران المحبة (بصورة خاصة فكرة رئيسية تصدر عنها الأفكار المختلفة فهو يطلب من الناس أن يتبعوا المحبة مهما كانت مسالكها وعندما يحب الإنسان يصبح في قلب الله، أي يتحد بالله ويصبح شيئاً واحداً))⁽²³⁾، ويقول: جبران نفسه عن موضوع الكتاب ((أنا فيه أتحدث عن علاقة الإنسان بالإنسان))⁽²⁴⁾.

وفي النبي كما قال نعيمة: ((اشرف جبران بخياله على الحياة فرأى جوهرها واحداً وهو المحبة، ورأى الناس شركاء أسواء في جوهرها لا يتميز واحد منهم عن الآخر إلا بقدر ما ادرك الواحد ذلك الجوهر وجهله الآخر. وهذا الجوهر يذيع ذاته لكل الناس على السواء))⁽²⁵⁾.

فالعامل عند جبران يرتبط بالمحبة ارتباطاً عضوياً إذ يقول جبران في موعظة العمل: ((وانتم، إذ تحيون بالعمل، تعبرون عن حيككم للحياة، ومن احب الحياة بالعمل فقد وقف على أعماق سر من أسرارها))⁽²⁶⁾، والمحبة تنتشعب منها جميع الأفكار الأخرى في الكتاب والجرائم والعقوبات مثلاً شديدة الصلة بالمحبة، إذ إن المحبة ((بعد أن تضع الإنسان في قلب الله كيف له أن يُدين أثماً بإثمه، أفي الله أثم؟))⁽²⁷⁾، وفي ذلك يقول جبران ((إنما تذهبون إلى الغير، وبالتالي إلى أنفسكم عندما تتطلق أرواحكم هائمة مع الريح دونها حارس أو رفيق))⁽²⁸⁾ ولو ذهبنا إلى تحليل أية موعظة في الكتاب لرأينا فكرة المحبة هي المحور الذي يربط أفكار المواعظ كلها.

ولعل من المفيد أن نذكر بأن جبران قد وضع ((لكتابه النبي اثني عشر رسماً، عشر منها بالأدهان المائية واثنان بالرصاص وهما رسم المصطفى في أول الكتاب واليد المبدعة في آخره))⁽²⁹⁾، وربما أحسَّ جبران بأن قلمه لم يعبر التعبير الكافي عن خياله وأفكاره فلجأ إلى الريشة والألوان لكي يتم تجربته الشعرية.

القناع في كتاب (النبي)

لقد خلق جبران رجلاً دعاه (المصطفى) وجعل روحه نيرة إلى حد أن سامعيه كانوا يخاطبونه (يا نبي الله) (وقد ابرز مصطفىاه) رجلاً غريباً في مدينة اسمها اورفليس صرف فيها اثنتي عشرة سنة في انتظار سفينته التي كانت قادمة لتعود به إلى الجزيرة التي هي مسقط رأسه ثم صعد به أكمةً خارج المدينة حيث يبصر سفينته مقبلةً في الضباب. فيفتح لك قلبه ويريك ما يتمايل فيه من العواطف المتضاربة بين لذة الإعتراف من الغربة والم الوداع، فتقهم إلى أي حد أحب مدينة غربته وأهلها وإلى أي حد أحبوه . ومن بعد ذلك يهبط به المدينة، وإذ يبصر أهلها ويدركون انه مودع يتركون كل أعمالهم ويتقاطرون إليه ويلحون عليه بالبقاء بينهم، فلا يجيبهم إلا بالصمت والدموع، وأخيراً يسير وإياهم إلى الساحة الكبيرة أمام الهيكل، وهناك تخرج رائثه (عرفاه) اسمها (الميترا) فيرمقها المصطفى بحنان كلي لأنها كانت أسبق الناس إلى إكتشافه والإيمان به حين لم يكن قد مر عليه في مدينتهم إلا يوم واحد.

الميترا هذه تترك أن لامرّد لعزم المصطفى، لأنها تعرف عظم شوقه إلى أرض ذكرياته ومسكن أمانيه الكبرى فتطلب إليه أن يحدثهم قبل الوداع عن انفسهم وعمّا عرفه بالوحي من كل ما هو بين الولادة والموت، بادئةً بالحب أو المحبة، وهكذا تفتح المجال فسيحاً للمصطفى ليكشف لسامعيه علاقتهم بعضهم مع بعض ومع الحياة لا كما يرونها بأعينهم المقنعة بالأوهام، بل كما يراها هو بعين روحه الصافية في عالم الروح الصافي، فيمضي في حديثه الطلي ولا ينتهي من علاقة حتى يسأله بعض السامعين أن يحدثهم في أخرى (ثم) يودّعهم وداعاً مؤثراً وينصرف عنهم إلى بلاده))⁽³⁰⁾.

من خلال الاطلاع على سيرة جبران وحياته نستطيع أن نقول: بأن المصطفى هو القناع الذي اتخذ جبران لكي يعبر من خلاله عن أفكاره وأشواقه. وهذا القالب الفني دعا ميخائيل نعيمة إلى أن يعدّ جبران قد استعاره من نيتشه وزرادشت وأجرى مقارنة بين الاثنين⁽³¹⁾، وذهب بعضهم إلى أن القالب النيتشوي نفسه مستمد من جو الإنجيل⁽³²⁾، وهذا لا يمنع أن يكون جبران قد تأثر بالاثنتين معاً. لاسيما أننا قد عرفنا مدى تأثره بأفكار نيتشه في (العواصف)، فما المانع من استعارته الشكل منه في (النبي)؟ وأما من حيث تأثره بالإنجيل فقد ظهر هذ التأثير أيضاً في كتابه (عيسى ابن الإنسان) إذ احتفظ بالقالب القديم ولكنه أبدع في الصورة التي أرادها له. ولو تتبعنا تسلسل بعض كتبه الأخيرة، نجد أن كتاب (النبي) قد سبق بكتاب (السابق) والسابق هو اللقب الذي يعرف به يوحنا المعمدان عند المسيحيين لأنه سبق المسيح ومهد لمجيئه وجبران باختياره ذلك الاسم، إنما شاء أن يجعل من كتابه ... (السابق) ممهداً لكتابه (النبي))⁽³³⁾، ولا يخفى على المتأمل في هذا الربط ما فيه من تأثير جبران بالإنجيل.

ومن جهة أخرى تجدر الإشارة إلى أن (المصطفى) كاسم مختار لقناع جبران لا يذهب بنا إلى الظن انه مستعار للدلالة على النبي محمد (ص). إذ إنّ جبران قد بعث رسالة إلى ميخائيل نعيمة في أواخر صيف سنة 1921م منها: ((ما الفرق بين القائل: من ضربك على خدك الأيمن حول له الأيسر كذلك وبين القائل: عين بعينٍ وسنّ بسنٍ إلا الفرق بين من أدرك أن كل (أنا) منبثقة من (أنا) الشاملة. فهي شاملة مثلها. فالضارب والمضروب فيها واحد. وبين من حصر (أنا) ضمن مصيره من الأوهام فراح يثار لها من كل مُتعدٍّ عليها جاهلاً أنه المتعدي والمتعدّي عليه، وأنه يثار من ذاته لذاته))⁽³⁴⁾، ولا يخفى على المتأمل العلاقة بين مضمون هذه الرسالة وبين مضمون موعظة الجرائم والعقوبات في (النبي) ولعله اختار (المصطفى) كاسم يدل على معنى المختار من البشر ليس إلا.

وبعد ... فكما كان المسيح فاعلاً في مجتمع بني إسرائيل المادي حاول جبران من خلال قناعه (المصطفى) أن يكون فاعلاً بأفكاره في مجتمع اورفليس.

وما أورفليس سوى أمريكا التي عاش فيها الغربية، وسط العلاقات المادية ومن جهة أخرى نجد أن جبران ((يذكر لماري في 1921 ... أن اسم مدينة أورفليس فيه جذر من أورفيوس))⁽³⁵⁾، وإذا عرفنا أن أورفيوس في الأسطورة الإغريقية موسيقى تبع زوجته يوري دي إلى مثنوى الأموات (العالم السفلي) فأجاز له بلوتو (اله الجحيم) وقد سحر بألحانه أن يخرجها من ذلك المثنوى بشرط ألا ينظر إلى وراء ولكنه فعل في اللحظة الأخيرة ففقدوها، أمكننا القول بأن جبران يريد أن يشير من خلال هذا الرمز إلى أن الإنسان عن طريق الاهتمام بروحه وتغذيتها بالموسيقى مثلاً⁽³⁶⁾، يستطيع أن يتصل بعالم الروح الرحب. ولكنَّ انجذاب الإنسان إلى عالم الجسد المتمثل بنظر أورفيوس إلى زوجته يفقده هذه الصلة.

هذا ويمكننا القول: بأنَّ الغربية التي عاناها المصطفى في أورفليس هي ((غربة الروح عن ربها أثناء دورتها الأرضية))⁽³⁷⁾، والعودة إلى الجزيرة هي العودة إلى لبنان إذ يمكنها أن ترمز إلى عودة الروح ((إلى مصدر الحياة الأسمى))⁽³⁸⁾.

أما وعد المصطفى لأهل أورفليس بالعودة اليهم حين يقول لهم: ((لا يغريَنَّ عن بالكم اني سأعود اليكم. هنيهةً بعد، ويعود حنيني فيجمع الطين والزبد لأجل جسدٍ آخر. هنيهة بعد - لمحة استراحة على الريح وتلدني امرأة أخرى))⁽³⁹⁾، يبدو أن هذا الوعد يشير إلى ((إيمانه بعقيدة التناسخ القائلة بأن الموتى الذين لم ينهوا دورة الحياة الكاملة، يعودون حتماً إلى الأرض ليجددوا عليها ويكملوا العلائق التي تركوها عند موتهم))⁽⁴⁰⁾.

أما (الميترا) التي خرجت من الهيكل بشخصية العرافة فيقول عنها جبران: ((إن اسم الميترا فيه جذر من لفظ (ميتراس) الذي يعود إلى ديانة قديمة غامضة))⁽⁴¹⁾، فهي ماري هاسكل التي تمثل بالنسبة لجبران منبع الهامه وفنّه إذ يقول عنها في أكثر من مناسبة ((إنك أنتِ أعطيتني هذه اليد ... وإنك تجعلين تفكيري أدفاً وأصفى، أنتِ تتيرين لي أبهى الأصقاع في ... ليالي الخلق التي عرفناها معاً جعلتني واعياً لله ... انك تعرفين النفس وهي تجتاز طور الحمل وطور الولادة ... لم يكن بوسع احد أن يكتب (النبي) بدونك أنت))⁽⁴²⁾، فماري إذن أصبح لها هذا الامتداد في عالم الروح والدين، الذي كان له التأثير الفاعل في فن جبران.

وظيفة القناع في (النبي):

وظّف جبران القناع المتمثل بـ(المصطفى) للكشف عن أفكاره ومفاهيمه، وقد كان القناع ملائماً لطبيعة الأفكار التي أراد أن يعبر عنها جبران، إذ إنها أفكار متأثرة بقراءاته للكتب الدينية ((الهندية والمسيحية وخاصة التوراة والإنجيل وكذلك كتب المتصوفة المسلمين وخاصة ابن الفارض ... والغزالي وابن عربي والحلاج هذه الكتب التي نرى فيها جميعها أسلوب النبي الذي يعظ بالموجز من روائع الكلم، ويجنح إلى الحكمة التي تتطوي على مغزى نبيل أو تتم عن سرّ جيل))⁽⁴³⁾.

العلاقة بين القناع (المصطفى) وشخصية جبران:

من خلال دراستنا للقناع في كتاب (النبي) تبين أنه في إطاره العام يمثل حياة جبران في أمريكا غير أنّ المثل التي عرضها المصطفى - والتي تمثل جبران - هل كان جبران يعيشها حقاً؟

ندع جبران نفسه يجيب فيقول في رسالة إلى ماري هاسكل عام 1920 ((غير اني قد سجلت في (النبي) مثلاً معينةً وارغب في أن أعيش هذه المثل. فما يهمني ليس ان اكتبها: فمجرد كتابتها يبدو لي أمراً كاذباً. إنني لا أستطيع أن أتقبلها إلا عن طريق عيشي لها))⁽⁴⁴⁾، وثمة أمر آخر يسلط الضوء على هذه العلاقة وهو ما رواه صديقه ميخائيل نعيمة من ((انهما كانا يوماً سائرين في قلب طبيعة فاتنة تبديت روعتها في وضوحها فلم تدار أسرارها عن العيون والأبصار. وبينما هما مأخوذان بما حولها من فتنة وصرخة ووضوح، اذا جبران يتوقف فجأة وينادي صديقه وكان اقرب ما يكون إلى نفسه وإلى ضعفه أيضاً - قال: اني نذير زائفٌ ياميشاً))⁽⁴⁵⁾، وهكذا كان يناديه وكان جبران أيامها يختزن في نفسه كتاب النبي وما يحوي هذا الكتاب من مادة (بل انه قد قرأ لميخائيل الموعظة الأولى من الكتاب في تلك الرحلة) وكأنما استعاد (جبران) ما يختزنه وينوي أن يقدمه للناس فاستكثر أن يحمل هذه الرسالة الضخمة إلى العالم، وإن يجعل من نفسه معلماً يصحح

الأخطاء ويمهد طريق المعرفة، فثار على نفسه وعلى غروره وهو أعلم بما يختزنه من ضعف وتتطوي عليه نفسه من خطأ، فكانت وقفته التي كشف فيها عن حقيقة نفسه بشجاعة، بعد أن هاله أن يعيش في تناقض بين خطاياها وتعاليمه التي ينوي أن يطالع بها الناس.

ولا شك أن (المصطفى) هو المثال الذي يريد أن يكونه جبران، ولكنه لم يستطع ذلك في واقع حياته. ما ألجأه إلى كثير من المبالغات والادعاءات غير الواقعية سواء أكان منها ما يتعلق بنشأته وأسرته أم كان ما يتعلق بتطبيق فكرة التناسخ على حياته هو، ويمكن أن تجد ذلك في عديد من رسائله إلى ماري هاسكل⁽⁴⁶⁾.

الخاتمة والنتائج

لقد توصل البحث إلى ما يأتي:

1. لقد استطاع جبران عبر قناعه (المصطفى) أن يعبر عن أفكاره تجاه الإنسان وعلاقته بالآخرين، وجاء إختياره للمصطفى ملائماً لطبيعة الأفكار، وإن كان جبران نفسه يعيش حالة من التناقض بين أفكاره وحياته اليومية في كثير من مجالاتها، ومع إنه كان يسعى إلى أن يجسد هذه الأفكار في واقع حياته، غير أنه لم يفلح في ذلك، إذ بقي المثال منفصلاً عن ذاته ولكنه حققه في أعماله الأدبية والفنية.
2. ولا بد أن نشير إلى أن جبران ممن سبق غيره من الكتاب العرب في هذا الاستخدام الفني لكن النقاد لم ينتبهوا إلى هذا الأمر، لأنهم كما يبدو لي كانوا يركزون على القناع في الشعر دون الأجناس الأدبية الأخرى.

الهوامش:

1. جبران خليل جبران، حياته، موته، أدبه، فنه/ ميخائيل نعيمة/24.
2. ينظر: المصدر نفسه/26، 35.
3. ينظر: المصدر نفسه/36، 38.
4. مقدمة (النبي)/ ثروت عكاشة 9-10 .
5. نعيمه/55.
6. عكاشة/ 11.
7. المصدر نفسه/12.
8. أضواء جديدة على جبران/ توفيق الصايغ/83.
9. عكاشة/ 16، 18.
10. المصدر نفسه 18.
11. م. ن/ 12، 13 .
12. ينظر: كتاب نعيمه:17.
13. نعيمه: 223 .
14. الصايغ: 227 .
15. م. ن: 227-228 .
16. عكاشة:23-24 .
17. ينظر مقدمة ميخائيل نعيمة في كتاب النبي (8).
18. م. ن: 8-9.
19. عكاشة:36.
20. عكاشة:36.
21. المصدر نفسه: 35.

- 22.المصدر نفسه: 35.
- 23.بين نعيمه وجبران: طنسي زكا: 25.
- 24.نعيمه:238، ينظر: الصايغ:229 .
- 25.م.ن:218.
- 26.النبي – ترجمه نعيمه:36 .
- 27.زكا: 28
- 28.النبي: ترجمة نعيمه: 49 .
- 29.نعيمه: 15.
- 30.م.ن:214-215.
- 31.المصدر نفسه: 215-216.
- 32.زكا: 198-199 .
- 33.مقدمة نعيمه لكتاب النبي: 7.
- 34.نعيمه: 203-204.
- 35.الصايغ: 228.
- 36.المصدر نفسه: 210 و 211 لمعرفة مدى الصلة بين جبران والموسيقى العالمية والعربية.
37. نعيمه: 216 .
- 38.نعيمه: 216 .
- 39.كتاب النبي/ ترجمة نعيمه:106.
- 40.نعيمه: 216 .
- 41.الصايغ: 228 .
- 42.م.ن: 33 .
- 43.عكاشة: 34 .
- 44.الصايغ: 228 .
- 45.عكاشة: 20 وينظر : نعيمه194-195 .
- 46.ينظر: الصايغ: 45-48 .
- المراجع:**
- 47.جبران (جبران خليل جبران): المجموعة الكاملة لمؤلفات جبران خليل جبران المعربة عن الإنكليزية، تعريب انطوينوس بشير، دار صادر، بيروت، 1964.
- 48.جبران (جبران خليل جبران): النبي، ترجمة ثروت عكاشة، ط2، دار المعارف، القاهرة.
- 49.جبران (جبران خليل جبران): النبي، ترجمة ميخائيل نعيمه، مؤسسة بيروت.
- 50.زكا (طنسي زكا): بين نعيمه وجبران، ط2، مكتبة المعارف، بيروت.
- 51.صايغ (توفيق صايغ): أضواء جديدة على جبران، الدار الشرقية للطباعة والنشر، بيروت، 1966.
- 52.نعيمه (ميخائيل نعيمه): جبران خليل جبران، حياته، موته، أدبه، فنه، مؤسسة نوفل – ط9، بيروت، 1981.

المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي

الباحث. جمال غازي حسين حميد السلطاني

**The Intellectual and Educational Implications
Of the Tragedy Of Imam Al-Hussein in
The Iraqi Drama****Researcher Jamal Gazi Hussain Hameed Al-Sultani****jmailj111@gmail.com****Abstract**

Drama is very important as the dramatists wrote about human life. This study aims at pointing out the effect of the Al-Taff battle. The study consists of four sections: the first discusses the intellectual and educational connotations of the tragedy of the Imam Al-Hussein in the Iraqi drama.

Keywords: Al-Hussein, tuff, theater, content, educational

الملخص

تشكل النصوص المسرحية مساحات واسعة في تاريخ الادب لما حملته هذه النصوص من معارف وفكر وفلسفة وتربية لا سيما وان كتابها سعوا الى كل ما هو مهم في حياة الانسان حيث بدت تلك النصوص تحمل للمجتمع مضامين فكرية وتربوية كثيرة ساهمت وبشكل فعال في بناء الجيل والمجتمع وفي هذا البحث حاول الباحث جاهداً في ايضاح الكثير من الصور في نصوص واقعة الطف العراقية في مجال المسرح. حيث احتوى البحث على اربعة فصول. تناول الفصل الاول المنهجية البحثية بدأ بمشكلة البحث التي تحددت بالاستفهام التالي: (ما هي المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي) واهمية البحث التي يمكن في أنه يسلط الضوء على الكتاب العراقيين وعلى اهم النصوص المسرحية التي تضمنت واقعة الطف التاريخية ولما تشكله هذه الواقعة من حيز مهم وكبير في نفوس العراقيين. أما هدف البحث فقد تركز في (تعرف المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي) كذلك اشتمل الفصل الاول على حدود البحث التي تحددت زمانياً بـ(1931-2010م) ومكانياً في النصوص التي تم تأليفها داخل العراق وموضوعياً في (دراسة المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي).

اما الفصل الثاني فهو الاطار النظري والمؤشرات التي اسفر عنها الاطار النظري والدراسات السابقة ومناقشتها. حيث احتوى على مبحثين مهمين الاول هو (المأساة الحسينية بين الاستلهام والتقديم المسرحي) والمبحث الثاني هو (المضامين الفكرية والتربوية في النص المسرحي العربي).

اما الفصل الثالث فقد عني بإجراءات البحث. الذي ضم مجتمع البحث المتكون من عشرة مسرحيات تم نشرها في الزمان المحدد للبحث للفترة من (1931) ولغاية (2010) والمكان المحدد ايضاً كما تضمن الفصل على عينتين هما مسرحية (الحر الرياحي) للشاعر عبد الرزاق عبد الواحد و(صوت الحر الرياحي) للشاعر رضا الخفاجي وقد كانت اداة البحث مع ما ظهر من مؤشرات في الاطار النظري ومن ثم تحليل العينات للحصول على معطيات محددة حيث كان منهج البحث (الوصفي التحليلي)

اما الفصل الرابع فقد كان عرضاً لاهم النتائج التي تم التوصل لها من قبل الباحث من خلال الكشف على (المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي) التي كان ابرزها:

- 1- تجسدت العدالة كمضمون فكري وتربوي عن طريق الصراع الداخلي الذي بينه الشاعر عبد الرزاق عبد الواحد في شخصية الحر الرياحي في المسرحية.
- 2- اعتمد الكاتب العراقي على الوثائق التاريخية لواقعة الطف لاستلهاها في النص المسرحي
- 3- اوضح الكاتب العراقي الدين الاسلامي كعقيدة تضمنت جميع المضامين الفكرية والتربوية من قيم ومبادئ ومثل عليا.

كما ظهرت الاستنتاجات مبنية على ما ظهر من نتائج وبعدها وضع الباحث بعض التوصيات لمواصلة ما بدأ به استناداً لما اثاره من مواضع اثناء البحث ووضع الباحث بعض المقترحات ايضاً. وفي الختام وضعت المصادر والمراجع التي ساهمت بشكل فعال في الاطار النظري للبحث وما تلاه.

كلمات مفتاحية: الحسين (ع)، الطف، المسرح، مضمون، تربوي

الفصل الاول

الإطار المنهجي

مشكلة البحث

يمكن القول بأن المسرح يعد من الفنون التي تمنح المجتمعات الخبرة والثقافة والتربية من خلال طرح المضامين المتنوعة ولما يمتلكه من قوة تأثيرية في المجتمعات، فقد كان وما يزال فناً إنسانياً واجتماعياً يعكس الواقع وتناقضاته من خلال تعددية العلاقات بين افراد المجتمع سواء كانت سلباً او ايجاباً مما دعا بالأدب المسرحي الى كشف تلك العلاقات والصراعات من مآثر تاريخية وعبر للمجتمع من خلال وضعها في قوالب فكرية وجمالية وهذا مما يجعل النص المسرحي يمتلك أهمية استثنائية وخاصة بوصفه حملاً للثقافات لكل الامم والشعوب ورؤى وأفكار كتابها. ونقله الى المجتمع كونه وسيلة اتصال ثقافية وحيوية فعالة من خلال نقله للتجارب الانسانية بواسطة النص المسرحي مؤطر ببناء فكري ينطلق من دوافع عاطفية وانسانية.

أن المضمون الفكري والتربوي يعتبر مهماً لجوانب العمل الفني وفي بحثي هذا تناولت النصوص المسرحية المتضمنة لواقعة الطف واستشهاد الامام الحسين (عليه السلام) باحثاً عن جواب السؤال الآتي:

ماهي المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي؟

أهمية البحث والحاجة اليه:

تكمّن أهمية بحثي هذا في كوني أحاول الوصول الى مضامين فكرية وتربوية تتقف المجتمع وتعرفه بتاريخه الديني والاجتماعي لما له علاقة وثيقة بتهيئة أجيال جديدة ذات سمات عالية من الثقافة والإدراك اضافة لما له من أهمية في تشجيع الكتاب المسرحيين العراقيين على كتابة نصوص مسرحية جديدة تأخذ من أحداث واقعة الطف اضافة للنصوص القديمة المكتوبة حيث هناك قلة في الكتابة من قبل الكتاب العرب والعراقيين بخصوص الموضوع الذي ورد ذكره سابقاً.

هدف البحث:

يهدف البحث الى تعرف المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي.

حدود البحث:

1- الزمانية: (1931م – 2010م)

2- المكانية: (العراق)

3- الموضوعية: (دراسة المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العراقي)

تحديد المصطلحات:

أ- المضمون:

1- لغة:

عرفه (اليسوعي) على انه "ضمن: حواه ضمن الشيء الوعاء: جعله فيه تضمن الشيء أشتمل عليه، الضمن داخل الشيء، مضامين ما يفهم منها ولم تكن موضوعية له"⁽¹⁾.

(1) الأب لويس معلوف اليسوعي: المنجد في اللغة والاعلام، ط20، (بيروت: دار المشرق، المطبعة الكاثوليكية، 1975)، ص455.

وورد المضمون عند (أبن منظور) "هو ضمن الشيء بمعنى تضمنه: ومنه قولهم: مضمون الكتاب كذا وكذا وما تضمنه كتابك - أي ما أشتمل عليه وما كان من ضمنه ضمن الشيء أودعه إياه كما تودع الوعاء المتاع والميت القبر" (1).

وورد عند جبرت مسعود على أنه "المضمون، المحتوى، المضمون من الجملة: ما يفهم منها فحواها. المضمون من الرسائل: ما يرسل بضمان البريد وكفالتة" (2).

2- اصطلاحاً:

عرفه (صليبا) في المعجم الفلسفي على أنه هو "مضمون الشيء: محتواه، ومضمون الكتاب: مادته، ومضمون الكلام: فحواه، وما يفهم منه" (3).

ورد في معجم المصطلحات المسرحية "المحتوى الذي تكشف عنه المسرحية وتوحي به الى نفوس المشاهدين وقد يكون واضحاً مباشراً أو خفياً أو غامضاً" (4).

وعرف (كمال عيد) فنياً "يحدد ماهية الشكل الذي يخدم الافكار الكامنة فيه" (5).

في حين عرفه (جبور) على أنه "محتوى، أو معنى يؤديه المبنى أو الشكل، والمعبر عنه أدبياً بألفاظ وعبارات نثراً أو شعراً. الفصل بين المضمون والمبنى أو الأسلوب، أو الشكل هو في حيز المحال" (6).

التعريف الاجرائي:

عرفه الباحث على أنه ((كل ما يحتويه العمل الفني من كل المعاني وكل الرموز وكل الصور فكرية وتربوية ومساهماتها في بنائه والتعمق والكشف عنه والإيحاء به الى المتلقي)).

ب- الفكرية:

1- لغة:

اما في (المعجم العربي) فقد عرف "فكر يفكر تفكيراً - في الامر: اعمل العقل فيه ليعمل مستعيناً ببعض ما يعلم الى مجهول او الى حل - وفكرت كثيراً في هذه المشكلة وقد توصلت الى حل مرضي" (7).

وعرفه جبران مسعود على أنه ((فكر يفكر في الشيء: عمل الفكر والعقل فيه ليتوصل الى حله او ادراكه. الفكرة: الخاطرة الذهنية)) (8).

وجاء الفكر في (المنجد) على أنه "فكر: فُكر أو فُكر: في الأمر: اعمل العقل فيه وتأمله. وفكر: أفكار: أعمال العقل في المعلوم للوصول الى معرفة مجهول: عظمة الإنسان في فكره" (9).

2- اصطلاحاً:

عرف الفكر من وجهة نظر فلسفية بأنه "يطلق على الفعل الذي تقوم به النفس عند حركتها في المعقولات" (10).

وورد عند (فاخر عاقل) بأنه: تقلب النظر في مظاهر الخبرة الماضية داخلياً، عملية استثارة فكرة او افكار ذات طبيعة رمزية، يبدأها عادة بوجود مشكلة وتنتهي باستنتاج او استقراء. (11)

(1) جمال الدين محمد بن مكرم الانصاري (أبن منظور): لسان العرب، ج5، (بيروت: دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، 2010)، ص388.

(2) جبران مسعود: الرائد، (بيروت: دار العلم للملايين، 1964)، ص1392.

(3) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج2، (بيروت: دار الكتب اللبناني، مكتبة المدينة، 1982)، ص386.

(4) سمير عبد الرحيم الجليبي: معجم المصطلحات المسرحية، (بغداد: دار المأمون للترجمة، 1993)، ص57.

(5) كمال عيد: جماليات الفنون، (بغداد: دار الجاحظ، 1980)، ص47.

(6) جبور عبد النور: المعجم الادبي، ط1، (بيروت، دار العلم للملايين، 1979)، ص252 - 253.

(7) جماعة من الكبار اللغويين العرب: المعجم العربي الاساسي، (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ب.ت) ص 947.

(8) جبران مسعود: م.س.ذ، ص1129.

(9) مجموعة من المؤلفين العرب: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، (بيروت: دار الشرق. ب.ت)، ص 1104.

(10) جميل صليبا: م.س.ذ، ص 156.

(11) ينظر: فاخر عاقل: معجم علم النفس، (القاهرة: دار العلم للملايين، 1971)، ص115.

اما عند (افلاطون) فهي "النموذج المثالي للأشياء الحسية، فهي الوجود الحقيقي"⁽¹⁾ ويعرفه احمد عطية الله "عملية عقلية نزوعية تهدف الى الوصول الى الحقيقة المجهولة كحل مشكلة من المشاكل التي تعترض الانسان"⁽²⁾.

اما (روزنتال) فعرفه على انه: "النتاج الاعلى للدماغ بوصفه مادة ذات تنظيم عفوي خاص وهو العملية الايجابية التي بواسطتها ينعكس العالم الموضوعي في مفاهيم واحكام ونظريات ويظهر خلال أنشطة الانسان لاجتماعية والانتاجية وتضمن انعكاساً وسيطاً للواقع ويكشف الروابط الطبيعية داخله"⁽³⁾.

التعريف الاجرائي:

عرفه الباحث على انه (مجموعة العمليات العقلية والادراكية التي يستطيع الفرد للوصول بها الى استنتاج في قضية ما).

ج- التربية

1- لغة:

"تربى تربياً، (ر ب و) الولد: تتقف، تهذب الولد: تغذى"⁽⁴⁾. وعرفت التربية على انها "ج ترائب: عظام الصدر مم يلي الترقوتين"⁽⁵⁾ والتربية "رب الولد - رياً: وليه وتعهده بما يغذيه وينميه ويؤديه"⁽⁶⁾. ويتعريف آخر جاءت على انها "ترب: والمعنى المكان: التربية العظيمة من الصدر اعلاه تربية البعيد منحره الترائب"⁽⁷⁾.

2- اصطلاحاً:

يعرفها (جون دوي) "ادامة الادامة للحياة من الناحية الاجتماعية، فهي التي تعمل على انتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار الى الناشئين، فبغير هذا الانتقال لا يمكن للحياة الاجتماعية ان تدوم"⁽⁸⁾. وفي معجم (علم الاجتماع) وردت بكونها "عملية تنتقل من خلال الحضارة من جيل الى آخر ومن مجتمع الى آخر وتتميز هذه العملية بطابع الحفاظ على التراث الحضاري ونشره وتطويره"⁽⁹⁾. وجاءت عند (محمد علي حافظ) بأنها "المرآة التي تنعكس عليها فلسفة المجتمع الجديد والأداة التي تحقق اتجاهاته تطلعاته"⁽¹⁰⁾.

اما (احمد خورشيد) فعرفها بأنها "نظام اجتماعي يحدد الأثر الفعال للأسرة او المدرسة في تنمية النشئ من النواحي الجسمية والعقلية والاخلاقية حتى يمكن أن يحيا حياة في البيئة التي يعيش فيها"⁽¹¹⁾.

التعريف الاجرائي:

تبنى الباحث ما عرفه دنكن ميشيل في معجم علم الاجتماع بكونها ((عملية تنتقل من جيل الى آخر ومن مجتمع الى آخر وتتميز هذه العملية بطابع الحفاظ على التراث الحضاري ونشره وتطويره))

- (1) مجدي وهبة: معجم المصطلحات الادبية، (لبنان: بيروت، 1974)، ص 233.
- (2) احمد عطية الله: دائرة المعارف الحديثة، (القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1952)، ص 473.
- (3) روزنتال، بودلين: الموسوعة الفلسفية، تر: يوسف كرم، ط3، (بيروت، دار الطليعة، 1985)، ص 332.
- (4) جبران مسعود: م.س.ذ ص 243.
- (5) جماعة من كبار اللغويين العرب: م.س.ذ ص 196.
- (6) مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج 1، ط5، (إيران: مطبعة طهران، ب. ت)، ص 321.
- (7) الأب لويس اليسوعي: م.س.ذ ص 58.
- (8) ماهر اسماعيل الجعفري وآخرون: فلسفة التربية، (بغداد: مديرية دار الكتب للطباعة، 1993)، ص 68.
- (9) دنكن ميشيل، معجم علم الاجتماع، تر: احسان محمد علي، (بغداد: وزارة الثقافة والاعلام، 1980)، ص 339.
- (10) محمد علي حافظ: تطوير السياسة التعليمية في المجتمع العربي، (القاهرة: دار الكشاف للنشر، 1967)، ص 5.
- (11) احمد خورشيد التورجي: مفاهيم في الفلسفة والاجتماع، ط1، (بغداد: دار الشؤون الثقافية، 1990)، ص 79.

الفصل الثاني

المبحث الاول

المأساة الحسينية بين التاريخ والتقديم المسرحي

واقعة الطف(*) هي موقعة استشهاد الامام الحسين** بن علي بن ابي طالب (عليه السلام) ولما لهذه الواقعة من أثر وذكرى كبيرة أكثر عموم الناس الساكنين في العراق ولما جسده ثرة الامام الحسين (عليه السلام) ضد الشر والظلم والفساد في حكم يزيد بن معاوية بن ابي سفيان الذي كان خليفة على العراق في تلك الحقبة التاريخية من الزمن والذي اغتصب الخلافة بالقوة والطغيان من الحسين وآل بيت رسول الله (صلى الله عليه وآله وسلم) فكانت قصة تلك الواقعة محفزة لابناء هذا الوطن الجريح لانها تنير في نفوسهم الحزن وحب الدين والاستشهاد فب سبيل كلمة (الله اكبر) أي أن تلك الواقعة لها أثر في رفع شأن الدين في بلدان العالم وعموم بلدنا العراق الغالي واصبحت تلك الواقعة كفعالية تمثيلية تقدم كل سنة في العراق وعدة بلدان عربية وغير عربية استذكراً لذكرى استشهاد الامام الحسين (عليه السلام) في معركة الطف عام 61 هـ (1).

أكدت غالبية المصادر التي تبعت في تاريخ المسرح العالمي، بأنه نشأ منذ زمن الاغريق متأثراً ((بالبطوقس الدينية التي كانت مسيطرة على كيان المجتمعات القديمة... كما أكدت دراسات اخرى بأن المسرح تم نشوئه منذ ملحمة (كلكاش) في وادي الرافدين أي العراق القديم قبل الاغريق بزمن بعيد وليس كما أشيع خطأ بأن اليونان هم اول من مارسوا الفن المسرحي وفي جميع الاحوال والطروحات فن المسرح نشأ مستنداً على الدين والقوى الميتافيزيقية. حيث ارتبط بالخوارق بشكل عام. اما بالنسبة اليها فأنا نعتقد الفن المسرحي او الظاهرة المسرحية نشأت عندنا في العراق بطوقسه البدائية منذ العاشر من محرم عام 61هـ عندما حدثت معركة الطف الخالدة بين الامام الحسين (عليه السلام) ابن علي بن ابي طالب وكوكبة من رفاقه المؤمنين بالحق ويزيد بن معاوية بن ابي سفيان الكبير العدد والعدة ونستطيع ان نحدد بدقة أو مشهد مسرح حقيقي وعفوي ومؤثر حدث في أرض كربلاء حيث بدأت هذه الطوقس تتطور شيئاً فشيئاً جمهور السنين نتيجة المتغيرات السياسية والاجتماعية ونتيجة لتطور الوعي الثقافي والفعل الحضاري عند عشاق الامام الحسين وحيث تقام سنوياً الشعائر الحسينية في الكثير من البلدان العربية والاسلامية وبخاصة في أيام العشرة الاوائل من شهر محرم الحرام من كل عام)).

اما في المسرح موضوع البحث وبرغم وجود الكثير من النصوص التي حاولت ان تكتب عن ثورة الامام الحسين (عليه السلام) في داخل العراق وخارجه، حيث تناولت تلك الشخصية الفذة المقدسة الا اننا لم نجد فيها ما يؤكد على خصوصية متميزة للمسرح الحسيني الذي ندعو اليه من خلال سمات التفرد التي نحاول مخلصين البحث فيها والغوص في اعماقها جهد المستطاع فالكثير من الكتاب يفيدون بأن هذا المسرح الذي نحاول ان ندعو اليه يتدرج تحت اسم المسرح الديني او المسرح الاسلامي او المسرح الملحمي وليس هناك ضرورة ان نقول المسرح الحسيني وما ندعو اليه له خصوصيته وسماته المنطلقة من منظومته الفكرية العملاقة وهذا ما سنحاول بحثه وتسليط الضوء عليه من خلال هذا البحث (2).

ومنذ ذلك الحين اصبح هذا التاريخ ذكرى للاحتفال بشهداء كربلاء فكان لها أثر كبير في نفس النشأ الجديد والجيل الصاعد والشباب الواعي فأصبحت تلك الذكرى تلقن الى الشباب ويأخذ منها العبر والدروس والعزة والكرامة واصبحت عادة

(*) وهي واقعة مفعلة، حدثت عام (680 ميلادي - 61 هجري) في العراق على نهر الفرات بأرض تدعى الغاضرية (كربلاء) حيث قام جيش بنى أمية بزعامة عمر بن سعد بن ابي وقاص وابن زياد وجمع من الكفار بقتل الامام الحسين بن علي بن ابي طالب (عليه السلام) مع اصحابه المسلمين وأهل بيته وأخوته وابنائهم، وتحرق خيامه وتسبى عياله، واطفاله، فيقادون الى الكوفة ومن ثم الى الشام تاركين جسد عميد الاسرة الهاشمية الامام الحسين (عليه السلام) مقطع الاوصال، ومسلوب الرأس والرداء، وكذلك قطعت رؤوس كل من معه من المسلمين وأخذت مرفوعة على الرماح مع الاسرى الى خليفتهم يزيد بن معاوية في الشام. للمزيد ينظر: جواد جعفر الخليلي، شرح القصيدة الرائعة تنمة النثرية، ط6، (قم، طليعة النور، بلا. ت)، ص470 - 471 - 472. وكذلك ينظر: فارس حسون كريم، الروض النضير، ط4، (بيروت، البلاغ للطباعة والنشر والتوزيع، 2001)، ص302.

(**) وهو حسين بن علي بن ابي طالب (عليه السلام) ابن فاطمة بنت رسول الله (ﷺ) ولد في 3 شعبان سنة 4 للهجرة، واستشهد في 10 محرم سنة 61 للهجرة وكان يبلغ من العمر 57 سنة. للمزيد ينظر: الحسين بن التقي آل بحر العلوم، الثورة الحسينية بجذورها ومعطياتها، ج4، ط1، (النجف: مؤسسة النبراس للطباعة والنشر. بلا. ت)، ص7.

(1) ينظر: عباس محمود العقاد، ابو الشهداء الحسين بن علي، (مصر: دار الهلال، 1951)، ص24.

(2) ينظر: رضا الخفاجي، نظرية المسرح الحسيني، ط1، (كربلاء، قسم الشؤون الفكرية والثقافية في العتبة العباسية المقدسة، 2009)، ص13-14.

جارية وتقاليد سائدة عند كافة الشعوب والامم حيث يحتفلون بين الحين والآخر بذكرى ثورتهم الوطنية وابطالهم الثائرين وقادتهم المحررين وقيمون لهم التماثيل ويرفعون صورهم في الشوارع والساحات العامة تخليداً لذكراهم ويعتبرون هذا هو تقدير لما صنعوه اولاً ثم تشجيع وتشويق الشباب الجديد نحو الاقتداء بهم والسير على مبدئهم فلولا هذه الذكريات لماتت روح التضحية في نفوس الناس (1)

هنا نرى البطل التراجيدي في طقوس عاشوراء ولید الصراع القائم بين الحياة الناقصة وتطلعات النفس البشرية نحو احلام بعيدة وسامية وهو ايضاً تعبير عن الصراع بين الخير والشر ويحكم هذه الصراع مضمون اخلاقي كما في كل مأساة وهو ذو قوام روحي وله قوانين جمالية خاصة به. لقد جاء البطل التراجيدي الحسين (عليه السلام) يحمل روحه على كفه ليموت بالقدر المكتوب وحتى الموت هنا لا يمتص الحياة، بل العكس فالمأساة قد بدأت وأن الحياة مستمرة في نفس الصراع يحمل الحسين في هذه الملحمة التاريخية الخالدة وهي معركة الطف ابطلاً تراجيديين مكتملين لفكرة المأساة الملحمية، ف شخصية الحر الرياحي تحمل في جوها النفسي والاخلاقي والفكري تناقضاً مريباً فهو امير اموي وقائد في جيوش يزيد بن معاوية المعادية للحسين (عليه السلام) ولكن هذه الصراع يقوده باكباً معتزلاً الى الحسين ليضع حداً لهواجسه وظنونه التي ربما توصله الى الجنون واخيراً أصبح شهيداً مع الحسين (عليه السلام). ان هذه الملحمة التاريخية الكبيرة قد تكونت من مجموعة كبيرة من الشخصيات التراجيدية التي تنطوي مدلولاتها على الكثير من العناصر الدرامية ولا تقتصر الملحمة على الصراع بين الطرفين المتحاربين فالطرف الاول المتمثل بالحسين (عليه السلام) وأصحابه آمنوا القدر المكتوب وهو الاستشهاد ومن اجل المبدأ ولكنهم يعيشون في داخلهم ومع الطرف الاخر صراعاً يتمثل في العطش وخاصة عطش الاطفال ومن ثم حماية النساء وهو صراع من اجل البقاء. من هنا يبدأ الاستلهام والتقديم المسرحي الم تخلق الالهة اوديب هذا البطل التراجيدي ليخرج لنا من رحم الاسطورة قدراً مكتوباً؟ أليس الحسين (عليه السلام) قدراً مكتوباً على بطل تراجيدي شاء له ان يموت ويحيا كل عام في العراق الم تسمع بالبطل كلكاش صاحب كلحمة كلكاش الشهيرة والذي ذهب لبحث عن الخلود فوجد انه يبقى خالداً بأعماله في أذهان الناس أذن من ذلك يرى الباحث ان الحسين (عليه السلام) بقى خالداً كبطل تاريخي وتراجيدي وديني في اذهان الناس مما دفع الكثير من الكتاب العراقيين والعرب وحتى ربما بعض الاجانب من استلهامه في قصصهم وتقديمه تمثيلاً على المسارح (2).

وسادت روح الانانية والفردية، وظلت هذه التقاليد المتوارثة تردها الاجيال جيل بعد جيل وعندما بدأ المستشرقون يقومون بزيارات لبلدان عربية وفارسية اكتشفوا هذه الموروثات التاريخية ووجدوا فيها نوع من المسارح التي لم يتعرفوا عليه من قبل "فعندما اكتشف الكونت غويينو مجالس التعزية في ايران والاشكال المسرحية المختلفة المرفقة بها حوالي (1860)، وازنها بالتراجيدية اليونانية ونجد انفسنا امام احد الملاحم الخالدة من التراث الانساني العالمي، وفي نفس الوقت نفسه وسط افنان متفرعة من الاشكال الفنية المتعلقة بالنص الام" (3).

فكانت هذه الشعائر انما هي تخليد لذكرى استشهاد الامام الحسين بن علي (عليه السلام) ويتم فيها تصوير للشخصيات التي اشتركت في معركة الطف حيث هناك تجسيد للشخصيات المضحية من اجل الاسلام وهم اصحاب الحسين (عليه السلام) اما الفريق الاخر وهم فريق الكفار الذين يتبعون يزيد بن معاوية ومن ضمنهم الحر الرياحي والشمير بن ذي الجوشن والتركيز يكون على هاتين الشخصيتين لاسباب منها التحول في شخصية الحر الذي تأتية الصحوة مبكرة فيتجه نحو صوب الحسين ويحارب الى جنبه وهذا يعود نتيجة النشأة والبعد النفسي لهذه الشخصية اما الشخصية الثانية فهي شخصية الشمير فيكون الشر محاط بها من جميع جوانبها ويعود ذلك ايضاً لاسباب انبثقت من روح النشأة والبعد النفسي الخاضع للتعصب والبغض.

(1) ينظر: عبد الوهاب الكاشي، مأساة الحسين بين السائل والمجيب، (بيروت، دار العلوم، ب.ت)، ص62.

(2) ينظر: د. مناضل داود، مسرح التعزية في العراق، (دمشق: دار المدى للثقافة والنشر، 2006) ص46.

(3) روجيه عساف، سيرة المسرح اعلام واعمال، ج2، ط1، (بيروت، دار الادب، 2009)، ص225.

فعد المستشرقون هذه الملحمة أي (الملحمة الحسينية)، ك "مادة تاريخية مليئة بالشخصيات الدرامية المتنوعة القابلة لأن تعيش على المسرح بصياغة ابداعية عادلة"⁽¹⁾

وكذلك يصف الانكليزي (فرانكلين) والذي يعد اول من شاهد عروض التعزية عام (1788) بأنها عرض مسرحي درامي، فهي تعبير الناس عن الرغبة في محاكاة الواقعة التي تحاول الانسلاخ عن الدين في أحيان كثيرة وذلك لمحاكاة الظروف المستجدة على المستويات الثقافية والاجتماعية والسياسية كما يقول البريطاني الذي عاش في إيران عام (1879) وهو السير (لويس بيلي) ان مسرحيات التعزية التي تتناول موضوع واقعة الطف وما حل بالامام الحسين (عليه السلام) يمكن أن تعد من اروع التراجيديات التي تقدم الى العالم⁽²⁾.

((أن تطور المجتمعات والثقافة عملية خضعت لتباين مستمر في الطقوس ونرى جذراً مشتركاً بين تلك المورثات التي انتجتها اليونان القديمة وبين الدراما التراجيدية لتي تتناول موضوع واقعة الطف وبما ان الدراما هي من أكثر اشكال الفن قرباً بالمجتمع أذ انها بطبيعتها أبداع جمعي، "والفرق بين الواقع والمسرحية هو ان ما يحدث في الواقع لا يمكن عكسه، بينما في المسرحية من الممكن البدء من جديد من البداية، فالمسرحية هي محاكاة للواقع وهذا، هو أبعد ما يكون عن التسلية التافهة يشدد على الاهمية القصوى لمجمل النشاط المسرحي لصالح وتقدير الانسان"⁽³⁾

فكان من الطبيعي بعد ان استطاع الاعلام الاموي، واعوان حكمه ن يظلوا الناس ويرغبوهم، ويرهبوهم بكل وسيلة، ويزجرهم آلافاً مؤلفة الى ميدان كربلاء، وبعد أن زحفت جيوش يزيد بقيادة عمر بن سعد حتى اكتملت هناك ثلاثين الف مقاتل، وحطوا النلة القليلة من المؤمنين، بدأت معركة كربلاء العظمى حيث وضع ابن سعد سهمه موجهاً نحو الحسين (عليه السلام)، مبلغ القوم ان يوصلوا انباءه الى ابن زياد بأنه اول من رمى الحسين (عليه السلام) بسهمه، ثم بدأت المبارزة فتقدم الحر بن يزيد الرياحي الى الحسين بن علي (عليه السلام)، طالب السماح منه رغباً بالانضمام تحت لواءه وحارب الصفوف الاموية وقاتل مع بني هاشم، وكانت هذه المواقف المشرفة لمثل هذه الشخصية التاريخية انما هي تجسيد لكل معاني البطولة، ويمكن ان تعتبر كشخصية اسطورية التي تناولها المسرح الغربي في أكثر من نص، كما يمكن ان تجسد ملامح كل شخصية حاربت بوجه الطغاة الاموي ملامح البطل التراجيدي، وقد استمرت تلك الواقعة المفجعة حتى قتل آخر شخص من المؤمنين في ساحة المعركة.

فشهدت كربلاء الوان من اصناف الجرائم، الوحشية التي تحملها اهل الحق، لاحياء دينهم وعقيدتهم، في نفوس الغافلين، والمضللين، وليسيطروا لمن يأتيهم بعدهم من المسلمين قصة الجهاد والكفاح، والتضحية والفداء، في سبيل الحق والمبدأ، ولتطهير الارض من براثن الظلم والباطل.

فأن المتناولين لهذه المأساة التاريخية كلما اعادوا تأدية هذه المراسيم العزائية كلما وجدوا فيها روح جديدة تحيي ذكرى كربلاء وما حصل فيها وتختلف حدثها في كل مرة⁽⁴⁾ ويثور الفؤاد بالحزن والالام وتتوق القلوب الى نصرته الحق. كما يعتبرها المستشرقين انها جزء من طقوس شعائرية تعود الى موروث الامة الاسلامية، كما هو الحال في الطقوس التي تؤدي في البلدان الغربية، فهذه الطقوس "عمل شعائري مقدس وهو عادة تعبير منظم عن تقاليد راسخة تتعلق بمعتقد ديني"⁽⁵⁾.

وكذلك هو سلوك اجتماعي أتخذه المسلمين العرب، ويكون قابل لأن يستخدم في المسرح، كما استطاع المؤلف المسرحي استغلال هذه التقاليد في صياغة احداث مسرحية، تناولت احداث واقعة الطف بشكل درامي، وكانت هذه المتراكمت المفاهيمية لواقعة الطف عبر الاجيال قابلة للقراءة والتاويل المتجدد، الذي يحاكي افعالاً لشخصيات حقيقية،

(1) مناضل داود، مسرح التعزية في العراق، مصدر سابق، ص40.

(2) ينظر: مناضل داود، مسرح التعزية في العراق، المصدر السابق نفسه، ص9.

(3) مارتن أسلن، تشريع الدراما، ت: اسامة منزلجي، (الاردن: دار الشرق للنشر والتوزيع، 1987)، ص21.

(4) فائق مصطفى: المسرح العربي القديم كما يراه المستشرقين، مجلة اقلام العدد (3-4)، السنة الثانية والاربعون، 2007، ص30.

(5) ج. ل. ستیان، الدراما الحديثة بين النظرية والتطبيقات، محمد جمول (دمشق: منشورات وزارة الثقافة 1995)، ص367.

مأخوذة من التاريخ العربي الاسلامي، وهذا سبب رئيس لعدم تسميتها بنوع من الاسطورة، لكونها تتضمن احداث حقيقية مأخوذة من الواقع، وكذلك شخوصها واقعية، وهذه النصوص المسرحية جاءت من خلال مصادر تاريخية، كما ان فيها شبيهاً كبيراً من "المسرح الديني المسيحي الذي كن يجري في العصور الوسطى في اوربا ويعيد سيرة المسيح". فالذي يقوم بدور يهوذا يظل ملعوناً فترة طويلة⁽¹⁾، كذلك هي ظهرت لنا عبر ما حفظه التاريخ العربي الاسلامي، وفيما اكتسبته خلال مسيرتها من عادات وتقاليده وطقوس وما ابتكرته تبعاً لما كانت تواجهه او تتعامل معه من متغيرات وتحولات اجتماعية او اقتصادية او دينية.

المبحث الثاني

المضامين الفكرية والتربوية للمأساة الحسينية في النص المسرحي العربي

ما من مجتمع الا وله مضامين فكرية وتربوية يعتز بها ويسعى الى ترسيخها ونشرها بين أفرادها بوسائل متنوعة والفن عموماً والمسرح خصوصاً كونه احدى الوسائل لنشر وترسيخ تلك المضامين لما يتمتع به من قوة تأثيرية في الافراد. ولكن المشكلة الحقيقية هنا لا نملك تصوراً عن المضامين الفكرية والتربوية التي تبثها وسائل الاتصال المختلفة ومنها المسرح. فقد تبث مضامين تتعارض مع المضامين المرغوب بها اجتماعياً او تغفل التأكيد على تلك المضامين. لذلك يتوجب فحص ما تبثه الوسائل المختلفة من قيم لغرض تقويم ما يخدم أهداف المجتمع التي تسعى الى نجاح العملية الاعلامية المسرحية في العراق.

لذلك فقد تصدى الباحث الى احد جوانب هذه المشكلة فحاول الكشف عن المضامين الفكرية والتربوية السائدة في المسرح العراقي الموجهة لنجاح العملية الاعلامية وحسب علم الباحث ان تلك المضامين لم يسلط عليها الضوء بالدراسة لذا وجد الباحث ضرورة دراستها، حيث تتجلى اهمية البحث الحالي في اهمية مشكلته التي تصدى لها الباحث لدراستها ومعالجتها وهي الكشف عن المضامين الفكرية والتربوية وذلك لتعرف أي المضامين الايجابية والسلبية التي يحملها ويبثها الى الجمهور وبذلك تتحقق الفوائد التي يسعى اليها الباحث، وهي دراسة المضامين الفكرية والتربوية في المسرح العراقي المستخدم في نجاح العملية الاعلامية لمسرح الطف في العراق أذ تكون القيم لغوياً وفلسفياً وأصطلاحياً جزءاً كبيراً من المضامين الفكرية والتربوية لكل مجتمع. وهي لغوياً مفرداً قيمة ذكرها ابن منظور بأنها: ثمن الشيء بالتقديم، تقول: تقادموا فيما بينهم⁽²⁾. وجاء في القرآن الكريم (فيها كتب قيمة)⁽³⁾.

واصطلاحاً فقد عرفت القيمة بأنها ((صفة يخلقها العقل على الاقوال والافعال والاشياء، طبقاً للظروف والملابسات وبالتالي تختلف باختلاف من يصدر الحكم))⁽⁴⁾. وفلسفياً: ((صفات الموضوعات والظواهر المادية ولطبقة ما ولإنسان ما. والاشياء المادية تمثل أنواعاً من المضامين لانها موضوعات لمصالح بشرية مختلفة (مادية واقتصادية وروحية))⁽⁵⁾. اما في علم الاخلاق فيطلق عليه ما يدل عليه لفظ الخير. بحيث تكون قيمة الفعل تابعة لما فيه من ضربة، فكلما كانت المطابقة بين الفعل والصور الغائبة للخير أكمل كانت قيمة الفعل اكبر، تسمى الصور الغائبة المرشحة على صفات الذهن بالمضامين المثالية، واذا فسرت بأسباب طبيعية او نفسية او اجتماعية كان تفسيرها وجودياً⁽⁶⁾.

(1) سلمان قطاية: المسرح العربي من أين الى أين، (دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1972) ص56
 (2) ابن منظور، جمال الدين بن مكرم: لسان العرب، ج7، (بيروت: دار احياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع، 2010)، ص405
 (3) سورة البينة الآية (3)
 (4) رمضان الصباغ: الاحكام التقويمية، (الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة، ب.ت)، ص37.
 (5) لجنة من العلماء الاكاديميين الروس، الموسوعة الفلسفية، ط2، أشاروف روزنتال ورودين، ترجمة: سمير كريم، (بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر، 1980)، ص381.
 (6) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج1، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982)، ص213.

اهمية المضامين التربوية:

للقيم اهميتها في حياة المجتمع، فهي تمت لتمس العلاقات الانسانية بكافة صورها فتعمل على تحديد طبيعة علاقات الناس بعضهم ببعض، هي معايير وأهداف لا بد من ورودها فكل مجتمع يريد لتنظيماته الاجتماعية في أداء وظيفتها لتحقيق أهداف الجماعة. ويعتمد الجميع في تكامل بيئة الاجتماعي على المضامين المشتركة بين أعضائه، والتي كلما اتسع مداها بينهم ازدادت وحدة مجتمعهم قوة وتماسكاً في حين تضعف تلك الوحدة كلما انحسر مدى تلك المضامين بينهم، بينما قد يؤدي التناثر والاختلاف في المضامين الى صراع بين اعضاء ذلك المجتمع، غالباً ما يقود الى تفككه والى صعوبة الوصول الى اتفاق في الامور المهمة (1).

ومما هو معلوم ان الافراد الذين يعيشون في مجتمع واحد قد لا يتشابهون جميعهم في نظمهم المضامينية بل قد يختلف نظام المضامين من فرد الى آخر ومن جماعة الى أخرى ويبين الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، المصلح الناجح هو فرد يشارك في قيم جماعته وعن طريق هذه المشاركة يمكنه الاتصال بهم لكي يبشر بقيم غير تقليدية لها دورها في عملية التغيير الاجتماعي، تلك العمليات التي هي بحاجة الى مثل هؤلاء الافراد الذين يسعون الى تغيير المضامين التي لم تعد تتلاءم والمرحلة التي يشهدها او ينشدها مجتمعهم (2).

هناك مسألة طالما أثارت اهتمام المشتغلين بحقيقة الابداع الفني والأدبي الا وهي (الشكل والمضمون) والعلاقة الجدلية بينهما. فالبعض يقول ان الشكل مستقلاً تماماً عن المضمون، والثاني يؤكد الارتباط الوثيق بينهما واعتبر أحدهما مكماً للآخر، وهما وحدة عضوية، يعتبر الشكل في نظر البعض بأنه الوعاء الذي يصب فيه المضمون أي انه يأتي بالمرتبة الثانية حيث يكون المضمون هو الاساس القادر على تغيير الشكل لمقتضياته المتعددة، اما في مجال الادب فكانت النظرية الشكلانية حيث عدت هذه النظرية ان الشكل في المرتبة الاولى والمتحكم بالمضمون وفي مجال الفن وبكافة انواعه التي اعتبرت نزعات انسانية متمثلة بتجارب حياتية ماضية المراد منها الاستفادة والمعرفة عن طريق اعادة حركياً "او صوتياً او خيالياً" بواسطة الابداع الدرامي أو الادبي، ويكون الترابط التحولي هنا بين الشكل والمضمون، وعدم انفصالهما (أن الزعم بأن هناك "مضمون" في العمل الفني يمكن فصله عن الشكل الذي يصوغه الى تجربة مفهومة او معنى مفهوم وهناك شكلاً فنياً يوجد منفصلاً عن التجربة التي يتشكل من خلالها لهو قولٌ غريب حقاً) لم يكن العرب يعرفون المسرح كما هو الا عندما ادخله مارون النقاش عام 1848 م الى البلاد العربية وتحديداً في لبنان، وهذا يحيلنا الى عدم معرفة العرب لقضية الشكل والمضمون في هذا الفن، بسبب عدم وجود تجارب مسرحية متعددة يمكن ان تكون نماذج يستند عليها لتطبيق ما يخص هذه المعادلة وعندما طرح مارون النقاش هذا الفن الجديد لم يعد قد ادرك اهمية ان يكون لهذا الفن شكلاً ومضموناً، ولو انه كان يرى بفن المسرح الذي أتى به من الغرب شكلاً يحمل في طياته عرض لمضامين غاية في الاهمية يجب ان يطلع الناس ويعتبروا ويستفيدوا منها، مثل المضامين الاخلاقية والاجتماعية و غيرها. وظل الشكل المسرحي العربي مقتبساً من الغرب حتى أخذ هذا الفن حيزاً كبيراً من دائرة الاهتمام الثقافي والفني والفكري، وراح المشتغلون به يبحثون عن خصوصية الشكل المسرحي العربي والبحث عن المضمون العربي حتى تكتمل. الخصوصية والهوية للمسرح العربي، أن المسرح العربي يبحث شكل ومضمون خاص به وأن المضمون في المسرح العربي قد أوجده الكتاب المسرحيين (3).

يرى الباحث بأن المسرح العربي من المسارح المعروفة حالياً في كل انحاء العالم وأذا اردنا انجاح هذا المسرح فلا بد من كتابة نصوص مسرحية تصل الى المساحة العالمية وليس العربية فقط اذن فالنص الجيد هو الذي يقوم بدور كبير في نجاح العملية المسرحية. ونلاحظ هذا واضحاً في موضوعة استشهاد الامام الحسين (عليه السلام) في واقعة الطف حيث أثرت في

(1) صموئيل مغاويوس: الصحة النفسية والعمل المدرسي، ط1، (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1974)، ص44-45.

(2) خلف نصار محسن الهيتي: القيم السائدة في صحافة الاطفال العراقية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، 1977 ص3.

(3) ينظر: مهدي هندو، دراسات في المسرح العربي، (كربلاء: مكتبة الحكمة، 2001م)، ص31-33.

الكتاب العرب وقاموا بأخذها كموضوعة لكتاباتهم كنصوص مسرحية، ولأن مأساة استشهاد الامام الحسين (عليه السلام) فيها مضامين فكرية وتربوية كبيرة تشيرها هذه الموقعة وهي (الطف) فقد بدأ ذلك واضحاً في النصوص المسرحية المكتوبة العربية.

وتعتبر مسرحية "الحسين نائراً وشهيداً" للكاتب العربي عبد الرحمن الشرفاوي من النصوص العربية الشعرية وهي من افضل اعماله المسرحية المكتوبة التي أغنت المسرح العربي مع بقية المسرحيات الشعرية والتي استطاعت تجاوز مثالب الماضي ومن اجمل الملاحم الشعرية المعاصرة التي تطرح مفهوم البطل في رؤيا قومية وفي نفحة شعرية دقيقة تتخللها غمامة حزن عميق ورصاصات الاستبداد في قلوب كل شهيد (1).

"ولعل الاتجاه العام للأدب المسرحي المعاصر في سوريا التزامه بقضايا الأمة العربية والتزامه" ولعل الاتجاه العام للأدب المسرحي المعاصر في سوريا التزامه بقضايا الأمة العربية والتزامه بأداء دور سياسي مستخدماً في ذلك مختلف الاشكال المسرحية من كوميديا لاذعة الى تراجيديا قاتمة الى تعريب برشتي وحتى الايهام العاطفي" (2).

اما الكاتبة المستشرقة السوفيتية تمارا الكساندروفنا في كتابها (ألف عام وعام على المسرح العربي) واصفة قضية الحسين (عليه السلام) من ناحية درامية مأساوية، تقول "ولا يتبقى لنا في النتيجة الا ان نأسف لعدم ولادة شكسبير عربي كان باستطاعته تجسيد طابع ابطاله وسلوكهم في الشكل الفني للتراجيديا الدموية" (3). كما قالت "أن في هذه المادة من المؤامرات والقسوة والتعسف والشر ما لا يقل عما كانت عليه في مواضيع عصر حروب الوردة الحمراء والوردة البيضاء لكن على الرغم من عدم توفر الاساس الادبي المتين، فقد أدى مصير الحسين المأساوي وأدت معركة كربلاء الى ولادة (التعزية) التي تعتبر من أقدم العروض المسرحية في العالم الاسلامي" (4).

وفي رأي الكساندروفنا وطموحها في ظهور نص مسرحي عن واقعة الطف، لكي يأخذ شهرته الدراسية مثلما أخذت نصوص شكسبير موقعها في النصوص الادبية العالمية، فقد ظهرت نصوص مسرحية عربية جديدة قد تم استثمار احداث واقعة الطف فيها درامياً ومنتها الحكائي، مما أخذت شهرة كبيرة في الساحة الادبية المسرحية، وبقي منها محدوداً لطيف مساحة النشر الذي أضعف تداول المطبوع بين البلدان العربية لأنه أقتصر على نشره لمدة واحدة، فضلاً عن الموانع التي كانت تضعها السلطة السياسية في أكثر من بلد عربي أراء موضوع كهذا وذلك لكونه يشكل حساسية خاصة بين هذا الطرف وذاك (5).

ويعتقد الباحث من وجوب ذكر تلك الكتابات للنصوص العربية التي تضمنت واقعة الطف مع ذكر اسماء الكتاب العرب لتلك النصوص لما تشكله تلك النصوص من تمثيل للمعاني الخالدة التي يشكلها استشهاد الحسين (عليه السلام) في تلك النصوص وما يعبر عنها (عليه السلام) في استشهاده في تلك الواقعة من معاني اخلاقية وفكرية وتربوية.

وفيما يلي النصوص المسرحية العربية التي تناولت واقعة الطف واستشهاد الحسين (عليه السلام) كموضوعه لها وهي: (6)

- 1- نص مسرحية (مصرع الحسين) للشاعر السوري (عدنان مردم بيك).
- 2- نص (نشيد الشهيد) فارسي الاصل، اعداد (محمد عزيزة) بعنوان (الأم الحسين أو مأساة كربلاء) ترجمة: رفيق الصبان والنص معد عن عدد من نصوص التعزية.

(1) ينظر: رياض عصمت بقعة ضوء، (دراسات تطبيقية في المسرح العربي) / (دمشق: منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي)، 1975 ص24-25.

(2) رياض عصمت: مصدر سابق: ص32.

(3) د.محمد حسين حبيب، استثمار واقعة الطف في النصوص المسرحية العربية / مجلة المنهاج العدد 46 السنة الثانية عشر بيروت مؤسسة الغدير 2007 ص122-123.

(4) المصدر السابق نفسه

(5) ينظر: د.محمد حسين حبيب، مصدر سابق.

(6) د.محمد حسين حبيب، مصدر سابق، ص123-124.

3- مسرحية (هكذا تكلم الحسين) للشاعر المصري (محمد العفيفي) وهي مسرحية شعرية في خمسة فصول نشرت عام 1969.

4- نص (مقتل في كربلاء) للشاعر المصري (فتحي سعيد في ديوانه الشعري) مصر لم تتم، الصادر عام 1973م والنص عبارة عن قصيدة طويلة.

5- مسرحية (ثار الله) بمراثي (الحسين ثائراً) و (الحسين شهيداً) للشاعر (عبد الرحمن الشرفاوي) 1969م، 1970م.

6- مسرحية (الحسين يموت مرتين)، للكاتب المغربي (عبد الكريم برشيد) وهو كتابة جديدة معدة عن نصوص التعزية.

7- نص (تعازي فاطمية) للكاتب التونسي (عز الدين الموني).

8- مسرحية (الحسين - تراجيديا في ثلاثة فصول)، للمؤلف المسرحي السوري وليد فاضل 1998م

ومن خلال "خلال الانجازات الابداعية والفكرية والادبية في جميع بقاع العالم وأن هذه الانجازات لم تكتشف لولا الروح الوثابة والحبوية والنظرة التقائلية للحياة الحاضرة والمستقبلية التي توفر هواء المبدعون الاصلاء، برغم تصديهم لكل ضغوطات الحياة من نفي وابعاد واضطهاد داخل اوطانهم وخارجها.. وهذه المخاضات انتجت ادباً وفكراً خالداً"⁽¹⁾.

وعلى كاتب النص المسرحي ان يكون عارفاً في البداية ما الموضوعات التي يمكنه ان ينجزها بنجاح في هذا المضمار.. حيث عليه أن يعرف الموضوعات التي تتسجم مع لغته العربية الفصحى⁽²⁾.

كذلك يجب توفر للكاتب رؤية ابداعية فنية، أثناء الكتابة فعليه ان يعرف شروط الكتابة المسرحية الدرامية، وجوهر حركة المسرح وفاعليتها... كم عليه اي الكاتب ان يستوعب جميع جوانب العملية بشقيها الادبي والفني فقد قرأنا عدداً من المسرحيات كانت اقرب الى الشعر المسرحي منه الى المسرح الشعري، برغم توفرها على نمط عال من الشعرية لكنها لم تكن تتوفر على الجانب الدرامي وهو الالم في المسرح الشعري.

كما نؤمن أن النص الادبي في المسرح الشعري، حتى وأن توفر فيه جميع مستلزمات وشروط الكتابة الادبية... لكن لا بد له ان ينجح في جانبه الفني في لحظة تقديمه على خشبة المسرح بالرغم من استمتاعنا ونحن نقرأ مثل هذه النصوص⁽³⁾.

وللتأكيد "ان مرحلة صدر الاسلام وعصر بني امية والعصر العباسي، تمثل كتلة فكرية موحدة الجوانب من حيث التطور الفني ارتفاعاً وهبوطاً حتى عصر الحروب الصليبية اذ واجه العرب الغزو الخارجي"⁽⁴⁾.

كما أن المؤرخ يهتم بما وقع أي بالأحداث التي تنتمي بالضرورة الى الماضي، اما المسرحي فيهتم بالأساس بمعنى ما وقع، وهذا المعنى ينتمي للماضي كما ينتمي للحاضر والمستقبل "ان الاحتفالية وهي تصر على بناء العلاقة من المسرح والجمهور بناءاً جديداً قائماً على المتانة والمشاركة الوجدانية المبنية على ادوات التاريخ بالتراث الاحتفالي والفكري والاجتماعي والفني وعلى ادوات الفكر"⁽⁵⁾.

ويعتقد الباحث ان اهم ما تركز عليه المعتقدات الشعبية والدينية هو عنصر التحدي، تحدي الزمان والمكان حيث كل معتقد يملك لغة انسانية يستطيع من خلالها مخاطبة مختلف البيئات والعقليات المتباينة، وتمكنت تلك المناسبات الدينية الانتقال الى اغوار الانسان والى اعماقه الراكدة لأن هذه المناسبات تسعى في جوهرها الى التواصل والى التكامل مع الانسان ومع الزمان والتاريخ.

(1) رضا الخفاجي: نظرية المسرح الحسيني، مصدر سابق، ص 94.

(2) ينظر: المصدر السابق نفسه: ص 92.

(3) ينظر: رضا الخفاجي: نظرية المسرح الحسيني، مصدر سابق، ص 92.

(4) محمد اديب السيلاوي، الاحتفالية في المسرح المغربي الحديث، (بغداد: دائرة الشؤون الثقافية والنشر، 1983)، ص 35.

(5) المصدر السابق نفسه: ص 139- ص 140- ص 144.

يتبين من خلال انعكاس المنطلقات الادبية لقضية استشهاد بين علي بن ابي طالب (عليه السلام) ان قضية استشهاد الحسين (عليه السلام) هي في جوهرها قضية ذات مضامين فكرية وتربوية واجتماعية من خلال ترسخها في أذهان المجتمعات الاسلامية والانسانية والتي دعت اغلب الكتاب والشعراء والادباء في مختلف انحاء الوطن العربي الى استلهاها كقضية نصية مسرحية تناولوا من خلالها تحقيق العدل الالهي وهناك كتاب قدموا نصوصهم المسرحية المتضمنة لحادثة واقعة الطف وذلك لانهم اتخذوا من مضمون قضية الحسين (عليه السلام) قضية فكرية جوهرية تخاطب عقول الناس ووجدانهم واحاسيسهم وانتمائهم الروحي والجسدي لعقيديتهم ووطنيتهم مما أدى الى تشجيع هؤلاء الكتاب والادباء على تناولها من خلال نتاجاتهم الادبية المتضمنة بنصوصهم المسرحية التي باتت تتنامى يوماً بعد يوم لمراعاتها عقول الناس لما حوته من حب الوطن والشجاعة والاخلاص والتضحية في سبيل قضية عادلة ادت الى ترسيخ هذه الشخصية تاريخياً وأدبياً وثقافياً.

المؤشرات التي اسفر عنها الإطار النظري

- 1- حملت شخصية البطل أبعاد وقيم تربوية من خلال كشفها لنواياها عبر حواراتها الطويلة مع نفسها في بعض الاحيان ومع الشخصيات الاخرى في أحيان اخرى.
 - 2- حققت المسرحيات المتتالية لواقعة الطف نظام عالمي انساني من خلال تطبيق الكثير من القيم التربوية مثل العدالة، البطولة، التضحية، الفداء.
 - 3- ركزت نصوص واقعة الطف على المبادئ والعلاقات الانسانية بوصفها مركز الاهتمامات في الدراما.
 - 4- حملت نصوص واقعة الطف مجموعة من المضامين الفكرية ومنها ترسيخ فكر الدين الاسلامي ومضامينه، وأبعاد الواقعة في الحياة البشرية في كل زمان ومكان.
 - 5- مهارة الكاتب المسرحي تتحقق في الصياغة المتكاملة والمنسجمة مع الوثيقة التاريخية ومتطلبات الفن الدرامي.
 - 6- يتضح الاطار الزماني والمكاني من خلال حوارات الشخصية.
 - 7- اعتمد الكاتب على الوثيقة التاريخية في رسم الاحداث الرئيسية والفرعية في احداث واقعة الطف
 - 8- وظف الكاتب الوزن الملائم لروح العمل الدرامي ومضمونه.
 - 9- استخدام اللغة الشعرية في كتابة النص المسرحي لواقعة الطف وذلك لملائمتها وانسجامها مع ابعاد تلك الواقعة.
 - 10- عبرت المنولوجات التي تستخدمها الشخصية البطلة عن حوارات داخلية تكشف عن صراعاتها النفسي وتنازعها بمرارة مع الشخصيات الاخرى مما دللت على ابعادها الفكرية والتربوية
 - 11- إلباس الشخصية التاريخية ثوباً تراجمياً مأساوياً للكشف عن معاناتها الشخصية ومضامينها الفكرية.
- الدراسات السابقة ومناقشتها:**

- لا توجد دراسات كثيرة شبيهة بموضوع هذا البحث ولكن هناك دراسات قريبة من هذا البحث فهناك:
- 1- دراسة منشورة للأستاذ الدكتور محمد حسن حبيب في مجلة المنهاج التي تصدر عن مؤسسة الغدير في بيروت 2007 بعنوان (استثمار واقعة الطف في النصوص المسرحية الشعرية) وهي ايضاً ذات هدف يختلف عن هدف هذا البحث ولكن تم أخذها في المتن في المبحث الثاني من هذا البحث في الاطار النظري لوجود مسح عن الكتاب العرب الذين تناولوا واقعة الطف في نصوصهم المسرحية.
 - 2- رسالة ماجستير غير منشورة مقدّمة الى جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة عام 2010 م من قبل الباحث ياسر عبد الصاحب البراك بعنوان (الاشكال ما قبل المسرحية ومرجعياتها الانثروبولوجية (التعزية أنموذجاً)) موضحاً فيها ما هي التعزية وما هي مرجعياتها التاريخية في العراق وبلدان اسلامية وهي بعيدة في هدفها عن هدف هذا البحث.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولاً: مجتمع البحث:

يضم مجتمع البحث عشرة مسرحيات عراقية تضمنت احداث واقعة الطف للفترة الزمنية من (1931) ولغاية (2010) كما في الجدول رقم (1):

جدول رقم (1) يبين مجتمع البحث

ت	اسم المسرحية	سنة تأليفها	اسم المؤلف
1	الحسين	1931	محمد الرضا شريف الدين
2	ثانية يجيء الحسين	1967	محمد علي الخفاجي
3	الحر الرياحي	1982	عبد الرزاق عبد الواحد
4	ذهب ليقود الحلم (مسلم بن عقيل)	2000	محمد علي الخفاجي
5	يزيد	2006	علاوي كاظم كشيش
6	الحسين	2007	باقر صاحب
7	صوت الحر الرياحي	2007	رضا الخفاجي
8	السيف وزينب	2008	عمار
9	صوت الحسين	2008	رضا الخفاجي
10	قمر بني هاشم (العباس بن علي)	2009	رضا الخفاجي

ثانياً: عينة البحث:

لجأ الباحث الى الطريقة القصدية في اختيار عينة البحث كما هو في جدول رقم (2) وذلك لاعتبار الباحث شخصية (الحر الرياحي) بانقلابها من معسكر الظلم وهو معسكر يزيد الى معسكر الخير والعدل وهو معسكر الحسين (عليه السلام) مثلت كمضمون فكري وتربوي وهو ما يرمي اليه الباحث.

جدول رقم (2) يبين عينة البحث

1	الحر الرياحي	1982	عبد الرزاق عبد الواحد
2	صوت الحر الرياحي	2007	رضا الخفاجي

ثالثاً: أداة البحث:

أعتمد الباحث على ما تمت الاشارة اليه في الاطار النظري من مؤشرات لتحليل عينات البحث، حيث كانت مؤشرات الاطار النظري وما اسفرت عنه من سمات وعناصر، أداة لتحليل العينات، فضلاً عما حفلت به من مضامين النصوص الفكرية والتربوية كان على الباحث تصنيفها وجعلها كوحداث للتحليل.

رابعاً: منهجية البحث:

أتبع الباحث في تحليل العينات المنهج الوصفي التحليلي أثناء متابعة البناء الفكري والتربوي لتلك العينات وهذا ما يتلاءم مع ما يرمي اليه الباحث.

خامساً: تحليل العينات:

العينة الاولى: مسرحية الحر الرياحي:

مسرحية شعرية تتكون من ثلاثة فصول. وهي من تأليف الشاعر العراقي المعروف (عبد الرزاق عبد الواحد) في عام 1982 م. وفي هذه المسرحية تناول الشاعر شخصية الحر الرياحي وهو الحر بن يزيد الرياحي وهو قائد على الف فارس وضعهم يزيد بن معاوية بن ابي سفيان تحت أمرته لكي يمنع بهم الحسين بن علي (عليه السلام) من العودة الى المدينة في معركة واقعة الطف. فقد مثل الحر هنا العدالة بانتقاله من معسكر بني امية الى معسكر الحسين لإحساسه بأنه مع الظلم

وتحوّله الى الجانب الآخر من القضية لتحقيق العدل. وأن في هذه الشخصية لمضامين فكرية وتربوية سوف نلاحظها في التحليل الآتي في هذه المسرحية.

ففي الحوار للحر : ((أنما لحظة للصمت

((فلتحتضر كلماتك انفسها

تترجع ؟

أم تقتل الآن ؟

أي طريقك أوضح ؟))⁽¹⁾

نلاحظ في هذا الحوار اعلاه بأن الحر يستشير نفسه وهو يتكلم معها ليستطيع اختيار الطريق الصحيح. وهنا يتبين الصراع الداخلي لشخصية الحر لكي يستطيع تحقيق (العدالة) وهي من المضامين الفكرية والتربوية المهمة. وان من اجمل المعاني الانسانية لحظة تحول الانسان من طريق الشر الى طريق الخير ومن الظلام الى النور هذا ما دلل علسه هذا الحوار.

وفي الحوار التالي:

((الحر : ((لنفسه))

أمنوا الموت فأنشروا

وأمنتم

فيحملوا صبية

أصغر الجرح أكبر منهم !

وأمنتم.. فهم نقر

يصرخ الحق بينهم صرخة

ثم يهوي على وجهه))⁽²⁾

نلاحظ من هذا الحوار أن الحر مع (نفسه) وهو يعرف بعد أن تم اخباره بأن الباقيين مع الحسين (عليه السلام) هم من العوائل من (نساء) وكثير معهم كانوا هم اطفال صغار وبالتالي كيف عليه ان يذهب لقتالهم وهم صبية صغار فالحر هنا تظهر لديه العاطفة بشكل واضح لما تشكله هذه المأساة وهي قتل العوائل و الاطفال الصغار وهي تجسد هنا مضامين وقيم اخلاقية عالية لدى الحر للحفاظ على سلامة هذه العوائل والاطفال الصغار وهنا العطف على الصغير من قبل الكبير قيمة عليا اتسمت بها مبادئ واخلاق الحر.

اما في الحوار :

((الحر قتن الناس

اليهم حوله

صدقوا أنه ابن النبي

وأن على وجهه صفحة للرسالة وما قرعت

فهو قارئها

يدعي انه جاء ليحملها منقذاً...

صدقوا أنه كل ذلك...))⁽³⁾

(1) عبد الرزاق عبد الواحد، مسرحية الحر الرياحي، (بيروت: الدار العربية للموسوعات، 1982) ص 23.

(2) المصدر السابق نفسه، ص 28

(3) المصدر السابق نفسه، ص 44.

نلاحظ في هذا الحوار من المسرحية فكرة مهمة تجلت في ترسيخ فكر الدين الاسلامي على اعتبار ان الحسين (عليه السلام) هو ابن بنت رسول الله صاحب الرسالة الخالدة وهي الدين الاسلامي وهي بطبيعتها كعقيدة دينية. نلاحظ ان في الدين الاسلامي في كل المضامين الفكرية والتربوية من مبادئ وقيم عليا واخلاق حميدة حث عليها الدين الاسلامي عن طريق نبينا الكريم محمد بن عبد الله (ﷺ). وفي الحوار:

((ستحاسبكم حتى اطراف اصابعكم

وسيلقى آخركم اولكم

ستقولون خُرنا

وتقولون تقولون

ولكن جرأتكم أنفسكم حتى اطفأتم

ضوء من أضواء الله

الويل لكم

كنت عدواً وتهيبت اراقة هذا الدم)) (1)

في هذا الحوار نرى تحول (الحر) بشكل واضح فهو ينادي العسكر الذين قاموا مع (الشمر) بقتل الحسين (عليه السلام) منادياً لهم بشدة في أن ما قاموا به يعتبر جريمة ضد الدين والانسانية والقيم الاخلاقية وهنا ينادي الحر بمفاهيم تربوية وفكرية نراها قد تجسدت في هذا الحوار الشعري الذي ينسجم مع الطابع الدرامي للشخصية الدرامية.

العينة الثانية: مسرحية صوت الحر الرياحي:

وهي مسرحية شعرية ذات فصل واحد ويتكون هذا الفصل من سبعة مشاهد وهي من تأليف الشاعر والكاتب والاديب (رضا الخفاجي) للعام 2007 م وهي تتخذ من صوت الحر الرياحي أساساً للحوارات الشعرية وهذه الشخصية أي شخصية الحر الرياحي تتميز بأنها متصاعدة في حركتها وانفعالاتها أثناء الاحداث التي تجري في المسرحية اضافة الى وجود صراع نفسي داخل هذه الشخصية وهو من مواصفات العمل الدرامي المتكامل.

ففي الحوار التالي:

((الحر باندھاش: أكثر من سبعين قليلاً؟!

هل يعقل هذا؟؟؟

هل يعقل ان ابا عبد الله...

أتى ليحارب جيش يزيد...

هذه القلة... !!!

وهو ابن علي؟؟!

من يأتي بجميع عياله...

لابد له هدف آخر غير الحرب...

مثل أبي عبد الله يعرف فعل يزيد...

يعرف كيف يفكر وكذلك يعرف سيرته !)) (2)

نلاحظ في الحوار السابق بأن الحر استخدم عقله في تفسير الامور في الاستفهام التالي الذي هو ((اذا كان الحسين قادماً لمعركة مع جيش يزيد بن ابي سفيان فلماذا أتى بعدد قليل وهم سبعين فرداً فقط ومعهم ايضاً النساء والاطفال)) اذن

(1)المصدر السابق نفسه، ص96.

(2)رضا الخفاجي، صوت الحر الرياحي (الكوفة، دار التوحيد للنشر والتوزيع، 2007) ص 26-27.

استنتج الحر الرياحي بأن الحسين لم يأتي للقتال بل للحديث السلمي هنا نلاحظ فكر الحر الرياحي فكر واسع ادى به الى رؤية الصورة التي أتى به الحسين (عليه السلام) بوضوح وهذا مفهوم فكري واضح وهو رؤية الاشياء بمنظارها المنطقي وليس الشكلي:

اما في الحوار الآخر:

((الحر: الآن بقيت وحيداً يا حُر !

ماذا تفعل في الغد ؟ !!

هل يعقل هذا يا حر ؟

أطفال وشيوخ ونساء ؟!

أو هل يجهل قانون الحرب....

أن ابا عبد الله يحيرني...

شوقي يزداد لفجر الغد...

الفجر قريب وستطرح اسئلة جمّة...

وأنا اطلب من ربي في هذه الساعة...

ان لا يوقع نفسي في ذلك لا يمحي...

لا انكر افضال امية...

لكني ان اقحم نفسي في أمر...

يسلبني عدل وأيثار الفرسان...

وأنا الحر...))⁽¹⁾

نستنبط من الحوار السابق في أن الحر يعرف بأنه فارس وأن للفرسان صفات واخلاق واولها العدالة ثم يعرف نفسه بأنه يأبى ان يخالف هذه الصفات والاخلاق وهي قيم ومثل عليا يتحلى بها كل فارس وهي الشجاعة والمروءة واکرام الضيف والعطف على الشيوخ والاطفال ومساعدة الآخرين والتضحية في سبيل قضية الحق ضد الباطل.

وفي حوار آخر: ((الصوت...

المرء يكون حيث تريد له افكاره...

يبحر معها...

يوغل في كل دقائقها...

تتلبسه...

يتلبسها...

وأذن لا فرق ما بين اليقظة والنوم...

الجوهر أن تعرف كيف يعيش بأفكارك...

كيف تجذرها في قلب الناس...

حتى تتخلد يا حر...

الحر: ((بأندهاش))

أتقول الخلد...

من منا لا يتمنى الخلد...

الخلد حياة أبدية...

(1)المصدر السابق نفسه، ص 28-29.

لا تتحقق الا في فعل لا يحى...

فعل يسمى بالانسان... فعل خلاق...))⁽¹⁾

ركز الشاعر هنا في هذا الحوار على الافكار والفكر فالإنسان اذا كان يريد الخلود في الحياة وهو تعبير مجازي اي الجنة في الآخرة يوم القيامة يحاسب الانسان على افعاله واعماله في الحياة الدنيا فكيف تأتي الاعمال الصالحة دون فكر قويمة عالية يتمتع به الانسان. فالفكر ان كان مستقراً ومفتوحاً نحو الحياة من امور ثقافية واجتماعية. وما يتحلى به الانسان من قيم تربوية عالية تقوده كل هذه القيم التربوية والفكرية نحو عمل كل شيء صالح يرضي الله سبحانه وتعالى ويرضي ضميره ويرضي الناس وبالتالي يحصل على جنة الخلد، ويخلد في الحياة الدنيا بذكره الطيب بين الناس نتيجة لأفعاله الصالحة والطيبة في حياته.

وفي حوار الحر التالي:

((لم افقه في بيع وشراء...

أعشق فرسي...

أبغى نشوة روعي...

لم يلجمن الباطل عن قول الحق...

عن فعل الخير...

لم يغرين أي نداء...

لا يدرك عشقي للحرية...

للأيتار...))⁽²⁾

((لم يخلن حدسي ابداً...

كنت اميز بين الاضداد...

وأنا مطبوع منذ صباي...

اقدامي يسبقه صدقي...

وولائي يسبقه عشقي...

فلقد كنت الفائز في كل لقاء...

وأنا ماضٍ للقاء أبي عبد الله...))⁽³⁾

نرى في هذا الحوار ان الشاعر قد وصف الحر الرياحي على المسافة بعده صفات جميلة وهي حبه للفروسية ولا يسكته الباطل عن قول الحق وهو الخير دائماً ولا يقريه أي داع الى الشر وحابٍ لان يكون حراً أي انه يعمل ما يملى عليه ضميره من فعل صحيح أي ما تربى عليه من قيم ومبادئ ورغبته للتضحية في سبيل الحق وهو هنا يستخدم دائماً عقله في التمييز بين الصحيح والخطأ وهو يصف نفسه بالصدق والولاء ويعني في نهاية الحوار بأن في التحاقه بالحسين (عليه السلام) وجماعته هو فوز في الدنيا لأنه نهج الطريق الصحيح وفوز في الآخرة لأنه سوف يستشهد في سبيل الله. أذن كل هذه الصفات مجتمعة هي من اهم المضامين الفكرية والتربوية التي يتحلى بها مجتمعنا.

وفي الحوار التالي:

((الحر (يرد بحسم):

أسمع يا شمر...

لن يرهني بطش...

(1)المصدر السابق نفسه، ص39-40.

(2)المصدر السابق نفسه، ص51.

(3)المصدر السابق نفسه، ص52.

أمثالك يعرف أمثالي...

والنفس أخيرها اللحظة...

ما بين الجنة والنار...

ما بين المجر او العار...

فأنا أنحاز الى قيمتي...

كل يبني مجده بطريقته...))⁽¹⁾

في هذا الحوار تتمثل أعلى المعاني السامية التي تمثلت بشخص الحر الرياحي عندما رد على الشمر بحسم قائلاً له (أنك لا تخيفني وأنا لا أخاف منك فأنت وأمثالك يعرف شجاعتي في القتال وأنا قد حددت طريقي الى الجنة وبقائي معك يعني الذهاب الى النار) فالحر هنا تحركه قيمه واهمها الوقوف بجانب الحسين (عليه السلام) لما يأمر الله به وهو طريق الهداية والحق فهو يريد أن يبني له مجداً عند الله بفعله النبيل هذا وبهذا الحوار تتحلى مفاهيم هذا البطل الفارس الشجاع في الدفاع عن عقيدته ومبادئه هنا نرى مضامينه الفكرية والتربوية تبلغ أعلى مستوياتها في محاربة الظلم والفساد.

الفصل الرابع

النتائج والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

ولا: النتائج:

- 1- تجسدت العدالة كمضمون فكري وتربوي عن طريق الصراع الداخلي الذي بينه الشاعر عبد الرزاق عبد الواحد في شخصية الحر الرياحي في المسرحية.
- 2- بين الشاعر عبد الرزاق عبد الواحد الجانب العاطفي لشخصية الحر الرياحي.
- 3- أوضح الشاعر عبد الرزاق عبد الواحد الدين الاسلامي كعقيدة تضمنت جميع المضامين الفكرية والتربوية من قيم ومبادئ ومثل عليا.
- 4- اعتمد الكاتب على الوثائق التاريخية لواقعة الطف لاستلهاها في النص المسرحي العراقي
- 5- ركز الكاتب والشاعر رضا الخفاجي على الجانب الفكري في شخصية الحر الرياحي.
- 6- أوضح الشاعر رضا الخفاجي صفات اصيلة للفارس العربي من شجاعة ومروءة و التضحية في سبيل نصره الحق ضد الباطل.
- 7- بين الشاعر رضا الخفاجي، مفهوم الخلود لدى الانسان وكيف يمكن ان يخلد الانسان بأعماله الصالحة في الحياة.

ثانياً: الاستنتاجات

- 1- تجسدت العدالة لدى الكاتب العراقي في نصوص واقعة الطف المسرحية عن طريق الصراع الداخلي.
- 2- ظهرت الملامح العاطفية في نصوص الكاتب العراقي.
- 3- اعتمد الكاتب المسرحي العراقي على معالم الدين الاسلامي التي تجسدت في الوثيقة التاريخية التي استمد منها الواقعة.
- 4- بينت نصوص الكاتب المسرحي العراقي مضامين فكرية من خلال تبنيه التحولات التقنية في الشخصيات التي استلهاها الكاتب.

(1)المصدر السابق نفسه، ص98.

المصادر

الرسائل والأطاريح

- 1- الهيتي (خلف نصار محيسن): القيم السائدة في صحافة الاطفال العراقية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد، 1977.

المسرحيات

- 2- الخفاخي (رضا): مسرحية صوت الحر الرياحي (الكوفة: دار التوحيد للنشر والتوزيع، 2007)
- 3- عبد الواحد (عبد الرزاق): مسرحية الحر الرياحي، (بيروت: الدار العربية للموسوعات، 1982)

المعززات المستخدمة في تعديل سلوك التلامذة ذوي الإحتياجات الخاصة من وجهة نظر معلمهم في محافظة بابل

أ.م. هاشم راضي جثير العوادي
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

Reinforcements Used in Adjusting the Behavior of the Students of Special Needs From the View of their Teachers in Babylon Governorate

Asst. Prof. Hashim Radi Chitheer Al-Awadi
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The present research consists of five sections, the first deals with the problem of the research, aims, and the limits. The second is the theoretical part. The third gives description to the procedures followed to achieve the aims of the study. The fourth section presents the results of the study and the discussion of the results. The fifth section presents some conclusions, recommendations and suggestions.

المخلص

يتكون البحث الحالي من خمسة فصول الاول يتضمن مشكله البحث وأهميته وهدف البحث وحدود البحث وكذلك تحديد المصطلحات.

والفصل الثاني يتضمن إطارا نظريا لتعديل السلوك والمعززات المستعملة في تعديله وعرض لبعض النظريات وعرضا للدراسات السابقة العربية والأجنبية التي لها علاقة بموضع الدراسة الحالية.

إما الفصل الثالث يتضمن وصفا للإجراءات التي اتبعها الباحث من اجل تحقيق هدف بحثه فقد تضمن هذا الفصل منهج للبحث ومجتمع البحث وعينة البحث وكيفية اختيارها، وإجراءات إعداد الأداة المتمثلة بالاستبانة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها وتطبيق الأداة والوسائل الإحصائية التي استعملت في الوصول إلى النتائج، وهي معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح، والوزن الثوي.

إما الفصل الرابع فهو يتضمن عرض النتائج التي توصل اليها وتفسيرها. ويحتوي الفصل الخامس على الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي يقترحها الباحث، وقد ختمت الدراسة بجملة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

إن الاهتمام بالتربية بشكل عام وتربية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة تحديدا يرتبط ارتباط وثيقا بدرجة الوعي والتحضر لأي مجتمع وكلما تطورت الحياة المختلفة ازداد الاهتمام بهذه الفئات إذا تعد التربية العامل الرئيسي للحضارة الإنسانية وبعد التعامل مع سلوك الأطفال من أكثر القضايا التي تشغل العاملين في التربية ويكشف تساؤل المعلمين عن أكثر جوانب عملهم صعوبة وإحباط في التعامل مع مشكلات السلوك (راشد، 2002، ص2) والدراسات تؤكد على ضرورة الاهتمام الكبير الواسع من الباحثين ومراكز الأبحاث في دول العالم بالتلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة لاسيما فيما يتعلق بالإجراءات والطرق المناسبة لتشخيص وكشف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة مازالت معظم الدول العربية ومنها العراق بحاجة إلى الكثير من الخدمات التي تقدم للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والتي يمكن من خلالها علاج وتأهيل هؤلاء التلاميذ (علي، 2007، ص2) ومما يزيد من صعوبة هذه المشكلة هو تشخيص هذه الفئة في الوطن العربي بشكل خاص وذلك لافتقار المختصين في هذا المجال إلى نظام دقيق صادق وثابت للقياس إذا ما علمنا إن التشخيص عمليه معقده

ونواجه صعوبتها نحن في الدول النامية (راشد، 2002، ص34) إن مشاكل تعديل السلوك من أكثر ما يقلق الإباء والمعلمين في مجال التربية الخاصة إذا لا تخلو أي مؤسسه تعليمية منها. وقد تكون المعلم في بعض الأحيان مسببا لها نتيجة الأساليب في التدريس أو التعامل مع التلاميذ وهذا ينطبق على الإباء وكذلك (قمش، 2010، ص13) تعدد المشكلات السلوكية أدى على تعدد طرق القياس والتي تعتمد بشكل رئيسي على طبيعة المشكلة السلوكية من حيث شدتها الزمنية لذلك فأن تعديل أساليب السلوك التي استخدمت بشكل كبير في أمريكا وأوربا أثبتت نجاحها تمد الإباء والمعلمين بمعلومات على غاية من الأهمية في كيفية التعامل مع التلاميذ علما بعيدا عن العشوائية والتجريب إن معرفة المعلم لأساليب تعديل السلوك يجعله أكثر قدره

على تقليل الصعوبات والمشكلات تحدث في إطار الصف بشكل خاص والمدرسة بشكل عام وما لها من إبعاد ايجابيه على المعلم والتلاميذ (الظاهر، 2004، ص209) وقبل البدء بتعديل السلوك يجب إقامة علمي ودراسة شامله للظروف المؤدية لحدوث السلوك ويجب إن نؤمن إن الإنسان له صفات فريده من محاسن وعيوب واحتياجات ومن حقه إن يحب ويكره ويختار ويرفض وان إيمانه الصادق بقدراته وحقه بالوصول إلى حياة أفضل يساعدنا كثيرا في تحقيق أهدافنا (أبو جادو، 2011، ص75) وتعديل السلوك لا يعتمد على الادوية لأنها لأتحل المشكلة ولا الحد من الحركة لأنها ستخلف عند التلميذ عدوانيه ولا الاعتماد على استدعاء من لديه القدرة على السيطرة عن الموقف مثل الأب والمدير لأنها لا تؤدي إلى نتائج وفي أي خطه لتعديل السلوك يجب إن نعلم على مشاركة الأهل الفعالة وان كان لدى التلاميذ مجموعه من السلوكيات غير المرغوبة فلا يمكن تعديلها دفعه واحده بل ستكون مهمة مستحيلة لذلك علينا تقييم السلوك وتقسيمه إلى مراحل واختيار الأصعب والأهم (بطرس، 2010، ص210).

أهمية البحث:

التربية وسيله المجتمع في تحقيق فردية المواطن وجماعيته، فهي تعمل من جهة على تنمية قدرات الفرد وتهذيب ميوله وصقل فطرته، وإكسابه مهارات حياتيه عامه، كما تعمل في الوقت نفسه على تهيئة لان يعيش سعيدا في الجماعة وينكيف لها وسيم في نشاطها وعمل الصالح (ديفيد، 1983، ص1) والتربية ضرورية للفرد والمجتمع معا فضرورتها للإنسان تكون في المحافظة على جنسه وتوجيه غرائزه، وتنظيم عواطفه وتنمية ميوله بما يتناسب وثقافة المجتمع (أبو شعيره، 2009، ص18)، وتتأثر بظروف الزمان والمكان وتقوم في إطار ثقافي معقد التركيب مفرداتها وعناصرها تتأثر بالظروف الاجتماعية والعوامل البيئية والخبرات الإنسانية والاتجاهات الفلسفية إن لهذا كله التأثير الكبير على ما تهتم به العملية التربوية وأي نظام تعليمي فقدرات التلاميذ العقلية وتقييم تحصيلهم الدراسي ونوع الطريقة التي يتعلمون بها والإجراءات والتنظيمات التي تحكم هذه العملية تتأثر بتيارات الجو الاجتماعي، والمؤثرات الذاتية وبنوع الحياة التي يعيشها النظام التعليمي. وتوضح أهمية التربية للفرد من كونها العملية التي يستطيع بها الفرد يكتشف مواهب نفسه وقدراته وان ينميها ويجعلها أكثر ملائمة لظروف البيئة التي يحتاجها كما يستطيع بها إن يواجه القدرات بحيث تتفاعل مع مستلزمات الحياة فينجح وهكذا فان التربية هي أهم العوامل التي تؤدي إلى استمرار المدنية والثقافية في المجتمع فهي من عامل استمراره واستقراره (علي، 2007، ص3231).

ومجال التربية الخاصة احد المجالات التربوية الحديثة الذي يعني بتربية التلاميذ غير العاديين وهم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذين يختلفون عن أقرانهم العاديين، إما في قدراتهم العقلية أو الحسية أو الجسمية أو الاكاديميه أو السلوكية أو الانفعالية أو التواصلية اختلافا يوجب إجراء تعديلات ضرورية في المتطلبات التعليمية والمستلزمات المدرسية ويتم ذلك من خلال استخدام الوسائل والطرق والأساليب والبرامج التي من شأنها إن تمكن هؤلاء التلاميذ على اختلاف احتياجاتهم وخصائصهم في الاستفادة من البيئة التربوية الطبيعية (بحي، 2010، ص21) والشخص المعاق له حقوق وعليه واجبات لا يجوز تجاهلها وهذا ما أكدت عليه الديانات السماوية وأشارت اليه القوانين الوضعية في العديد من الدول ولكن رغم ذلك فقد كان ينظر إلى هذه الفئة من البشر في القرن السادس عشر وحتى نهاية القرن التاسع عشر نظره غير

إنسانيه.وهذا من أهم عوامل التخلف وكذلك يعتبر عدم الاهتمام بهذه الفئة من العوامل المادية والمعنوية والبشرية وخاصة في المجتمعات التي في أمس الحاجة إلى الطاقات (كوافحة، 2004، ص45).

وتؤكد التربية الخاصة على ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة وتكيف المناهج وطرق التدريس الخاصة بهم، بما يتلاءم احتياجاتهم وبما يسمح بدمجهم مع ذويهم من التلاميذ العاديين في صفوف التعليم. ويشهد العقد الحالي تطوراً هائلاً في مجال الاهتمام بالاعاقه ونشطت الدول المختلفة في تطوير برامجها في مجال الاعاقه لان الاستجابة الفعالة لمشكلة الاعاقه يجب ان تتصرف بالشمولية بحيث لا تهتم ببعض الجوانب المتعلقة بهذه المشكلة وجوانب أخرى (يحيى، 2006، ص22) واهتمت الدراسات بناء برامج للتدريب على المهارات الاجتماعية لتعديل السلوك غير المرغوب فيه عند التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (عبد القادر، 1996، ص59) وبرامج تعديل السلوك أهميه كبيره وضرورية لمعلم التربية الخاصة إذا لا يمكن ان يكون معلماً ناجحاً إذا لم يتبع هذه الأساليب التي تستخدم بشكل كبير جداً في تعديل واكتساب الكثير من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية والايجابيه الجديدة لا يحصى ان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة هم أكثر عرضه للسلوك المشكل مقارنة بأقرانهم العاديين (الظاهر، 2004، ص199).

ويعتبر أساليب التعديل السلوكي من أهم الأساليب التي إن يستخدمها الاختصاصيين الاجتماعيين إذا كان الهدف من تدخل المهني وتعديل نمط سلوكي قائم وغير مرغوب فيه وتعديل السلوك الإنساني يهدف تغيير السلوك للأحسن وذلك من خلال زيادة السلوك المقبول المراد تعلمه باستعمال المعززات الذي يعتبر تدعيم للسلوك المناسب أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل بإضافة ميزات ايجابية أو إزالة ميزات سلبية بعد حدوثه ولا تقتصر وظيفة التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل فقط فهو ذو اثر ايجابي من الناحية النفسية أيضا (بطرس، 2011، ص 219).

ويتوقف نجاح برنامج تعديل السلوك على مدى استخدام المعززات بشكل مناسب وفق المتغيرات المختلفة والمعززات كثيرة ومتنوعة ولا يمكن الركون إلى استخدام نوع واحد منها وان الذي يقدر ايجابية المعزز بالدرجة الأولى هو التلميذ الذي يستخدم معه. فمثلاً المدح يستخدم بشكل كبير مع التلاميذ لكنه قد لا يكون معززاً ايجابياً لجميع التلاميذ على الإطلاق فربما يكون غير ذلك عند التلاميذ الخجولين أو عندما يصدر من شخص يكرهه التلميذ ولو كان المعلم. وعند الحديث عن المعززات المشروطة بالاستجابة المطلوبة أو تلك التي تستخدم لتعديل السلوك لان المعززات على قسمين سواء ايجابيه أو سلبية وهي المعززات الداخلية والخارجية ويطلق على التعزيز داخليا وذاتيا عندما يكون السلوك المدعم معززاً بنفسه أو بذاته أي إن الاستجابة ذات مصدر الفرح والاطمئنان ويعزز بشكل أكثر من كل مره يحدث فيها مثل الشرب عند العطش والأكل عند الجوع. إما التعزيز الخارجي فهو ليس جزءاً من السلوك وإنما نقدر نتائجه سواء كان التعزيز ايجابيا أو سلبيا الكفاءة المادية أو المدح جزء من السلوك (الظاهر، 2004، ص56) فعندما نعزز سلوكاً معيناً فهذا يعني أننا نزيد من اهتمام حدوثه في المستقبل والسلوك الذي يعود على الفرد بنتائج ايجابيه أو ينقذه من التوابع السلبية ويسمى المؤثر الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى احتمال حدوثه ثانية بالمعزز ويتصف التعزيز بالتلقائية وهذا يعني ان حدوث التعزيز لا يتطلب بالضرورة إدراك الفرد لحقيقة ان سلوكه يخضع للتعزيز، وعندما يعزز المعلم الطالب فأن هذا يعني دعمه وتقويته، وعندما يكون الدعم لعمل أعمال صالحه وايجابيه فأن هذا الدعم يسمى بالتعزيز الايجابي وعندما يعطي هذا التعزيز فأنه يؤدي إلى حدوث سلوكه المرغوب وهذا المبدأ بعد الأساس الذي تقوم عليه عملية تعديل السلوك باستعمال المعززات والتي سيعمل الإحصائي أو المرشد في سلوك موجود من خلال إضافة مميزات ايجابيه أو إزالة بعض المميزات.

والإنسان يعتمد إلى تكرار السلوك الذي يعود عليه بنتائج ايجابيه ويبعده عن النتائج السلبية (نصر الله، 2008، ص361) وتعديل السلوك يرتكز أساساً على نظرية التعزيز في معظم إجراءاته العلاجية الموظفة وهناك من يعتقد بضرورة مناقشة اثر التعزيز على السلوك والواضح ان التعزيز لا يسمى تعزيزاً إلا إذا أدى إلى إحداث تغيير في سلوك انعكس على زيادة احتمالات حدوثه بالمستقبل وهذا ما يدفعنا نحو التفكير بنسبة التعزيز فالمعزز قد يكون لشخص ما وقد لا يكون معزز لآخر ومن الأخطاء التي قد يقع بها العديد من الإباء والمعلمين الاعتقاد بأن السلوك لم يحدث عليه أي تغييرات

بالرغم من تعزيزهم له فنحن نعيش في مجتمعات مختلفة بالاضافه إلى اختلافنا في خبراتنا في اكتساب السلوك الأمر الذي يؤدي إلى اختلاف أنماط شخصياتنا وميولنا فلا يجوز إن يحكم المربي أو المعالج بأن هذا الذي سيلحق بالسلوك تعزيزا إلا إذا ارتبط أثره على إحداث تغيرات ايجابية على السلوك والنظرة إلى التعزيز من خلال أثره على السلوك يعتبر اكبر دليل على تعديل السلوك والاهتمام في تحصيل أو إحداث تغيرات سلوكيه واضحة بشكل مباشر، فالإجراء التعزيزي الصحيح ليس ما يعتبره المعالج وإنما هو ما يؤثر بسلوك الفرد بشكل مباشر (ضمرة، 2007، ص115-117)

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي معرفة المعززات المستعملة في تعديل سلوكيات التلاميذ لدى صفوف التربية الخاصة في المدارس الابتدائية من وجهة نظر معلمهم من خلال الإجابة على السؤال الآتي ؟

س / ما المعززات المستعملة في تعديل سلوك تلاميذ صفوف التربية الخاصة من وجهة نظر معلمهم في محافظة بابل.

حدود البحث:

- 1) الحدود المكانية / محافظة بابل (المركز).
- 2) الحدود الزمنية / العام الدراسي (2012-2013).
- 3) الحدود البشرية / عينه من معلمي صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل المركز.
- 4) الحدود المعرفية/ استبانة مقياس المعززات المستعملة في تعديل سلوك التلاميذ.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التعزيز لغة:

عرفه ابن منظور بأنه: عزز، التعزيز من صفات الله تعالى عز وجل وأسمائه الحسنی والعزوة هو القوة والشدة والعزة والرفعة والامتناء (ابن منظور، (د0ت)، ص350).

التعزيز اصطلاحاً:

1. عرفه (ضمرة، 2007) بأنه: الإجراء الذي يلحق بالسلوك أو الاستجابة ويعمل على زيادة احتمالات حدوث السلوك بالمستقبل أو تكراره (ضمرة، 2007، ص115)
2. عرفه (الجزار، 2008) بأنه مكافأة السلوك الطيب والفعل الحسن من الحوافز المهمة لزيادة النمط السلوكي لتكراره مستقبلاً. (الجزار، 2008، ص30)
3. عرفه (الحيلة، 2009) بأنه إثابة السلوك المرغوب فيه حيث يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار هذا السلوك. (الحيلة، 2009، ص15)
4. عرفه (شواهين، 2010) بأنه تقوية السلوك من خلال إضافة ميزات ايجابية أو إزالة ميزات سلبية (شواهين، 2010، ص20).

التعريف الإجرائي للتعزيز:

هي أساليب يحصل عليها الفرد عقب قيامه بسلوك معين لغرض تكراره أو الحد منه أو إطفاءه.

ثانياً: تعديل السلوك:

تعديل السلوك اصطلاحاً:

1. عرفه (الروسان، 2000) بأنه: مجموعه العمليات التي تعمل على ملاحظة السلوك وتحليله وتعديله وفق الاستراتيجيات والأساليب الخاصة في مجال تعديل السلوك (الروسان، 2000، ص167)
2. عرفه (راشد، 2002) بأنه: عملية تربويه تدريبيه يتم خلالها تغيير في أساليب التلاميذ الادراكية أو الحركية عن طريق تعليمهم نماذج سلوكية جديدة وجيدة بدلا من السلوك غير المقبول (راشد، 2002، ص108)

3. عرفه (الظاهر، 2004) بأنه: مجموعة الإجراءات التي تشكل قوانين السلوك تلك التي تصف العلاقة الوظيفية بين المتغيرات البيئة والسلوك (الظاهر، 2004، ص23)

4. عرفه (بطرس، 2010، ص210) بأنه: العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي (بطرس، 2010، ص210)

التعريف الإجرائي لتعديل السلوك:

هي مجموعة أساليب ووسائل تهدف إلى تشكيل سلوك جديد بدل السلوك غير المرغوب فيه لدى المتعلمين أو تقوية السلوك المرغوب فيه من ناحية أو أضعاف أو إزالة السلوك غير المرغوب من ناحية أخرى لدى تلاميذ التربية الخاصة في مدارس محافظة بابل.

ثالثاً: التربية الخاصة لغة:

(ربا) من الفعل الثلاثي ومضارعه (يربو) زاد ونمى (ربى): هنا أصلح الشيء وقومه إن هذا المعنى هو أقرب المعاني لما نقصده في التربية وذكر ابن منظور (1990) معنى ربي (يرب) الإصلاح والسيادة والأمر (ابن منظور، 1990، ص215).

التربية الخاصة اصطلاحاً:

1. عرفها (أبو شعيره، 2009) بأنها: نشأة الفرد قوي البدن حسن الخلق صحيح الفكر محبا لوطنه معتزاً بقوميته مدركاً واجباته مزوداً بالمعلومات التي يحتاج إليها في حياته (أبو شعيره، 2009، ص22).

2. عرفها (المعايطه، 2006) بأنها عملية تنظيم الاحتمال والتأثيرات المختلفة التي تستهدف نمو الفرد في جميع جوانب الشخصية وتسير نحو أعمال وظائفه عن طريق التكيف مع ما يحيط به (المعايطه، 2006، ص17).

3. عرفها (يحيى، 2010) بأنها: جملة من الأساليب التعليمية الفردية المنظمة التي تتضمن وصفاً تعليمياً خاصاً ومواد ومعدات خاصة أو مكيفه وطرائق تربويه خاصة تهدف إلى مساعدة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في تحقيق الحد الأدنى الممكن من الكفاية الذاتية (يحيى، 2010، ص22).

4. عرفها (مصطفى، 2005) بأنه: هي مجموعه من الخدمات المنظمة الهادفة التي تقدم للتلميذ غير العادي لتوفير الظروف المناسبة له لكي ينمو نمو سليماً يؤدي إلى تحقيق إمكانياته وتتميتها إلى أقصى مستوى يستطيع إن يصل إليها وإن يدرك ما لديه من قدرات ويتقبلها في جو يسوده الحب والإحساس (مصطفى، 2005، ص194).

التعريف الإجرائي للتربية الخاصة:

هي مجموعه من الإجراءات والأساليب الأكاديمية يجري استعمالها مع نمط معين من التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بغية ترفيقهم وإكسابهم أكبر قدر ممكن من العلوم والمعارف في الجانب التحصيلي.

((دراسات سابقة))

1. دراسة الصايغ وعمر/ 1983.

((تأثير لعبة السلوك الجيد في تعديل السلوكيات غير المرغوبة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي)).

هدفت الدراسة لمعرفة اثر لعبة السلوك الجيد في تعديل السلوكيات الصفية غير المناسبة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في احدى المدارس في محافظة الجزيرة في السودان.

وحدد الباحثان السلوكيات المستهدفة وتعريفها استناداً الى مناقشات عديدة اجريها مع العاملين في المدرسة ومن خلال ملاحظة التلاميذ في غرفة الصف، وبناءً على ذلك حددت ثلاثة أنواع من السلوك غير المرغوب فيه هي:

1- العدوان والتخريب: مثل الرفس، الضرب، شد الشعر، تخريب الممتلكات العامة.

2- الازعاج اللفظي: الغناء، الصفير، التحدث من دون اذن.

3- الخروج من المقعد: مثل الوقوف، القفز، التجول في غرفة الصف في الأوقات التي يمنع فيها ذلك.

ابتدأت الدراسة بتدريب اثنين من العاملات في المدرسة، فضلاً عن معلمة الصف على استعمال نظام الملاحظة الصفية الذي تم تطويره، واستمر التدريب خمسة أيام. وقبل البدء باستعمال لعبة السلوك، وزع الباحثان استبانة على التلاميذ استهدفت تعرف الأشياء المختلفة التي يحبونها وطورت تلك الاستبانة في ضوء عدد من المقابلات اجراها الباحثون مع التلاميذ ومعلميهم. واقتصرت قائمة المعززات على الأشياء غير المكلفة مثل شارات النصر، النجوم، شهادات تقدير ترسل الى والدي الطفل، وأوقات استراحة إضافية، ولوحة كتب عليها أسماء التلاميذ الفائزين.

وابتدأ الملاحظون بالدخول الى غرفة الصف قبل أسبوع من بداية الملاحظة الرسمية وذلك بهدف إعطاء التلاميذ فرصة كافية للتعود على وجودهم. وفي اليوم الرابع، قسم التلاميذ، الى فريقين، تكون كل منهما من خمسة ذكور وخمسة اناث. واعيد تنظيم المقاعد في غرفة الصف بهدف فصل أعضاء الفريقين. واشتملت الدراسة على المراحل الأربع الآتية:

1: مرحلة الخط القاعدي الأولي: استمرت لمدة اسبوعاً واشتملت على جمع البيانات عن السلوكيات المستهدفة، وعلقت المعلمة لوحة كبيرة على الحائط كتب عليها السلوكيات غير المقبولة، وقرأت المعلمة القائمة صباح كل يوم من أيام الدراسة، واستمرت على استعمال طرائق التدريس التقليدية، وفي حالة حدوث أي من السلوكيات المستهدفة استجابت المعلمة بالطرائق المألوفة (التوبيخ او الضرب).

2: مرحلة العلاج الأولي (لعبة السلوك): وفي الأسبوع الثاني من الدراسة أبلغت المعلمة التلاميذ في الصف ان الفريقين سيلعبان لعبة السلوك الجيد وأخبرتهم أن أية مخالفة للتعليمات سيترتب عليها فقدان نقطة واحدة، وقالت لهم أنها ستذكر اسم الطفل الذي خالف التعليمات وستوضح سلوكه غير المقبول وأخبرتهم أنها ستجمع النقاط التي يحصل عليها كل فريق يومياً وان الفريق الذي يحصل على نقاط اقل هو الفائز.

3: مرحلة الخط القاعدي الثانية: وفي الأسبوع الثالث توقفت المعلمة عن استعمال السلوك الجيد.

4: مرحلة العلاج الثانية: وفي الأسبوع الرابع عادت المعلمة فأستعملت لعبة السلوك من جديد، وقد كانت هذه الطريقة ذات اثر بالغ في تعديل سلوكيات التلاميذ وأشارت النتائج الى ذلك، فضلاً عن أنها أثبتت مدى مصداقيتها الاجتماعية وفعاليتها في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي أكثر من غيره من الصفوف.

2_دراسة الصالحي 2000

(اثر برنامج ارشادي في تعديل سلوك التلاميذ ذوي النشاط المفرط في المرحلة الابتدائية)

هدفت الدراسة لمعرفة أثر البرنامج الارشادي في تعديل سلوك التلاميذ ذوي النشاط المفرط في المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات (المجموعة التجريبية الطابطة الثانية التي تضم 15 تلميذاً)، وقد شخص تلاميذ العينة من المعلمين والمعلمات البالغ عددهم (336) معلماً ومعلمة للصفوف الثانية والثالثة والرابعة اختيروا بالطريقة الطبقيّة العشوائية وبنسبة 2,5 % من افراد المجتمع الأصلي البالغ عددهم (8817) معلماً ومعلمة.

أعد الباحث أداتين تمثلت الأولى بـ:

1: قائمة تعرف المظاهر السلوكية التي يتميز بها تلاميذ المدرسة الابتدائية الذين يتسمون بالنشاط المفرط من خلال توجيه سؤال مفتوح في المظاهر السلوكية للتلاميذ من ذوي النشاط الحركي في مدارسهم. ونظمت الإجابات وفقاً لثلاثة مجالات رئيسة هي (المجال الجسمي الحركي والمجال النفسي الاجتماعي والمجال العقلي المعرفي)، وتألّفت القائمة من 33 عبارة تمثل مظاهر سلوكية مختلفة، اذ يضم المجال الأول 8 عبارات والثاني 15 عبارة والثالث 10 عبارات. وقد حددت الباحثة ثلاث بدائل للإجابة هي (كثيراً وأحياناً ونادراً).

2: في حين تمثلت الأداة الثانية ببناء البرنامج الارشادي الذي تألف من (24) جلسة بواقع جلستين في اليوم الواحد وبما يعادل حصة دراسية واحدة مدتها (35) دقيقة لكل جلسة تتخللها استراحة قصيرة لمدة (5) دقائق في نهاية كل جلسة. واستعانت الباحثة بالأسلوب الارشادي المباشر وغير المباشر وكذلك المكافآت ومختلف أساليب التعزيز. وقد استعملت الباحثة في معالجة البيانات الاختبار التائي (T-test)

وتحليل التباين لأستخراج الفروق بين المجموعات لتعرف اثر البرنامج الارشادي.

وقد دلت نتائج البحث على ما يأتي:

- 1: ظهور فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لقائمة المظاهر السلوكية للتلاميذ ذوي النشاط المفرط الأمر الذي يدل على فاعلية البرنامج الارشادي في تعديل سلوك هؤلاء التلاميذ.
 - 2: وجود فروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعتين الضابطين في الاختبار البعدي لمظاهر النشاط المفرط، وكان هذا الفرق لمصلحة المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج الارشادي.
 - 3: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين الضابطين الأولى والثانية في الاختبارين القبلي والبعدي للمظاهر السلوكية للتلاميذ من ذوي النشاط المفرط واللذين لم تتعرضا لأثر البرنامج الارشادي.
- (الصالح، 2000: 3-127)

ب - دراسات أجنبية

دراسة كارول وبيري وكيندر

((دراسة شبه تجريبية لتأثير التغذية الراجعة في السلوك الاجتماعي لأطفال المدارس الابتدائية ذوي الاضطرابات السلوكية النشطة على نحو مفرط)).

هدفت الدراسة لبناء برنامج وقتي لتقديم أثر التغذية الراجعة في السلوك الاجتماعي لطلبة المدارس الابتدائية العليا ذوي الاضطرابات السلوكية، تضمن التصميم التجريبي برنامجاً وقتياً يعتمد على المدرسة بأستعمال التغذية الراجعة اليومية على كارتات الأهداف المدرسية السلوكية لتدعيم المحصلات في السلوكيات المؤيدة للمجتمع، اذ طبق البرنامج عن طريق الباحث ومدرسي الصفوف الأصليين. تألفت عينة الدراسة من (54) تلميذاً تدرجت أعمارهم من (9-13) سنة من (7) مدارس ابتدائية مختلفة الذين حددوا مسبقاً من قبل المعلمين، وزعت عينة الدراسة الى (28) تلميذاً ضمن المجموعة التجريبية و(26) تلميذاً ضمن المجموعة الضابطة وهم (48) من الذكور و(6) من الاناث. وقد استعمل الباحث مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لـ (ميريل) الذي يقيس القدرة الاجتماعية والسلوك المضاد للمجتمع. وأوضحت النتائج بعد تحليل البيانات أن هناك تحصيلات مهمة في درجات القدرة الاجتماعية للمقياس وهذه الدرجات لمصلحة المجموعة التجريبية وأوضح المدرسون بأن طلاب المجموعة التي تم معالجتها بأنهم يتبنون المعالجة بصورة سهلة مع ادارتهم الصفية وفائدته، (الظاهر، 2004، ص 189).

(موازنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية)

1// هدفت دراسة (الصالح) الى اثر برنامج ارشادي في تعديل سلوك التلاميذ ذوي النشاط المفرط في المرحلة الابتدائية وهدفت دراسة

(صايغ وعمر) معرفة تأثير لعبة السلوك الجيد في تعديل سلوكيات غير مرغوبة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، وهدفت دراسة (كارول وبيري وكيندر) دراسة شبه تجريبية لتأثير التغذية الراجعة في السلوك الاجتماعي لأطفال المدارس الابتدائية ذوي الاضطرابات السلوكية النشطة على نحو مفرط، اما الدراسة الحالية هدفت الى معرفة المعززات المستخدمة في تعديل سلوك تلاميذ التربية الخاصة وكيفية زيادة السلوكيات المرغوب فيها عن طريق التعزيز.

2// هناك تفاوت في حجم العينة المستعملة والمجتمع الذي اخذت منه، فدراسة الصالح كان حجم المجموعة تتألف من ثلاث مجموعات التجريبية تنظم (15) تلميذ والنظامية (15) تلميذ وكان حجم العينة (336) معلماً ومعلمة للصفوف الثانية والثالثة والرابعة، في حين دراسة (كارول) من مجموعتين ايضاً الضابطة (26) في حين دراسة (صايغ وعمر) مكونة من (10) تلاميذ مراقبين ذكور واثلاث تتسم بالتساوي في حين الدراسة الحالية كان حجم العينة (30) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الخاصة. عينة استطلاعية تتضمن (10) مدارس في كل مدرسة معلم واحد وعينة أساسية

تتضمن (17) مدرسة لعشرين معلم من معلمي التربية الخاصة حيث اختلف مع دراسة الصالحي وعمر وكارول في حجم العينة.

3// الدراسات السابقة اعتمدت إدارة لبحثها مدرسة (صايغ وعمر) استعملت استبانة ودراسة (الصالحي) استعملت سؤال مفتوح، اما دراسة (كارول وبيري) استعملت مقياس السلوك الاجتماعي المدرسي لـ(ميريل) لذا اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي (صايغ وعمر والصالحي) واختلفت مع دراستي (كارول وبيري) في أداة البحث.

4// بعد ان طبقت الدراسات السابقة إدارة بحثها استعملت وسائل إحصائية لمعالجة البيانات، فدراسة (صايغ وعمر) استعملت مرحلة الخط القاعدي ومرحلة العلاج للسلوك. دراسة (الصالحي) استعملت الاختبار التائي، (T-test)، ودراسة (كارول زبيري وكيندر) استعملت مقياس السلوك الاجتماعي لـ(ميريل) الذي يقيس القدرة الاجتماعية والسلوك المضاد للمجتمع. اما الدراسة الحالية فيسرد استعمال الوسائل الإحصائية اللازمة في نهاية الفصل الثالث (منهج البحث واجراءاته).

5// تبينت النتائج التي اظهرتها السابقة فدراسة (صايغ وعمر) اثبت مدى مصداقيتها الاجتماعية وفعاليتها في معالجة السلوكيات غير المرغوبة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي أكثر من غيره من الصفوف. ودراسة (الصالحي) ظهور فروق فردية بين التلاميذ دلالة إحصائية بين المجموعتين ودراسة (كارول) تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة والدراسة الحالية فسوف تظهر نتائجها عند عرض النتائج وتحليلها في الفصل الرابع.

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل التعريف بمنهج البحث واجراءاته ابتداءً بتحديد مجتمع البحث واختيار عينة ممثلة له واعداد واختيار الأدوات المناسبة له مروراً بإجراءات التحقق من تميز الفقرات والتعرف على الصدق والثبات وانتهاء التطبيق، ومن ثم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائياً.

أولاً – منهج البحث:

أعتمد الباحث منهج البحث الوصفي، لأنه يتلاءم مع طبيعة البحث، اذ لايقف عند حدود وصف الظاهره فحسب بل يتعداها الى تنظيم البيانات وتحليلها، ويجري الاستنتاجات ذات الدلائل والمغزى بالنسبة للمشكلة المطروحة منها (جابر، 1989، ص134).

ثانياً – مجتمع البحث وعينته:

1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من معلمي مدارس التربية الخاصة للعام الدراسي 2012-2013 م، في المدارس الابتدائية التي تتضمن صفوف التربية الخاصة في محافظة بابل، لقد قدم الباحث طلباً الى عمادة كلية التربية الأساسية تروم فيه مفاتحة تربية محافظة بابل لتسهيل مهمته في زيارة المدارس الابتدائية التي تتضمن صفوف التربية الخاصة، وقد فاتح عمادة كلية التربية المديرية العامة لتربية بابل بموجب كتابها /1033 في 20/2/2013 ملحق (1) لتسهيل مهمة الباحث، ولدى مراجعته إدارة التربية، تم مفاتحة إدارات المدارس انفة الذكر بموجب كتابها المرقم /6317 في 21/2/2013 ملحق (2) لتسهيل مهمة الباحث، وتم إعطاء نسخة منه الى قسم الإحصاء لبيان اعداد المدارس الابتدائية في مركز محافظة بابل وقد تم تزويد الباحث بأسماء المدارس الابتدائية ومواقعها وعددها (49) مدرسة وملحق (3) يبين ذلك.

أ- مجتمع المدارس:

يشمل البحث الحالي المدارس التي تحتوي صفوف تربية خاصة في محافظة بابل (المركز) والبالغ عددها (49)

مدرسة.

ب - مجتمع المعلمين:

يشمل مجتمع المعلمين معلمي مركز محافظة بابل التي تحتوي على صفوف تربية خاصة والذين يعملون في صفوف التربية الخاصة البالغ عددهم (55) معلماً ومعلمة منهم (52) معلمة و(3) معلمين.

ثالثاً / عينة البحث**أ - عينة المدارس:****1- العينة الاستطلاعية:**

اختار الباحث (10) مدارس تتوافر فيها صفوف التربية الخاصة من مدارس الحلة كعينة استطلاعية. ملحق (4).

2 - العينة الأساسية:

اختار الباحث بالطريقة العشوائية (17) مدرسة من المدارس التي تحتوي على صفوف التربية الخاصة عينة لبحثه وقد شكلت نسبة (34%، 693) من مجتمع البحث ملحق (5).

ب - عينة المعلمين:**1 - العينة الاستطلاعية:**

اختار الباحث (10) معلمين موزعين على (10) مدارس التي تم اختيارها عشوائياً كعينة استطلاعية.

2 - العينة الأساسية:

بلغ عدد معلمي العينة الأساسية (20) معلماً ومعلمة موزعين على (17) مدرسة تم اختيارها عشوائياً كعينة أساسية.

رابعاً / أداة البحث:

لقد أعد الباحث استبانة لاستمارة الأداة لتحقيق هدف البحث تتضمن فقرات قياس استعمال المعززات في تعديل سلوك التلاميذ اذ اعتمد الباحث مقياس العبيدي، 2006 وتشتمل كل فقرة على ثلاث بدائل ملحق (6) وقد دون إزاء كل فقرة صلاحيتها او عدمه والتعديل الذي سيجرى عليها بغية بناء استمارة أداة البحث التي ستطبق على المعلمين على غرارها.

خامساً / صدق الأداة:

الصدق هو قدرة الأداة على قياس ماوضعت لأجله (الزبيد، 2005، ص 140) وتختلف أنواع الصدق ومؤشراته باختلاف الظاهرة المقاسة، والصدق الذي يناسب مثل هذه الأداة هو الصدق الظاهري، الذي يعتمد عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لتقرير صلاحية الفقرات لقياس ما اعدت لقياسه، لذا تم عرض الأداة على نخبة من المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية واصلو التدريس، للتأكد من صلاحية فقرات الأداة، وبيان التعديلات والملاحظات على الفقرات التي تضمنتها، ومدى شموليتها وملاءمتها لمستوى التلاميذ وبعد تفريغ استجابات وملاحظات الخبراء على الفقرات تقرر:

1. تقبل الفقرات التي اتفق عليها 80% او اكثر من أعضاء لجنة الخبراء على انها صالحة لقياس المعززات المستعملة في تعديل السلوك.

2. تستبعد الفقرات التي لم يتفق 79% فما دون من أعضاء اللجنة على أنها غير صالحة.

3. تعديل الفقرات التي تباين بشأنها أحكام وملاحظات أعضاء اللجنة، وفي ضوء أعضاء اللجنة وآرائهم حذفت (12) فقرة لأنها لم تحصل موافقة 80% وعدلت الفقرات التي حصلت 80% فما فوق. ملحق (6) (7).

سادساً / ثبات الأداة:

من صفات الاختيار الجيد الثبات، وثبات الاختبار يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، ويحافظ الأفراد على مواقعهم نفسياً تقريباً بالنسبة لمجموعته، ويبقى على حاله عند تكرار قياسه (16 ص

145) وقد تحقق الباحث من ثبات أدواتها وذلك عن طريق إعادة التطبيق حيث تم إملاء الاستبانات في يوم الخميس 2013/2/14 ثم إعادتها بعد أسبوعين وذلك في يوم الخميس 2013/2/31، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة، بين التصنيف الأول والثاني حيث بلغ معامل الارتباط (0.90) وهو غير دال إحصائياً وجود فروق ذو دلالة إحصائية على هذه الحالة تعد لاستبانة قد حصلت على ثبات عالي نسبياً للنتائج المطلوبة وأصبحت جاهزة للتطبيق ملحق (8).

سابعاً / تطبيق الأداة: /

طبق الباحث اداته بصيغتها النهائية يوم الخميس 2013/2/31 على افراد عينة البحث الأساسية البالغ عددهم (20) وبعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة فحص الباحث الاستبانات للتحقق من صحة الإجابات. ثامناً / الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون:

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات أداة البحث كما في المعادلة الآتية:

$$r = \frac{N(\text{مج س ص}) - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[N(\text{مج س}^2) - (\text{مج س})^2][N(\text{مج ص}^2) - (\text{مج ص})^2]}}$$

= ر

اذ تمثل:

(ر) معامل ارتباط بيرسون.

(ن) عدد افراد العينة.

(س) قيم المتغير الأول.

(ص) قيم المتغير الثاني. (الدير، 2006، ص 181).

2- الوسط المرجح: استعمل الباحث الوسط المرجح (درجة حدة الفقرة) كما في المعادلة الآتية:

$$0x \text{ ت} + x31 \text{ ت} + x22 \text{ ت} + x13 \text{ ت} + 4 \text{ ت}$$

الوسط المرجح =

مجموع التكرارات

3- الوزن المئوي: استعمل الباحث الوزن المئوي كما في المعادلة الآتية:

الوسط المرجح

$$\text{الوزن المئوي} = \frac{\text{الدرجة القصوى}}{x100}$$

الدرجة القصوى

(الكبيسي، 2010، ص 246)

4- الوسط الحسابي: استعمل الباحث الوسط الحسابي لإيجاد متوسط درجات المعلمين في الاختبار.

مجموع الدرجات

$$\text{م} = \frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الدرجات}}$$

عدد الدرجات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض للنتائج التي توصل اليها الباحث، على وفق الأهداف المحددة، وتفسير تلك النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، ومن ثم الخروج بالاستنتاجات، ووضع الاقتراحات المناسبة، حصلت الدرجات الأولى على أعلى نتيجة لأنها تستعمل المعززات بصورة كبيرة وذلك لإمكانات المعلم والمدرسة والمدير مما يؤدي تعزيز السلوكيات التي يؤديها التلاميذ في الصفوف الخاصة بحيث سجلت أعلى هذه النسب باستعمال المعززات من قبل معلمي التربية الخاصة وهي (2) فما فوق. أما الدرجات الدنيا التي حصل عليها معلمي التربية الخاصة حيث أنها لا تستعمل المعززات بصورة كبيرة لتعزيز سلوكيات التلاميذ المرغوبة مما أدى الى الوصول الى درجات متدنية (2) فما دون والسبب في ذلك هو إمكانية المدرسة والمدير والمعلم نفسه حيث لا يتيح له إمكانيته ان يستعمل معزز مادي او اجتماعي وانما يستعمل المعززات الرمزية حيث تكون حسب قدرة المعلم. جدول رقم (1) يوضح درجة الحدة والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات الاستبيان مرتبة تنازلياً.

ت	تسلسل الفقرة في الاستبانة	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي
1-	16	تعطي درجات اكثر للتلميذ الذي يبدي سلوكاً حسناً	2.9	96.66
2	15	ترسم النجوم في دفتر التلميذ للدلالة على تميزه	2.8	95
3	6	تشجيع التلاميذ الذين يؤدون عمل جيد	2.7	90
4	11	تقبل التلميذ الذي يؤدي السلوك السوي	2.7	90
5	23	تكليف التلميذ المميز بدق الجرس	2.7	90
6	8	تمسح على شعر التلميذ المميز	2.55	85
7	14	تتكلم مع التلميذ الذي يبدي سلوكاً حسناً بصوت هادئ	2.55	85
8	25	تقدم لعبة للتلميذ المميز	2.55	85
9	27	تقدم صور للاماكن والمتاحف او المناظر للتلميذ المميز	2.55	85
10	4	تربت على كنف التلميذ او ضهر التلميذ المجد	2.55	80
11	18	تعلق للتلميذ شارات تمييزية كالنظافة والشاطرة	2.45	66.81
12	19	تمنح التلاميذ المميزين استراحة إضافية لسلوكهم السوي	2.45	66.81
13	2	توزع الى التلاميذ بالانتباه الى التلميذ المجد اثناء حديثه	2.35	33.78
14	9	تنظر بعين الاعجاب الى التلاميذ المميزين	2.35	33.78
15	12	تومي للتلميذ الذي يؤدي سلوك مرضي للدلالة عن الرضا عنه	2.35	33.78
16	24	تكلف التلميذ الذي يسلك سلوكاً حسناً بدور مراقب الصف	2.3	66.76
17	13	تسمح لعيونك ان تلتقي بعيون التلميذ ذي الس لوك المميز	2.2	33.73
18	3	توزع الى التلاميذ بالتصفيق الى التلميذ المجد	2.1	70
19	7	تشجع التلاميذ الذين يؤدون عمل مميز	2.1	70
20	22	تسمح للتلميذ المميز بممارسة الألعاب الرياضية	2.1	70
21	5	تقدر التلميذ وتنتظر اليه بعين الاعتبار	2	66.66
22	21	تشمل التلميذ المميز بالمجلة المدرسية	2	66.66
23	10	تحضن التلميذ الذي يؤدي السلوك المرغوب وتعانقه	1.95	65
24	29	تقدم القلادة للتلميذات المميزات	1.85	65
25	26	تقدم أقلام للتلميذ المميز	1.85	66.61
26	28	تقدم الحلوى للتلميذ المميز	1.8	30

27	17	ترسل شهادات تقديرية الى ذوي التلميذ المميز	1.65	55
28	20	تسرد الى التلاميذ قصص للتعبير عن الرضا	1.35	45
29	1	تمدح التلاميذ او تنثي عليهم بعبارة أ. احسنت ب - ممتاز ت - جيد جداً ث - جيد	1	33.33

الفصل الخامس

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث التي منها ما يأتي:

- 1- أن التعزيز يزيد من تعديل سلوكيات مرغوب فيها لدى التلاميذ بصورة كبيرة.
- 2- أن فورية التعزيز تؤثر على تعديل سلوكيات مرغوب فيها.
- 3- برامج التدريب والتأهيل أكثر نفعاً وقدرة على تعديل سلوكيات مرغوب فيها لدى التلاميذ عن المناهج الدراسية الاعتيادية.

التوصيات:

في ضوء ما اسفر عنه البحث من نتائج، يوصي الباحث بما يأتي:

- 1- زيادة فرص التفاعل بين الأشخاص والجماعات، يزيد من فرص استعمال المعززات في تكرار السلوك المرغوب فيه.
- 2- عدم اللجوء الى الفصل في الاحياء السكنية والمدارس والجامعات والعمل بين الافراد من الأعراق المختلفة.
- 3- الابتعاد عن التفكير الجامد وتكوين الصور النمطية عن الآخرين. وذلك بعدم اطلاق الاحكام المسبقة عن الآخرين، من دون توفر الدلائل المنطقية الكافية عنهم.

المقترحات:

يقترح الباحث اجراء الدراسات الاتية:

- 1- دراسة ارتباطية عن استعمال المعززات في تعديل السلوك وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي، لدى فئات اجتماعية أخرى، غير طلبة المرحلة الثانية.
- 2- دراسة ارتباطية عن علاقة استعمال المعززات في تعديل السلوك بمجاعة الجماعة الداخلية في طريقة تفكيرها وسلوكها تجاه الجماعات الخارجية.
- 3- دراسة ارتباطية عن علاقة استعمال المعززات في تعديل السلوك بأساليب التنشئة الاجتماعية.

قائمة المصادر

. القرآن الكريم.

- 1: - ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. لسان العرب بيروت، لبنان، (د، ت).
- 2: إبراهيم، رضوى موحيان من التطور بحركة العلاج السلوكي. مجلة علم النفس، السنة السابعة، العدد 26، 1993 من الانترنت.
- 3: أبو شعيرة، خالد محمد مدخل الى علم التربية. ط1، مكتبة المجمع العربي للنشر، 2009
- 4: أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي. ط1، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 1998.
- 5: أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي. ط2، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2000.

- 6: بطرس. بطرس حافظ. تعديل وبناء سلوك التلاميذ، ط1، الأردن ، دار الميسرة، 2010
- 7: بيلايوي، فيولا. الشخصية وتعديل السلوك. مجلة عالم الفكر، المجلد (3)، العدد (2)
- 8: ديابنة، ميشيل ونبيل محفوظ. سيكولوجية الطفولة. دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 9: جابر، جابر عبد الحميد، واحمد خيرى كاظم، مناهج في التربية وعلم النفس. النهضة العربية، مصر 1989 م.
- 10: الجزار، محمد. القيم في تشكيل السلوك، ط1، الأردن، مركز الكتاب للنشر، 2008.
- 11: حداد، ياسين. مدخل الى علم النفس الاجتماعي. ط1، بغداد، دار وائل للنشر، 1997.
- 12: الحيلة، محمد محمود. مهارات التدريس الصفّي. ط3، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009.
- 13: ديفيد، الكند. الطفل والمراهقين شرح مقالات العالم السويسري جان بياجيه ترجمة صبحي عبد اللطيف، الجامعة المستنصرية – بغداد 1983.
- 14: الدخيل، عبد العزيز وآخرون. العلاج السلوكي للاضطرابات السلوكية والمسلمات الأساسية في علاجها، مجلة علم النفس، العدد (26)، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993.
- 15: الدريد، عبد المنعم احمد. الإحصاء البارامترىواللابارمترى في اختيار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية. ط1، عالم الكتب، حصر، 2006 م.
- 16: الداهري، صالح حسن. علم النفس، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008.
- 17: رضا، نزيهة حسين. طرق تحويل السلوك وإمكانية استخدامها في معاهد المعوقين في العراق، مجلة اداب المستنصرية، العدد (12)، مطبعة جامعة الموصل، 1985.
- 18: راتب، أسامة كامل. النمو الحركي (مدخل للنمو المتكامل للطفل والمراهق)، القاهرة، دار الفكر العربي، 1999.
- 19: راشد، عطا الله فؤاد. الصحة النفسية. ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2002.
- 20: راشد، عطا الله فؤاد. الصحة النفسية. ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2002.
- 21: روسان، قارون. رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، القدس المفتوحة، 1997.
- 22: الريماوي، محمد عودة. علم النفس العام ط3، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2008.
- 23: زريق، معروف، كيف نربي ابناءنا ونعالج مشاكلهم، ط1، دمشق دار الفكر للنشر، 1996.
- 24: الزويد، نادر فهمي، وهشام عليان. مبادئ القياس والتقويم. ط3، عمان، دار الفكر، 2005.
- 25: الزق، احمد يحيى. علم النفس، ط1، عمان، دار وائل للنشر، 2009.
- 26: سمارة، نواف احمد. مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، ط1، عمان دار الميسرة للنشر، 2008.
- 27: سمعان، نجاه. اثر العنف على التلاميذ، 2003، موقع [www0ALMUALEM0NoT /MAGE](http://www0ALMUALEM0NoT/MAGE) ONFOO4_HTM0
- 28: شواهين، خير سليمان. المنهاج المدرسي للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة ط1، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2010.
- 29: ضمرة، بلال عايد وآخرون. تعديل السلوك. ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2007.
- 30: الظاهر، قحطان احمد، تعديل السلوك. ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2004.
- 31: عبد القادر، احمد. دراسات في علم النفس التعليمي. القاهرة، مكتبة النهضة، 2004.
- 32: عبد الخالق، احمد محمد. أسس علم النفس. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعة، 1992.
- 33: عبد القادر، فواز عبد الحميد. اثر استخدام برنامج ارشادي في تعديل السلوك العدوانى لدى طلبة التعليم الأساسي في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- 34: عبيد، ماجدة السيد. رعاية التلاميذ المعوقين. ط1، دار صفاء للنشر، عمان، 2001.

- 35: عبيد، ماجدة السيد. مدخل الى التربية العامة. ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 36: العبيدي، عبد الله. اقتراح برنامج لتعديل السلوك لتلاميذ التربية الخاصة، جامعة غزة، فلسطين، 2002.
- 37: علي، سعد إسماعيل. أصول التربية العامة، ط1، عمان، دار الميسرة، 2007.
- 38: عدس، عبد الرحمن. مدخل الى علم النفس. ط7، دار الفكر، عمان، 2007.
- 39: المعايرة، محمد حسن. المشكلات الصعبة السلوكية والتعليمية. ط1، عمان، دار الميسرة، للنشر والتوزيع، 2002.
- 40: قمش، مصطفى نور ي وآخرون. سيكولوجية التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (مقدمة في التربية الخاصة)، ط3، عمان، دار الميسرة، 2010.
- 41: الكربولي، حمد دلي. تحويل السلوك نظرة في الأسلوب والمنهج. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (4) مطبعة الثقافة العمالية، 1980.
- 42: كوافحة، تيسير مفلح. علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط1، عمان، دار الميسرة، 2004.
- 43: الكبسي، وهيب مجيد - الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية ط1، المطبعة العالمية المتحدة، بيروت، لبنان، 2010م.
- 44: محمد، محمد جاسم، نظريات التعلم، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر، 2007.
- 45: مصطفى، رياض بدري. صعوبات التعلم. ط1، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع، 2005.
- 46: المعايرة، خليل عبد الرحمن. مدخل الى علم النفس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010.
- 47: معروف، محمد حسن وأمير حسن هرمز، الإحصاء، جامعة بغداد التعليم العالي، 1986.
- 48: نصر الله، عبير عبد الرحيم. التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرهم على المجتمع والاسرة. ط2، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2008.
- 49: يحيى، خولة احمد. الاضطرابات السلوكية والانفعالية. ط4، عمان، دار الفكر، 2008.
- 50: WWW0almualem0net/mage/anfoo4/htm.

المقومات الطبيعية للسياحة في بحيرة الوند - دراسة في جغرافية السياحة**م.د. محمد شكر محمود****جامعة كرميان / فاكولتي العلوم الانسانية والرياضة / قسم الجغرافية****The Natural Elements of Tourism in Al-Wind Lake / A Study in the Geography of Tourism****Lecturer Dr. Mohammad Shukr Mahmood****University of Garmyan/ Faculty of Human Sciences / Department of Geography****Hamaali1520@gmail.com****Abstract**

Tourism is considered an important activity tackled by researchers in various specializations including geography. Some consider tourism the industry of the contemporary age and an important source for the national income specially in the countries depending on tourism whether developed or developing. The natural elements are considered an important factor to attract tourists such as the topography of the place, the weather, and various forms of water like rivers, springs, and water bodies. The study tackles the natural elements in the region in question which play an important role in activating the tourist movement particularly after constructing Al-wind dam.

الملخص:

تعد السياحة نشاطاً مهماً تناوله الباحثون في مختلف الاختصاصات ومنها الجغرافية، ويعده البعض صناعة العصر ومصدراً هاماً للدخل القومي خاصة في البلدان التي تعتمد على السياحة بشكل كبير سواء كانت بلدان متقدمة او نامية، تمثل المقومات الطبيعية عاملاً مهماً في جذب السياح للمنطقة كالمظاهر الطبيعية المتمثلة بالطوبوغرافية المتنوعة مثل الطوبوغرافيا فضلاً عن عامل المناخ والمياه بأشكالها المختلفة كالانهار والينابيع والعيون والمسطحات المائية... الخ. تسلط الدراسة الضوء على تنوع الظروف والامكانات الطبيعية المختلفة في منطقة الدراسة والتي لها دور بارز في تنشيط حركة السياحة خاصة عقب انجاز سد الوند وحجز المياه، وقد تم اختيار الموضوع للبحث في المقومات الطبيعية لمنطقة الدراسة وأهميتها في المجال السياحي بشكل عام أو على مستوى القضاء ومنطقة كرميان.

المقدمة

ان ما يشهده قطاع السياحة من نمو وتطور ملحوظ والمؤثر بشكل واضح على جملة نشاطات وفعاليات اقتصادية كالنقل والتجارة وقطاع الخدمات عامة خاصة في ظل ارتفاع مستويات المعيشة وتطور الوعي بأهمية السياحة وعامل الراحة والاستجمام والشعور بالمتعة واللذة والفرح والابتهاج وأثر كل ذلك على صحة البدن والفكر وبالتالي انتاجية الانسان بمختلف طبقاته ومستوياته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، لذا لابد من ايلاء الاهتمام الكافي بهذا القطاع والعمل على تنميته وتطويره، وذلك باستثمار امكانياته الطبيعية. إن نهر الوند الذي يخترق قضاء خانقين لمسافة لا تقل عن 50 كم من الشرق الى الغرب حتى المصب في نهر دىالى شمال مدينة جلولاء بحوالي 3 كم، حظي بإهتمام منذ إنشاء مجلس الاعمار في خمسينيات القرن الماضي حيث وضع نصب عينه انشاء سد على النهر الا ان الظروف والصراعات والحروب أخرت إنجازه حتى تم ذلك مؤخراً عام 2012م.

ان انجاز السد في موقعه الحالي بما يحيطه من خصائص البيئة الطبيعية يمثل استجابة وتلبية لطموح وتطلعات اعداد كبيرة من سكان المنطقة المحيطة القريبة من موضع السد واخرى قد تكون بعيدة نوعاً ما لكنها ستجد فيه فرصة لخلق ظروف السعادة والمتعة والراحة بطابع اجتماعي لا يخل بالعادات والتقاليد الاجتماعية للسكان. إن للمقومات الطبيعية دور بارز في تشجيع وتنمية الطلب على الطلب السياحي، فالمسطح المائي الذي ينتج عن بناء السد عامة وما يمكن ان يوفره

من فرص قيام انواع الانشطة والفعاليات المعتمدة على تجميع المياه فضلا عن متعة المناظر الجميلة للمياه وما توفره من فرص تنمية الثروة السمكية والنباتات المختلفة في ضفاف البحيرة واثرا على تعديل المناخ المحلي للمنطقة المحيطة. إن منطقة الدراسة ((بحيرة سد الوند)) مثل جيد لما يمكن للمسطح المائي الذي تكون بعد إنجاز السد سنة 2012م، من ان يلعب دوراً ايجابياً مهماً ومؤثراً على المنطقة ودوره في خلق فرص عمل كثيرة لابناء المنطقة بل ويمكن ان يكون جاذباً للاستثمارات من مناطق اخرى تساهم في اعمار المنطقة وتطويرها وتكون حافزاً للجهات الحكومية للعمل في هذا المجال وخاصة في تهيئة البنية التحتية اللازمة للنشاط السياحي كالتنوير والجسور فضلا عن الاهتمام بتشجير المنطقة، لكل ذلك كان التوجه لدراسة المنطقة وابرار اهم العوامل والمعطيات الطبيعية التي تشجع قيام السياحة وتتميتها.

كلمات مفتاحية: (السياحة، سد الوند، التنوع الاحيائي)

الاطار النظري للبحث يتضمن:

اولاً: مشكلة البحث: وهي عبارة عن دراسة بهيئة سؤال يتعلق بأهم المعطيات والعوامل الطبيعية التي يمكن ان تكون سبباً في الجذب السياحي لمنطقة الدراسة المتمثلة بسد الوند والمنطقة المحيطة بالبحيرة الناتجة عن السد.

ثانياً: فرضية البحث: هناك جملة من المعطيات والعوامل الطبيعية التي يمكن ان تكون سبباً في الجذب السياحي وتنشيط حركة السياحة في منطقة الدراسة والمتمثلة بالمسطح المائي الناجم عن بناء السد وظروف الطقس والمناخ، فضلا عن تنوع ظروف التضاريس والنبات الطبيعي والحياة البرية في منطقة الدراسة.

ثالثاً: حدود البحث: حيث اهتم البحث بالبحيرة التي تكونت بعد بناء السد والاراضي المحيطة به والتي تقع جنوب شرق مدينة خانقين حتى الحدود الدولية مع جمهورية ايران، اما الاطار الزمني فقد تمثلت بالمدة الزمنية بعد انجاز السد عام 2012م.

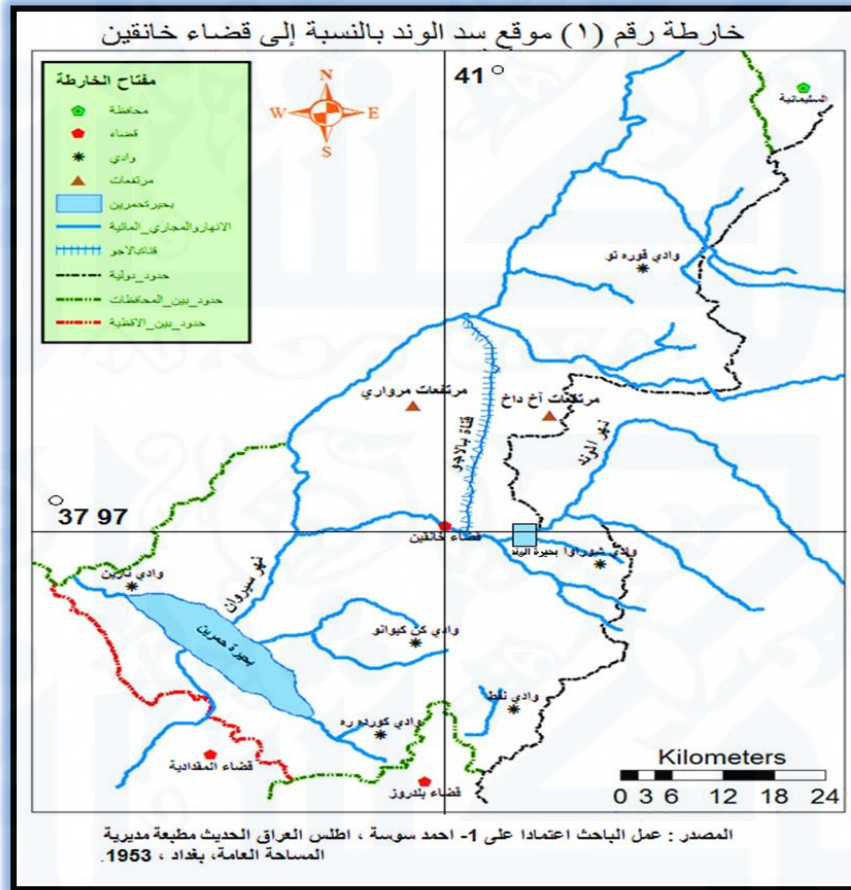
رابعاً: الهدف من البحث: التعرف على اهم العوامل والمعطيات الطبيعية للسياحة في منطقة الدراسة ودورها في تنشيط وتنمية النشاط السياحي سواء القائم حالياً أو خلال المستقبل.

خامساً: أهمية البحث: للسياحة والفعاليات الناجمة عنها جانب اقتصادي مهم يحظى بأهتمام اعداد متزايدة من الدارسين والعلماء فالمنطقة يمكن بسبب موقعها الجغرافي وقربها من عدة محافظات والمناطق المجاورة خلف الحدود السياسية للعراق من الجارة ايران يمكن ان تصبح منطقة جذب سياحي مهم بتسليط الضوء عليها.

لقد تناول البحث الموضوع من خلال التأكيد على اهم العوامل الطبيعية في المنطقة وهي (الموقع الجغرافي - الطبوغرافية - المساحة - المناخ - النبات الطبيعي والحياة البرية في منطقة الدراسة).

ثانياً: الموقع والموضع: يتضح موقع السد بعد دخول نهر الوند الى الاراضي العراقية بحوالي 4 كم حيث أنشأ السد عند اختراق النهر التلال قليلة الارتفاع التي تصل الى (240-290م) عن مستوى سطح البحر في موضع الى جنوب شرق مدينة خانقين بحوالي 7 كم تقريباً، أنظر الخارطة (1) الآتية، ويمثل موضع السد الحيز الذي انشأ فيه، ولذلك علاقة كبيرة بكل من الظواهر الطبيعية التي من ابرزها جيولوجية وتضاريس وتربة ومناخ المنطقة ان اهمية الموضع يقودنا لمعرفة البيئة المحلية¹ ومعرفة ظروفها واثرها على الحياة البشرية والحيوية المختلفة، والموضع بالنسبة لسد الوند يتمثل في منطقة اختراق النهر لسلسلة من المرتفعات والتموجات الارضية على جانبيه مما يضيق من مجراه ويسهل عملية بناء السد قدر الامكان ويقلل من تكاليف انشاءه ويوفر فرصة حجز اكبر كمية من الموارد المائية باقل مساحة ممكنة.

1 عبد الفتاح محمد وهيبه، في جغرافية العمران، دار النهضة العربية، بيروت، 1980، ص71.



ثانياً: طوبوغرافية المنطقة:

تعد طوبوغرافية المنطقة عامل مهم ليس في إقامة السدود على الانهار التي تخترق المناطق فحسب انما دورها لا ينكر في جذب اعداد كبيرة من السياح، حيث تختلف مطالب واذواق السياح اختلافاً كبيراً حسب الجنس والدين والجنسية والثقافة والحالة الاجتماعية والاقتصادية.¹ فضلاً عن تعدد اذواق السياح ايضاً، ان دور الطوبوغرافية (التضاريس) وتنوعها كعامل مؤثر على المناخ والنبات الطبيعي فضلاً عن ان التنوع في المناظر الطبيعية وجاذبيتها للناظرين والسواح امر لا يمكن اغفاله، وتمثل المنطقة عموماً جزءاً من المنطقة شبه الجبلية انظر الصورة (1) والممتدة نحو الجنوب والجنوب الغربي، وهي تتكون من مجموعة تلال منخفضة توازي السلاسل الجبلية المرتفعة في اتجاهها حيث تمتد من الشمال الغربي نحو الجنوب الشرقي على هيئة مرتفعات متقطعة تفصل بينهما سهول واحواض.² ان هذا النمط التضاريسي المتنوع يعكس امكانية التباين في الانشطة الاقتصادية واستثمارها لصالح السكان لاسيما المنطقة السهلية الخصبة المتميزة ضمن احواض الانهار.³ فضلاً عن دورها في جذب السياح وسهولة التنقل لمجاميع السواح والمصطافين.⁴ ومن جهة اخرى توفر مساحات من الاراضي الخضراء موسم الربيع تعمل على جذب السياح ومحبي الاراضي الخضراء كونها تمثل في الوقت نفسه المتنفس الوحيد لسكان المنطقة والمناطق المجاورة لها وتحديدًا للفئات الفقيرة التي تفتقر للامكانيات المادية للذهاب الى المناطق السياحية البعيدة سواء في الاقليم او خارجه.

1 دينا حامد جمال، المؤهلات السياحية للسد العظيم في العراق، مجلة البحوث الجغرافية، كلية القائد لتربية البنات، جامعة الكوفة، العدد 1، 1422هـ - 2001م.

2 خطاب صكار العاني، جغرافية العراق، ارضا - سوكانا وموارد اقتصادية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1990م، ص 36.

3 صلاح الدين انور قيتولي، تعريب قضاء خانقين، من منظور جيوسياسي، الدراسات الكردية (الكوردولوجي)، ط 1، السليمانية مطبعة تيشك، مركز ص 17.

4 امل شوكت جاسم، دراسة هيدرولوجية عن حوض خانقين، وزارة الموارد المائية، المديرية العامة لحفر الابار المائية، نيسان 2005، بغداد، ص 2.

صورة (1): السفوح المطلّة على وادي القصب



- الباحث 2014/3/18

صورة (2): وادي القصب



- الباحث 2014/3/18

ان التوجه نحو تشجيع السياحة في المنطقة مستقبلا يمكن ان يستفيد من التنوع التضاريسي في المنطقة بتنوع مصادر الجذب السياحي ب زراعة السفوح المطلّة على البحيرة وجوانب السدة بالاكثر من الخضرة الطبيعية والمزروعة، على الرغم من ان المنطقة المحيطة بالبحيرة ليست شديدة الارتفاع.¹

1 عبد علي الخفاف وخضير تعبان كاظم، المناخ والانسان، ط1، 2007م، دار المسيرة، عمان، الاردن، ص15.

ثالثاً: المناخ:

للمناخ أهمية كعامل طبيعي مؤثر على الحركة والنشاط البشري عموماً والسياحي بصورة خاصة، من خلال اثر المسطح المائي للبحيرة وتخفيفه من شدة درجات الحرارة ولو بشكل محدود، فضلاً عن دور المياه في الشعور بحرارة الطقس خاصة ساعات النهار الصيف الطويل والقائض، اضافة الي الاثر النفسي لمنظر المياه وفرض قضاء بعض الاوقات الجميلة في المياه الباردة نوعاً ما، ان المناخ انتقالي بين المناخ المعتدل للمنطقة الجبلية العالية في الشمال ومناخ الصحراء في الجنوب الذي يتميز بالحرارة العالية وخاصة في الصيف الطويل الذي يستمر اكثر من 6 شهور، حيث يعتمد الانسان في حياته على المحيط الجوي من خلال ناحيتين: من ناحية يحتاج للأكسجين في عملية التنفس، ومن ناحية اخرى يتطلب الجسم البشري وسطاً حرارياً مناسباً فقلة الضغط الجوي للأكسجين أو الظروف الحرارية المعاكسة (غير الملائمة) تحفز لدى الجسم البشري بعض الافعال الإرادية او التجاذبات الفسيولوجية للإلزامية لتثبيت حالة من الاستقرار الجسدي لدى الانسان.¹ يتسم مناخ المنطقة بكونه حار جاف صيفاً بارد الى معتدل شتاءً، إذ يلعب الموقع الفلكي دوراً واضحاً وكذلك السحنة التضاريسية في تحديد خصائص المناخ لاسيما درجات الحرارة، انظر الجدول (1).

جدول (1): المعدلات الشهرية والسنوية للعناصر المناخية لمحطة ارساد خانقين المناخية للمدة 1970-2005

العنصر المناخي	ك2	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	ت1	ت2	ك1	المعدل
معدل درجات الحرارة م°	9,3	10,9	14,8	21,1	28,2	32,8	35,6	34,3	30,4	24,8	17,2	11,3	22,5
كمية المطر (مم)	58	48,4	41,6	30,9	27	0,5	0	0	0	10,2	31,4	60,2	308
معدل سرعة الرياح م/ثا	2,06	2,4	2,6	2,5	2,6	2,5	2,4	2,06	1,86	2,3	1,9	1,8	2,24
معدل الرطوبة النسبية	74,08	67,4	60,2	51,2	24,6	26,4	24,1	25,9	28,2	35,6	57,3	73,1	46,5

- وزارة النقل والمواصلات، الهيئة العامة لاتواء الجوية العراقية والرصد الزلزالي، قسم المناخ، بيانات غير منشورة

للسنوات للمدة 1970-2005.

تتصف منطقة الدراسة بالصفة القارية حيث يكون المدى الشهري والسنوي عالياً، ومن الجدير بالذكر ان درجة حرارة الهواء تمثل احد العناصر المناخية المهمة التي تؤثر مباشرة او بشكل غير مباشر على صحة الانسان وراحته مما يجعله دائم البحث عن سبل الراحة سواء باستخدام الاجهزة والمعدات التي توفر له ذلك او باللجوء الى عناصر الطبيعة التي يمكن ان تساعد في قضاء بعض الوقت في ريوها كالمناطق الجبلية حيث مناطق الاصطياف. من هنا يتضح ان المناخ يمثل احد العوامل التي تلعب دوراً مهماً في جذب السياح² فالمنطقة تنتمي الى المناخ شبه الجبلي وهو يسهم بشكل كبير في الجذب السياحي للمنطقة ولاسيما في الربيع. ومن خلال

جدول (2) حدود الراحة بمقيار درجة الحرارة الفعالة بحسب تصنيف جفني *

قيمة ET	نوع الشعور بالراحة
أكثر من 28	عدم راحة شديد
28 - 27	عدم راحة
25 - 9,26	انتقالي بين الراحة وعدم الراحة
17 - 9,24	راحة
15 - 9,16	انتقالي بين الراحة وعدم الراحة
أقل من 15	عدم راحة

- د.علي صاحب طالب الموسوي و د. عبد الحسن مدفون ابو رحيل، علم المناخ التطبيقي، دار الضياء / النجف،

2011، ص 241.

1 عز الدين جمعة درويش، وجزا توفيق طالب، الخصائص المناخية لاقليم مدينة خانقين ((دراسة مناخية تطبيقية))، مجلة جامعة ديالى، العدد الخاص بابحاث المؤتمر العلمي الاول لجامعة ديالى، 2011، ص 201.

2 ليث محمود محمد الزنكنة، دور العناصر المناخية في تحديد مستويات الراحة المناخية في قضاء كلال وانعكاساتها على مستقبل السياحة في المنطقة الجامعة المستنصرية، مجلة الدراسات الاستراتيجية، العدد49 اذار 2013، ص 305.

المقارنة بين بيانات الجدولين (1) و (2) حول درجات الحرارة في منطقة الدراسة نجد انها منطقة توفر الراحة الفعلية للسكان والقادمين اليها لغرض السياحة والاستجمام في المدة المحصورة بين شهري (اذار ومايس) حيث تتراوح درجات الحرارة بين (14,8 و 28,2) مئوية. أما المدة بين شهري (تشرين الاول وكانون الاول) فتتراوح درجات الحرارة بين (24,8 و 11,3 م) كما نلاحظ ان الفترة الباردة والتي يقل فيها التنقل ولا تتوفر فيها سبل الراحة بحسب معيار جفني المشار اليه في الجدول (2) الأنف الذكر، وإن كانت مدة قصيرة لا تتجاوز شهري (كانون الثاني وشباط) اذ تتراوح معدلات درجات الحرارة (9,3 و 10,9)، أما المدة المحصورة بين اشهر (حزيران وايلول) فهي فترة غير ملائمة للسياحة والتجوال بسبب ارتفاع درجات الحرارة، إلا اذا كانت المنطقة تحت التأثير الملطف العامل آخر على عنصر الحرارة مثل المسطحات المائية (بحيرة الوند) مثلا الذي يؤمل ان يكون له تأثير ايجابي في تعديل درجات الحرارة، أو من خلال المنظر الطبيعي الذي تضيفه البحيرة على المنطقة.

أما فيما يخص الامطار فقد لوحظ بأن الكميات بدأت تتضاءل تدريجيا شيئا فشيئا، مع مرور الوقت وقد أثر ذلك في تفاقم مشكلة المياه خلال الاعوام القليلة الماضية، مع أننا يمكن ان نبين بان للأمطار دور في ردد الموارد المائية السطحية على الرغم من تناقصها الملحوظ، ولكي تكون الصورة واضحة عن خصائص الامطار نورد الجدول (3) الذي يوضح كميات المطر المتساقطة خلال السنوات (2001 – 2009)، حيث يبدو من خلال الجدول المشار اليه أن كميات امطار فصل الشتاء وبالأخص شهر كانون الثاني الذي بلغ معدل كميات امطاره (55,43 ملم)، في حين أن كمية المطر في اشهر الصيف قد بلغت (صفر ملم)، في الوقت الذي تشهد فيه كميات المطر السنوي تنذبذا في الزيادة والنقصان، لكنها بشكل عام تتناقص، ففي عام 2006 كانت كمية الامطار (3,231 ملم)، في الوقت الذي تناقصت في عام 2009 الى (4,122 ملم)، أنظر الجدول (3).¹

جدول (3) يوضح كميات الامطار الساقطة على المنطقة خلال المدة (2001 – 2009) بالملم

الاشهر والسنوات	ك1	ك2	شباط	اذار	نيسان	مايس	حزيران	تموز	اب	ايلول	ت1	ت2	المجموع
2001	8.68	7.5	--	--	--	--	--	--	--	--	8.3	1.9	4.88
2002	--	3.76	2.41	3.54	6.55	--	--	--	--	--	--	--	4.127
2003	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--
2004	7.21	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	4.77	1.99
2005	4.51	4.59	8.33	7.85	8.19	9	--	--	--	--	--	--	1.223
2006	3.4	2.58	6.65	16	50	2.1	--	--	--	--	8.16	2.19	3.231
2007	6.11	9.86	5.48	7.7	2.64	4	--	--	--	--	--	--	9.222
2008	4.3	9.45	1.27	3.8	78	8.37	--	--	--	--	--	--	5.200
2009	9.9	16	15	6.20	9.24	1	--	--	--	7.0	5.16	8.17	4.122
المعدل	4.21	55.43	9.28	1.24	6.36	6.6				1.0	6.4	4.15	4.164 3.181

- ليث محمود محمد الزنكنة، التحليل الجغرافي لبعض سمات التصحر في قضاء خانقين، مجلة كلية التربية

الاساسية/ جامعة بابل، العدد 7، ايار، 2012، ص 461.

1 ليث محمود محمد الزنكنة، التحليل الجغرافي لبعض سمات التصحر في قضاء خانقين، مجلة كلية التربية الاساسية / جامعة بابل، العدد (7)، ايار، 2012، ص 460 – 462.

رابعاً: النبات الطبيعي والحياة البرية:

ان النبات الطبيعي الذي ينمو على سطح الارض نتاج لجملة عوامل طبيعية مثل عناصر المناخ (درجات الحرارة و الرطوبة والتساقط) فضلا عن التربة الملائمة بمعنى ان هذا النمو والتوزيع الجغرافي يتم طبيعيا دون تدخل الانسان، كمحلة تتفاعل هذه العوامل فيما بينها لرسم الصورة النهائية لنوعية وكثافة الغطاء النباتي.¹

صورة (5) بعض ألوان الازهار في منطقة الدراسة

- الباحث 2014/3/18

ان مجموع النباتات التي استطاع الانسان تهجينها وزراعتها لا تتجاوز (100 نوع) من مجموع يزيد على 250000 نوع علما بان 70% تقريبا من الانتاج الغذائي العالمي يعتمد على ثلاثة انواع فقط من النباتات وهي (القمح والارز والذرة).² وهذا يدل على مدى التنوع الحيوي (biodiversity) التي تتمتع بها الكرة الارضية من ناحية التنوع الحيوي النباتي والحيواني الكبير منها والصغير سواء على اليابسة او تحت سطح الماء، وهذا التنوع نتيجة لتنوع الظروف التي تساعد على ذلك كتنوع المناخ والتضاريس والتربة.

ان الانواع الحية من النباتات والحيوانات والكائنات الدقيقة ستلعب دوراً هاماً ومتزايداً في التنمية ونشأ في الالونة الاخيرة اساس اقتصادي قوي يدعم القضايا الاخلاقية والجمالية والعلمية المناصرة للحفاظ على التنوع الاحيائي، اضافة الي دور تنوع الكائنات الحية في توازن النظام البيئي فان مواردها تبشر بانها ستلعب دوراً متزايداً في التنمية فهي تقدم للزراعة والصناعة والطب مساهمات قيمة اضافة امكانية ان تلعب دوراً مهماً في نشاط السياحة من خلال جذبها اعداداً كبيرة من السياح للتمتع بمناظر الطبيعة الجميلة من خلال تنوع النبات الطبيعي والكائنات الحية في المنطقة.³

في المناطق البانورامية الاتساع والمكونة من ظواهر وشواخص طبيعية مميزة لمنطقة ما والتي تتميز بالفردة والغربة في تكوينها وسماتها عنصر جذب سياحي اساسي، فمن السلاسل الجبلية وقممها المكلفة بالثلوج واوديتها العميقة وسفوحها ومنحدراتها السريعة او الكهوف التي تتميز بالعمق وظواهر طبيعية كالاعمدة الصاعدة او النازلة والتي كانت مأوى للانسان البدائي فضلا عن ظواهر طبيعية اخرى كالبراكين مثلاً او المستنقعات والغابات الكثيفة والاحراش واشكال النبات الطبيعي.⁴

1 دائرة المهندس المقيم، مشروع سد الوند، بيانات غير منشورة سنة 2013.

2 عادل الشيخ حسين، البيئة مشكلات وحلول، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان 2009، ص42.

3 مثنى طه الحوري واسماعيل محمد علي الدباغ، اقتصاديات السفر والسياحي، مؤسسة الوراق، ط1، 2009، عمان، ص61.

4 عادل الشيخ حسين، المصدر السابق، ص 43.

كل ذلك يمثل (aeras of unique natural beauty)، ويشكل هذا عرضاً سياحياً متميزاً وفريداً هو الآخر لشرائح معينة من السياح الباحثين عن البيئة الطبيعية الأصلية والنقية حيث تكون البيئة البرية الطبيعية الأصلية كافية لسياحة البراري wilderness tourism او لما يسمى احيانا سياحة الطبيعة او البيئة (ecological and natural tourism) وهنا قد لا تكون حاجة تذكر للمقومات البشرية وحدود دنيا من المقومات المساعدة.¹

لقد ارتبط حياة الانسان ارتباطاً وثيقاً مع روائح المروج والبراري وحفيف اوراق الشجر ورشاقة الغزال وجماله وسرعة السنجاب وخوفه وخطوات ابن عرس غير المسموعة واسراب الطيور وتغريدها والفرشات الملونة ودبيب النمل المنهمك في عمله مع الثعلب الماكر التي يتطلع من جحره بحذر او الاثار المخربة لقطعان الخنازير البرية المخربة للزراعة والارض والرعب الذي يثيره ذئبٌ بقطعان الحيوانات الاليفة (الاغنام في مراعيها او الحيوانات البرية كالماعز الجلي او حتى في نفوس الرعاة والسكان عامة)، فالطبيعة هي النبع الذي لا ينضب للحياة الثقافية والروحية للانسان فمنها يستمد الشعراء والفنانون والادباء والموسيقيون الهامهم، حيث ثبت ان حفيف اوراق الاشجار وتغريد الطيور وخيرير المياه وهدير البحار او الشلالات تؤثر الي جانب اغنائها للحياة الجمالية للانسان بشكل علاجي على الجهاز العصبي ووظائف غدد افراز الداخلي (الغدد الصم) اذ يزداد نشاط العضلات على سبيل المثال تحت تاثير موجات صوت الشلالات كما لا يخفى ان هواء الغابة او الحدائق او المنتزهات يعد نقياً جداً و سبب ذلك هو افراز مواد كيميائية متطايرة (روائح طيارة) اطلق عليها (phytocide)، وفضلاً عن تثبيطها للميكروبات المرضية

فانها تعد فيتامينات الجو ذلك ان تنفس هواء الغابات والمنتجعات والحدائق يزيد من نشاط القلب ويحسن من عمل الجملة العصبية كما يرفع النشاط العام للجسم وقدرته على مقاومة الامراض كما تلعب الاشجار والنباتات المختلفة دوراً في عملية تأين الهواء اي تزيد نسبة الايونات السالبة بمعدل يزيد اكثر من ثلاث مرات مقارنة بالامكنة العارية الجرداء وهذا ينعكس بشكل ايجابي على نشاط الانسان بشكل عام وقدراته على مقاومة الامراض.²

فالمناخ شبه الجاف اذ انها تقع في المنطقة شبه الجبلية وتتميز بارتفاع درجات الحرارة صيفاً (اكثر من 33م°) خلال شهور الصيف الثلاث حزيناً وتموز واب) كمعدل وبجفاف تام حيث لا تشهد هذه الشهور اي شكل من اشكال التساقط مع حدوث التساقط المطري غالباً فصل الخريف والشتاء والربيع وحيثاً يشكل نادر تتساقط الثلوج او البرد ولمدد قصيرة هذا اضافة الي التربة المسامية فالمناخ لذلك تقع ضمن مناطق النبات الطبيعي (السهبوب او حشائش الاستيبس القصيرة) حيث تكتسي المنطقة المحيطة بالبحيرة بغطاء نباتي كثيف من الحشائش القصيرة كالشعير البري والخبار والكعوب وانواع الازهار الملونة بالوان مختلفة البيضاء والصفراء والحمراء والوردية كازهار الاقحوان والنجرس والبانونج مما يكسب الطبيعة جمال خلاب في شهور الربيع كما ان بعض السفوح وبطون الاودية غنية بالنباتات الطبيعية الدائمة كالقصب والبردي كما في وادي القصب مثلاً اضافة الى اشجار الدفلة واوردها مختلفة الوان اضافة الي الصفصاف والنباتات الشوكية.

فالمناخ جزء من اقليم السهبوب الذي يحتل 15% من مساحة العراق ككل وتغطي بالحشائش وبعض النباتات البصلية والشوكية فقد كانت اكثر تنوعاً في الماضي سواء في الحياة النباتية او الحيوانية البرية لكن الرعي الجائر.³ استغلال الارض في الزراعة خاصة الشتوية كالقمح والشعير ولا ننسى ان المنطقة كانت وطيلة 8 سنوات مسرحاً للحرب بين العراق وإيران مما اثر بشكل سلبي جداً على الحياة البرية (النباتية والحيوانية) اضافة الي تاثيره على الاستيطان البشري وافراغ المنطقة من سكانها حتى عودتهم بعد تغير النظام علم 2003 مما يعني عودة الهدوء والاستقرار بمختلف صوره واشكاله وامكانية قيام مختلف الانشطة الاقتصادية والاجتماعية في ربوعها مثل الاستيطان والزراعة والرعي والنشاط السياحي.

1 مثنى طه الحوري واسماعيل محمد علي الدباغ، مصدر سابق، ص 30.

2 عادل الشيخ حسين، مصدر سابق، ص 48.

3 خطاب صكار العاني، مصدر سابق، ص 86.

مكونات سد الوند: يتكون سد الوند من الأقسام الرئيسية التالية وهي:¹

1. الجدار الحاجز:

وهو عبارة عن جدار من الخرسانة اللدنة (وتعرف بالخرسانة البلاستيكية) وتمتد على طول محور السد ويعرض ثابت (1 متر) بأعماق مختلفة تتراوح بين (2-24 متر) وحسب الارتفاع الهيدروليكي للمقاطعة والهدف منها تقليل الرشح تحت جسم السد وتبلغ كمية الاعمال الخرسانية لمنشأ الجدار والحاجز حوالي (11558م³).

2. الاملائيات:

يتكون من لب طيني عمودي وتمتد من منطقة الاسس بميول جانبية مقدارها 0,5 متر افقي و 1 متر عمودي ويعرض 5 متر من الاعلى ويحيط باللب طبقة من الفلتر سمكها 3 متر، وتستمر هذه الطبقة على طول مؤخر السد، وقد تم تغطية الجدار الامامي للسد بطبقة من الحجر بسمك 1 متر وخلفها طبقة فلتر سمكها 30 سم وتحت تغطية الجدار الخلفي للسد بطبقة من الحجر بسمك 0,5 متر وقد بلغت كمية الاملاءات (اللب الطيني 260000م³ وحصى خابط 533000م³ ومواد مرشحة للفلتر 117000م³ وتغطية حجرية 750000م³).

3. المنفذ السفلي:

وهو عبارة عن منشأ خرساني في مقدم السد ببرج ارتفاعه 10 متر ومنسوب قمته 212,58م مزود بفتحات عليها مشبك حديدي ترتبط بحوض التهئة مؤخر السد بانابيب حديدية عدد/2 ويقطر 1,5 متر مغلفة بالخرسانة المسلحة تخترق جسم السد مهمتها تفريغ الخزان في حالات الصيانة والطوارئ وتصريف 30م³/ثا، ويتم التحكم بها بواسطة اقفال ميكانيكية عدد/2 لكل انبوب وترتبط بمجرى النهر عبر قناة خرساني بطول 240 متر ويحتوي على اثنين من المساقط الخرسانية المسلحة أنظر الصور (4).

4. مأخذ الري:

عبارة عن منشأ خرساني في مقدم السد ويتكون من برج بارتفاع 8م ومنسوب فتحته 209,8م مزودة بفتحات عليها مشبك حديدي وترتبط بحوض التهئة مؤخر السد بانابيب حديدية عدد/2 ذات قطر 0,8م مغلفة بالكونكريت ومهمتها تصريف المياه لاجراض الري وبطاقة 3,3م³/ثا ويتحكم بها عن طريق اثنين من الاقفال الميكانيكية لكل انبوب وترتبط بعمود النهر عبر قناة خرسانية بطول 84 متر.

5. المسيل المائي (spill way):

وهو عبارة عن مسار خرساني بدون بوابات بطول 210 متر ومهمته تصريف المياه الزائدة عبر قناة ترابية بطول 1350 متر الى مجرى النهر في مؤخر السد وباقصى تصريف تصل 1500م³/ثا، واعلى ارتفاع للماء فوق المسار 2,25م، وقد بلغت كمية الاعمال الخرسانية لمنشأ المسيل المائي (10500م³) وحفريات القناة 2500000م³ انظر الخريطة (2).

صورة رقم (4): المسيل المائي لسد الوند

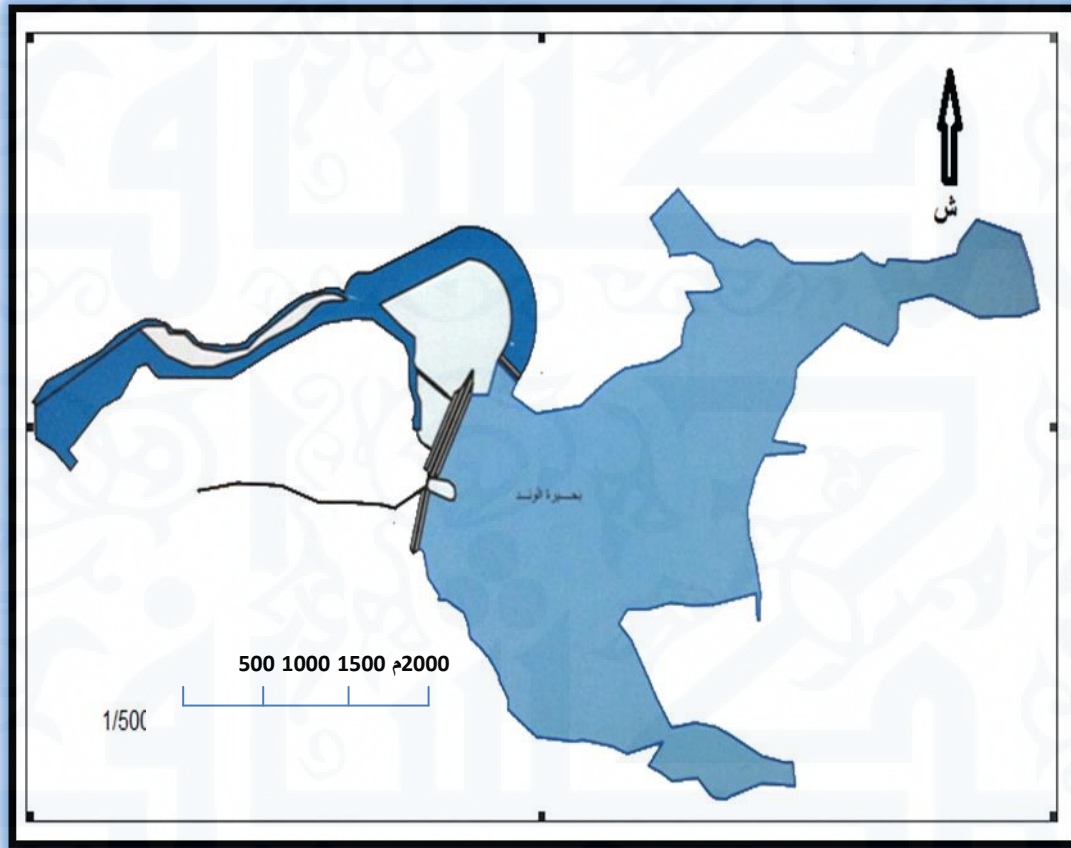


- الباحث 2014/3/18.

الخصائص الفنية للسد:

1. ارتفاع السد 24 متر.
2. طول السد 1342 متر.
3. عرض قمة السد 10، 53 متر.
4. منسوب قمة السد 219,5 متر.
5. اوطأ نقطة في القعر 193 متر.
6. اقصى منسوب للخزين 217 م.
7. منسوب الخزين الاعتيادي 215 متر.
8. كمية الخزن الاقصى 51,678 مليون م³.
9. كمية الخزن الاعتيادي 37,924 مليون م³.
10. منسوب الخزن الميت 203,30 م.
11. كمية الخزن الميت 2,037 مليون م³.
12. كمية الترسبات السنوية 93500 م³.
13. فواقد التبخر 6.225 مليون م³.
14. اقصى تصريف للفيضانات 1500 م³/ثا.
15. منسوب قمة المسيل 215 م
16. طول المسيل 210
17. تصريف المنفذ السفلي 30 م³
18. تصريف مأخذ الري 3 م³
19. تتراوح مساحة البحيرة 6.5-10 كم² تقريبا.
20. مساحة جانبية (حوض التغذية) 3088.66 كم² منها 54% داخل الاراضي الايرانية.

خريطة (2) سد الوند والبحيرة



- وزارة الموارد المائية، مديرية السدود والمشاريع الإروائية، مشروع سد الوند لسنة 2012م. ومن المعلوم إن مدة التنفيذ بلغت 700 يوم وبكلفة بلغت حوالي 30.447، 457.500 دينار عراقي، وكان من المفروض أن يكون ارتفاع السد 40 متر إلا أن اعتراض إيران خفضه إلى 24 متر بدعوى أن المياه المخزنة ستغمر أراضي داخل إيران.¹

نبذة مختصرة عن سد الوند

إن إنشاء هذا السد كان تنفيذاً لفكرة قديمة تعود إلى خمسينيات القرن العشرين غقب تكوين مجلس الاعمار، لكنه لم يظهر إلى حيز التنفيذ الا قبل مدة قصيرة، وكانت الغاية من انشاءه درء الفيضانات عن خانقين والمناطق التي تمتد خلف السدة، فضلاً عن جوانب اقتصادية مثل مشاريع الارواء، وفوائد اخرى مثل توفير مياه الشرب وتأمين مياه الري المستديمة للاراضي الزراعية سواء البساتين او الاراضي التي تستثمر بالزراعة الشتوية والصيفية كالحبوب (القمح والشعير) وانواع الخضراوات صيفية و شتوية.

ان للمياه المخزونة والمسطح المائي الناتج عن اقامة السد دور لا ينكر في اي منطقة واثّر في ذلك جذب السكان الاقضية والنواحي الاخرى سواء القرييين (سكان المدينة والقرى المحيطة بها) وغيرهم من سكان الاقضية والنواحي الاخرى في داخل المحافظة وخارجها بغرض السياحة والاستجمام بعد خلق اجواء بيئية لطيفة، يضاف اليها الفوائد الاقتصادية الاخرى كتوفير فرص عمل للسكان المحليين او المستثمرين وحتى الصيادين.

1 وزارة الموارد المائية، مديرية السدود والمشاريع الإروائية، مشروع سد الوند لسنة 2012م، ص 1.

صورة (5): جانب من بحيرة سد الوند



- الباحث 2014/3/16

الاستنتاجات:

تتمتع منطقة الدراسة بميزة تساعد على الجذب السياحي من ناحية تنوع الظروف الطبيعية وتميزها مثل المسطح المائي الذي نتج عن اقامة السد وانجازه العام الماضي 2013 والبالغ طاقة الخزن فيه حوالي 37 مليون م³ ويمكن ان يزيد الي حوالي 50 مليون م³ في ذروة الفيضانات وهذا يعني ان مساحة البحيرة لا تقل عن 6.5 كم² ويمكن ان تصل الي حوالي 10 كم².

- 1- تتمتع المنطقة بتنوع تضاريسي واضح يتمثل بالاراضي السهلية والمتوجة مع بعض المرتفعات (التلال والحافات السريعة الانحدار والجروف كما في وادي القصب) حيث يمكن ان تكون جاذب لهواة الطبيعة والسير والتنزه في المرتفعات.
- 2- ان تنوع النبات الطبيعي والمناظر الطبيعية الخلابة خاصة في الشتاء والربيع وما تكتسي به وجه الارض من انواع النبات خاصة الحشائش والاعشاب وغيرها من اشكال النبات الطبيعي شجيرات تسحر الناظرين، مما يساعد على تشجيع الحركة السياحية الى المنطقة.

المقترحات:

- 1- العمل الجاد والسعي المتواصل لنشر الوعي وثقافة السياحة البيئية والطبيعية، فالسياحة لا بد ان تكون نشاطا جمعيا واجتماعيا وثقافيا وبيئيا كما في معظم البلدان المتقدمة رغم انها في البلدان النامية تشكل نشاطا مساعدا ومنقذا للخلاص من الازمات الاقتصادية التي تعاني منها كالبطالة وعجز الميزان التجاري وقلة العملة الصعبة لذا فانها تتجه نحو استغلال البيئات المختلفة لتحقيق مردود اقتصادي.
- 2- توجيه انظار السكان المحليين وغيرهم لزيارة المناطق الطبيعية وتشجيعهم على سياحة التجوال والسير اضافة الى استغلال جانب التخيم في ظل الظروف الطبيعية المتاحة للتمتع بمباهجها.
- 3- التوعية باهمية المحافظة على المصادر الطبيعية والعمل جهد الامكان بعدم الازرار بمكونات البيئة الطبيعية سواء باقامة الطرق والممرات وتشجيع الاستثمار للموارد الطبيعية المتجددة كالطاقة الشمسية والرياح والطاقة الحيوية.

- 4- الاهتمام الجدي بإقامة المصدات والمعرقلات التي تساعد على منع تدهور وتاكل السفوح والمنحدرات والعمل على مقاومة الاسراف والمبالغة في الاستثمار الموارد الطبيعية في المنطقة كالحشائش والاشجار وانواع النبات الطبيعي او الحيوانات المختلفة رغم قلتها سواءا للاغراض التجارية وغيرها.
- 5- ان الظروف الطبيعية والبشرية القاسية التي كانت سبب في قلة الغطاء النباتي (خاصة الغابات) لا يمنع توجيه الاهتمام الجدي بتتمة هذا الجانب بزرع وتكثير النباتات والشجار على السفوح والمنحدرات المطلة على البحيرة او البعيدة عنها وذلك بتوجيه جهود مختلف القطاعات خاصة الشبابية للقيام بعمل جماعي يتمثل بتشجير المنطقة ويعكس وينمي روح العمل الجماعي وروح التعاون بين مختلف الفئات والاعمار والاختصاصات.
- 6- العمل على تنظيم الجريان في الاودية التي تمول نهر الوند بالمياه وقت تساقط الامطار مثل وادي القصب ووادي شوراوة وغيرهما باقامة المعرقلات والسدود الصغيرة لضمان الاستفادة من الامطار المتساقطة في المنطقة.

قائمة المصادر

1. جاسم، امل شوكت، دراسة هيدرولوجية عن حوض خانقين، وزارة الموارد المائية، المديرية العامة لحفر الابار المائية، نيسان 2005، بغداد.
2. جمال، دينا حامد، المؤهلات السياحية للسد العظيم في العراق، مجلة البحوث الجغرافية، كلية القائد لتربية البنات، جامعة الكوفة، العدد 1، 1422هـ-2001م.
3. حسين، عادل الشيخ، البيئة مشكلات وحلول، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان 2009.
4. الحوري، مثى طه واسماعيل محمد علي الدباغ، اقتصاديات السفر والسياحي، مؤسسة الوراق، ط1، 2009، عمان.
5. الخفاف، عبد علي وخضير تعبان كاظم، المناخ والانسان، ط1، 2007م، دار المسيرة، عمان.
6. درويش، عز الدين جمعة وجزا توفيق طالب، الخصائص المناخية لاقليم مدينة خانقين ((دراسة مناخية تطبيقية))، مجلة جامعة ديالى، العدد الخاص بأبحاث المؤتمر العلمي الأول لجامعة ديالى، 2011.
7. الزنكنة، ليث محمود محمد، دور العناصر المناخية في تحديد مستويات الراحة المناخية في قضاء كلال وانعكاساتها على مستقبل السياحة في المنطقة، الجامعة المستنصرية، مجلة الدراسات الاستراتيجية، العدد 49، آذار 2013.
8. الزنكنة، ليث محمود محمد، التحليل الجغرافي لبعض سمات التصحر في قضاء خانقين، مجلة كلية التربية الاساسية/ جامعة بابل، العدد (7)، ايار، 2012.
9. صكار، العاني خطاب، جغرافية العراق، ارضا -سكانا وموارد اقتصادية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، 1990م.
10. قيتولي، صلاح الدين انور، تعريب قضاء خانقين، من منظور جيوسياسي، الدراسات الكردية (الكوردولوجي)، ط1، السليمانية مطبعة تيشك، 2011.
11. المقيم: دائرة المهندس، مشروع سد الوند، بيانات غير منشورة.
12. وزارة الموارد المائية، دائرة سد الوند، تقرير مكونات سد الوند، 2014.
13. وزارة الموارد المائية، مديرية السدود والمشاريع الإروائية، مشروع سد الوند لسنة 2012م.
14. وهيبة: عبد الفتاح محمد، في جغرافية العمران، دار النهضة العربية، بيروت، 1980.

اليأس وتداعياته في نصوص قاسم مطرود المسرحية

م.م. رافد محمود ماشي م.م. اشكان حسين غالي

كلية الفنون الجميلة/ جامعة بغداد كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل

Despair and its Consequences in Kasim Matrood's Drama

Asst. Lect. Rafid Mahmood Mashi Asst. Lect. Ashkan Hussain Gali

College of Fine Arts/University of Babylon

rafid834@gmail.com

Abstract

The study consists of four sections: the first one comprises the theoretical part about despair in Kasim Matrood's drama. The time limit of the research is between 1996-2007. The second section studies despair in psychology.

الملخص

ضمّن البحث أربعة فصول، تضمن الفصل الأول (الإطار المنهجي) مشكلة البحث والتي تركزت في التساؤل الآتي: (ما هو اليأس وتداعياته في نصوص قاسم مطرود المسرحية؟)

وتمثلت أهمية في ان (اليأس) يعد من المواضيع المهمة التي تأخذ مأخذاً كبيراً في تجلي هموم الإنسان العراقي الذي يعاني (اليأس) في حياته اليومية. وقد تحددت الفترة الزمنية للبحث من 1996 إلى 2007، أما الفصل الثاني: الذي عني بـ(الإطار النظري) والدراسات السابقة فتضمن مبحثين. فجاء المبحث الأول معني بدراسة (اليأس) في منظور علم النفس، وتطرق الباحثان إلى الحالات المرضية التي تتطوي في ثنايا مرض (اليأس) الذي يصيب الصغار والكبار.

وقد عني المبحث الثاني بدراسة (اليأس) في المسرح العالمي الذي ضم المسرح الغربي والمسرح العربي والمسرح العراقي، وقد تطرق الباحثان إلى بعض المسرحيات التي امتازت بصفة (اليأس) في شخصياتها من خلال الحوار المسرحي. لإيضاح حالات (اليأس) العديدة، أما المبحث الثالث فقد اقتصر على المرجعيات الفكرية للكاتب المسرحي قاسم مطرود. التي استمد منها صفة (اليأس) التي تطرق لها في نصوصه المسرحية.

أما الفصل الرابع: فقد احتوى على نتائج البحث التي توصل إليها الباحث وأهمها:

- 1- اشد حالات اليأس هو الموت المتمثل بعملية الانتحار. كمي في الينتين (1) و(2).
- 2- للعوامل البيئية اثر بالغ في شدة حالة اليأس. كما في العينة (1).
- 3- كان للعامل الاقتصادي اثر بالغ في تداعي اليأس. كما في العينة (2).
- 4- أن الأمراض النفسية التي تصيب الإنسان. ومن بينها مرض اليأس كان نتيجة قسوة الحياة على الفرد كما في شخصية الزوجة في العينة (1)
- 5- عاش الفرد اليأس اغتراب ذاتي. مثال الاسير في العينة (1)

كما احتوى الفصل الرابع على استنتاجات إضافة إلى تثبيت المصادر والمراجع.

اليأس: Despair

الكبت: Squelch

المرجعيات الفكرية: Intellectual reference

أولا / مشكلة البحث:

كان وما يزال للمسرح موضوعات جديرة بالنقاش والاهتمام، فمنذ نشأته الأولى، وهو يحاول إن يعالج السليبيات التي تواجه الإنسان، إضافة إلى المتناقضات التي تمس حياة المواطن في جميع أنحاء العالم على حد سواء، لكي يسلط الضوء

على قضية تعد للنقاش من خلال الشخصيات التي تجسد هذه الأفعال على خشبة المسرح، فبغض النظر عن كون ما يدور على خشبة المسرح من (كوميديا أو تراجيديا)، فهو يعالج قضية إنسانية بالدرجة الأولى.

رغم تعدد الاتجاهات الأدبية في العصر الحديث، واختلاف ألوانها ومذاهبها وتياراتها، فقد بقيت الثيمة الأساسية للمسرح المتمثلة بلونين الأبيض والأسود، أي أن هناك قوتين متصارعتين تجسد الصورة الرئيسية لنص المسرحي، ومن بين هذه الصور المتعددة التي يعالجها المسرح هي (موضوعة اليأس) التي تواجه الإنسان في تفصيلات الحياة الواقعية، التي ازدادت وبشكل ملحوظ في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي، وكنتائج لا كأسباب لما أفرزته الحروب على كاهل الإنسان من ويلات وكوارث، وكان النصيب الأكبر منها للإنسان العراقي.

لقد حمل المسرح العراقي العديد من الصور، من تناقضات المعيشة لحياة الإنسان العراقي (من ظلم - قهر - صبر) ما إلى ذلك من المصطلحات التي أودت بالإنسان العراقي إلى حالات اليأس، التي ألجمت الإنسان وجعلته مكبلاً بقيودها. ومن خلال ما تقدم يحدد الباحثان بالتساؤل الآتي. ما هو اليأس وتداعياته في نصوص قاسم مطرود المسرحية؟

ثانياً / أهمية البحث والحاجة إليه:

1- باعتبار موضوع اليأس من المواضيع التي تأخذ مأخذاً كبير في حياة الإنسان العراقي، في حياته اليومية.

2- تسليط الضوء على الأقلام العراقية المبدعة التي أرفدت المسرح العراقي، الكثير من النتاجات الأدبية.

كما انه يفيد الدارسين والمهتمين، بموضوعة اليأس، والكاتب قاسم مطرود

ثالثاً / هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى، (تعرف اليأس في نصوص قاسم مطرود المسرحية).

رابعاً / حدود البحث:

مكان: العراق

زمان: 1997 - 2007 م

موضوع: دراسة اليأس في نصوص قاسم مطرود المسرحية.

خامساً / تحديد المصطلحات:

1) اليأس: Despair

أ- اليأس اصطلاحاً:

(اليأس ويعني انقطاع الرجاء، وضياح الأمل، ويرادفه القنوط، تقول: ولا تقنطوا من رحمة الله، أي: لا تيأسوا.

وكل يأس في القرآن الكريم فهو قنوط، إلا الذي في سورة الرعد فانه بمعنى العلم.

واليأس خطيئة دينية، لأنه كفر بنعمة الله. وخطيئة أخلاقية، لأنه اعتداء على النفس، وانتحار أدبي تدريجي، واليأس المطلق هو الموت⁽¹⁾، (واليأس حالة عاطفية حادة وغير سارة، وترتبط بالتخلي من جانب المرء عن الأمل بالنسبة لبذل الجهد بنجاح في سبيل التوصل إلى هدف أو إشباع رغبة. وقام ((شاند Shand)) بتصنيف اليأس تحت فئة العواطف المأمولة في الرغبة بينما اعتبره مارك دوجار بمثابة عاصفة مستمدة أو ناشئة من مصدر آخر⁽²⁾)

ب- التعريف الإجرائي لليأس:

هو فقدان الأمل في كل شيء. وعدم التوصل الى تحقيق رغبات الإنسان المشروعة.

(1) جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج2، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1982)، ص587
(2) اسعد ارزوق: موسوعة علم النفس، مر: عبد الله عبد الدايم، (بيروت: مطابع الشرق، 1977)، ص338.

المبحث الأول

اليأس في منظور علم النفس:

إن حدوث حالة (اليأس) لا يكون إلا من خلال المرض الانفعالي، إذ يعتبر (اليأس) من الأمراض النفسية التي تصيب الإنسان على اثر ما يحيط به من عوامل تساعد على نشأت هذا المرض، و" (اليأس) ما هو ألا تكرار نمط من الاضطراب العقلي المرتبط بتدمير الذات " (1) فيتسبب في حدوثه "الاضطرابات الشخصية والحالة المزاجية السيئة ونزعة تدمير الذات والغضب الجامح والشك والاتكالية، والاندفاعية والبصيرة القاصرة" (2)، أن من الأمور التي يظهر من بينها (اليأس) كمرض يصيب الإنسان هو الفشل " وإن احتمالات النجاح في أي موقف لا تكون على درجة واحدة... فالمواقف الصعبة يكون احتمال النجاح فيها ضعيفاً وعندئذ لا ينشط الدافع للعمل ويخيم على الفرد (اليأس)... (3) إن سيكولوجية (اليأس) لا تتعدى كونه مرض يصيب الأشخاص على اثر أزمة نفسية تؤدي إلى انقطاع الأمل في الشيء المرغبي.

ويأتي (اليأس) على اثر (الكبت) الداخلي الذي يلجأ إليه الإنسان السوي وعندما يصل إلى أعلى درجاته يحدث (اليأس) إن المريض النفسي، بمرض (اليأس) لا يعطي انطباعاً حتى بعد الفحص الدقيق، على انه مريض بمرض عقلي أو مضطرب انفعالياً. ولا هو من حيث الشكل يبدي أي اتجاه أو مظهر أو احتمالات بأنه سوف يصدر عنه، أي اضطراب بما يمليه الضمير أو العقل أو احتمالات بأنه سوف يصدر عنه ما يشير إلى التمرد وقد يعطي المريض بدءاً (اليأس) حجج وبراهين ممتازة لكي يثبت للآخرين انه إنسان سوي وتفكيره سليم. والمريض نفسياً بـ (اليأس) يظهر انه يمتلك على الأقل المعدل من القدرة بل غالباً ما يظهر منها ما هو أكثر من اعتيادي، وهو يبدو وانه يعي بكل وضوح ما تطيب له النفس وما يسرها كما يبدو عليه إقراره بالقوانين الخلقية وأحياناً يظهر ذكاء متفوقاً، ولكن من المحتم على الشخص اليأس انه سيفقد عمله وينفر من أصدقائه، وربما يفقد زوجته أو أطفاله (4).

ينطوي (اليأس) تحت ما يسمى بـ (سيكولوجية العمق . depth psychology) ** وكان يعتقد في الماضي إن ذهانات (اليأس) ترجع إلى اختلال التوازن الهرموني. ولكن لم يلاحظ إن الفرق غدى بين هؤلاء المرضى وبين الأسوياء من أسباب سنهم، ويبدو إن هناك تهيئاً أو استعداداً معيناً في الشخصية... (5).

من خلال ما تقدم يستخلص الباحثان إن الأشخاص الذين يصابون بمرض (اليأس)، لديهم استعداداً لا في الإفرازات الهرمونية فقط بل إن شخصية الإنسان لها دور رئيسي في كبح أو قبول المرض. أي إن هناك عوامل مساعدة لظهور المرض من البيئة المحيطة والأسرة والضغوط التي ينصاع إليها الإنسان بطريقة لا شعورية أو عن طريق " (المسايرة conformity) تغير سلوك أو الاتجاه أو الاعتقاد (الإنسان) نتيجة للضغط الجماعي" (6).

(اليأس) مفهوم شائع الاستخدام في علم النفس ولهذا اخذ مأخذاً من الأهمية في كتابات علم النفس من خلال الأسباب التي تؤدي إليه.

وهناك فروض يعرضها العلماء ومفادها " إن الغدد الصماء... لا تفرز إفرازاتها خارج الدم وإنما تفرزها داخله مسؤولة عن الأمراض النفسية في هذه الغدد... الغدة الدرقية والنخامية والصنوبرية، ولكن هذا الفرض لم يتحقق من صحته تجريبياً

(1) يوجين ليفيت وبرنارد لوبين: سيكولوجية الاكتئاب، تر: عزت عبد العظيم الطويل، (الرياض: دار المريخ للنشر، 1985)، ص 61

(2) المصدر السابق نفسه، ص 62.

(3) جمال حسين الالوسي: علم النفس العام، (بغداد: مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 1988) ص 195.

* (الكبت): هو النسيان اللاشعوري وهو عملية نفسية لاشعورية تتم في نطاق اللاوعي وتحول دون خروج الأفكار الصائبة والرغبات المؤلمة أو المحزنة إلى مجال الشعور والطفو على صفحة الوعي رغم بقائها على قيد الحياة والعقل في نطاق اللاشعور. ينظر: محمد محمود الجبوري: الشخصية في ضوء علم النفس، (بغداد: مطبعة دار الحكمة، 1990)، ص 63.

(4) محمد محمود الجبوري: المصدر السابق، ص 315-316.

** سيكولوجية العمق: جانب من جوانب علم النفس يهتم بدراسة الظواهر الخاصة بالاشعور عند تفسير الظواهر النفسية. ينظر: —، مجمع اللغة العربية، معجم علم النفس والتربية، ج 1، (القاهرة: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، 1984)، ص 43.

(5) عبد الرحمن العيسوي: أمراض العصر الأمراض النفسية والسلوكية السيكوسوماتية، (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1989)، ص 257.

(6) —، مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، مصدر سابق، ص 32.

بعد. ولكن الحياة الشاقة في هذا العصر هي المسؤولة عن معظم حالات الأمراض النفسية وضغوط الحياة الحديثة والتنافس الحاد وشعور البعض انه لا يوجد لديهم أعمال هامة يقومون بها⁽¹⁾.

من النادر أو ربما من المستحيل، في هذه الحياة إن يتمكن الإنسان من تحقيق الإشباع الكامل لجميع حاجاته، أو حتى يجد نفسه دائماً في ظروف تسمح له بذلك، ولهذا يتعرض معظم الأفراد، صغاراً وكباراً، لمواقف محبطة أو مثيرة لحالة (اليأس)، ولكن بدرجات متفاوتة، تختلف باختلاف أهدافهم وتوقعاتهم، لا يتمكنون فيها من إشباع بعض احتياجاتهم. وتتكرر في الكثير من المواقف، التي يتعرض لها الإنسان، وفيما يتعلق في ذلك " قال فروي دان الصدمة الانفعالية تكون ضرراً في نتائجها المبكرة على الفرد"⁽²⁾. ولعل من الصدمات التي تساعد على ظهور مرض (اليأس) هو الفراق الذي تمثل في صور عديدة منها الموت الذي يصيب الشخص المقرب أو الفشل في قضية معينة، كل هذا يؤدي إلى ما يسمى (الضغط النفسي stress)، ويستخدم هذا المصطلح " ليصف حقيقة استجاباتنا إلى أحداث مزعجة أو مضمرة أي استجاباتنا إلى ما نحسه يجري في داخل أجسادنا. فنحس معه بـ(اليأس) أو الاكتئاب"⁽³⁾، ويصاب مريض (اليأس) بنزعة (تدميرية destructiveness) موجهة إلى الفرد ذاته، دون سواة ليكون في حالة صراع مع الموقف الذي تداعي لكي يظهر مرض (اليأس) في هذا الشخص فيكون في حالة أشبه بـ(الرقص السنجي chorea)*** ليظهر السلوك الشاذ، " إن السلوك الشاذ هو كل سلوك غير متوقع . بمعنى لا تفعله الأغلبية . من فرد في مستوى عمري وثقافي معين... وبغض النظر مؤقتاً عن المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك الشاذ، يمكننا أن نعتبر ومن الناحية النفسية كل ضعف في التلاؤم النفسي . المناعة النفسية . أو كل خلل في التوازن النفسي الذي يظهر بسلوك شاذ يمكن اعتباره مرضاً"⁽⁴⁾، وينصح مثل هؤلاء المرضى باللجوء إلى الطبيب النفسي لإزالة حالة التوتر من عندهم ولحمايتهم من التجارب المريرة التي مرو بها.

"ومن سمات الشخصية اليائسة، استعداده الدائم للمبالغة في الأخطار أو المخاطر المحتملة في المواقف اليومية التي حدثت من تجنب بعض الأنشطة الاجتماعية أو الرياضية أو الفكرية... وقد أطلق على نمط الشخصية اليائسة الانطوائية في أحيان كثيرة نمط التجنبية المتفادية للغير أو للآخرين... إن الشخصية اليائسة وبكل ماتحملة من سمات وصفات وخصائص، هي شخصية حساسة المزاج، وقد تظهر هذه الحساسية بانفعال ظاهري سريع، رغم انه قد يكبت انفعالاته إلى حد ما في نفسه أثناء وخلال التفاعل الحذر مع الآخرين وهذا ما يدفعه إلى الابتعاد أكثر عن الاختلاط بالناس... وتشابه الشخصية اليائسة إلى حد كبير مع شخصية أخرى خصوصاً الشخصية الفصامية من حيث الابتعاد والانطواء والانعزال."⁽⁵⁾

والصراع هو العمل المتزامن أو المتوقت للدوافع أو الرغبات المتعارضة أو المتبادلة. وينتج عن وجود حاجتين لا يمكن سد حاجتهما في وقت واحد، يؤدي إلى التوتر الانفعالي و(اليأس) واضطراب الشخصية. والصراع هو أهم الأسباب النفسية المسؤولة عن المرض النفسي فالشخصية التي يهددها الصراع يهددها (اليأس) وتكون فريسة للمرض النفسي. و(اليأس) كونه كون الأمراض النفسية الأخرى فله جملة من الأسباب التي تدعو إلى ظهوره كحالة مرضية تصيب الإنسان. ويقسم الباحثان (اليأس) إلى نوعين:

- (1) عبد الرحمن العيسوي: أمراض العصر الأمراض النفسية والسلوكية والسيكوسوماتية، مصدر سابق، ص167.
- (2) محمود السيد أبو النيل: الأمراض السيكوسوماتية، مر: مصطفى زيور، (القاهرة: مكتبة الخانجي، 1984) ص110.
- (3) بول مارتين: العقل المريض، تر: عبد العلي الجسماني، (لبنان: الدار العربية للعلوم، 2000) ص98.
- *** الرقص السنجي: اضطراب عصبي يصيب مجموعة من العضلات برجفات قصيرة لا تدوم طويلاً، ينظر: —، مجمع اللغة العربية: معجم علم النفس والتربية، مصدر سابق، ص27.
- (4) هاني يحيى نصري: علم النفس، (بيروت: شركة دار الأرقم ابن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، 2010) ص86-87.
- (5) ثائر احمد غباري وخالد محمد أبو شعيرة: سيكولوجيا الشخصية (عمان: مطبعة المجتمع العربي للطباعة والنشر، 2010) ص61-62.

1. اليأس في مرحلة الشباب:

حالة تعاق فيها الرغبات الأساسية أو الحوافز أو المصالح الخاصة بالفرد، أو اعتقاد الفرد إن تحقيق هذه الرغبات والحوافز أو المصالح شيء مستحيلًا، وبمعنى آخر فإن اليأس هو العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو تحقيق أهدافه أو توقع وجود هذا العائق مستقبلاً. هذا وتختلف الاستجابة (اليأس) من شخص لآخر. ويمكن تقسيم اليأس لدى الشباب إلى:

- أ- اليأس الأولي: ويتضمن شعور الفرد بالحاجة.
- ب- اليأس الثانوي: ويتضمن إدراك العائق الذي يحول دون إشباع الحاجة.
- ت- اليأس الإيجابي: وينتج عن وجود عائق مهدد يحول دون إشباع الحاجة.
- ث- اليأس السلبي: وينتج عن وجود العائق الذي يحول دون إشباع الحاجة.
- ج- اليأس الداخلي (الشخصي): وينبع من صفات الفرد الداخلية مثل وجود أمراض [مستعصية مثل السرطان] أو العاهات.
- ح- اليأس الخارجي (البيئي): وينبع من البيئة الخارجية المحيطة بالفرد مثل الفقر أو الموانع البيئية الأخرى [مثل الظلم]⁽¹⁾.

ويتضح من خلال ذلك إن الشخصية اليائسة، تميل إلى الانعزال، ويركن إلى التشاؤم، لا يجد في حاضر الحياة لذة أو متعة، ولا يجد في المستقبل أملاً ينظر إليه. ويشعر بعدم القدرة على العمل. وإلى جانب ذلك فالشخص اليائس يتمتع بضمير حي قوي، يحاسب نفسه على الخطأ، ويلوم نفسه لأقل الأسباب. وصاحب الشخصية اليائسة يكون له الحظ الأوفر في حوادث الانتحار.

2. اليأس في سن الشيخوخة:

الشيخوخة هي المحطة الأخيرة من محطات العمر التي يمر بها الكائن الحي ومن ضمنها الإنسان وهناك تسميات أخرى كثيرة في اللغة العربية تدل على معنى الشيخوخة منها (بياض الشعر) و(ما استبان عليه تقدم العمر). "إن الشيخوخة في المجتمعات البدائية والقديمة لم تكن مشكلة هامة بالنظر للعدد القليل من الأفراد الذين وصلوا إلى هذه المرحلة، وحتى هؤلاء فقط حظوا بالرعاية والتقدير وتمتعوا بالسلطة العائلية والاجتماعية حتى نهاية حياتهم"⁽²⁾، وفي وقتنا الحاضر ومع تطور أصبحت مرحلة سن الشيخوخة تأخذ مساحة أكبر في العمل والتخطيط إذ إن مشاكل الشيخوخة مشاكل طبية واقتصادية واجتماعية وإنسانية.

- الشيخوخة المريضة عقلياً: أهم الإشكاليات التي تواجهها المجتمعات هي الأمراض التي تصاحب مرحلة الشيخوخة. "تأتي الأعراض العقلية في فترة الشيخوخة نتيجة

لسببين رئيسيين أولهما خرف الشيخوخة الناجم عن عمليات التلف والضمور في الخلايا العصبية. أما السبب الثاني للاضطرابات العقلية فانه يأتي عن طريق إصابة الجهاز العصبي بأفة على الدماغ سواء بصورة مباشرة كالشدة الخارجية أو النزيف أو الالتهاب. أو أثرت في الدماغ من خارجه، كالسموم والعقاقير وإفرازات وافر الجسم الضارة..."⁽³⁾ ولعل هذه الأمور أسباب متوقعة لحدوث المرض العقلي على اثر التقدم في السن، من أقوى حالات (اليأس) التي تصيب الإنسان في مرحلة الشيخوخة هو ما يعرف بـ(ذهانات سن اليأس Involuntary psychoses) التي تصيب الإنسان في سن الشيخوخة أو قبل هذه المرحلة بقليل.

(1) حامد عبد السلام زهدان: الصحة النفسية والعلاج النفسي، (القاهرة: دار المعارف، 1977)، ص 127.
 (2) علي كمال: النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها، ط2، (بغداد: دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع، 1983)، ص 660-661.
 (3) علي كمال: مصدر سابق، ص 662.

• ذهانات سن اليأس Involuntal psychoses:

إن مجرد التفكير بأن الإنسان عاجز وعديم الفائدة، هي شيء مؤلم وموجع، إن صفة سن (اليأس) لدى الذكور تختلف عن الإناث، ففي الإناث تمثل المرحلة ما بين (40-55) بالعمر، أي مرحلة انقطاع الطمث وعدم القدرة على الإنجاب، أما في الذكور، فتتمثل بين (55-65) من العمر، إذ تقل قدرة الرجل على الأعمال الشاقة إضافة إلى الضعف العام في الجسم والضعف الجنسي. "إن سن (اليأس) هو مرحلة الانحدار العقلي والفيزيقي، والذي يبدأ بتغيير الحياة. المعروف انه عند البلوغ يكتسب الفرد القدرة على الانسال أو التناسل أي إنجاب الأطفال. وعندما تتغير ظروف الحياة يفقد الفرد هذه الوظيفة وتلك القدرة ويدخل المرحلة المؤدية إلى كبر السن ثم الموت"⁽¹⁾ وهذه الأمور تقتضي في الإنسان أن يتصف بحالة يائسة، وتختلف من شخص إلى آخر حسب الفروق الفردية. "إن من أسوأ مظاهر (اليأس) تكمن في أن يقضى على مقدرتنا في التفكير والتركيز"⁽²⁾ وذلك كون المريض يستجيب للضغط بقدر من الحزن أكثر من اللازم ويفشل في العودة إلى الحياة الطبيعية. ومن الأسباب التي تساعد على ظهور مرض (اليأس) في سن الشيخوخة هي كما يلي:

أ- أسباب حيوية:

مثل التدهور والضعف الجسمي والصحي العام

ب- أسباب نفسية:

مثل الفهم الخاطئ لسيكولوجية الشيخوخة: قد يفهم البعض الناس إن الشيخوخة معناها إن الشيخ المسن يجب أن يمشي متقللاً بتأوه ما دام قد وهن العظم منه واشتعل الرأس شيباً. كذلك تؤثر الأحداث الأليمة والخبرات الصادمة التي قد تهرز كيان الشيخ هزاً وتهده شخصيته هداً.

ت- أسباب بيئية:

ومنها التقاعد وما يرتبط به من نقص الدخل وزيادة الفراغ قد يدخل كسبب مرسب للمشكلات النفسية، وخاصة إن الناس يربطون بين التقاعد (عن العمل) وبين التقاعد (الجسمي النفسي)، ويرون إن المسن عديم الفائدة ولاقيمة له، إن التقاعد معناه اعتزال الشيخ الحياة.⁽³⁾

• جنون سن اليأس Involuntal Madness:

إن مرض جنون (اليأس) يدخل ضمن الاضطرابات العقلية التي يصاب الإنسان بها في مرحلة متقدمة من السن على اثر عوامل بيئية ونفسية تصاحب هذا التقدم في العمر "وجنون سن (اليأس) مرض ينتاب الإنسان في صورة اضطراب يتمثل في ردود فعل اكتئابية تتميز بالتهيج وإدانة الذات أو لومها... ويحدث هذا الاضطراب في مرحلة سن (اليأس) عندما يواجه الإنسان سلسلة من التغيرات الفسيولوجية المرتبطة بالتدهور العقلي والبدني"⁽⁴⁾ إضافة إلى ذلك "إن الأعراض والعلل النفسية والعقلية كثيرة الوقوع ومتفاوتة الدرجات من الشدة في المسنين، وهي قد تظهر بصرف النظر عن وجود أو عدم وجود آفة أو علة عضوية في الدماغ تؤثر فيه. ومن أهم الأعراض النفسية شعور المسن... بعدم الاطمئنان... والركون إلى أفكار الموت والخشية منه. والتناقص في الثقة بالنفس وفي تقديرها.⁽⁵⁾ ويتميز الأناس الذين يصابون بجنون الشيخوخة أو جنون سن (اليأس) فيصبحون "أقل استجابة وأكثر تمركزاً حول ذاتهم يميلون إلى التذكار وتكرار حكاية الخبرات السابقة وتضعف ذاكرته بالنسبة للحاضر بينما تظل قوية بالنسبة لخبرات الماضي، وتقل اهتماماتهم وميولهم. ويلاحظ نقص الشهية للطعام والأرق، وتقل طاقتهم وحيويتهم ويصبحوا غير قادرين على المبادأة وغير قادرين على التوافق بسهولة، ويشعرون بقلّة قيمتهم في الحياة"⁽⁶⁾ إن (اليأس) كونه كون أي مرض عقلي يصيب الإنسان يحتاج

(1) عبد الرحمن العيسوي: أمراض العصر، مصدر سابق، ص257

(2) دابل كارنغي: دع القلق وابدأ الحياة، (بيروت: منشورات دار ومكتبة الهلال، دت)، ص22.

(3) حامد عبد السلام زهدان: الصحة النفسية والعلاج النفسي، مصدر سابق، ص544-545.

(4) عبد الرحمن العيسوي: أمراض العصر الأمراض النفسية والسلوكية والسيكوسوماتية، مصدر سابق، ص259.

(5) علي كمال: مصدر سابق، ص663.

(6) حامد عبد السلام زهدان: مصدر سابق، ص546.

إلى أسباب ومسببات لظهوره للسطح " وعندما يزداد المرض فإن الصورة التي تؤخذ عن المريض تمتاز بـ(اليأس) الشديد وفقدان الأمل، ومن المظاهر الوجدانية البارزة الخوف والتهيج والكآبة، انكسار النفس، والهيم، والكرب، وتوقع الشر في كل شيء⁽¹⁾ إن (اليأس) هو جزء من حالة الاكتئاب لدى المتقدمين في العمر، ولكن يبدو إن (اليأس) المرتفع يكون لدى كبار السن مصاحب للاكتئاب. وفي مثل هذه الحالات فإن (اليأس) المرتفع يمكن خفضه عندما تعالج أعراض الاكتئاب.

المبحث الثاني

اليأس في نصوص المسرح العالمي

أولاً: اليأس في نصوص المسرح الغربي:

لم تدخل مفردة (اليأس) كدخل جديد على المسرح، كإحدى مفردات التجديد التي بدأت في القرن الماضي، بل هي موضوعة طويلة الأمد، مرتبطة بمسألة القضاء والقدر، التي كانت مسيطرة على كتاب المسرحية، في زمن الإغريق. وتجلت في مسرحية (أوديب) التي كتبها (سوفوكلس)^{*} نجد أوديب يفتق عينيه وهو في حالة من (اليأس)، على اثر الجرم الذي ارتكبه.

امتدت فكرة (اليأس) الى يومنا هذا وتناولت الفلسفات الوجودية موضوع (اليأس) فقد نادي (كير كيجارد)^{**} ان (اليأس) لا يمكن تجنبه لأنه مفروض من قبل القدر وهذه المسألة لابد أن تصيب الإنسان كونه موجود⁽²⁾. ويرى (كير كيجارد) إن الوجود في هذه الحياة على ثلاث مستويات متمثلة بالجمالية والأخلاقية والدينية، و(اليأس) لابد أن يتغلغل فيها، ف(اليأس) الديني ناتج من جراء الخطيئة الأولى التي يرتكبها الإنسان، ولاسبيل للتخلص من هذا (اليأس) سوى بطريقة واحدة المتمثلة بالإيمان، و(اليأس) يعد وسيلة لتفهم الحياة لكي يستطيع الإنسان أن يتفهم الحياة⁽³⁾. ويعتبر من أساسيات الحياة التي يدعو إليها كير كيجارد هو (اليأس) وإن الإنسان لا يمكن أن يحيى حياة هائلة من دون أن تتضمنها فكرة (اليأس). وعلى لسان شخصيات (ادوارد اولبي)^{***} في مسرحية قصة حديقة الحيوان التي كانت مدعاة إلى (اليأس)

بيتر: يا إلهي، يا إلهي، يا إلهي...

جيرري: في النزاع الأخير، لكن تعبيره يبدو عليه التغير عندئذ. تنبسط ملامحه، وبينما يختلف صوته، وقد اختلط أحياناً بالألم، إلا أنه يبدو أساساً لمن زال عنه الموت⁽⁴⁾.

إن بيتر قد طعن جيرري الذي أراد إن يقتله وفي صراخ بيتر يا إلهي هي حالة (يأس) إذ إن حالة موت الإنسان هي أشد حالات (اليأس) التي يواجهها الإنسان. و" (اليأس) يفصل الإنسان من ذاته باعتباره كائناً متناهياً"⁽⁵⁾ لابد للإنسان أن

(1) عبد الرحمن العيسوي: أمراض العصر، مصدر سابق، ص 259 – 260.

* سوفوكلس: كاتب مسرحي يوناني ولد عام (497) ق.م وتعد أعماله من أحسن ما كتب في تمثيل (أثينا) في القرن الخامس ق.م. ينظر: احمد عثمان: الشعر الإغريقي تراثاً إنسانياً وعالمياً، (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، 1984)، ص 250 للمزيد ينظر: جميل نصيف التكريتي: قراءة وتأملات في المسرح الإغريقي، (بغداد: دار الحرية للطباعة والنشر، 1985)، ص 162.

** كير كيجارد: (مورين كير كيجارد سورين) 1813 – 1855 راند المذهب الوجودي في الدنمارك، ينتمي إلى الوجودية المؤمنة ظهر تياره الفكري في ألمانيا ثم في فرنسا، أثناء الحرب العالمية الأولى. ينظر: عبد الله الخطيب، الإنسان في الفلسفة، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2002)، ص 58

(2) جون ماكوري: الوجودية، تر: أمام عبد الفتاح أمام، مر: فؤاد زكريا، (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، 1982)، ص 16.

(3) ينظر: جاك شورون: الموت في الفكر الغربي، تر: كامل يوسف حسين، مر: أمام عبد الفتاح أمام (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب، 1984)، ص ص 256-257.

*** ادوارد اولبي: ولد عام 1928 في واشنطن من أبوين لا يعرف عنهما شيء فقد لفظاه في أيامه الأولى وتركاه لقيطا لمن يرغب في التني. تبناه زوجان ثريان هما: ريدي اولبي المليونير الشهير الذي كان يملك عدداً من أكبر مسارح برودواي، وزوجته فرنسيس اولبي فكانت سيدة مجتمع حسنة عملت قبل زواجها عارضة أزياء.

(4) ادوارد اولبي: قصة حديقة الحيوان، تر: علي شلش، (القاهرة: الهيئة المصرية للتأليف والنشر، 1972)، ص 112.

(5) مطاع صفدي: الحرية والوجود، (بيروت: مكتبة الحياة، ب ت)، ص 66.

يدخل مرحلة (اليأس) وتتشق الذات عنه لكي يتعرف على ماهيتها " (اليأس) فانه يلي تحقيق الحرية"⁽¹⁾ بعد أن يتعرف الإنسان على ذاته لايقف الإنسان أمام شيء مجهول.

إن (المذهب الوجودي)**** يدعو إلى أن يتعرف الإنسان على ماهيته وان وجود الأشياء يأتي بعد ماهيتها إلا مع الإنسان، فلا بد إن يتحقق الوجود ومن ثم يأتي تحقيق الماهية. والوجودية قائمة على فكرة الإنسان مخير وليس مسير، وان تقربه إلى الله تعالى يحره ويرحه من حالة (اليأس)، وللوجودية الكثير من المصطلحات الجدلية التي تعتمد عليها ومنها الهجران و(اليأس)⁽²⁾.

ترفض الوجودية أن يحيا الإنسان حياة هائلة دون أن يكتنفها (اليأس) التي تعده من أساسيات الحياة. و(اليأس) يكشف للإنسان إمكانية التعرف على ماهيته، ويمكن تجاوز هذا (اليأس) من خلال الإيمان بالله تعالى، لكي يتخلص من مجمل الضغوط التي تحيط به. ومن خلال مسرحية (صومائل بكت)***** (في انتظار جودو) نجد انه يعالج قضية (اليأس) بصورة واضحة للعيان.

بوزو: ولكنك ظننتني هو

استراجون: (يتراجع أمام بوزو) هذا يعني.. أنت تفهم.. القلق..

التوتر.. الانتظار.. إنني اعترف.. لقد تصورت.. للحظة من الزمن..

بوزو: الانتظار؟ إذن فقد أنتمنا في انتظاره؟⁽³⁾

لقد بدأ استراجون تظهر عليه علامات (اليأس) بشكل ملحوظ من خلال الكلام المقطع، كون انه في حالة من التوتر من جراء الانتظار، انتظار الشيء المجهول جودو، ولكن (جودو) لم يأتي ولن يأتي بتاتاً حتى ينتابهم (اليأس) كما يقول استراجون: لماذا لنشئ أنفسنا؟⁽⁴⁾ نجد حيرة (ويدي وجوج ولاكي وبوزو واستراجون) في حالة (يأس) من الحياة وهم في انتظار المخلص.

فلاديمير: سوف نشئ أنفسنا غداً... إلا لو جاء جودو.

استراجون: وإذا جاء؟

فلاديمير: سوف ينقذنا⁽⁵⁾

والسؤال الذي يحترار الجميع لإجابته من هو (جودو). أهو المخلص أهو الحياة؟ أهو الموت أهو الأمل؟ من هذا الذي ينتظره الجميع في هذه الحالة المحتمة من (اليأس). إن مسرح العبث يدعو الإنسان إلى إن يفهم العالم من حوله، ولايدعو إلى (اليأس) والخوف من المجهول، ويدعو كذلك إلى كسر القيود والحوجز التي تكبل معصميه. وان لايقطع الأمل بالمعقول أو اللامعقول، اذا ماهو الشيء المعقول وماهو الشيء غير المعقول. وبمعنى آخر "إن مايميز الإنسان هو رؤيته المستقبلية، فهو يعيش الماضي في الحاضر من اجل المستقبل، وإذا لم يجد لنفسه مستقبلاً فانه يصاب ب(اليأس) والاكئاب، والعلاج النفسي الوجودي يقوم على بعث الأمل... بالمستقبل، وعندئذ يتحرر من الماضي ويستطيع أن يعيش الحاضر في امتلائه ويكون له مشروعه الذي يجاهد لتحقيقه، ويوظف من اجل تحقيق... جملة الأهداف"⁽⁶⁾ أي أن الإنسان في علاقة جدلية، ف(اليأس) هو شيء يعي الإنسان بمعناه، انه يتضمن ذاتاً تعي موضوعاً لهذا الوعي.

(1) المصدر السابق نفسه، ص67.

**** المذهب الوجودي: فلسفة نظرية ومزاج وطراز سلوكي. كانت قد نشأت على يد الفيلسوف الدنماركي كير كيچارد. وفي الحقيقة لها جذور ابعد من ذلك لدى بعض الروائيين مثل فلوير وديستوفسكي. وتبلورت كمذهب في أثناء الحرب العالمية الثانية وتقوم على البحث في مسألة الوجود الإنساني وعلاقته بالوجود الخارجي. ينظر: عبد الرزاق الأصفر: أشهر المذاهب الادبية لدى الغرب (سوريا: اتحاد كتاب العرب، 1999)، ص183. للمزيد ينظر: جون مأكوري: الوجودية، تر: أمام عبد الفتاح، مر: فؤاد زكريا، (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شعرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1982) ص8.

(2) ينظر إبراهيم حمادة: معجم المصطلحات الدرامية والمسرحية، (القاهرة: مطبوعات دار الشعب، 1971) ص316-317.

(3) صومائل بكت: في انتظار جودو، تر: فايز اسكندر، (مصر: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، 1970) ص63.

(4) المصدر السابق نفسه، ص123.

(5) المصدر السابق نفسه، ص124.

(6) عبد المنعم الحفني: موسوعة مدارس علم النفس، (القاهرة: مكتبة مدبولي، 1995)، ص407.

ثانياً: اليأس في نصوص المسرح العربي:

على الرغم من إن المسرح العربي صغير السن نسبياً إلى المسرح الغربي، لكنه امتلك العديد من الرموز، الذين كتبوا في جميع أنواع الدراما، مع بعض الاستعارات من المسرح الغربي إذا "إن هذا المسرح [العربي] الذي تمت ولادته في منتصف القرن الماضي [القرن التاسع عشر] على يد بعض المبدعين العرب بعد أن كان أسير المسرح الغربي"⁽¹⁾ فادخل العديد من المفاهيم الغربية، لكن في موضوعاتنا الحالية (اليأس) لم تكن من المفردات الغربية بل هي من المواضيع التي امتاز بها المسرح العربي بسبب ما عاناه المجتمع العربي جراء الحروب التي قدمت الولايات لهذا الشعب فكان (اليأس) جزء من المعانات التي عانها وتجسد هذا الأمر في مسرحه، كونه صورة معبرة للواقع الذي يعيشه الإنسان العربي. لقد حملت المسرحية العربية موضوعة (اليأس) منذ الكتابات الأولى على يد (مارون النقاش)* و(يعقوب صنوع)** وتتجلى موضوعة (اليأس) بصورة أوضح بعد خمسينيات القرن العشرين

"القتيل الثاني: اتسائل إن كانت قوتنا تحفظ للاستعراضات

الجوقة: ماذا يجدي السؤال وأنت تموت؟ ماذا يجدي السؤال وأنت من استطاب طويلاً

السكوت؟"⁽²⁾

في هذه المسرحية (مسرحية طائر الخرافة) للكاتب (رياض عصمت)***، هناك شيء واضح من الأسى و(اليأس) وهذا (اليأس) المكتسب كان من جراء الاحتجاج على الواقع الذي أنتج مثل هذه الحروب. "والتعامل مع (اليأس) المكتسب من خلال النشاطات السارة، وسبل اكتساب الأمل بديلاً للتفكير السلبي والمرضي الذي يغلب على المكتتبين"⁽³⁾، وهذا ما يتجلى في مسرحية طائر الخرافة إذ إن هذه المشاعر التي تكمن اتجاه الوطن هي التي حفزت القتل الثاني على هذا الكلام "وربما (اليأس) من مستقبل طيب يحملنا على مواصلة الحياة والكفاح من أجلها"⁽⁴⁾ في سبيل الخروج من الواقع الذي أنتج مثل هذه الأمراض. وكان أثرها واضح على الأفراد "قد تختلف من فرد إلى آخر، فالبعض قد يتخذ لديهم... شكل أحاسيس قاسية من اللوم، وتأنيب النفس، ويجيء عند البعض الآخر مختلطاً مع شكاوى جسمانية، وأمراض بدنية بصورة قد لا نعرف الحدود بينهما. ويعبر البعض الآخر عنه في شكل مشاعر بـ(اليأس)، والتشاؤم، والملل السريع من الحياة والناس... وهكذا وربما تجتمع كل هذه الأعراض، في شخص واحد"⁽⁵⁾ وهذه الأمور توجد في الأفراد الذين يتقدمون في ساحات القتال وهناك أمور كثيرة في حساباتهم، مثل الأهل والأبناء وما المصير الذي سوف تلقاه عائلته بعده، إضافة الواجب الوطني الذي يحتم عليه أن يدافع عن بلده، وفي مسرحية الورطة للكاتب (توفيق الحكيم)* نجد هناك نوع آخر من حالات (اليأس)، (اليأس) الذي ينتج على اثر الحالة المادية، أي (اليأس) الذي ينتج من خلال السرقة ففي هذه المسرحية

(1) حورية محمد حمو: تأصيل المسرح العربي (بين التنظيم والتطبيق)، (دمشق: من منشورات اتحاد الكتاب العرب، 1999)، ص33.
* مارون النقاش (1855-1817) تاجر لبناني، يعد أول من عمل بفن المسرح ودرب بعض اللبنانيين المقربين إليه على مزاولته ومحاولة إتقانه. ينظر حورية محمد حمو: مصدر سابق، ص35.

** يعقوب صنوع: (1839-1912) كاتب مسرحي مصري، درس في إيطاليا، وشاهد الفرق المسرحية، وقرأ المسرحيات بلغتها الأم فانهج بهذا الفن وقرر نقله إلى بلده. ومن ثم أسس مسرحاً في حديقة الأزبكية عام (1870) وقدم أعمالاً مسرحية، برز فيها تأثير المسرح الغربي، ينظر: حورية محمد حمو: مصدر سابق، ص76.

(2) رياض عصمت: مسرحية طائر الخرافة وأربع مسرحيات أخرى، (دمشق: المطبعة التعاونية، 1974)، ص78.
*** رياض عصمت: كاتب مسرحي سوري ولد عام 1947 في أسرة متوسطة الحال تربى أولادها تربية رصينة. بدأ الكتابة عام 1967 حين كانت رياح التجديد تعصف بالمسرح العربي من مؤلفاته المسرحية (الخبوف) و(الكسوف) و(لعبة الحب) و(الثورة) و(السندباد) ويشغل الآن منصب وزير الثقافة في سوريا. ينظر: فرحان بلبل: من التقليد إلى التجديد في الأدب المسرحي السوري، (دمشق: المعهد العالي للفنون المسرحية، 2002)، ص489 _ 491.

(3) عبد الستار إبراهيم: الاكتئاب، (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1998)، ص10.

(4) المصدر السابق نفسه: ص15.

(5) المصدر السابق نفسه: ص17.

* توفيق الحكيم: وكاتب ومؤلف وناقد مسرحي درس الادب في فرنسا له الكثير من المؤلفات المسرحية منها (شهرزاد)، (بجماليون)، (الايدي الناعمة)، (لعبة الموت)، (اشواك السلام)، (رحله الى الغد)

نجد ثلاث لصوص يحاولون سرقة محل مجوهرات، ويختبئون في شقة (يحيى) وهو دكتور في مجال علم النفس الذي يحاول أن يعيد لهم صوابهم لكن دون جدوى وفجأة يجد نفسه متورط مع هذه العصابة.

"يحيى: أنا اقصد من الناحية النفسية... افرض مثلاً اني قمت بعمل من الأعمال السيئة... كذبت مثلاً كذبة تسبب عنها ضرر لإنسان... في الحالة دي طبعاً لايمكن يكون شعوري رضا عن نفسي... وإلا إيه؟"(1)

ويحاول من خلال هذا الحوار أن يبين لإفراد العصابة مدى الضرر الذي يلحق بالناس من جراء السرقة، ويحاول أن يقوم بعملية إحياء لضميرهم، وأن هذه الحالة اليائسة التي هم فيها من جراء ارتكاب هذه الأعمال المشينة التي هم يقومون بها.

"يحيى: الشاب البريء أصبحت أيامه معدودة!"(2)

وتظهر حالة (يحيى) المأساوية على اثر الخطأ الذي ارتكبه إذ أن هناك شاب بريء اتهم زوراً في هذه القضية بدل العصابة التي قامت هي بالسرقة، فدار في أوصاله (اليأس) وكانت في حالة انهيار وحاول الانتحار، تداعياً لهذه الحالة "فالانتحار، ذلك الفعل الذي يتوج قمة عجزه، وإحساسه بـ(اليأس)"(3)

ثالثاً: اليأس في المسرح العراقي:

اليأس أحد الموضوعات التي شكلت معالم المسرح العراقي. وحياة المواطن العراقي بشكل خاص. لما يعانيه من أزمات "وإحساس الفرد بأن هويته قد تحررت بما فعل فإذا كان مافعل يبعث على الغبطة والإحساس بالانجاز والزهو... تاركاً معه إحساساً بالتكامل والرضا. أو قد يبقى مع الشخص إحساس (اليأس) إن كانت نظرتة لماضيه مليئة بالإحباط والضياح والآمال التي خابت"(4) وهذا ما تداعى إليه الفرد العراقي اثر الولايات والحروب. "فالحرب هزة اجتماعية كبيرة ستتمخض عن آثار بالغة الأهمية وتلقي بضلالها الكثيفة على الحياة عموماً وعلى حركة الإبداع خصوصاً"(5) وقد خص الكاتب العراقي موضوعه الحرب لتكون مادة أساسية للأدب المسرحي لفترة طويلة. ونجد في مسرحيات (فلاح شاكور)* مادة غنية في حالات (اليأس) التي مر بها الفرد العراقي.

"تعودي زوجتي اهكذا استقبال بعد كل هذه السنوات من الأسر، هكذا نلتقي كنت احلم بألف صورة وصورة للقائنا."(6)

وتظهر لنا صورة من صور الحرب التي تجسد ثيمة رئيسية لأزمات الحرب ويظهر (الأسير) وهو في حالة مأساوية إذ إن زوجته لاتريد أن تعترف به زوجاً لها، وهو في حالة يأس وتألّم على كل قطرة نزع بها من أجل أن يجد أملاً للعودة. إلا أن المرأة تصر بأنه لايشبه زوجها، أو انه تغير:

"الأسير: تغيرت، لم لا أغير وعزرائيل ينتزه بأنفاسي، يربحك الزفير لأنك تخاف أن يتبعه آخر شهيق...!"(7)

ونلاحظ رعب الحرب التي تجعل المرء في هذه الحالة المحتدمة من (اليأس)، الحرب التي هم فيها لاحول ولاقوة، هذه المشكلة الكبيرة "فإذا نجحنا في حل المشكلة فإننا نشعر بالراحة والزهو والانتصار. أما إذا فشلنا في حلها فإننا نشعر

(1) توفيق الحكيم: الورطة،(القاهرة: مكتبة مصر، دار مصر للطباعة، 1977)، ص62.

(2) المصدر السابق نفسه: ص148.

(3) عبد الستار إبراهيم: مصدر سابق، ص20.

(4) عبد الستار إبراهيم: الإنسان وعلم النفس،(الكويت: سلسلة عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1985)، ص152.

(5) علي مزاحم عباس: أزمة النص المسرحي، الموسوعة الصغيرة 173،(بغداد: دائرة الشؤون الثقافية العامة، 1986)، ص69. * فلاح شاكور: كاتب مسرحي عراقي ولد عام (1960) في مدينة البصرة له العديد من المسرحيات منها (ألف قتيل وقتيل)، (ليلة من ألف ليلة)، (ألف أمنية وأمنية)، (قصة حب معاصرة)، (اكتب باسم ربك).

(6) فلاح شاكور: الجنة تفتح أبوابها.. متأخرة،(غير منشورة، مطبوعة بالهاسوب)، ص2.

(7) المصدر السابق نفسه: ص2.

بـ(اليأس). وإذا استمرت الحياة تواجها مشاكل لا حل لها فالنتيجة إن (اليأس) والشعور بالعجز عن التحكم في دقة الأمور يصبح جزءاً تابعاً من شخصياتنا⁽¹⁾ فكتب لهذا (الأسير) إن يحل موضوع الحرب " فهو عديم الجدوى إلى حد (اليأس)، بل هو غير قادر حتى على مسيطرة الحياة"⁽²⁾ هو لا يريد سوى الزوجة التي طالما تأمل العودة لها. وهو الآن في لحظة انقطاع الأمل. وفي مسرحية (سيمفونية الجسد والموت) وهي مسرحية للكاتب المسرحي (قاسم مطرود)* نجد إن تداعي (اليأس) من جراء الضغوط التي وضعت على كاهل الرجل.

وهذه نفايات المدينة التي اسكن فيها وحدي بعد أن هجرتني زوجتي التي أخذت ابني معها...

لقد ملت البقاء معي، لأنني لا أستطيع أن اكسب قوتي⁽³⁾

إن الزوجة ملت البقاء مع هذا الرجل، أي إن الزوجة كانت في حالة يائسة من الرجل، الذي لا يستطيع أن يكسب قوت عيشه، " أليس الحب والبغض والخوف والرجاء و(اليأس) والاحتقار والغيرة والندم والإعجاب والرحمة مادة الحياة"⁽⁴⁾.

ما أسفر عنه الإطار النظري:

1. يعتبر الموت عن طريق الانتحار هو أعلى درجات اليأس، إذ أن الانتحار ينتج عن الإحباط واليأس المتراكم الذي يصيب الإنسان. فيلجأ إلى الانتحار لكي يتخلص من حالة اليأس.
2. ينتج اليأس عن طريق الاضطراب العقلي الذي يتعرض له الإنسان عن طريق عدم التأقلم في الحياة اليومية.
3. ينتج اليأس عن طريق انقطاع الأمل في الحياة على اثر العوامل التي تحيط بالإنسان. العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.
4. ينتج اليأس عن طريق انقطاع الأمل فيمن نحب.
5. يتولد اليأس في الإنسان من جراء الضغوط البيئية التي تصيب الفرد ولعل العامل السياسي له دور كبير في هذه الضغوط، من جراء قوانين السلطات الجائرة (التعسفية) التي لا طاقة للفرد في احتمالها. فيصاب الإنسان بإكتئاب نفسية ينتج عنها اليأس.
6. يلعب العامل الاقتصادي السيء دور مهم في تولد اليأس لدى الناس.
7. هناك حالات من اليأس أشبه ما تكون حالات مؤقتة (اليأس المؤقت) مثل الحالات تصيب الإنسان من عدم اتخاذ القرار السليم والصائب في الوقت المناسب.
8. الوحدة أو العزلة من الاسباب التي تتسبب للإنسان باليأس.
9. هناك أنواع من اليأس. فهناك اليأس الذي يصيب الإنسان في مرحلة الشباب، وهناك اليأس الذي يصيب الإنسان في مرحلة عمرية متقدمة فيسمى بـ(سن اليأس).

(1) عبد الستار إبراهيم: الإنسان وعلم النفس، مصدر سابق، ص176.

(2) سيلفانو اريتي: الفصامي كيف نفهمه ونساعده، تر: عاطف احمد، (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1991)، ص27.

* قاسم مطرود: كاتب ومخرج عراقي ولد في بغداد عام (1961م) وعمل في مجال الصحافة له العديد من المؤلفات المسرحية منها (ليس عشائنا الأخير) (مواطن) (موتى بلا تاريخ) (هروب قرص الشمس) (حوايات بلا وطن). درس الإخراج في معهد الفنون الجميلة عام 1979 ثم في كلية الفنون الجميلة في بغداد عام 1994 ومازال يمارس نشاطه الأدبي في لندن.

(3) قاسم مطرود: سيمفونية الجسد والموت، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2007) ص8.

(4) شكري محمد عياد: المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين، (الكويت: عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1993)، ص100.

المبحث الثالث: تحليل العيانات**مسرحية (طقوس وحشية)****تأليف: قاسم مطرود****قصة المسرحية:**

أن مسرحية (طقوس وحشية) للكاتب المسرحي قاسم مطرود، تدور أحداثها بين ثلاثة شخصيات، والتي حاولت أن تعكس الفترة المظلمة التي مر بها الإنسان العراقي، فقد عبرت شخصياتها عن الأحداث المؤلمة التي يمر بها الإنسان العراقي من خوف وقهر وظلم، وقد تخللت في ثناياها مشاهد دموية وكما حملت في طياتها الصور الوحشية والبربرية، التي عبر عن أن قتل الإنسان هو شيء مباح.

تحليل المسرحية:

لقد ارتمت مسرحية (طقوس وحشية) في أحضان مسرح اللامعقول، وكانت اللغة المستخدمة فيها مشفرة، تخللتها جوانب عديدة من الحالات التي يتداعى (اليأس) فيها بشكل لا إرادي (لا شعوري) فقد بنى الكاتب هذه المسرحية على شخصيات ثلاث. وهي شخصية (الرجل) وشخصية (المرأة) وشخصية (الرجل الصامت) الذي لا يجيد الحديث، ولا يقوم سوى بزج الأشياء إلى خشبة المسرح. ليحاول أن يرسم لنا صورة متبعثرة تكتمل في نهاية المسرحية. أن حالات (اليأس) قد وجدت في مفردات عديدة، والتي تعد هي عاملاً مكملاً أو إنها الأشياء التي توصل الإنسان إلى حالة (اليأس). ولم تكن هذه الحالة تصيب إحدى الشخصيات بل كانت جميع الشخصيات تنطوي في حالة (اليأس). وفي حوار المرأة في بداية المسرحية.

المرأة: كيف دخلتما**الرجل: من ثقب الباب (1)**

فان الكاتب يريد أن يوصل فكرة للمتلقي انه وان أقفلت جميع الأبواب والشبابيك في منازلكم فان هناك ثقب وان كان صغير فان (اليأس) والألم والخوف سوف يدخل إليكم لامحال. فانتم جزء من هذا المكان فيجب أن تتأثروا بهذا الظلم المحقق إليكم وان كنتم قد ارتميتم بين أربعة جدران.

إضافة إلى ذلك فان هناك الأزمات النفسية التي سيواجهها الإنسان إذا شعر بالوحدة والعزلة بين أربعة جدران فان الشيء هو حالة من حالات (اليأس)، ونجد أن الخوف سيتغلغل إلى أعماق هذا الإنسان المنعزل

الرجل: فات الألوان**المرأة: لكنني خائفة (2)**

فالرجل يحاول أن يزيل الخوف عن المرأة لكن هذه المرأة هي خائفة من هذا الرجل الذي دخل من ثقب الباب. حاول قاسم مطرود أن يرسم صورة عبثية من خلال التناقضات التي تقوم بها شخصيات المسرحية التي تتجسد العديد من الشخصيات والتي تحاول أن تظهر القسوة والألم و(اليأس) الذي يصيب الإنسان، من جراء الظروف التي أنتجت هذا النوع من الأناس الذين يتلذذون بدماء الآخرين كأنهم مصاصي دماء لكن الفرق بين الاثنين هؤلاء يقتاتون على دماء الآخرين في وضع النهار.

الرجل: أنا الذي يرجوك بان تجعلني أكمل مهمتي بلا تعب (برهة) الجثث طفت فوق سطح البحر

وملأته باستغاثة، هدمت شواهد القبور، القتلة لم يبقوا حياً على البسيطة، إنهم يقتلون بلا رحمة

ويسرقون الإنسان ثم يتفننون في قتله (3)

(1) قاسم مطرود: طقوس وحشية، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2007)، ص34.

(2) المصدر السابق نفسه، ص39.

(3) المصدر السابق نفسه، ص44.

أن الخوف من فكرة الخوف من الموت أو القتل هو جانب من جوانب تحمل حالة من حالات (اليأس) الذي يتداعى بصورة لاشعورية، فان مجرد التسليم إلى هذه الفكرة فان (اليأس) سوف يصيب الإنسان ويعمل حاجزاً أما تقدمه نحو خطوات وثيقة وثابتة لتحقيق رغباته وغاياته. ورغم هذه الأمور من (اليأس) والاضطهاد فقد ادخل قاسم مطرود جانب رومانسي

الرجل: مازلت اسعد حين تقول لي إحداهن انك مازلت شاباً

المرأة: حقاً انك مازلت تنبض بالشباب⁽¹⁾

رغم أن هذه الرومانسية لم تدم طويلاً فقد عاد وأقحمها بحالة من حالات (اليأس) من الحبيب المنتظر، الغائب عن الحبيب وهي هذه المرأة التي تنتظر زوجها وقد احتدم بها حالة (اليأس) ومن أن غيابه لأرجعه فيه إلى أحضانها. أي الكاتب أراد أن يوصل فكرة أن هذه الأمور التي تتخللها العواطف يجب أن نكتبها في أعماقنا. فيجيب الرجل كلماتك لاتسعدني لأنها ممزوجة بالخوف، وهذه عودة إلى نقطة البداية. أي يجب أن نبقي في هذا الترقب من المجهول الذي يحيط بنا ونحن في حالة يائسة نعجز بها أن نصنع شيئاً. وان نستسلم على حد قول قاسم مطرود على لسان شخصية المرأة "كخروف يذبح في مآتم"

تحاول شخصية الرجل أن تجعل شخصية المرأة في حالة رعب وقلق دائم ومستمر، بمحاولة مد هذه الشخصية بأكبر قدر من حالات (اليأس) أو ليس كلمة (سأهرب) هي كلمة داعية إلى (اليأس) ونلاحظ أنها تتكرر أكثر من مرة على لسان شخصية المرأة العاجزة الضعيفة التي لاحول لها ولا قوة. ومن أين هذا الهروب من الواقع أم من البيئة المحيطة أم من المجهول أم من الموت الذي لا يموت.

بدأت شخصية المرأة بإعطاء تبريرات غير منطقية، فقد توقعت في أعلى درجات (اليأس) وبدأت تردد "انه الرعب نفسه" وتقول إنها تخاف الموت وهي في حالة يائسة إذن دقت الساعة. أي إنها تنتظر الموت في أي لحظة.

لقد جسدت هاتين الشخصيتين شخصيات عديدة منها المعلمة والشرطي والزوج والزوجة والأب والابن والطبيب والمريض. أراد الكاتب أن يمزج بجميع شرائح المجتمع. كان البيئة المحيطة هي التي أفرزت هذا التباين بين الأفراد وجعلت كل من هذه الأفراد في بؤسة يتصارع مع حالات (اليأس) التي تصيب دون أن يعلم (لماذا) هذا هو السؤال؟ لماذا المجنون يصل إلى الجنون؟ لماذا الإنسان المظلوم يزج خلف القضبان؟ لماذا هذا الطفل يعامل بقسوة؟ لماذا الخيانة؟ هذه هي التساؤلات التي يطرحها قاسم مطرود. كيف يصل الشخص الذي يحن إلى قتل زوجته دون أن يشعر من تكون ولماذا اقتلها، أن الظروف القاهرة والهروب من الواقع إضافة إلى عامل (اليأس) الذي يتجسد بقتل الإنسان، وان هذا الإنسان الذي خلف القضبان في حالة من (اليأس) كونه لا يعلم ما هو السبب الحقيقي الذي أوصله إلى هذا السجن وهل هو جاسوس كونه لا يحمل هوية تعريفية. أراد أن يوضح قاسم مطرود هي ورقة لا لغة أو لهجة يمكن من خلالها أن نحدد هذا من أين أو من أين. فكيف لا يكون الإنسان في حالة يائسة كونهم أرادوا أن يجردوا انتمائه إلى هذا الوطن الذي أصبح من فيه غرباء عن أنفسهم حتى. وما ذنب هذا الطفل يعامل بقسوة كون أن أباه في حالة (يأس) من الواقع. وحتى الطفل الذي بات في حالة (يأس) إذ انه يكره أباه ويمقتة. لماذا الزوج ولا يحاسب وبالمقابل تحتدم الزوجة في حالة من حالات (اليأس) إذ إنها وان فكرت في هذا الشيء فستحاسب حساباً عسيراً. ولا نجد سوى قضية واحدة تخلصنا من هذه الحالات اليائسة. المرأة: انه يجبرني إلى الموت

الرجل: يجرك إلى الخلاص⁽²⁾

ككيف يكون الموت وهو في مجرد التفكير به تعتبر حالة من حالات (اليأس) أن يكون الخلاص. أي لكي نتخلص من جميع حالات (اليأس)، فهناك حالة (يأس) واحدة الموت هي الطريق نحو الخلاص. وقد تضمنت هذه المسرحية (طقوس

(1) المصدر السابق نفسه، ص46.

(2) المصدر السابق نفسه، ص78.

وحشية) شخصية ثالثة ألا وهي شخصية الرجل الصامت الذي يحاول أن يرسم صورة (اليأس) بشكل واضح أو يحاول إثارة الرعب فيدخل إلى خشبة المسرح وهو لا يتحدث مجرد أن يقوم بوضع أو إزالة الأشياء التي وضعها ففي الدخول الأول له نراه يدفع بعربة ربط فيها رجل مغطى بالقماش لإيصال فكرة انه قد انتهى من هذا الرجل بعد أن وصل إلى حالة من حالات (اليأس) وهو الموت. ومن ثم يدخل على إيقاع المارش العسكري ماسكاً بيده سجل كبير يسلمه إلى شخصية (الرجل) فإرا دان يوصل إلى المتلقي فكرة أن هذه المعلومات الأمنية التي وصلت إليهم عن هذه المرأة اليائسة. ومن ثم يدخل ويضع ساطوراً وسكين على السرير. أي أن الساعة قد حانت لقتل هذه المرأة. ومن ثم يدخل ويضع أكياس من النايلون. وبعد قتل هذه المرأة التعسة اليائسة سوف نضعها في هذه الأكياس.

ومن ثم يدخل ليرمي حقيبة مدرسية إلى المرأة. وأراد الكاتب أن يوضح فكرة مفادها أن جميع الناس الذين يعيشون في العراق وان كانوا أطفال في المدارس سوف تصيبهم هذه الأمور (القتل) وإنهم أيضاً في حالة يائسة.

وفي دخوله التالي فإن الرجل الصامت يرتدي مريله طبخ ويدفع بعربة صغيرة تحمل فناجين قهوة. إضافة إلى قطعتي قماش. وهذه الصورة توحى إلينا أن حتى فنجان القهوة فهو ينتابنا بشيء من القلق ويمكن أن يؤدي بنا إلى الموت والقماش هنا إشارة الموت (الكفن) فعلينا ألا نغفل عن أبسط الأشياء وهذا يدعو إلى أن يكون المرء (يائس) حتى في اقرب الأشخاص من حوله فقد يكون الخطر المحدق بنا.

ثم يدخل الرجل الصامت دخلات متعاقبة يحمل طشتاً (إنه لغسل الملابس) كبير ثم يحمل وعاء كبير ثم وعاء صغير ثم أكياس نايلون كبيرة ثم يدخل ويلق مناقش ثم يتكلم الرجل الصامت "أقتربي، سنأكل معاً"⁽¹⁾ وتصل إلينا الفكرة إنهم سيقفون على هذه المرأة والمرأة ترد كابوس كابوس أليست الكوابيس هي محاولة هروب من القضايا اليائسة التي تراود الإنسان، وهناك بعض الحقائق التي نود بان تكون كابوس لأننا في حالة (يأس) من مواجهتها ولا نملك القدرة على تخطيها.

تحليل مسرحية (مجرد نفايات)

تأليف: قاسم مطرود

قصة المسرحية:

تدور فكرة هذه حول شخص مظلوم يزج به بالسجن بسبب أخيه، الذي هو الآخر لم يفعل شيء سوى انه مزق صورة. فيظلم هذا الشخص ويعذب حتى سلب منه إرادته. وهذه المسرحية كدعوة إلى الذين خانوا الوطن أو تسببوا في موت الآخرين أو إيذائهم، بان يفكروا بالانتحار وان لم يستطيعوا فليرموا أنفسهم في اقرب حاوية نفايات أو ليعترفوا أمام الجميع بأخطائهم ويطلبوا منهم الغفران. وهي مسرحية منودرامية

تحليل المسرحية:

لقد امتازت مسرحية (مجرد نفايات) بإثارة النزاعات الداخلية لشخصيتها المسرحية، أي أن احتوت على شخصيتين في شخصية واحدة كانت الأولى تمثل جانب الضمير الحي الذي يعمل كمراقب للأفعال الشخصية الخارجية التي انتابها (اليأس) والضعف الهوان من جراء الأفعال التي اقترفتها من اجل الخلاص من العقاب الذي لحق بها جراء التعذيب. إذن هذه المسرحية هي أشبه بصراع نفسي داخلي خارجي يكون فيها الشخص المتهم والقاضي في نفس الوقت.

هجرتي زوجتي التي أخذت ابني وابنتي معها، لقد مللت البقاء مع جسد غادرته الحياة.⁽²⁾

لقد أصبحت الزوجة في حالة (يأس) من زوجها الذي بدا كالمجنون، لا يصنع شيء سوى تمزيق كتبه ومؤلفاته ومقالاته، ويعترض على كل شيء مكتوب فيها كونها زيف لا يمت للواقع بصلة. وتقول له الزوجة، اعذرني أن أبلغتهما بأنك مت إذن الزوجة في اشد حالات (اليأس) من زوجها، ويبقى الزوج يصارع أزمت (اليأس) التي تنتابه. وتبدأ صراعاته بين السؤال والجواب حتى يصل إلى الحالة التي يتمنى بها الموت. وكان (اليأس) في هذه اللحظة موجود بشكل واضح

(1) المصدر السابق نفسه، ص 95.

(2) قاسم مطرود: مجرد نفايات، الحيات المسرحية، (دمشق: مجله فصليه عن وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، عدد 63، 2008) ص 122.

وصريح، انه يتمنى أن يموت على الآثام التي ارتكبها. لكي يتخلص من عذابات السجن وتعذيب جسده وافق على أن يقوم برمي الرصاص على سجناء وإعدامهم وهو يعلم ويوقن أنهم أبرياء. إذن من الذي دفعه إلى عملية القتل؟ (اليأس) هو الذي دفعه إلى ارتكاب هذه الجريمة، فبعد أن أيقن أن حياته فانية كان هناك بصيص أمل، اخبروه إذ شارك في إعدام هؤلاء المساجين سوف ينال حريته. إذن كانت عملية القتل عملية قائمة على أساس الخلاص من حالته اليائسة. وبعد أن يخرج من السجن يرتمي في بودقة تأنيب الضمير وإذا به في حالة اشد من حالة (اليأس) السابق

أنا خائف ليس لدي الشجاعة لمواجهة الصعاب (1)

ويفكر هذا الرجل بالانتحار الذي هو اشد حالات (اليأس). لكن لماذا لا يشرع في هذا الأمر.

أنا خائف أن احرق نفسي وانتحر انه أصعب مما كنت أتصور (2)

الخوف هو الذي يقف حاجز بين عملية الانتحار التي يشرع بها هذا الشخص أكثر من مرة، فتارة يريد أن يشنق نفسه بحبل، وتارة أخرى يريد أن يطعن نفسه بسكين، ثم يليها بفكرة انتحار جديدة هي الحرق. إذن الخوف عامل من عوامل (اليأس) التي لم تفارق هذا الرجل.

لقد نعت نفسه في مرات عديدة انه جبان ولا يقوى على مواجهة الصعاب التي حلت به، وفي نفس الوقت يريد الخلاص من الآلام الجسدية، فيدلهم على مكان اختباء أخيه ويشي به، إذن وصل إلى درجة بالغة من (اليأس) فهو يظلم أخاه لكي ينجو بجسده. وكان أخاه من بين الملتصقين إلى الجدار وفي انتظار إعدامه رمية من رصاصات أخيه. إذن هو يقتل أخاه لكي يتخلص من حالة (يأس) آنية لكي يرتمي في حالة (يأس) دائمية وتطارده وتبقى معه كمشكلة أولية لا يستطيع الخلاص منها إلا عن طريق الانتحار.

علي أن أمحو كل اثر له فلامزق أوراقه الثبوتية وكل ما يدل على بقاءه أو يعطيه شرعية الوجود (3)

يتكلم الآن بصيغة المخاطب الضمير الحي الذي بداخله إلا أن الانتحار لا يستطيع أن يتغلب على حالة (اليأس) المستعصية في هذا الرجل ويريد أن يمزق أوراقه الثبوتية لكي لا يعطي لنفسه شرعية الوجود. ويتداعى (اليأس) بصورة أوضح حينما يطلب من نفسه أن يرمي نفسه في برميل النفايات

حان الآن وقت الفناء احمل جسدك يا هذا وضعه في برميل النفايات عسى

أن يرمى في مزبلة تتبول عليها القطط والكلاب، مثلي الموت له ارحم بكثير من هذا العذاب... (4)

أراد الكاتب أن يوصل هذه الحالة المتفاقمة من حالات (اليأس) إذ أن حتى الموت لهذا الرجل ارحم من العذاب الذي يحياه، وان هذه الحالة من (اليأس) التي تتجسد بالموت أصبحت أيضا حالة (يأس) فهو لا يستطيع الحصول على الموت.

(1) المصدر السابق نفسه، ص125.

(2) المصدر السابق نفسه، ص126.

(3) المصدر السابق نفسه، ص127.

(4) المصدر السابق نفسه، ص127.

الفصل الرابع

النتائج:

- 6- اشد حالات اليأس هو الموت المتمثل بعملية الانتحار. كمي في الينتين (1) و(2).
- 7- للعوامل البيئية اثر بالغ في شدة حالة اليأس. كما في العينة (1).
- 8- كان للعامل الاقتصادي اثر بالغ في تداعي اليأس. كما في العينة (2).
- 9- أن الأمراض النفسية التي تصيب الإنسان. ومن بينها مرض اليأس كان نتيجة قسوة الحياة على الفرد كما في شخصية الزوجة في العينة (1)
- 10- عاش الفرد اليأس اغتراب ذاتي. مثال الاسير في العينة (1)

الاستنتاجات:

1. استطاع (قاسم مطرود) أن يوازن بين العبث وإرهاصات النفس الداخلية كونهما طريق واحد ينتهي باليأس.
2. أن (قاسم مطرود) كان يعتبر القتل عملية إرادية للخلاص من حالة يأس الإنسان الذي يتخلله الضعف والوهن.
3. أن الانتحار الذي جاء به (قاسم مطرود) هو عملية لعكس الواقع المرير جراء الضغوط النفسية التي انتجت اليأس ودوافعه.
4. أن منهج (قاسم مطرود) في المسرح هو إعادة نقل الواقع بطريقة عبثية.

تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة

أ.م. سيف طارق حسين الباحث. سمير فياض عبد السادة

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Book reading scheduled for fourth grade literary tendencies in light of literacy for students content analysis

Asst. Prof. Saif Tariq Hussein Researcher Sameer Fayad Abdul Sada

College of Basic Education/ University of Babylon

Sameerarabic80@yahoo.com

Abstract

This study aims at assessing the reading preferences for the male students of the fourth preparatory class / literary branch and the differences in preferences according to the gender. To fulfill the aims of the study, the schools of the region of the Middle Furat (the Honorable Najaf, the Holy Karbala, Babylon, Al- Dywanya). The sample of the study consists of (570) students chosen from (30) schools.

Key words: Arabic language, reading, book, content analysis, sample, tendencies literacy

المخلص

يرمي البحث الحالي إلى معرفة الميول القرائية لطلبة الصف الرابع الأدبي ومعرفة الفرق في الميول القرائية تبعاً لمتغير الجنس، وتحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الادبي في ضوء الميول القرائية للطلبة القرائية للطلبة ولتحقيق أهداف البحث اختار الباحث مدارس مراكز منطقة الفرات (الأوسط النجف الأشرف، كربلاء المقدسة، بابل، الديوانية)، وتألف مجتمع الدراسة من (124) مدرسة لـ (5700) طالباً وطالبة، وكتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي وحدد الباحث عينة البحث البالغة (30) مدرسة لـ (570) طالباً وطالبة

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، القراءة، الكتاب، تحليل المحتوى، العينة، الميول القرائية

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً: - مشكلة البحث:

لقد لاحظ الباحث من مزاويلته لمهنة* تدريس اللغة العربية ضعف الثراء اللغوي للطلبة، وشحة مخزونهم من المفردات والعبارات اللازمة للتعبير عن أفكارهم، وما يجول في خاطرهم، ومن تدريسه للمطالعة التي تتكفل بتنمية المهارات التعبيرية لدى الطلبة وتزيد من ثرائهم اللغوي وتبين أن هناك مشكلة جديرة بالنظر والعناية تتمثل بعزوف الطلبة عن القراءة. وقد بينت الأدبيات السابقة أن سبب العزوف يرجع إلى عوامل عدة: منها ما يتعلق بمادة الكتاب نفسها وطريقة تأليفها وإعدادها، ومنها ما يتعلق بالطلبة من حيث قدراتهم العقلية ودافعيتهم للتعلم ومدى تمكنهم من اللغة وقواعدها، ومنها ما يتعلق بالمدرس وطريقة إعداده من حيث خبراته وأساليبه التربوية ومهاراته في عرض المادة. (عطية، 2007:103)

ويرى الباحث أن جزءاً كبيراً من المشكلة يرجع لمادة الكتاب حيث إن المادة تؤدي دوراً كبيراً لتحفيز الطلبة على القراءة، فالموضوعات إذا كانت تمس حياة الطلبة وتعالج مشكلاتهم، فإنها ستدفعهم على الإقبال على الكتاب بشغف ومن ثم يزداد ميلهم للقراءة، فالكثير من كتب المطالعة لا تغري الطلبة بالقراءة، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها: عدم ملائمة مادتها، وهي إحدى العوامل المؤثرة في القراءة.(عاشور ومقدادي، 2009:179)، فالنصوص إذا كانت ملائمة لمستوى الطلبة عالجت زهدهم فيها وانصرفهم عنها، أما إذا كانت فوق المستوى التعليمي لهم، ولا تتصل بخبراتهم ولا تراعي ميولهم، ولا تنير دافعيتهم، فإنها ستؤدي إلى شعورهم بالإحباط وانخفاض المقروئية (الهاشمي ومحسن، 2009:332).

ثانياً: أهمية البحث

تشكل اللغة مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصراً بارزاً في حياة الأفراد ووسيلة التعبير والتخاطب، فهي تدخل في فروع المعرفة والعلوم كلها، ويمكن النظر إليها على أنها نبض الحضارة البشرية، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تتواصل عن طريقها الأجيال، وتنقل عبرها الخبرات والمعارف والمنجزات الحضارية من جيل إلى آخر، فهي من هذا المنظور تجسد امتداد العنصر البشري عبر الحقب التاريخية المتعاقبة، فالإنسان لا ينقطع عن الحياة بمجرد موته البيولوجي، وإنما يستمر بقاءه وجوده بالحفاظ على فكره وثقافته وإنجازاته عن طريقها، ولعلنا لا نبالغ حين نقول: إن اللغة هي العامل الأهم في نشأة الأمم، وتنوع ثقافتها، فقد لازمت الإنسان منذ نشأته، وتطورت بتطوره طبقاً للظروف البيئية والاجتماعية التي يحياها، ويتعامل معها (الجعفرية، 2011: 146).

إن اللغة العربية هي واحدة من أعرق لغات العالم تاريخاً وحضارةً وبنيةً، فقد حملت راية الإسلام إلى العالم حين شرفها الله سبحانه وتعالى، فكانت لغة القرآن الكريم، والعلم والمعرفة لقرون طويلة، ولا يكاد يُطلب العلم إلا بها، ولا تنتقل المعرفة إلا بواسطتها، بدءاً من علوم الدين المختلفة، وانتهاءً بعلوم الكون المتنوعة، وهي ألان لغة تُخاطب جميع العالم (حراشة، 2013: 49).

ومما يؤكد أهميتها أن الأمم المتحدة اعترفت بها لغة رسمية سادسة في العالم إلى جانب الانجليزية والفرنسية والاسبانية والروسية والصينية، فهل يكافح العرب، لتكون لغتهم من لغات الحضارة العلمية والتقنية المعاصرة؟ ينبغي أن ننظر إليها على أنها إحدى اللغات العظمى في العالم اليوم، فقد استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارات الضاربة في القدم (مذكور، 2009: 50).

وللغة العربية فروعٌ متعددة ترتبط ببعضها بصلة جوهرية طبيعية، وفي مقدمة هذه الفروع المطالعة، فهي مفتاح النجاح في المواد الدراسية المختلفة، وتعدّ عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية يُستند إليها في مقدار اكتساب المتعلم للحقائق والمعلومات والمهارات وتطبيقها تطبيقاً إيجابياً لكي تعطي تلك العملية ثمارها، وتحقق أهدافها، وتكتسب المطالعة بصورة عامة أهمية كبيرة سواء أكانت في المدرسة أم في غيرها، فبواسطتها يكتسب الطالب مهارات تجعل منه إنساناً مختلفاً في شخصيته وفي طريقة فهمه للأمور من غيره، لذلك تعد مهمة للنمو وتنقيف الذات (زاير وعاز، 2011: 386).

إن المطالعة تعمل على تعزيز المهارات القرائية، وتنمية المعلومات وموازنتها ونقدها، وتوسيع شغف الطلبة بالقراءة، وإثارتهم للبحث، والإفادة من مصادر المعرفة غير المقررة، وتنمية قدرتهم الكتابية وإكسابهم الاتجاهات الإيجابية والمثل العليا. (الخطيب، 2008: 215)

وهناك آراء عدة في المطالعة والقراءة، فمنهم من يرى: أن القراءة هي المطالعة وعرفها:

بأنها: عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرمز المكتوب، وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، وعلى هذا فهي إذن عملية عضوية عقلية نفسية وتكون عناصر المطالعة: المعنى الذهني، اللفظ الذي يؤديه، الرمز المكتوب. (عبد عون، 2013: 139)

ومنهم من فرق بين القراءة والمطالعة من أمور عدة منها: الأهداف، والموضوعات، والطول والقصر، فمن حيث الأهداف فإن القراءة تهدف إلى نمو المهارات الأساسية مثل: التعرف على الكلمات ومعرفة دلالتها بدقة، وإدراك العلاقة بين الكلمات والجمل والعبارات وإكساب الطلبة حصيلة لغوية ثرة في المفردات والتراكيب والأساليب والأفكار، أما المطالعة فتهدف إلى تعزيز المهارات القرائية، وتنمية المعلومات وموازنتها ونقدها، وتوسيع شغف الطلبة بالقراءة، ومن حيث الموضوعات فإن موضوعات القراءة تُختار من مواقف دينية واجتماعية وإنسانية، وتكون بلغة أدبية تمتاز بالسهولة وتدرج في الأسلوب واللغة، أما موضوعات المطالعة فتُختار من الأعمال الأدبية العربية والعالمية، ومادتها تخاطب العقل، وتثير التفكير، وبالنسبة إلى طول وقصر الموضوعات فعمل نظراً سريعة إلى كتب اللغة العربية تعطينا الدليل على أن نصوص القراءة تمتاز في مجملها بالقصر بينما موضوعات المطالعة تكون أطول (الخطيب، 2008: 218).

ويتبين ما للقراءة من منزلة حينما قبل سيدنا رسول الله محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) الفداء من أسرى بدر مقابل تعليمهم المسلمين القراءة والكتابة إدراكاً منه بقيمتها، فهي أساس الحضارة، بها تدون العلوم وتحفظ ثمرات العقول وتسهل عملية التعليم والتعلم. (زاير وعائز، 2014: 376)

وإذا كان للقراءة هذه المكانة العظيمة فإن تنمية الميول نحوها تُعد هدفاً وغاية ترمي إليها مناهج تعليمها، فلم تُعد القدرة على القراءة والإلمام بمهاراتها تكفي لوصول المتعلم لجني الثمار ما لم تكن لديه الرغبة والشغف بها، وأن يجد فيها المتعة والرضا. (عوض، 2003: 131-134)

تؤدي الميول دوراً مهماً في اختيار الطلبة لنوع التخصص في الدراسة، ويرتبط التحصيل الدراسي للطلاب ارتباطاً إيجابياً بميولهم فقد أثبتت دراسة سجورج (Sjoberg) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الميول والتحصيل الدراسي، فإذا كان الطلبة يتابعون دراستهم في تخصص يتناسب مع ميولهم، فإن تحصيلهم يكون أفضل من نظرائهم الذين لا يتناسب تخصصهم الدراسي مع ميولهم، فالطلاب الذين يميلون إلى نوع معين من التخصصات يبدون اهتماماً أكثر بهذه التخصصات، ويشعرون بأنها ذات أهمية خاصة بالنسبة لهم، وينتبهون إلى كل ما يتعلق بها من أنشطة، ويستمتعون بممارستها ويكونون على درجة عالية من الرضا، ويرى أنور الشراوي أن الميول مهمة؛ لأنها تُعدّ من المحددات الرئيسة للتعليم (منسي، 1999: 181).

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي في ضوء الميول القرائية للطلبة عن طريق تحقيق الآتي:

- أ- تعرّف الميول القرائية للطلبة عن طريق مقياس عُدّ لهذا الغرض.
 - ب- تعرّف الفرق في الميول القرائية لكلا الجنسين.
 - ب- تحليل محتوى كتاب المطالعة للصف الرابع الأدبي على وفق الميول القرائية للطلبة.
- رابعاً: حدود البحث

- 1- الحدود المكانية: المدارس الإعدادية في مراكز محافظات (بابل، النجف الأشرف، كربلاء المقدسة، الديوانية).
- 2- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2014-2015 م.
- 3- الحدود البشرية: عينة من طلاب الصف الرابع الأدبي.
- 4- الحدود المعرفية: موضوعات كتاب المطالعة المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي 2014-2015 في جمهورية العراق.

خامساً: تحديد المصطلحات

- 1- تحليل المحتوى
- التحليل لغة: - حَلَّ: يَحُلُّ حُلُولاً وَمَحَلّاً وَحَلَّاءً، وَحَلَّ الْعَقْدَةَ يَحُلُّهَا حَلّاً. فتحتها ونقضها (ابن منظور، 2013، ج2: 565).

• تحليل المحتوى اصطلاحاً

عرفه الهاشمي وعطية:- أسلوب من أساليب البحث العلمي يندرج تحت منهج البحث الوصفي والغرض منه معرفة خصائص مادة الاتصال أو الكتب المدرسية، ووصف هذه الخصائص وصفاً كمياً معبراً عنه برموز كمية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج بأساليب أخرى تكون مؤشرات تحدد اتجاه التطوير المطلوب (الهاشمي ومحسن، 2011: 175).

2- الكتاب المدرسي:-

- **الكتاب لغة:** الكتاب معروف، والجمع كُتُب وكُتُبٌ، كَتَبَ الشيء يَكْتُبُه كُتْبًا وَكِتَابَةً، و الكتاب اسمٌ لما كُتِبَ مَجْموعاً ؛ والكتاب مصدر ؛ والكتابة لمن تكون له صناعةً.(ابن منظور، 2013، ج 7: 587)
- **الكتاب اصطلاحاً:**

عرفه الموسوي: "هو الأداة الفاعلة التي يعتمد عليها المدرس في تدريسه، فضلاً عن كونه المصدر الرئيس للمعرفة التعليمية، فهو ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس، بل هو صلب التدريس نفسه، وهو الدروس بعينها وكل ما يستعان به في التدريس من الوسائل هي تابعة للكتاب المدرسي".(الموسوي، 2011: 189)

3- المطالعة اصطلاحاً:

عرفها الخطيب:- عملية ذهنية تهدف إلى تنمية المهارات القرائية المختلفة والحصيلة اللغوية والقدرة على التحليل و الموازنة والحكم والتذوق الأدبي والإحساس بالجمال وزيادة القدرة على البحث والإفادة من مصادر المكتبة المدرسية، وإكساب المثل العليا والاتجاهات الإيجابية. (الخطيب، 2008: 215)

4- الميول القرائية

- **الميل لغة:** العدول إلى الشيء والإقبال عليه، ومال الشيء يميل مَيْلاً وَمَمَالاً وَمَمَيْلاً وَتَمَايلاً (ابن منظور، 2013، ج 8: 3813).
- **القراءة لغة:**

"قرأ: قرأت الشيء قرأتاً: جمعته وضممتُ بعضه إلى بعض ، وسمي القرآن قرآنًا، لأنه يجمع السور، فيضمُّها معنى الجمع وكلُّ شيء جمعته فقد قرأته ، ورجلٌ قرأ: حسنُ القراءة. وقال بعضهم: قرأت: تفقَّهت".(ابن منظور: 2013 ، ج 7: 283)

• الميول القرائية اصطلاحاً:

عرّفها كلٌّ من:

- أ- عوض: شعورٌ وجدانيٌّ فطريٌّ يدفع المتعلّم إلى القراءة والاستمتاع بها، وينمّي عن طريق الأنشطة التعليمية المختلفة.(عوض، 2003: 138)
- ب- عبد الباري: ميلُ القارئ إلى مواد أو موضوعاتٍ قرائية محددة مثل قراءة القصص أو الشعر أو الموضوعات العلمية.(عبد الباري، 2010: 194)

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة**المحور الأول: خلفية نظرية****أولاً: تحليل المحتوى**

الجنور التاريخية لتحليل المحتوى

لا يوجد تاريخٌ دقيقٌ لبدايات تحليل المحتوى، وإنّما بداياته تعود إلى الدراسة المبكرة التي أجراها سبيد Speed في الولايات المتحدة الأمريكية لمقارنة التغيّر في طبيعة الحد من صحف نيويورك بعد محاولة جريدة نيويورك تايمز زيادة توزيعها بتخفيض الثمن وزيادة الحجم وإتجاهها إلى الإثارة في تحرير الموضوعات الصحفية، وكذلك من الدراسات المميزة في هذه الفترة التي طُبّق فيها نموذج تحليل المحتوى دراسة ويلي Willey 1926 للصحف الاقليمية لدراسة التطور للصحف اسبوعياً التي كان يُعتمد عليها وحدها أثناء حرب الاستقلال الأمريكية وتوالى الدراسات التي تطبق تحليل المحتوى كمنهج علمي حيث أجرى باركوس Barcus 1959 دراسة تحليلية كمية على (1719) بحثاً ومرجعاً في تحليل المحتوى نشرت من الفترة 1900- 1958 (محمد وريم، 2012: 15- 16).

أما في البلدان العربية فنجد أن مجال الدراسات الاجتماعية قد حقق السبق في العناية بتحليل المحتوى حيث عُذّ وسيلة من وسائل جمع البيانات في البحوث الاجتماعية، ثم تلاه المجال الإعلامي في مصر عام 1970م حيث بدأت الدراسات والبحوث الإعلامية تُطبّق منهج تحليل المحتوى بأدواته وأساليبه وهكذا بدأت رسائل الماجستير والدكتوراه تعتمد على منهج تحليل المحتوى في بحوثها في جامعات البلدان العربية (الدليمي وصالح، 2014: 160).

خصائص تحليل المحتوى

- أ. أسلوب للوصف: يهدف أسلوب تحليل المحتوى إلى الوصف الموضوعي لمادة الاتصال، والوصف هنا يعني تفسير الظاهرة كما تقع، وفي ضوء القوانين التي تمكّننا من التنبؤ بها.
- ب. أسلوب موضوعي: الموضوعية صفة من صفات العمل العلمي، ومقوم أساس من مقوماته، وتعني النظر إلى الموضوع نفسه دون تأثير كبير بالذات المدركة، فالموضوعية صفة للأسلوب أو الطريقة التي يتعامل بها الإنسان مع الحقائق بعيداً عن ميوله ومشاعره فهي منهج يترفع عن العواطف والمصالح الشخصية، وفي مقابله (الذاتية) أو العاطفية وهي الأسلوب الذي يتأثر كثيراً بذات الإنسان ونفسيته وأطماعه وعقده ومزاجه الشخصي (محمد وريم، 2012: 41).
- ت. التنظيم: يتم التحليل في ضوء خطة عملية تتضح فيها الفروض، وتُحدد على أساسها الفئات، وتبين من خلالها الخطوات التي مرّ بها التحليل حتى انتهى الباحث إلى ما انتهى إليه من نتائج، ويعني التنظيم وضع إطار عام يتضمن فئات التحليل، وطبيعة المادة، والغرض من التحليل.
- ث. الكمية: يعتمد تحليل المحتوى على مدى التقدير الكمي أساساً للدراسة ومنطقاً للحكم على انتشار الظواهر، ومؤشراً للدقة في البحث ومن ثم الإطمئنان إلى النتائج. (الهاشمي ومحسن، 2011، ص 319).

ثانياً/ الميول

الجذور التاريخية

لعلّ أول محاولة للبحث في مجال الميول هي الدراسة التي أجراها ثورندايك في أمريكا ونشرت في المجلة الشهرية للعلوم العامة عام 1912 واعتمدت هذه الدراسة على عينة تشتمل على (100) طالب بالكلية حيث طُلب منهم ترتيب ميولهم كما يتذكرونها منذ كانوا في المرحلة الابتدائية والثانوية وحتى التحاقهم بالكلية، وقد بدأت النشأة الفعلية لاستبيانات الميول كما نعرفها الآن في معهد كارنجا التقني بولاية بيتسبرج الأمريكية بعد الحرب العالمية الأولى بمدة قصيرة، فقد عقد هذا المعهد حلقة بحث تتعلق بالميول، وقام الأساتذة وطلاب الدراسات العليا ببناء ما يقرب من ألف فقرة للتمييز بين ميول العاملين في المهن المختلفة (علام، 2011: 475).

خصائص الميول

- لقد حصر العديد من المؤلفين الخصائص المميزة للميول في الآتي:
- أ- لا تقيس اختبارات الميول قدراتٍ معينة لكنها تقيس ما يفضله الفرد وما لا يفضل من أوجه النشاط ولذلك لا تهدد نتائجها ذاتية الفرد ولا تزعم ثقته بنفسه كما هو في اختبارات الذكاء واختبارات القدرات.
 - ب- الميول غير مستقرة عند الأطفال، ولكنها تتجه نحو الاستقرار في نهاية المراهقة، ويحصل حدوث تغيير كبير فيها بعد الخامسة والعشرين من العمر.
 - ت- اختبارات الميول لا تحتاج إلى ما تحتاج إليه اختبارات الذكاء من دقة وخبرة في تطبيقها.
 - ث- لما كانت ميول الفرد تتفق مع شخصيته فقد أثبتت الدراسات وجود معاملات ارتباط إيجابية بين نتائج اختبارات الميول واختبارات الذكاء فذكاء الفرد يساعده على إدراك ميوله الحقيقية.
 - ج- لا يمكن الكشف عن نتائج اختبارات الميول قبل (18) سنة ؛ لأنّ ميول الفرد لا تتبلور قبل هذا السن (عمر وآخرون، 2010: 309-310).

الاتجاهات والميول

يتصل الميل اتصالاً وثيقاً بالاتجاه النفسي الذي يعبر عن شعور الشخص نحو الأشخاص الآخرين ونحو الظروف والمواقف والأشياء المختلفة ومن الصفات المشتركة التي تجمع بين الميل والاتجاه أنّ كليهما يؤثر في استعداد الشخص وطريقته التي يستجيب بها لشيء معين، ويؤثر في تفكير الشخص وفي عملياته العقلية الأخرى، وكلاهما يعد أمراً مكتسباً وشخصياً إلى غير ذلك من الصفات المشتركة بين الميل والاتجاه وبين الميل والاتجاه تأثير متبادل فكما أنّ الميل نحو أمر من الأمور يؤدي لتكوين اتجاه إيجابي نحو هذا الأمر كذلك الاتجاه القوي نحو شيء أو موقف من المواقف فإن من شأنه أن يمهّد أيضاً لظهور ميل قوي نحو هذا الموقف أو الاتجاه، ولكن هذا التأثير المتبادل بين الميل والاتجاه وتلك الصفات المشتركة التي تجمع بينهما لا تنفي أنّ هناك بعض الفوارق والاختلافات الرئيسة منها:

أ- إنّ الاتجاه أعم وأشمل في معناه من الميل وإنّ أي ميل لا يعدو أن يكون اتجاهاً إيجابياً نحو الشيء الذي يميل إليه الشخص.

ب- إنّ الشخص في حالة تعبيره عن ميله يكون لديه شعور بهذا أمّا في حالة تعبيره عن اتجاهه فإنّه قد لا يكون لديه شعور به أو اعتراف بوجود الاتجاه لديه. (الشينباني، 1987: 84)

ت - يمكن أن يكون موضوع الاتجاه إنساناً أو مجموعة من الناس أو مؤسسة أو أمور أخرى ولكن يغلب فيه أن يتجه في موضوعه نحو الإنسان أو ما هو ذو صلة، ويمكن أن يكون موضوع الميل إنساناً أو أمراً أو شيئاً ولكن في الغالب في موضوعه إنّ شيء أو نشاط.

ث - يختلف الميل عن الاتجاه في أنّه ليس له إلّا جانب واحد فقط وهو جانب الإيجاب في حين إنّ للاتجاه ثلاثة جوانب هي: موجب وسالب ومحديد، فالفرد لا يميل عادةً إلّا إلى الأشياء التي تجلب له المسرة والتي يكون اتجاهه نحوها إيجابياً بطبيعة الحال (عمر وآخرون، 2010: 331).

8- ثبات الميول:

العلماء يختلفون في درجة ثبات الميول فمنهم من يصفها بأنها متغيرة لا تثبت على حال، ومنهم من يصفها بالاستمرار والثبات، وسبب هذا الاختلاف يعود إلى الاختلاف في تحديد الميول، فإذا كانت تعني الأنشطة الظاهرة التي يزولها الفرد فهي تتبدل بين فترة وأخرى، وإذا كانت تعني أنّ أنشطتها السلوكية تعبير عن دوافعها وحاجات أصحابها فهي أجدر بالاستقرار والثبات (الالوسي وخان، 1983: 382).

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في ثبات الميول لنرى هل تتغير الميول أم أنّها تحتفظ بثباتها رغم تقدم السن وتتنوع الخبرة الدراسية والمهنية.

أ- عامل السن: الميول تتبلور إلى حد كبير في سن (15- 19 سنة) وتبلغ درجة كبيرة في سن (21- 25) سنة أي إنّ التحول يحدث ما بين 10، 25 سنة وعادةً ما يكون التغير الطارئ على الميول بعد (25 سنة) ضعيف جداً مقارنةً بما يحدث قبل 25 سنة.

ب- عامل الخبرة: أنماط الميول لدى الفرد لا تتغير تبعاً لتغير نوع الخبرة التي يحصلون عليها فالخبرة في ميدان لا ينتمي إلى ميل الفرد تقلل من ميل الفرد في هذا الميدان وتزيد من ميله في الميادين التي يرغبها أو يميل إليها وفي دراسة (سترونج) عن أثر الخبرة المهنية على طلبة الهندسة وكانت مدة الخبرة في أحد الأبحاث تسع سنوات وفي بحث آخر عشر سنوات وأثبت الباحثان أنّ الخبرة في ميدان المهنة لا تزيد ميل الفرد إلى هذه المهنة. (منسي، 1999: 185)

المحور الثاني: دراسات سابقة

أولاً: دراسات متعلقة بتحليل المحتوى

1- دراسات عربية

دراسة فريخ (2012)

(تحليل محتوى المحفوظات في كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء أدب الأطفال)

أجريت هذه الدراسة في بغداد/ الجامعة المستنصرية، وهدفت إلى: تحليل محتوى المحفوظات في كتب القراءة العربية للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير أدب الأطفال، وكانت عينة البحث كتب القراءة العربية للمراحل الثلاث الأولى لمرحلة الدراسة الابتدائية وأما عينة البحث فتشتمل على المحفوظات الواردة في تلك الكتب وعددها تسع وعشرون محفوظة موزعة كالاتي الصف الأول(8) محفوظات، الصف الثاني (9) محفوظات، الصف الثالث اثنتا عشرة محفوظة، واستعمل الباحث المنهج الوصفي منهجاً لدراسته وطريقة تحليل المحتوى لتحقيق هدف الدراسة لأنها الطريقة المناسبة لتحقيق الهدف المنشود بعد اطلاع الباحث على الأدبيات الخاصة بموضوع بحثه، واستعمل الوسائل الإحصائية: التكرارات وحدة للتعداد، والنسبة المئوية لحساب التكرارات

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إنَّ هناك تركيز واضح على الجوانب الظاهرية للمحفوظات وهو جانب يستحق الثناء والتقدير لما للظاهر من دور فعال في جذب الاهتمام وإثارة الرغبة للقارئ في قراءة المحفوظات بوصف النسبة القليلة التي ظهر بها المعيار الثالث (وحدة القوافي) إشارة إلى ضرورة التركيز على وحدة القافية والعمل على إدراج محفوظات جديدة مبنية على وفق المعايير الصحيحة وذات نهاية مقفأة والابتعاد عن القوافي المختلفة لأجل إيجاد منهج رصين ومتكامل من ناحية التشكيلة والتركيبية أما بالنسبة لمحور الموضوع أو الفكرة فنجد أنَّ هناك ضعفاً كبيراً في ثلاثة من معايير الأربعة الأمر الذي يؤكد أنَّ الاهتمام بظواهر المحفوظات قد انعكس سلباً بعد الاهتمام بالمحتوى العام والفكرة التي تتراد منها القصيدة.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالميل القرائية

1- دراسة عبد الرحمن(1983)

موضوع الدراسة (الميل القرائية لدى الطلبة المراهقين في المرحلة الثانوية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي)

أجريت هذه الدراسة في بغداد، وهدفت إلى قياس كل من الميل القرائي والميل إلى الموضوعات القرائية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، الكشف عن الميل القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية وعلاقته بالتحصيل الدراسي، الميل القرائي لدى الطلبة ومستوياته من حيث الجنس ونوع الدراسة، الكشف عن الميل إلى الموضوعات القرائية وعلاقتها بالتحصيل، استعمل الباحث المنهج الوصفي حيث أعد استبانة لمعرفة الميل القرائية، وكانت عينة البحث مكونة من (1934) طالباً وطالبة منهم (1164) طالباً، (770) طالبة، واستعمل الوسائل الإحصائية: النسبة المئوية، مربع كاي، الوسط الحسابي، معامل ارتباط فاي، الاختبار التائي، معامل ارتباط بيرسون، تحليل التباين ذي الاتجاه الواحد البسيط، الخطأ المعياري للتقدير والفترة التقديرية لمتوسط درجات ميل الطلبة، معادلة اختبار معنوية معامل الارتباط.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- هناك ميل واضح للقراءة لدى طلبة المرحلة الثانوية يختلف شدة ونوعاً تبعاً لنوع الدراسة والجنس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل القرائي بين طلاب المرحلة الثانوية وطالباتها ولصالح الطالبات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الميل القرائي بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي.
- إنَّ الموضوعات التي يميل طلبة المرحلة الثانوية إلى قراءتها يمكن ترتيبها كما يأتي:
- الموضوعات الأدبية، النفسية، العلمية، الاقتصادية، الرياضية
- هناك اتساق بين البنين والبنات في ترتيب الميل القرائي كما يأتي:

الموضوعات الدينية، الأدبية، العلمية، الاجتماعية وهناك اختلاف بين الطلاب في الموضوعات الآتية: السياسية، الفنية، الاقتصادية.

- هناك علاقة واضحة بين النجاح أو التفوق الدراسي وبين الميل القرائي.

- هناك علاقة ارتباطية دالة موجبة بين الميل القرائي والتحصيل القرائي.

2- دراسة الذهبي (2014)

(دراسة مقارنة في الميول القرائية بين المستقلين وغير المستقلين نفسياً عن الوالدين من طلبة المرحلة الثانوية) أجريت هذه الدراسة في بغداد وهدفت إلى التعرف على الميول القرائية لدى طلبة المرحلة الإعدادية، الاستقلال النفسي عن الوالدين لدى طلبة المرحلة الإعدادية، الفرق في الاستقلال النفسي عن الوالدين لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغيرات الجنس (ذكور، إناث)، الفرق في الميول القرائية بين المستقلين وغير المستقلين نفسياً عن الوالدين من طلبة المرحلة الإعدادية، الفرق في الميول القرائية بين المستقلين وغير المستقلين من الطلاب الذكور في المرحلة الإعدادية، الفرق في الميول القرائية بين المستقلات وغير المستقلات من الطالبات في المرحلة الإعدادية، وكانت عينة الدراسة طلبة مدارس تربية محافظة بغداد الرصافة الثالثة الدراسة الصباحية وقد تألفت عينة البحث من (400) طالب وطالبة بواقع (200) ذكور و(200) إناث تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي في ثمان مدارس واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية:

(الاختبار التائي (T.test)، معامل ارتباط بيرسون، معادلة الفا للاتساق الداخلي وقد استخدمت لاستخراج الثبات للمقياسين كليهما، الاختبار التائي لعينة ومجتمع المقارنة بين متوسطات العينة والاطواسط الفرضية، استعمل الباحث الحقيبة الإحصائية (Spss) لتحليل البيانات، وكانت نتائج الدراسة الآتي:

- إن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بميول قرائية
- إن طلبة المرحلة الإعدادية يعانون ضعفاً في الاستقلال النفسي عن الوالدين أو أنهم لا يتمتعون به
- يوجد فرق دال إحصائياً في الاستقلال النفسي عن الوالدين على وفق متغيرات الجنس (ذكور - إناث) لصالح الذكور.
- يوجد فرق دال إحصائياً في الميول القرائية بين المستقلين وغير المستقلين نفسياً عن الوالدين من الطلاب الذكور في المرحلة الإعدادية لصالح غير المستقلين.
- يوجد فرق دال إحصائياً في الميول بين المستقلات وغير المستقلات عن الوالدين من الطالبات في المرحلة الإعدادية لصالح غير المستقلات.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

- 1- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث.
- 2- تحليل نتائج البحث الحالي.
- 3- وضع التوصيات والمقترحات المناسبة.
- 4- الإفادة من الوسائل الإحصائية التي تفيد في موضوع الدراسة.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته

تضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدها الباحث لتحقيق هدفه البحث، وتتمثل بالآتي: تحديد مجتمع البحث، واختيار العينة، والأداة وتطبيقها، والوسائل الإحصائية التي تم استعمالها في معالجة البيانات.

أولاً: منهجية البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة الميول القرائية للطلبة ومدى ملائمة هذه الميول للموضوعات الموجودة في الكتاب، وقد استعمل الباحث المنهج الوصفي، لأنه منهج ملائم لهذه الدراسة حيث يعتني بتحديد الوضع القائم للظاهرة المبحوثة كما

هي ووصفها بطريقة تعتمد على تحليل بنيتها الظاهرة، وبيان العلاقات بين عناصرها أو مكوناتها، وقد يتعدى الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة محدودة وتصويرها تصويراً كميّاً عن طريق جمع المعلومات والبيانات المقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها. (الهاشمي ومحسن، 2011: 164)

ثانياً:- مجتمع البحث

تطلق كلمة مجتمع على جميع الحالات والأفراد والأشياء التي يتجه الباحث إلى دراستها أي جميع أفراد مجتمع الدراسة. (ابو التمن، 2007: 186)

ويتضمن مجتمع البحث الحالي طلبة الصف الرابع الأدبي للمدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مراكز محافظات (بابل، النجف الأشرف، كربلاء المقدسة، الديوانية)، وبعد زيارة الباحث شعبة الإحصاء في المديريات العامة للتربية في المحافظات المذكورة أعلاه مصطحباً معه كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة بابل كلية التربية الأساسية ملحق (1) حصل على المدارس الموجودة في مركز المحافظات أعلاه، فوجد الباحث أنّ عدد المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة بابل (39) مدرسة، وفي مركز محافظة النجف الأشرف (35) مدرسة، وفي مركز محافظة كربلاء المقدسة (25) مدرسة وفي مركز محافظة الديوانية (25) مدرسة وبهذا يكون عدد المدارس (124) مدرسة بعدها زار الباحث المدارس (عينة البحث) مصطحباً معه كتب تسهيل المهمة الصادرة من المديريات العامة في (بابل، النجف الأشرف، كربلاء المقدسة، الديوانية) ملحق رقم (2)، وجدول (1) يبين عدد المدارس في مراكز المحافظات أعلاه.

جدول (1)

عدد المدارس في مراكز محافظات (النجف، كربلاء، بابل، الديوانية)

المحافظة	جنس المدرسة	عدد المدارس	عدد الطلبة
بابل	بنين	17	690
	بنات	22	1017
النجف الأشرف	بنين	13	577
	بنات	22	1014
كربلاء المقدسة	بنين	12	700
	بنات	13	641
الديوانية	بنين	12	484

يلحظ من جدول (1) أنّ مجتمع البحث بلغ (5723) طالباً وطالبة موزعين على (124) مدرسة في مراكز محافظات (بابل، النجف الأشرف، كربلاء المقدسة، الديوانية) حيث بلغ عدد الطلبة في مدارس مركز محافظة بابل (1707)، أما محافظة النجف الأشرف فقد بلغ عدد الطلبة (1591)، أما محافظة كربلاء المقدسة فقد بلغ عدد طلبة المدارس في مركزها (1343)، وفي محافظة الديوانية بلغ عدد الطلبة في مركزها 1084.

ثالثاً:- عينة البحث

العينة:- هي جزء من المجتمع يتم اختيارها على وفق قواعد خاصة بحيث تكون العينة المسحوبة ممثلة قدر الإمكان لمجتمع الدراسة (النعمي والبياتي، 2009: 80).

بعد تحديد مجتمع الدراسة واستبعاد أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (100) طالب وطالبة موزعين بين مدارس (علي جواد الطاهر للبنين و ثانوية الشموس للبنات و ثانوية الخنساء للبنات في محافظة بابل)، والتي كان الغرض منها هو معرفة مدى وضوح الأداة، ومدى فهم الطلبة لها اختار الباحث نسبة (25%) من مجتمع المدارس و(10%) من

مجتمع الطلبة ليكونوا عينة أساسية حيث إن اختيار العينة يعد من الأمور المهمة في البحث، إذ يلجأ الباحث إلى اختيار العينة ؛ لأن حجم المجتمعات كبير في الغالب ؛ لذا لا يمكن للباحث أن يدرس الظاهرة أو الحدث جميعاً. (ملحم، 2010: 269)

رابعاً: أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث الحالي تطلب توافر أداة لقياس الميول القرائية للطلبة، وبعد إطلاع الباحث على الأدبيات السابقة ذات العلاقة بالبحث، اختار الباحث مقياس الميول القرائية لـ (عبد الرحمن، 1983)، حيث وجد الباحث أنه مقياس شامل للمجالات كافة وقام الباحث بإعداده بما يلائم الوقت الراهن.

خامساً: الصدق

يقصد بالصدق في الدراسات التي تستعمل أسلوب تحليل المحتوى صلاحية أسلوب القياس الذي يتبعه الباحث لقياس ظواهر المحتوى المراد قياسها، وتوفير المعلومات المطلوبة في ضوء أهداف التحليل، بمعنى أن يكون التحليل صالحاً لترجمة الظاهرة التي يحللها الباحث بأمانة. (الهاشمي ومحسن، 2009: 199) ولصدق الأداة أنواع، وقد استعمل الباحث ما يلائم طبيعة بحثه، وهو الصدق الظاهري الذي يعتمد الفحص المبني لمحتوى الأداة، ويتم التوصل إليه عن طريق توافق تقديرات المحكمين على درجة قياس الأداة لما أعدت له. (العزاوي، 2008: 94)

سادساً: الثبات

يشير الثبات إلى درجة الاستقرار أو الاتساق في الدرجات المتحققة على أداة القياس، فثبات المقياس هو الثبات فيما يعطي من نتائج، وإن الاختبار الذي تتمتع الدرجات عليه بالثبات هو الاختبار الذي تكون الدرجات عليه مستقرة ومستمرة. (الحمداني وآخرون، 2006: 279)، ولاعتماد أداة التحليل والوثوق بنتائجها وصحة تعميم تلك النتائج، ولمعرفة درجة وضوح فقرات المقياس لدى الطلبة، والصعوبات التي يمكن أن تواجه المستجيب لتلافيها قبل التطبيق بصورته النهائية.

سابعاً: تطبيق أداة البحث:

طبق الباحث المقياس على أفراد عينة البحث المتمثلة بطلبة الصف الرابع الأدبي والبالغ عددها (570) طالباً و طالبة، وبتاريخ (17-3-2015) ابتداءً من محافظة وبابل، والنجف الأشرف، وكريلاء المقدسة وانتهاءً بمحافظة الديوانية بتاريخ (13-4-2015) ويتكون المقياس من ثلاثة عشر مجاًلاً منظّمة أربعة وثمانين موضوعاً، وقد وضع للمقياس بديلان حسب درجة الميل هي (أميل، لا أميل) إذ طُلب من المجيب أن يؤشّر بعلامة (√) أمام موضوعات المجال التي يميل إليها.

ثامناً: خطوات تحليل المحتوى وضوابطه

هناك قواعد عدّة أو خطوات يجب أن يسير الباحث في ضوءها عندما يجري عملية التحليل وتتمثل هذه الخطوات بما يأتي:

- أ- قراءة كل موضوع قراءة متأنية وفاحصة، وهذا يساعد في التعرف على الموضوعات الأساسية في المادة، فالقراءة تسهم في تحديد المضمون الذي يحوي الفكرة، ويكشف بوضوح عن دلالات الموضوعات والأفكار المكونة لكل منها.
- ب- استخراج ما يحتويه مضمون كل موضوع بشكل صريح وواضح.
- ت - قراءة كل فقرة لتكون صورة في ذهن المحلل وذلك لمعرفة الفكرة الأساسية.
- ث - تثبيت الفقرات التي تحتوي على فكرة وإحصائها وتسجيلها حسابياً.
- ج- تفرغ نتائج التحليل، ويتم ذلك بإعطاء تكرار لكل وحدة. (محمد وريم، 2012: 123)

ثامناً: ثبات تحليل المحتوى

بما أنّ طريقة تحليل المحتوى أسلوبٌ علميٌّ، فلا بدّ من توافر شرط الموضوعيّة فيه، وضبط العوامل الذاتيّة التي يمكن أن تؤثر في نواتج البحث، لذا يتطلب الأمر التحقق من ثبات التحليل، وهناك عدة طرق للتحقق من ثبات التحليل منها:

الأولى: اتساق التحليل وصدقه عبر الزمن

أن يعيد الباحث التحليل بنفسه للمادة نفسها والعينة بعد مدة زمنيّة، وقد قام الباحث بإعادة التحليل بعد مرور اسبوعين من التحليل الأول واستعمل الباحث معادلة هولستي وكان معامل الثبات (0,92)، وملحق (7) يوضح معامل الثبات للتحليل.

الثانية: الاتساق بين المحللين

وهو إعادة التحليل من قبل محلل آخر أو محللين وللمادة نفسها والعينة نفسها ويتم المقارنة بين التحليلين. (الهاشمي ومحسن، 2008: 204)

تاسعاً: الوسائل الإحصائية**1- معامل ارتباط بيرسون:**

لايجاد معامل الثبات لمقياس الميول القرائية

ن مجس ص - (مجس) (مج ص)

$$r = \frac{[ن مجس^2 - (مجس)^2] [ن مجص^2 - (مجص)^2]}{[ن مجس^2 - (مجس)^2] [ن مجص^2 - (مجص)^2]}$$

2- معادلة هولستي:

استعملت لايجاد معامل الثبات للتحليل بين الباحث وباحث آخر.

$$C.R = \frac{2M}{N1+N2}$$

3. مربع كاي (كا2)

استعملت هذه الوسيلة في معرفة الفرق في الميول القرائية بين الذكور والإناث

$$4- النسبة المئوية = 100 \times \frac{\text{العدد الجزئي}}{\text{العدد الكلي}}$$

الفصل الرابع**عرض النتائج وتفسيرها**

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي التي توصّل إليها الباحث في هذه الدراسة وتفسيرها ، وذلك في حدود إجابات الطلبة عن المقياس الذي أُعدّ لمعرفة الميول القرائية، ومعرفة الفرق في الميول للطلبة ولكلا الجنسين.

أولاً: عرض النتائج**الهدف الأول: نتائج معرفة الميول القرائية للطلبة**

لمعرفة الميول القرائية للطلبة استعمل الباحث مقياساً يشتمل على ثلاثة عشر مجالاً، تشتمل على العديد من الموضوعات، وفي ضوء اجابات الطلبة عن المقياس تم حساب الدرجات التي حصل عليها الطلبة ولكل مجال من المجالات، وملحق (8) يوضح ذلك، ومثال ذلك نتائج الميول القرائية الادبية.

الميول القرائية الأدبية

جدول (4)

الاختبار التائي (T test) لعينة واحدة

الدالة	القيمة التائية		الوسط الفرضي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	العينة
	الجدولية	المحسوبة					
دالة	1,96	19,089	6	2,30170	4,15 96	570	الميول الأدبية

يلحظ من الجدول رقم (4) أنَّ الوسط الحسابي للعينة (4,1596, 4) والوسط الفرضي (6)، وأنَّ القيمة التائية المحسوبة (19,089) أكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (1,96) عند مستوى (0.05) وبدرجة حرية (569)، لذا فهي دالة ولكن لصالح الوسط الفرضي للمقياس، أي إنَّ العينة ليس لديها ميول أدبية. وقد استخرج الباحث جميع المجالات بهذه الطريقة

الهدف الثاني: نتائج الفرق في الميول القرائية تبعاً لمتغير الجنس.

1- الميول القرائية الأدبي

الدالة	قيمة مربع كاي		الميول القرائية الأدبية		الجنس
	الجدولية	المحسوبة	لا أميل	أميل	
0.05					
غير دالة	3,84	1,698	67	177	ذكور
			74	252	إناث

يلحظ من الجدول أعلاه أنَّ القيمة المحسوبة (1,698) أقل من الجدولية (3,84) وهذا يعني قلة وجود الميول اتجاه المجالات الأدبية لأي من الطرفين، وهكذا بقية المجالات.

ثانياً: تفسير نتائج الهدف الأول والثاني

1- الميول القرائية الأدبية: لقد لاحظ الباحث من النتائج التي توصل إليها قلة ميل الطلبة إلى الموضوعات الأدبية، والسبب في ذلك يرجع إلى شيوع الموضوعات الأدبية الموجودة في كتاب المطالعة مما أدى إلى عزوف الكثير من الطلبة عن ميولهم اتجاه هذه الموضوعات.

2- الميول القرائية الاجتماعية: يتضح من النتائج أنَّ هناك ميولاً قرائية اتجاه الموضوعات الاجتماعية، ولعلَّ السبب في ذلك يرجع لأهمية هذه الموضوعات وما تشكله من دور كبير في تنظيم حياتنا.

3- الميول القرائية التاريخية: لعلَّ ما أفرزته النتائج من ميل الطلبة للموضوعات التاريخية يرجع إلى أهمية الماضي ومدى تأثيره في حل مشاكل الحاضر وتأثيره في المستقبل.

تظهر بصمات الموضوعات التاريخية في العملية التربوية عن طريق ما تقدمه من فائدة كبيرة للفرد في معرفة ماضي الأمة، وما أعدته للحاضر، وكيفية التخطيط للمستقبل.

4- الميول القرائية الاقتصادية: يلاحظ من نتائج الدراسة إرتفاع ميل الطلبة اتجاه الموضوعات الاقتصادية حيث حصلت على المرتبة الاولى لعلَّ السبب في ذلك يرجع إلى أنَّ هذه الموضوعات غير مألوفة لدى الطلبة، وكذلك ما يمر به البلد من أزمة اقتصادية فالكثير من الطلبة يعرفون ما يمر به البلد من مشاكل فهم يتتوقون لمعرفة الكثير عن هذه الموضوعات.

5- الميول القرائية العلمية: تبين من النتائج أنَّ هناك ارتفاع في ميل الطلبة للموضوعات العلمية حيث حصل هذا المجال على المرتبة الرابعة ولعلَّ السبب الرئيس في عناية الطلبة بهذا المجال.

- 6- الميول القرائية تجاه علوم الحياة: أوضحت النتائج ارتفاع ميل الطلبة اتجاه علوم الحياة، ولعلّ السبب في ذلك يرجع لقرب هذه الموضوعات من حياتنا فمعرفة المزيد من هذه الموضوعات يساهم في تطوير الواقع الذي نعيشه ال يرجع إلى التقدم العلمي والصناعي الذي يشهده العالم اليوم.
- 7- الميول القرائية اتجاه الرياضيات: إنّ هناك انخفاض واضح في ميول الطلبة اتجاه الموضوعات القرائية في الرياضيات؛ ولعلّ سبب عدم العناية من قبل الطلبة بموضوعات الرياضيات يرجع إلى قلة توافر مواد قرائية مشوقة تجذب انتباه الطلبة نحوها.
- 8- الميول القرائية الدينية: يتضح من نتائج الدراسة أنّ هناك انخفاضاً واضحاً في ميول الطلبة الدينية حيث حصل هذا المجال على المرتبة الثانية عشرة أي ما قبل الأخير، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى كثرة مصادر المعلومات الدينية المتمثلة بالقنوات الفضائية ومواقع الانترنت والمجاسل الدينية، التي جعلت الطالب يرغب عن هذه الموضوعات في كتاب المطالعة، لأنه مشبع بها.
- 9- الميول القرائية الرياضية: يتضح من النتائج التي حصل عليها الباحث من الدراسة أنّ هناك ارتفاعاً في ميول الطلبة اتجاه هذه هذا المجال، ولعلّ السبب في ميل الطلبة اتجاه هذه الموضوعات يرجع إلى ما تضيفه الرياضة من حيوية ونشاط.
- 10- الميول القرائية الفنية: يتضح من النتائج التي حصل عليها الباحث أنّ هناك ارتفاعاً في ميول الطلبة اتجاه هذا المجال، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى أهمية الكثير من هذه الموضوعات في حياة الطلبة كالرسم والخط والزخرفة وغيرها.
- 11- الميول القرائية السياسية: تُبين النتائج التي توصل إليها الباحث أنّ هناك ارتفاعاً واضحاً في ميول الطلبة اتجاه هذه الموضوعات، ولعلّ السبب في ذلك يرجع إلى الظروف الراهنة التي يمر بها البلد فلها الأثر الكبير في ميل الطلبة اتجاه هذه الموضوعات.
- 12- الميول القرائية الفلسفية: يرى الباحث إنّ انخفاض ميل الطلبة نحو هذا المجال يعود إلى قلة تأثير مثل هذه الموضوعات بصورة مباشرة في حياتهم.
- 13- الميول القرائية تجاه علم النفس: تبين النتائج التي توصل إليها الباحث إرتفاع الميول القرائية للطلبة اتجاه هذا المجال حيث حصل على المرتبة الثانية، ولعلّ السبب في ميل الطلبة اتجاه هذه الموضوعات يرجع إلى إتصالها ومساسها بحياتهم، وما تقدّمه من فائدة في حل مشاكلهم.

الهدف الثالث: تحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر في ضوء الميول القرائية وتفسيره

لتحليل محتوى كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي لا بدّ من معرفة الميول القرائية للطلبة وقد تم استعمال مقياس لمعرفة الميول كما مرّ ذكره في الهدف الأول واستعمل الباحث (التكرار) وحدة للتعداد والنسبة المئوية لمعرفة نسبة كل مجال في كتاب المطالعة المقرر ؛ لأنّ قوة ظهور كل مجال وتأكّده يحدد بوساطة التكرار وهو أحد طرق العد ووسيلة لايجاد الكمية في تحليل المحتوى (البطش، فريد كامل أبو زينة، 2007: 24). وكما هو موضح في جدول رقم (30)

نتائج تحليل كتاب المطالعة المقرر للصف الرابع الأدبي

يتضح من جدول رقم (30) أنَّ نسبة تمثيل الموضوعات كان كالآتي:

ت	المجالات الرئيسية	مدى توافر المجالات في كتاب المطالعة للصف الرابع الأدبي					
		متوافر		متوافر الى حد ما		غير متوافر	
		ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية	ك	النسبة المئوية
1	المجالات الادبية	18	52.94	0	0%	16	47%
2	المجالات الاجتماعية	5	14.7	2	5.88%	27	41.79%
3	المجالات التاريخية	0	0%	2	5.88%	32	94.11%
4	المجالات الاقتصادية	0	0%	0	0%	34	100%
5	المجالات العلمية	1	2.49	0	0%	33	97.5%
6	مجالات علوم الحياة	0	0%	0	0%	34	100%
7	مجالات الرياضيات	0	0%	0	0%	34	100%
8	المجالات الدينية	5	14.7	3	8.28%	26	76.47%
9	المجالات الرياضية	0	0%	0	0%	34	100%
10	المجالات الفنية	0	0%	0	0%	34	100%
11	المجالات السياسية	4	11.76%	4	11.76%	26	76.47%
12	المجالات الفلسفية	1	2.94%	.	0%	33	97.5%
13	مجالات التربية وعلم النفس	0	0%	0	0%	34	100%

- 1- الموضوعات الأدبية: جاءت هذه الموضوعات في كتاب المطالعة كموضوع أدبي صريح والذي عُبر عنه بـ(متوافر) بنسبة 52 %، وهذه نسبة كبيرة إذا ما قورنت مع ميول الطلبة الأدبية حيث لوحظ قلة ميولهم اتجاه هذه الموضوعات.
 - 2- الموضوعات الاجتماعية: تمثل هذه الموضوعات في كتاب المطالعة نسبة 14 % بشكل متوافر، ونسبة 5 % بشكل متوافر إلى حد ما ونقص بالمتوافر إلى حد ما هو أنَّ هذه الموضوعات متواجدة بشكل ضمني ضمن الموضوعات الرئيسة وهذه النسبة تعد قليلة إذا ما قورنت تجاه ميول الطلبة الاجتماعية.
 - 3- الموضوعات التاريخية: تمثل هذه الموضوعات في كتاب المطالعة قليلة جداً حيث أنها تمثل نسبة 5% وبشكل متوافر إلى حد ما وهذه نسبة قليلة قياساً بميول الطلبة.
 - 4- الموضوعات الاقتصادية: تمثل الموضوعات الاقتصادية في كتاب المطالعة نسبة 0% على الرغم من ارتفاع ميول الطلبة وبشكل كبير اتجاه هذا المجال حي احتل المرتبة الاولى بين المجالات.
 - 5- الموضوعات الفنية والرياضية وموضوعات التربية وعلم النفس كانت نسبة تمثيلها في كتاب المطالعة 0% على الرغم من ميل الطلبة الكبير اتجاه هذه الموضوعات حيث حصلت الموضوعات الفنية على المرتبة السابعة، وحصلت الموضوعات الرياضية على المرتبة السادسة أما موضوعات التربية وعلم النفس فقد حصلت على المرتبة الثانية، وعليه فان عدم اشتغال كتاب المطالعة على هذه الميول يدل على عدم مراعاة ميول الطلبة.
 - 6- الموضوعات السياسية: تمثل هذه الموضوعات في كتاب المطالعة نسبة 11% كموضوع رئيسي أي بشكل متوافر، وكذلك 11% كموضوع ضمني أي بشكل متوافر إلى حد ما، وهذه النسب قليلة مقارنة مع ميول الطلبة حيث احتلت هذه الموضوعات على المرتبة الرابعة.
 - 7- موضوعات علوم الحياة: تمثل هذه الموضوعات في كتاب المطالعة نسبة 0% على الرغم من وجود ميول للطلبة اتجاه هذه الموضوعات حيث احتلت هذه الموضوعات المرتبة الثامنة وهذا يدل على عدم مراعاة ميول الطلبة.
- ويمكن تفسير هذه النتائج أعلاه بما يأتي:

- 1- لعلّ عدم مراعاة ميول الطلبة القرائية في كتاب المطالعة يرجع إلى قلة خبرة بعض المؤلفين بقواعد اعداد الكتب المنهجية ومنها معرفة ميول الطلبة.
- 2- قد يرجع عدم مراعاة هذه الميول إلى ندرة وجود دراسات علمية استطلعت ميول الطلبة في هذه المرحلة.

الفصل الخامس

أولاً: الاستنتاجات

- 1- الكثير من الطلبة يميلون إلى الموضوعات غير المألوفة في المنهج المقرر.
- 2- اختلاف الطلبة في الميل لقراءة الموضوعات في الصّف الواحد.
- 3- بعض موضوعات المطالعة لا تتلاءم ومستوى الطلبة.

ثانياً: التوصيات

- 1- على المتخصصين مراعاة الطلبة عند اختيار محتوى المنهج ومراعاة ما يلبي حاجاتهم وميولهم فكلما كان المنهج ملبياً لحاجات المتعلمين كان اقبالهم عليه أكبر.
- 2- يوصي الباحث بإعادة النظر بالكتاب وذلك بتنقيحه بالشكل الذي يحقق ميول الطلبة.
- 3- أن يتضمن المنهج ثقافة وعادات وقيم ورغبات وأنماط المجتمع المحلي الذي يعيشه الطلبة.
- 4- إطلاع مديرية المناهج العامة على آخر الدراسات التي عُنت بتحليل الكتب المنهجية وتقويمها للإفادة من نتائجها.
- 5- التأكيد على أهمية الميول القرائية للطلبة في صياغة كتب المطالعة.
- 6- تعديل المنهج بما يتلاءم مع حاجات الطلبة وميوله من أجل زيادة اقبال الطلبة على القراءة.

ثالثاً - المقترحات

- 1- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في تحليل وتقويم محتوى موضوعات كتاب المطالعة في المرحلة المتوسطة.
- 2- إجراء دراسة مقارنة في الميول القرائية للطلبة عند الارياف والمدن في مادة المطالعة.
- 3- إجراء دراسة تجريبية عن أثر المطالعة الخارجية في تنمية الميول القرائية.
- 4- اجراء دراسة مماثلة في المرحلة الجامعية ولمعرفة الفرق في الميول القرائية للطلبة وكذلك الفرق في الميول بين الكليات.
- 5- تقويم كتاب الادب للمرحلة الاعدادية في العراق في ضوء الاهداف التربوية.
- 6- تقويم كتاب القراءة للمرحلة الابتدائية في ضوء الاهداف التربوية بطريقة تحليل المحتوى

المصادر

1. ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم، لسان العرب، ج8، دار الحديث، القاهرة، 2013.
2. أبو التمن، عز الدين، آليات التفكير الاستنتاجي، ج3، منشورات جامع الفتح، بيروت، 2007.
3. الألوسي، جمال حسين، وأميمة علي خان، علم نفس الطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد، العراق، 1983.
4. الجعافرة، عبد السلام يوسف، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر، عمان، 2011.
5. حراشة، إبراهيم محمد علي، المهارات القرائية وطرق تدريسها، ط1، دار اليازوري، عمان، 2013.
6. الحمداني، موفق، وعدنان الجادري، وعامر قنديلجي، عبد الرزاق بني هاني، فريد أبو زينة، مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر، عمان، 2006.
7. الخطيب محمد إبراهيم، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي، ط1 مؤسسة الوراق للنشر، عمان، 2008.

8. الدليمي، عصام حسن، علي عبد الكريم صالح، البحث العلمي أسسه ومناهجه، ط1، الرضوان للتوزيع والنشر، عمان، 2014.
9. زاير، سعد علي، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، 2011.
10. الشينباني، عمر محمد التومي، الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب، ط3، الدار العربية للكتاب، مصر، 1987.
11. عاشور، راتب قاسم، محمد مقدادي، المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009.
12. عبد الباري، ماهر شعبان، إستراتيجيات فهم المقروء، ط1، دار المسيرة، عمان، 2010.
13. عبد عون، فاضل ناهي، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
14. العزاوي، رحيم يونس كرو، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط1، دار دجلة عمان، 2008.
15. عطية، محسن علي، مهارات الإتصال اللغوي وتعليمه، دار المناهج، عمان، 2007.
16. علاّم، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم النفسي والتربوي، ط5، دار الفكر، مصر، 2011.
17. عمر، محمود أحمد حصّة، عبد الرحمن فخرو، تركي السبيعي، آمنة عبدالله تركي، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2010.
18. عوض، فايزة السيد محمد، الاتجاهات الحديثة في تعليم القراءة وطرق تنميتها، ط1، ايتراك للنشر، مصر، 2003.
19. محمد، وائل عبدالله، ريم احمد عبد العظيم، تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية، ط1، عمان، 2012.
20. مذكور، علي احمد، تدريس فنون اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة، عمان، 2009.
21. ملحم، محمد سامي، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، 2010.
22. منسي، محمود عبد الحليم، علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعة، عمان- الأردن 1999.
23. النعيمي، محمد عبد العال، عبد الجبار توفيق البياتي، طرائق ومناهج البحث العلمي، ط1، دار الوراق للنشر، عمان، 2009.
24. الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية، تحليل مضمون المناهج المدرسية، ط1 دار صفاء للنشر، عمان، 2011.
25. الهاشمي، عبد الرحمن، محسن علي عطية، تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، 2009.

تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير التربية الجمالية

م.م. فراس عيال مطر

المديرية العامة لتربية محافظة القادسية

Analyzing the Content of the Book of Biology Of the Third Intermediate Class

According to the Aesthetical Standards

Asst. Lect. Firas Ayal Mutar

General Directorate of education in Al-Qadisya Governorate

Abstract

The present study aims at analyzing the content of the book of biology of the third intermediate class according to the aesthetical Standards which consist of three scales (religion, family and school, and health and nutrition).

الملخص

إن البحث الحالي هدف إلى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء (الإنسان وصحته) للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2014-2015 في ضوء معايير التربية الجمالية. وقد قام الباحث لتحقيق الهدف ببناء أداة تتضمن معايير وفقرات التربية الجمالية إذ تكونت هذه الأداة بشكلها النهائي من ثلاث (3) معايير رئيسية وهي (الدين، الأسرة والمدرسة، الصحة والغذاء) وهذه المعايير تتضمن واحد وعشرون (21) فقرة فرعية، وتم تحليل المحتوى للكتاب بواقع (160) صفحة وعرضت القائمة على مجموعة من الخبراء والمحكمين وتم إيجاد صدقها وثباتها ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: إن كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط كان بمستوى جيد مقارنة بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحث استناداً إلى آراء الخبراء وهي 70%، وأن معيار الصحة والغذاء وفقراته كانت الأكثر تنفيذاً في كتاب علم الأحياء إذ حصل على أكبر عدد من التكرارات بينما كان معيار الأسرة والمدرسة وفقراته الأضعف تنفيذاً إذ حصل على أقل عدد من التكرارات وأوصى الباحث بجملة من التوصيات منها الاهتمام بالفقرات الرئيسية والفرعية التي لم يتم التركيز عليها والمهملة لمعايير التربية الجمالية والعمل على تضمينها في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط كذلك والعمل على التوازن في نسب تضمين معايير التربية الجمالية المختلفة في كتاب علم الأحياء بحيث لا يطغى بعد معين على بقية الأبعاد، كذلك اقترح الباحث عدة اقتراحات منها إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتشمل تحليل محتوى كتب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية (الرابع والخامس والسادس العلمي) وبقية كتب علم الأحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير التربية الجمالية.

الفصل الأول

مشكلة البحث:

لقد خلق الله الإنسان وزينه بالعقل ليميز فيه الجميل من القبيح، ولينظم حياته ويتكيف مع بيئته وينسجم مع حياته ويتصرف بفن وذوق، ولقد توارثت البشرية قيم التربية الجمالية الباطنة والظاهرة عن طريق منظومات متكاملة ومعايير وأشكال ورموز وأبنية ورسومات وسلوكيات متفاعلة (الأخلاق، العدل، الحب، الشجاعة، الخير، الحق، الكرم، الشهامة... إلخ). ولقد تناقلتها الحضارات السابقة والفلسفات القديمة، والديانات السماوية للأمم اللاحقة. هذا وقد حرصت المجتمعات الحديثة على الاهتمام بالتربية الجمالية وأفردت لها ولمناهجها التربوية بعض الموضوعات في المقررات الدراسية بغية صقل شخصية طلابها في كافة الجوانب (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسمية... إلخ) وكذلك لزيادة الوعي الجمالي، والتذوق الجمالي، والثقافة الجمالية عندهم بغية إعداد جيل واعد يتفاعل مع الحياة بإيجابية وذوق رفيع يساعد على الإبداع والابتكار.

ان غرض التربية الحديثة هي إعداد الإنسان للحياة وليس كما يظن البعض إنها مجرد إكساب الناشئ كما معرفياً، وإنما هي رسم السمات الشخصية وتنمية القيم والميول، وتحويل الإنسان إلى كائن مفكر يتخيل ويتصور ويبدع ويبتكر وبغير، وعليه فان علاقة الإنسان بالتربية الجمالية علاقة الكل من الجزء كما ان التربية الجمالية ليست ترفاً. وان الحاجة إليها ليست من باب الكماليات للإنسان كما يتصورها البعض، وإنما هي حاجة أساسية فطرية موروثية يولد الإنسان مزود بها، فكما يحتاج أحداً أن يربي عقله ويربي نفسه ويربي روحه ويربي جسده هو بحاجة إلى الجمال واللذة والمتعة.

وعليه فإن الباحث يحاول وضع أيدي المهتمين والمربين على المفاهيم، والمعارف اللازمة لتطوير الوعي الجمالي، وتعلم معايير التربية الجمالية التي غيبت كثيراً عن مناهجنا وتعليمنا رغم وجودها في تربيتنا الدينية والإسلامية. وضرورة تضمين مناهج وكتب علم الأحياء معايير وأبعاد التربية الجمالية مما يساهم في تطويرها، في ضوء ذلك يمكننا تحديد مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي:

- ((ما مدى تضمين محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط لمعايير التربية الجمالية؟))
أهمية البحث:

تعتبر التربية الجمالية مهمة وضرورية، ولا سيما في هذا العصر، فقد تعددت الآراء، ولكنها لم تختلف في تأكيد ضرورتها للإنسان عامة، وللناشئة خاصة، وللتربية الجمالية أيضاً أثرها الكبير وأهميتها في رفع مستوى الثقافة الجمالية للإنسان، وهي تسهم في إغناء عالمه الروحي، وضبط تأثير وسائل الإعلام العامة عليه، وقد أشار العلماء والباحثين إلى أهمية التربية الجمالية بقولهم: "يستطيع الإنسان أن يفهم الجمال بشكل واسع حين يشارك في الإبداع في الفن والعمل والحياة الاجتماعية وتظهر أهمية التربية الجمالية وتتجلى في حاجة الإنسان إلى تنمية مخيلته وحساسيته وشتى قواه الإبداعية، والظاهر أن الإنسان المعاصر قد أخذ يضيق ذرعاً بالتربية العقلية القائمة على الاهتمام بالمنطق وحده، فصار على استعداد اليوم للإفساح المجال أمام التربية الجمالية القائمة على الاهتمام بالمخيلة. (شاهين، 2014، 7)

هدف البحث:

يهدف البحث الى تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط وفقاً لمعايير التربية الجمالية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على تحليل كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط (الإنسان وصحته)، للعام الدراسي 2014-2015 وهي:

1- كتاب علم الأحياء المقرر (الإنسان وصحته) للصف الثالث المتوسط 2014 الطبعة الرابعة.

تحديد المصطلحات:

تعرف التربية الجمالية: "بأنها ذلك النشاط الذي يهدف إلى تنمية الإنسان في مختلف مراحل حياته متمتعاً بقدرة خاصة على التذوق القيم الكامنة في الحياة". (ابو العينين، 1987، 194)

وتُعرف التربية الجمالية: "بأنها رعاية النشء منذ حداثة سنهم للتذوق الجمال والعيش في كنفه، وإيجاد ظروفه واستخدامه كأداة عدوى لسائر الأفراد ليشبوا في ألفة لا تتقطع بقيم الجمال في كل مرافق الحياة". (صقر، 143، 1990)

وتعرف أيضاً بأنها: "التربية المستمرة والتي يجتمع فيها التنسيق بين إنماء شخصية الفرد، وهو ما يوحى إلى المزاوجة بين القوى الإدراكية وبين الدوافع الحسية والوجدانية، والى تحقيق التوازن بين القيم العلمية والتقنية وبين القيم الجمالية والروحية والخلقية". (الشرييني، 2001، 30)

وتعرف بأنها: "تعبير يقصد به الجانب التربوي الذي يرقق وجدان الفرد وشعوره، ويجعله مرهف الحس، مدركا للتذوق والجمال، فيبعث الله في نفسه السرور والارتياح، ويرتقي وجدانه، وكل هذا يساعد على تربيته على قوة الإرادة، وصدق العزيمة". (تثيان، 2010، 33)

وعرف الباحث التربية الجمالية نظرياً: "هو ذلك الاعداد والتنمية والتهيئة الكاملة لشخصية المتعلم من خلال تنمية معايير التربية الجمالية (الدين، الاسرة والمدرسة، الصحة والغذاء) وتنشئة طالب يكتسب نشاط ينمي التذوق والجمال والترقق في كافة مراحل حياته".

ويعرفها اجرائياً: "مجموعة من المعلومات والنشاطات التي يتضمنها كتاب علم الاحياء (الانسان وصحته) للصف الثالث المتوسط والتي تتضمن معايير التربية الجمالية (الدين، الاسرة والمدرسة، الصحة والغذاء)".

ويعرف الباحث محتوى كتاب علم الإحياء للصف الثالث المتوسط (الانسان وصحته) نظرياً: "بأنها المعلومات التي اهتمت بدراسة جسم الإنسان وأجزاءه والأجهزة والأعضاء التي يتكون منها والامراض التي تصيبه والوقاية منها".

وإجرائياً بأنها: "المعلومات التي يتضمنها محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط (الانسان وصحته) في العراق للعام الدراسي (2014-2015م)، ما عدا العنوان الرئيسي، والمقدمات، وعناوين الفصول، ومؤشرات الأداء، وأسئلة الفصول، والفهارس، وتعريف المصطلحات".

الفصل الثاني

إطار نظري

إنَّ التربية الجمالية هي التي تجعل الإنسان ينعم بالحياة، لأنَّه من خلالها يُدرك أنَّ سر الحياة السعيدة والناجحة يكمن في حرصه على أن يرى ما فيها من مظاهر الجمال والذي ينعكس على سلوكه فيُصبح مرهف الحس، رقيق الوجدان، مهذب الانفعالات. يرى أفلاطون أنَّ المجتمع يجب أن يزود بالموهوبين من الفنانين الذين يشكلون الحياة ويخلقون البيئة الجمالية التي يترعرع فيها الناشئ، فيتعود أن يشم النسمة الصافية والعطر مما حوله منذ نعومة أظافره حتى إذا شب ونسي المصدر فلا بد له أن يتعرف على مسببات الجمال الذي آخاه حين كان صغيراً، ويُصبح أحد رواده الذين يعيشون به في الكبر. (صقر، 143، 1990)

المناهج الدراسية والتربية الجمالية:

إن المنهج بمفهومه الحديث ليس مجموع القرارات لغرس الثقافة الجمالية لدى الطلاب إنما هو مجموعة من الخبرات والنشاطات والمفاهيم والمعارف ينسجم مع مبادئ التربية الجمالية لابد أن تحتوي المناهج الدراسية للمؤسسات التعليمية جزءاً كبيراً من قيم الفن والجمال والإبداع والمتعة والتذوق الجمالي وذلك نظراً لأهميتها في النمو المتكامل للشخصية وجوانبها المتعددة. (الجرجاوي، 2011، 29)

إن تنشئة الفرد على التذوق والجمال ضرورة عصرية تسعى الأمم المتقدمة لتنقيف أبنائها عليها من أجل الأخذ بأسباب الحضارة باستغلال أوقات فراغ الطلاب في قراءة الكتب الغير المنهجية والقصص والمشاركة إلى المتاحف والمعارض الفنية من أجل ترسيخ مبدأ التربية الجمالية. وبناءً على ذلك فإن الأنشطة الضرورية ترسخ القيم الجمالية وتتحول إلى سلوكيات يومية يمارسها الطالب في حياته العادية والتي تؤثر في شخصية الطالب وتساعد في تنمية قدراته الكامنة وتؤثر على أحاسيس الناشئة وأخلاقهم وفكرهم وتنشط دوافعهم وحيويتهم تجاه أنفسهم وأوطانهم. (الخضر، 2، 2005)

أهمية التربية الجمالية

وبالنظر إلى ما ينطوي عليه الجمال من قدرة على توجيه الاستجابة الوجدانية للأفراد، فإن من شأن التحكم فيه أن يُكسِبَ وسائل الاتصال قوة جذب تؤثر على سلوك الفرد وقناعاته وتهيئته للانتقاد والتبعية.

أن الطفل يولد مزوداً بغريزة حب الجمال وحب الاطلاع، فالإنسان بفطرته يحب كل جميل وينجذب إليه، وعلى هذا فإن الغرض من التربية الجمالية هو أن نربي في الطالب حب الجمال، ثم تنشئته على تقدير الجمال والإعجاب به، وأخيراً تعليمه على إصدار الحكم الجمالي وتذوقه. وأدرك الناس منذ عهود طويلة أهمية الجانب الوجداني الجمالي حتى إن الحكمة تقول: "إذا كان معك رغيان من الخبز فبع أحدهما واشتر به باقة من زهر"، ومعنى ذلك أن الاستمتاع بجمال

الطبيعة يسد حاجة نفسية عند الإنسان لا تقل أهمية عن الرغبة الذي يسد حاجة الجسد. من جانب آخر، حينما يعتاد الطالب رؤية الجمال والإحساس به صغيراً، فإنه سيلفظ القبح ويستهنه، بل وسيثور عليه ويحاول أن يستبدله بكل ما هو جميل.

فالجمال ليس فضلة في حياة الإنسان إنما هو شيء أساس ومظهر حضارة الإنسان ورفقه، ومظهر من مظاهر تقدم المجتمع "والله جميل يحب الجمال"، ولن يتم الوصول إلى الجمال القدسي إلا إذا بدئ بهذا الجمال الأرضي الذي يسمو بالأرواح والقلوب.

ومن دواعي أهمية التربية على الجمال أن الجمال يعمل على تنظيم علاقة الفرد بنفسه عندما يوحي له بضرورة التعامل العاقل الملمح مع كل مشاهد الكون والحياة. واجتماعياً، فإن التربية الجمالية تعمل على تكوين علاقة الفرد بالمجتمع على أساس التضامن والتعاون والتعاقد بين أفراده، والتربية على الجمال هي محاولة لبناء علاقة الفرد بالكون على أساس التجاوب، لأن الجمال يشد الإنسان إلى الحياة والقبح ينفره منها. (العزي، 2015، 5) ويستخلص الباحث أهمية التربية الجمالية في النقاط التالية:

- 1- ان لها أهمية كبيرة إنسانية واجتماعية خالدة تتمثل في القضاء على السلوك العدواني عند الطلبة.
 - 2- تكسب الطالب الذوق الرفيع واحترام الآخر ويحب الخير ويكره الشر.
 - 3- تجعل الطالب متزناً ويعيش بإنسانية وتبعده عن الهمجية والبهيمية.
 - 4- التربية الجمالية تؤدي الى انشاء امة راقية تسير نحو المدنية والتقدم والحضارة.
 - 5- ترقق وجدان الفرد وشعوره وترتقي بهما، وتجعله مدركاً للذوق الجمالي.
 - 6- تفتح الأفق العقلي والنفسي والوجداني لدى الإنسان وتثير النشاط عند الطالب.
 - 7- وسيلة لتحقيق الكثير من الاهداف التربوية التي تدعو إليها التربية الحديثة.
 - 8- تؤدي التربية الجمالية الى تمكين الطالب من الميل والاستزادة للحصول على المعارف.
- يتضح مما سبق أنَّ للتربية الجمالية أهمية كبيرة لأفراد المجتمع، فهي تفجر في نفوسهم مشاعر الحب، وتلهمهم نوازع السمو، وترسم في حياتهم معالم التطور، وترقق أحاسيسهم، وترهف أذواقهم، وتهب طاقات من الخير، وتجعل الفرد إنساناً جميلاً والإنسان الجميل هو الإنسان الذي يكره الكلمات المشبوهة الملتوية، وهو الذي لا يحقد ولا يغدر ولا يخون ولا يقيم وجوده على أنقاض الآخرين.

أهداف التربية الجمالية:

للتربية الجمالية أهداف نذكر بعضها في النقاط التالية:

- 1- النمو المتكامل لشخصية الطالب بمختلف جوانبها: العقلية والنفسية والجسدية والانفعالية.
- 2- إثارة خيال الطالب، وتحفيز ملكة التفكير لديه.
- 3- اهتمام الطالب بالبيئة والعمل على الحفاظ عليها، وإكساب الفضائل وحب الخير.
- 4- تمكين الطالب على التعبير عما بداخله والتأثير على الآخرين وتوجيههم.
- 5- اعداد طلبة لديهم القدرة على الإبداع والابتكار، والقدرة على العمل المؤدي إلى التغيير نحو الأفضل.
- 6- تنمية قدرات الطلبة الكامنة وتعريف الطالب بقدراته ومواهبه مما يساعد في تنمية شخصيته.
- 7- تعليم الطلبة الطاعة والالتزام وضبط النفس وتزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات الجمالية وإشباع حب الاستطلاع
- 8- اكتشاف الطلبة الموهوبين مع تبني مواهبهم وتنميتها وصقل تلك المواهب و تنمية روح المشاركة والتعاون بين الطلبة وأفراد المجتمع..
- 9- علاج المشكلات النفسية والسلوكية المنتشرة بين الطلبة وكذلك أفراد المجتمع. (محروس، 21، 2015)

ويرى الباحث ايضا إنَّ الطلبة في مدارسنا العراقية في العصر الحديث أحوج ما يكون إلى التربية الجمالية وإلى تحقيق وظائفها، وتمثل أهدافها لأنَّه بحاجة إلى الوعي الجمالي الذي يوقظ الحس وينمي الإحساس بالقيم والحق؛ ولأنَّ التربية الجمالية هي تربية على طريق الاستمتاع والإبداع، والإبداع هو المستقبل الأفضل للمجتمع.

معايير التربية الجمالية:

تحتل التربية الجمالية مكانة مهمة لما تقوم به من دورٍ بارز في حياة الفرد والمجتمع على حدٍ سواء، ولهذه التربية مصادرها المتعددة، وأساليبها المتنوعة، ومعاييرها المختلفة. ونعرض هنا المعايير المتعددة للتربية الجمالية والتي يُمكن أن تستخدمها المؤسسات التربوية والتنظيمات المجتمعية في غرس مبادئ وتنمية أبعاد ومعايير تلك التربية.

1. الدين

يعتبر الدين من ألق العواطف الإنسانية التي تتصل بالبشر والتي تعبر عن مكنون نفوسهم، وتوجه سلوكهم في الحياة، فالدين وما يتضمنه من روحانيات لا يتعارض مع مقومات الحياة المادية بل إنَّه يدعمها ويثبت كيانها، وهو من أقوى المؤثرات الروحية لأنَّه يتصل بالإنسان ككل وليس بجانب واحد من جوانب شخصيته.

وبتعد تجاهل الدين كمصدر من مصادر التربية الجمالية- بل هو المصدر الأول والأعظم- والضرورة تبدو إليه من واقع أنَّه منهج إلهي وشريعة سماوية ودستور خالد، صادر من إله حق عالم بأحوال الخلق، وهذه ضرورة تربوية لأنَّ التربية لا تعنى مجرد إكساب الناشئ كماً معرفياً صغراً أم كبيراً، وإنَّما تُعنى بالدرجة الأولى إكساب الناشئ من السمات والقيم والعادات والميول ما يحيله من مجرد كائن حي يأكل ويشرب ويتناسل وينام إلى إنسان مفكر يتخيل ويتصور، ويخطط ويبدع، ويدبر ويبتكر. (عطا، 48، 2005)

2. الأسرة والمدرسة

تعتبر المدرسة الوسيلة التي اصطنعها المجتمع بجانب الأسرة لنقل الحضارة ونشر الثقافة وتوجيه الأبناء الوجهة الاجتماعية الصحيحة كي يكتسبوا من العادات الفكرية والعاطفية والاجتماعية التي لا تساعدهم فحسب على التكيف الصحيح في المجتمع بل كذلك على التقدم بهذا المجتمع، فالمدرسة والأسرة هما إذن المؤسسات اللتان اصطنعها المجتمع للإشراف على العملية الاجتماعية. ولهذا فهما الوسيلتان اللتان من خلالهما يمرر الإنسان لأجيال المستقبل تجربته الماضية ثم مخططاته ومشروعاته المستقبلية والتي تدخل بشكل عام ضمن ما يسمى بالبرامج التربوية، بشكل ضمني كما هو الشأن في كل أسرة، أو بشكل مهيكّل ومنظم كما في المدرسة.

اما الأسرة فهي أولا المدرسة الأولى التي يتعلم فيها الطفل لغة أمه والمشي وبعض الأخلاق والقيم، ومن خلال أسرته يكتشف نفسه ومحيطه، فهي التي تمنحه الهوية والأمان والحنان. وبالتالي فهي تلعب نفس وظائف المدرسة كلها بالإضافة إلى كونها المسؤول الأول والأخير لنجاح تنشئة الفرد فهي بالتالي مؤسسة شمولية تؤدي مختلف الأدوار، إلا أن الوضع في الوقت الراهن قد تقلصت فيه هذه الوظائف ومعها مسؤوليات الأسرة فتحولت بذلك هذه الأخيرة من مركز دائرة التربية إلى عنصر أو طرف مشارك في العمل التربوي. (عليوش، 2012، 1)

واما المدرسة فتعتبر من اهم المؤسسات التربوية التي تؤدي دورها في بناء الطالب وصالح المجتمع وتساهم- بالدرجة الاولى- في تكوين الحصيلة العلمية للطالب من خلال تزويده وتربيته على اساس متين من المثل والقيم العليا، وإكسابه أنواع من المعارف والمهارات التي تشكل شخصيته، وتبنيه على أسس علمية وثقافية، واجتماعية وسلوكية، وبالتالي يصبح الطالب معد إعدادا جيدا لىواجه المجتمع، ويواكب التطورات العصرية. (ثيان، 2010، 142)

وتهدف المدرسة الى غرس مبادئ العقيدة الإسلامية، وترسيخ القيم والمبادئ، وتنمية القدرات والإسهام في تطوير الذات، واكتشاف المواهب والميول مبكراً، والمساعدة على تطويرها، وتنمية الإبداع والتفكير العقلي. وتهدف المدرسة ايضا الى انشاء روح الجماعة والتكاتف، ونبذ طرق واساليب التعلم التي توجد جوا من الفردية وتشجع الاثرة والانانية، وبالتالي تساهم المدرسة على تنمية الادوار الاجتماعية لدى الطلبة. (علي، 2007، 151)

3. الصحة والغذاء:

تشكل صحة الطلبة بمفهومها الشمولي من النواحي العقلية والجسدية والنفسية والاجتماعية أحد أهم الأسس التي تعمل مناهج التربية والتعليم على ترجمتها من خلال برامج وخطط تهدف الى ايجاد البيئة المدرسية الداعمة للفئة المستهدفة التي تمثل اعداد هائلة من الطلبة.

تستطيع المناهج المدرسية (وخاصة مناهج مادة علم الاحياء) أن تعزز صحة كل من الطلبة والمعلمين وعائلاتهم وأعضاء المجتمع المحلي، إذ تمثل هذه المناهج مؤلفاً مناسباً يستطيع الطالب من خلاله أن يتعلم ويعمل ويهتم بالآخرين ويحترمهم، وإذ أن الطالب يقضي جزءاً كبيراً من وقته في المدرسة ودراسة المناهج التعليمية، بالتالي يكون للبرامج الصحية والتعليمية أثر كبير في تغيير سلوكيات الطلبة في مراحل مبكرة من حياتهم بهدف تبني نمط حياة صحي.

ان العلاقة بين الصحة والتعليم علاقة وثيقة وتبادلية، فالصحة الجيدة للطلبة لها تأثير كبير على تحصيل الطلبة وقابليتهم للتعلم وفي المقابل فان الحضور المنتظم للمدرسة يعزز صحة الطلبة، إذ اثبتت الابحاث ان ضعف الوضع الصحي للطلبة من بين الاسباب المؤدية الى ازدياد التغيب عن المدرسة والتسرب المبكر وضعف الاداء في الصف، كما ان التعليم الذي يكسب الطلبة المهارات المتعلقة بالصحة ضروري لسلامتهم البدنية و النفسية والاجتماعية. (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2010، 1-2)

ان في حكم المؤكد علمياً أن التغذية السليمة والمتوازنة ضرورة لا غنى عنها لتحقيق النجاح المدرسي نظراً لدورها في تقوية التركيز ومضاعفة القدرات العقلية، والتأثير إيجاباً على المهارات الذهنية مثل تذكر المعلومات واستيعاب الدروس. ويشير خبراء التغذية إلى أن تأثير العناصر الغذائية يختلف تبعاً لأدوارها ووظائفها وأهميتها لجسم الإنسان.

(الجلبان، 2015، 4)

ويرى الباحث إننا لا نطالب بالكمال في هذا المجال، لأنه مستحيل، بل بتوافر الضروري لصحة الناشئة، حتى يكون أمامهم المجال لإنقاذ أجسامهم من الاغذية الضارة وغير المفيدة، ولابد لذلك من تنسيق الجهود بين المدرسة والمجتمع. والتعاون ما بينهما لإنتاج وتربية جيل سليم قادر على الفهم والاستيعاب، ينشأ ويكبر على ما تربي عليه في الصغر.

الفصل الثالث**إجراءات البحث****منهج البحث**

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، لتحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط، واستخدم طريقة تحليل المحتوى، وهي إحدى الطرق المسحية في المنهج الوصفي، لما له من أهمية في الكشف عن مدى الاهتمام في المحتوى، ومن أهم المجالات التي يستعمل فيها أسلوب تحليل المحتوى هو مجال المناهج، والكتب المدرسية المقررة. (احمد والحمادي، 1987، 364)

ويعرف (Holist,1968) تحليل المحتوى بأنه "طريقة وأسلوب للاستنتاج عن طريق التشخيص الموضوعي المنهجي لخصائص محددة في المحتوى" (Holsti,1968,601)

تحديد مصادر البيانات:

شمل هذا البحث محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط المؤلفة حديثاً في جمهورية العراق للعام الدراسي 2014- 2015، ط4، جدول (1) إذ يُعد تحديد مجتمع البحث من الخطوات المنهجية المهمة في البحوث التربوية، ويتطلب دقة بالغة يتوقف عليها إجراء البحث، وتصميمه، ودقة نتائجه. (شفيق، 2001، 184)

جدول (1)

كتاب علم الأحياء المقرر في الثالث المتوسط

ت	عنوان الكتاب	الطبعة	عدد الصفحات المحللة
1	كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط (الإنسان وصحته)	ط4 لسنة 2014	160

يتضح من الجدول (1) أن عدد الصفحات المحللة (160) صفحة بعد أن استثنى الباحث العنوان الرئيسي، والمقدمات، وعناوين الفصول، ومؤشرات الأداء وأسئلة الفصول، والفهارس، وتعريف المصطلحات. أداة البحث:

من مستلزمات هذا البحث أن تكون هناك أداة للتصنيف، يتم بموجبها تحليل محتوى كتب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط، تتعلق بطريقة تحليل المحتوى التي استخدمها الباحث، إذ من جملة مستلزماتها وجود تصنيف يحقق أهداف البحث ويلتزم المادة المحلل. (Holsti, 1968, 95)

وقد قام الباحث بمراجعة بعض الدراسات التي تناولت معايير وفقرات التربية الجمالية وقام بإعداد قائمة بمعايير التربية الجمالية الواجب توفرها في محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط، وقام بعرضها على السادة المحكمين الذين تم ذكرهم في ملحق رقم (2).

وتوصل الباحث إلى قائمة بمعايير التربية الجمالية لمحتوى كتاب علم الأحياء المبحوثة في صورتها النهائية والمتكونة من (3) معايير رئيسة تضمنت (21) فقرة، كما في جدول رقم (2).

جدول (2)

معايير التربية الجمالية وفقراته

ت	المعايير	عدد الفقرات
1	الدين	9
2	الأسرة والمدرسة	6
3	الصحة والغذاء	6
	المجموع	21

خطوات التحليل:

تم اعتماد الفكرة الصريحة أداة للتحليل نظراً لكونها أكثر وحدات التحليل استخداماً وأن لها من السعة ما يكفي لإعطاء معنى، ومن الصغر ما يقلل من احتمال تضمينها لعدة اتجاهات قياساً بالوحدات الأخرى ولأنها تتلاءم وطبيعة المحتوى المحلل. (الجادري وابوخلو، 2009، 217)

واستخدم الباحث التكرار كوحدة للتعداد. وبعد قراءة محتوى كل مادة على حدة وتحديد الأفكار وتصنيفها ضمن المعيار، تم تفرغها في جداول خاصة بإعطاء تكرار واحد لكل فكرة تحمل مفهوماً لفقرات التربية الجمالية.

صدق التحليل:

للتأكد من صدق التحليل الذي قام به الباحث تم عرض نموذج من المادة المحللة لمحتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط على خبير* في طرائق تدريس علوم الحياة وقد اجمع على صلاحية التحليل وهو ما عدّه الباحث صدقاً للتحليل الذي قام به.

ثبات التحليل: تم حساب الثبات بطريقتين:

1- الاتفاق عبر الزمن. 2- الاتفاق بين المحللين.

لحساب النوعين تم اختيار عينة من المادة المحللة تمثل (20%) من المحتوى الكلي من كتاب علم الأحياء البالغ (160) أي (32) صفحة من كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط، شملت الفصل الثاني والثالث (الجهاز الهيكلي والجهاز العضلي) وتم تحليلها مرتين من قبل الباحث وبفارق زمني مقداره (21) يوماً ومره من قبل باحث آخر**، وبتطبيق معادلة هولستي تم التوصل إلى معاملات الثبات الآتية:

1-الاتفاق عبر الزمن (0.98)

2-الاتفاق بين المحلل ومحلل آخر (0.88)

وبذلك يعد معامل الثبات جيداً، إذ تشير بعض الأدبيات إلى أن الثبات الذي نسبته أكثر من (70%) يعد جيداً. (Stmbly& Kenneth, 1972,105)

تحديد النسبة المحكية لمقارنة نتائج التحليل:

اعتمد الباحث النسبة (70%) بعدها نسبة افتراضية لمقارنة نتائج التحليل معتمداً في ذلك على اتفاق المحكمين والخبراء على هذه النسبة إذ عرض الباحث استبياناً لمعرفة النسبة ملحق رقم (1) وكان اتفاق الخبراء والمحكمين (100%).

ملاحظة: لم يتطرق الباحث الى عمليات الاضافة والاستبدال والحذف والدمج التي قام بها للمعايير والفقرات الرئيسية والفقرية للتربية الجمالية ولذلك لغرض الاختصار في البحث واكتفى بالصيغة النهائية لمعايير التربية الجمالية. **الوسائل الإحصائية:**

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية للوصول إلى نتائج البحث الحالي ومعادلة هولستي بوصفها وسيلة إحصائية لمعرفة نسب الاتفاق بين المحللين وهي:

$$2(C1+2)$$

$$R = \frac{C1+C2}{2(C1+2)}$$

$$C1+C2$$

إذ: R: معامل الثبات.

C1+2: عدد الإجابات المتفق عليها من قبل المحللين.

C1: عدد إجابات المحلل الأول.

C2: عدد إجابات المحلل الثاني (الإمام وآخرون، 1990، 168)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لما توصل إليه الباحث من نتائج، وتفسيرها، ومناقشتها على وفق أهدافه وعلى النحو

الآتي:

أولاً: كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط (الإنسان وصحته):

كانت النتائج الخاصة بتحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط والبالغة (160) صفحة، كما موضح في الجدول (3).

**م. م. زينة ستار عبودي-كلية التربية-جامعة القادسية.

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لمعايير التربية الجمالية في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط

ت	المعايير	التكرارات	النسبة المئوية %	الفقرات المتحققة	%	(*) النسبة المئوية %
1.	الدين	34	5.44%	6	33.33%	85.71%
2.	الاسرة والمدرسة	32	5.14%	6	33.33%	
3.	الصحة والغذاء	558	89.42%	6	33.33%	
	المجموع	624	100%	18	100%	

(*) المقصود بها النسبة المئوية للمجموع الكلي للفقرات المتحققة.

يتضح من النتائج الواردة في جدول (3) أن في الكتاب قد حقق (624) تكراراً موزعة على ثلاثة معايير وحصل معيار (الصحة والغذاء) على أعلى نسبة وهي (89.42%) بينما حصل معيار (الدين) على نسبة (5.44%) وحصل بعد (الاسرة والمدرسة) وعلى أقل نسبة وهي (5.14%)، ولم يهمل الكتاب أي معيار من المعايير.

وبين الجدول إنَّ بُعد الصحة والغذاء حصل أعلى نسبة ويرى الباحث إن ذلك يعود إلى اهتمام الكتاب، بجسم الانسان وأجزاءه وأجهزته وصحته، وكذلك تناول الكتاب الغذاء الصحي والابتعاد عن التدخين والكحول والمخدرات وممارسة الرياضة وهذا يتفق ويتماشى مع عمر الطلبة ومستوى تفكيره، والنمو المعرفي لديهم، وحصل معيار الاسرة والمدرسة على أقل نسبة ويرى الباحث إنَّ ذلك يعود لعدم تركيز الكتاب على اجزاء التجارب واستخدام الادوات المختبرية والتعاون بين ادارة المدرسة والاسرة واهمل الكتاب التعاون الجماعي بين الطلبة والمشاركة الفعالة واكتشاف المواهب.

وتشير النتائج إلى إن الكتاب قد حقق (18) فقرة مما ورد في قائمة الأبعاد الرئيسة ونسبة (85.71%) وتعد هذه النسبة جيدة مقارنة مع النسبة المحكية التي وضعها الخبراء والبالغة (70%).

أولاً: معيار الدين

يبين جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمعيار الدين في كتاب علم الاحياء للصف الثالث المتوسط.

جدول (4)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار الدين في كتاب علم الاحياء للصف الثالث المتوسط.

ت	الدين	التكرار	النسبة المئوية	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية
1.	قدرة الله عزوجل في خلق الكون والكائنات الحية	13	38.23%	6	7.66%
2.	نشأة علم الأحياء	-	-		
3.	حب العلم واحترام وتقدير دور العلماء العرب والمسلمين وخاصة في مجال علم الاحياء	7	20.58%		
4.	حب العمل والوطن	2	5.88%		
5.	دور الاسلام في الاهتمام بالبيئة وحمايتها والحفاظ عليها	2	5.88%		
6.	القيم الدينية والاخلاقية التي يتضمنها كتاب علم الاحياء	7	20.58%		
7.	الجانب الديني والخلقي للاستتساخ الوراثي والبشري والارحام البديلة	3	8.85%		
8.	نبذ الخرافات والمعتقدات والاساليب غير العلمية	-	-		
9.	ضبط الغرائز واستغلال اوقات الفراغ	-	-		
	المجموع	34	100%		

يتضح من النتائج الواردة في جدول (4) أنَّ معيار الدين قد حقق (6) فقرة بنسبة (7.66%) مما ورد في المعيار الرئيس. ويرى الباحث أن ذلك يُعد من الجوانب السلبية في الكتاب، لأن الكتاب لم يركز على الجانب الديني والخلقي والتربية الجنسية وضبط الغرائز ولم يتضمن آيات قرآنية ولا أحاديث شريفة لها علاقة بمواضيع الكتاب.

وتبين النتائج أيضا أن فقرة (قدرة الله عز وجل في خلق الكون والكائنات الحية) حصلت على أعلى نسبة مئوية وهي (38.23%) في حين كانت أقل النسب قد تحققت في فقرة (حب العمل والوطن) وفقرة (دور الاسلام في الاهتمام بالبيئة وحمايتها والحفاظ عليه) بنسبة مئوية (5.88%)، (5.88%) وقد أهملت فقرتين في الكتاب وهي (نشأة علم الأحياء) وفقرة (نبذ الخرافات والمعتقدات والاساليب غير العلمية) وفقرة (ضبط الغرائز واستغلال اوقات الفراغ)، ويرى الباحث إن سبب إهمال فقرة (نشأة علم الأحياء) يعود إلى إن الكتاب لم يتطرق إلى مواضيع الأرض والكون والبيئة والتربة والأنواء الجوية إنما تطرق إلى أجهزة وأجزاء جسم الانسان.

ثانيا: معيار الاسرة والمدرسة

يبين جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لمعيار الاسرة والمدرسة في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار الاسرة والمدرسة في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط.

ت	الاسرة والمدرسة	التكرار	النسبة المئوية	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية
1.	التعاون بين الوالدين وادارة المدرسة	3	9.37%	6	100%
2.	اجراء التجاب العلمية واستخدام الادوات المختبرية	15	46.89%		
3.	تجنب ممارسة الشدة والعنف	4	12.5%		
4.	تشجيع العمل الجماعي والمشاركة الفعالة واكتشاف المواهب والثقة بالنفس والتغلب على المشكلات	5	15.62%		
5.	الرحلات والندوات العلمية والمعسكرات التدريبية	1	3.12%		
6.	الاعلام والتلفزيون والانترنت	4	12.5%		
	المجموع	32	100%		

يتضح من النتائج الواردة في جدول (5) أن معيار الاسرة والمدرسة قد حقق (6) فقرات بنسبة (100%) مما ورد في المعيار الرئيس. وتبين النتائج أيضا أن فقرة (اجراء التجاب العلمية واستخدام الادوات المختبرية) قد حصلت على أعلى النسب المئوية وهي (46.89%)، في حين كانت أقل النسب المئوية من نصيب فقرة (الرحلات والندوات العلمية والمعسكرات التدريبية) بنسبة (3.12%) في حين لم يهمل الكتاب أي فقرة من الفقرات.

ثالثا: معيار الصحة والغذاء

يبين جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لمعيار الصحة والغذاء في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط.

جدول (6)

التكرارات والنسب المئوية لمعيار الصحة والغذاء في كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط.

ت	الصحة الغذاء	التكرار	النسبة المئوية	الفقرات المتحققة	النسبة المئوية
1.	الطعام والشراب والملبس النظيف	64	11.46%	6	100%
2.	مضار التدخين والكحول والمخدرات والادمان	46	8.24%		
3.	تركيب جسم الانسان وصحته والوقاية من الامراض	379	67.92%		
4.	الرياضة وفوائدها	23	4.12%		
5.	علم المناعة واللقاحات والامصال	38	6.18%		
6.	الثقافة الدوائية	8	1.43%		
	المجموع	558	100%		

يتضح من النتائج الواردة في جدول (6) معيار الصحة والغذاء، قد تحقق (6) فقرات بنسبة (100%) مما ورد في المعيار الرئيس.

وتبين النتائج أيضا أن فقرة (تركيب جسم الانسان وصحته والوقاية من الامراض) قد حصلت على أعلى نسبة وهي (67.92%) وبمعدل (379) تكرارا ويرى الباحث أن محتوى المادة العلمية تضمن الإشارة الى جسم الانسان وتركيبه والجهزة التي يتكون منها والامراض التي تصيبه والوقاية منها فيحين كانت أقل النسب المئوية من نصيب فقرة (الثقافة الدوائية) ويرى الباحث ضرورة تضمين محتوى المادة العلمية بعض الموضوعات والنصائح والانشطة المتعلقة بالعلاجات والادوية والتي تعلم الطالب الاستخدام الصحيح للأدوية وعدم استخدامها الا بإشراف الطبيب والمختصين، ولم يهمل الكتاب اية فقرة من فقرات المعيار.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

الاستنتاجات: من خلال نتائج البحث استنتج الباحث ما يلي:

1- إن كتاب علم الأحياء للصف الثالث المتوسط (الإنسان وصحته) كان بمستوى جيد مقارنة بالنسبة المحكية التي اعتمدها الباحث استناداً إلى آراء الخبراء وهي 70%.

2- حصلت معيار (الصحة والغذاء) على أكبر عدد من التكرارات محققة بذلك المرتبة الأولى وكذلك حقق أكبر عدد من الفقرات الفرعية المتحققة بعدد (6) فقرة، في حين أن معيار (الاسرة والمدرسة) حصلت على أقل عدد من التكرارات.

التوصيات: في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج البحث يوصي بما يلي:

1- يجب ان يتضمن كتاب الاحياء للصف الثالث المتوسط (الانسان وصحته) جميع معايير التربية الجمالية المهمة والتي لها علاقة بأهداف الكتاب وينسب متوازنة.

2- هناك بعض الفقرات الفرعية التي تم اهمالها والتي يجب اعطاءها بعض الاهتمام مثل(ضبط الغرائز واستغلال اوقات الفراغ) وخاصة ان محتوى الكتاب تضمن الجهاز التناسلي الذكري والانثوي بشكل مفصل وهناك بعض الفقرات التي حصلت على عدد قليل من التكرارات على الرغم من اهميتها وضرورة التأكيد عليها مثل فقرة (الرحلات والندوات العلمية والمعسكرات التدريبية).

المقترحات: استكمالاً لإجراءات البحث يقترح الباحث ما يلي:

1- تحليل محتوى كتاب علم الأحياء للصف (الأول والثاني المتوسط) في ضوء معايير التربية الجمالية ومدى فهم الطلبة لها.

2- تحليل محتوى كتاب علم الأحياء الأخرى للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير التربية الجمالية.

المصادر العربية:

1. ابو العينين، علي خليل، فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، المدينة المنورة، مكتبة ابراهيم الحلبي، ط3، 1987.
2. أحمد، شكري، والحمادي عبد الله، منهجية أسلوب تحليل المحتوى وتطبيقاته، في التربية، دراسات في المناهج الدراسية، مركز البحوث التربوية، المجلد19، جامعة قطر، 1987.
3. الإمام، مصطفى محمود، وآخرون، القياس والتقويم، دار الحكمة، بغداد، ط1990.
4. ثيان، أمل بنت محمد بن عبد الرحمن، التربية الجمالية للمراء المسلمة المستتبطة من القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية، 2010.
5. الجادري، عدنان حسين، وابو حلو يعقوب عبد الله، الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية، مكتبة الجامعة، اثري للنشر والتوزيع، ط1، 2009.
6. الجرجاوي، زياد علي، بحث حول معايير قيم التربية الجمالية في الفكر الاسلامي والفكر الغربي دراسة مقارنة، مجلة البحوث والدراسات الانسانية الفلسطينية، العدد (17)، جامعة القدس المفتوحة، 2011.

7. الجلبان، هنادي احمد، مجلة القافلة الثقافية، مجلة (54)، العدد (6)، المملكة العربية السعودية، مطبعة ارامكو، 2015.
8. الخضر، عزيز، محاضرات في التربية الجمالية نحو مجتمع أفضل، مجلة الثورة السورية، مؤسسة الوحدة للطباعة والنشر، الاربعاء، 3/8/2005.
9. شاهين، محمود، التربية الذوقية والجمالية للشباب، جمهورية مصر العربية، مطبعة التبيان، 2014.
10. الشربيني، فوزي، التربية الجمالية بمناهج التعليم لمواجهة القضايا والمشكلات المعاصرة، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2001.
11. شفيق، محمد، البحث العلمي لإعداد البحوث العلمية، المكتبة الجامعية الإسكندرية، ط، 1.2001.
12. صقر، عطية، الأسرة تحت رعاية الإسلام، ج4، تربية الأولاد، القاهرة، الدار المصرية للكتاب، 1990.
13. العزي، محمد مداوي، مقالة بعنوان "عن التربية الجمالية" في مجلة الوطن اون لاين السعودية، 2015.
14. عطا، إبراهيم محمد، المرجع في التربية الإسلامية، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2005.
15. علي، سعيد اسماعيل، اصول التربية العامة، عمان، دار المسيرة، 2007.
16. عيلوش، محمد، كيف تساهم كل من المدرسة والأسرة في تنشئة الأفراد وتنمية المجتمع، 2012.
17. مجلة الصحة المدرسية، وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، فلسطين، اريحا، 2010.
18. محروس، محمد اصمعي، بحث بعنوان مفهوم التربية الجمالية واهدافها ووظائفها، جامعة ام القرى، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية، 2015.

المصادر الاجنبية:

- 1-Holisti, O. R. "Content Analysis" in Lindzey G, Handbook Sosial Psychology,(2nd),Il New York, Addison Wesley, 1968.
- 2-Stmbly, J.G.& Kenneth, D. Hopkin, Educational Psychological Measurement and Evaluation, 5th, ed, Engel Wood cliffs "N,J. prentice Hall,1972.

ملحق رقم (1)

معايير التربية الجمالية (الصيغة النهائية لمعايير التربية الجمالية)

أولاً: معيار الدين

ت	الفقرات
1.	قدرة الله عز وجل في خلق الكون والكانونات الحية
2.	نشأة علم الأحياء
3.	حب العلم واحترام وتقدير دور العلماء العرب والمسلمين وخاصة في مجال علم الأحياء
4.	حب العمل والوطن
5.	دور الاسلام في الاهتمام بالبيئة وحمايتها والحفاظ عليها
6.	القيم الدينية والاخلاقية التي يتضمنها كتاب علم الأحياء
7.	الجانب الديني والخلقي للاستتساخ الوراثي والبشري والارحام البديلة
8.	نبذ الخرافات والمعتقدات والاساليب غير العلمية
9.	ضبط الغرائز واستغلال اوقات الفراغ

ثانياً: معيار الاسرة والمدرسة:

ت	الفقرات
1.	التعاون بين الوالدين وادارة المدرسة
2.	اجراء التجارب العلمية واستخدام الادوات المختبرية
3.	تجنب ممارسة الشدة والعنف
4.	تشجيع العمل الجماعي والمشاركة الفعالة واكتشاف المواهب والثقة بالنفس والتغلب على المشكلات
5.	الرحلات والندوات العلمية والمعسكرات التدريبية
6.	الاعلام والتلفزيون والانترنت

ثالثاً: معيار الصحة والغذاء

ت	الفقرات
1.	الطعام والشراب والملبس النظيف
2.	مضار التدخين والكحول والمخدرات والادمان
3.	تركيب جسم الانسان وصحته والوقاية من الامراض
4.	الرياضة وفوائدها
5.	علم المناعة واللقاحات والامصال
6.	الثقافة الدوائية

(ملحق 2)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأداة الدراسة

ت	الاسم والدرجة العلمية	الاختصاص	مكان العمل	نوع الاستشارة	
				1	2
1	أ.د. عبد العزيز حيدر الموسوي	علم النفس	جامعة القادسية/كلية التربية	*	
2	أ.د. عبد الكريم عبد الصمد السوداني	ط.ت. علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
3	أ.د. عبد الأمير علي ياسين	فسلجة نبات	جامعة القادسية/كلية التربية	*	
4	أ.د. فاطمة عبد الأمير الفتلاوي	ط.ت. علوم الحياة	جامعة بغداد كلية التربية/ابن الهيثم	*	*

5	أ.د. فؤاد منحر علكم	بيئة وطحالب	جامعة القادسية / كلية التربية	*	*
6	أ.د.نادية حسين يونس العفون	ط.ت.علوم الحياة	جامعة بغداد/كلية التربية/ابن الهيثم	*	*
7	أ.د.يوسف فالح محمد الساعدي	ط.ت.علوم الحياة	جامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية	*	*
8	أ.م.د.ابراهيم كاظم فرعون	ط.ت.علوم الحياة	جامعة المثنى/كلية التربية	*	*
9	أ.م.د.ازهار نوري حسين	احياء مجهرية	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
10	أ.م.د.عبد الكريم جاسم العمراني	ط.ت.الفيزياء	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
11	أ.م.د.علي رحيم الزبيدي	ط.ت.علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
12	أ.م.د.فاضل عبيد حسون	ط.ت.علوم الحياة	جامعة كربلاء/كلية التربية	*	*
13	أ.م.د. كريم بلاسم خلف	ط.ت. علوم الحياة	جامعة القادسية / كلية التربية	*	*
14	أ.م.د.ماجد عبد الستار عبد الكريم	ط.ت.علوم الحياة	جامعة ديالى/كلية التربية	*	*
15	أ.م.د.نعمة عبد الصمد الاسدي	ط.ت.علوم الحياة	جامعة الكوفة/كلية التربية	*	*
16	م.م.زينة ستار عبودي	ط.ت.علوم الحياة	جامعة القادسية/كلية التربية	*	*
17	م.م.عباس فاضل المسعودي	ط.ت.علوم الحياة	مدرسة الجمهورية للبنين	*	*

• نوع الاستشارة: 1- أداة التحليل، 2- النسبة المحكية (الافتراضية) 70% لمقارنة نتائج تحليل محتوى الكتاب

تغطية الصحف العراقية لأخبار الحشد الشعبي

م.م. رامي صلاح حسن السماوي م.م. حسام محمد نبيل الطائي

جامعة حياة الخاصة (أربيل) / صحافة وإعلام

Iraqi Newspapers' Coverage of the News of the Popular Crowd

Asst. Lecturer Rami Salah Hasan Al-Simawi

Asst. Lecturer Husam Mohammad Nabeel Al-Ta'i

University of Hayat Al-Kassa (Erbil) / Press and Media

Abstract

This research tackles the four Iraqi newspapers' coverage of the news of the popular crowd: (Al-Mada, Al-Sabah, Al-Zaman, Al-Alam). The information has been collected from the books, the previous studies, the periodicals, and websites. The two researchers have adopted the quantitative analytical descriptive method temporally from 20. 2. 2015 to 10.5. 2015.

الملخص:

هدف البحث إلى تغطية أخبار الحشد في الصحف العراقية الأربع المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم. واعتمدت هذه الدراسة على مصادر البيانات إذ تم الحصول على البيانات من الكتب والدراسات السابقة والدوريات والمواقع الالكترونية ذات العلاقة بموضوع البحث، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي الكمي، وكانت المدة الزمنية من 2015/2/20 الى 2015/5/10. ومن هذا المنطلق فقد تم اختيار هذه الوسيلة الاعلامية (الصحافة) للبحث في موضوع تحليل ودراسة اخبار الحشد الشعبي في الصحف الاربع.

المقدمة:

يتناول هذا البحث تحليل أخبار الحشد في الصحف العراقية الأربع المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم. الحشد الشعبي هذا المصطلح الشائك الذي ما يزال مبهما لدى الكثير من وسائل الاعلام. يصور حارس البوابة انهم ميليشيات مدعومة بشرعية وتارة اخرى انهم القوى الرديفة او المكملة للقوات الامنية بعد انكسارها وانهارها في الموصل وتكريت والانبار ودبالي واجزاء من مدينة الانبار.

والجدير بالذكر ان قوات الحشد الشعبي او الحشد الوطني تشكلت بعد فتوى المرجعية بالجهاد الكفائي ويقصد بالجهاد الكفائي: كل شخص قادر على حمل السلاح بوجه الارهاب والفتوى لم تقتصر على طائفة او قومية محددة. (الباحثان)

قام الباحثان بتحليل الاخبار وفق منهج تحليل المضمون والوصول الى نتائج ايجابية تخدم ما يمر به العراق الان. وهل أن صورة الحشد الشعبي سلبية او ايجابية في اخبار الصحف الاربع المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم. ويتضمن البحث ثلاثة مباحث، ضم المبحث الاول الاطار المنهجي الذي تناول مشكلة البحث، واهمية البحث، اهداف البحث، مجالات البحث، منهج البحث، اجراءات تحليل مضمون، مصطلحات البحث) اما المبحث الثاني (تضمن الصحافة العراقية بعد عام 2003م، وسمات الصحافة العراقية بعد عام 2003م، وصحف عينة البحث الاربع المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم، وتضمن ايضا الفصائل المسلحة المنضوية تحت مسمى الحشد الشعبي، والنظرية المستخدمة في البحث، والدراسات السابقة) وفي المبحث الثالث والآخر تضمن معدل تكرار الافكار والنسب المئوية لجداول الصحف الاربع، وكذلك شرح الافكار وتفسيرها وفي الجزء الاخير من المبحث الثالث الخلاصة والنتائج.

المبحث الاول**مشكلة الدراسة:**

مصطلح الحشد الشعبي الذي اعتمده الباحثان وما شكل من عناوين واخبار مبهمة لدى القراء. قامت الصحف الاربع بايصال الخبر الصحفي المتعلق بالحشد الشعبي بصورة موضوعية ومهنية. خاصة إن الصحف الاربع لديها مكانة متميزة لدى الجمهور ومتنوعة بالدعم والتوجهات من حيث صياغة الاخبار، والتغطية الصحفية.

اهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى معرفة ميول الصحف الاربع المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم اثناء نشرها اخبار الحشد الشعبي. وكذلك معرفة مواقف وايدولوجيات الصحف الاربع. خاصة ان الخبر الصحفي يشكل مادة صحيفة مهمه تبني عليها المقالات والتقارير وتكوين وجهات النظر للجمهور الداخلي والخارجي. وكذلك جاءت الدراسة في وقت مهم بسبب ضبابية المشهد للحشد الشعبي في ساحات القتال ضد الارهاب من قبل وسائل الاعلام المرئية، والمقروءة، والمسموعة. التي توصل رسائل اتصالية خاطئة حول هذا المصطلح وهو الحشد الشعبي.

اسئلة الدراسة:

1. الوصول الى اخبار موضوعية حول تغطية الصحف الاربع الصباح والمدى، العالم، الزمان لانباء الحشد الشعبي.
2. تغطية الصحف الاربع لآخبار السياسيين المساندة للحشد الشعبي وكذلك الجمهور.
3. معرفة كمية الاخبار التي تم نشرها من قبل الصحف الاربع.
4. معرفة اتجاهات الصحف الاربع حول تشكيل الحشد الشعبي.

مجالات الدراسة:

يقصد بمجالات البحث الحيز الزماني والمكاني للبحث. وعلى هذا فكانت اخبار الحشد الشعبي في الصحف الاربع المدى، والصباح، الزمان طبعة العراق، والعالم. هي المجال المكاني على اساس ان الاخبار هي تقارير عن الاحداث تجيب عن الاسئلة الستة (ماذا، ومن، ومتى، وكيف، واين) اما المجال الزماني للبحث فقد تحدد من خلال المدة الزمنية للدراسة والتي بدأت منذ 9 اشهر من اعلان فتوى الجهاد الكفائي وتشكل على اثرها قوات الحشد الشعبي. وقام الباحث بسحب عينة منتظمة للصحف الاربعة من يوم 20 / 2 / 2015 الى 10 / 5 / 2015.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي من خلال اسلوب تحليل المضمون للاخبار المنشورة في الصحف العراقية اليومية الاربعة وهي المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق والعالم.

وتجب الإشارة الى إن تحليل المضمون، يقوم على تحليل المادة الاعلامية المطلوب دراستها للتعرف على ما تتضمنه من معلومات وبيانات واتجاهات، وما تحاول أن تؤكد من انطباعات وتأثيرات إعلامية معينة. ويفيد هذا الاسلوب كذلك، بتحليل كل موضوع من الموضوعات بطريقة تفصيلية بهدف التعرف على ما يشمل عليه من نقاط رئيسية وما يركز عليه من اتجاهات، وما يستهدف توصيله من معلومات معينة، او الايحاء به من افكار ومقاصد خاصة. (حسين، سمير 1976م، ص133)

وقد استخدم الباحثان اسلوب التحليل الكمي، الذي يبين اعداد الاخبار وانواعها والنسب المئوية ومرتبعتها في كل واحدة من الصحف اليومية الاربع.

يعرف (برناد بيرلسون) بأنه(اسلوب البحث الذي يهدف الى وصف المضمون الظاهر للرسالة وصفا موضوعيا ومنتظما وكميا) وقد تمت مراجعته من قبل عدد من الباحثين مثل (توماس ف كارني) الذي ركز في تعريفه لتحليل المضمون على إن الاستدلال هو الهدف الرئيسي من عملية تحليل المضمون وانه يجب استخدامه لمحاولة الكشف عما هو مكتوب بين السطور)(عبد الرحمن، عواطف، 1982م، ص 237)

مصطلحات البحث:

1. الحشد الشعبي: أو ما يعرف أيضاً بالحشد الوطني هو قوات شبه عسكرية تابعة للمؤسسة الأمنية العراقية، تكونت من كافة الاطراف العراقية، انضمت إليه لاحقاً عشائر من محافظة صلاح الدين ومن محافظة نينوى وكذلك من الكرد الفيليين. (<http://www.al-monitor.com>)
 2. الاتجاه: يعرف بأنه (الاستعداد أو الميل المكتسب الذي يظهر في سلوك الفرد، أو الجماعة عندما تكون بصدد تقييم الشيء أو موضوع، ويشتمل على نوع من التقييم الايجابي أو السلبي أو المحايد، وتظهر اهمية اتجاه القائم بالاتصال في تحديد مدى ايمان القائم بالاتصال بفكرة الموضوع واقتناعه بها وسريان هذه الانطباعات الى الجمهور) كذلك عرف الاتجاه بوصفه (ترابطاً واتساقاً بين عدد من الاستجابات ومجموعة مشابهة من المثيرات اوالمواقف بحيث يمكن التنبؤ باحتمال صدور استجابة معينة اذا واجه الفرد موقفاً او منبهاً معيناً)(خليفة، عبد اللطيف، 1992م، ص 67)
 3. الصحيفة: **الجريدة** (أو **الجورنال** سابقاً) هي مطبوعة لها إصدار يحتوي على مادة إعلامية بصياغة صحافية من أنباء متداولة وآخر أخبار وتحليلات ومقالات رأى وابواب مخصصة لأفرع الكتابة والأدب ويمكن حصرها في هدف النشر والتوزيع بث أفكار في شكل معلومات. (<https://ar.wikipedia.org>)
 4. الخبر: لم يعد الخبر الصحفي مجرد وصف اعتيادي لحدث معين يحظى بالاهتمام بل أصبح صناعه مميزه لها سماتها الخاصة، وهذه الصناعة الصحفية دخلت وتفاعلت فيها عوامل عدة أسهمت في تطور أساليبها ووسائلها وطرائق إيصالها إلى الجمهور (<https://ar.wikipedia.org>)
- وعرفه جلال الدين الحامصي بأنه: كل خبر يرى بأنه جدير بأن يجمع ويطلع وينشر على الناس. ويرى أديب خضور ان الخبر هو نوع صحف مستقل يقدم وقائع دقيقة ومتوازنة وجديده عن حدث يهم المجتمع

المبحث الثاني**الصحافة العراقية بعد عام 2003م:**

صدر في العراق بعد تغيير عام 2003م بمدى قصيره اكثر من ثمانين ومائة صحيفة ومجلة توزعت بين يومية، واسبوعية، وشهرية ونصف شهرية، مستغلة عدم وجود ضوابط تحدد اليه إصدار المطبوعات، تعطل معظمها بعد مدة من صدورها، بينما استمرت صحف الاحزاب السياسية والتيارات الدينية. وفي عام 2004م صدرت (235) جريدة ومجلة توزعت بين يومية واسبوعية وشهرية، وفي عام 2005م. تزايد العدد ليصل (346) مجلة وجريدة. (البدراني، فاضل، 2008م، ص22)

سمات الصحافة العراقية الصادرة بعد 2003:

- 1- كانت معظم وسائل الاعلام العراقية تعبر عن توجهات دينية طائفية او عرقية.
- 2- تبعية هذه الوسائل الى احزاب سياسية او تيارات دينية.
- 3- بعدها عن الخطاب الوطني الشامل للعراق بكل اطيافه مع استثناءات بسيطة لبعض وسائل الاعلام.
- 4- لم يكن لمعظم الصحف والمجلات مواقع ثابتة لادارتها.
- 5- تميز العمل في المؤسسات الاعلامية بالمخاطرة، فقد تعرض الاعلاميون للتصفية الجسدية.
- 6- شهدت هذه المدة ظهور المئات من المؤسسات الاعلامية في سابقة لم يشهد لها العراق مثيلاً عبر تاريخه.
- 7- افتقار اغلب المؤسسات الاعلامية الى اخلاقيات مهنة الاعلام.
- 8- الالتزام بقواعد واخلاقيات مهنة الصحافة في المصداقية والمهنية. (الخفاف، مؤيد 2007م، ص 12)

صفات الخبر الصحفي:

إن الأهمية التي تكتسبها التغطية الأخبائية في حياتنا اليومية ورغبة القارئ وحاجته الملحة في التعرف إلى الواقع لا يمكن ان تجعلنا نهمل مسألة أساسية، وهي أن الأخبار ليست نقلاً للواقع بصفة عتباطية، بل لابد من توفر مجموعة من الصفات في الخبر الصحفي لعل أبرزها: (المنصف العياري وآخرون، 2006، ص5)

1- الدقة: وهي نقل الخبر بأمانة مع ذكر تفاصيله الدقيقة دون حذف يخل بسياق الحدث او الازم ودون مبالغ تؤدي إلى فهم مغاير للحقيقة. (عبد النبي، 1988م، ص66)

2- الصدق أو الصحة: ونعني به اعتماد التغطية الخبئية على وقائع صحيحة غير مصطنعة أو مفتعلة.

3- الموضوعية: تعني الموضوعية في العمل الصحفي «التجرد والبعد عن الميول والهوى في انتقاء وعرض القصص الاخبارية واعطاء صورة متوازنة ومتكاملة عن الحقيقة بلا اهدار أو تشويه.

4- الإيجاز: يشكل أحد الخصائص الرئيسة للخبر الصحفي، فقد استغل هذا النوع من الإعلام مسبقاً لإغراق الجمهور في دوامة من الأحداث والتدفق والإغراق لخلق حالة من الوعي المبرمج والمعد اتجاه واحد. (صلاح، خالد، 2007م، ص23)

5- البساطة والوضوح: إحدى خصائص الخبر الصحفي المهمة ولكن لا يجب أن تكون على حساب الحقيقة فالمتلقي قد يفر من إعلام تقليدي يتميز برتابة وتكرار المادة. (كمال الدين، مروة، 2007م، ص49)

لدرء الملل عن المتلقي لابد من تجسيد الخبر والتركيز على صور متكررة ومعدة بشكل جيد لخلق صور ذهنية نمطية عن أشخاص ودول وإزمات تجسد تلك الموضوعات. مع مراعاة ان تكون القصة الخبئية وحدة نصية متماسكة. والصحيفة بطبيعتها وسيط قادر على الإقناع، وتكمن قوته في أنه يسبك الرأي ويقولبه حسب صياغة خاصة. (الياسري، قيس، 1987م، ص2)

صحف العينة: صحيفة المدى

تأسست جريدة المدى بعد سقوط النظام في بغداد في الشهر السابع من سنة 2003م، وصدرت الجريدة لأول مرة في الخامس من آب لسنة 2003. (<http://www.net/ar.almadapaper>)

صحيفة الصباح: صدر العدد (صفر) من جريدة الصباح في 17/5/2003م عن شبكة الاعلام العراقي التي أنشأتها سلطة الائتلاف المؤقتة وهي السلطة الحاكمة في العراق وفق ما نص عليه قرار الامم المتحدة في 22/5/2003م. (كوكز، شكرية، 2010م، ص9).

صحيفة الزمان طبعة العراق: صدرت جريدة الزمان بطبيعتها الدولية في لندن العاشر من نيسان كمؤسسة للصحافة والنشر والمعلومات بموجب القوانين البريطانية. واصلت الصدور حتى اليوم باسم الطبعة الدولية. وعرفت بانها سياسية عربية دولية تصدر بعدة طبعات منها طبعة البصرة التي صدرت في 8/2003 / 2003 م وطبعة بغداد في 29/4/2003م. (المرجع، السابق)

صحيفة العالم: صدرت في عام 2010 م. اسسها الصحفي الراحل احمد المهنا صحيفة يومية تغطي الاخبار المحلية والدولية والعالمية وتصدر بشكل يومي في العراق. (الباحثان). الفصائل العراقية المسلحة المنضوية تحت الحشد الشعبي: يعد "فيلق بدر" و"جيش المهدي" و"عصائب أهل الحق" و"لواء أبو الفضل العباس" أبرز الفصائل المسلحة التي تقاوم داعش في العراق وهي الان ضمن اطار الحشد الشعبي .

فيلق بدر: تأسس في طهران عام 1981 م من قبل المجلس الأعلى الإسلامي العراقي الذي كان يسمى في ذلك الوقت "المجلس الأعلى للثورة الإسلامية"، على يد عالم الدين محمد باقر الحكيم الذي اغتيل في العام 2003 م بعد أشهر من الاحتلال الأميركي للبلاد. (<http://www.aljazeera.net/studies>)

جيش المهدي: الجناح المسلح للتيار الصدري الذي يقوده القيادي الديني مقتدى الصدر، تأسس في سبتمبر/أيلول 2003م لقتال القوات الأمريكية في العراق. ويتكون من شباب يُقلدون عالم الدين محمد صادق الصدر الذي اغتاله حزب البعث العراقي عام 1999م وتشير التقديرات إلى أن عدد أفراده يصل إلى نحو ستين ألفاً.

عصائب أهل الحق: تشكلت بشكل رسمي بعد انشقاق القيادي في التيار الصدري قيس الخزعلي، ولحق به آلاف المقاتلين في عام 2007م.

لواء أبو الفضل العباس: فصيل مسلح حديث التأسيس أعلن عنه من قبل المرجع العراقي قاسم الطائي إبان اندلاع الثورة السورية ضد نظام بشار الأسد في 2011م لمساعدة قوات النظام السوري ويضم الفصيل، الذي يقوده الشيخ علاء الكعبي، مقاتلين عراقيين ينتمي أغلبهم إلى عصائب أهل الحق وحزب الله العراقي والتيار الصدري. (المرجع، السابق) النظرية المستخدمة في البحث:

نظرية حارس البوابة: حارس البوابة في الوسيلة الإعلامية يسمح لنسبة محدودة من آلاف المواد الإعلامية التي تصله بالانتقال إلى المحررين وفي النهاية يختار المحرر في الوسيلة الإعلامية عشرات الاخبار فقط لينقلها إلى متابعيه وجمهور الوسيلة (رشتي، جيهان، 1978م، ص303).

ويوضح مكايي وسيد في كتاب الاتصال ونظرياته المعاصرة طبيعة عمل هذه البوابات بأنه " كلما طالت المراحل التي تقطعها الأخبار حتى تظهر في الوسيلة الإعلامية، تزداد المواقع التي تصبح فيها من سلطة فرد أو عدة أفراد تقرر ما إذا كانت الرسالة ستنقل بنفس الشكل أو بعد إدخال تعديلات عليها، ويصبح نفوذ من يديرون هذه البوابات له أهمية كبيرة في انتقال المعلومة" (مكايي وسيد، 1998م، ص176)

الدراسات السابقة:

نظرًا لحداثة الدراسة وشيوع مصطلح الحشد الشعبي بين وسائل الاعلام والصحف خاصة لاحظ الباحثان عدم وجود اي اشاره الى موضوع من الرسائل العلمية او اوراق العمل او الدراسات العلمية المقدمة للبحوث او المؤتمرات في داخل العراق وهذا يدل على ان الدراسة الموسومة بتحليل اخبار الحشد الشعبي في الصحف الاربعة. تعتبر من الدراسات العلمية المتكاملة والاولى على صعيد العراق والوطن العربي. ويسعى الباحثان الى ردف المؤسسة الصحفية العراقية وجهات ذات العلاقة بالنتائج العلمية والموضوعية لدراسة.

المبحث الثالث

نتائج الدراسة التحليلية لمضمون اخبار صورة الحشد الشعبي في الصحف العراقية الصباح، والمدى، والزمان طبعة العراق، والعالم. بعد ان استطاع الباحثان بناء التصنيف واستخراج فئات التحليل وتحديد وحدات العد والقياس تم تحديد الفئات الرئيسية التي تضمنتها الاخبار المتعلقة في تغطية اخبار الحشد الشعبي في الصحف الاربعة المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم.

الفئات كما يلي:

1. تصريحات السياسيين العراقيين حول الاعتراف بالحشد الشعبي مؤسسة داعمة للقوات المسلحة العراقية.
2. مطالب اهالي ضحايا قاعدة سبايكر للحشد الشعبي بالانتقام لابناءهم المغدورين.
3. موقف الدول العربية والامم المتحدة حول العمليات العسكرية التي يقوم بها الحشد الشعبي.
4. اتهامات الحشد الشعبي لأمريكا بالقاء اسلحة لإرهابي داعش.
5. تحرير تكريت من قبل الحشد الشعبي أرجع ثقة المواطن بالقوات الامنية بعد الانكسارات في الموصل، و ديالى، والانباء.
6. موقف قوات حرس اقليم كردستان العراق من تقدم الحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها.
7. تعاون اهالي المناطق المغتصبة من اراهابي داعش مع قوات الحشد الشعبي.

8. إنشاء الحشد الشعبي على اساس طائفي.

9. موقف الحشد الشعبي من العناصر المندسة التي تقوم باعمال انتقامية في المناطق المحررة من اراهابي داعش.

وقد استطاع الباحثان تحليل مضمون اخبار الحشد الشعبي في الصحف العراقية الاربعة المدي، والصباح، الزمان طبعة العراق، والعالم التي نشرت خلال مدة البحث من خلال تحليل المضمون الذي شرحه الباحثان في المبحث الاول من البحث. وقد حرص الباحثان على عرض استمارة تحليل المضمون على اساتذة من مجال الصحافة والاعلام في جامعات داخل العراق وخارجه. وقد تم جمع التكرارات ثم حساب النسب المئوية من خلال الجداول التكرارية. ويمكننا توضيح نتائج التحليل خلال الجدول الاتي:

جدول رقم (1)

عدد الاخبار المتدولة للحشد الشعبي في الصحف العراقية الاربعة

الترتيب	النسبة المئوية	عدد الاخبار	الصحيفة
1	3057 .36	57	المدي
2	751 .26	42	الصباح
3	2038 .24	38	الزمان طبعة العراق
4	738 .12	20	العالم
11	100%	157	المجموع

يبين الجدول رقم (1) عدد اخبار الحشد الشعبي التي خضعت للدراسة من الصحف العراقية اليومية الاربعة وهي (المدي، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم) ومجموعها 157 توزعت على النحو التالي:

المدي 57 خبرا، والصباح 42 خبرا، والزمان طبعة العراق 38 خبرا، والعالم 20 خبرا يذكر ان الباحثان استخدمتا عينات صحف ذو اتجاهات مختلفة من حيث التمويل والاستقلالية والمنهج في تغطية الاخبار.

جدول رقم (2)

تكرارات الاتجاهات الرئيسية لاجل الحشد الشعبي التي نشرت في صحيفة المدي خلال فترة 2015/2/20 الى

2015/5/10.

ت	الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	تصريحات السياسيين العراقيين حول الاعتراف بالحشد الشعبي مؤسسة داعمة للقوات المسلحة العراقية.	75	35.45%	الاولى
2	مطالب اهالي ضحايا قاعدة سبايكر للحشد الشعبي بالانتقام لابنائهم المغدورين.	45	21.327%	الثانية
3	موقف الدول العربية والامم المتحدة حول العمليات العسكرية التي يقوم بها الحشد الشعبي.	25	11.848%	الرابعة
4	اتهامات الحشد الشعبي لامريكا بالقاء اسلحة لارهابي داعش.	30	14.218%	الثالثة
5	تحرير تكريت من اراهابي داعش ارجع ثقة المواطن بالقوات الامنية بعد الانكسارات في الموصل، وديالى، والانبار.	13	6.1611%	الخامسة
6	موقف قوات حرس اقليم كردستان العراق من تقدم الحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها.	2	5.947%	التاسعة
7	تعاون اهالي المناطق المغتصبة من اراهابي داعش مع قوات الحشد الشعبي.	8	3.791%	السابعة
8	انشاء الحشد الشعبي على اساس طائفي.	4	1.895%	الثامنة
9	موقف الحشد الشعبي من العناصر المندسة التي تقوم باعمال انتقامية في المناطق المحررة من اراهابي داعش.	9	4.265%	السادسة
	المجموع	211	100%	9

جدول رقم (3)

تكرارات الاتجاهات الرئيسية لآخبار الحشد الشعبي التي نشرت في صحيفة الصباح خلال فترة 2015/2/20 الى 2015/5/10.

ت	الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	تصريحات السياسيين العراقيين حول الاعتراف بالحشد الشعبي مؤسسة داعمة للقوات المسلحة العراقية.	25	%19.2307	الثانية
2	مطالب اهالي ضحايا قاعدة سبايكر للحشد الشعبي بالانتقام لابناءهم المغدورين.	40	%30.769	الاولى
3	موقف الدول العربية والامم المتحدة حول العمليات العسكرية التي يقوم بها الحشد الشعبي.	8	%6.1538	الخامسة
4	اتهامات الحشد الشعبي لامريكا بالقاء اسلحة لارهابي داعش.	8	%6.1538	السادسة
5	تحرير تكريت من اربابي داعش ارجع ثقة المواطن بالقوات الامنية بعد الانتكاسات في الموصل، ديالى، والانباء.	17	%13.076	الثالثة
6	موقف قوات حرس اقليم كردستان العراق من تقدم الحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها.	14	%6.1538	السابعة
7	تعاون اهالي المناطق المغتصبة من اربابي داعش مع قوات الحشد الشعبي.	18	%13.846	الرابعة
8	انشاء الحشد الشعبي على اساس طائفي.	0	Zero	الثامنة
9	موقف الحشد الشعبي من العناصر المندسة التي تقوم باعمال انتقامية في المناطق المحررة من اربابي داعش.	0	Zero	التاسعة
	المجموع	130	%100	9

جدول رقم (4)

تكرارات الاتجاهات الرئيسية لآخبار الحشد الشعبي التي نشرت في صحيفة الزمان طبعة العراق خلال فترة 2015/2/20 الى 2015/5/10.

ت	الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	تصريحات السياسيين العراقيين حول الاعتراف بالحشد الشعبي مؤسسة داعمة للقوات المسلحة العراقية.	10	%12.345	الرابعة
2	مطالب اهالي ضحايا قاعدة سبايكر للحشد الشعبي بالانتقام لابناءهم المغدورين.	8	%9.876	الخامسة
3	موقف الدول العربية والامم المتحدة حول العمليات العسكرية التي يقوم بها الحشد الشعبي.	12	%14.814	الثالثة
4	اتهامات الحشد الشعبي لامريكا بالقاء اسلحة لارهابي داعش.	25	%30.864	الاولى
5	تحرير تكريت من اربابي داعش ارجع ثقة المواطن بالقوات الامنية بعد الانتكاسات في الموصل، ديالى، والانباء.	16	%19.75	الثانية
6	موقف قوات حرس اقليم كردستان العراق من تقدم الحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها.	2	%2.469	السابعة
7	تعاون اهالي المناطق المغتصبة من اربابي داعش مع قوات الحشد الشعبي.	5	%6.1722	السادسة
8	انشاء الحشد الشعبي على اساس طائفي.	2	2.469	الثامنة
9	موقف الحشد الشعبي من العناصر المندسة التي تقوم باعمال انتقامية في المناطق المحررة من اربابي داعش.	1	1.234	التاسعة
	المجموع	81	%100	9

جدول رقم (5)

تكررات الاتجاهات الرئيسية لآخبار الحشد الشعبي التي نشرت في صحيف العالم خلال فترة 2015/2/20 الى 2015/5/10.

ت	الاتجاه	التكرار	النسبة المئوية	المرتبة
1	تصريحات السياسيين العراقيين حول الاعتراف بالحشد الشعبي مؤسسة داعمة للقوات المسلحة العراقية.	15	25.850%	الثانية
2	مطالب اهالي ضحايا قاعدة سبايكر للحشد الشعبي بالانتقام لابناءهم المغدورين.	18	31.0344%	الاولى
3	موقف الدول العربية والامم المتحدة حول العمليات العسكرية التي يقوم بها الحشد الشعبي.	4	12.068%	الخامسة
4	اتهامات الحشد الشعبي لامريكا بالقاء اسلحة لارهابي داعش.	2	3.4482%	السادسة
5	تحرير تكريت من ارهابي داعش ارجع ثقة المواطن بالقوات الامنية بعد الانكسارات في الموصل، و ديالى، والانبار.	9	15.517%	الثالثة
6	موقف قوات حرس اقليم كردستان العراق من تقدم الحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها.	2	3.4482%	السابعة
7	تعاون اهالي المناطق المغتصبة من ارهابي داعش مع قوات الحشد الشعبي	6	10.3448%	الرابعة
8	انشاء الحشد الشعبي على اساس طائفي.	1	1.7241%	الثامنة
9	موقف الحشد الشعبي من العناصر المندسة التي تقوم باعمال انتقامية في المناطق المحررة من ارهابي داعش.	1	1.7241%	التاسعة
	المجموع	58	100%	9

نتائج التحليل والتفسيرات في الصحف العراقية الاربعة (المدى، والصباح، و الزمان طبعة العراق، والعالم)

1. تصريحات السياسيين العراقيين حول الاعتراف بالحشد الشعبي مؤسسة داعمة للقوات المسلحة العراقية.

يبين الجدول لصحيفة المدى اليومية ان الاتجاه الاول المتمثل جاء بالمركز الاول وبنسبة عالية جدا بتكرار 75 ونسبة مئوية 35.45، وفي صحيفة الصباح جاء ذات الاتجاه بمعدل تكرار 25 ونسبة مئوية 19.2307 وفي صحيفة الزمان طبعة العراق جاء بمعدل تكرار 10 وبنسبة مئوية 12.345 وفي صحيفة العالم جاء بمعدل 15 وبنسبة مئوية و 31.0344 وصنف الباحث السياسيين العراقيين بانهم كل شخص يعمل في المنظومة السياسية في الدولة العراقية وقادر على اتخاذ القرار رئيس الجمهورية، ورئيس الوزراء، ووزراء، و نواب البرلمان. مما يعطي دعم معنوي وتعبئة قتالية عالية ودافع نفسي للحشد الشعبي بقتاله ضد الارهاب في محافظة صلاح الدين، والانبار، والموصل وخاصة ان اغلب السياسيين قاموا بجولات ميدانية في جبهات القتال ومنهم من انخرط في المعارك الدائرة ضد مسلحي داعش واهمهم نواب كتلة بدر النيابية ووزراء كتلة الموطن.

2. مطالب اهالي ضحايا قاعدة سبايكر للحشد الشعبي بالانتقام لابناءهم المغدورين.

شكل الاتجاه الثاني في صحيفة المدى بمعدل تكرار 45 ونسبة مئوية 21.327% وجاء في صحيفة الصباح بمعدل تكرار 40 ونسبة مئوية 30.769، وفي صحيفة الزمان طبعة العراق تمثلت بمعدل تكرار 8 وبنسبة مئوية 9.876، وفي صحيفة العالم جاء بمعدل تكرار 18 وبنسبة مئوية 31.0344، يذكر ان مجزرة سبايكر شكلت صدمة للرأي العام العراقي والعربي والعالمي حول بشاعة المنظر وطريقة التنفيذ لشهداء قاعدة سبايكر الجوية مما شكل ردة فعل قوية لأهالي الضحايا بعد اعتصامات مفتوحة امام المنطقة الخضراء لمعرفة من هم الجناة الحقيقيين.

3. موقف الدول العربية والأمم المتحدة حول العمليات العسكرية التي يقوم بها الحشد الشعبي.

أحتل هذا الاتجاه المرتبة الاولى في صحيفة المدى بمعدل تكرار 25 ونسبة مئوية 11.848%، وفي صحيفة الصباح جاء بمعدل تكرار 8 ونسبة مئوية 1538 6%. وتمثل في صحيفة الزمان طبعة العراق بمعدل تكرار 8 ونسبة مئوية 14.814%. وجاء في صحيفة العالم بمعدل تكرار 4 ونسبة مئوية 12.068%. وكان هناك تضارب بالموقف العربي ازاء الحشد الشعبي وبعض الدول اعتبرته حشدا طائفيا كتصريح الازهر المصري وكانت الحكومة العراقية ببيانتها تتفي ان يكون الحشد طائفيا وانه يشمل جميع مكونات الشعب العراقي. والامم المتحدة حذرت مرارا من انتقام او تطهير على اساس عقائدي في المناطق المحررة. فيما كشف رئيس المجلس الأعلى الإسلامي العراقي، عمار الحكيم، عن عزمه طرح "مبادرة وطنية للسلم الاجتماعي وبناء الدولة" الى ذلك اشار رئيس بعثة الامم المتحدة في العراق الى انه يسعى لتوضيح الصورة "الخاطئة" عن دور الحشد الشعبي في المنظمة الأممية، وكونه "العمود الفقري" للقوات المتصدية لداعش مع قوات الأمن العراقية.

4. اتهامات الحشد الشعبي لأمريكا بالقاء اسلحة لارهابي داعش.

جاءت في صحيفة المدى بمعدل تكرار 30 ونسبة مئوية 14.218% وفي صحيفة الزمان طبعة العراق بمعدل تكرار 25 ونسبة مئوية متمثلة 30.864% في صحيفة الصباح جاءت بمعدل تكرار 8 متمثلة بنسبة مئوية 6.1538% وفي صحيفة العالم جاءت بمعدل تكرار 2 ونسبة مئوية 3.4482% كثيرا ما وجه مقاتلي الحشد الشعبي اتهامات للتحالف الدولي بقيادة امريكا باسقاط اسلحة على ارهابي داعش في تكريت وديالى واكد ذلك رئيس لجنة الامن والدفاع حاكم الزاملي انه يمتلك اشربة مصورة حول عملية القاء اسلحة وتداول ناشطون على الموقع الاجتماعي الفيس بوك مقطع فيديو يظهر سقوط منطاد محمل بالاسلحة الا ان رئيس الوزراء حيدر العبادي ووزير الدفاع خالد العبيدي نفوا هذه الاتهامات واعتبروها عارية عن الصحة.

5- تحرير تكريت من قبل الحشد الشعبي والقوات الامنية من ارهابي داعش ارجع ثقة المواطن بالمنظومة الامنية بعد الانكسارات في الموصل، وديالى، والانبار.

جاء هذا الاتجاه بالمرتبة الاولى في صحيفة الصباح بمعدل تكرار 17 ونسبة مئوية 13.076%، وفي صحيفة الزمان جاء بمعدل تكرار 16 ونسبة مئوية 19.75% صحيفة المدى جاء بمعدل تكرار 13 ونسبة مئوية 6.1611% وفي صحيفة الزمان طبعة العراق جاء بمعدل تكرار 13 ونسبة مئوية 6.1611% وجاء في صحيفة العالم بمعدل تكرار 9 ونسبة مئوية 15.068%. جاءت هذه النسب والتكرارات بتقارب الى حد ما. مما يدل على رفض المواطن العراقي عامة وفي المناطق المحررة خاصة ارهابي داعش وانه يرحب بالقضاء واجتثاث الارهاب ويسط الدولة وفرض سيطرتها من قبل الاجهزة الامنية والقوات الساندة. يذكر ان هناك اتهامات وجهت لبعض هذه المناطق بانها حاضنة للارهاب(الباحثان).

6- موقف قوات⁽¹⁾ حرس اقليم كردستان العراق من تقدم الحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها.

جاء هذا الاتجاه في صحيفة الصباح بمعدل تكرار 17 ونسبة مئوية 13.076%. وفي صحيفة المدى جاء بمعدل تكرار 2 ونسبة مئوية 5.977%. وفي صحيفة العالم جاءت بمعدل تكرار 2 ونسبة مئوية 3.4482% وفي صحيفة الزمان جاءت بمعدل تكرار 2 ونسبة مئوية 2.469%. تمثل هذا الاتجاه بالمرتبة الاولى في صحيفة الصباح حول تقدم القوات الامنية والحشد الشعبي في المناطق المتنازع عليها في ديالى مما شكل تخوف لدى القادة الكورد ومنهم مسرور بارزاني وقال في تصريح صحفي سابق لبي بي سي "هناك مخاوف بشأن الدور الذي يلعبه الحشد الشعبي وقد وصفه بالميليشيات المدعومة من إيران في القتال إلى جانب قوات الجيش العراقي" وكذلك محافظ كركوك "منع في الخامس عشر من ابريل الماضي دخول معدات ثقيلة تابعة للحشد الشعبي الى المدينة" وكان مسعود بارزاني "قال في تصريح صحفي في شهر السادس من سنة 2014 ان المادة 140 انتهت بدخول قوات الحرس الاقليم الى المناطق المتنازع عليها". ويذكر قادة الحشد الشعبي وعلى رأسهم هادي العامري التقى مسعود بارزاني وكذلك محافظ كركوك في لقاءات منفردة لتوضيح وجهة

نظر الحشد وطمئنت الكرد بان دخول القوات الامنية العراقية والحشد هو للقضاء على الارهابيين. يذكر ان هناك مشاكل عميقة بين المركز والاقليم اهما ملف النفط والموازنة 17% من القيمة الاجمالية للموازنة الاتحادية لجمهورية العراق. وجاءت نسب التكرار بصورة متساوية في الصحف الثلاثة المدى، الزمان، والعالم. (الباحثان)

7. تعاون اهالي المناطق المحتلة من اراضي داعش مع قوات الحشد الشعبي.

جاء هذا الاتجاه بالمرتبة الاولى في صحيفة الصباح بمعدل تكرار 18 وبنسبة مئوية 13.076%. وفي صحيفة المدى جاء بمعدل تكرار 8 وبنسبة مئوية 3.791. وتمثل في صحيفة العالم بمعدل تكرار 6 وبنسبة مئوية 10.3448%. وجاء في صحيفة الزمان طبعة العراق بمعدل تكرار 5 وبنسبة مئوية متمثلة 6.1722 يذكر ان كثير من اهالي تلك المناطق المحتلة اشتركوا في القتال مع القوات الامنية والحشد الشعبي ضد اراضي داعش وتعاونوا معهم وهذا ما عزز واعاد بناء الروح الوطنية بين ابناء الشعب العراقي دون عقد مؤتمرات او مصالحات كان لا تجدي نفعا من قبل الهيئة المختصة بالمصالحة الوطنية (الباحثان).

8. انشاء الحشد الشعبي على أساس طائفي.

تمثل هذا الاتجاه في صحيفة المدى بمعدل تكرار 4 ونسبة مئوية 1.895%. وفي صحيفة الزمان بمعدل تكرار 2 ونسبة مئوية 2.469% وفي صحيفة العالم بمعدل تكرار 1 وبنسبة مئوية 1.7241%. وتمثلت بصحيفة الصباح بمعدل تكرار 0 وبنسبة مئوية 0%. الحشد الشعبي لم يقوم على اساس طائفي كما يصور البعض وانه جاء لتلبية نداء المرجعية بالجهاد الكفائي والاخير لم يخص او يحدد طائفة دون اخرى بمقاتلة الارهاب. (الباحثان).

9. موقف الحشد الشعبي من العناصر المندسة التي تقوم باعمال انتقامية في المناطق المحررة.

جاء في صحيفة المدى بمعدل تكرار 9 ونسبة مئوية 4.265%. وتمثل في صحيفة العالم بمعدل تكرار 1 وبنسبة مئوية 1.7241%. وتمثل في صحيفة الزمان طبعة العراق بمعدل تكرار 1 ونسبة مئوية 1.234%. في صحيفة الصباح جاء بمعدل تكرار 0 وبنسبة مئوية 0%. يذكر ان الحشد الشعبي واجه هجمة شرسة منظمة اعلاميا حول حرق عدد من البيوت اثناء تحرير محافظة صلاح الدين وديالى وغيرها من المناطق الا ان رئيس الوزراء حيدر العبادي اعتبر ان هناك عناصر فردية غير منضبطة قامت بتلك العمليات وانها اعتقلت من قبل القوات الامنية واحيلت على المحاكم المختصة. (الباحثان)

الخلاصة والتوصيات:

تمثل البحث باعطاء صورة عن اخبار الحشد الشعبي في الصحف العراقية الاربع المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم وكذلك جاءت الافكار بتكرارات ونسب مختلفة تعبر عن اتجاهات الجرائد. والصحف اغلبها ركزت على اتجاهات السياسيين بدعم الحشد الشعبي وكذلك الانتقام لشهداء سبايكر. وتمثلت صحيفة المدى المستقلة بغزارة الاخبار عن الحشد الشعبي عكس صحيفة الصباح التابعة للحكومة العراقية والممولة بمميزانية هائلة. وكثيرا ما لجمهور العراقي يعيب على الوسائل الاعلامية الحكومية بسبب اعتمادها سياسة اعلامية اتصالية واحدة منذ نشأتها حتى كتابة هذا البحث. واصبح اغلب الجمهور العراقي المستهدف ينفر من الوسائل الاتصالية الحكومية يذكر ان عددا هائلا من الاعلاميين والصحفيين والفنيين يعملون في شبكة الاعلام العراقي بفروعها المرئية، والمقروءة، والمسموعة. كذلك جاءت نسب مقاربة في صحيفتي الزمان طبعة والعالم. يذكر ان النسب وشرح الاتجاهات موضحة في الجداول اعلاه.

1- تناولت الصحف العراقية الاربعة المدى، والصباح، والزمان طبعة العراق، والعالم اخبار الحشد الشعبي بشكل موضوعي ومهني ولم توصفها بمجاميع خارجة عن القانون كما تصفهم حتى الان وسائل اعلام وصحف عراقية وعربية وعالمية.

2- صحف عينة البحث اغلبها اعتمدت بصورة متساوية عن المراسلين الذين غالبا ما كانوا يرافقون قوات الحشد الشعبي في العمليات العسكرية ضد الارهابيين.

- 3- قام محرري الصحف الاربعة بنشر اخبار الحشد الشعبي في الصفحات الاولى للجرائد التي تصدر يوميا في بغداد.
- 4- لم يتم تناول اخبار شهداء وضحايا الحشد الشعبي وماهي السبل الكفالية التي اتخذتها الحكومة العراقية تجاههم.
- 5- لا توجد اخبار في الصحف الاربعة حول دور الحشد الشعبي بعد الانتهاء من العمليات العسكرية ضد الارهابيين.
- 6- لابد من دراسات وبحوث علمية مكثفة عن الحشد الشعبي والقوات الامنية لمواجهة الدعاية المضادة التي تساهم ببيت الاشاعات وخدمة الارهابيين اعلاميا.
- 7- اغلب اخبار الحشد الشعبي في الصحف الاربعة لم تكن مرفقه بصور لمقاتلي الحشد الشعبي او القوات الامنية من جيش وشرطة.
- 8- الصحف الاربعة وخاصة الصباح الحكومية لم تخصص ملحقا عسكريا صحفيا خاص بأخبار الحشد الشعبي وهذا ما يدل على ضعف بعض الاحيان الالة الصحفية والاعلامية التابعة للحكومة العراقية. . 9لم تتداول الصحف الاربعة اخبارا مترجمة من الصحف الاجنية العالمية لمعرفة راي الصحافة الاجنية بقوات الحشد الشعبي.

المصادر والمراجع:

اولا: القرآن الكريم

ثانيا: الكتب العربية:

- 1- سمير محمد حسين، بحوث الاعلام، القاهرة، عالم الكتب، 1976م.
- 2- عواطف عبد الرحمن واخرون، تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، 1982م.
- 3- عبد اللطيف محمد خليفة، المعتقدات والاتجاهات، عمان، دار الثقافة للنشر، 1999.
- 4- جلال الدين الحماصي، المندوب الصحفي، القاهرة، دار المعارف 1993م.
- 5- اديب خضور، الخبر الصحفي، دمشق، مطابع دار البعث، 1982م.
- 6- المنصف العياري وآخرون، المعالجة الخبرية التلفزيونية العربية بين المتطلبات المهنية والتوجهات، 2006م.
- 7- عبد الفتاح عبد النبي، سوسولوجيا الخبر الصحفي، العربي للنشر والتوزيع. القاهرة، 1989م.
- 8- خالد صلاح، حرية الصحافة، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، القاهرة، 2007م.
- 9- مروة محمد كمال الدين، مستقبل طباعة الصحف رقمية، الدار المصرية اللبنانية المكتبة الاعلامية، 2007م.
- 10- قيس الياسري، الخبر الصحفي، دراسة نظريه وتطبيقات، دار الحكمة للنشر والتوزيع، بغداد، 1987.
- 11- جيهان رشتي، الأسس العلمية لنظريات الإعلام، دار الفكر العربي، القاهرة، 1978م.
- 12- حسن مكاوي وليلى السيد، الاتصال ونظرياته المعاصرة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1988.

ثالثا: الدوريات:

1. فاضل البدارني، واقع الصحافة العراقية في زمن الاحتلال الأمريكي، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية السنة الثلاثون، العدد (347)، بيروت 2008م. ص20.
2. مؤيد الخفاف، الصحافة العراقية في عامين من 9 نيسان 2003م، الى نيسان، 2003 م مجلة الباحث الإعلامي، كلية الإعلام، جامعة بغداد، العدد 2 حزيران 2006 م .
3. شكرية كوكز، التغطية الصحفية لموضوعات المرأة في الصحافة العراقية بعد احداث2003م، دراسة تحليلية لعينة من صحف بغداد، مجلة كلية الاداب، جامعة بغداد، العدد 93 لسنة 2008م.

المواقع الالكترونية:

1. (<http://www.al-monitor.com>)
2. (<https://ar.wikipedia.org>)
3. (<http://www.almadaper.net/ar>)
4. (<http://www/net.aljazeera.studies>)

ثنائية الوجود والعدم في النص المسرحي العراقي المعاصر

م.م. رافد محمود ماشي

جامعة بغداد/ كلية الفنون الجميلة

The Duality of Existence and Nonexistence in the Contemporary Iraqi Drama**Asst. Lect. Rafid Mahmood Mashi****College of Fine Arts/University of Baghdad**

rafid834@gmail.com

Abstract

The problem of Existence and nonexistence face the man from the moment of birth and then the struggle of proving his existence begins.

Key words: existence, nothingness, death, life, virtual nothingness, real nothingness, the absolute, the presence of an effective, Anthology, philosophy.

الملخص

يواجه الإنسان منذ ولادته وبداية انطلاقه في هذا العالم مشكلة الوجود والعدم ويصطدم بها، ويبدأ صراعه في محاولة إثبات وجوده نحو الآخرين، كونه ينتمي الى حاضنة اجتماعية كبرى تتمثل بالمجتمع والذي يكون جزء منه وفي سبيل ذلك يجب على الإنسان تحقيق ذاته، ويشكل وعاء إدراكه لهذا الموضوع مصدرا لتحقيق ماهيته ومستوى وجوده من عدمه. ولمحاولة فك التشابك بين الوجود والعدم سعى البحث الحالي الى إيضاح هذا اللبس من خلال فصوله التي جاءت بأربعة فصول تضمن الفصل الأول (الإطار المنهجي) مشكلة البحث والتي ركزت في التساؤل الاتي:

(ماهي ثنائية الوجود والعدم في النص المسرحي العراقي المعاصر؟)

وتداعت أهمية البحث بتحديد ثنائية الوجود والعدم في النص المسرحي العراقي المعاصر لما يحمله هذا الموضوع من متناقضات (وجاءت الحاجة اليه كونه) يفيد الدارسين والمهتمين بموضوع الوجود والعدم إضافة إلى دارسي المسرح العراقي وقد تم تحديد حدود البحث في دراسة النص المسرحي العراقي للفترة 2004 – 2006. أما الفصل الثاني (الإطار النظري) فتضمن بحثين عني المبحث الأول بدراسة مفهومي الوجود والعدم وفق مفاهيم الفلسفة وآراء المنظرين لهذين المفهومين. وقد عني المبحث الثاني بدراسة (الوجود والعدم) في النص المسرحي العالمي، والذي بدوره ضم كل من: المسرح الغربي والمسرح العربي - العراقي. بينما تضمن الفصل الثالث إجراءات البحث، وهي مجتمع البحث ومنهج البحث وعياناته، وتم اختيار نصين مسرحيين لكتاب مسرحيين عراقيين، للتعرف على ثنائية (الوجود والعدم) عندهما والتي هي أساس مشكلة البحث الحالي. في حين احتوى الفصل الرابع على نتائج البحث التي توصل إليها الباحث

1. تجسد الوجود بصور عدة منها النهر والأرض و ذلك لان الإنسان يدرك وجوده عن طريق إدراك ما يحيط به وقد ظهر ذلك في مسرحية الغادرون ومسرحية عرض بالعربي.
2. يعتبر الموت هو احد صور العدم الحقيقي كما جاء في مسرحية عرض بالعربي والغادرون، أي إن الإنسان يزيح الآخر مقابل تحقيق وجوده.

3. الحرية تعبير صادق عن الوجود الذي يضحي الإنسان بحياته من أجلها يتصف بصفة العدم المادي.

كما احتوى الفصل الرابع على استنتاجات ومجموعة من التوصيات والمقترحات ثم قائمة المصادر.

الكلمات المفتاحية: الوجود، العدم، الموت، الحياة، العدم الظاهري، العدم الحقيقي، المطلق، حضرة فاعلة، انطولوجيا، الفلسفة.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث

يرتكز البحث على معرفة ثنائية الوجود والعدم، ومحاولة فك الإشكالية الجدلية القائمة بين الوجود والعدم من خلال النص المسرحي العراقي المعاصر، والأسس التي أدت إلى تجسيد هذا المفهوم في بعض النصوص المسرحية، و الوجود والعدم يعتبران من أساسيات الحياة البشرية، وذلك لان الإنسان هو أول من يتأثر في العالم ويؤثر به بشكل مباشر، وحضور الإنسان أو غيابه إزاء أي فعل من الأفعال التي تجري في الحياة يحدد حقيقة وجوده من عدمه في هذا الوجود. إن المغزى الأساسي الذي يكون بين الوجود والعدم هو المعرفة والجهل أو الشك و اليقين، هي أفعال ترادف معنى الوجود والعدم، ومن خلال هذه الأفعال يتبلور المعنى الأساسي، ألا وهو تحقيق الذات، أي إن وجود الإنسان يتحقق فعلاً من الأفعال التي تؤثر به سلباً أم إيجاباً. الإنسان يؤثر ويتأثر بغيره، وعدم فعالية الانسان في الحياة توصله إلى العدم، وبشكل الموت عنصراً جوهرياً من مظاهر (العدمية)، والموت لا يصيب الإنسان فقط بل يصيب جميع الموجودات، عن طريق نفي هذه الأشياء خارج حدود الحياة.

ومن خلال ما تقدم ترتكز مشكلة البحث الحالي وفق السؤال الآتي: (ما هي ثنائية الوجود والعدم في النص المسرحي العراقي المعاصر؟)

ثانياً: أهمية البحث والحاجة إليه:

تمثلت أهمية البحث بتحديد ثنائية الوجود والعدم في النص العراقي المعاصر، والذي يفيد الدارسين للأدب العراقي المعاصر بتحديد الأسس البنائية المعاصرة التي تشكلت منها مواقف هذه الفترة المهمة من تاريخ الأدب المسرحي بصورة خاصة والفن بصورة عامة، لما صاحبة من تغيرات على الصعيد السياسي والاجتماعي للمجتمع العراقي.

ثالثاً: هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى، تعرف ثنائية الوجود والعدم في النص المسرحي العراقي المعاصر.

رابعاً: حدود البحث:

أ- مكان: العراق

ب- زمان: 2004 – 2006 م

ت- موضوعياً: دراسة ثنائية الوجود والعدم في النص المسرحي العراقي المعاصر.

خامساً: تحديد المصطلحات:

1. الوجود:

أ. الوجود لغةً:

يعود إلى أصل الكلمة الثلاثي (وجد) "وجد مطلوبة يُجَدُّ بالكسر (وجوداً) وَيُجَدُّ بالضم لغة عامرية لا نظير لها في باب المثال. و(وجد) ضالته (وجدانا)... و(أوجده) الله مطلوبة أظفـره به. و أوجده أغناه"¹
ب. الوجود اصطلاحاً:

الوجود هو الوجود البشري، وعلى الرغم من إن الوجود البشري واحد فان تمثيل مكوناته في الذهن محسوسة كانت إما مجردة تختلف من مجموعة بشرية إلى أخرى.² والوجود هو الموجود هو الثابت الذي يمكن أن يخبر عنه من قبيل شرح الاسم دون المعرف الحقيقي على إن الوجود لا جنس له وفصل له ولا خاصية مدركة.³

1 محمد بن ابي بكر بن عبد القادر الرازي، مختار الصحاح، (بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت)، صص709 - 710.

2 ينظر: علي القاسمي: مفاهيم العقل العربي، (الدار البيضاء: مؤسسة الدار البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، 2004)، ص11.

3 ينظر: علي بوشقير: المفهوم الوجودي، (الجزائر: مطبعة الجزائر للطباعة والنشر والتوزيع، 2010)، ص7.

ج. التعريف الإجرائي:

يتفق الباحث مع تعريف (علي بوشقير) الوجود هو الموجود هو الثابت الذي يمكن أن يخبر عنه من قبيل شرح الاسم دون المعرف الحقيقي على إن الوجود لا جنس له وفصل له ولا خاصية مدركة.

2. العدم:

أ- العدم لغة:

ضد الوجود // فقدان العدم: الفقير. العديم ج عُدَاء: الفقير // الأحمق // المجنون // المعدوم // يقال (هو عديم النظر) أي فاقد الأشباه المعدوم (مفع): خلاف الموجود // أو المنعدم (ع ح): ما يساوي صفراً.⁽¹⁾

ب- العدم اصطلاحاً:

الاتجاه الأول فلا تمايز بين عدم وعدم وهو يرتبط بقسمين قسم قابل للاستدلال وقسم غير قابل للاستدلال، والأمران يرتبطان في كون الذات ووجودها فإذا لم يكن هناك ذات للعدم ينتفي عنه التمايز. أما الاتجاه الثاني فلا عليه في العدم أي إن عدم الشيء لا يكون علّة لعدم آخر. وربما يضاف العدم إلى الوجود فيحصل له حظ من الوجود ويتبعه نوع من التمايز كعدم البصر المتميز من عدم السمع، ليبقى أن نقول أنه لا ذات للعدم إلا في حالة الارتباط.²

ج- تعريف الإجرائي:

هو اللاوجود وغياب الشيء من مكان وزمان معين لفترة قد تكون معلومة أو غير معلومة فإذا كانت الفترة معلومة يمكن أن نطلق عليه العدم الظاهري، أما إذا كان غياب الشيء لا رجعة فيه يمكن أن نطلق على العدم الحقيقي.

الفصل الثاني

المبحث الأول

فلسفة الوجود والعدم

أولاً: نظرة تاريخية حول الفلسفة:

الفلسفة شأنها شأن جميع ميادين النشاط الفكري الذي أنتجه البشرية في معازل العلوم والمعارف الإنسانية والعلمية إضافة إلى ارتباطها الوثيق مع طبيعة الإنسان ومدى توثيق صلاته بين العلم والدين من جهة وبين الأدب والفن من جهة أخرى. فقد تنبأ الإنسان إلى أهمية (الفلسفة) منذ زمن بعيد. إذ كان للفلاسفة اليونان الأثر البالغ في بزوغ معالم (الفلسفة). ونجد (طاليس) يحدد أولى خطوات (الفلسفة) وفق منهج علمي كما يعده النقاد. ونلاحظ أثر فلسفته، تعطي ملامح (الوجود) "فهو وضع المسألة الطبيعية وضعاً نظرياً بعد محاولات الشعراء واللاهوتيين فشقة الفلسفة طريقها فبدأت باسمه. قال إن الماء هو المادة الأولى والجوهر الأوحد الذي تتكون منه الأشياء...³ وإن فكرة (الوجود) و (العدم) لم تكن وليدة اللحظة الآتية بل إنها (فلسفة) تراكمية بدأت بوجود الإنسان، ثم أخذت تتشكل كينونتها شيئاً فشيئاً مع تنظيرات الفلاسفة وآراءهم. وقد اهتمت الفلسفة اليونانية "بتفسير الوجود الإنساني بدلاً من الوجود الخارجي، وفيه وضعت أسس الفلسفة العلمية وأصول الجدل والأخلاق"⁴ وبالتالي إن "هذا الاتجاه الإنساني كان بمثابة نقطة تحول هامه وخطيرة في تاريخ (الفلسفة) لأنه حول مسار التفكير الفلسفي من الطبيعة إلى الإنسان، من الخارج إلى الداخل"⁵ والجدير بالذكر إن هناك حقيقة لا يمكن إغفالها عن (الفلسفة) اليونانية "قد نشأت من تماس اليونان بالشرق فقد نشأت في المستعمرات التي أقامها اليونان في أيونيا الواقعة على حدود آسيا الصغرى حيث وجدوا أنفسهم في تماس مع الشعوب الشرقية"⁶ وهي كانت البداية الأولى (للفلسفة)

1 لويس معلوف: المنجد في اللغة، ط35، (بيروت: معاجم دار الشروق، 1996)، ص492.

2 علي بوشقير: مصدر سابق، ص83.

3 يوسف كرم: تاريخ الفلسفة اليونانية، (القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والنشر، 1936)، ص12.

4 كارل ياسبرز: تاريخ الفلسفة بنظرة عالمية، تر: عبد الغفار مكاي، (القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1994)، ص69.

5 المصدر السابق نفسه، ص69.

6 شارل فرنز: الفلسفة اليونانية، تر: تيسير شيخ الارض، (بيروت: دار الانوار، 1968)، ص18.

اليونانية إذ "ابتدأت (الفلسفة) اليونانية من القرن السادس قبل الميلاد وحتى القرن الرابع قبل المسيح وظلت قائمة إلى أن تقلدها منهم الغرب المسيحي والشرق الإسلامي واليهودي ثم تطورت في العصر الوسيط حتى بلغت منها إلى العصر الحديث"¹، ويقسم تاريخ الفلسفة إلى مراحل وهي:

1. الفلسفة في العصر اليوناني.
2. الفلسفة في العصور الوسطى.
3. الفلسفة في عصر النهضة.
4. الفلسفة في العصر الحديث.

وسيتم تناول هذه المراحل بالدراسة وكالاتي:

1- الفلسفة في العصر اليوناني:

لقد مر سابقاً إن الفلسفة اليونانية قد انبثقت من التلاقي الحضاري ما بين الشرق واليونان، إلا إن اليونان كان لها الفضل الكبير في تقدم مفاهيم الفلسفة "بيد إن الفكر اليوناني لم يبدأ ناضجاً مكتملاً ولكنه بدأ موعلاً في الأسطورة والشعر والقصص والروايات التي تجنح صوب الخيال، فقد عبرت أشعار (هوميروس) قديماً في الإلياذة الاوديسة عن الأحداث بما كانت تنطوي عليه من مبادئ ومفاهيم تربوية"². وقد مرت الفلسفة اليونانية عبر تطورها بثلاث مراحل:

أ- مرحلة التكوين (النشأة): امتدت هذه المرحلة من أوائل القرن السادس قبل الميلاد "وتسمى هذه الفترة (بالفلسفة السابقة على سقراط)". وكان لها اتجاهان رئيسيان:

أولاً: الاتجاه الطبيعي: وهذه المرحلة استهدفت دراسة الوجود الخارجي والتي تمثلت بالفلاسفة الأوائل (طاليس وانكسماتس وانكسمندريس وفيثاغورس واكسانوفان وبارمنيدس وزينون ومليوسوس وانكساغوراس وانباذوقليس وقبيوس وديمقريطس). "ومن الملامح الملحوظة للعديد منهم محاولتهم إنقاص المكونات المادية للكون إلى واحد أو أكثر من المواد الأساسية كالتراب والهواء والنار والسردين والقبعات القماشية القديمة"³.

ثانياً: الاتجاه الإنساني: لقد اهتمت هذه المرحلة بالدراسة "والتفسير الإنساني بدلاً من الوجود الخارجي، وفيه وضعت أسس العلمية وأصول الجدل والأخلاق"⁴ وكان (سقراط) و (افلاطون) من تبنى هذا الاتجاه الذي يتمثل بعلاقة الإنسان و (الوجود) إذ "حول مسار التفكير الفلسفي من الطبيعية إلى الإنسان، ومن الخارج إلى الداخل"⁵. ومن خلال هذان الفيلسوفان فتحت آفاق نحو مرحلة جديدة من مراحل الفلسفة اليونانية.

ب- مرحلة النضج (الازدهار): كان لتحول أثينا إلى سوق كبير بعد أن حول الأسطول الحربي إلى أسطول تجاري، كانت أثينا مكان اجتماع الكثير من الرجال من مختلف الأجناس والعادات والتقاليد، كان لها الفضل في ازدهار أثينا أولاً قبل أن تبدأ الفلسفة اليونانية بالنضج والازدهار. فقد تحولت الفلسفة على يد سقراط إلى التفكير بالوجود الداخلي إلا أن الفضل كان على يد (افلاطون) الذي كان تلميذ لسقراط ومن ثم (ارسطو) وهو تلميذ افلاطون⁶. "إن المذاهب الفلسفية الكبرى كمذهب افلاطون ومذهب ارسطو حيث شيد كل منهما مذهباً متكاملًا يفسر أنحاء الوجود ويتعرض لمشاكل المعرفة والأخلاق والسياسة والفن والدين"⁷.

ت- مرحلة الافتقار (الهلينستية): لقد امتازت هذه المرحلة بجمود العقل وانطفاء شعلة العبقرية الإغريقية إذ "تشاغلّت الفلسفة بما ليس فيه طائل في العالم اليوناني، تحت الرعاية التي لا يمكن التنبؤ بها للأباطرة الذين اختلفت

1 كارل ياسبرز: مصدر سابق، ص 68

2 محمد علي أبو ريان، تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة اليونانية من طاليس إلى افلاطون، دار المعرفة الجامعية، (1983)، ص 37

3 جيم هانكنسون: المرشد إلى الفلسفة، تر: جورج حوري، (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1990)، ص 7

4 كارل ياسبرز: تاريخ الفلسفة بنظره عالمية، مصدر سابق، ص 69

5 كارل ياسبرز: تاريخ الفلسفة بنظره عالمية، مصدر سابق، ص 69

6 ينظر ول ديورانت: قصة الفلسفة من افلاطون إلى جون دوي، تر: فتح الله محمد المشعشع، ط 6 (بيروت: مكتبة المعارف للنشر 1988)، ص 907

7 كارل ياسبرز: مصدر سابق، ص 69 – 70

مواقفهم كثيراً تجاه الفلاسفة... إذ قام نيرون بقتلهم [الفلاسفة]، وقد قاست (الفلسفة) كثيراً نتيجة لذلك¹ وبدأ الفلاسفة بالعودة إلى الماضي، وامتازوا "بتجديد المذاهب القديمة وبالعودة إلى الأخلاق والتأثر بالشرق، والميل إلى التصوف مع العناية بالعلوم الواقعية"².

وانقسمت هذه المرحلة إلى قسمين: "الأولى ظهرت فيها المدارس الفلسفية المتأخرة (الابيقورية) و(الرواقية) إلى جانب (الافلاطونية) والمثنائية حوالي 300ق.م وفيها ارتبطت نظرياتهم بالأراء السابقة على سقراط والثانية تلمس فيها سيطرة الفكر اليوناني على الثقافة الرومانية ثم ظهور (الفلسفة اليهودية) و(الفيثاغورية المحدثه) بالإضافة إلى (الافلاطونية الجديدة)"³.

2- الفلسفة في العصور الوسطى:

لم تكن العصور الوسطى خالية من أي إنتاج معرفي وفلسفي. ورغم إن العصور الوسطى عدت من قبل النقاد، بأنها قرون جهل وظلام ورغم ذلك تكونت في تلك الحقبة فلسفات مختلفة، فلسفات مسيحية وإسلامية ويهودية، فقد تميز العصر الوسيط بأنه كان عصراً لاهوتياً (دينياً) بكل ماتعنيه الكلمة⁴ لقد "اتجه الفلاسفة إلى التوفيق بين الفعل والعقل أي بين الدين والفلسفة، ولقد ظهرت في تلك الفترة تيارات متأثرة بالدين عند المسلمين والمسيحيين واليهود متمثلة في فلسفات (اوغسطين وتوما الاكويني وانسلم وابن جبرول والكندي والفراي وابن رشد وابن طفيل وابن باجه) وغيرهم⁵. وقد حاولوا هؤلاء الفلاسفة توضيح مفاهيم للفلسفة على أساس ديني وعقائدي "وتجدر الإشارة إلى أن فلسفة العصور الوسطى تبدأ على الوجه الدقيق في القرن التاسع تقريباً وتنتهي في القرن الرابع عشر الميلادي"⁶. ويجد الباحث إن هناك فترة تقع ما بين بداية المسيحية إلى القرن التاسع، أشبه بما تكون بفترة ركود في الفلسفة، ويذكر عبد الرحمن بدوي في هذا الصدد "إن التفكير الفلسفي في هذه الفترة كان مقصور على أباء الكنيسة، الذين توالو الدفاع عن العقيد المسيحية"⁷ ويستدل من ذلك إن الفلسفة في هذه الفترة كانت فلسفة دينية بحتة، أي إنها لم بحثت في مسألة (الوجود) و (العدم) من منظور ديني سماوي يتعلق بفعل الانسان وعلاقته بالخالق عز وجل فضلا عن ثنائية (الحياة) و (الموت) وهذا ما ظهر جليا في الفكر الاسلامي.

لا يوجد شك إن الإسلام قد بنى فكراً فلسفياً له فلاسته ومدارسه، كما إن له اشكالياته ونظرياته، إضافة إلى مميزات خاصة به، وقد ساهم فيه المسلمون بوجه خاص من العرب وبشكل عام ممن أحاطهم الإسلام برعايته وانطو تحت لوائه.

ويذكر إبراهيم مذكور إن هناك بيئات ثلاث في العالم الإسلامي اهتمت بالفكر الفلسفي وقد عاصرت واخذ بعضها عن بعض وهذه البيئات هي:

أ- بيئته كلامية: وتشمل الفرق الإسلامية على اختلاف طوائفها، بالإضافة إلى بعض الفرق الأخرى (كالخوارج) و (المرجئة)

ب- بيئته الفلاسفة الخالص: وهم الفلاسفة الذين نعتوا بالمشاعين العرب الذين حاولوا التوفيق بين الفلاسفة أولاً، وبين الفلاسفة والدين ثانياً. وكانت معالم تلك المشائية العربية واضحة على أيدي فلاسفة الإسلام، ولم يخرج عن ذلك إلا ابن رشد الذي اخلص لارسطوا. ثم جاءت بعد ذلك المشائية اللاتينية في العصر الوسيط والتي اعتنقها (توما الاكويني) في القرن الثالث عشر.

1 جيم هانكونس: المرشد الى الفلسفة، مصدر سابق، ص18

2 يوسف كرم: مصدر سابق، ص8

3 كارل ياسبرز: مصدر سابق، ص70

4 ينظر: ول ديورانت: مصدر سابق، ص59

5 فؤاد زكريا: افاق الفلسفة، (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 1988)، ص98

6 عبد الرحمن بدوي: فلسفة العصور الوسطى (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1968)، ص15

7 عبد الرحمن بدوي: فلسفة العصور الوسطى، مصدر سابق، ص15

ج- بيئة المتصوفة: استطاعت هذه البيئة حماية الفكر الفلسفي في الوقت الذي انصرفت فيه الجماهير عنه تحت تأثير حملته عنيفة معادية، فشاعت الفلسفة زمناً في كنف التصوف فعلى سبيل المثل عاش الفكر الفلسفي الفارسي في القرون الستة الأخيرة في حمى ابن سينا من ناحية و(ابن عربي) من ناحية أخرى¹

لقد اهتم الفلاسفة المسلمين بمسألة (الوجود) إلا إنهم تعمقوا في تأكيدهم على العدم، وارتبطت (فلسفة) (الوجود) و(العدم) بمفاهيم دينية، وقد تنبؤوا إلى إن العالم فكرة موجودة، إذا فيحتم على العقل أن يتنبأ إن هذا العالم كانت له بداية في زمان معين، بموجب مبدأ. "أما الباري جل شأنه فهو العلة الأولى لجميع الموجودات، لأنه فاعل لا منفعل. وإذا كان مبدع الأشياء كلها غير منفعل، فإن الأشياء كلها بعد ذلك منفعة حسب قربها وبعدها عن الفاعل الأول، ولما كانت الأشياء جميعها مستندة في وجودها إلى المبدع الأول، فهو علة وجودها والسبب في تكوين هذه الموجودات، وله صلة وثيقة بجميع حيثيات هذا الكون. ويلاحظ إن اهتمام الفلاسفة المسلمين بإثبات حدوث العالم، ويمكن أن يصلوا إلى ذلك عن طريق إثبات وجود تناهي الزمان، وفي هذه الحالة لابد لله سبحانه وتعالى واجب الوجود، من أجل أن تتحقق غايتين من أولويات الوجود هما: فعل الزمان وفعل الحركة.²

لقد اهتمت الفلسفة الإسلامية في البحث عن أدلة لوجود الله فقد اوجد الكندي ثلاث براهين على ضرورة وجود الله وهي:

أ- "البرهان الأول: يبدأ الكندي بالسؤال، هل يمكن للشيء أن يكون علة ذاته، أم لا يمكن؟ فيجيب: إن ذلك غير ممكن وتفصيل ذلك إن العالم حادث له بداية في الزمان وذلك لأنه متناه ومن ثم فلا بد له من محدث وهو الله.
ب- البرهان الثاني: يستند هذا الدليل، الكندي في كتابه (الفلسفة الأولى) حول تفسيره لما شاهده في هذا العالم سواء منه السماوي أو الأرضي، من تركيب، حيث الوحدة من جهة، والكثرة من جهة أخرى، ولما كانت هذه كلها عارضة في العالم، وليست له ذاته، إذ لا يمكن للعالم أن يغير في نفسه أي شيء، من تلقاء نفسه، إذن فلا بد أن يرجع كل هذا إلى علة واحدة بالذات خارجة عن العالم، هي الذات الالهية.

ت- البرهان الثالث: يستند هذا الدليل على فكرة التدبير فالإنسان والعالم بما يبدو فيهما من النظام ودقة في الخلق لا يمكن أن يفسر الا بوجود مدبر. إن آثار التدبير تبدو واضحة في بدن الإنسان، وكذلك في العالم بجملة، وهذا يجسم بالضرورة وجود مدبر غير مرئي، وهو العلة الأولى لكل هذه التدبير هو الله".³

3- الفلسفة في عصر النهضة:

تتمثل الفلسفة في عصر النهضة بمرحلة انتقالية من مرحلة تفسير (الوجود) و(العدم) لاهوتياً إلى تفسيرهما علمياً. أي بعد أن عرف الإنسان الفلسفة بالمفاهيم غير التجريبية عن الطبيعة والحياة أصبحت أضيق من أن تستوعب، لذلك "اتجه التفكير الفلسفي في عصر النهضة إلى إحياء التراث الفلسفي اليوناني والروماني وذلك بترجمة كتب مفكري العرب وفلاسفتهم في العصور الوسطى"⁴ مما أدى إلى توجه "فلاسفة عصر النهضة وجهة تجريبية ورفضوا الفلسفة المدرسية وفصلوا بين الفلسفة والدين، وتمثل هذا الاتجاه التجريبي في موقف (فرانسيس بيكون) الذي وضع منطقاً جديداً يقوم على التجربة ويعارض منطق أرسطو، واقترن هذا بالاعتزاز بالعقل وظهور الاتجاه العقلي في الفلسفة على يد (ديكارت)⁵، وقد تميزت هذه الفترة بخصائص معينة هي:

أ- ثقة الإنسان في الطبيعة ورغبته الملحة في البحث عن قوانين ثابتة يستطيع في ضوئها أن يفسر الظاهر الطبيعية.

ب- السعي إلى إيجاد مفهوم موحد عن الكون.

ت- الاعتراف بحقوق الإنسان الطبيعية [حق الحياة، حق الموت، حق التعايش].⁶

1 ينظر: ابراهيم بيومي مذكور: في الفلسفة الإسلامية، منهج وتطبيق، ج2، (القاهرة: دار المعارف، 1972)، ص 7 - 9

2 ينظر: محمد كاظم الطريحي: الكندي فيلسوف العرب الاول، (بغداد: مكتبة المعارف، 1967)، ص 90 - 92

3 قيس هادي: دراسات في الفلسفة العلمية والانسانية، ج2 (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2007)، صص 182 - 183

4 توفيق الطويل: قصة النزاع بين الدين والفلسفة، ط2، (القاهرة: مطبعة مصر، 1986)، ص51

5 توفيق الطويل: المصدر السابق ص51

6 كريم حقي: الفلسفة الحديثة، عرض نقدي، (ليبيا: منشورات جامعة قاريونس بنغازي، 1988)، ص 14

4- الفلسفة في العصر الحديث:

امتازت الفلسفة في العصر الحديث بالطابع العلمي، بعد أن تم التحرر من الكنيسة، كما كان الحال في العصور الوسطى، بل إنها تميزت بأنها (فلسفة) نقدية في المعرفة، كونها تناولت مشكلات المعرفة وطبيعتها وشروطها. والفلسفة الحديثة تتضمن إنتاجاً دولياً لأنها بمثابة تراث إنساني دولي تتناوله الأمم المختلفة بالنقل والترجمة، فأصبحت إنتاجاً يعبر عن حياة الشعوب وأمالها وتطلعاتها ومشاعرها بغض النظر عن الدين والعقائد والقيم والأخلاق المختلفة.¹ كما أن الفلسفة الحديثة قد تمرحلت في تطورها بعدة مراحل وكالاتي:

أ- عصر النهضة، إذ ينقسم إلى قسمين:

• الفترة الإنسانية وتبدأ من سنة 1453م وتنتهي بوفاة حيوردانو برنو عام 1600م.

• فترة العلم الطبيعي: وتبدأ من سنة 1600م وتستمر حتى عام 1690م ويبرز فيها: بيكون، هوبز، ديكارت، اسبينوزا، وليبنيز.

ب- عصر الإنارة: ويبدأ من سنة 1690م ويستمر إلى عام 1781م ويظهر في تلك الفترة جون لوك وباركلي وهيوم.

ت- عصر المثالية: ويبدأ من سنة 1781م ويستمر حتى عام 1831م ويمثل هذه الفترة كانط وفخته وهيغل.²

ث- الاتجاه المادي أو فلسفة المادة وأهمها: الواقعية الجديدة في انكلترا وأمريكا عند رسل ومور أبو صفة المنطقية لدى ممثلها: واير في انكلترا، وكارناب في أمريكا، إضافة إلى المادية الجدلية عند ماركس في روسيا.

ج- الاتجاه الوجودي (فلسفة الوجود): أو ما يسمى بالفلسفة الوجودية.³ [وسيتناول الباحث الاتجاه الوجودي بشكل موسع كونه الأقرب لموضوع الدراسة الحالية].

ثانياً: فلسفة الوجود (انطولوجيا):

اختلفت الفلاسفة في فهمهم للوجود وتفسيرهم لطبيعته إذ تعددت آرائهم حول طبيعة الوجود. إلا أن هناك حقيقة لا يمكن الاختلاف عليها، أن الفلسفة تنظر في ثلاث مباحث رئيسية هي: مبحث الانطولوجيا (الوجود)، ومبحث الاستمولوجيا (المعرفة)، ومبحث الأكسيولوجيا (القيم)، وما يهمنا هنا هو (الانطولوجيا)، وترجع تسميت (الانطولوجيا) إلى بداية القرن السابع عشر على يد جلوكينيوس في قاموسه الفلسفي عام 1903.⁴ ويضع حد فاصل ما "بين الانطولوجيا والكوزمولوجيا أو بين الوجود والكون، فالكون هو الظواهر الحسية التي نراها ونحسها في العالم من حولنا، ولكن الوجود هو الخاصية الكامنة خلف هذه الظواهر والتي تعبر عن واقعه الحقيقي".⁵ الذي يربط بين الإنسان والكون. وهناك عدة مفاهيم للانطولوجيا، حسب كيفية استخدامها إذ "قد يستخدم أساليب مختلفة في الفلسفة المعاصرة فهناك مثلاً من يستخدم كلا من مفهومي الانطولوجيا والميتافيزيقيا على إنهما مفهومان متماثلان، وهناك من يصف الانطولوجيا بأنها القسم الأولي للميتافيزيقيا، وهناك من يفهم الانطولوجيا على إنها مبحث الوجود المطلق".⁶ وعلى الرغم من هذا الاختلاف في تحديد مفهوم الانطولوجيا الصريح، إلا "إن الفلسفة كانت وما زالت تساؤلاً عن الوجود، ويبدو إن هذه الفكرة قد اجتذبت أنظار الفلاسفة الأولين وكان معناها منحصراً في العالم المادي أو الطبيعي وكانت تعني كمال التفسير والحركة والضرورة".⁷ وهناك نظره إسلامية التي تفسر الوجود على أنه حقيقة إلهية وأن معرفة الوجود الإلهي شيء غير ممكن على حد قول مصطفى محمود "أما الوجود (الله) أنه أزمة ذاتية في غيب الغيب وجميع الأسماء الإلهية والصفات الإلهية مما نعلم ومما

1 ينظر: محمد علي أبو ريان: تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة الحديثة، ج5، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1991)، ص 11 - 12. للمزيد ينظر:

توفيق الطويل، مصدر سابق، ص 52

2 محمد علي أبو ريان: تاريخ الفكر الفلسفي، الفلسفة الحديثة، مصدر سابق، ص 24 - 25.

3 عزمي اسلام: اتجاهات في الفلسفة المعاصرة، (الكويت: وكالة مطبوعات للنشر والتوزيع، د.ت) ص 35 - 36.

4 ينظر محمد زقزوق، تمهيد للفلسفة، (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1979)، ص 171.

5 امام عبد الفتاح امام: مدخل إلى الفلسفة، ط2، (القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1974)، ص 321.

6 محمد زقزوق: مصدر سابق، ص 172.

7 محمد ثابت الفندي: مع الفيلسوف، (بيروت: دار النهضة العربية، 1980)، ص 97.

لا نعلم مجملته كامنة في هذه الذات الغيبية كمون الشجرة في النواة. وذلك الوجود الغيبي الأعلى هو عالم الجبروت".¹ وسيحاول الباحث إلقاء الضوء على طبيعة الوجود من خلال المذاهب الآتية:

1. المذهب المادي:

أحد المذاهب التي تفسر كل شيء بالرجوع إلى أسباب أو علل مادية، ويطلق المذهب المادي في علم النفس على القول بأن جميع أحوال الشعور ظواهر ثانوية ناشئة عن الظواهر الفسيولوجية المقابلة لها، وفي الأخلاق يقصد بالمذهب المادي هو القول بأن غاية الحياة هي الاستمتاع بالخيرات المادية وحدها، بينما يطلق في الميتافيزيقيا على الذين يقولون أن المادة هي وحدها الجوهر الحقيقي الذي به تفسر جميع ظواهر الحياة وأحوال النفس.² ويتم تفسير المذهب الوجودي على قياس المادة وتحولاتها، وهناك صورتين للمذهب المادي: الأولى المادية الكلاسيكية والثانية بالمادية الحديثة. "يفترض المذهب المادي وجود نوعين من المادة: نوع كثيف، وآخر لطيف. وقد يرى في العقل صفة للمادة أو يراه معلولاً للمادة فيعتبر الظاهر العقلية نوعاً من الظواهر المادية.³ وفي العصور الحديثة انتعشت المادية" وقد ذهب إلى كل مظاهر العالم الحقيقية نتيجة الحركة، وإن ليس هناك أرواح غير مجسدة، وفسر الروح بأنها أجسام طبيعية رقيقة حتى لم تستطع حواسنا إدراكها.⁴ وقد شهد القرن التاسع عشر حركة إحياء للمذهب المادي دعا إليها سببين الأول:

"هو الانحلال الذي أصاب فلسفة هيكل الميتافيزيقية، والثاني هو: الأثر الذي أحدثته التجارب والشواهد العلمية الحديثة في الصلة بين النفس والجسم. وتتسم مادية القرن التاسع عشر إذا ما قورنت بمادية القرن الثامن عشر وهو أنها تدعم نظريتها المادية بنظريات ابستمولوجية ومن ذلك مثلاً (فوجت) يقول أن حدود الفكر تنطبق تماماً على حدود تجاربنا الحسية ويفسر ذلك بأن المخ هو الأداة التي بواسطتها يؤدي العقل وظيفته وهذه الحقيقة عنده من البديهيات التي لا تقبل الشك".⁵

ويعتمد دعاة المادية على أدلة منهجية وأخرى كونية وعلى حد قولهم. إن افتراض وجود جوهر روعي عقلي مستقل عن الجسم ومتميز عنه افتراض ميتافيزيقي سابق على العالم ومتناقض معه، "ولا يعتنق هذه النظرية إلا السذج الذين يشبهون الشعوب المتخلفة في منطق تفكيرهم فيردون كل ظاهرة من ظواهر الطبيعة إلى فعل الشيطان الخفي الذي لا يرى، مع أن التجربة في رأيهم لا تكتشف إلا عن وجود الجسم وأعضائه ووظائف هذه الأعضاء، ويقولون إن الأرض كانت في يوم ما مجرد سديم غازي متوهج فكانت الحياة العضوية عليها مستحيلة تعذر إذن وجود الكائنات الحية وما يصدر عنها من نشاط روعي أو عقلي، فلما بردت الأرض وتهيئة ظروف الحياة العضوية وجد النبات والحيوان ثم الإنسان أخيراً".⁶ ويرى الباحث أن النشاط الروحي والعقلي وجد بوجود الحياة العضوية التي نشأت، ومن الخطأ أن نفترض وجود الروح والعقل بشكل مستقل عن الكائن الحي، وذلك لأن نشأته متصلة بهذا الكائن ونهايته مرتبطة بنهايته.

وهناك بعض الانتقادات التي وجهت إلى المذهب المادي، ومن أهم هذه الانتقادات:

- أ- تعارض المذهب المادي مع قانون عدم فناء الطاقة وهو أحد القوانين التي يقوم عليها علم الطبيعة الحديثة.
- ب- إن ادعاء الماديين بأن العقل صفة من صفات المادة أو وظيفة من وظائفها أو معلولاً لها لا يعني عقلية العقل كما إن الادعاء بأن العقل هو الجسم يقتضي بأن نسلم بأن صفات الجسم هي نفسها صفات العقل تماماً.
- ت- يعجز هذا المذهب عن تفسير أبسط العمليات العقلية لأن أية ظاهرة عقلية بمقتضى هذا المذهب ترجع في نهاية تحليلها إلى جملة من الظواهر المادية المشاهدة أو المفروض وجودها ويمكن استنتاجها بالضرورة من هذه الظاهر.

1 مصطفى محمود: بحث الوجود والعدم، (بيروت: دار العودة، 1986)، ص65.

2 ينظر: جميل صليبا: المعجم الفلسفي، ج2، (بيروت: دار الكتاب اللبناني، 1981)، ص309 - 310.

3 محمد علي أبو ريان: مصدر سابق، ص159.

4 رابوبرت: مبادئ الفلسفة، ش: أحمد أمين، (بيروت: دار الكتاب العربي، 1969)، ص153.

5 أوزفالد كولييه: المدخل إلى الفلسفة، تر: أبو العلاء عفيفي، ط2، (القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1983)، ص166.

6 توفيق الطويل: مصدر سابق، ص243.

ث- لا يمكن دراسة الإنسان دراسة معملية على النحو الذي ارتآه (هوارد) حيث رد الإنسان الى كميات من الدهن والكربون والفسفور والجير ومن ثم تكون هناك قاعدة لإنتاج الإنسان تماماً كما تكون هناك قاعدة لإنتاج أي شيء مادي.

ج- أخطأ الماديون وخصوصاً في نظرية المعرفة من حيث أنهم يسيئون فهم التجربة الإنسانية لان التجربة لا تكشف لنا بطريقة بديهية عن صفتين مستقلتين الواحدة عن الأخرى. ذات موضوع او عقل ومادة بل الذي ينكشف في التجربة (كل) لا يتميز فيه.¹ ويرى الباحث من خلال ما تقدم ان المذهب المادي تفسير افتراضي بحث لطبيعة الوجود، ولهذا يكون بعيد لان يكون تفسيراً فلسفياً صحيحاً.

2- المذهب الروحي:

هو احد المذاهب الميتافيزيقية، إلا انه ظهر متأخراً عن المذهب المادي (الذي سبق الإشارة إليه). ويفسر هذا المذهب الوجود تفسيراً روحياً ويرى ان الظواهر المحسوسة ليست هي حقيقة مطلقة، وان الطبيعة الحقيقية للوجود والتي تفسر الظواهر الحسية هي الروح او العقل. وفي علم النفس يعرف المذهب الروحي هو ذلك المذهب الذي يرى ان التصورات والظواهر العقلية والأفعال الإرادية لا تفسر بالظواهر العضوية، وفي الانطولوجيا هو مذهب يرى ان في الوجود جوهرين متميزين احدهما روحي ومن صفاته الذاتية، والحرية والآخر مادي ومن صفاته الذاتية الامتداد، والحركة، ومن نتائج هذا المذهب.

أ- القول ببقاء النفس بعد الموت.

ب- القول بوجود الله.

ج- القول بتقديم القيم الروحية والمعنوية على القيم المادية.

د- الروح جوهر الوجود وان حقيقة كل شيء ترجع الى الروح السارية فيه.²

وبالإمكان ان نعتبر مذهب افلاطون هو أول مذهب روحي في تاريخ الفلسفة. ولكن يعتبر ليبنتز هو الممثل الحقيقي للمذهب الروحي في العصر الحديث، ويفسر الوجود تفسيراً روحياً متكاملاً بالذات الروحية التي يسميها المونادات. اذ تنقسم عنده الى قسمين: موناد خالق وهو الله، ومونادات مخلوقة ويقسمها الى ثلاث مجاميع: المجموعة الأولى وهي المونادات العارية عن الشعور، وهذه لا تحس و لا تشعر بالادراكات، ويسميها ليبنتز (بالنفس النباتية)، والمجموعة الثانية وهي المونادات الحاصلة على الشعور وتلك المجموعة تحس وتشعر الا انها لاتعقل ويسميها (بالنفس الحيوانية)، اما المجموعة الثالثة فهي المونادات الشاعرة بذاتها ويطلق عليها اسم (النفس الناطقة) او الروح وهي ارفع تلك الطوائف واعلاها درجة وتكون مصحوبة بالذاكرة والعقل وتطلق على الإنسان وعلى العقول العليا.³ ومن خلال ما تقدم نجد ان المذهب الروحي يرد جميع الظواهر التي ندركها من ظواهر مادية الى ظواهر عقلية. وهناك بعض الملاحظات التي تؤخذ على المذهب الروحي وهي:

- لم يغير المذهب الروحي من الأفكار او القوانين او المناهج التي وضعها الباحثون من العلماء، فانه
- يمكن القول بوجود ذرات مادية بحتة يتصل بعضها ببعض اتصالاً ميكانيكياً وان هذه الذرات جواهر روحية.
- لو حللنا العناصر التي تحتوي عليها مادة تجاربنا لوجدنا ان تكون احساساً او فكرة او شعوراً وجدانياً لا تخلو عن ان تكون عملية من عمليات العقل.⁴

ويرى الباحث ان المذهب الروحي مذهب يحتمل الصدق (بالرغم من المأخذ الذي يؤخذ عليه) وانه يمتاز عن المذهب المادي في انه لا يمكن نقضه مباشرة، من أي أدلة مستمدة من نظرية او مذهب اخر.

1 ينظر: اوزفلد كوليه: مصدر سابق، ص170 – 175. للمزيد ينظر: توفيق الطويل: مصدر سابق، ص250 – 251.

2 ينظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، ج1، (بيروت: دار الادب، 1983)، صص626 – 627.

3 ينظر: علي عبد المعطي: ليبنتز، فيلسوف المذهب الروحي، (القاهرة: دار المعرفة الجامعية، 1973)، صص20 – 23.

4 ينظر: اوزفلد كوليه، مصدر سابق، صص183 – 185.

ويذكر توفيق الطويل ان مشكلة الوجود لا يمكن حلها برد الوجود الى المادة وحدها كما ادعى الماديون او يرده الى الروح كما ادعى الروحيون، وانما قد يكون حل هذه المشكلة بنظره اوسع او اكثر رحابة وذلك بردها الى المادة والروح معاً، وهذا هو ما ذهب اليه اتباع المذهب الروحي.¹

ثالثاً: فلسفة العدم:

إن تحديد مفهوم العدم بصورة مطلقة أمر جدلي و" في الحقيقة انه بالنسبة الى البشر لا توجد ماهية ثابتة محددة او طبيعة ثابتة محددة تحدد حريتنا. ومجرد الشيء او (الوجود في ذاته) لا يمكن ان يعمل إلا ما في طبيعته للعمل، فالإله، او حتى الحيوان هي في وضع الوجود ضمن إطار مجموعة محددة سلفاً من الترتيبات والاستجابات الجوهرية."² ان المعتقد السائد بمعنى العدم الذي معناه الوجود هو عدم وجود الشيء او بمعنى لا حضوره له في زمان او مكان معين، السؤال هل اللاحظور هو العدم؟. هذا ما يحاول الباحث الإجابة عليه. "الوجود والعدم هما مقولتان قديمتان قدم الفلسفة نفسها، اذ التفلسف كان، منذ البداية الإغريقية، عبارة عن بحث في حقيقة الكائن عينه او في كينونته ذاتها"³ ثم تطورت هذه الفلسفة الا ان تعالج قضايا حياة الانسان وعلاقته بالموجودات الخارجية والداخلية له فحين التطرق الى الوجود سيظهر بالمقابل العدم. و"العدم حضرة سالبة بمثل ما ان الوجود حضرة موجبة. والعدم حضرة (قابلية) بمثل ما ان الوجود حضرة (فاعلة). وهما أشبه بالظلمة والنور والمرآة والشمس التي تبدو فيها"⁴ اي ان الوجود والعدم شيئين متناقضين و"يأتي الوجود أولاً يواجهنا اختيار كيف نعيش"⁵ اذا ليست هناك ظروف معطاة تحتم على الإنسان ان يختار وجوده وهذا يعني ان الإنسان محتم بخصوص العدم أيضاً. لقد اخذ العدم معاني عدة لدى الفلاسفة لانه يتمحور في ان العدم هو غير وجود او لا وجود. اذ يقول برغسون "ان معنى العدم معنى متهافت وهو يهدم نفسه بنفسه، لأنه إذا كان حذف الشيء يوجب استبدال غيره به وكان لا يمكن تصور غياب الشيء الا اذا أمكن تصور حضور شيء اخر مكانه"⁶ ويقصد بالحذف الاستبدال لانه يجد "ان فكرة حذف كل شيء ليست سوى فكرة متناقضة كفكرة الدائرة المربعة. ان تصور عدم الشيء أغنى من تصور وجوده، لانه يتضمن فكرة الوجود وفكرة ارتفاع الوجود معاً"⁷، ان معنى العدم عند هيجل "العدم مساوٍ لمعنى الوجود، اما عند الفلاسفة الوجوديين فان العلاقة بين هذين المعنيين مختلفة"⁸ ويقول ياسبر "ان العدم عنوان الوجود"⁹ وللعدم عند كانت معاني عديدة منها:

1. فهو يطلق على تصور أجوف ليس له موضوع حقيقي، كتصور الشيء بذاته دون الرجوع الى ما يحيط به.
 2. يطلق على غياب إحدى الكيفيات المبردة البرودة والظل، الحرارة والشمس.
 3. يطلق على صورة الحدس التي ليس لها جوهر يسمح بتمثل هذه الصورة، كالمكان والزمان.
 4. يطلق على كل تصور متناقض كالدائرة المربعة او المستطيل المتساوي الساقين.¹⁰
- ويرى سارتر في كتابه الوجود والعدم "ان لمفهوم العدم صفة مصطنعة لأنه لاعمى له إلا من جهة ما هو نفي شيء او فقدان شيء ومعنى ذلك انه لاوجود للعدم بذاته. إنما الوجود للكائن الذي يتصور عدم الأشياء فكأن العدم لا يجيء الى العالم الا بطريق الانسان"¹¹ ومن خلال ما تقدم يجد الباحث ان للعدم صفتين الاول يطلق عليها العدم الظاهري والثانية بالعدم الحقيقي.

1 توفيق الطويل: مصدر سابق، صص253 – 254

2 جون كوتنغهام: العقلانية، تر: محمود منقذ الهاشمي، (حلب: مركز الانماء الحضاري، 1997)، ص154.

3 علي حرب: نقد الحقيقة، (بيروت: المركز الثقافي العربي، 1993)، ص89

4 مصطفى محمود: مصدر سابق، ص61.

5 جون كوتنغهام، مصدر سابق، ص154.

6 عبد الرحمن بدوي: الزمان الوجودي، ط3، (بيروت: دار الثقافة، 1973)، ص 113.

7 عبد الرحمن بدوي: الزمان الوجودي، ط3، (بيروت: دار الثقافة، 1973)، ص 113.

8 روزين حسن شيخ موسى: مشكلة الحق في الفلسفة الهيجلية، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2008)، ص49.

9 كارل ياسبرز: مصدر سابق، ص54.

10 دوغلاس بنهام: علم الجمال عند الفيلسوف كانت، تر: احمد خالص، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2010)، ص 44

11 سارتر: الوجود والعدم، مصدر سابق، ص93.

1. العدم الظاهري:

في هذه الصفة يأخذ العدم صفة ظاهرية تكون الأشياء عدمية بالنسبة الى زمان ومكان معين ومثال ذلك "كنت اظن ان في حافظة نقودي 1500 فرنك ولكني لا اجد الا 1300"¹ اي بمعنى اننا لا ننفي وجود النقود في اللحظة التي أردنا فيها إظهار النقود او في المكان الذي أردنا إظهار النقود فيه ولكن نؤكد عدم وجود 1500 فرنك وهنا يأخذ العدم هذه الصفة الظاهرية. ومثال آخر على ذلك عدم حضور محمد إلى الدرس، فمعنى عدم حضوره إلى الدرس لا يأخذ صفة العدم المطلق. فمحمد هو شخص معلوم بالنسبة للذين يحضرون الدرس، وان هناك مكان وزمان معين للدرس، أي بمعنى ان محمد اخذ صفة ظاهرية للعدم. وإذا كانت هناك دروس أخرى لا يعني ذلك عدم حضور محمد.

2. العدم الحقيقي:

في هذه الحالة يتصف العدم بصفة قطعية اي لايمكن ان يتحول الى وجود كما في العدم الظاهري "الموت هو صفة من صفات العدم"² الحقيقي، ومن خلال الموت يمكن ان نتضح نفي صفة الوجود، "وهذا الوعي يزداد حدة كلما استطعت ان تكتشف اندماج الفاعل بالوجود وان الكشف في الوقت ذاته بأنني كائن مهدد، وإنني لا يمكن ان اوجد الا بتعرضي لهذا التهديد."³ والموت أيضا هو الحقيقة التي يمكن ان نلمسها عن معنى العدم.

المبحث الثاني**الوجود والعدم في نصوص المسرح العالمي****أولاً: الوجود والعدم في نصوص المسرح الغربي:**

انطلقت الأفكار الوجودية مع بدايات وجود الإنسان على سطح المعمورة وكانت الأفكار الوجودية مادة غنية في الكتابات المسرحية الأولى التي وصلت إلينا، وكانت مسرحية سبعة ضد طيبة تحمل في طياتها تلك الأفكار الوجودية وعلى حد قول اتيوكلينس:

أنا لا أهاب بهرج كائن من كان، وليس للاستعراض الحربي قدرة على ان تجرح، فلا الأعراف ولا النواقيس بقادرة على الإيلام بدون الحرية...⁴

هذا ما جاء على لسان شخصية من شخصيات اسخيلوس، اذ ربط بين فكرة الوجود والحرية التي "تدفع الانسان نحو التزامها لان الحرية هي الحقيقة التي تتشدها كل ذات"⁵ وجاء على لسان الجوقة في اقدم المسرحيات التي عرفها التاريخ الا وهي الفرس.

لكن اي انسان فان يستطيع ان يفر من حيلة الالة البارة ؟ ومن ذلك الذي يستطيع بخطاه السريعة ان ينجو بسهولة من تلك الحيلة؟⁶

وهنا نجد ان اسخيلوس يتحدث عن الموت الذي يتصف بالعدمية. ومن هنا يتضح للباحث ان فكرة الوجود والعدم هي فكرة ذات تاريخ طويل اذ عالجت قضايا الإنسان، وعلاقته مع الآلهة.

انبثقت فلسفات الوجود الحديثة من تأملات الدنماركي كير ليجارد الدينية في جوهرها، والتي استمد منها كتاب المذهب الوجودي (الوجودية المؤمنة) بالكثير من المفاهيم، وكان (مارسل) الذي ارتبط اسمه بالحركة الوجودية المسيحية في فرنسا، والذي عد صاحب اول صيحة وجودية في فرنسا.

1 سارتر: الوجود والعدم، مصدر سابق، ص54.

2 مصطفى محمود: بحث في الوجود والعدم، مصدر سابق، ص77.

3 روجيه ميل: المواقف الاخلاقية، تر: عادل العوا، (بيروت: منشورات عويدات، 1987)، ص168.

4 اسخيلوس: سبعة ضد طيبة، تر: ابراهيم سكر، مر: محمد سليم سالم، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1972)، ص206

5 مطاع صفدي: الحرية والوجود، (بيروت: مركز الانماء القومي، د.ت) ص66

6 اسخيلوس: الفرس، تر: ابراهيم سكر، مر: محمد سليم سالم، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1972)، ص119

لقد سميت فلسفة (مارسل) بالفلسفة (السقراطية المسيحية)، إذ أعلن (مارسل) الحرب على جميع ما هو موروث من التقاليد وأخذ جانباً تأملياً في فلسفته الوجودية، والذي دعا من خلالها عن استتالية الالهة جاعلاً منه قوة عليا ومطلقة وحرّة، كما دعا الى ضرورة مشاركة الإله بالعلاقة بين الحرية الإنسانية والحرية الإلهية التي هي السر المركزي في الديانة المسيحية.¹ ومن هنا يخلق (مارسل) علاقة جدلية بين الوجود وبين حرية الإنسان "فكلما نجحت في تحرير نفسي من سجن التمرکز الذاتي. تزايد وجودي في الواقع الفعلي"² إذن فالوجود عند (مارسل) ليس وجود منفصل عن الآخرين بذاته، وإنما الإنسان هو الذي يحدد ذاته ووجوده بالعلاقة التي تربطه مع الآخرين. كانت هناك مشكلة أيضاً في تفكير (مارسل) ألا وهي سر الموت إذ اعتبر (مارسل) الموت هو الألم واليأس في نفس الوقت، وإن الموت لم يقصد به (مارسل) هو مفارقة الحياة فقط وإنما موت الحب، إن الموت هو ليس موتي وموتك إنما موت أولئك من تحب.³ وفي الحديث عن نصوص (مارسل) نجده قد وازن بين فكرتي الوجود والعدم في نصوصه المسرحية، لكل فعل ردت فعل، فحينما الوجود واضحاً في المقابل يعطي لنا صورة عن العدم. وفي مسرحية (المحارب المضى) التي دعمت مفهوم الوفاء نجد (مارسل) يجعل من ميري خطيبة أحد الأشخاص الذين ماتوا في الحرب. كيف توفي لذكرى المحب، وهنا خلق (مارسل) صورة عن طبيعة الوجود من خلال فكرة (الغائب الحاضر)، وضغوط هذا الشاب تجعلها ترضخ بالزواج من رجل عليل، و تبقى وفيّة لذكرى خطيبها.

ميري: انت تريد على نحو مطلق. ان يسير كل شيء هنا الى الاسوأ، لانك تحلم من اجلي بسعادة مستحيلة لادري لانها، اجل، اجل، مستحيلة، انت لاتستطيع ان ترضخ لفكرة انني قد وجدت ما ارضي به روحي.
لوكتاف: دائماً روحك !

ميري: ومع ذلك، فهذه هي الحقيقة. انا موجودة، طالما هناك آخر يحتاج الي.⁴

أراد (جيريل مارسل) من خلال الوفاء ان يكون علاقة بين الوجود والحب (مارسل) يعتبر ان الحب هو سر الوجود. وينظر (مارسل) الى العدم القوة الخارقة التي تستطيع ان تغوص في اغوار الوجود، إذ في مسرحية (القلوب النهمه) عندما أرادت (ستلا) الكشف عن سر وفاة أمها، تلك الوفاة التي حدثت بشكل غامض ستلا: اذا... ذلك المرض الغير مفهوم الذي لم يشأ احد قط ان يعطينا عنه اية تفاصيل... موتها _ يارنو_ موتها الذي لم نحظ به علماً الا بعد انقضاء ثلاث اسابيع...⁵

والعدم في مفهوم (مارسل) هو الموت، إذ يؤدي الى الحرية "فان الحرية لا تكشف لنا الهم إلا في اللحظة التي نتجه فيها الذات نحو الداخل، لكي ندرك ما لديها من قدرة على الالتزام"⁶ ثم جاء (مارسل) و"اطلق على الشخصية الرئيسية في مسرحية (طريق القمة) اسم (اريان)، وربما كانت هذه الشخصية من اشد الشخصيات تعقيداً وغرابية وجاذبية في مسرح (مارسل)⁷ رغم انه لم يبتعد عن فكرة تاصيل (الوجود) و(العدم) في الحب. فيوليت: لو كان ذلك حقاً، فانه يصبح ميزة على كل حال.

اريان: كلا، لانه لاوجود لشيء حتمي في هذا المجال. عرفت مرضى لم يستطيعوا تجاوز المرحلة الاولى مرحلة الياس والتمرد. لم يوهبو السمو الى تلك المعرفة الثانية التي تشمل المعرفة العادية، وان تكن تتجاوزها، الا عن طريق الحب.⁸ لقد تأثر سارتر بـ فلسفة " (هوسرل وهيدجر) فكان تأثيرهم واضح في أعمال (سارتر)، وقد كان تأثيرها عميقاً وبعيداً، أما تأثره (بكير كيفارد) فظاهر ايضاً. وهو يشبه في فلسفته فلسفة (هيدجر) من حيث التناقض في التفكير، وثمة نصيباً من

1 ينظر: عبد الرحمن بدوي: الموسوعة الفلسفية، ج2، ط2 (طهران: مطبعة ذوي القربى، 2009)، ص411

2 زكريا ابراهيم: دراسات في الفلسفة المعاصرة، (القاهرة: مكتبة مصر، 1968)، ص468

3 جاك شورون: الموت في الفكر الغربي، تر: كامل يوسف حسين، (الكويت: سلسلة عالم المعرفة، 1984)، ص271

4 جيريل مارسل: المحارب المضى او المصباح النعش، تر: فؤاد كامل، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1973)، ص95.

5 جيريل مارسل: القلوب النهمه، تر: فؤاد كامل، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1973)، ص41.

6 زكريا ابراهيم: تأملات وجودية، (القاهرة: مكتبة مصر، د.ت)، ص72.

7 جيريل مارس: طريق القمة، تر: فؤاد كامل، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، د.ت)، ص5.

8 جابريل مارسل: طريق القمة، مصدر سابق، ص102.

التفائل الخلاق، يكمن في تأكيده المستمر على فكرة الحرية، غير ان الصفة العامة لفلسفته، صفة العقلية والتشاؤمية¹. ان تأثر سارتر بهؤلاء الفلاسفة جاء نتيجة ما يميل اليه سارتر من الفكر الذي يتبنى مسألة (الوجود) و(العدم)، وخير مثال على ذلك كتاب سارتر (الوجود والعدم) الذي حاول من خلاله ان يحل التشابك ما بين (الوجود) و(العدم). سارتر في روايته الاولى (الفتيان) يأخذ فكرة الموضوعية الى تطرف شديد، والرواية هي مذكرات رجل جفت مشاعره ونضبت تماماً وتركته في مواجهة الأشياء التي كانت تسحقه سحقاً، والعقل البشري يختار ويفسر ما يراه بصورة اعتيادية وهو بمعزل انتباهه مقررماً ماهو المهم وما هو الذي يمكن إهماله.² وهنا يعتبر "سارتر (ديكارت) يرفض فكرة (العقل اللاشعوري) ويصر على التشاؤم والتخاذل في الحياة الإنسانية، ويؤمن بان الوعي يعني شيئاً يعي ذاته".³ و تفكير سارتر لم يكن ديكارتيّاً بحتاً، ففي "احدث مسرحياته (أسرى التونا) والتي كتبها عام (1959) نجده ما يزال يجعل احد شخوصه يتحدث عن (رعب الوجود) ومعظم مؤلفاته هي مآسي تتمثل في ضرورة الاختيار"⁴ رفض (سارتر). المعتقدات الدينية وأراد من الإنسان ان يحقق وجوده لكي يحدد ماهيته (ما الانسان) "يوجد اولاً، ثم بعد ذلك فقط يكون هذا او ذلك"⁵ ففي مسرحية (الحلقة المفرغة) يؤكد سارتر من خلال شخصيته (غارسين) ان الناس يراقبون الإنسان حتى بعد عدمه من الحياة.

غارسين: لكنهم لن ينسوني... الا ان الآخرين سيأتون بعدهم وينشرون الاسطورة.⁶

لقد تمسك سارتر بمبدأ الاغتراب، وهنا يقترب مع افكار (هيدجر) ما الاغتراب " يستخدم فيما يتعلق بظهور تموضع ذات الفرد بوصفه شيئاً غريباً معادياً له، بينما يستخدم في (الوجود) و(العدم) بصدد معايشة الفرد لذاته شيئاً فشيئاً وليس ذاتاً من خلال وسامة فرد اخر.⁷ وهنا دعوة من قبل سارتر الى ان يكتشف الفرد ماهيته عن طريق علاقته مع الآخر لا عن طريق انعدام العلاقة وانسلاخ الفرد بالنسبة الى المجتمع. وربما كان هذا التغيير في أفكار سارتر وتعلقه بأراء (هيدجر) حدث طارئاً فعلى حد قول سارتر "اعتقد انني تغيرت: ذلك أيسر الحلول. ولكن يجب ان اعترف اخيراً انني معرض لهذه التغيرات المفاجئة. والواقع انني نادراً ما افكر، ولذلك يحدث ان تتجه في طائفة من التحولات الصغيرة من غير ان انتبه لها، ثم يأتي يوم تحدث فيه ثورة حقيقية. وهذا ما اكسب حياتي هذا المظهر المتنافر، اللامنسجم."⁸ حافظ (سارتر) على نظريته التشاؤمية اذ يقول "بدأت حياتي كما سوف انهيتها بلا شك"⁹. كان (سارتر) يرفض فكرة (العدم)، الا انها قضية حتمية لا يمكن المفر منها.

هوغو: القتل أقول بأنه شيء صعب الإدراك. انك تضغطين علي زناد المسدس، وبعد ذلك، لا تفهمين شيئاً مما يحصل. (هنيهة) لو كان باستطاعتنا ان نطلق [مشيجين] براشنا. (هنيهة) اني لأتساءل لماذا احدثك عن ذلك كله. جيسبكا: وانا ايضاً أتساءل عن ذلك.¹⁰

ثم يحاول سارتر ان يمزج بين (الوجود) و (العدم) الحقيقي و (العدم) الظاهري هوغو: اسمعي: اذا لم اقتل، فيجب على ان اختفي من الوجود، والا فعلي ان اسعى الى لقلتهم وامول لهم: افعلوا ما تشاؤون، اما اذا قتلت. (بخبي وجهه لحظة في راحته) ماذا علي ان افعل؟¹¹ ومن بين الصور التي وردت في نصوص (سارتر)، الدالة على الوجود هي النهر: "انظري الى النهر كم هو عريض"¹

1 كولن ولسن: ما بعد اللامنتهي، تر: انيس زكي حسن، (بيروت: دار الادب، دت)، ص122.

2 جان بول سارتر: الغثيان، تر: سهيل ادريس (د. م، دت)، ص23

3 كولن ولسن: المعقول واللامعقول في الادب الحديث، تر: انيس زكي حسن، ط5، (بيروت: دار الادب، 1981)، ص89

4 كولن ولسن: المعقول واللامعقول في الادب الحديث، مصدر سابق، ص89.

5 جان بول سارتر: الوجودية مذهب انساني، تر: كمال الحاج، (بيروت: دار مكتبة الحياة، دت)، ص82.

6 جان بول سارتر: الحلقة المفرغة، تر: يوسف عبد المسيح ثروت، (بيروت: منشورات الحديثة للطباعة والنشر، 1963)، ص57.

7 ريتشارد شافت: الاغتراب، تر: كامل يوسف حسين، (بيروت: دار الحياة للطباعة، 1980)، ص128.

8 سارتر: الغثيان، مصدر سابق، ص10.

9 جان بول سارتر: الكلمات، تر: خليل صابات، (القاهرة: دار شوقيات للنشر والتوزيع، 1993)، ص25.

10 جان بول سارتر: الايدي القذرة، تر: سهيل ادريس، اميل شويري، ط2، (بيروت: دار العلم للملايين، 1959)، ص118.

11 جان بول سارتر الايدي القذرة، المصدر السابق، ص118.

ويلاحظ الباحث ان كل من (مارسل) و (سارتر) كانا على مفترق طرق كل بدا بنقطه ثم اخذ باتجاه معاكس عن الآخر، فكانت اراء (مارسل) اقرب ما تكون الى التصوف الديني، اي بمعنى إظهار ما في داخل الإنسان. اما (سارتر) فكان يركز على علاقة الإنسان بالآخر، اي انه اخذ طريقاً مغايراً للدين وهو علاقة الإنسان بالأشياء الخارجية تاركاً دواخل الإنسان ومكنوناته، " فالفرد المعزول عن بقية أفراد القطيع الإنساني يستطيع ان يكون ما يريد ان يكونه عن طريق الحرية، التي تعطي لحياة الفرد وجوداً خاصاً متميزاً عن وجود الآخرين بان تفرغ الوجوديين من الإنسانية الذليلة طالما ان العبث هو الحقيقة المطلقة في الوجود وطالما "ان الإنسان يجد نفسه أمام لا شيء، أمام العدم"²

ثانياً: الوجود والعدم في نصوص المسرح العربي:

امتاز المسرح العربي بالمواضيع المختلفة التي ترجمت الى مسرحيات والتي مست حياة الإنسان العربي ومعاناته على صعيد الأوضاع السياسية والاجتماعية والاقتصادية. ومن بين الأفكار التي امتاز بها المسرح العربي هي جدلية (الوجود) و(العدم). "ولكن الزمن قتل مصر وهي شابة وما تزال ولن تزال ولن يزل الزمن ينزل بها الموت كلما شاء، وكلما كتب عليها ان تموت"³ وهذه الكلمات التي جاءت في خاتمة مسرحية (أهل الكهف) على لسان مرنوش، ليست إلا تأكيداً لحقيقة تخللت المسرحية كلها منذ بداية الفصل الأول إلى نهاية الفصل الأخير لا من حيث الزمان الذي وقع عليه اختيار الفنان مجسداً في العصر المسيحي، ولا من حيث المكان الذي وقع عليه اختيار (توفيق الحكيم) بالقرب من مصر. وإنما من حيث فكرة العبث او نظرية الخلود عند (توفيق الحكيم) "هذه الفكرة التي ظلت محوراً رئيسياً من المحاور الفكرية التي رافقت هذا الفنان في وقت مبكر... الى يومنا هذا"⁴. جسد توفيق الحكيم في كتاباته المسرحية مسألة (الوجود) و(العدم) بشكل دقيق، وقد اشار ايضاً الى فكرة (العدم) الظاهري.

الملك: اذن لاريب عند الناس في ان من ذهب سوف يعود؟

غالياس: نعم يامولاي. ومن مات سوف يبعث.⁵

(توفيق الحكيم) يريد إيصال فكرة الموت والتي تحوي وجود أيضاً. في المقابل يعطينا فكرة عن (العدم) الحقيقي مرنوش: مثلينيا... ضع يدي اليسرى في يدي ملينما (مثلينيا واجم) مات المسكين... ولم يعرف الحقيقة... ومع ذلك... هل عرفناها نحن؟⁶

ان مسألة (الوجود) لم تكن خافية عن مسرحية (أهل الكهف) لتوفيق الحكيم.

يميلخا:.... الكهف كل ما نملك من مقر في هذا الوجود ! الكهف هو الحلقة التي تصلنا بعالمنا المفقود.⁷

الكهف هنا يجسد الماضي والزمن، ولا يمكن ان تحيا هذه الشخصيات دون الكهف. اذ لا حياة الا في موت الإنسان هذه شعرية (توفيق الحكيم). وان "قيامتهم من بين الأموات ليست بعنقا حقيقيا، وذلك ان بعثهم الحقيقي هو المجتمع الجديد والفكرة الجديدة والروح الجديدة التي انبثقت من دماء الشهداء"⁸. في النظر في فكرة الزمن عند (توفيق الحكيم) في مستواه الوجودي الشامل الذي يخطط لفكرة المصير وفق فلسفة عدمية. ان مسألة الزمن عند (الحكيم) هي مسألة اجتماعية في الحياة يمكن ان نطلق عليها بـ(حياة القوى الوراثية المتخلفة)، ولكنها ليست مسألة على الإطلاق عند أولئك الذين يبنون المجتمع الجديد. كما في مسرحية بجمالون:

1 جان بول سارتر: الذباب، تر: محمد القصاص،(القاهرة: دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، 1967)، ص55.

2 يوسف عبد المسيح ثروت: مسرح اللامعقول،(بغداد: مكتبة النهضة، 1985)، ص143.

3 توفيق الحكيم: أهل الكهف،(القاهرة: دار الهلال، 1954)، ص174.

4 غالي شكري: ثورة المعتزل دراسة في ادب توفيق الحكيم،(القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، 1966)، ص254.

5 توفيق الحكيم: أهل الكهف، مصدر سابق، ص54.

6 توفيق الحكيم: أهل الكهف، مصدر سابق، ص175.

7 توفيق الحكيم: أهل الكهف، مصدر سابق، ص96.

8 غالي شكري: مصدر سابق، ص261.

نرسييس:.... يوم فاجأتك ذلك المساء تبكين... فسالتك عن بكائك فقلت: لفراق جزء من نفسك هو خيرها عندك حملها احد الناس وذهب.... فسالتك عن هذا الرجل اهو يعرف ما حمل¹؟

كما ان قصص (توفيق الحكيم) حملت في طياتها صوراً معبرة عن (الوجود) و (العدم) ففي (مدرسة المغفلين) - المسألة خطيرة جداً، انه الحب، انه السهاد، انه البعاد.²

وهنا الحب يمثل صورة من صور (الوجود) و البعاد هو (العدم) الظاهري و (العدم) هنا ما هو الا حياة مطلقة. اراد (توفيق الحكيم) ان "تتضمن الحرية باوسع معانيها، ومن حيث ان الحرية تعبير لمتل هذا الوجود في عمليتي الاختيار واتخاذ المواقف الآنية، والتصرف غير المغير بأصفاذ الزمان والمكان. ومن هنا تتطلق الحرية الى ابعد أفاقها باعتبارها ضماناً أكيدا للوجود الإنساني الذي يحمره التمرد من رقبة التقاليد والأعراف".³ وفي مسرحية (ايزيس) التي كانت موضع جدل الكثير من النقاد والمهتمين بادب (توفيق الحكيم)، نجد إن إشكالية (الوجود) و(العدم) لدى (توفيق الحكيم)، بدت أكثر تبايناً عما سبق ذكره، ولعل السبب في، ان مسرحية (أهل الكهف) كتبت عام (1933) ومسرحية (ايزيس) كتبت عام (1955)، اي بفارق (22) عام ويكل تأكيد ان هذا الفارق يؤثر بشكل كبير على كل كاتب فماذا الحال بالنسبة الى (توفيق الحكيم). "كما ان الموقف المسبق من أعمال الكاتب يلقي الضوء الكاشف على أعماله الجيدة. لاشك أيضا ان الناقد... هو الذي يستتير بتاريخ [الكاتب] المنقود من خلال أعماله السابقة، مضافاً إليها ((وجهة نظر)) عامة الى الأدب والحياة".⁴ ان مصادر (توفيق الحكيم)، كانت تحاكي الأعمال اليونانية بطبيعتها، وكانت قصة مسرحية (ايزيس) تبدأ بطريقة مشابهة لما جاء به المؤرخ اليوناني (بلوتارك) عن الأسطورة المصرية التي كتبها بشكل (رسالة) وكان مطلعها مشابه إلى بداية مسرحية (ايزيس) والتي جاء فيها:

هاك القصة ارويها لك موجزة اشد ما يكون الاجاز، بعد ان حذفت منها كل ما لا يفيد او ما لا يلزم.⁵

ان أسطورة (ايزيس واوزوريس) كانت هي المصدر "الاول الذي استقى منه الحكيم نظرية الخلود التي اودعها روايته ((عودة الروح))."⁶

جاءت مسرحية (ايزيس) في الفصل الأول والمنظر الأول فيها مصورة للظلم والقهر التي تمارسه السلطة ضد الشعب، وهروب المفكرين والكتاب، ويروي المشهد الثاني خدعة الموت، والصندوق المذهب الذي ألقى به اوزوريس في النهر. والمنظر الثالث جاء ليحذر الناس من ايزيس، والمنظر الرابع الذي نصادف به ايزيس الذي يرافقه الغلام الذي شاهد الصندوق وهو يجري في النهر الذي حاول بدوره ان يلحق بالصندوق، الا ان رفيقه الذي كان معه والذي قفز ليحاول إخراج الصندوق قد مات من شدة التيار. وهنا في حوار الغلام يتبلور (العدم) الحقيقي.

الغلام: ومات من اجل هذا الشيء دون ان يعلم ما فيه

ايزيس: لقد مات من اجل شيء عظيم دون ان يعلم.⁷

و يتخذ الموت من (العدم) الحقيقي صفة له. وفي المقابل نجد ان (ايزيس) لا تنقل عن صور (الوجود).

الغلام: سوف نسير طويلاً

ايزيس: ساسير الحياة كلها.⁸

والحياة تمثل (الوجود) الانساني الذي يرتبط ارتباطاً وثيقاً مع الارض التي يعيش فوقها الانسان وينتمي اليها ويدافع

عنها فهي (الوجود) الحقيقي الاول.

1 توفيق الحكيم: يجمالون،(مصر: المطبعة النموذجية، دت)، ص105.

2 توفيق الحكيم: مدرسة المغفلين،(القاهرة: دار الهلال، 1953)، ص12.

3 يوسف عبد المسيح ثروت: دراسات في المسرح المعاصر، ط2،(بغداد: مكتبة النهضة، 1985)، ص29.

4 غالي شكري: مصدر سابق، صص281 – 282.

5 بلوتارك: ايزيس واوزوريس، تر: حسن صبحي بكري،(القاهرة: دار القلم، 1970)، ص9.

6 غالي شكري: مصدر سابق، ص285.

7 توفيق الحكيم: ايزيس،(القاهرة: مكتبة الاداب، 1955)، ص34.

8 توفيق الحكيم ايزيس،(القاهرة: مكتبة الاداب، 1955)، ص68.

ثالثاً: الوجود والعدم في نصوص المسرح العراقي:

على مدى التطور التاريخي للمسرح العراقي، فهناك قضية معقدة فيما يخص مسألة الابتكار (التأليف بدون الرجوع الى المسارح الأخرى غير العربية) عدا القليل من الإنتاج الأدبي. "وتشير هذه الظاهرة مشكلة أعمق، بعدم معرفة عدد المسرحيات التي تعتمد على المادة التراثية، والحكايات والأساطير، إلا مسرحيات مزدوجة التأليف، كما لانعد المسرحيات التي يعرفها البعض أما عن الرواية او قصة او مسرحية أخرى. بمسرحيات مؤلفة".¹ كذلك الحالة في اشكالية (الوجود) و(العدم) فقد تناولها الكتاب كموضوعه ثانوية في النص المسرحي، وليس البناء الذي تبني المسرحية من اجله هو بناء محض يعبر عن جانب من جوانب (الوجود) و (العدم)، وإنما تكتب المسرحية في موضوع مغاير لهذا الموضوع.

استمد (يوسف العاني) مسرحياته التي وجدت فيها صور (للوجود) و(العدم) من الواقع ومن نشاط الجماهير الشعبية وهي تخلق القيم المادية والروحية. ومن هذين المصدرين اعترف مادته وموضوعاته في (الوجود) و(العدم) وصاغ رؤاه وعالج أعماله بدقة عالية وفق اسلوبه الخاص وادواته في التعبير والخلق المبدع، والعاني استلهم تجربته الذاتية أساساً من نشأته في بيئة شعبية ثرية بالإيحاء وتقلب في عمر الحياة وغاص في اعماقها، فتقلبت به لكي تعطيه دروس وعبر.² حين النظر والتمعن في شخصيات (يوسف العاني) نجد إنها مستوحاة من البيئة المحيطة لهذا الكاتب، لكن الشخصية الاثيرة لدى العاني من النساء هي الفتاة الشابة الشغيلة، وفيها جمع بين المرأة الشغيلة، والفتاة الجميلة، وقد ظهرت هذه المرأة في (تؤمر بيك) وكانت معادلاً فكرياً يرفض الخادم خليل تشغيل ابنته الجميلة في بيت البيك عندما اراد ابن البيك استغلالها جسدياً، وظهرت نفس شخصية المرأة، في مسرحية الخرابة.³ ويوسف العاني هنا أراد محاكاة (الوجود) عن طريق الجمال وانه أهم شيء في الوجود". رغم ان (يوسف العاني) لم يستطع الخروج من شخصيته الشعبية القديمة، ولم يعطي العاني لهذه الشخصية حجمها الحقيقي، ورغم انه أعطى لها ملمحاً وجودياً ودليلاً بانتمائها الى الشخصية العراقية البسيطة".⁴

لم يألف المسرح العراقي نهجاً كالذي نهجه (طه سالم) على صعيد الادب، اذ كانت تمتاز مسرحياته بين الغريب والعجيب "فقوبلت اعماله بموقفين متضادين الى حد العلو والتطرف. موقف متحمس يصفها بالمسرحيات الطليعية وموقف مناهض لم يتورع عن الطعن في موهبة الكاتب، وراح احد الكتاب يخلط بين مسرحياته الواقعية والطليعية فاعتبر مسرحياته الثلاث: (فوانيس، طنطل والكورة) ذات بناء قائم على (الخيال والغربة)".⁵ وفي مسرحية طنطل والتي امتازت بشخصيات نمطية عديدة التي تتمثل ما بين الخير والشر، وهناك الجذور الأربعة التي تتحرك برتابة والية تشكو بيبوسة الرأس والتواء العود ونتاجة الأرجل ونجد هذا الترميز الى قوى الشعب المعدمة وهناك الوجوه الغريبة على هيئة خفافيش تهدد (طلبة) الشخصية الرئيسية في المسرحية، كما شوهدت أجسام الخفافيش لتبدو كريمة المظهر تنفر المتلقي لأنها تقترب في لا وعيه بان الخفافيش تعيش في الظلام وتهدد الإنسان بان تظهر مخابها في وجهه، وأراد الكاتب من هذه الخفافيش ان تثير رائحة الموت، وتظهر للمتلقي صفة (العدم). وفي المقابل نجد في المسرحية الأم الحنون التي تعطي للمتلقي صفة (الوجود)، ويعطي الكاتب صفة أخرى من صفات (الوجود) و (العدم) الا ان هذه الصفة هي التي ترتكز عليها فكرة المسرحية الا وهي (الجان) اهو موجود فعلاً ام ان وجوده (عدم) في البيت المسكون الذي اشتراه (طلبه). وفي مسرحية (الغريبان) لـ(طه سالم) نجد ان (العدم) كان حافزاً في هذه المسرحية.

1 ياسين النصير: بقعة ضوء بقعة ظل،(بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 1988)، ص11.

2 ينظر: علي مزاحم عباس: لاتسدلو الستار،(بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2005)، ص67.

3 ياسين النصير: بقعة ضوء.. بقعة ظل، مصدر سابق، ص246.

4 ياسين النصير: وجهاً لوجه،(بغداد: دار الساعة، 1976)، ص134.

5 علي مزاحم عباس: مصدر سابق، ص83.

الراويّة: كان ياماكان

في ماضي وحاضر الزمان

مخلوق كائن خلاق... الإنسان

يدب على قشرة خامدة... منذ عقد الطوفان

سكن المدن... المقابر.. على مر الزمان

الأول: تركنا خلفنا.. مقبرة.¹

وهنا الكاتب يشير إلى الإنسان الذي يسكن في المقابر هو أيضا إنسان لاحول له ولاقوه ويتصف أيضا (بالعدم) الظاهري انه كالموتى سوى انه يأكل ويشرب ويتنفس.

الحوالة: تبدو اجمل وافتن الرحال يا مولاي... لقد

علمت بان اجمل حريم القصر مفتونات بك

الخامس: انت اجمل (والى حوالة).. انهضي يا صغيرتي.²

وهنا يظهر الجمال الذي امتاز بصفة (الوجود) وفي مسرحية (ما تبقى من الوقت) للكاتب المسرحي (زيدان حمود) الفتاة: هيا استيقظي.. استيقظي أيتها الحبال.. استيقظي أيتها الأراجيح.. استيقظ.. ما هذا يا الهي.. من الذي قتل هذه اللعب الجميلة؟ رؤوسها متناثرة، اجسادها ممزقة.. اللغة، ساجم اشلائها واعيد اليها الحياة... رياه انه راس نوسة، لعبتي الجميلة، وصديقة طفولتي... نوسة.. نوسة (تبكي).³

وهنا يجمع (زيدان حمود) مابين (الوجود) و (العدم) الظاهري و (العدم) الحقيقي، ان الدعوة التي يطلبها من الأراجيح بان تستيقظ هي صفة (عدمية) لهذه الأشياء، من ثم يقول من قتل هذه اللعب ومسألة القتل هنا مسألة (عدم)، (العدم) الحقيقي، ومن ثم يعطي صورة من صور (الوجود) حين يقول سأجمع أشلائها وأعيدها إلى الحياة. وفي صورة أخرى من صور مسرحية (ما تبقى من الوقت)

الرجل: كيف؟ وقد أصبحت أرى حريتي في عينيك.. ص⁴

وهنا الحرية هي أيضا تعبير عن الوجود فهو يرى الحرية من خلال هذين العيين البريئتين للفتاة الصغيرة.

وفي مسرحية (قمامة) للكاتب (علي عبد النبي الزيدي).

عفاف: مثلك عليه ان يفخر كثير، مثلك عليه ان يشرد ويأكل فخرأ.⁵

عملية الأكل والشرب هي عملية لديمومة الكائن الحي وتحمل معنى (الوجود)، بما ان الكائن الحي يأكل ويشرب فهو موجود لأداء شيء معين فهو ينمو ويتكاثر، ويمارس حياته الاجتماعية كونه فرد ينتمي الى الحاضنة الاجتماعية، التي تتواصل عن طريق وجود الإنسان.

الأم: بيت بلا رجل، بلا جدران، امرأتان في ليل لا ينتهي، موحش، كئيب.⁶

ان البيت الذي ينعدم فيه الرجل، تنعدم فيه الجدران دلالة على ان الرجل هو السند الأول للمرأة، وتظهر صورة من صور (العدم) الظاهري (ليل لا ينتهي) وهي صورة من الصور التي توضح قسوة الأيام على المرأة التي لا تمتلك رجلاً يحميها ويكون لها عوناً وسنداً.

ما اسفر عنه الاطار النظري

1. يمتلك الوجود خاصية كامنة في الظواهر الطبيعية التي تعبر عن واقعه الحقيقي.

1 طه سالم: الغربان، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2007)، ص82.

2 المصدر السابق، ص96.

3 زيدان حمود: ما تبقى من الوقت، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2006)، ص8.

4 المصدر السابق، ص29.

5 علي عبد النبي الزيدي: قمامة، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، 2011)، ص16.

6 المصدر السابق، ص23.

2. ان الوجود المطلق هو صفة من صفات الله سبحانه وتعالى. ومعرفة الله سبحانه وتعالى لا تكمن في غياب الغيب.
3. ان معنى العدم هو اللاوجود، وعدم وجود الشخص في المكان والزمان المحددين يعني انعدام هذا الشخص في هذا المكان المحدد وهذا يمكن ان نطلق عليه العدم الظاهري.
4. العدم الحقيقي هو الموت. وهنا يتصف اله عدم بالصفة القطعية اي لا يمكن ان يتحول الى وجود كما في العدم الظاهري.
5. يتمثل الوجود والعدم في فكرة الحرية التي يضحي الانسان بنفسه وينعدم مقابل ان يعطي الوجود لغيره.
6. يعد النهر والارض الخصبة كصور من صور الوجود، كما يعتبر (مارسل) لان الحب والوفاء هو ايضا نوع من انواع الوجود.
7. يمثل الفراق نوع من انواع العدم فاذا كان الفراق سببه الموت فهو عدم حقيقي اما الفراق من نوع اخر يمثل العدم الظاهري.

الفصل الثالث

أولاً: إجراءات البحث

1. مجتمع البحث:

يتألف مجتمع البحث من (8) نصوص مسرحية، والتي حددت بالفترة الزمنية للبحث من (2004 – 2006) حيث إنها المدة التي نشرت فيها المسرحيات التي تمثل مجتمع البحث.

ت	المسرحية	اسم المؤلف	سنة النشر
1	الجنزير	محي الدين زنكنه	2004
2	العانس	محي الدين زنكنه	2004
3	الغادرون	محمد مبارك	2005
4	قدح السم	يحيى صاحب	2005
5	مطر صيف	علي عبد النبي الزبيدي	2005
6	عرض بالعربي	علي عبد النبي الزبيدي	2006
7	اروقة الموت الواحد	زيدان حمود	2006
8	بقايا من ممنوع	زيدان حمود	2006

2. عينة البحث:

تم تحديد عينة البحث بالطريقة القصدية، وذلك للمسوغات الآتية:

أ- كانت العينات ممثلة لمشكلة البحث وأهميته وهدفه. إضافة إلى أنها مثلت المؤشرات التي أخرجها الباحث من الإطار النظري.

ب- مدى التباين الواضح بين (الوجود) و (العدم) المطروحة في النصوص المختارة. وهي (مسرحية الغادرون، مسرحية عرض بالعربي)

3. منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي (التحليلي) في دراسة أسلوب ومعالجة النص المسرحي لموضوعه ثنائية الوجود والعدم كونه يفي بالغرض في مثل هكذا دراسات.

4. أداة البحث:

استند الباحث على المؤشرات التي أسفر عنها الإطار النظري للبحث كأداة قصدية للبحث.

ثانياً: تحليل العينات:

مسرحية (الغادرون) تأليف: محمد مبارك

قصة المسرحية:

تدور أحداث المسرحية ما بين بلاد (الفرس) و (بابل) إذ إن الفرس قد اعتلوا من قبل (الماديون)، الذين قاموا بالسيطرة على بلادهم وإذلالهم، واستغلالهم أبشع استغلال، وبدورهم يطلبون النجدة من ملك بابل والتي كانت هي دولة قوية تمتلك الرجال والسلاح لسد أي حرب ضروس، ويقوم البابليون بتقديم يد المساعدة بعد أن تحشد الجيوش لهذه الحرب، وتضع خطة محكمة من أجل ذلك وسرعان ما يطرد الماديون من بلاد الفرس إلا إن هذه الحرب قد استنفذت الكثير من الأرواح والرجال من جهة البابليون، وقد اهتزت وتخلخلت الجيوش البابلية، وفي المقابل وبعد أن قدم البابليون يد المساعدة يجازيهم الاخمينيين (الفارسيين) بالتحالف ضدهم من أجل أطماعهم في البلاد البابلية.

تحليل المسرحية:

لقد جسدت مسرحية الغادرون صوراً من صور التاريخ إضافة إلى لمسة عصرية عن أطماع التي تكمن في سياسات الدول بالنسبة إلى الدول الأخرى إذ يبدأ الكاتب مسرحيته بأرض جرداء يوجد عليها أعداد كبيرة من الرجال يقومون بأعمال (السخرة) ويقوم عليها رجال يحملون السياط والكلام الذي يدور بين هؤلاء الرجال الذين يقومون بأعمال (السخرة) هو كلام مهموس، دلالة على سلب الإرادة (والعرقية) وأول حوار بين شخصين المسرحية هو.

الرجل: إلى متى يستمر هذا الحال، فلقد تجاوز الماديون كل حد في إذلالنا!¹

وهنا تفتح الشخصيات الحوار بـ(العدم) الذي يكون في إذلال الناس عن طريق سلبه الإرادة، من خلال السيطرة عليه عن طريق القوة المفرطة التي تولد لدى الإنسان المقابل الخوف والرعب. وهذه الشخصيات تأخذ الحيطة والحذر في الكلام فيما بينها خوفاً من أن يقوم الماديون في عقابهم، وفي حديث للشخصيات يقول احدهم انظر إلى ذلك الشاب هو في العشرين من عمره انظر إليه كيف انه خائف وذليل ينحني برأسه إلى الأرض، وهنا أيضاً هو (العدم) بعينه أي إن هذا الشاب هو في قمة (الوجود) إذ انه في ريعان شبابه إلا انه مسلوب الإرادة فلا (وجود) له.

الرجل: لقد كنا نفقد الأمل على كورش في التحرر من عبوديتنا للماديين، فإذا به اضعف من أن يرفع الذل على نفسه.

ص77

لا ينفك الكاتب عن الصور العدمية التي يصورها في مسرحيته إذ يمزج بين الحرية والعبودية أي بين (الوجود) و (العدم) على الرغم من إن الصفة (العدمية) التي يطلقها في حوار أوضح من الصفة (الوجودية)، إذ يقول عبوديتنا أي إنهم مستعبدون (عدميين) مقابل المحتل الموجود الذي يمارس أنواعاً شتى من وسائل الإذلال والتعذيب، وبعد أن يرى كاهن المعبد المجوسي رؤيا في المنام.

الكاهن: لقد رأيت فيما يرى النائم، يا كورش، إن نافورة من الماء انبعثت من وسط قصرِكَ في بزرِكَاده، فغطت الأرجاء حتى امتلأت أقطار الأرض بالمياه المنبعثة منها. بينما نحن في دهشة وعجب من هذا الطوفان المفاجئ، إذا بمركب يأتي من الغرب فتمتطيه ليحط بنا على قمة جبل في (اكبتا) فنظل منها على الأرض كلها. ص78

وهنا يجمع به الكاتب بين أسطورة (أوديب) وبين قصة الطوفان إضافة إلى ذلك هي المفتاح للأحداث التي تنبئ عليها. وإن الماء دلالة على (الوجود) فهو الذي ينقلهم وينجيهم إضافة إلى انه هو الذي يحميهم. ومن ثم يخبر الكاهن كورش بأن يطلب العون من بابل كونها أقوى الدول المحيطة، إضافة إلى إنها مشيئة الآلهة. فيقوم كورش بإرسال رسول إلى ملك بابل والذي بدوره يقوم بتلبية طلبه رغم معارضة مستشاريه كون الفرس هم موضع غدر وعدم مصداقية، وتحرر

1 محمد مبارك: الغادرون، مجلة الإعلام، ع (5 - 6)، 2005، ص77.

فارس من قبضة المأذنين. وبعد أن ينظم الفرس صفوف جيشهم يقوموا بصنع السلاح من الرماح والسيوف.. الخ. يبدأ كورش بالتفكير بالتوسع وسرعان ما تذهب الأنظار إلى بابل وفكرة التوسع هي فكرة دالة على (الوجود)، إذ إن كورش يذهب بأنظاره إلى بابل كونها سيدة الجهات الأربع، وفي الوقت ذاته يفكر اليهود الذين هم أشبه بشيء (عدم) إلى أهل بابل بتحرر من قبضة بابل عليهم فهم مهمشين فيبدوون بالتحالف ضد بابل، ويقومون بإرسال الرسل إلى كورش الذي سرعان ما يوافق كون أنظاره متجهة إلى بابل أيضا. وفي قبو يجتمع حكماء اليهود ومنهم اشعيا ودانيال إضافة إلى جمع من الحكماء.

اشعيا: يبدو إن لا طاقة لكورش وجيشه بجذ بابل وحصونها. فلقد هزم أمامهم مرتين، ولكنه كان يعود في كل مرة ليقيم عند أسوارها انتظاراً للوعد الذي قطعناه له بالعون. وتشبثاً بحلمه في اجتياح بابل.. وخشية مما سيجره عليه التراجع من عواقب. ولكنه الآن بلغ من اليأس أمام حصون بابل وقوة جنودها. ص81

وهنا يجد الباحث إن (العدم) الظاهري في إزالة بابل من (الوجود)، حتى وإن أزيلت تماماً فلا يتحول إلى العدم الحقيقي كون إن هناك مكان، وإن لم توجد فيه حياة فسيطلق عليه بابل أيضا، فإن عدم استمراريتها بالوجود، فهي موجودة إلا أنه، سكانها ومبانيها ستتخذ صفة (العدم) الحقيقي وهذا لا يعني إن بابل لن تعود ثانية.

داريوس: يجب تدمير بابل وإزالة كل أثر لها. لا يمكن لهذه المدينة الملعونة أن تستمر بالوجود. ص85

مع الحصار الذي دام لسنوات على بابل لم يستطع أن يخطوا أسوارها المنيعية ولهذا بدأ باستخدام الحيل والمكر لكي يستحوذوا على المدينة، فقاموا بإرسال أحد قادتهم على أنه قد خرج عن طوعهم وبدا يحارب ضد الفرس وخلال عشرة أيام قد نحر بسيفه سبعة آلاف مقاتل من الفرس وقام بإعدامهم داخل أسوار بابل حتى إن امسك بجميع زمام الأمور وقام بإدخال الفرس إلى أرض بابل. وهنا الكاتب يريد أن يظهر مدى بشاعة الفرس عن طريق أنفسهم فهذا الفارس هو من الفرس ويقوم بقتل سبعة آلاف مقاتل من جيشه، وتصيح أرواحهم (عدم) مقابل غاية هي من أجل امتلاك بابل ومسحها من (الوجود).

داريوس: ماذا تقول يا زاجروس، فبابل ستنهض وقد حصدنا رؤوس رجالها على بكرة أبيهم.

زاجروس: ولكن أبقيت على النساء والأطفال، مولاي ملك الملوك، وأولاء لن ينجبن غير بابليين. وفي غضون عقدين أو ثلاثة من السنين ستجد بابل وقد نهضت من جديد. ص90

وإن دل على شيء فهذا يعني إن بابل هي خالدة (الوجود) وسوف تعود ثانية عن طريق النساء وما في أرحامهم، فإن ما تتجب هذه الأرحام هم بابليين وسوف يعيدون حجر بابل ثانية حتى وإن أصبحت (عدم) سوى أرضا جرداء لا حياة فيها. وإن أمر أيضا بقتل النساء والأطفال وأصبحت بابل وقف كان عليها من الذين امسكهم (عدم) فإن هناك بعض الفلول الذين هربت سوف تتكاثر وسوف تعود ثانية إلى إعلاء حجر هذه الأرض التي ينتمون إليها فإن وجودهم مقرون بوجود بابل.

تحليل مسرحية / عرض بالعربي:

تأليف / علي عبد النبي الزيدي

قصة المسرحية:

تدور أحداث المسرحية في مسرحية داخل مسرحية تعرض أمام الجمهور ثم يطلب المخرج إيقاف المسرحية بحجة إن هذه المسرحية غير مشجعة للجنود والتي سيبدوون القتال بعد ساعة، أي إن الحرب ستقرب طوبولها بعد ساعة وتبدأ هذه المسرحية التي هي بداخل المسرحية الرئيسية بمزاد على بيع سيف عنتره بن شداد، وبعد أن يخرج الجمهور والممثلين من الخشبة، بعد أن طلب المخرج إيقاف العمل. يبدأ صالح الذي يجسد شخصية (عنتره العبسي) والذي كان نائم أثناء قطع المسرحية. إذ كان يجسد شخصية (عنتره) العصري الذي يرفض القتل ويحاول أن يدعوا الناس إلى الكف عن العنف.

تحليل المسرحية:

لقد ضمت مسرحية (عرض بالعربي) العديد من الصور التي جسد خصوصاً مسألة (العدم) إذ إن القتل والدمار وسفك الدماء بدون سبب كانت من أهم الصور التي ضمتها المسرحية، إن هذه المسرحية قد رفضت عنتره العبسي التي استمدت حكايته من التاريخ العربي القديم، كون هذه الشخصية إلا وهي شخصية (عنتره) التي يمكن أن نطلق عليها عنتره القديم تميل إلى قطع الرؤوس أي فناء المقابل بسبب أو بدون سبب. إن (عنتره) وهنا (عنتره) العصري يقول هل من المعقول إن حرب دامس والغرياء التي حصدت آلاف الأرواح و (عدمهم) إن كون سببها (حصان)، كما إن الإنسان لا يمكن أن يثبت (وجوده) بقتل الآخر الذي أصبح (عدم) هو أيضاً يريد أن يحيا إذ إن هناك من يجب أن يرباه (أب كبير أو أم أو زوجة وأطفال) ومن أبسط حقيقة هو الحياة (الوجود)، إذ أن على الحرب أن توقد فقط من أجل الحرية لا من أجل (حصان)

الممثل:.... سيرتدي الجمهور ثياب الموت، حداداً على الذاهبين باتجاه آخر اللحظات. هكذا توقف العرض من أجل أن تتحرك الحرب الليلة.¹

إن الحروب سوف تجر الماسي والويلات ليس على الذي يغنى ويصبح (عدمًا حقيقياً) بل حتى على الإنسان الموجود في هذا (الوجود)، وعلى المرء أن يدرك أن أي حرباً سيواجهها سيكون الموت و (العدم) هو أولى المكاسب التي سيحصلها ورغم أن الموت هو (العدم) إلا أنه يحقق (الوجود) بالنسبة للآخرين.

حفار القبور:.... لماذا تتوقف الحروب ويعود الرجال إلى زوجاتهم وأمهاتهم وغرف نومهم الدافئة، يعودون إلى النوم والشخير والذكريات، أموت جوعاً من أجل أن يناموا، ما أنفذه ذلك. ص51

إن (عدم) الإنسان في الحياة سوف يحقق منفعة بالنسبة للآخرين وبالتالي سيحيى من يكتسب رزقه بسبب الأموات أي هذا الحفار سوف يستمر في (وجوده) عن طريق (عدم) الآخر، إن هناك نظاماً اقتصادياً يترتب على ذلك حفار القبور: ستبدأ الحرب هذه الليلة ويعود اقتصاد الدفن إلى قمة صعوده، ساعد الليلة كل الرؤوس قبل أن تقطع، وسأضل أتساءل لماذا تعيش فوق الأرض، لم لا نحيا تحتها. ص51

كما امتازت مسرحية (عرض بالعربي) خرج ما هو لاحق على شيء سابق، وبنى هذا المزيج على الصور الوجودية والعدمية، والتي حركت من خلال شخصية (الحكواتي) التي استند إليها (علي عبد النبي الزبيدي) في هذا النص كشخصية ثانوية إلا أنها هي الشخصية التي تحرك الشخصيات الأخرى لطرح الصور المعربة التي أرادت منها المسرحية أن تصل إلى المتفرج ولا تتفك الصور العدمية من الظهور في ثنايا النص، كما أن الموت يعتبر حقيقة (وجود) إلا إن هذه المسرحية ترفض (الوجود) عن طريق العدم.

الممثل: انتظر أن تمسحوا هذه الأفكار من رؤوسكم تلك المفردات التي شربتمكم، وهم، إن الناس في هذا العالم مجرد أعداء يلزم أن تقطع رؤوسهم! وهم إن الموت هو الحياة التي يجب أن تسود. ص59

لا يمكن أن يعقل أن هذه الحياة وجميع الموجودات قد خلقت لكي تكون (عدم)، أي إن هذه المخلوقات لم تخلق فقط لكي تموت إنما هناك أفعال تسند إليها من أجل تحقيق الوجود، ولتخيل البعض منا، إذ إن هذه الحياة خلقت من أجل الموت، إلا يعني إننا سوف نقف مكتوفي الأيدي لا نصنع شيئاً سوى انتظار (العدم).

وتنظر شخصية (الممثل) إلى الساعة اليدوية التي تحملها هذه الشخصية هي شخصية صالح الذي يجسد في المسرحية التي داخل المسرحية شخصية (عنتره)، وهنا يريد أن يظهر لنا الكاتب من خلال زي (عنتره) العصري أنه أشبه بسفير إنقاذ لهم إذ يقول "لم يبق لبدء الحرب سوى ساعة واحدة" ص64 أي إن وجودكم لم يبق علي سوى ساعة واحدة ومن ثم تتحولون إلى (عدم) ويجب عليكم أن تساعدوا في إنقاذ أنفسكم من التهلكة التي من خلالها سوف تتحولون إلى (عدم) وليس لأرواحكم في هذه الحرب من وجود. إن شخصية الممثل هذه هي أشبه بالواعظ التي تريد أن تثير درب آخرين

1 علي عبد النبي الزبيدي: عرض بالعربي، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة 2007)، ص50.

هو لا يريد أن يقاتل وإنما يريد أن يستقبل هذه الحرب بالنوم، ويستيقظ حينما تنتهي، إن المرء حينما ينام ينتقل من حالة (الوجود) إلى حالة (العدم) الظاهري وعندما يستيقظ سوف يكون إنسان موجود لامع الذين يذهبون إلى الحرب التي لا يحصدون غير الموت وترك الآلام إلى محبيهم.

الممثل: لن اذهب معكم.. أريد أن استقبل الحرب بالنوم وعندما استيقظ تكون قد انتهت. ص64

ومن ثم يحاول هذا الممثل أن يغير الحكواتي القصص التي يرويها عن (عنتره) لكي لا يحدث الناس بالذهاب إلى الحرب التي يمكن أن يتجنبوها عن طريق الحوار والمسايسة بدل إزهاق الأرواح، والقتل الذي لا يجلب سوى الويلات والعذاب إلى أحبائهم وأهلهم وذويهم. ويرد الحكواتي على هذا المطلب انه إذا لم تزهد الأرواح وتصبح (عدم) انه هو الذي سوف يصبح (عدم) وان هذا هو مصدر رزقه فماذا يصنع إذ اخبر الناس إن (عنتره) كان جباناً ولم يذهب إلى الحرب وبقي نائماً في فراشه، فان الناس أيضا سوف تذهب إلى فراشها ولا تسمع الحكواتي.

الحكواتي: إنا اعمل، وحكايات الحرب والبطولات مصدر رزقي الوحيد، لم تحارني في رزق عائلتي. ص68

لما لا يرى (الممثل) فائدة من أن يغير الحكواتي حكاياته يقوم هو بإظهار الآلام التي تتجم من جراء الحرب من ترك الشخص ذويه

الممثل: الأمهات ينتظرون عودة الأبناء والأبناء في طريق لا عودة منه. ص69

إن الأمهات تنتظر أبنائها وهم عائدين من الحرب إلا أن الكاتب يصور هؤلاء الأبناء وهم في طريق لا رجعه منه إلا وهو طريق (العدم) الحقيقي المتجسد في الموت.

لقد أصبح الموت وقطع الرؤوس، هو القضية التي يحيا الرجال من اجلها، إلا أن الكاتب يحاول أن يعد ملمساً وجودياً يحيا من اجله (عنتره) إذ انه يجد إن الحرب التي يقدم فيها الغالي والنفيس هي ليست من اجل المال أو الشهرة وإنما هي من أن يتقرب من قلب (عبلة) التي رأت أجمل شيء في المحب (عنتره) هي شجاعته، أي إن وجود (عبلة) من اجل وجود (عنتره) ولا حياة لهما بدون الآخر فهما كل يكمل الآخر، أي إن (عنتره) لا يجد أي شيء يقدمه إلى عبلة سوى شجاعته وسيفه، ويحاول من خلالهما التقرب والتغزل بها عن طريقهما أي الشجاعة والسيف.

الممثل: لا مكان هنا يصلح للحياة سوى عينيك يا عبلة !

عبلة: ستشتعل عبلة شمعة في ليلك الطويل.

الممثل: لا احد سواك يفهم من أكون أيتها الحبيبة. ص73

إن (عنتره) لا يجد في هذا المكان مكاناً (للوجود) إنما مكاناً (للعدم) إلا أن الأمر الذي يصبره على ذلك هو انت يا عبلة، إذ (عنتره) لا يستطيع أن يفارق هذا المكان الذي ربما يقتل من اجله، سوى عيني عبلة التي هي الحياة بالنسبة إلى (عنتره).

ويحاول أن يتكلم (الممثل) عن (عنتره) ويخبر الناس أن (عنتره)، هو الشيء لاوجود له إنما هم الذين صنعوه وأعطوه كل هذا القدر من الشجاعة ويجب عليهم أن يتحرروا من هذا الوهم الذي أصاب عقولهم، وان (عنتره) ما هو إلا (عدم) أي أكنوبة.

الفصل الرابع

النتائج:

1. تجسد الوجود بصور عدة منها النهر والأرض وذلك لان الإنسان يدرك وجوده عن طريق إدراك ما يحيط به وقد ظهر ذلك في مسرحية الغادرون ومسرحية عرض بالعربي.
2. مثل الحب إحدى صور الوجود كما في مسرحية عرض بالعربي.
3. يعتبر الموت هو احد صور العدم الحقيقي كما جاء في مسرحية عرض بالعربي والغادرون، أي إن الإنسان يزيع الآخر مقابل تحقيق وجوده.
4. الحرية تعبير صادق عن الوجود الذي يضحى الإنسان بحياته من أجلها ويتصف بصفة العدم المادي وهذا ما ظهر بالعينتين.
5. يمثل الفرق صورة من صور العدم كفراق إنسان عن طريق الموت في هذه الحالة يعتبر عدماً حقيقياً أما في حالة السفر أو غياب المحب يعتبر عدماً ظاهرياً، وهذا ما ظهر في مسرحية الغادرون وعرض بالعربي.
6. ربط علي عبد النبي الزيدي بين زمنين مختلفين (بين الحاضر و الماضي) بغية إدراك حقيقة الوجود وكان ذلك واضحاً في مسرحية عرض بالعربي.

الاستنتاجات:

1. يمكن أن نستدل على الوجود بعد الموت الذي يجهله الإنسان ويخاف منه.
2. لا يمكن أن يكون الإنسان موجوداً بعد الموت إلا في أذهان الآخرين الذين يمتلكون صفة الوجود.
3. يمكن أن يتمثل العدم في صورة الأشياء الغيبية التي لا يمكن للإنسان التكهن بها إذ تعتبر صوراً عدمية له.

التوصيات:

1. ضرورة الاهتمام بالكتاب العراقيين من خلال التشجيع من قبل النقابات الفنية وتبني أعمالهم، و توفير الحلقات النقدية التي يمكن من خلالها أن يعبر الكتاب عما يدور في أذهانهم، لا سيما فيما يتعلق بالوجود و العدم.
2. الاهتمام بالتجارب المسرحية الشبابية المهمة بالوجود والعدم وتعزيزها في مهرجانات المسرحية وتشجيع الدراسات النقدية داخل الكليات والمعاهد المختصة في هذا الجانب.
3. مساهمة الدولة في تطوير الحركة المسرحية العراقية، من خلال تشجيع العروض المسرحية وبناء المسارح الجديدة إضافة إلى الورش المسرحية.

المقترحات:

اقترح الباحث إجراء بحوث ودراسات للعنوانات الآتية:

1. العدم في أعمال جابريئيل مارسل المسرحية.
2. معنى الوجود والعدم في نصوص علي عبد النبي الزيدي المسرحية.
3. العدمية في نصوص توفيق الحكيم المسرحية.
4. الصراع الوجودي في الشخصيات الثانوية في نصوص جابريئيل مارسل المسرحية.

دور السلطة في ظاهرة التهريب الفكري للعلماء والشعراء في العراق خلال العصر العباسي

أ.د. محمد حسين الفلاحي الباحث. ميثم حمزة جبر الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

The Role of the Authority in the Intellectual Terrorism of Iraqi Scholars and Poets During the Abbasid Period

Prof. Dr. Muhammad Hussain Al-Falahi

Researcher Maithem Hamza Gabur Al-Juburi

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

mathamaljopory@yahoo.com

Abstract

The intellectual terrorism used by the authority during the Abbasid period against the scholars and poets for religious and political reasons and sometimes for personal disagreements. Accordingly, a considerable number of scientists and poets were subjected to different forms of oppression.

Keywords: intimidation, power, succession, scholars, poets

الكلمات المفتاحية: التهريب، السلطة، الخلافة، اهل العلم، الشعراء

المقدمة:

تعد ظاهرة التهريب الفكري لاهل العلم من الظواهر الخطيرة في العصر العباسي، اذ تعرضت خلاله طائفة كبيرة من العلماء والشعراء للاضطهاد والتهريب، وذلك لاسباب دينية وسياسية ولاسباب شخصية احياناً اخرى، فكانت سياسة العباسيين ترمي الى تسييس العلم لخدمة السلطة، ونتيجة لمواقف بعض العلماء والشعراء المخالفة للنهج العباسي تعرضوا الى اشنع اساليب الاضطهاد والتهريب، فكلفت هذه السياسة خسارة فادحة للأمة الاسلامية، اذ فقدت بسببها ثروة علمية هائلة، ودفع الكثير من العلماء والشعراء حياتهم ثمناً لسياسة السلطة العباسية وطموحاتها.

رغم وجود دراسات اكايدية عن بعض ظواهر الظلم والاضطهاد في العصر العباسي الا انها لم تسلط الضوء بصورة مباشرة عن التهريب الفكري الذي حدث العصر العباسي، سيما ان هناك طائفة كبيرة من العلماء والشعراء كانت تزح تحت وطأة التهريب السلطوي العباسي.

شهد العصر العباسي تطور فكري على مختلف الاصعدة وبالرغم من التطور والازدهار الفكري في العصر العباسي، فقد حاول الخلفاء العباسيين من تسييس الفكر، وجعله يصب في خدمة السلطة لذلك تعرض الكثير من اهل الادب، والعلماء الى شتى انواع التهريب.

1- عبد الحميد الكاتب (ت132هـ/749م)⁽¹⁾:

تعرضت طائفة كبيرة من اهل العلم للتهريب الفكري في العصر العباسي، وان اول تهريب تعرض له اهل العلم في الدولة العباسية وقع على عبد الحميد الكاتب الذي كان كاتباً لآخر خلفاء بني امية الخليفة مروان بن محمد (127-132هـ/744-749م)، وكان عبد الحميد يضرب به المثل في البلاغة، اذ قيل عنه "انه عالم بالادب اماما في الكتابة وجميع فنونها، وهو القدوة فيها. وله رسائل في ألف ورقة"⁽²⁾، وقد روى عنه لما سؤل عن سبب براعته في البلاغة قال: "حفظ

(1) عبد الحميد الكاتب: هو عبد الحميد بن يحيى بن سعد مولى بني عامر وكان أولاً معلماً صبية يتنقل في البلدان وعنه أخذ المترسلون ولطريقته لموا ولاثاره اقتفوا، وهو أول من أطال الرسائل واستعمل التحييدات في فصول الكتب فاستعمل الناس ذلك بعده وبه يضرب المثل في البلاغة حتى قيل فتحت الرسائل بعبد الحميد وكتن إماماً وعالماً في العلم والأدب، ثم عمل كاتباً لمروان بن محمد بن مروان بن الحكم الأموي آخر خلفاء بني أمية، قتله العباسيين سنة (132هـ/749م)؛ ابن خلكان، وفیات الاعيان، 228/3؛ الصفي، الوافي، 52/18؛ الزركلي، الاعلام، 290/3.

(2) ابن النديم، الفهرست، 131؛ ابن الجوزي، المنتظم، 318/7.

كلام الأصل⁽¹⁾ - يقصد بالأصلع الامام علي (عليه السلام)-، كما ان يعقوب بن داود وزير الخليفة المهدي كان كاتباً وتلمذ لعبد الحميد، واخذ العلم على يديه⁽²⁾.

وبعد ان تمكن العباسيون من القضاء على الخلافة الاموية وقتل آخر خلفائهم مروان بن محمد، فشرعوا باستئصال، وتصفية الوجود الاموي، اذ تم القبض على كاتب الامويين عبد الحميد بعد ان استخفى، فامر الخليفة ابو العباس السفاح بقتله سنة(132هـ/749م)، فأختار اسلوباً في قتله لم يعرف من قبل، اذ امر ان يحمي طستا بالنار، ووضع على رأسه حتى مات⁽³⁾.

ويبدو ان الغرض من قتل عبد الحميد الكاتب رغم ما يتمتع به مكانة وشهرة علمية واسعة، هو كونه احد رجال الدولة الاموية من جهة، وجهة اخرى ايصال رسالة الى الناس مفادها ان العلم لا يشفع لصاحبه امام رغبات السلطة، ولا سيما ان الدولة العباسية كانت في مرحلة تثبيت اركانها، فكل شئ يهون ازاء ذلك، وذكر ان الخليفة الاموي مروان بن محمد كان يعتقد ان الدولة العباسية لن تفرط بهذه الثروة العلمية عندما أيقن بزوال ملكه، فقال لعبد الحميد الكاتب: "فإن إعجابهم بأببك وحاجتهم إلى كتابتك تدعوهم إلى حسن الظن بك"⁽⁴⁾.

2- ابن المقفع(ت142هـ/759م)⁽⁵⁾.

تعرض الكاتب والاديب المشهور ابن المقفع الى الترهيب الفكري في خلافة ابي جعفر المنصور اذ اتهم بالزندقة⁶، ذكر ان الخليفة المهدي(158-16هـ/774-785م) قال فيه "ما وجدت كتاب زندقة قط إلا وأصله ابن المقفع"⁽⁶⁾، الا ان السبب الحقيقي لقتل ابن المقفع هو موضوع الامان الذي كتبه الى عبدالله بن علي(ت147هـ/764م) عم الخليفة المنصور، والذي خرج على المنصور بعد موت الخليفة السفاح(132-136هـ/749-753م) يدعو لنفسه. وعليه فان الخليفة المنصور لم ينتزع بكتاب الامان في قتل ابن المقفع، ولكنه حينما اراد قتله تذرع بشئ واحد فقط، وهو اتهمه بالزندقة، لانها شهرة ابن المقفع الغالبة⁽⁷⁾.

وروي ان عبدالله بن علي بعد هروبه الى مدينة البصرة، طلب الامان من الخليفة المنصور، فأختار ابن المقفع لكتابة هذا الامان، الذي كتبه بأغلظ العهود والمواثيق، وفيه ان يتعهد الخليفة المنصور بأن لا ينال عمه بمكره، ولا يحتال عليه، وكما جاء في الأمان ايضاً إنه اذا غدر فيه فأن المسلمين براء من بيعته، وفي حل من الايمان والعهود التي أخذها عليهم، ونسأوه طوالق. فلما وقف الخليفة المنصور على هذا الامان، سأل عن كاتبه، فقيل له: ابن المقفع، فكان ذلك سبباً لقتله⁽⁸⁾.

ونرى ان الخليفة المنصور استغل العامل الديني المتمثل باتهامه بالزندقة للتخلص من ابن المقفع، اذ ذكر انه اوعز الى والي البصرة سفيان بن معاوية المهلبى بقتله، وكان هناك خلاف بين ابن المقفع، وسفيان مفاده ان ابن المقفع كان يسخر من سفيان بن معاوية، ويضحك منه، فغضب سفيان يوماً وافترى عليه، فقال له ابن المقفع: يا ابن المغتلمة⁽⁹⁾،

(1) الزمخشري، ربيع الابرار، 50/4؛ الصفدي، الوافي، 53/18؛ القمي، الكنى واللقاب، 317/1.

(2) الذهبي، تاريخ الاسلام، 470/7؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 60/10.

(3) البلاذري، انساب الاشراف، 164/4؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 95/34؛ ابن الدمياطي، المستفاد، 115.

(4) المسعودي، مروج الذهب؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 229/3.

(5) ابن المقفع: هو الكاتب المشهور بالبلاغة صاحب الرسائل البديعة كان من أبناء الفرس وأصل أهله من خوز ولد حوالي سنة (106هـ/724م) ونشأ بالبصرة وكان والده مجوسياً دخل في عمل للحجاج فخرج عليه مال فضرب به حتى تقطعت يده، فغلب على اسمه المقفع، وقد أسلم على يد عيسى بن علي بن عبدالله بن العباس عم المنصور(164هـ/780م) وسمي عبد الله وكني أبا محمد. وهو احد المترجمين، والنقلة من اللسان الفارسي إلى العربي، وترجم كتاب كليله ودمنة وله تأليف حسنة منها رسالة في الأدب والسياسة ورسائله المعروفة بالتيمة في طاعة السلطان قتله المنصور سنة(142هـ/759م)؛ البلاذري، انساب الاشراف، 218/4؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 151/2؛ الصفدي، الوافي، 339/17.

(6) الشريف المرتضى، الامالي، 94/1؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 209/6.

(7) حمزة، ابن المقفع، 226.

(8) اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، 257/2؛ ابن الجوزي، المنتظم، 56/8؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، 199/9؛ البغدادي، خزنة الادب، 180/8.

(9) البلاذري، انساب الاشراف، 221/4؛ ابن اعثم، الفتوح، 356/8؛ الجهشيارى، الوزراء والكتاب، 68؛ الصفدي، الوافي، 341/17.

وفي احد الايام سنحت الفرصة لسفيان بن معاوية ان ينتقم من ابن المقفع عندما جاء يستأذنه في الدخول الى مجلسه، فأخذه ثم ادخله الى حجرة، وفيها تتور ملتهب وقال: "أتذكر يوم قلت لي كذا الا لأفتلك قتلة لم يقتل بها أحد" ثم امر ان تقطع أعضاؤه عضوا عضوا، وألقاها في النار وهو ينظر إليه حتى رمى جميع جسده فيها⁽²⁾، وتذرت السلطة في قتله بالسبب الديني واتهامه بالزندقة، ولكن طريقة القتل التي قتل بها فانها لاتمس للدين بصلة، اذ كانت طريقة بشعة اعطت صورة واضحة لقسوة الترهيب، حتى انها لا تتلائم مع الجناية وان كانت الزندقة بعينها.

3- الشاعر ابو نخيلة(ت145هـ/762م)⁽³⁾:

ان سياسة تعزيز السلطة لدى العباسيين هي سياسة اتبعوها منذ بداية حكمهم، واتخذت اساليب متنوعة منها تقريب الادباء، ولاسيما الشعراء لأجل تثبيت دعائم حكمهم وتأكيد احقيتهم بالخلافة، اذ يعد الشعر في ذلك الوقت بمثابة وسيلة اعلامية ذات تأثير على اراء العامة من الناس، لذا نرى ان الخلفاء اغدقوا العطايا والهبات للشعراء لغرض كسبهم⁽⁴⁾، حتى اصبح البعض من الشعراء اللسان الناطق للسلطة العباسية.

نرى ان الشاعر ابو نخيلة كان احد شعراء الدولة الاموية وكرس شعره لخدمة الخلفاء الامويين، ومقابل ذلك اغنوه واحسنوا اليه⁽⁵⁾، ولما زال حكم بنو أمية وقامت دولة بني العباس اراد التقرب الى خلفائها، فذكر انه دخل على الخليفة ابو العباس السفاح، فسلم عليه وقال له: "عبدك يا أمير المؤمنين وشاعرك، أفتأذن لي في إنشادك"، فقال له: لعنك الله ألسن القائل في مسلمة بن عبد الملك بن مروان (120هـ/737م)

أَمْسَلَمْ، إني يا ابن كل خليفة ويا فارس الهيجا ويا جبل الارض

شكرتك، إن الشكر حبلٌ من النقى وما كل من أوليته نعمة يقضي

الا ان الشاعر ابو نخيلة استطاع ان يكسب ود الخليفة السفاح بشعره المليح، اذ مدح العباسيين وهجا بني امية، فرضي عنه الخليفة ووصله واجازه⁽⁶⁾، واستطاع ابو نخيلة بموقفه المتلون ان يحضى بمكانة مرموقة في البلاط العباسي، ولاسيما في ايام الخليفة المنصور حتى اطلق على نفسه لقب شاعر بني هاشم⁽⁷⁾ (اي العباسيون)، وكما وصل به الامر ان يتدخل في شؤون الخلافة مستثمراً الخلاف داخل البيت العباسي كمشروع لكسب المال، فروى انه كان محباً للمال فحمله طمعه أن يقول في المنصور أرجوزة يغريه فيها بخلع ابن اخيه عيسى بن موسى(ت160هـ/776م) من ولاية العهد ويعقد بها لابنه محمد المهدي فوصله المنصور بألفي درهم وأمره أن ينشدها بحضرة عيسى بن موسى فأنشدها امامه، وجاء فيها:

دونك عبد الله أهل ذاكا خلافة الله التي أعطاك

بها حباك وبها أصطفاك فقد تنظرنا لها أباك

ثم انتظرناك لها إياك فنحن نستدري إلى ذراك⁽⁸⁾

(1) المغتلمة: وهي كلمة مشتقة من الفعل اغتلم اغتلاماً اي هاج، وبمعنى غلب شهوة، والغلمة هي هيجان شهوة النكاح من المرأة والرجل وغيرهما. واغتلم إذا هاج من الشهوة الاغتلام، وأن الاغتلام في الشهوة هو مجاوزة القدر فيها؛ ابن منظور، لسان العرب، 439/12، الفيروز آبادي، القاموس المحيط 1143.

(2)؛ البلاذري، انساب الاشراف، 222/4 ابن اعثم، الفتوح، 356/8؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 102/10

(3) ابونخيلة: ابو نخيلة اسمه لا كنيته، ويكنى أبا الجنيدي، وله كنيستان أبو الجنيدي وأبو العرماس، وقيل انه سمي بهذا الاسم لان أمه ولدت له إلى جنب نخلة، وهو ابن حزن بن زائدة بن لقيط بن هرم بن يثربي، وقيل بن أثري بن ظالم بن مجاسر بن حماد بن عبد العزى، وكان عاقاً بأبيه، ففاه أبوه عن نفسه، فخرج إلى الشام وأقام هناك إلى أن مات أبوه، ثم عاد ويبقي مشكوكاً في نسبه، مطعوناً عليه، وكان الاغلب عليه الرجز، وله قصيد ليس بالكبير قتل في خراسان سنة(145هـ/762م)؛ الاصفهاني، الاغانى، 474/20؛ ابن قتيبة، الشعراء والشعر، 587/2؛ ابن ناصر الدين، توضيح المشتبه، 50/9.

(4) ضيف، العصر العباسي الاول، 293

(5) الاصفهاني، الاغانى، 20 477/؛ الزركلي، الاعلام، 15/8.

(6) المسعودي، مروج الذهب، 301/3؛ الفيرواني، زهرة الادب، 996/4؛ الزمخشري، ربيع الابرار، 285/5.

(7) الاصفهاني، الاغانى، 474/20؛ البغدادي، خزانة الادب، 173/1.

(8) الطبري، تاريخ الطبري، 281/6؛ الصولي، الاوراق، 313/3؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 305/7.

كان الخليفة المنصور يتطلع الى خلع عيسى بن موسى عن ولاية العهد وعقدها لابنه المهدي، وفي نهاية المطاف اضطر عيسى بن موسى ان يخلع نفسه وهو كارهاً⁽¹⁾، حتى وصل الامر به ان تنهزئ به الناس، فيقولون عنه "هذا الذي كان غداً فاصبح بعد غد"⁽²⁾.

حقد عيسى بن موسى على الشاعر ابو نخيلة لتجرئه عليه، وانكار حقه في ولاية العهد، فكانت هذه الابيات هي سبب الترهيب الذي طال ابو نخيلة، فعندما طلبه عيسى بن موسى هرب منه وبعث في طلبه مولى له فأدركه في طريق خراسان فذبحة وسلخ وجهه⁽³⁾.

4- الشاعر سديف بن ميمون (ت147هـ/764م)⁽⁴⁾:

ذهب الشاعر ابو نخيلة ضحية التلون في المواقف والطمع في حين نرى في شاعر اخر الثبات في الموقف، ومحاربة الظلم، فقد طوع الشاعر سديف بن ميمون شعره كسلاح ضد الظلم، والطغيان، وذكر عنه انه من مخضرمي العصرين الاموي والعباسي، وكان شديد التعصب لبني هاشم، وظهر ذلك منذ عصر الامويين⁽⁵⁾، حتى قال فيهم:

أُمتست أمية قد أظل فناؤها يا قرة العين المداوى داؤها
أُمتست أمية قد تصدع شعبها شعب الضلال وشتت أهواؤها
ولقد سررت لعبد شمس انها أمتست تساق مباحة أحماؤها
فلئن أمية عبد شمس ودعت لقد اضمحل عن البلاد بلاؤها⁽⁶⁾

كان سديف بن ميمون شديد الكره للامويين، وعندما زال حكمهم تقرب الى العباسيين، وكان كغيره من الناس الذين استبشروا خيراً بنهاية الحكم الاموي، وقيام دولة العباسيين، ولاسيما بعد ان اتخذ العباسيين (الرضا من آل محمد) شعاراً لهم، لذا وظف شعره لخدمة بني العباس في اول امرهم⁽⁷⁾، يحرضهم على قتل ما تبقى من الامويين، اذ دخل على الخليفة أبو العباس السفاح، فرأى بعض بني امية مجتمعين حوله⁽⁸⁾، فلم يرق له وجود الامويين في مجلس الخليفة، فأئشده محرصاً عليهم:

اصبح الملك ثابت الأساس بالبهاليل من بني العباس
لا تقبلن عبد شمس عثارا واقطعن كل رقلة وغراس
أقصهم أيها الخليفة واحسم عنك بالسيف شأفة الأرجاس
واذكرن مصرع الحسين وزيد وقتيلاً بجانب المهراس⁽⁹⁾

اثارت هذه الابيات حفيظة الخليفة ابو العباس السفاح، لذا امر بقتل من كان عنده من الامويين، اذ قال: "يا بني الفواعل لا أرى قتلاكم من أهلي قد سلفوا وأنتم أحياء تتلذذون في الدنيا، خذوهم"، فقتلوا جميعاً⁽¹⁰⁾.

لم تدم حالة الوثام بين الشاعر سديف بن ميمون، والعباسيين طويلاً، اذ ظهرت بوادر الظلم في حكمهم الذي حاربه ايام الامويين، ولاسيما بعد ان اعلن العباسيين صراحةً العداء للعلويين، لذا اتصل الشاعر سديف بالعلويين، فلما خرج محمد بن عبد الله بن الحسن بن الحسن (ت145هـ/762م) بالمدينة المنورة مال إليه سديف، وتابعه وكان يعد من خواصه

(1) البلاذري، انساب الاشراف، 254/4؛ اليعقوبي، تاريخ اليعقوبي، 266/2.

(2) النويري، نهاية الارب، 93/22.

(3) البلاذري، انساب الاشراف، 253/4؛ الطبري، تاريخ الطبري، 283/6؛ الاصفهاني، الاغانى، 495/20.

(4) سديف بن ميمون: هو سديف بن إسماعيل بن ميمون، مولى بني هاشم شاعر حجازي غير مكثّر من أهل مكة كان أعرباً بدوياً حالك السواد، وكان شديد التحريض على بني أمية، ومتعصباً لبني هاشم، وعاش إلى زمن المنصور العباسي فتشبع لبني علي، فقتله عبد الصمد بن علي عامل المنصور سنة (147هـ/764م)؛ الاصفهاني، الاغانى، 357/16؛ الزركلي، الاعلام، 80/3.

(5) الاصفهاني، الاغانى، 357/16؛ الصفدي، الوافي، 79/15.

(6) المرزباني، مختصر، 82؛ الامين، اعيان الشيعة، 189/7.

(7) ابن اعثم، الفتوح، 343/8؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 149/20؛ السخاوي، التحفة اللطيفة، 382/1.

(8) الدينوري، الامامة والسياسة، 346؛ النويري، نهاية الارب، 49/22؛ الشاكري، موسوعة المصطفى، 436/8.

(9) المرزباني، مختصر، 81؛ الاصفهاني، الاغانى، 491/4؛ ابن ابي الحديد، شرح نهج البلاغة، 125/7.

(10) ابن الاثير، الكامل، 430/5؛ ابن ابي الفداء، المختصر، 212/1؛ ابن العماد، شذرات الذهب، 188.

وبدأ يطعن في سياسة الخليفة المنصور ويقول فيه ويمتدح العلويين، وينشيع لهم، فأنشد وهو ويشير بيده نحو العراق يريد أبا جعفر:

أسرفت في قتل البرية جاها فاكف يدك أظلمها مهديها
فلتأتينك غارة حسنية جرارة يحتثها حسنيها.

فلما بلغ ذلك الخليفة المنصور فقال: " قتلني الله ان لم أسرف في قتله"⁽¹⁾، وذكر المرزباني⁽²⁾، ان سديف بن ميمون كانت له صداقة مع الخليفة المنصور قبل الخلافة، فلما ولي أتا فوصله بألف دينار، وكان يعلم ميله إلى آل أبي طالب فقال له: "كأنني بك قد أخذت هذا المال فدفعته إلى ولد علي وواله لئن فعلت لأقتلنك"، وبعدها انطلق سديف إلى الحجاز، اذ دفع المال إلى محمد بن عبد الله بن الحسن فكان سبب قتله.

وبعد مقتل محمد بن عبد الله المحض بعث إلى عمه عبد الصمد بن علي (ت185هـ/801م)، وكان عامله على مكة، وأمره ان يقتل سديف الا ان عبد الصمد، قد تماهل في تنفيذ امر الخليفة، فغضب عليه المنصور، لذا أمر بسديف بن ميمون فجعل في جوالق ثم خيط عليه وضرب بالخشب حتى كسر جسده، ثم رمى به في بئر وبه رمق حتى مات فيها، وقيل انه دفن حياً⁽³⁾.

أن الأسلوب الذي قتل فيه الشاعر سديف بن ميمون كان اسلوباً نهائية في القسوة نابغاً من سياسة العباسيين القائمة على تكمير الأفواه، ووضع السيف على رقاب مخالفيهم، وهذا واضحاً من كلام الخليفة ابو جعفر المنصور: "الملوك تتحمل كل شيء إلا ثلاثة إفشاء السر، والتعرض للحر، والقدح في الملك"⁽⁴⁾، وبهذا يكون الشاعر سديف قد حكم على نفسه بالقتل في شريعة الخليفة المنصور، وانه يستحق القتل بهذا الأسلوب الترهيبى لانه تجاوز ثوابت السياسة العباسية، ولا سيما بعد اتصاله بالعلويين الخصم الاول للسلطة العباسية.

5- صالح بن عبد القدوس (ت167هـ/783م)⁽⁵⁾.

استمرت سياسة الترهيب الفكري في العصر العباسي والتي استغلت من الزندقة مشروعاً لها، فكانت في مدة خلافة المهدي على أوسعها، اذ قامت حملة للقضاء على الزنادقة، وقتل من المسلمين خلق كثير على الشبهة⁽⁶⁾، فذكر ان الشاعر صالح بن عبد القدوس قد اتهم بالزندقة سنة (167هـ/783م)، فارسل الخليفة المهدي بطلبه للمحاكمة، وعند مثوله في حضرة الخليفة، سأله فأعجب بغزارة أدبه، وعلمه، وبراعته، وحسن بيانه، وكثرة حكمته فأمر بترك سبيله، فلما خرج من عنده امر بارجاعه، وقال له ألسنت القاتل:

"والشيخ لا يترك أخلاقه حتى يوارى في ثرى رسمه

إذا ارعوى عاد إلى جهله كذى الضنى عاد إلى نكته

قال: بلى يا أمير المؤمنين، قال: فأنت لا تترك أخلاقك، ونحن نحكم فيك بحكمك في نفسك" فقتله الخليفة المهدي⁽⁷⁾

بعد ان أخذ بقائم سيفه وضربه فشطره نصفين وصلب على الجسر ببغداد⁽⁸⁾.

(1) العقيلي، ضعفاء العقيلي، 181/2؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 151/20؛ الصفدي، الوافي، 79/15؛ الامين، اعيان الشيعة، 188/7.

(2) مختصر، 83.

(3) البلاذري، انساب الاشراف، 224/4؛ ابن قتيبة، الشعر والشعراء، 750/2؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 152/20؛

(4) الطبري، تاريخ الطبري، 330/6؛ ابن مسكويه، تجارب الامم، 458/3؛ السيوطي، تاريخ الخلفاء، 293.

(5) صالح بن عبد القدوس: وهو ابو الفضل صالح بن عبد القدوس بن عبدالله الأزدي البصري مولى الأزدي أحد الشعراء اتهمه الخليفة المهدي بالزندقة فقتل عليها سنة (167هـ/783م)؛ ابن الجوزي، المنتظم، 287/8؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 492/2؛ الصفدي، الوافي، 150 / 16؛

الزركلي، الاعلام، 192/3

(6) الحمد، الزندقة، 11

(7) الشريف المرتضى، الامالي، 100/1؛ الذهبي، ميزان الاعتدال، 297/2؛ ابن حجر، لسان الميزان، 172/3.

(8) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 306/9؛ ابن الجوزي، المنتظم، 287/8؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، 269/ 10.

6- بشار بن برد (168هـ/784م)⁽¹⁾.

تعرض الشاعر بشار بن برد الى التهريب الفكري زمن الخليفة المهدي والذي اتهمه بالزندقة، كان الخليفة المهدي قد انبرى لتطهير دولته من المعارضين والمخالفين وشدد التنقيب على اللذين ينسبون الى الزندقة، والمعروف عن الشاعر انه سيء الخلق متجاهر بالسكر، اذ ذكر انه مسك أثناء الاذان وهو سكران فأتوا به المهدي، فأتهمه بالزندقة، وقتله⁽²⁾.

وذكر البعض ان سبب التهريب الذي طال الشاعر بشار بن برد هو بتحريض من وزير المهدي يعقوب بن داود (ت184هـ/798م) بسبب شعر بشار الذي هجاه فيه، عندما قال:

بني أمية هبوا طال نومكم إن الخليفة يعقوب بن داود
ضاعت خلافتكم يا قوم فالتمسوا خليفة الله بين الناي والعود⁽³⁾

فأراد ان ينتقم منه، وكان بشار، قد هجا الخليفة المهدي في حلقة احد النحويين فوشوا به الى يعقوب فدخل الوزير على المهدي وقال يا أمير المؤمنين إن هذا الملحد الزنديق قد هجاك قال: بم ذاك فقال: لا استطيع ذكر ما قال فأقسم عليه ان يقول، قال فقد جاء هجاؤه للخليفة انه قال:

خليفة يزني بعماته يلعب بالدبوق والصولجان
أبدلنا الله به غيره ودرس موسى في حر الخيزران⁽⁴⁾

فزاد من غضب الخليفة المهدي وأمر بضربه بالسياط، وكان إذا أصابه السوط قال حس وهي كلمة تقولها العرب للشيء إذا أوجع فقال بعضهم: "انظروا إلى زندقته وكيف يقول حس ولا يقول بسم الله فقال بشار ويلك أطعام هو فأسمي الله عليه فقال له آخر أفلا قلت الحمد لله فقال أو نعمة هي فأحمد الله عليها"، ومات من اثر الضرب⁽⁵⁾.

استغلت الزندقة وهي طببيعة الحال مسألة دينية لها مساس بالمعتقد قتل الشاعر بشار بن برد، وكأن الشاعر قبل هجائه للخليفة، ووزيره كان صواماً قواماً، وعليه فأن السلطة قد وظفت الزندقة كذريعة للانتقام والتخلص من خصومها.

7- الشاعر الاموي ادم بن عبد العزيز (ت170هـ/786م)⁽⁶⁾:

طال التهريب الفكري الشاعر الاموي ادم بن عبد العزيز بتهمة الزندقة، ومن المعروف عن هذا الشاعر كان شارباً للخمر ومفرطاً في المجون والخلاعة ويقول الشعر⁽⁷⁾، فرفع إلى الخليفة المهدي على أنه زنديق، والسبب في ذلك انه أنشد شعراً قال فيه:

اسقني وأسق خليلي في مدى الليل الطويل
قهوة صهباء صرفا سبيت من نهر بيل
قل لمن يلحاك فيها من فقيه أو نبيل
أنت دعها وارج أخرى من رحيق السلسيل⁽⁸⁾

(1) بشار بن برد: وهو بشار بن برد بن بهمن بن أزدكرد بن شروستان وهو من سبي المهلب بن ابي صفرة وكان يكنى أبا معاذ، ويقال إنه ولد على الرق وأعتقه امرأة عقيلية فنسب إليها وكان أكمه ولد أعمى جاحظ العينين قد تغشاهما لحم أحمر وكان ضخماً عظيم الخلق والوجه مجدوراً طويلاً وهو في أول مرتبة المحدثين من الشعراء المجيدين قتله المهدي (168هـ/784م)؛ الاصفهاني، الاغانى، 3/ 95؛ الصفي، الوافي، 10/ 85.

(2) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 7/ 116؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 160/10؛ الزركلي، الاعلام، 2/ 52.

(3) بشار بن برد، الديوان، 40/1؛ الاصفهاني، الاغانى، 3/ 170؛ النوري، نهاية الارب، 22/ 116؛ الصفي، الوافي، 28/ 73.

(4) بشار بن برد، الديوان، 40/1؛ الطبري، تاريخ الطبري، 6/ 402؛ ابن الاثير، الكامل، 6/ 86؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 1/ 273؛ ابن العماد، شذرات الذهب، 265.

(5) الاصفهاني، الاغانى، 3/ 170؛ الصفي، الوافي، 10 / 87.

(6) آدم بن عبد العزيز: هو آدم بن عبد العزيز بن عمر بن عبد العزيز بن مروان بن الحكم بن أبي العاص بن أمية بن عبد شمس بن عبد مناف، وكان شاعراً، خليعاً ماجناً، ثم نسك بعد ذلك وقد تركه السفاح، وعفى عنه بعدما قتل ما وجد من بني أمية، وكانت وفاته في حدود سنة (170هـ/786م)؛ الاصفهاني، الاغانى، 15/ 190؛ الصفي، الوافي، 5/ 195.

(7) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 7/ 28؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة، 7/ 459.

(8) الاصفهاني، الاغانى، 15/ 191؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 7/ 29؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، 11/ 32.

فأمر الخليفة المهدي ان يضرب ثلثمائة سوط من اجل ان يقر بالزندقة، ولاكن ابي ذلك وقال له: " والله لا أقر على نفسي بباطل، ولو قطعت عضوا عضوا، ووالله ما أشركت بالله طرفة عين قط، ومتى رأيت قرشياً تزندق " ثم امر الخليفة المهدي ان يخلى سبيله⁽¹⁾، وذكر انه تاب بعد ذلك، وحمدت سيرته حتى موته⁽²⁾.

ومن الجدير بالذكر، فإن الشاعر ادم بن عبد العزيز قد تعرض للترهيب رغم عدم اثبات زندقته في حين ان الشاعر مطيع بن اياس⁽³⁾ الذي كان خليعاً ماجناً، وقد ثبت زندقته⁽⁴⁾ نراه قد حضي بمكانة وتقدير لدى الخليفة المهدي رغم زندقته، حتى ولاه الصدقات في البصرة⁽⁵⁾، والسبب في ذلك أن الخليفة المنصور كان يريد البيعة للمهدي، فأمر بإحضار الناس فحضروا وقامت الخطباء فتكلموا، وقالت الشعراء فأكثرخوا في وصف المهدي وفضائله، وفيهم مطيع بن اياس الذي روى حديث مختلق زعم فيه ان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قال في حق المهدي ابن الخليفة المنصور: "المهدي منا محمد بن عبد الله وأمه من غيرنا، يملؤها عدلا كما ملئت جورا"⁽⁶⁾، والواضح من خلال ما تقدم ان الترهيب الذي اطل بعض الشعراء، كونهم لم يوظفوا شعرهم في خدمة السلطة ولاسيما ان الشعر كان يعد اكبر وسيلة اعلامية في ذلك الوقت، والدليل ما ناله الشاعر الماجن الزنديق مطيع بن اياس من مكانه، حتى ان السلطة قد غضت النظر عنه لمجرد تأييده لسلطة وسياستها.

8- الشاعر ابو نؤاس(ت 198هـ/814م)⁽⁷⁾:

تعرض الشاعر ابو نؤاس لسجن ايام الخليفة هارون الرشيد، وان الترهيب الذي اطلاله كان بسبب العصبية القبلية، اذ ذكر المسعودي⁽⁸⁾ "ان قصيدته المشهورة التي هجى فيها قبائل نزار بأسرها وافتخاره بقبائل قحطان وبطونها، وهي التي أطل الخليفة الرشيد حبسه بسببها، وقال فيها:

نحن أرياب ناعط ولنا صنعاء والمسك في محاربها

وكان منا الضحاك يعبده الخابل والطير في مساربها

واهج نزارا وأفر جلدتها وكشف الستر عن مثالبها

وقيل ايضاً اتهم بالزندقة⁽⁹⁾، ومن المعروف عن الشاعر ابو نؤاس انه شاعراً ماجناً شارياً للخمر، واخباره في هذا الصدد كثيرة⁽¹⁰⁾، كما تعرض الشاعر ابو نؤاس للحبس من قبل الخليفة الامين(193-198هـ/808-813م)⁽¹¹⁾، اذ ذكر الطبري⁽¹²⁾ "شرب أبو نؤاس الخمر فرفع ذلك إلى محمد في أيامه فأمر بحبسه، فحبسه الفضل بن الربيع(ت208هـ/824م) ثلاثة أشهر ثم ذكره محمد فدعا به وعنده بنو هاشم وغيرهم ودعا له بالسيف والنطع يهدده بالقتل فأنشده:

ذكر أمين الله والعهد يذكر مقامي وإنشادك والناس حضر

(1) الاصفهاني، الاغانى، 191/15؛ الصفي، الوافي، 195/5؛ السخاوي، التحفة اللطيفة، 59/1.

(2) ابن حمدون، التذكرة الحمدونية، 8، 391؛ السخاوي، التحفة اللطيفة، 59/1.

(3) مطيع بن اياس: هو أبو سلمى مطيع بن اياس الكنانى، شاعر من مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية كان ظريفاً، مليح النادرة، ماجناً، متهماً بالزندقة مولده ومنشأه بالكوفة، وأصل أبيه من فلسطين. مدح الخليفة الوليد بن يزيد وناداه، في العصر الأموي، وانقطع في الدولة العباسية إلى الخليفة ابي جعفر بن المنصور فكان معه إلى أن مات، وأقام ببغداد زمناً، وولاه المهدي العباسي الصدقات بالبصرة، فتوفى فيها سنة (785/169م)؛ الاصفهاني، الاغانى، 185/13؛ الكتبي، فوات الوفيات، 516/2؛ الذهبي، تاريخ السلام، 10/463؛ الزركلي، الاعلام، 255/7؛ البراقى، تاريخ الكوفة، 502.

(4) الاصفهاني، الاغانى، 188/13؛ الشريف المرتضى، الامالى، 98/1؛ النويري، نهاية الارب، 57/4.

(5) الاصفهاني، الاغانى، 213/13؛ الزركلي، الاعلام، 255/7.

(6) الاصفهاني، الاغانى، 192/13؛ ابن حجر، لسان الميزان، 51/6.

(7) ابو نؤاس: هو ابو علي الحسن بن هاتى بن عبد الأول بن الصباح المعروف بأبي نؤاس الحكمي الشاعر المشهور كان جده مولى الجراح بن عبد الله الحكمي والى خراسان ونسبته إليه، وذكر انه ولد بالبصرة ونشأ بها ثم خرج إلى الكوفة مع والية بن الحباب ثم صار إلى بغداد وقال غيره إنه ولد بالأهواز ونقل منها وعمره سنتان وأمه أهوازية اسمها جلبان وكان أبوه من جند مروان بن محمد آخر ملوك بني أمية وكان من أهل دمشق وانتقل إلى الأهواز وتزوج فيها، مدح ابو نؤاس الخلفاء العباسيين ووزرائهم، وكان شاعر كثير المجون في شعره توفي سنة(198هـ/814م)؛ ابن خلكان، وفیات الاعيان، 96/2؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 279/9؛ الصفي، الوافي، 176/12.

(8) التنبيه والاشراف، 76.

(9) ابو هفان، اخبار ابو نؤاس، 107.

(10) هدارة، اتجاهات الشعر العربي، 492.

(11) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 111/4؛ ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 225/56؛ ابن الجوزي، المنتظم، 18/10.

(12) تاريخ الطبري، 107/7.

مضى أشهر لي مذ حبست ثلاثة كأني قد أذنبت ما ليس يغفر

فقال له محمد فان شربتها قال دمي لك حلال يا أمير المؤمنين فأطلقه"، ومن خلال الروية يفهم ان سبب العقاب الذي تعرض له الشاعر ابو نواس هو شرب الخمر، في حين ان المعروف من سيرة الخليفة الامين كان اكثر من خلفاء بني العباس مجوناً، وانه كثير الميل للهو والغناء والشرب، فحول قصر الخلافة الى مكان للغناء والرقص حتى اقعه ذلك عن تدبير اموره⁽¹⁾، وعليه لايعقل ان يكون الشرب والمجون هو سبب سجن الشاعر ابو نواس، اذ ذكر ان الخليفة الامين كان شديد التعلق بابي نواس، ولا يصبر على فراقه، فكان كلما اراد الشرب بعث في طلبه، وصادف ان ابو نواس قد تاخر عنه مدة، مم اضطر الخليفة الامين ان يشرب اياماً بدون ابو نواس، فغضب الخليفة غضباً شديداً، فقال له بعض اصحابه انه عيار شارب للخمر ينادم السفلة والسوقة، فقال الامين: "فوالله ما ينبغي ان يكون نديم خليفة الا مثله..."⁽²⁾.

استغل الخليفة المأمون علاقة اخيه الامين بابي نواس عندما اراد تعبئة الرأي ضد اخيه فكان يرسل كتباً يذكر فيها عيوب أخيه تقرأ على المنابر بخراسان، فكان مما عاب به أخيه انه قال: "استخلص رجلاً شاعراً ماجناً كافراً، يقال له الحسن بن هانيء، واستخلصه ليشرب معه الخمر، ويرتكب المأثم، ويهتك المحارم"⁽³⁾، ومن هنا يتضح لنا ان السبب الحقيقي وراء التهريب الذي وقع على الشاعر ابو نواس سببه الصراع السياسي على السلطة بين الاخوين (الامين والمأمون)، اذ عمد الخليفة الامين الى تنفيذ ادعاء المأمون، بانه كان يجالس شاعراً ماجناً لذا زج الشاعر ابو نواس في السجن، ليظهر بطلان ادعاء اخيه، ومن اخبار الشاعر ابو نواس انه تاب في أواخر ايامه⁽⁴⁾.

9- الشاعر ابو العتاهية (ت211هـ/826م):

اختلفت اسباب التهريب للعلماء، والشعراء في العصر العباسي بين خليفة وآخر والشئ الغريب في اختلاف الاسباب، هو ان الشاعر ابو العتاهية قد تعرض للتهريب في امرين متناقضين، فقد تعرض للضرب، وللحبس والنفي، بسبب قوله شعر في الغزل، فذكر ان الخليفة المهدي ضرب ابا العتاهية مائة سوط ونفاه الى الكوفة لقوله الغزل باحدى جواربه⁽⁵⁾، اذ قال:

الا ان ظبياً للخليفة صادني ومالي على ظبي الخليفة من غدر⁽⁶⁾

وفي السياق ذاته فقد تعرض الشاعر ابي العتاهية الى الحبس وذلك لانه اظهر الزهد والتصوف وترك الغزل، فامر الخليفة الرشيد ان يقول في شعر الغزل، ولكنه رفض ذلك⁽⁷⁾، فقال له الرشيد: "بالأمس ينهاك أمير المؤمنين المهدي عن الغزل، فتأبى إلا لجاجاً ومحكاً؛ واليوم آمرُك بالقول فتأبى جرأة على وإقداماً، فقال: يا أمير المؤمنين؛ إن الحسنات يذهبن السيئات، كنت أقول الغزل ولى شباب وجدة، وبى حراك وقوة، وأنا اليوم شيخ ضعيف لا يحسن بمثلي"⁽⁸⁾، وذكر الاصفهاني⁽⁹⁾ عن سجان الخليفة الرشيد انه قال: "قال لي الرشيد احبس أبا العتاهية وضيق عليه حتى يقول الشعر الرقيق في الغزل كما كان يقول، فحبسته في بيت خمسة أشبار في مثلها، فصاح الموت، أخرجوني، فأنا أقول كل ما شئتم. فقلت قل، فقال حتى أنتفس، فأخرجته وأعطيته دواة وقرطاساً"، فأنشد يقول:

من لعبد أذله مولاه ما له شافع إليه سواه

يشتكى ما به إليه ويخشاه ويرجوه مثل ما يخشاه.

(1) الخضري بك، الدولة العباسية، 165؛ ضيف، العصر العباسي الاول، 225.

(2) ابو هفان، اخبار ابو نواس، 23.

(3) القيرواني، زهرة الاداب، 464/2.

(4) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 102/2.

(5) القيرواني، زهرة الاداب، 381/2؛ الاصفهاني، الاغانى، 444/22؛ الصفي، الوافي، 162/2.

(6) الفيل، ابو العتاهية، 549.

(7) القيرواني، زهر الاداب، 383/2؛ الدينوري، الشعر والشعراء، 780/2، ابن العديم، بغية الطلب، 1772/4.

(8) القيرواني، زهرة الاداب، 384/2.

(9) الاغانى، 304/4؛ ينظر: ابن العديم، بغية الطلب، 1769/4.

فان الترهيب الذي تعرض له الشاعر ابو العتاهية يدعو الى الحيرة، والدهشة، ففي الوقت الذي كان فيه الشاعر خليعاً لاهياً مقبلاً على الشراب مولعاً بالغناء، فقد طاله الترهيب، ويمكن ان يعقل مثل هكذا سبب، وبغض النظر عما كان يدور في مجالس الخلفاء العباسيين، والتي كانت تعج بمثل هذا الافعال⁽¹⁾، ولكن من الغريب ان يعذب الشاعر بعد توبته، واختياره طريق الزهد ثم يؤمر بالرجوع الى حياة اللهو، ومن الواضح ان العقوبة التي تعرض لها الشاعر ابو العتاهية هي عقوبة مزاجية ترجع الى رغبة الخلفاء، وتدل على مدى استخفاف السلطة بالقوانين.

10- علي بن جبلة العكوك (ت213هـ/828م)⁽²⁾:

ان الصراع السياسي على السلطة داخل البيت العباسي كان احد اسباب الترهيب التي كلفت بعض الشعراء والعلماء حياتهم، كما حدث مع الشاعر ابو نخيلة، الذي ذكرناه سابقاً، كما تعرض الشاعر علي بن جبلة المعروف بالعكوك، الى القتل بسبب شعره، اذ قال فيه الجاحظ⁽³⁾: "كان أحسن خلق الله إنشاداً، ما رأيت مثله بدوياً ولا حضرياً" اختلفت الاقوال في سبب الترهيب الذي طاله، فقد ذكر انه انشد قصيدة من الشعر مدح بها ابي دلف (ت225هـ/839م) قائد الخليفة المأمون، وقد بالغ في مدحه، فحقد عليه الخليفة المأمون⁽⁴⁾ لتفضيله عليه، واهماله مدح الخليفة الذي هو اولى بالمدح من رعيته، اذ قال العكوك في مدح ابو دلف:

انما الدنيا أبو دلف بين يديه ومحتضره

فإذا ولي أبو دلف ولت الدنيا على أثره⁽⁵⁾.

فأمر الخليفة المأمون بالقبض عليه ولكنه عندما علم بذلك هرب من سطوة الخليفة، وذكر الاصفهاني⁽⁶⁾ ان حميد الطوسي (ت210هـ/825م) قائد حرس الخليفة المأمون اراد ان يتوسط له عنده، فكلمه بأن يدخل عليه علي بن جبلة، ويسمع منه مديحاً، فقال: "وأي شيء يقوله في بعد قوله في أبي دلف"، والوضح من الرواية ان روح الحسد وتفضيل القائد على الخليفة كان السبب في مطاردة الشاعر لغرض النيل منه، اذ ذكر ابن ابي الحديد⁽⁷⁾ ان المأمون قال: "ما حسدت أحدا قط إلا أبا دلف على قول الشاعر فيه"، فبعد ان استطاع الخليفة المأمون من القبض على الشاعر العكوك، وأحضر بين يديه قال له: "ويحك فضلت القاسم بن عيسى علينا، فقال: يا أمير المؤمنين أنتم أهل بيت اصطفاكم الله من بين عباده، وآتاكم ملكاً عظيماً، وإنما فضلت على أشكاليه وأقرانه فقال: والله ما أبقيت أحدا لقد أدخلتنا في الكل..."⁽⁸⁾، ثم امر الخليفة المأمون بمعاقبته وأن يسلم لسانه من قفاه، فأخرجوا لسانه، ومات على أثرها سنة(213هـ/828م)⁽⁹⁾.

كان سبب قتل الشاعر هو لتفضيل ابو دلف على الخليفة عندما امتدحه، ولكن ذكر سبب اخر في الترهيب الذي طال العكوك، هو ان الخليفة المأمون لما أدخل عليه الشاعر قال له: "إني لست أستحلّ دمك لتفضيلك أبا دلف على العرب كلها وإدخالك في ذلك قريشاً، وهم آل رسول الله صلى الله عليه وسلم وعترته، ولكني أستحلّه بقولك في شعرك وكفرك حيث تقول القول الذي أشركت فيه":

(1) هدارة، اتجاهات الشعر العربي، 480

(2) العكوك: هو ابو الحسن علي بن جبلة بن مسلم بن عبد الرحمن المعروف بالعكوك من أبناء الشيعة الخراسانية وكان الشاعر أبو الحسن العكوك ضريراً، وولد أعمى، وهو من الموالي، وكان أسود أبرص، وشعره سائر، وكان دقيق الفطنة سهل الكلام، ومدايحاً مجيداً، وكان الأصمعي يحسده، وهو الذي لقيه بالعكوك (الغليظ السمين) قتله الخليفة المأمون سنة (213هـ/828م)؛ الصفدي، الوافي، 172/20؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 192/10؛ الزركلي، الاعلام، 268/4.

(3) البرصان والعرجان والعميان والحوالان، 134.

(4) الطبري، تاريخ الطبري، 217/7؛ ابن الجوزي، المنتظم، 259/10؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 193/10.

(5) العكوك، الديوان، 68؛ القاضي التنوخي، المستجاد، 224؛ ابن حجة الحموي، خزنة الادب، 210؛ الابشيهي، المستطرف، 241.

(6) الاغانى، 239/20.

(7) شرح نهج البلاغة، 97/19.

(8) الاصفهاني، الاغانى، 240/20؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 352/3؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 293/10؛ ابن العماد، شذرات الذهب، 31.

(9) النويري، نهاية العرب، 233/4؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 193/10؛ اليافعي، مرآة الجنان، 42/2.

أنت الذي تنزل الأيام منزلها وتنقل الدهر من حال إلى حال⁽¹⁾، ويبدو ان الخليفة المأمون اراد التشبث بالدافع الديني على حساب الدافع الشخصي الذي حمله على ايجاد مسوخ لقتل الشاعر بهذا الاسلوب الترهيبى، والواضح ان القتل كان بدافع الانتقام الشخصي وبعيداً كل البعد عن الواعز الديني، والذي لايجيز قتله بهذه الطريقة البشعة. كما ذهب الجبوري⁽²⁾، الى القول ان السبب الحقيقي وراء قتل الشاعر علي بن جبلة العكوك بالاضافة الى الحسد من مدح ابي دلف، هو الصراع السياسي بين الامين والمأمون، اذ ان اسرة ابن جبلة كانت مساندة للامين في حربه مع اخيه المأمون، وان عبد الرحمن بن جبلة(ت 195هـ/810م) كان من كبار قادة الامين الذي قتل دفاعاً عنه⁽³⁾. وكان هذا السبب هو الاقرب الى الحقيقة، ويبدو ان الافراط في مدح ابي دلف دفع الخليفة الى زيادة الحقد عليه بسبب مواقف اسرته من الحرب التي دارت بين الاخوين، ووقوفها الى جانب الامين، وكان عبد الرحمن بن جبلة ابلى بلاءاً حسناً في الدفاع عن الامين وقتل دونه.

11- الشاعر دعبل الخزاعي(ت246هـ/860م)⁽⁴⁾:

ظل الصراع السياسي على السلطة من الاسباب القوية التي دفعت البعض من خلفاء الدولة العباسية على اتباع اساليب مختلفة مع الشعراء، ومن ضمنها الترهيب، وذلك لأهمية الشعر والشعراء في التأثير على الساحة السياسية، فنلاحظ ان الخليفة الرشيد قرب الشاعر دعبل الخزاعي، مع معرفته التامة بميل الشاعر واسرته الشديد الى العلويين، اذ ان اسرته كانت من صحابة الامام علي (عليه السلام)، وأن زعيم خزاعة عبدالله بن بديل(ت 37هـ/657م) جد الشاعر دعبل كان من صحابة الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم)⁽⁵⁾، ومن الرجال الخالص للامام علي (عليه السلام)، حتى استشهد بين يديه في معركة صفين⁽⁶⁾، وان معاوية بن ابي سفيان(ت 60هـ/679م) قال في ولاء هذه القبيلة للامام علي عليه السلام: "أن نساء خزاعة لو قدرت على أن تقتلني فضلا عن رجالها فعلت"⁽⁷⁾.

فكان اول اتصال للشاعر دعبل الخزاعي مع الخليفة الرشيد هو عندما سمع الرشيد بيتاً من الشعر غنى به المغنيون بين يديه، فسئل عن قائل هذا الشعر، قيل له لدعبل الخزاعي، لذا ارسل في طلبه، وعندما قدم على الخليفة الرشيد احسن استقباله واكرمه⁽⁸⁾.

ويبدو ان القصد من تقريب الشاعر دعبل الخزاعي، واغداق الهبات والعطايا عليه هو محاولة من الخليفة الرشيد لكسب شعراء التيار المعادي للسياسة العباسية، وما عرف عن دعبل هو ميله للعلويين، فشرع الخليفة بهذه الخطة لجذبه الى جنب العباسيين، وضمان تركة مساندة العلويين، الا ان هذا التدبير لم يجد نفعاً لان الشاعر دعبل الخزاعي حال وفاة الخليفة الرشيد صرح علناً بهجائه، فذكر الاصفهاني⁽⁹⁾ "ما بلغه أن الرشيد مات حتى كافأه على ما فعله من العطاء السني، والغنى بعد الفقر، والرفعة بعد الخمول بأقبح مكافأة، وقال فيه من قصيدة مدح بها أهل البيت عليهم السلام، وهجا الرشيد حيث قال:

ليس حي من الأحياء نعلمه من ذي يمان ومن بكر ومن مضر

(1) الاصفهاني، الاغانى، 240/20؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، 307/15؛ الصفي، الوافي، 173/20؛ القمي، الكنى والالقباب؛ 476/2.

(2) محن الشعراء والادباء، 157.

(3) الطبري، تاريخ الطبري، 25/7؛ ابن مسكويه، تجارب الامم، 65/4؛ ابن الاثير، الكامل، 249/6؛ صفوت، جمهرة خطب العرب، 108/3.

(4) دعبل الخزاعي: هو الشاعر المعروف دعبل بن رزين بن عثمان بن عبد الرحمن بن عبد الله بن بديل بن ورقاء الخزاعي؛ اصله من الكوفة ويقال من قرقيسيا و، اقام ببغداد، وكان شاعراً مجيداً إلا أنه كان مولعاً بالهجو، ولم يسلم منه أحد من الخلفاء ولا من الوزراء، وكان من مشاهير الشيعة، وقصيدته الثانية في أهل البيت عليهم السلام من أحسن الشعر وأسنى المدائح قصد بها الامام علي بن موسى الرضا (عليه السلام) بخراسان فأعطاه عشرة آلاف درهم وخلع عليه بردة من ثيابه، ومن مصنفاته كتاب طبقات الشعراء، عاش ما يقارب المائة سنة، وكانت وفاته سنة (246هـ/860م)؛ النجاشي، رجال النجاشي، 162؛ ياقوت الحموي، معجم الادباء، 103/11؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 266/2.

(5) ابن الاثير، اسد الغابة، 124/3؛ الصفي، الوافي، 63/10؛ الاميني، الغدير، 363/2.

(6) البخاري، التاريخ الكبير، 57/5؛ ابن حبان، مشاهير علماء الامصار، 136؛ العاملي، الدر النظيم، 364؛ ابن دواد، رجال ابن دواد، 117؛ الشيرازي، الدرجات الرفيعة، 418.

(7) المنقري، وقعة صفين، 247؛ ابن عبد البر، الاستيعاب، 873/3؛ النويري، نهاية الارب، 131/20.

(8) الاصفهاني، الاغانى، 334/20؛

(9) الاغانى، 334/20.

إلا وهم شركاء في دمائهم كما تشارك أيسار على جزر
قتل وأسر وتحريق ومنهبة فعل الغزاة بأرض الروم والخزر
أرى أمية معذورين إن قتلوا ولا أرى لبنني العباس من عذر
ومن قوله أيضاً:

قبران في طوس خير الناس كلهم وقبر شرهم هذا من العبر
ما ينفع الرّجس من قرب الزكي ولا على الزكي بقرب الرّجس من ضر⁽¹⁾.

ونرى ان انشاد الشاعر ذكر فيه الظلم الذي طال اهل البيت (عليهم السلام) من قبل العباسيين رغم صلة القرابة
والرحم، التي تربطهما فلم ينفع ما فعل الخليفة الرشيد مع الشاعر دعلج من اجل كسبه الى جانبه وتخليه عن الخط العلوي،
فاعلن صراحة عن موقفه المساند للعلويين بهجائه للخلافة العباسية وسياستها.

تعرض الشاعر دعلج الى التهريب من قبل الخليفة المأمون، وذلك وعندما هجاه مما اظطر الشاعر دعلج الى
الهرب وتغيب نفسه الى ان صفح عنه بعد ان هجا خصمه ابراهيم بن المهدي(ت224هـ/839م) الذي بويع للخلافة في
بغداد بعد اعلان الخليفة بتولية عهده الى الامام الرضا(عليه السلام)⁽²⁾.

استمر الشاعر دعلج الخزاعي في ولائه للعلويين، والقول في هجاء الخلفاء العباسيين وسياستهم وان قصيدته الثانية
المشهورة خير دليل على ذلك، والتي يقول في مطلعها:

مدارس آيات خلت من تلاوة ومنزل وحي مقفر العرصات⁽³⁾.

ونتيجة لمواقفه الواضحة من الخلافة العباسية وميله الشديد للعلويين، كانت حياته تحفها الاخطار، ولكن نراه
لايبالي بها واستمر في نهجه، فقصي بقية عمره هارباً متواراً عن انظار السلطة وازلامها⁽⁴⁾، حتى ذكر انه قال: "أنا أحمل
خشيتي على كتفي منذ خمسين سنة، لست أجد أحدا يصلبني عليها"⁽⁵⁾.

كما تعرض الشاعر دعلج الخزاعي الى التهريب من قبل الخليفة المعتصم (218-227هـ/833-741م)، اذ علم
انه يسعى لقتله واغتياله، فهرب⁽⁶⁾، وكان سبب ذلك هو الموقف الثابت للشاعر دعلج ازاء العباسيين والعلويين، فما ان
تولى المعتصم الخلافة حتى وجد دعلج الخزاعي نفسه في طليعة المعارضين لحكمه، ومن هجائه للمعتصم:

ملوك بني العباس في الكتب سبعة ولم تأتأ عن ثامن لهم كتب

كذلك أهل الكهف في الكهف سبعة خيار إذا عدّوا وثامنهم كلب⁽⁷⁾،

نرى الشاعر دعلج الخزاعي، قد وظف شعره للعلويين، والوقوف بالصد من الاخلافة العباسية وسياستها، اذ كلفه هذا
ان يبقى هارباً متوارياً طوال حياته، ولكنه بقي صوتاً يصدح بالحق مندداً بالظالمين طوال حياته، وعندما تولى
الواثق(227-232هـ/841-846م) خلافة المسلمين نراه، قد هنئ الخليفة الجديد بطريقته الخاصة اذ هجائه قائلاً:

الحمد لله لا صبر ولا جلد ولا رقاد إذا أهل الهوى رقدوا

خليفة مات لم يحزن له أحد وآخر قام لم يفرح به أحد

فمر هذا ومر الشوم يتبعه وقام هذا وقام الشوم والنكد⁽⁸⁾

لذا فأمر الخليفة الواثق بطلبه، فلم يتمكن من القبض عليه وظل هارباً متخفياً، حتى وفاة الخليفة الواثق⁽¹⁾، وعليه فقد
تعرض الشاعر دعلج الخزاعي لتهريب طوال حياته لايمانه بعدم شرعية الخلافة العباسية وسياستها، لذا استمر في نهجه

(1) دعلج الخزاعي، الديوان، 106

(2) المرزباني، مختصر، 97؛ الامين، اعيان الشيعة، 407/6.

(3) دعلج الخزاعي، الديوان، 59.

(4) الاصفهاني، الاغانى، 295/20؛ الامين، اعيان الشيعة، 402/6.

(5) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 266/2؛ ابن العماد، شذرات الذهب، 111؛ الاميني، الغدير، 369/2.

(6) الاصفهاني، الاغانى، 310/20؛ الاميني، الغدير، 377/2.

(7) دعلج الخزاعي، الديوان، 41.

(8) دعلج الخزاعي، الديوان، 82.

المتصدي والمقارع للخلفاء عصره وامرائهم، حتى انه دفع حياته ثمناً لمواقفه هذه، اذ كر انه هجا مالك بن طوق (ت260هـ/873م) والي دمشق فطلبه فهرب إلى البصرة وكان عليها إسحاق بن العباس، وقد بلغه ان دعبل هجا نزاراً، فقبض عليه، ودعا بالنطع والسيوف ليضرب عنقه، فانكر انه هجاهم وحلف بالطلاق على انكاره تلك القصيدة، وأنه لم يقلها وأن عدوا له قالها ونسبها اليه، وجعل يتضرع إليه، فرق على حاله وقال له: "أما إذا أعفيتك من القتل فلا بد من أن أشهرك"⁽²⁾، ثم دعا بالعصا فضربه حتى سلح، وأمر به فألقي على قفاه، وفتح فمه فرد سلحه فيه والمقارع تأخذ رجله، وهو يحلف ألا يكف عنه حتى يستوفيه ويبلعه أو يقتله. فما رفعت عنه حتى بلغ سلحه كله، فهرب بعدها من البصرة إلى الأهواز⁽³⁾ بعد ان حصل على عقوبة لاتتم على ذوق ولا رجولة نالها من والي البصرة العباسي الذي برهن حقه على العلويين والذين يناصروهم.

بعد هروب دعبل الى الاهواز ارسل مالك بن طوق رجلاً وأعطاه سماً وامره أن يغتاله كيف شاء، وأعطاه على تنفيذ هذه المهمة مكافأة عشرة آلاف درهم، لم يزل الرجل يطلبه حتى وجده، بعد صلاة العتمة، فضرب ظهر قدمه بعكاز لها زَج مسموم فمات تأثراً بتلك الضربة⁽⁴⁾.

12- ابن السكيت (ت244هـ/858م)⁽⁵⁾:

ظل الموقف العباسي ازاء العلويين يتصدر اسباب التهريب التي طالت معظم الشعراء والعلماء، اذ روى ان ابن السكيت النحوي اللغوي امام اللغة والادب، وكان من أهل الفضل والدين، موثقاً بروايته، استقدمه الخليفة المتوكل (232-247هـ/761-846م)، فعهد له بتأديب ولديه⁽⁶⁾، وروى ان في احد الايام قال الخليفة المتوكل لابن السكيت أيما أحب إليك ابناي هذان أي المعترز والمؤيد أم الحسن والحسين، فقال ابن السكيت: "والله إن قنبراً خادم علي بن أبي طالب خير منك ومن ابنك"⁽⁷⁾ فقال المتوكل للأتراك سلوا لسانه من قفاه ففعلوا فمات، وقيل بل اثنى على الحسن والحسين عليهم السلام ولم يذكر ابنه فامر المتوكل الأتراك فداوسوا بطنه فحمل إلى داره فمات بعد غد ذلك⁽⁸⁾.

أن الخليفة المتوكل كان يمثل أعلى سلطة في دولة مترامية الاطراف، ومن الطبيعي ان يختار اكثر الناس صلاحاً وعلماً لمهمة تربية وتعليم أبنائه، فوق اختياره على ابن السكيت من دون العلماء كونه مؤهل لهذه المهمة اكثر من غيره، فرغم معرفته التامة بما يمتلك هذا الرجل من علم ومؤهلات الا انه رهب وراح ضحية موقف الخلافة العباسية من العلويين وشعيتهم، ففرا لا يبالى العذاب في قول الحق لان الرسول (صلى الله عليه وآله وسلم) قال: "أفضل الجهاد كلمة حق عند سلطان جائر"⁽⁹⁾.

(1) الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 17/14؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 340/10.

(2) الاصفهاني، الاغانى، 339/20.

(3) الاصفهاني، الاغانى، 339/20؛ الاميني، الغدير، 384/2.

(4) ابن عساكر، تاريخ مدينة دمشق، 277/17؛ ابن العديم، بغية الطلب، 3531/7؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 519/11؛ الصفي، الوافي، 10/14؛ ابن حجر، لسان الميزان، 432/2.

(5) ابن السكيت: هو ابو يوسف يعقوب بن إسحاق المعروف بابن السكيت؛ إمام في اللغة والأدب صاحب كتاب إصلاح المنطق الذي قال فيه المبرد ما رأيت للبغداديين كتاباً أحسن منه، وله مصنفات عديدة أخرى أصله من خوزستان بين البصرة وفارس، تعلم ببغداد، واتصل بالخليفة المتوكل العباسي، فعهد إليه بتأديب أولاده، وجعله في عداد ندمائه، ثم قتله سنة (244هـ/858م)؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 395/6؛ الزركلي، الاعلام، 195/8.

(6) ابن النديم، الفهرست، 79؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 274/14؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 16/12.

(7) ابو الفداء، تاريخ ابو الفداء، 41/2 ابن الوردي، تاريخ ابن الوردي، 219/1؛ الدميري، حياة الحيوان الكبرى، 328/2.

(8) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 395/6؛ ابو الفداء، تاريخ ابو الفداء، 41/2 ابن الوردي، تاريخ ابن الوردي، 219/1؛ اليافعي، مرآة الجنان، 110/2؛ القمي، الكنى والالقب، 315/1.

(9) ابن حنبل، المسند، 19/3.

13- الشاعر علي بن الجهم (ت 249هـ/863م)⁽¹⁾:

اشتهر الخليفة المتوكل بعدائه الواضح، والصريح للعلويين، وبهذه أصبح مركز جذب لكثير من الذين نصبوا العداء لهم، فكان يسعى لاستقطاب المعادين لهم لغرض توظيف امكانياتهم لصالحه، ومنهم الشاعر علي بن الجهم⁽²⁾، اذ اتصل بالخلافة العباسية، واراد ان يحظى بمكانة مرموقة لدى الخلفاء، وعند تولي الواثق الخلافة قال فيه:

قد فاز ذو الدنيا وذو الدين بدولة الواثق هارون⁽³⁾،

ولكنه لم يتمكن من تحقيق طموحاته الشخصية الا في عهد الخليفة المتوكل اذ علا نجمه وكبرت مكانته، حتى أصبح من خاصة الخليفة المتوكل وصاحب سره⁽⁴⁾، فأن ما حصل عليه الشاعر علي بن الجهم من مكانة مرموقة لدى الخليفة المتوكل، هو لوجود عامل مشترك يربطهما الا وهو الكره والعداء للامام علي (عليه السلام) والعلويين كافة، اذ كان علي بن الجهم شاعراً مشهوراً بالنصب كثير السخط على الامام علي، وأهل البيت (عليهم السلام)، حتى بلغ من انحرافه ونصبه العداوة للامام علي (عليه السلام) أنه كان يلعن أباه، وعندما سئل عن سبب لعنه لآبيه، وبم استحق اللعن منه قال:

"بتسميته إياي علياً"⁽⁵⁾، ومن هجائه للعلويين وذم الشيعة قوله:

رافضة تقول بشعب رضوى إمام، خاب ذلك من إمام

إمام من له عشرون ألفاً من الأتراك مشرعة السهام⁽⁶⁾

وبهذا الأسلوب علت منزلة ابن الجهم لدى الخليفة المتوكل، وصار من جلسائه وندمائيه المفضلين، وكان ينادم الخليفة معه عدد من الشعراء، وكان بينهم وبين ابن الجهم منافسة وتحاسد، فكان كثير السعاية بهم، ويذكرهم بقبح عند الخليفة⁽⁷⁾ حتى وصل الامر ان يسعى كل واحد منهم عن الآخر عند الخليفة الى ان استطاعوا ان يوقعوا بين علي بن الجهم وبين الخليفة المتوكل، فغضب الخليفة عليه، وحبسه ثم نفاه الى خراسان، وامر ان يصلب مجرداً يوماً كاملاً⁽⁸⁾، وعليه فعلى الرغم مما وصل اليه الشاعر من مكانة لدى السلطة العباسية الا ان هذا الامر لم يشفع له لان كفت حساده من الشعراء وغيرهم كانت ارجح من كفته، ويبدو ان الشاعر قد استغل ما وصل اليه من مكانة وتقدير لدى الخليفة المتوكل، فراح يطلق الاتهامات جزافاً على خصومه، اذ قال فيهم:

تضافرت الروافض والنصارى وأهل الاعتزال على هجائي

وعابوني وما نبي إليهم سوى بصري بأولاد الزناء⁽⁹⁾

لذا تحاملوا عليه، ونجحوا في الاطاحة به حتى قال الخليفة فيه بأن الشاعر علي بن الجهم اكذب الناس⁽¹⁰⁾، وهذا ما رجع كفت خصومه عليه لذا وقع في شر اعماله، وذكر عنه ظل بعيداً عن بلاط العباسيين بقية حياته الى ان قتل في خلافة المستعين سنة (249هـ/863م) اذ خرج عليه جماعة بالقرب من حلب فقتلوه⁽¹¹⁾.

(1) علي بن الجهم: هو علي بن الجهم بن بدر بن الجهم بن مسعود بن أسد بن أذينة ينتهي إلى لؤي بن غالب أبو الحسن القرشي السامي نسبة إلى سامة بن لؤي كان شاعراً عالماً بفنون الشعر كان منزله ببغداد في شارع الدجيل، وخصه الخليفة، ثم نفاه إلى خراسان سنة (239هـ/853م)، لو شايه قيل فيها انه هجاه وكتب إلى طاهر بن عبد الله إذا ورد عليك فاصلبه يوماً فوصل إلى نيسابور فحسبه طاهر ثم أخرجه فصلبه مجرداً نهراً، وتوفي في خلافة المستعين، اذ ورد كتاب من صاحب البريد بطلب أن علي بن الجهم خرج من حلب متوجهاً إلى العراق فخرجت عليه جماعة من بني كلب فقاتلهم قتالاً شديداً، حتى جرح ثم مات من اثر الجرح سنة (249هـ/863م)؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 355/3؛ الصغد، الوافي، 178/20؛ الزركلي الاعلام، 269/4.

(2) ابن الاثير، الكامل، 56/7؛ القمي، الكنى واللقاب، 249/1.

(3) الطبري، تاريخ الطبري، 339/7؛ الاصفهاني، الاغانى، 234/13.

(4) الاصفهاني، الاغانى، 408/22؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 467/11؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 355/3؛ الذهبي، تاريخ الاسلام، 196/18.

(5) المسعودي، مروج الذهب، 429/2؛ ابن حجر، لسان الميزان، 210/4.

(6) الاصفهاني، الاغانى، 384/10.

(7) ابن المعتز، طبقات الشعراء، 320؛ الاصفهاني، الاغانى، 384/10؛ ابن الجوزي، المنتظم، 26/12.

(8) المسعودي، مروج الذهب، 124/4؛ ابن الاثير، الكامل، 71/7؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 355/3؛ ابن حجر، لسان الميزان، 211/4.

(9) ابن المعتز، طبقات الشعراء، 320.

(10) ابن حجر، لسان الميزان، 211/4.

(11) الطبري، تاريخ الطبري، 424/7؛ المسعودي، مروج الذهب، 124/4؛ الخطيب البغدادي، تاريخ بغداد، 368/11.

14- ابن مقلة (ت328هـ/939م)⁽¹⁾:

تعرض بعض من اهل العلم، والادب الى التهريب نتيجة زج انفسهم في خضم السياسة وصراعاتها، وتنافسهم في الحصول على الوظائف، كما هو الحال عند ابن مقلة، اذ كانت شخصيته متعددة الجوانب، فهو لم يكن صاحب مدرسة في الخط فحسب، بل كان اديباً، وشاعراً وناثراً، وكان ايضاً بليغاً كثير الحفظ، ومن ثم سياسياً بارعاً⁽²⁾، اذ قال عنه ابن طباطبا⁽³⁾ "هو صاحب الخط الحسن المشهور، الذي تضرب بحسنة الأمثال. وهو أول من استخرج هذا الخط ونقله من الوضع الكوفي إلى هذا الوضع".

تقلد ابن مقلة الوزارة ثلاث مرات في عهد ثلاث من خلفاء بني العباس، فكانت اول وزارة له في ايام الخليفة المقتدر (295-320هـ/907-932م)، اذ استوزره لمدة سنتين، وفيها تعرض للتهريب، وسبب ذلك هو وجود عدا بينه وبين بعض رجال البلاط الذين سعوا فيه عند الخليفة المقتدر، فعزله، وامر بحبسه ونفيه، ثم احرق داره من قبل اعدائه⁽⁴⁾، وبعدها استوزره الخليفة الفاهر بالله (320-322هـ/932-933م)، اذ استقدمه من منفاه في بلاد فارس، وقلده الوزارة⁽⁵⁾، ثم اتهمه بالتحريض على الفتك به، وبلغ ابن مقلة الخبر فهرب واستتر سنة (321هـ/933م)⁽⁶⁾، اما وزارته الاخيرة فكانت في ايام الخليفة الراضي (322-329هـ/933-940م)، فقد ارسل له الامان، وقلده الوزارة⁽⁷⁾، بقي متقلداً الوزارة مدة سنتين، وكان بينه وبين رجال الخليفة الراضي وحشة، فقرروا القبض على ابن مقلة، وكان الخليفة لا يخالهم في ذلك وربما سره هذا الأمر، فقبضوا عليه وأرسلوه إلى الخليفة الراضي، وعددوا له دنوباً وأسباباً تقضي ذلك فأستحسن الخليفة ما صنعوه، اذ عزله وسلمه إليهم، فضرب بالمقارع وجرى عليه من اساليب التهريب الشئ الكثير بالتعليق وغيره وأخذ خطه بألف ألف دينار ثم خلص وجلس بطالا في داره⁽⁸⁾.

وخلال هذه المدة ضعف موقف الخلافة حتى اصبحت الأمور تؤول جميعها إلى ابن رائق (ت 324هـ/935م) امير الامراء، فصادر بن رائق أموال ابن مقلة وأملاكه وأملاك أبنه فخاطبه فلم يردها اليه، لذا كتب ابن مقلة إلى الخليفة الراضي يشير عليه بالقبض على ابن رائق وأصحابه ويضمن له أنه سوف يستخرج منهم ثلاثة آلاف دينار، فاطهر الخليفة الراضي موافقته، وهو كاره لما قاله، فلما حضر إليه حبسه واطلع ابن رائق على خبره، فأخرج ابن رائق من حبسه، وقطع يده⁽⁹⁾، ثم عولج فيراً، واخذ ينوح على يده، ويقول: "كتبت بها القرآن وخدمت بها الخلفاء تقطع مثل اللصوص"⁽¹⁰⁾، فعاد ابن مقلة الى مكاتبته الخليفة الراضي، ويطلب تقليد الوزارة ويذكر أن قطع يده لم يمنعه عن مزاولة عمله، وكان يشد القلم على يده المقطوعة ويكتب، ومن شعره في يده:

بعث ديني لهم بدنياي حتى حرموني دنياهم بعد ديني
ولقد حطت ما استطعت بجهدي حفظ أرواحهم فما حفظوني
ليس بعد اليمين لذة عيش يا حياتي بانت يميني فبين⁽¹¹⁾

(1) ابن مقلة: أبو علي محمد بن علي بن الحسين بن مقلة الوزير، الكاتب المشهور من الشعراء الأدباء، يضرب بحسن خطه المثل، ولد في بغداد، وكان في أول أمره يتولى بعض أعمال فارس ويجبي خراجها وتنقلت أحواله إلى أن استوزره الخليفة المقتدر لمدة سنتين (316هـ-318هـ-928-930م)، ثم عاقبه بعدها، واستوزره الخليفة الفاهر ما يقارب سنة (321هـ/933م) فاتهمه بسعيه لقتله، فهرب، واستتر عنه الى ان استوزر من قبل الخليفة الراضي سنة (322-324هـ/933-935م) هي اخر وزارة له، اذ نكبه الخليفة، وعذب وصودر، ثم قبض عليه، وحبس سنة (326هـ/937م)، وهي محنته الاخير اذ مات فيها سنة (328هـ/939م)؛ ابن خلكان، وفيات الاعيان، 114/5؛ الذهبي، سير اعلام النبلاء، 224/15.

(2) ناجي، ابن مقلة، 46.

(3) الفخري في الاداب السلطانية، 264.

(4) القرطبي، صلة تاريخ الطبري، 104؛ ابن مسكويه، تجارب الامم، 282/5؛ ابن طباطبا، الفخري، 266.

(5) ابن مسكويه، تجارب الامم، 332/5؛ ابن الجوزي، المنتظم، 305/13؛ ابن الاثير، الكامل، 245/8.

(6) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 114/5؛ ابن العبري، تاريخ المختصر، 160.

(7) المسعودي، مروج الذهب؛ الهمداني، تكملة، تاريخ الطبري، 90/1.

(8) ابن خلكان، وفيات الاعيان، 114/5؛ ابن ابي اصبيعة، عيون الانباء، 305؛ النويري، نهاية الارب، 130/23.

(9) ابن الاثير، الكامل، 345/8؛ ابن العبري، تاريخ المختصر، 163؛ ابو الفداء، المختصر، 85/2.

(10) الصغدي، الوافي، 82/4؛ ابن كثير، البداية والنهاية، 221/11.

(11) الذهبي، تاريخ الاسلام، 247/24؛ الياضي، مراة الجنان، 220/2.

ثم بلغ ابن رائق أنه يدعو عليه، فقام بقطع لسانه وسجنه في مكان ضيق لا يوجد فيه من يخدمه، فكان يستقي الماء بنفسه يتناول الدلو بيده اليسرى، وفمه إلى أن يستقي، ونال أنواع من العذاب في حبسه، إلى أن مات، وهو وحيداً، فدفن فيه⁽¹⁾.

يمكن القول أن التهريب الذي طال بن مقله كان سببه الصراعات السياسية داخل الخلافة، والتي أصبح ابن مقله جزء منها فرغم علمه بمشاكلها وصعوباتها إلا أنه فضل العمل بمجالها، حتى كانت في آخر المطاف هي سبب موته، فنال من العذاب الكثير، فلم يشفع له علمه ولا ومهارة خطه.

الخاتمة

1- أن ظاهرة التهريب الفكري هي ظاهرة دخيلة على الاسلام سيما ان الاسلام ذلك الدين الذي اسس مبادئ العدل والمساوات واحترم حقوق الآخرين، الا ان هذه الظاهرة أدخلت على الواقع الاسلامي بعد ان تغلبت الاهواء الشخصية والطموحات الساسية على التعاليم الدينية لدى بعض ممن تصدى للقرار وقيادة المسلمين في الدولة العباسية سما خلال التطور الفكري الذي رافق العصر العباسي، فسعى العباسون جاهدون لتطويع الفكر سياسياً وجعله يصب في مصلحة السلطة.

2- شكل الخلاف العلوي العباسي سبباً لمعظم حوادث التهريب الفكري التي طالت معظم اهل العلم من العلماء والشعراء سيما الذين ساندوا العلويين، ومن المعروف عن الشاعر ان حرقته وسلاحه هو الكلمة، فاذا كانت هذه الحرفة او الكلمة تستثمر لخدمة السلطة فان صاحبها يكرم ويكون من المقربين اليها واما اذا كان على العكس من ذلك فان العقاب يكون من نصيبه.

3- استغلت بعض المشاكل الدينية الخطيرة التي ظهرت في الدولة العباسية، سما الزندقة مشروعاً للتهريب الفكري، فتم من خلالها تصفية بعض الحسابات الدينية والسياسية والشخصية، الامر الذي ادى بالامة الاسلامية ان تخسر بسببها ثروة علمية هائلة راح ضحيتها العديد من الفقهاء والعلماء والشعراء وادت هذه القضية الى ان يتعرض الكثير منهم للعقوبة تحت طائلة الاتهام بالزندقة، وفي الحقيقة لا نستطيع الوقوف على سبب واحد للزندقة فقد تعدد اسبابها ويبدو ان اكثر الاسباب اتهاماً بالزندقة، هو غالباً ما يكون المتهم من اصل فارسي، او يكون من اهل الخلاعة والمجون.

4- قام بعض اهل العلم والشعراء بزج انفسهم في خضم السياسة وصراعاتها للحصول على بعض المكاسب كالاموال والمناصب وبطبيعة الحال ادى هذا ان التصرف ان يدفع العديد منهم حياته سبب ذلك اذ تعرض الكثير منهم للتهريب من قبل السلطة العباسية لميلهم الى هذا الطرف او ذاك.

المصادر والمراجع

- الأبشيهي، أبو الفتح شهاب الدين محمد بن أحمد بن منصور (ت 852هـ/1448م).
- 1- المستطرف في كل فن مستطرف، عالم الكتب، (بيروت، 1998م).
- ابن الأثير، عز الدين أبي الحسن علي بن أبي الكرم الشيباني (ت 630هـ/1232م).
- 2- أسد الغابة، دار الفكر - (بيروت، 1989م).
- 3- الكامل في التاريخ، دار صادر، (بيروت، 1965م).
- الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين بن محمد بن أحمد بن الهيثم (ت 356هـ/966م)
- 4- الاغانى، مطبعة دار احياء التراث العربي، (بيروت، د. ت)
- ابن أبي أصيبعة، أبو العباس أحمد بن القاسم بن خليفة بن يونس الخزرج (ت 668هـ/1269م).
- 5- عيون الأنباء في طبقات الأطباء، تحقيق، نزار رضا، دار مكتبة الحياة، (بيروت، د.ت).

(1) النويري، نهاية الارب، 146/23؛ القلقشندي، مآثر الانافة، 289/1.

- ابن أعثم، أبي محمد أحمد الكوفي (ت314هـ/926م).
- 6- الفتوح، تحقيق، على شيري، دار الاضواء، (بيروت، 1990م).
- الأميني، عبد الحسين احمد النجفي (ت1392 هـ/1972م).
- 7- الغدير، ط4، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1977 م).
- الأمين، محسن ابن عبد الكريم ابن علي العاملي، (ت1371هـ/1951م).
- 8- اعيان الشيعة، تحقيق، حسن الأمين، دار التعارف للمطبوعات، (بيروت، د.ت).
- البخاري، ابو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم الجعفي (ت256هـ/869م).
- 9- التاريخ الكبير، دائرة المعارف العثمانية، (حيدر آباد، د.ت)
- بشار بن برد (168هـ/784م).
- 10- ديوان بشار بن برد، تحقيق، محمد الطاهر بن عاشور، وزارة الثقافة، (الجزائر، 2007م).
- البراقي، حسين ابن أحمد النجفي(ت1332هـ/1913م).
- 11- تاريخ الكوفة، تحقيق، ماجد بن أحمد العطية، المكتبة الحيدرية، (النجف، 2003م).
- البغدادي، عبد القادر بن عمر (ت 1093هـ/1682م).
- 12- خزانة الأدب، تحقيق، محمد نبيل طريفي، إميل بديع اليعقوب، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1998م).
- البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر بن داود (ت279هـ/892م).
- 13- انساب الاشراف، تحقيق، محمد حميد الله، دار المعارف، (مصر، 1959م).
- التتوخي، القاضي أبي علي المحسن ابن أبي القاسم (ت384هـ/994م)
- 14- المستجاد من فعلات الأجواد، تحقيق، محمد كرد علي، د.مط، (دمك، 1970م).
- الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب (ت255هـ/868م).
- 15- البرصان والعرجان والعميان والحولان، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، (بيروت، 1990 م).
- الجبوري، يحيى.
- 16- محن الشعراء والادباء، دار الغرب الاسلامي، (بيروت، 2003م).
- الجهشياري، ابو عبد الله محمد بن عبدوس (ت331هـ/942م).
- 17- الوزراء والكتاب، تحقيق، حسن الزين، دار الفكر الحديث، (بيروت، 1988م).
- ابن الجوزي، جمال الدين أبو الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد(ت597هـ/1200م).
- 18- المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، تحقيق، محمد عبد القادر عطا، مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1992 م).
- الجوهري، إسماعيل بن حماد(393هـ/1002م).
- 19- الصحاح، تحقيق، أحمد عبد الغفور عطار، ط4، دار العلم للملايين، (بيروت، 1987م).
- ابن حبان، أبو حاتم محمد بن أحمد بن معاذ بن مَعْبَد، التميمي(ت354هـ/965م).
- 20- مشاهير علماء الأمصار، تحقيق، مرزوق علي إبراهيم، دار الوفاء، (المنصورة، 1990م).
- أبو حبيب، سعدي.
- 21- القاموس الفقهي لغة واصطلاحاً، ط 2، دار الفكر، (دمشق، 1988 م).
- ابن حجر، ابو الفضل احمد بن علي بن محمد العسقلاني (ت 852هـ/1448م)،
- 22- لسان الميزان، تحقيق، دائرة المعارف النظامية، الهند، ط 2، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1971م).
- ابن حجة الحموي، تقي الدين أبو بكر بن علي بن عبد الله الأزاري (ت837هـ/1433م)

- 23- خزانة الأدب وغاية الأرب، تحقيق، عصام شقيو، دار ومكتبة الهلال، (بيروت، 2004م).
- ابن أبي الحديد، أبو حامد عبد الحميد بن هبة الله بن محمد بن الحسين (ت 656 هـ / 1258 م).
- 24- شرح نهج البلاغة، تحقيق، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، (دمك، 1959 م).
- الحمد، محمد عبد الحميد.
- 25- الزندقة والزنادقة، دار الطليعة الجديدة، (دمشق، 1999م).
- ابن حمدون، محمد بن الحسن بن محمد بن علي (ت562هـ/1166م).
- 26- التذكرة الحمدونية، تحقيق احسان عباس وبكر عباس، دار صادر للطباعة والنشر، (بيروت، 1996 م).
- حمزة، عبد اللطيف.
- 27- ابن المقفع، ط 2، دار الفكر العربي، (القاهرة، 1965م).
- الحموي، أبو عبدالله شهاب الدين ياقوت بن عبدالله الرومي البغدادي (ت626هـ/1228م)
- 28- معجم الأدباء، ط3، دار الفكر، (بيروت، 1979م).
- 29- معجم البلدان، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1979م).
- ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال الشيباني (ت 241هـ/855م).
- 30- مسند الإمام أحمد بن حنبل، دار صادر، (بيروت، د.ت).
- الخضري بك، محمد.
- 31- الدولة العباسية، تحقيق، نجوى عباس، مؤسسة المختار، (القاهرة، 2003م).
- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد (ت463هـ/1070م)
- 32- تاريخ بغداد، تحقيق، مصطفى عبد القادر، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1997م).
- ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر البرمكي الإربلي (ت681هـ/1282م).
- 33- وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق، إحسان عباس، دار الثقافة، (لبنان، د.ت)
- ابن داود الحلي، تقى الدين الحسن بن علي (ت707هـ/1307م).
- 34- رجال ابن داود، تحقيق، محمد صادق بحر العلوم، المطبعة الحيدرية، (النجف، 1972م).
- دعبل الخزاعي، بن رزين بن عثمان بن عبد الرحمن (ت246هـ/860م).
- 35- ديوان دعبل الخزاعي، تحقيق، ضياء حسين الأعلمي، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1997م).
- ابن الدمياطي، أبي الحسين أحمد بن أبيك بن عبد الله الحسامي (ت749هـ/1348م).
- 36- المستفاد من ذيل تاريخ بغداد، تحقيق، مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1997 م).
- الدميري، أبو البقاء محمد بن موسى بن عيسى بن علي (ت808هـ/1405م)
- 37- حياة الحيوان الكبرى، ط2، دار الكتب العلمية، (بيروت، 2003م)
- الذهبي، شمس الدين أبو عبدالله محمد بن أحمد بن عثمان (ت748هـ/1374م).
- 38- تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، تحقيق، عمر عبد السلام التدمري، ط2، دار الكتاب العربي، (بيروت، 1993م).
- 39- سير أعلام النبلاء، ط9، مؤسسة الرسالة، (بيروت، 1993م)
- 40- ميزان الاعتدال في نقد الرجال، تحقيق، علي محمد البجاوي، دار المعرفة، (بيروت، 1963م).
- الزبيدي، محب الدين أبي فيض السيد محمد مرتضى الحسيني (ت1205هـ/1790م).
- 41- تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق، علي شيري، دار الفكر، (بيروت 1994م).
- الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد بن علي (ت1396هـ/1976م).

- 42- الأعلام، ط5، دار العلم للملايين، (د.مك، 2000م).
- الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (ت538هـ/1143م).
- 43- ربيع الأبرار ونصوص الاختيار، تحقيق، عبد الأمير مهنا، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، 1992م).
- السخاوي، شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد (ت902هـ/1496م).
- 44- التحفة اللطيفة في تاريخ المدينة الشريفة، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1993م).
- السمعاني، أبي سعد عبد الكريم بن محمد بن منصور التميمي (ت562هـ/1166م).
- 45- الأنساب، تحقيق، عبدالله عمر البارودي، دار الجنان، (بيروت، 1988 م).
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن ابن أبي بكر (ت911هـ/1505م).
- 46- تاريخ الخلفاء، تحقيق، لجنة من الأدباء، مطابع معتوق اخوان، (بيروت، د.ت).
- الشاكري، حسين.
- 47- موسوعة المصطفى، مطبعة ستارة، (قم، 1996م).
- الشريف المرتضى، أبي القاسم علي بن الطاهر أبي أحمد الحسين (ت436هـ/1044م).
- 48- الامالي، تحقيق، محمد بدر الدين النعساني، مكتبة آية الله العظمى المرعشي النجفي، (قم، 1982م).
- الشيرازي، صدر الدين علي خان المدني الحسيني (ت1120هـ/1708م).
- 49- الدرجات الرفيعة في طبقات الشيعة، تحقيق، محمد صادق بحر العلوم، مكتبة بصيرتي، (قم، 1976م).
- الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله (ت764هـ/1362م).
- 50- بالوفيات تحقيق، أحمد الأرناؤوط، تركي مصطفى، دار إحياء التراث، (بيروت، 2000م).
- صفوت، أحمد زكي.
- 51- جمهرة خطب العرب، ط2، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، (مصر، 1962م).
- الصولي، ابو بكر محمد بن يحيى (ت335هـ/946م).
- 52- الاوراق، تحقيق، هيورث، دن، شركة الأمل للطباعة، (القاهرة، 2004 م).
- ضيف، شوقي.
- 53- العصر العباسي الاول، ط 2، دار المعارف، (القاهرة، د.ت).
- ابن طباطبا، محمد بن علي ابن الطقطقي (ت709هـ/1309م).
- 54- الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية تحقيق، عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، (بيروت 1997 م).
- الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب (ت310هـ/922م)،
- 55- تاريخ الرسل والملوك (تاريخ الطبري)، تحقيق، مجموعة من العلماء، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، د.ت).
- الطريحي، فخر الدين (ت1085هـ/1674م).
- 56- مجمع البحرين، تحقيق، احمد الحسيني، ط2، مؤسسة مرتضوي، (طهران، 1943م).
- العاملي، يوسف بن حاتم الشامي المشغري (ت644هـ/1246م).
- 57- الدر النظيم، مؤسسة النشر الإسلامي، (قم، د.ت).
- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد القرطبي (ت463هـ/1070م).
- 58- الاستيعاب، تحقيق، علي محمد البجاوي، دار الجيل، (بيروت، 1992م).
- ابن العديم، عمر بن أحمد بن هبة الله بن أبي جرادة العقيلي (ت660هـ/1261م).
- 59- بغية الطلب في تاريخ حلب، تحقيق، سهيل زكار، مؤسسة البلاغ، (بيروت، 1988م).
- ابن عساكر، أبي القاسم علي بن الحسن بن هبة الله بن عبد الله (ت571هـ/1175م).

- 60- تاريخ مدينة دمشق، تحقيق، علي شبري، دار الفكر، (ببيروت، 1995م).
- العقيلي، أبو جعفر محمد بن عمرو بن موسى بن حماد ي المكي (ت 322هـ/933م)
- 61-ضعفاء العقيلي، ط2، تحقيق، عبد المعطي أمين قلعي، دارالكتب العلمية، (بيروت، 1997م).
- العكوك، علي بن جبلة (ت213هـ/828م).
- 62- شعر علي بن جبلة، تحقيق، حسين عطوان، ط3، دار المعارف، (القاهرة، د.ت).
- ابن العماد، أبو الفلاح عبد الحي بن أحمد بن محمد الحنبلي (ت1089هـ/1678م)
- 63- شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، د.ت).
- فتح الله، أحمد.
- 64- معجم ألقاظ الفقه الجعفري، مطابع المدخول، (الدام، 1995م).
- أبو الفداء، عماد الدين إسماعيل بن علي بن محمود بن محمد (ت 732هـ/1331م).
- 65- المختصر في اخبار البشر، دار المعرفة للطباعة والنشر، (بيروت، د.ت).
- الفيروزآبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب (ت 817هـ/1414م).
- 66- القاموس المحيط، تحقيق، محمد نعيم العرقسوسي، ط8، مؤسسة الرسالة، (بيروت، 2005 م).
- فيصل، شكري.
- 67- ابو العتاهية اشعاره واخباره، مطبعة جامعة دمشق، (دمشق، 1965م).
- ابن قتيبة الدينوري، ابو محمد عبدالله بن مسلم (ت276هـ/889م)،
- 68- الشعر والشعراء، دار الحديث، (القاهرة، 2002م).
- القرطبي، عريب بن سعد (ت 369هـ/979م).
- 69- صلة تاريخ الطبري، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، (بيروت، د.ت).
- القلقشندي، أحمد بن علي الفزاري (ت821هـ/1418م).
- 70- مآثر الإنافة في معالم الخلافة ط 2، تحقيق، عبد الستار أحمد فراج، مطبعة حكومة الكويت، (الكويت، 1985)
- الفيرواني، ابو إسحاق إبراهيم بن علي الحصري (ت 453 هـ/1061م).
- 71- زهرة الاداب وثمر الالباب، تحقيق، زكي مبارك، محمد محي الدين عبد الحميد، ط4، دار الجيل، (بيروت، 1972م).
- القمي، عباس (ت1359هـ/1940م).
- 72- الكنى والألقاب، تحقيق، محمد هادي الأميني، مكتبة الصدر، (طهران، د.ت).
- الكتني، محمد بن شاکر بن أحمد بن عبد الرحمن بن شاکر (ت 764هـ/1362م).
- 73- فوات الوفيات، تحقيق، علي بن محمد بن عوض الله، عادل عبود الموجود، دار الكتب العلمية، (بيروت، 2000م).
- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل القرشي الدمشقي (ت774هـ/1372)،
- 74- البداية والنهاية، تحقيق، علي شبري، دار إحياء التراث العربي، (بيروت، 1988م).
- المرزباني، ابو عبد الله محمد بن عمران الخراساني (ت384هـ/994م).
- 75- مختصر أخبار شعراء الشيعة، تحقيق، الشيخ محمد هادي الأميني، ط2، شركة الكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، (بيروت، 1993 م).
- المسعودي، ابو الحسن علي بن الحسين بن علي (ت346هـ/957م)،
- 76- التنبية والإشراف، تحقيق، عبد الله إسماعيل الصاوي، دار الصاوي، (القاهرة، د.ت).
- 77- مروج الذهب ومعادن الجواهر، ط2، دار الكتاب العربي، (بيروت، 2007م).

- ابن مسكويه، أبو علي أحمد بن محمد بن يعقوب الرازي (ت421هـ/1030م).
- 78- تجارب الامم وتعاقب الهمم، تحقيق، أبو القاسم امامي، دار سروش، (طهران، 2001م).
- ابن المعتز، عبد الله بن محمد العباسي (ت 296هـ/882م).
- 79- طبقات الشعراء، تحقيق، عبد الستار أحمد فراج، ط3، دار المعارف، (القاهرة، 1976م).
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي (ت711هـ/1311م).
- 80- لسان العرب، أدب الحوزة، (قم، 1984م).
- المنقري، نصر بن مزاحم (ت212هـ/827م).
- 81- موقعة صفين، تحقيق، عبد السلام محمد هارون، ط2، مطبعة المدني، (مصر، 1962م).
- ناجي، هلال.
- 82- ابن مقلة خطاطا واديبا وانسانا، دار الشؤون الثقافية العامة، (بغداد، 1991م).
- ابن ناصر الدين، شمس الدين محمد بن عبدالله بن محمد الدمشقي (ت842هـ/1438م)
- 83- توضيح المشتبه في ضبط أسماء الرواة وأنسابهم وألقابهم وكناهم، تحقيق، محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، (بيروت، 1993م).
- النجاشي أبو العباس أحمد بن علي بن أحمد بن العباس الكوفي (ت450هـ/1058م).
- 84- فهرست اسماء مصنفي الشيعة (رجال النجاشي)، ط5، مؤسسة النشر الاسلامي، (قم، 1995).
- ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن محمد الوراق البغدادي (ت 438هـ/1046م).
- 85- فهرست ابن النديم، تحقيق، ابراهيم رمضان، ط2، دار المعرفة، (بيروت، 1997 م).
- النويري، شهاب الدين أحمد بن عبد الوهاب بن محمد (ت733هـ/1332م).
- 86- نهاية الأرب في فنون الأدب، دار الكتب والوثائق القومية، (القاهرة، 2002م).
- هدارة، محمد مصطفى.
- 87- اتجاهات الشعر الغربي في القرن الثالث الهجري، دار المعارف، (القاهرة، 1963م).
- أبو هفان، عبد الله بن أحمد بن حرب المهزومي العبدي (ت 257هـ/870م).
- 88- اخبار او نواس، تحقيق، عبد الستار احمد فراج، مكتبة مصر، (دمك، د.ت)
- الهمداني، محمد بن عبد الملك بن إبراهيم بن أحمد، أبو الحسن (ت 521هـ/1127م).
- 89- تكملة تاريخ الطبري، تحقيق، ألبرت يوسف كنعان، ط2، المطبعة الكاثوليكية، (بيروت 1912م).
- ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر بن محمد ابن أبي الفوارس، أبو حفص، زين الدين المعري الكندي (ت 749هـ/1348م).
- 90- تاريخ ابن الوردي، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1996م).
- اليافعي، أبو محمد عفيف الدين عبد الله بن علي بن أسعد (ت768هـ/1366م).
- 91- مرآة الجنان وعبرة اليقظان في معرفة ما يعتبر من حوادث الزمان، تحقيق، خليل منصور، دار الكتب العلمية، (بيروت، 1997م).
- اليعقوبي، احمد بن اسحاق بن جعفر بن وهب ابن واضح البغدادي، (ت292هـ/904م).
- 92- تاريخ اليعقوبي، تحقيق، خليل المنصور، مؤسسة العطار الثقافية، (النجف، د.ت).

شعر محمود سامي البارودي في بوتقة النقد والتحليل

(المرجعية والتناص لنهج البلاغة)

أ.م.د. علي صياداني

كلية الآداب/ جامعة الشهيد مدني بأذربيجان

م.م. نادر محمدی

كلية الآداب/ جامعة طهران (إيران)

**Poetry of Mahmood Sami Al-Baroodi / Analysis and Criticism
[References and Intertextuality with *Nahj Al-Balaga* (The Way to
Rhetorics)]**

Asst. Prof. Dr. Ali Sayadani

College of Arts / University of the Martyr Madani in Azerbaijan

Asst. Lecturer Nadir Muhammadi

College of Tehran (Iran)

a.sayadani@azaruniv.ed

Abstract

The research tackles intertextuality between Nahj Al-Balaga and the poetry of Mahmood Sami Al-Baroodi. It is known that in the Islamic world, writers and poets have been influenced by the great books whether scientific or religious specifically the Holy Quran and Nahj Al-Balaga. When we review Al-Baroodi's poetry, we notice that this contemporary Islamic poet is influenced by Nahj Al-Balaga in its meanings and vocabularies. He is also influenced by the concepts of the book such as forgiveness, toleration, patience, thoughtfulness, moderateness, and death.

الملخص

يتطرق هذا المقال إلى رابطة التناص بين نهج البلاغة وشعر محمود سامي البارودي. نحن نعلم أنّ في العالم الإسلامي الشعراء والكتّاب قد تأثروا من الكتب الكبيرة من العلمية والدينية خاصة القرآن الكريم ونهج البلاغة. وبعد تأليف نهج البلاغة بيد شريف رضي، نظر الشعراء إلى هذا الكتاب الثمين وأخذوا كثيرا من مفاهيمه وزينوا شعرهم بها. عندما نطالع شعر البارودي نلاحظ أنّ هذا الشاعر الإسلامي المعاصر قد تأثر من كتاب نهج البلاغة بعضا في المعنى وبعضا في اللفظ وفي بعض الأحيان في كليهما. من المفاهيم التي نظر الشاعر فيها إلى نهج البلاغة وتأثر منه، نستطيع أن نشير إلى: العفو والحلم، الصبر، الدنيا وفنائها، العقل والإعتدال والموت. استطاع نهج البلاغة أن يكون أسوة حسنة للشاعر في بيان نصائحه ودعوة الآخرين للخير والسعادة.

الكلمات الدلالية: التناص، البارودي، نهج البلاغة، الشعر المعاصر.

المقدمة

التناص هو من أهم موضوعات النقد المعاصر. من منظر النقد الحديث لا يوجد نص أن لا يكون بينه وبين النصوص الأخرى علاقة. والشاعر والكااتب عندما ينشد شعرا أو يكتب كتابا، يستفيد مما قرأه من قبل ومما تعلمه. وهكذا يأتي بالأشعار والجمال المشهورة ليكون نصه جميلا ورائعا. أو ليكون كلامه مقبولا عند الآخرين يعني يستفيد من النصوص الأخرى علة وسببا لما يقوله. الشعراء والكتّاب يستفيد من جملات ومفاهيم الكتب السماوية وكتب الأنبياء والأئمة (ع). لأنها تكون أكثر قبولا عند الناس وتكون أقل خطأ. نحن عندما ننظر إلى النصوص الأدبية الإسلامية، نرى أنّ الشعراء والكتّاب الإسلاميين يأخذون من جملات ومفاهيم القرآن الكريم ونهج البلاغة ويزينون كلامهم بها. قلما نجد شعرا أو كتابا أن يكون خاليا من هذه المفاهيم. والبارودي وهو من كبار الشعراء المعاصرين الذي يعتبر رائد الشعر الحديث لأنّه أخرج الشعر

العربي من أفوله الذي وقع فيه في العصر الإنحطاط. وهو مع الإلتزام بالوزن والقافية، تحدّث من الموضوعات الحديثة التي عاشها المجتمع العربي. وهو كأكثر الشعراء الإسلاميين استفاد من القرآن الكريم ونهج البلاغة وجاء بمفاهيمهما في شعره. ونحن في هذا المقال نريد أن نبين علاقة التناص بين شعره وبين نهج البلاغة. ونشير إلى مفاهيم التي استفاد منه باللفظ أو بالمعنى أو كليهما.

محمود سامي البارودي

«ولد البارودي في القاهرة سنة 1838 وتيّم صغيراً فاهتمّ ذووه لتعليمه، ثم التحق بالمدرسة الحربية ولما تخرّج فيها سافر الى القسطنطينية ولبت فيها الى أن زارها اسماعيل باشا فعاد معه واندمج في سلك الجيش ثم سافر الى انكلترا وفرنسة ودرس نظام جيشيهما ولما عاد الى بلاده تولّى قيادة كتيبة من الفرسان واشترك في الحروب العثمانية التي دارت بين بني عثمان ورجال البلقان وأبلى فيها بلاءً حسناً. ولما شبت الثورة العربية كان من خائضى غمارها وقد نفي في جماعة الثائرين الى جزيرة سرنديب (سيلان) حيث قضى سبعة عشر عاماً وعاد بعدها الى مصر وعكف على جمع شعره ومختاراته حتى فقد بصره وتوفّى سنة 1904». (الفاخوري، 1986: 125-126) «البارودي قد تميّز بملكة شعرية وذوق فني اصيل واستكمل ذلك بالاطلاع الواسع والمعرفة العميقة بأداب اللغة العربية وفنونها، علاوة على ما كسبه من تعلمه اللغتين الفارسية والتركية وآدابهما، وأخيراً اللغة الانجليزية التي تعلمها وأجادها وهو في المنفى. وأخذ يترجم منها الموضوعات المختلفة. هذه الثقافة المتنوعة والملكة الكامنة والقريحة المتدفقة تركت آثارها البارزة فيما نظمه من قصائد. في الحقيقة يعتبر البارودي مجدد الشعر العربي الحديث الذي مهد الطريق أمام الشعراء من بعده فنهضوا بالشعر وخطوا خطوات واسعة نحو التحديث» (شكيب انصاري، 1390: 89-91). بعث البارودي الشعر العربي من سباته الطويل وخلع عنه ثيابه البالية من البديع وغير البديع. وردّ إليه الحياة والنشاط. فأصبح شعراً ممتعا يغذى القلب والشعور. ويمنح قارئه لذة فنية حقيقية (ضيف، 1961: 83). كان شعر البارودي يتميز بالبساطة وقوة التعبير. وكان نتاج رجل من النبلاء معتد بنفسه وأرومته، وقد جعل همّه الأكبر أن يكون أبرز شاعر معاصر ممن يكتبون في العرف الكلاسيكي الذي كان قد عاد إلى الحياة يومئذ بفضل حركة الإحياء (الجبوسى، 2007: 60).

أسئلة البحث

1. كيف يكون رابطة التناص بين نهج البلاغة وشعر البارودي؟
2. في أي مفاهيم تأثر الشاعر من نهج البلاغة؟

فرضيات البحث

- 1- رابطة التناص بين نهج البلاغة وشعر البارودي يكون في المعنى وفي اللفظ أو في كلاهما.
- 2- تأثر الشاعر في مفاهيم كثيرة كالعقل والموت والدنيا والاعتدال والعفو والحلم والصبر من نهج البلاغة.

خلفية البحث

كتبت آثاراً كثيرة حول التناص بين نهج البلاغة والنصوص الأدبية حتى الآن. نحن نشير الى عدة منها: روابط بينامنتى نهج البلاغة با آثار امين الريحاني لدكتور ابوالحسن امين مقدسى وحسن خلف وسعدالله همايوني فى نشرة نقد الأدب العربى، عدد 1. تجليات التناص الديني في شعر البارودي لدكتور صادق فتحي دهكردي ومجتبى كروسي في مجلة اللغة العربية وآدابها، السنة السادسة، العدد العاشر. بينامنتى اشعار بارودي با شعر جاهلى لجواد رنجبر وسجاد عربى فى مجلة نقد الأدب العربى المعاصر، السنة الثانية، العدد الأول. بينامنتى ديوان ابوالعتاهية با نهج البلاغة لدكتور مرتضى قائمى فى مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها، العدد التاسع.

التناص

الشعراء والكتاب عندما ينشدون شعراً أو يكتبون كتاباً لابد يستفيدون مما قرأوه من كتب الآخرين. وهذه مسألة لا شك فيها عند أحد. مثلاً عندما نحن نقرأ الأحاديث الشريفة أو الكتب الإسلامية أو شعر الشعراء الإسلاميين، نلاحظ بأنهم

استفادوا كثيرا من مفاهيم آيات القرآن الكريم. وهذه هي التي سميت في النقد المعاصر بالتناص. «يعدّ التناص intrtextuality -إن جاز التعبير- ظاهرة من ظواهر التي اتسم بها النص. فالنص لابد له، بصورة أو بأخرى، أن يتفاعل مع غيره من النصوص؛ قد يكون التفاعل إيجابيا، وقد يكون سلبيا، لكنه في نهاية المطاف تفاعل» (الفقي، 2004: 1). «استقبل نقاد العرب المحدثون مفهوم التناص بصدر رحب وتنوعت الآراء بشأنه، كما تعددت الترجمات أيضا لهذا المصطلح، وألفت عدة كتب من أجل التعريف به وتجليه ظواهره وآلياته وأنواعه، وحاول بعضهم تبيان الصلة بين المفهوم الحديث للتناص مع ما عرفه التراث العربي تحت تسميات مختلفة، كما فعل عبدالله الغدامي الذي يقول: التناص نظرة جديدة تصحح بها ما كان الأقدمون يسمونه بالسرقات، أو وقع الحافر على الحافر بلغة بعضهم» (الأحمر، 2010: 154).

تناص نهج البلاغة في ديوان محمود سامي البارودي

العقل

العقل هو من إحدى نعم الله الكبيرة للإنسان حتى تميّز به الخير من الشرّ والنفع من الضرر ووصول إلى السعادة. العقل في نهج البلاغة هو آلة النجاة والاستتقاذ من المشاكل والمصاعب. والبارودي يستفيد من النصوص القديمة ولاسيما من نهج البلاغة ويشير إلى ميزات العقل وفوائده ويقول إن العقل مصباح الإنسان في ظلمات الشك والنوب. وخير عتاد وناصر له ولا يحتاج لغيره من الإخوان والأنصار في حياته لمواجهة المشاكل:

(ما استودع الله أمراً عقلاً إلا استنقذه به يوماً ما) (الحكمة 407)

لو كان للمرء عقل يستضيء به في ظلمة الشك لم تعلق به النوب (البارودي، 1998: 72)

فاعتصم باللهي تفر بنعيم الد هر عضا فالعقل خير عتاد (المصدر نفسه، 152)

كل إمري أسلمه عقله فما له من بعده ناصر (المصدر نفسه، 264)

العفو والحلم

العفو والحلم هما من صفات الله تعالى وقد جاء كثيرا في النصوص الإسلامية. مثلا نحن نرى أن القرآن الكريم يتحدث منهما ويدعو إليهما ويقول إن العفو والصفح من أخطاء الآخرين يسبب إلى عفو الرحمان من أخطائنا: ﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (النور / 22) ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لَنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ﴾ (آل عمران/ 159)، ﴿وَاللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ﴾ (المائدة/ 101)

ويقول المثل العربي في هذا المجال: «الحلم سيد الأخلاق» (صيني، 1992: 84) وهذا يبين خير الحلم وأهميته في حياة الإنسان. وكذلك قد جاءت هذه الفضيلة في نهج البلاغة وأكد عليها: وَأَكْظِمِ الْغَيْظَ، وَتَجَاوَزْ عِنْدَ الْمَقْدَرَةِ، وَاحْلَمْ عِنْدَ الْغَضَبِ، وَاصْنَفْ مَعَ الدَّوْلَةِ تَكُنْ لَكَ الْعَاقِبَةُ. وَاسْتَصْلِحْ كُلَّ نِعْمَةٍ أَنْعَمَهَا اللَّهُ عَلَيْكَ، وَلَا تُضَيِّعَنَّ نِعْمَةً (نامه 69) والشاعر قد استفاد من هذه النصوص وأشار إلى الحلم والعفو من ذنوب الآخرين ويؤكد بأنهما سبب وصول إلى السيادة والعلی:

وليس يسود المرء إلا بحلمه على قومه والصفح عن كل مذنب (البارودي، 1998: 83)

الصبر

الصبر هو من إحدى الفضائل والمكارم. إن الله تعالى يشير إلى الصبر في كثير من آيات القرآن. ويدعو المؤمنين إليه ويقول إن الصبر هو مفتاح باب المغفرة والأجر والخير: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ (البقرة/ 153)، ﴿إِلَّا الَّذِينَ صَبَرُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أُولَئِكَ لَهُمْ مَغْفِرَةٌ وَأَجْرٌ كَبِيرٌ﴾ (هود/ 11)، ﴿وَأَنْ تَصْبِرُوا خَيْرٌ لَكُمْ﴾ (النساء/ 25)

ونرى أنّ الصبر قد أُشير إليه في نهج البلاغة ووصف برأس الإيمان. يعني لا فائدة لإيمان دون الصبر وهذه الجملة يدلّ على أهمية الصبر ومقامه: وَعَلَيْكُمْ بِالصَّبْرِ، فَإِنَّ الصَّبْرَ مِنَ الْإِيمَانِ كَالرَّأْسِ مِنَ الْجَسَدِ، وَلَا خَيْرَ فِي جَسَدٍ لَا رَأْسَ مَعَهُ، وَلَا فِي إِيْمَانٍ لَا صَبْرَ مَعَهُ. (الحكمة 82)

البارودي يتحدث عن الصبر في ثلاثة أبياتٍ في ديوانه ويصفه بأنّه هو أكرم صديقٍ لإنسانٍ ومفتاح باب الظفر والطريق الواحد للوصول إلى المنايا:

وَصَبْرًا فَإِنَّ الصَّبْرَ أَكْرَمُ صَاحِبٍ لِمَنْ بَانَ عَنْ مَثْوَاهُ أَكْرَمُ صَاحِبٍ (البارودي، 1998: 87)
فَاصْبِرْ يَا نَفْسُ حَتَّى تَنْظُرِي إِنَّ حُسْنَ الصَّبْرِ مِفْتَاحُ الظَّفَرِ (المصدر نفسه، 253)
فَاصْبِرْ عَلَى الْمَكْرُوهِ تَنْظُرِي بِمَا شِئْتَ فَقَدْ حَازَ الْمُتَى مَنْ صَبَرَ (المصدر نفسه)
فناء الدنيا

الدنيا هي دار الفناء ولا بقاء فيها. عمر الإنسان فيها قصير ولا يبقى فيها كثيرا فلذلك يجب له أن لا يعشق عليها ولا يجعل إرادته واختياره في يدها. هذا البحث قد جاء في كلام العلماء والمعصومين. يصفها الإمام العلي (ع) بأنّها دار الفناء والعناء: وَالْدُّنْيَا دَارٌ مُنَى لَهَا الْفَنَاءُ (الخطبة 45)، إِنَّ الدُّنْيَا دَارُ فَنَاءٍ وَعَنَاءٍ. (الخطبة 113)

والبارودي في هذا المجال يشبّه الدنيا إلى الخيال الباطل لأنها لا تدوم كثيرا بل تقوت ولا تقي لإنسان. هي باطلة لأنّها تخدع الإنسان ويُغفله من آخرته:

إِنَّمَا الدُّنْيَا خَيَالٌ بَاطِلٌ سَوْفَ يَفُوتُ (البارودي، 1998: 96)
الموت

الإنسان ينظر إلى الطبيعة ويرى أنّ كلّ حيوانٍ يموت وبعد مدة قليلة وفي نهاية عمره يذهب من الدنيا. هذه الواقعية هي التي لا شك فيها عند شخصٍ. قد جاء هذا البحث في القرآن الكريم كثيرا ونبأ الإنسان من الموت وعدم الحيلة منه: ﴿أَيُّنَمَا تَكُونُوا يُدْرِكُكُمُ الْمَوْتُ وَلَوْ كُنْتُمْ فِي بُرُوجٍ مُّشِيدَةٍ﴾ (النساء/78) وكذلك يشير نهج البلاغة إلى الموت ويقول إنّ الموت يشمل كل إنسان من الكبار والضعفاء. وهو مسألة عمومية لا يرحم لأحد:

أَمْرُ الْعَامَّةِ وَخَاصَّةً أَحَدِكُمْ وَهُوَ الْمَوْتُ (الخطبة 166)

والشاعر كنهج البلاغة يتحدث من الموت ويقول إن الإنسان يلاقي الموت وهو مقدّر عليه ولا يستطيع أن يفرّ منه:

أَنْتَى يَفِرُّ الْمَرءُ مِنْ شَرِّكَ الرَّدَى وَالْمَوْتُ مَقْدُورٌ عَلَى حَيَوَانٍ (البارودي، 1998: 690)
العبرة من الأموات

الإنسان العاقل ينظر إلى الموت والذين يموتون، بعين العبرة ويذكر الموت دائما ويعدّ نفسه له. ولكن يوجد أشخاص يرون الموت ولكن ينسونه. وهذا شيء عجيب. الإمام (ع) يشير إلى هذا ويقول: وَعَجِبْتُ لِمَنْ نَسِيَ الْمَوْتَ وَهُوَ يَرَى مَنْ يَمُوتُ (الحكمة 126)

ونرى هذه العبارة في شعر البارودي وهو يقول يجب لكل إنسان أن ينظر إلى موت آبائه وأجداده بنظر الإنسان العاقل ويعتبر منهم:

فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ نَظْرَةَ عَاقِلٍ لِمَصَارِعِ الْآبَاءِ وَالْأَجْدَادِ (البارودي، 1998: 158)
الإعتدال

المنطق والعقل السليم يخالفان مع الإفراط والتفريط ولا يقبلانهما. وقد جاء هذا في أكثر النصوص العلمية والدينية التي تدعوا الإنسان إلى الإعتدال والتجنب من الإفراط والتفريط. مثلا يقول المثل العربي المعروف: «خير الأمور أوسطها». (العسكري، 1988م: 339) ونرى أن الإمام العلي(ع) كعالم وحكيم يتحدث من الإعتدال وينهى من الإفراط والتفريط. في رأى الإمام(ع) الذى يقترب إلى الإفراط والتفريط هو الجاهل فالعالم يجتنب منهما ويزين نفسه وعمله بالإعتدال: لَا تَرَى الْجَاهِلَ إِلَّا مُفْرِطًا أَوْ مُفَرِّطًا (الحكمة 70)

قد جاء هذا باللفظ والمعنى في النص الحاضر (شعر البارودي) وأخذ الشاعر هذا من نهج البلاغة ويشير إلى جهالة المفرطين والمفرطين ويقول أن الإنسان الحازم يلتزم إلى القصد وفي الأمور:

فَدُو الْحَزْمِ يَرَعَى الْقَصْدَ فِي كُلِّ حَالَةٍ وَذُو الْجَهْلِ إِمَّا مُفْرِطٌ أَوْ مُفَرِّطٌ (البارودي، 1998: 311)

و أيضا يقول أن التوسط يضمن الأمن والقدرة أمام العدو والمعاند:

وَ كُنْ مُتَوَسِّطًا فِي كُلِّ حَالٍ لِتَأْمَنَ مَا تَخَافُ مِنَ الْعِنَادِ (البارودي، 1998: 187)

و في رأيه يجب أن يعمل الإنسان ما يستطيعه وما في قدرته وكذلك لا يقنع بالذل والصغار:

وَ كُنْ وَسْطًا لَا مُشْرِئًا إِلَى السُّهَا وَلَا قَانِعًا يَبْغِي التَّزَلُّفَ بِالصُّغَرِ (المصدر نفسه، 202)

الفرصة

الإنسان العاقل يستفيد من كل دقائق عمره ويغتني به. لأنه يعلم بأن عمره وحياته في هذه الدنيا قصير جدا. والزمان الذي يمضي لا يرجع أبدا. وقد جاء هذا في نهج البلاغة. في رأي الإمام الفرصة تمرّ بالسرعة. وعندما الإنسان يضيع عمره يكتسب الغصة:

إِضَاعَةُ الْفُرْصَةِ غُصَّةٌ. (الحكمة، 118)

وَالْفُرْصَةُ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ، فَانْتَهَزُوا فُرْصَ الْخَيْرِ. (الحكمة، 21)

بَادِرِ الْفُرْصَةَ قَبْلَ أَنْ تَكُونَ غُصَّةً (نامه 31)

و يقول البارودي بأن مبادرة الفرصة واغتنامها يسبب إلى بلوغ العزة في الدنيا. وعدم المبادرة بها وفوتها هو أطول حسرة في حياة الإنسان:

بَادِرِ الْفُرْصَةَ وَاحْذَرِ فَوْتَهَا فَبُلُوعُ الْعِزِّ فِي نَيْلِ الْفُرْصِ (البارودي، 1998: 296)

خَلِيلِي! مَا فِي الدَّهْرِ أَطْوَلُ حَسْرَةً مِنَ الْمَرِّ يَلْقَى فُرْصَةً فَيَخِيمُ (المصدر نفسه، 575)

الإسراف والبخل

كما يتحدث نهج البلاغة من الإفراط والتفريط، يشير إلى الإسراف والبخل أيضا. ويقول يجب على الإنسان العاقل أن يتجنب من الإسراف في الحياة وينتخب الإقتصاد أو الاعتدال. ونحن نعلم أن الإسراف من الأعمال السيئة والذنوب الكبيرة:

فَدَعِ الْإِسْرَافَ مُقْتَصِدًا. (نامه 21)

و كذلك يقول بأن الذي يتجنب من الإسراف عليه أن يتصف بالإقتصاد لا بالبخل. لأنه عارٌ للإنسان ومن اكبر العيوب:

الْبُخْلُ عَارٌ (الحكمة، 3)

نظر البارودي إلى هذه المفاهيم الجميلة في نهج البلاغة واستفاد منها في شعره الذي يقول عليك أن تخرج من وادى الإسراف والبخل. لأن الإسراف والبخل خصلتان قبيحتان وسينتان:

وَ لَا تَكُنْ مُسْرِفًا غَرًّا وَلَا بَخِلًا فَبُيْسَتِ الْخَلَّةُ الْإِسْرَافُ وَالْبَخْلُ (البارودي، 1998: 475)

إِتْبَاعُ الْهَوَى

تأكد أكثر الكتب الجليلة على تملك النفس وعدم الإطاعة منها. لأن النفس تستخرج الإنسان من الطريق السعادة ويقوده إلى طريق الشقاوة. كذلك يقول القرآن الكريم بأن الهوى يضل الإنسان عن سبيل الله ويسبب إلى العدول والإعراض من الحق ونزول العذاب عليه: ﴿يَا دَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ فَاحْكُم بَيْنَ النَّاسِ بِالْحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ الْهَوَى فَيُضِلَّكَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ إِنَّ الَّذِينَ يَضِلُّونَ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ بِمَا نَسُوا يَوْمَ الْحِسَابِ﴾ (ص/ 26)، ﴿فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَوُّوا أَوْ تَعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا﴾ (النساء/ 135)

والإمام على (ع) يشير إلى الهوى والنفس ويأمر بإملاكها. وفي رأيه الإنسان الشقيّ هو الذي لا يملك هواه ويجعل إختياره بيدها ويرتكب الأعمال التي لا تحلّ له: **وَالشَّقِيّ مَنْ اخْتَدَعَ لِهَوَاهُ وَغُرُورِهِ**. (الخطبة 85) **فَأَمْلِكْ هَوَاكَ وَشُحَّ بِنَفْسِكَ عَمَّا لَا يَحِلُّ لَكَ** (نامه 53)

والشاعر أخذ هذا الفكر والحكمة من الإمام وأشار إلى إطاعة الهوى وعواقبها ونتائجها. ويقول بأنّ الذي يطيع هواه ولا يملكها ويذهب إلى الطريق الذي تريده الهوى، فهو يندم في عاقبة أمره لأنّه يبتعد ويعرض من الحق والصراط المستقيم:

وَمَنْ أَطَاعَ هَوَاهُ غَيْرَ مُكْتَرِتٍ بِمَا يَكُونُ فَعَقْبَى أَمْرِهِ نَدَمٌ (البارودي، 1998: 570) **الدنيا**

إنّ هذه الدنيا لا وفاء ولا بقاء لها وهذا ما يوافق كلّ الناس. لأنهم يرون بأعينهم بأنّ الذي يتولد من أمه ويأتي إلى هذه الدنيا لابد يذهب منها يوماً ولا يبقى فيها دائماً. والإمام(ع) يتطرق إلى هذا البحث ويشير إلى غدر الدنيا ودمامة العيش فيها. في رأيه يجب أن يتجنب من الدنيا ويتركها:

الدُّنْيَا دَارٌ مَمَرٌ لَا دَارٌ مَقَرٌّ وَالنَّاسُ فِيهَا رَجُلَانِ رَجُلٌ بَاعَ فِيهَا نَفْسَهُ فَأَوْبَقَهَا وَرَجُلٌ ابْتَاعَ نَفْسَهُ فَأَعْتَقَهَا (الحكمة 133) **دَارٌ بِالْبَلَاءِ مُحْفَوْفَةٌ، وَبِالْغَدْرِ مَعْرُوفَةٌ، لَا تَدُومُ أَحْوَالُهَا، وَلَا يَسْلَمُ نَزَالُهَا، أَحْوَالٌ مُخْتَلِفَةٌ، وَتَارَاتٌ مُتَصَرِّفَةٌ، الْعَيْشُ فِيهَا مَذْمُومٌ، وَالْأَمَانُ مِنْهَا مَعْدُومٌ، وَإِنَّمَا أَهْلُهَا فِيهَا أَغْرَاضٌ مُسْتَهْدِفَةٌ، تَرْمِيهِمْ بِسَهَامِهَا، وَتُفْنِيهِمْ بِحِمَامِهَا**. (الخطبة 217) **و** البارودي كنهج البلاغة يتحدث من فناء الدنيا وعدم القرار فيها:

فَاتَرَكِ الدُّنْيَا فَلَسْتَ تَرَى صَاحِبًا إِلَّا عَلَى دَخَنِ (البارودي، 1998: 665) **القناعة**

الإنسان الذي لديه مناعة النفس لا يقبل منة الآخرين بالذلّ. ويقنع بالقليل ويعلم أنّ الموت خير من منن الرجال أولاً وأنّ القناعة يغني الإنسان من كل شيء وهي ثروة لا نهاية ونفاد لها. والإنسان عندما لا يقنع، إن يُعطى كل الدنيا لن يرضى أبداً وقد جاء الإشارة إلى القناعة في نهج البلاغة بأنّها كنز واقعي وأكبر الكنوز وأعظم الأموال: **وَلَا كُنْزٌ أَغْنَى مِنَ الْقَنَاعَةِ**. (المختارات، 370)، **الْقَنَاعَةُ مَالٌ لَا يَنْفَدُ**. (المختارات، 475)

وفى رأي البارودي أنّ العيش في الكدّ والصعوبة بمالك خير من العيش في التتعمع مع منن الآخرين والذلّ:

فَاسْتَبِقْ نَفْسَكَ إِنْ كُنْتَ إِمْرَأً فُطِنًا **وَاقْنَعْ بِعَيْشِكَ فِي سِرْيَالِكَ الْخَشِينِ** (البارودي، 1998: 659) **النتيجة**

- 1- محمود سامي البارودي كأكثر شعراء عصره (أواخر عصر العثماني والمملوكي وعصر الحديث) انتفع في شعره من الكتب الدينية والإسلامية كنهج البلاغة.
- 2- استفاد البارودي في شعره من مفاهيم نهج البلاغة لفظاً أو معنى أو كليهما.
- 3- من الموضوعات التي نظر الشاعر في إنشادها إلى نهج البلاغة نستطيع أن نشير إلى العقل والقناعة والإعتادل والفرصة والدنيا والموت والصبر والحلم والعفو.
- 4- استطاع الشاعر أن تزيّن شعره بالانتفاع من جملات ومفاهيم نهج البلاغة.

المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم
2. نهج البلاغة.
3. الأحمر، فيصل، (2010)، معجم السيميائيات، بيروت، الدار العربية للعلوم ناشرون.
4. الجبوسي، سلمى الخضري، (2007)، الإتجاهات والحركات في الشعر العربي الحديث، الطبعة الثانية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
5. سامي البارودي، محمود، (1998)، ديوان البارودي، بيروت، دارالعودة، حققه ضبطه وشرحه: علي الجارم ومحمد شفيق معروف.
6. صيني، محمود اسماعيل؛ عبدالعزيز، ناصف مصطفى؛ سليمان، مصطفى احمد، (1992)، معجم الأمثال العربية، بيروت، مكتبة لبنان.
7. ضيف، شوقي، (1961)، الأدب العربي المعاصر في مصر، الطبعة العاشرة، القاهرة، دارالمعارف.
8. العسكري، أبوالهلال الحسن، (1988)، جمهرة الأمثال، الجزء الأول، الطبعة الأولى، بيروت، دار الكتاب العلمية.
9. الفاخوري، حنا، (1986)، الجامع في تاريخ الأدب العربي الحديث، الطبعة الأولى، بيروت، دارالجيل.
10. الفقي، صبحي ابراهيم، (2004)، التناص بين القرآن الكريم والحديث الشريف، مجلة علوم اللغة، العدد الثاني.

علاقة البيئة الصفية بالتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مركز محافظة بابل

م. غادة شريف عبد الحمزة م.م نسرين حمزة السلطاني

جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية

The Relation Between the Environment of the Classroom and The Meditational Thinking of the Female Students Of the Fourth Preparatory Class / Scientific Branch In Babylon Governorate

Lect. Gada Shareef Abul Hamza Asst. Lect. Nisreen Hamza Al-Sultani
College of Basic Education/ University of Babylon

Abstract

The study aims at studying the relation between the environment of the classroom and the meditational thinking of the female students of the fourth preparatory class / scientific branch In Babylon Governorate. It is hypothesized that: there is no statistical difference at the level (0.05) between the average and the hypothetical medium.

الملخص

هدفت الدراسة لمعرفة علاقة البيئة الصفية بالتفكير التأملي عند طالبات الصف الرابع العلمي في مركز محافظة بابل ولأجل ذلك صاغت الباحثتين فرضيتا البحث وكالاتي:

- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس البيئة الصفية.

- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس التفكير التأملي.

ولتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (276) طالبة للمدارس الإعدادية والثانوية النهارية في مركز محافظة بابل، ووزعت عليهن استبانتيين أحدهما لمقياس البيئة الصفية والآخر لمقياس التفكير التأملي.

وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق الإحصائية والتربوية المناسبة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لدرجة التطبيق وفق معادلة كرونباخ ألفا لمقياس البيئة الصفية (0.75) ولمقياس التفكير التأملي (0.81) وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

أسفرت النتائج بصفة عامة بان هناك علاقة طردية موجبة بين البيئة الصفية والتفكير التأملي، وهذا يعني ان البيئة الصفية لها دوراً كبيراً في العملية التعليمية فالبيئة الجيدة تخلق جواً من التنافس ومساعدة الطلاب على التركيز والمشاركة التي تظهر قدراتهم كذلك التميز والابداع فضلاً عن اخراج كل ماديهم من طاقة وامكانيات لزيادة دافعيتهم والكشف عن قدراتهم في التفكير التأملي.

وفي ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثتان الى عدد من التوصيات والمقترحات.

الفصل الاول / التعريف بالبحث

مشكلة البحث

عندما لا نعرف ما علينا أن نفعل نكون قد بدأنا عملنا الحقيقي، وعندما لا نعرف أي طريق نسلك تبدأ رحلتنا الحقيقية، فالجدول الذي تكثر في مجراه العوائق هو الذي يصدر بأجمل ألحان تدفق الماء وانسيابه، فالعقل الجامد هو الذي ينقطع على ذاته ويستريح في زوايا الضمور والتلاشي (وطفه، 2009، ص4). فما تواجه البشرية اليوم من ثورة علمية معلوماتية فاقت ما سبقتها من ثورات على مر العصور، هذه الثورة تتطلب مواجهتها وجود قاعدة علمية قوية الأساس تؤهل مجتمعنا لمواكبة المتغيرات، إذ يقع على التربية المسؤولية الرئيسية، فهي الأداة القادرة على تطوير إمكانيات المتعلمين بما

يمكنهم من التعامل مع هذه الثورة (إبراهيم، 2009، ص91) فالبيانات والوقائع تشير إلى أننا نخرج أعداداً هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكير واستدعاء المعلومات، في حين يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستتبيرة (جيروان، 1999، ص19).

إن فوالواق التعليمي يؤكد على أن طلبتنا لا يجيدون إلا استرجاع المعرفة إذ أن القاسم المشترك هو أننا لا نحصل على العائد والفهم الصحيح والاستخدام الإيجابي للمعرفة التي نريدها، فالطلبة يحفظون المصطلحات والمفاهيم العلمية دون فهم واستيعاب، ويتضح ذلك من خلال أداء الطلبة لمهارة جرى تعلمها سابقاً لكنهم يفتقرون إلى استخدام عادات العقل Habits of Mind في مختلف النشاطات التعليمية والعلمية في المواد الدراسية (كاظم، 2011، ص2). لذا أصبح من الواضح أننا نحتاج لشيء جديد إذا ما أريد لجامعاتنا أولاً ولمدارسنا مستقبلاً أن تتحرر من العقلية التقليدية التي تركز على القدرات فقط، بحيث تمكن الطلاب من امتلاك عادات العقل Habits of Mind ليعيشوا حياة منتجة. فنحن بحاجة إلى هذه العادات النشطة والفعالة مثلما نهتم بجزئيات عمليات التفكير أو هياكل المعرفة (إبراهيم، 2009، ص93).

أن التعلم الفعال لمهارات التفكير حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى بسبب تعقد العالم وكثرة التحديات التي تفرضها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في شتى مناحي حياة الإنسان وربما لان النجاح في مواجهة التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على نوع وكيفية استخدام المعرفة وتطبيقها (الحلاق، 2007، ص34). وفي هذا الصدد يشير باير 1987 Bayer بأنه من الواجب علينا أن نعلم الطلبة كيف يفكرون وأن نعمل على رفع مستوى من لديهم القدرة على التفكير فإذا لم يتجه المعلمون إلى تعليم الطلبة التفكير فإن فرص النجاح في حياتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية تصبح محدودة (التكريتي، 2011، ص2).

وتعد البيئة الصفية أساساً وشرطاً ضرورياً لنجاح أي نشاط وفعالية تعليمية ولهذه البيئة لابد من مؤثرات كثيرة تساهم في تكوينها أو تؤثر فيها أهمها التدريسي وما يؤثر فيه وما يتسم به من شخصية وسلوك ومعاملة وكفاءة ذاتية وللطالب أيضاً دور كبير جداً في التأثير على البيئة الصفية من خلال خصائصه وجنسه وتحصيله وسلوكياته التي يتسم بها، فضلاً عن ذلك حجم الغرفة المناسب للطلبة الذي يسهل حركة الطالب داخلها والعدد المناسب من الطلبة لسهولة ضبط الصف والسيطرة على الطلاب والابتعاد عن التقليد في التعليم الذي يعتمد على التلقين ولذلك فإن عدم توافر الشروط البيئية الجيدة تجعل الطالب في حالة شرود ذهني أثناء الدرس وتجعله بعيداً عن عمليات التفكير المبتغاة (الزويد، 1990، ص32).

وترى الباحثان ان هناك بعض التدريسيين يعتمدون على الروتين في اساليب عرض المادة والاعتماد على اسلوب المحاضرة بدل المناقشة وهذا العمل الروتيني الذي يتم في الغرفة الصفية لايعطي فرصة التحدي في التفكير ويعزى هذا الاسلوب الى كثرة اعداد الطلبة في حجرة الدراسة الامر الذي يجعل بيئة التعلم في الصف غير قابلة لاحداث تفكير تأملي فعال.

وعليه فان مشكلة البحث يمكن ان تتحدد بالاجابة عن السؤال الآتي ((هل هناك علاقة بين البيئة الصفية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مركز محافظة بابل))

أهمية البحث:

ان الطلاب في صف الدراسة يمثلون العنصر الرئيس والمهم في العملية التعليمية، والبيئة الصفية تشكل الاطار الذي يتم فيه التعلم ولايتطلب تنظيم بيئة التعلم الكثير من الجهد أو التكلفة لكنه يحتاج الى فهم طبيعة المتعلمين، واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية واساليبهم في التفكير، بالإضافة الى حسن التخطيط بحيث يتم استغلال كل جزء وركن من اركان الغرفة الصفية دون ملئها باشياء لاضرورة لها وتوزيع الاثاث والتجهيزات والوسائل والمواد التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأنشطة التي يمكن تنفيذها وانتقال الطلبة من مكان لآخر فيها.

ان للبيئة الصفية دور فاعل في التفوق العلمي للطلاب بما تهيئه من مناخ دراسي يتمثل بتقديم المعرفة الاكاديمية وتوفير الوسائل والامكانيات والنشاطات التعليمية المتنوعة واستراتيجيات الدريس المختلفة بالاضافة الى شخصية المدرس وقدرته في ادارة الصف، فالبيئة الصفية الجيدة لها الدور الاكبر في تحفيز الطالب على التفكير السليم المنشود (قطامي، 2002، ص14).

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر الكائنات بالعقل والقدرة على التفكير وفي رحلاته الطويلة والشاقة من البدائية إلى الحضارة، استطاع بقدرته هذه إن يواجه مشكلات لا حدود لها. والتقدم الحضاري الذي نلمسه في مختلف جوانب حياتنا المعاصرة إنما يعود إلى تطور تفكير أجيال متعاقبة من الجنس البشري كما ترجع الثورة العلمية والتقدم التكنولوجي الهائل خلال القرنين الأخيرين إلى الطريقة العلمية والأساليب السليمة في تفكير الإنسان المعاصر ومنذ بدايات القرن العشرين نادى رجال التربية وعلماءها بأهمية التفكير، إذ ان تعلم التفكير وتعليمه صار مطلباً ضرورياً لجميع الطلبة بحيث لا يقتصر على أكثرهم ذكاءً أو تميزاً ويتم ذلك عندما تتوافر ظروف تعليم فاعلة، ففي عام 1933 أشار ديوي Dewey بوضوح إلى أهمية التفكير التأملية Reflective Thinking في كتابه المشهور كيف نفكر How we think. (سلمان، 2005، ص5) إذ ان احترام العقل واستخدام التفكير، ورفض التقليد، تشير إلى تنمية التفكير وتنقيف العقل البشري (الزعيبي، 2007، ص75).

ان دراسة التفكير التأملية كنمط للتفكير وكسمته من السمات الاصلية لشخصية الفرد يكون الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية لبداية المرحلة الجامعية في تشكيل مفاهيمهم الخاصة وتحديد مواقفهم من الاشياء والقضايا من حولهم واساليبهم في حل مشكلاتهم بطرق ونماذج فكرية مطورة.

وبالنظر الى المجتمع الحديث وازدياد تعقيداته وكذلك تيسر المعلومات وتغيرها بسرعة اكبر مما يقتضي من استخدامها اعادة التفكير بشكل مستمر كذلك تغير الاتجاهات وتغير اساليب حل المشكلات وهكذا تتنامى اهمية استثارة التفكير التأملية في اثناء التعلم لمساعدة الطلاب في تطوير اساليب تطبيق المعرفة الجديدة في المواقف الصعبة خلال نشاطاتهم اليومية للوصول الى مستويات عقلية اعلى (Canning & Reed، 2010، P.86).

لان التأمل يبني لدى الفرد وعياً ذاتياً يساعده على ادراك ممارساته ومشاعره ومعتقداته ويقلل التأمل من التسرع بالامور والعمل بطريقة مدروسة ومتعمدة لتحقيق اغراض محددة عن طريق وضع النتائج المترتبة وفق خطوط العمل كما انه يحول الشخص من مستهلك الى منتج للمعرفة (Lyons، 2010، p12).

ان الميل الى التفكير التأملية عادة لا يقدر بثمن بالنسبة للعقل فهو يقلل من الاجهاد ويحسن التعلم وصنع القرار ويعزز الاداء وبتيح للطلاب الانتقال من ((ماذا في ذلك)) الى كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟ كما يساعدهم على تخزين التعلم في الذاكرة طويلة المدى (Kovalik & Olsen، 2010، p4).

التفكير التأملية يتضمن تقويم الحجج والافتراضات واتخاذ القرارات بينما التفكير الابتكاري يركز على توليد الافكار ذات الاصلية والبدائل التي لاتخضع لمعيار معين وقد اظهرت دراسة فيشر وجود علاقة طردية موجبة بين التفكير التأملية والتفكير الابتكاري بما يشير الى ان كلا منهما يعتمد على الآخر.

ان تنمية القدرات بالنسبة لاي مجتمع تكون باعطاء الفرصة المناسبة لنمو الطاقات المفكرة ويتجسد ذلك بوجود بيئات التعلم المناسبة بعناصرها الاساسية المتمثلة بغياب التهديد وتقديم محتوى وتوافر خيارات متعددة وتوافر وقت كافي وتغذية راجعة والمشاركة والانتماء ودعم المدرس وتفاعله والمناقشة وتوجيه المهام والتنظيم الصفّي وتجديد التدريسي وميله الى الابداع، إذ ان الجو التعليمي الآمن الذي يقدم فيه التعليم يؤزر بمتعلمين مظهرين لمزيد من الاهتمام بالعملية التعليمية وينتقل معهم لاجيال لاحقة (الزعيبي، 2011، ص2).

ومما يعزز اهمية البحث الحالي ان هذا الموضوع يستحق الكثير من البحث وخصوصاً قلة الدراسات في هذا المجال (حسب علم الباحثين) فعسى ان يكون اضافة علمية بما موجود في هذا المجال.

ثالثاً:- هدف البحث: يهدف البحث الى معرفة العلاقة بين البيئة الصفية والتفكير التأملّي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مركز محافظة بابل.

رابعاً حدود البحث:

- الحد المكاني:
- الحد الزمني: العام الدراسي 2014-2015
- الحد المعرفي: البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملّي لطالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الاحياء في مركز محافظة بابل.

خامساً : فرضيتا البحث

- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس البيئة الصفية.
- لا يوجد فرق دال احصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين الوسط الحسابي لدرجات العينة ككل والوسط الفرضي لمقياس التفكير التأملّي.

سادساً : تحديد المصطلحات:

1- البيئة الصفية: Classroom environment

- عرفها الحجاز والعاجز (2007) بأنها: البيئة المدرسية المادية والمعنوية والتي تتضمن العلاقات بين الطلبة وزملائهم والطلبة والمعلمين والادارة الصفية والادارة المدرسية والموارد والابنية والمرافق المدرسية وهي بدورها تؤثر في كم ونوع المخرجات في المنظومة الدراسية (الحجاز والعاجز، 2007، ص7).
- عرفها المشهراوي (2010) بأنها: الفصل المهيأ لعملية التعلم والتعليم بما يحويه من تقنيات تربوية ووسائل تعليمية وانشطة التعلم المفتوح (المشهراوي، 2010، ص30).
- تعرف الباحنتان البيئة الصفية اجرائياً بأنها: التفاعلات التشاركية السائدة مابين الطلبة والكادر التدريسي باستقرار المناخ العام للبيئة الصفية ومخرجات العملية التعليمية.

2- التفكير التأملّي: Reflective Thinking

- عرفه (Lyons 2010) بأنه: نوع من التفكير الذي يعتمد على معالجة اكثر من موضوع في العقل واعطائها اهتماماً جدياً على التوالي (Lyons)، 2010،، p.12
- عرفه (Reed & Canning 2010) بأنه: نوع من التفكير الذي يختلف عن العمليات الاخرى التي يطلق عليها اسم التفكير ويشمل حالة من الشك والتردد والارتباك ووجود صعوبة عقلية تدعو الى التفكير وعمل البحث والاستفسار والعثور على المواد التي يمكن ان تحل هذا الشك وصولاً الى الاستقرار والتخلص من حالة الاضطراب. (Reed & Canning، 2010،، p.120-121)
- تعرف الباحنتان التفكير التأملّي اجرائياً بأنه: التميز البصري والتخطيط من قبل الطلبة للاعمال والاشياء والادراك المتعمق للمواقف وتحليلها بتأني للوصول الى الحلول المنطقية لتحقيق الاهداف .

الفصل الثاني/ الدراسات السابقة وموازنتها والافادة منها

أولاً: الدراسات السابقة

1- الدراسات التي تتعلق بمتغير البيئة الصفية

أ- الدراسات العربية

• دراسة رضوان (2004)

((التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس)

بقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، اصالة) لدى طلبة الصف الرابع الاساسي))

هدفت دراسة رضوان (2004) الى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس) بقدرات التفكير الابتكاري (طلاقة، مرونة، اصالة) لدى طلبة الصف الرابع الاساسي وباستخدام المنهج الوصفي وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الرابع الاساسي في مدارس وكالة الغوث في محافظتي غزة والشمال والبالغ عددهم (3968) طالباً وبلغ عدد افراد العينة (400) طالب بنسبة 100% من المجتمع الاصلي واستخدم في هذه الدراسة مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر والذي اعده للبيئة العربية الكيلاني والعمله واختبار التفكير الابتكاري لتورانس والذي اعده للبيئة العربية عبد الله سليمان وفؤاد ابو حطب ومقياس الدافع المعرفي من اعداد الباحث واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية اختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة الى عدد من التوصيات والمقترحات (رضوان، 2004، ص87).

• دراسة قطامي والعساف (2008)

((التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعتهم للتعلم))

هدفت الدراسة الى التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعتهم للتعلم واشتملت عينة الدراسة (67) طالباً وطالبة اذ تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية ولجمع البيانات قام الباحثان بتطوير مقياسين، مقياس بيئة التعلم الآمنة ومقياس الدافعية للتعلم وظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية دالة احصائياً بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعتهم للتعلم كما اظهرت النتائج تفوق الاناث على الذكور في مستوى ادراكهن لبيئة التعلم الآمنة وعلى جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الصفية الآمنة (قطامي والعساف، 2008، ص12-13).

ب- الدراسات الاجنبية:

• دراسة مسترل (MISTRAL)، 1999

((معرفة العوامل التي يمكن ان تسهم في التحصيل الاكاديمي (المناخ المدرسي) وبيئة حجرة الدراسة ولغة التعليمات

ودافعية التحصيل والاهداف الاجتماعية))

هدفت الدراسة الى التعرف على معرفة العوامل التي يمكن ان تسهم في التحصيل الاكاديمي (المناخ المدرسي) وبيئة حجرة الدراسة ولغة التعليمات ودافعية التحصيل والاهداف الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (125) طالباً من الصفوف العاشر الى الثاني عشر المقيمين في دراسة الاسبانية من المدارس العليا بالمدينة وتراوحت اعمارهم من (14-20) سنة، وقد اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة بين التحصيل وتلك العوامل (Mistral)، 1999، ص39.

• دراسة كوربينين (Korpinen, 2000)

((تحديد العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات مع الاتجاه نحو التعلم ونحو بيئة حجرة الدراسة))

هدفت الدراسة الى التعرف على تحديد العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات مع الاتجاه نحو التعلم ونحو بيئة حجرة الدراسة لمجموعتين من الطلبة (196) استوني، (165) فنلندي من المراهقين اثناء عامهم الاخير بالتعليم الشامل وقد اوضحت النتائج ان الطلبة الفنلنديين كانوا اكثر اتجاهاً ايجابياً نحو التعليم ونحو بيئة حجرة الدراسة من الطلبة الاستونيين وشارت النتائج ان الاناث اكثر اتجاهاً ايجابياً من الذكور في هذين الاتجاهيين (Korpinen)، 2000، ص25.

ولقد تعذر على الباحثين ايجاد دراسات عراقية لمتغير البيئة الصفية.

2- الدراسات التي تتعلق بمتغير التفكير التأملي

أ- الدراسات العربية:

• دراسة بركات (2005)

((العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض

المتغيرات الديمغرافية))

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عيّنتين من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية وطبق لهذا الغرض مقياس ايزنك للتفكير التأملي بعد تعريبه وتطويره على عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة وقد خلصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات اهمها الاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير (بركات، 2005، ص5).

• دراسة الشكعة (2007)

((تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية لبعض المتغيرات))

هدفت الدراسة الى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية فضلاً عن تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي واشتملت العينة (641) طالباً وطالبة بواقع (550) من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الدراسات العليا واستخدم الباحث عدداً من الوسائل الاحصائية لاكمال اجراءات البحث وقد اظهرت نتائج البحث ان مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح كان جيداً كما اظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي لصالح طلبة الدراسات العليا والاختصاص ولصالح الكليات الانسانية بينما لم تكن الفروق داله احصائياً بالنسبة لمتغير النوع (الشكعة، 2007، ص8-14).

ب- الدراسات العراقية//

• دراسة محمد خليل وبتول (2010)

((اثر برنامج تقني مقترح في ضوء الاعجاز العلمي بالقرآن على التفكير التأملي في العلوم العامة لدى المرحلة

الجامعية))

هدفت الدراسة بناء برنامج في مادة العلوم العامة لدى طلبة المرحلة الاولى / قسم معلم الصف الاول بكلية التربية الاساسية وتم اعداد (16) خطة تدريسية يومية على وفق البرنامج التقني في ضوء الاعجاز العلمي في القرآن ومثلها في المجموعة الضابطة، كما تم اعداد اداة الدراسة وهو اختبار التفكير التأملي مؤلف من (35) فقرة.

اختير التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي للمجموعتين الضابطة والتجريبية ذات الاختبار البعدي، بلغ عدد افراد عينة الدراسة (70) طالباً وطالبة للمرحلة الاولى من قسم معلم الصفوف الاولى، وطبقت التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2010-2011) واستغرقت (8) اسابيع درست المجموعة التجريبية على وفق برنامج تقني في ضوء الاعجاز العلمي في القرآن ودرست المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية. بعد تطبيق اختبار التفكير التأملي البعدي ومعالجة البيانات احصائياً اظهرت النتائج اثر البرنامج التقني في ضوء الاعجاز العلمي في القرآن في اختبار التفكير التأملي على افراد المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي على اقرانهم في المجموعة الضابطة بدلالة معنوية (0.05) (محمد خليل وبتول، 2010، ص366-367).

• دراسة الكبيسي (2011)

((أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الادبي))
 هدف البحث التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، تم اختيار شعبتين من أصل ثلاث شعب بلغ عددهم 65 طالباً، بلغ مجموع المجموعة التجريبية (20) طالباً درست بإستراتيجية التساؤل الذاتي، والمجموعة الضابطة (20) طالباً درست بالطريقة الاعتيادية وتمت مكافئة المجموعتين في المتغيرات (العمر الزمني، الذكاء، التحصيل في الجغرافية للسنة السابقة، التفكير التأملي)، واعد اختبارين احدهما تحصيلي تكون من (50) فقرة توزعت على ست مستويات من تصنيف بلوم، والآخر اختبار تأملي تكون من (40) فقرة، واجري للاختبارين الصدق والثبات وتم تحليل فقراته بالنسبة للصعوبة وتميز .
 أظهرت نتائج البحث تفوق المجموعة التجريبية الذين درسوا بإستراتيجية التساؤل الذاتي بالتحصيل والتفكير التأملي وكان حجم التأثير لإستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغير التحصيل والتفكير التأملي كبير باستخدام مربع ايتا، وأوصى الباحث العمل على تدريب مدرسي الجغرافية على استخدام استراتيجيات التدريس الحديث القائمة على أفكار النظرية البنائية، و التي منها إستراتيجية التساؤل الذاتي(الكبيسي، 2011، ص34).

ج- الدراسات الاجنبية:

• دراسة سبانجلير 1999 SPANGLER

((التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين وعلاقة ذلك بتحصيلهم الاكاديمي في مبحث أساليب تدريس الرياضيات في احدى الجامعات الامريكية))

هدفت الدراسة التعرف التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين وعلاقة ذلك بتحصيلهم الاكاديمي في مبحث أساليب تدريس الرياضيات في احدى الجامعات الامريكية، صمم لذلك برنامج استمر عشرة اسابيع، طبق على افراد العينة مقياس قبلي و اخر بعدي لقياس المهارات التعليمية في هذا المبحث، وخلصت الدراسة الى وجود تأثير واضح ودال احصائياً لاستخدام اجراءات البرنامج القائم على التفكير التأملي في اكتساب المهارات اللازمة للتدريس في مبحث الرياضيات (Spangler, 1999, p.69).

• دراسة كيرك 2000 KIRK.

((استخدام نوع من المحادثة الصفية في غرفة الصف وعلاقة ذلك في زيادة التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين))

هدفت الدراسة الى التعرف على استخدام نوع من المحادثة الصفية في غرفة الصف وعلاقة ذلك في زيادة التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين، تكونت عينة الدراسة من ثلاثة فصول (مجموعات صفية) من كلية التربية في احدى الجامعات الامريكية، يدرسون لدى ثلاثة اساتذة مختلفين، ويستخدمون ثلاثة طرق واساليب من طرق المحادثة الصفية وانتهت الدراسة الى وجود فروق دالة احصائياً بين افراد المجموعات الثلاث لمصلحة الافراد الذين تعرضوا لاسلوب المحادثة المرن والذي يسوده الابتهاج والسرور من قبل المدرس، أي الصفوف التي تتلقى تعليماً بأسلوب المرح والمناقشة الحرة يؤدي الى ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى طلاب هذه الصفوف ((Kirk. 2000, p.35).

ثانياً: موازنة الدراسات السابقة

** البيئة الصفية

أ- الدراسات العربية

هدفت دراسة رضوان (2004) الى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس) بقدرات التفكير الابتكاري(طلاقة، مرونة، اصالة) لدى طلبة الصف الرابع الاساسي أما دراسة قطامي والسقاف (2008) هدفت الدراسة الى التعرف على مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم، بلغت عينة الدراسة لرضوان (2004) في محافظتي غزة والشمال (3968) طالباً و(67) طالباً في دراسة

قطامي والعساف (2008) واستخدم مقياس البيئة الصفية لفريز وفيشر والذي اعده للبيئة العربية الكيلاني والعمله واختبار التفكير الابتكاري لتورانس والذي اعده للبيئة العربية عبد الله سليمان وفؤاد ابو حطب ومقياس الدافع المعرفي في دراسة رضوان (2004) أما في دراسة قطامي والعساف (2008) بتطوير مقياسين، مقياس بيئة التعلم الآمنة ومقياس الدافعية للتعلم والوسائل الاحصائية المستخدمة في دراسة رضوان (2004) الاحصائية اختبار (ت) ومعامل ارتباط بيرسون وتوصلت الدراسة الى نتائج عدد من التوصيات والمقترحات أما دراسة قطامي والعساف (2008) اظهرت النتائج تفوق الاناث على الذكور في مستوى ادراكهن لبيئة التعلم الامنة وعلى جميع مجالات مقياس بيئة التعلم الصفية الآمنة.

ب- الدراسات الاجنبية

هدفت دراسة مسترل (Mistral)، 1999 الى التعرف على معرفة العوامل التي يمكن ان تسهم في التحصيل الاكاديمي (المناخ المدرسي) وبيئة حجرة الدراسة ولغة التعليمات ودافعية التحصيل والاهداف الاجتماعية ب (125) طالباً من الصفوف العاشر الى الثاني عشر أما دراسة كورنين (Korpinen)، (2000) هدفت الى التعرف على تحديد العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات مع الاتجاه نحو التعلم ونحو بيئة حجرة الدراسة لمجموعتين من الطلبة (196) استوني، (165) فنلندي من المراهقين اثناء عامهم الاخير بالتعليم الشامل وقد اشارت النتائج في دراسة مسترل (Mistral)، 1999 عدم وجود فروق دالة بين التحصيل وتلك العوامل أما في دراسة دراسة كورنين (Korpinen)، (2000) فقد اشارت النتائج ان الاناث اكثر اتجاهاً ايجابياً من الذكور في هذين الاتجاهيين.

** التفكير التأملي

أ- الدراسات العربية

هدفت دراسة بركات (2005) الى التعرف على مستوى التفكير التأملي لدى عينتين من الطلاب الجامعيين والثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية أما دراسة الشكعة (2007) هدفت الى تحديد مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الماجستير والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية فضلاً عن تحديد الفروق في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيرات نوع الكلية والجنس والمستوى الدراسي اما عينة البحث فقد بلغت في دراسة بركات (2005) (400) طالباً وطالبة بينما بلغت في دراسة الشكعة (2007) (641) بواقع (550) من من طلبة البكالوريوس و(91) من طلبة الدراسات العليا وقد خلصت دراسة بركات (2005) بعدد من التوصيات والمقترحات اهمها الاهتمام بدراسة التفكير التأملي وتدريب المعلمين والطلاب على استراتيجيات هذا النمط من التفكير أما دراسة الشكعة (2007) اظهرت نتائج البحث ان مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس وطلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح كان جيداً كما اظهرت النتائج بوجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التفكير التأملي تبعاً لمتغيري المستوى الدراسي ولصالح طلبة الدراسات العليا والاختصاص ولصالح الكليات الانسانية بينما لم تكن الفروق داله احصائياً بالنسبة لمتغير النوع.

ب- الدراسات العراقية

هدفت دراسة محمد خليل وبتول (2010) بناء برنامج في مادة العلوم العامة لدى طلبة المرحلة الاولى / قسم معلم الصف الاول بكلية التربية الاساسية أما دراسة الكبيسي (2011) هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، كما استخدم منهج البحث التجريبي في الدراستين بواقع (70) طالباً وطالبة للمرحلة الاولى من قسم معلم الصفوف الاولى ذو الضبط الجزئي للمجموعتين في دراسة محمد خليل وبتول (2010) أما في دراسة الكبيسي (2011) فقد بلغت عينة الدراسة (65) طالباً وباستخدام الضبط الجزئي للمجموعتين، وبعد معالجة البيانات احصائياً اظهرت دراسة محمد خليل وبتول (2010) اثر البرنامج التقني في ضوء الاعجاز العلمي في القرآن في اختبار التفكير التأملي على افراد المجموعة التجريبية في اختبار التفكير التأملي على اقرانهم في المجموعة الضابطة بدلالة معنوية (0.05) أما دراسة الكبيسي (2011) فقد اظهرت نتائجها تفوق المجموعة

التجريبية الذين يدرسون بإستراتيجية التساؤل الذاتي بالتحصيل والتفكير التأملي وكان حجم التأثير لإستراتيجية التساؤل الذاتي في كل من متغير التحصيل والتفكير التأملي كبير.

ج- الدراسات الاجنبية

هدفت دراسة سبانجلير ((Spangler, 1999 الى التعرف التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين وعلاقة ذلك بتحصيلهم الاكاديمي في مبحث أساليب تدريس الرياضيات في احدى الجامعات الامريكية أما دراسة كيرك ((Kirk. 2000 هدفت الى التعرف على استخدام نوع من المحادثة الصفية في غرفة الصف وعلاقة ذلك في زيادة التفكير التأملي لدى الطلاب الجامعيين وخلصت دراسة سبانجلير ((Spangler, 1999 الى وجود تأثير واضح ودال احصائياً لاستخدام اجراءات البرنامج القائم على التفكير التأملي في اكتساب المهارات اللازمة للتدريس في مبحث الرياضيات أما دراسة كيرك ((Kirk. 2000 اظهرت وجود فروق دالة احصائياً بين افراد المجموعات الثلاث لمصلحة الافراد الذين تعرضوا لاسلوب المحادثة المرن والذي يسوده الابتهاج والسرور من قبل المدرس، أي الصفوف التي تتلقى تعليماً بأسلوب المرح والمناقشة الحرة يؤدي الى ارتفاع مستوى التفكير التأملي لدى تلاميذ هذه الصفوف.

ثالثاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة

افادت الباحثتان من الدراسات السابقة في الامور الاتية:

- تحديد مشكلة الدراسة الحالية ومرباها.
- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة لاجراءات الدراسة الحالية.
- تحليل نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها.
- بناء اداتي البحث.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اعتمدت الباحثتان منهج البحث الوصفي للدراسات الارتباطية لمناسبتها لظروف بحثهما الحالي، حيث تم اعداد استبانة خاصة لمقياسي البيئة الصفية والتفكير التأملي.

مجتمع البحث:

يشتمل مجتمع البحث طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس الثانوية والاعدادية النهارية للبنات الواقعة في مركز محافظة بابل والتابعة للمديرية العامة لتربية بابل للعام الدراسي 2014-2015، اذ بلغ عدد المدارس (45) مدرسة في مركز محافظة بابل.

عينة البحث:

قامت الباحثتان باختيار اربعة مدارس اعدادية نهارية للبنات من مجتمع البحث بطريقة السحب العشوائي البسيط، اذ بلغ عدد طالبات الرابع العلمي فيها (276).

أداتي البحث:

قامت الباحثتان باعداد استبانة لمقياسي البيئة الصفية والتفكير التأملي، اذ تكونت فقرات المقياسين (30) فقرة، ملحق رقم (2) و ملحق رقم (3) بعد التعديل والحذف عند عرضها على الخبراء والمحكمين.

صدق اداتا البحث وثباتهما:

للتحقق من صدق الاداتين قامت الباحثتين بتحكيماهما من خلال توزيعهما على نخبة من الخبراء والمحكمين المختصين بالعلوم التربوية والنفسية ملحق رقم (1).

وقد تم أخذ الملاحظات والمقترحات حول فقرات المقياسين وفي ضوءها تم تعديل وتطوير الأداتين، ثم استخدمت معادلة كرونباخ اذ بلغ الثبات باتخدام معامل الفا كرونباخ لمقياس البيئة الصفية (0.75) أما لمقياس التفكير التأملي فقد بلغ الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ ايضاً (0.81) وهي نسب مقبولة لاكمال اجراءات البحث الحالي.

تصحيح اداتا البحث:

استخدمت الباحثتان مقياس ليكرت بتدرجات ثلاثة وهي (موافق، موافق الى حد ما، غير موافق) لمقياس البيئة الصفية و (موافق، محايد، معارض) لمقياس التفكير التأملي وباعطاء (3) للمتغير الاول و (2) للمتغير الثاني و (1) للمتغير الثالث.

الوسائل احصائية:

استخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسن والاختبار التائي لعينة واحدة ومعامل الفا كرونباخ لاكمال اجراءات بحثيهما.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج وتفسيرها:

بلغ متوسط درجات افراد العينة والبالغة (276) طالبة على مقياس البيئة الصفية (120.22) وبانحراف معياري (17.109) درجة وهو اقل من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (87) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وجدت فروق لصالح المتوسط الفرضي للمقياس وكما مبين في الجدول رقم (1)

جدول رقم (1)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدى افراد العينة جميعاً على مقياس البيئة الصفية

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
276	120.22	17.109	87	32.283	1.64	دال احصائياً

كما بلغ متوسط درجات افراد العينة (276) طالبة على مقياس التفكير التأملي (127.95) وبانحراف معياري (20.249) درجة وهو اقل من المتوسط الفرضي للمقياس البالغ (96) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة وجدت فروق لصالح المتوسط الفرضي للمقياس وكما مبين في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدى افراد العينة جميعاً على مقياس التفكير التأملي

عدد افراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
276	127.95	20.249	96	26.231	1.64	دال احصائياً

واستخدمت الباحثتان معامل ارتباط بيرسن لمعرفة العلاقة بين درجات مقياس البيئة الصفية البالغ (276) طالبة ودرجات مقياس التفكير التأملي واتضح وجود علاقة طردية موجبة اذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.83).

اذ أظهرت نتائج البحث بان هناك علاقة طردية موجبة بين البيئة الصفية والتفكير التأملي، وهذا يعني ان البيئة الصفية لها دوراً كبيراً في العملية التعليمية فالبيئة الجيدة تخلق جواً من التنافس ومساعدة الطلاب على التركيز والمشاركة التي تظهر قدراتهم كذلك التميز والابداع فضلاً عن اخراج كل مالمديهم من طاقة وامكانيات لزيادة دافعيتهم والكشف عن قدراتهم في التفكير التأملي.

كما ان تنظيم قاعة الدرس وتوفير المستلزمات الضرورية للبيئة الصفية يعزز من التفاعل البناء الطلبة فيما بينهم وبين مدرس المادة، فضلاً عن اهتمام المدرس بالطالب بالاضافة الى تأهيله علمياً يؤكد في بناء علاقة وطيدة فيما بينهما ويؤدي الى توفير فرص متكافئة بين الطلبة في المشاركة وهذه جميعها تخلق بيئة صفية مناسبة تشجع دافعية الطالب للتعلم والتأمل معاً.

ان توفير بيئة صفية مناسبة تشجع الطالب على اعطاء وصفاً دقيقاً للمفاهيم وتوظيف الافكار والاشكال من اجل اعطاء تفسيرات وتوظيف الخبرات والربط بين الافكار للوصول الى الحلول الترابطية وكلما كانت البيئة الصفية قائمة على الاحترام والمودة بين المدرس وطلبته والطلبة فيما بينهم كلما كانت هناك فرص لتنمية القيم والعلاقة الوثيقة لحصول التفكير المنشود لزيادة البنى المعرفية وهذا يوفر فرصة اكبر للتفكير التأملية.

وترى الباحثان ان البيئة الصفية لاتعمل في فراغ وانما ترتبط بعوامل ومتغيرات متعددة فعلاقة الطلبة فيما بينهم وعلاقتهم بمدرسهم ودور الادارة والنمط المستخدم من قبل مدرسهم في مختلف جوانب العملية التعليمية له الاسهام الكبير في تحقيق المخرجات المرجوة منها ويمتد تأثير البيئة الصفية الى كل مايتعلمه المتعلم معرفياً ووجدانياً وادائياً عن طريق تداخله مع كل عناصر العملية التربوية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

- اعداد برامج تدريبية للتدريسيين والطلاب تساعد على تنشيط التفكير التأملية لديهم.
- تشجيع الطلبة وحثهم على المشاركة والتفاعل وتعزيز النجاح.
- تنشيط التفاعلات الايجابية لدى الطلبة واثراء الممارسات الفعالة.
- الاهتمام بالقاعات الدراسية وتوفير المستلزمات الصفية والتي سوف تعكس دوراً ايجابياً لنجاح عملية التعليم.

التوصيات:

- الاستفادة من المقياسين اللذين تم اعدادهما من قبل الباحثين لاجراض الدراسة كادوات بحث في دراسات اخرى.
- ضرورة توفير بيئة صفية تعليمية مناسبة تعمل على زيادة الدافعية للتعلم وتقويتها عند الطلبة.
- الاهتمام بالقاعات الدراسية وتوفير المستلزمات العلمية والتي تنعكس ايجابياً في العملية التعليمية.

المقترحات:

- اجراء دراسة ارتباطية عن علاقة البيئة الصفية بمتغيرات اخرى كالتفكير الناقد والتطور العلمي وغيرها.
- اجراء بحوث تجريبية لنفس متغيرات الدراسة ومعرفة اثرها في عملية التعلم.
- القيام باجراء بحوث تتناول متغيرات البحث الحالي على صعيد التعليم الجامعي.

ملحق رقم (1)

أسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها:

(أ) مقياس البيئة الصفية

(ب) مقياس التفكير التأملي

ت	الاسم واللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل	أ	ب
1	ا.م.د حميد محمد حمزة	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	×	×
3	ا.م.د عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	×	×
4	ا.م.د فرحان عبيد عبيس	طرائق تدريس العلوم الاجتماعية	جامعة بابل/ كلية التربية / العلوم التربوية والنفسية	×	×
5	م. مهدي محمد جواد	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل/ كلية التربية / الاساسية	×	×
6	ا.م.د هادي كطفان	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية/ كلية التربية	×	×
7	ا.م.د عبد الكريم السوداني	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة القادسية/ كلية التربية	×	×
8	ا.م.د علي صكر	علم النفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية	×	×
9	أ.م.د وفاء عبد الرزاق العنكي	طرائق تدريس العلوم العامة	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية	×	×

ملحق رقم (2)

مقياس البيئة الصفية

عزيزتي الطالبة نأمل منك التعاون معنا في هذه الدراسة التي تهدف الى تحسين العملية التربوية في مدارسنا، وان تعبري عن رأيك بصدق ويكون ذلك بوضع علامة (×) للبدل المناسب (موافق، موافق الى حدما، غير موافق) لك في البيئة الصفية.

وشكراً لتعاونك معنا

ت	الفقرات	موافق	موافق الى حدما	غير موافق
1	يستمتع الطلاب في صفي بدراستهم			
2	يتشاجر زملائي في حجرة الدراسة مع بعضهم البعض			
3	كل طلبتي في حجرة الدراسة هم اصدقائي			
4	ييدي زملائي حبهام لاداء اعماله المدرسية دون مساعدة			
5	الطلاب ذوي الذكاء المرتفع هم فقط يمكنهم القيام بما يطلب منهم			
6	صفي ممتع			
7	يتسابق طلبة صفي احياناً لاطهار ايهم ينجز عمله أولاً			
8	بعض الطلبة في صفي هم ليسوا باصدقاء لي			
9	يشعر بعض طلبة صفي بالامتعاض عندما يفشلون في اتقان عملهم كغيرهم من الطلاب			
10	الدراسة في حجرة الدراسة عملية شاقة وصعبة			
11	القليل من تلاميذ صفي يحبون ان يكونوا في المرتبة الاولى			
12	كل زملائي بحجرة الدراسة مقربين بعضهم لبعض			
13	بعض طلبة صفي آنانيون ومزعجون			

14	اشترك مع زملائي فيما يدور في الصف من نقاش وحوار		
15	افضل الحصول على المعلومات من المدرس خلال الحصة وليس من خلال الكتب		
16	وجودي في حجرة الدراسة يمثل مضيعة للوقت		
17	اشعر بالسعادة في صفي		
18	اشعر بان هناك اهتمام شخصي بي في غرفة الصف		
19	يشجعني مدرسي في غرفة الصف على بذل الجهد اللازم للنجاح		
20	وجودي في غرفة الصف يساعدني على تحقيق اهداف عالية بالتحدي		
21	يقدم لي في غرفة الصف العديد من الانشطة التي تبقيني مهتماً بها		
22	معظم طلاب صفي يهتمون بانفسهم فقط		
23	معظم طلاب صفي يحترم بعضهم البعض		
24	اشعر بالامان في صفي اكثر مما هو بالمنزل		
25	يقوم بعض طلاب صفي بتهديد وترهيب زملائهم الاخرين		
26	اشعر بقدر كبير من الامان في صفي		
27	يربط مدرسو صفي بين ماتعلمه والحياة خارج غرفة الصف		
28	يشجعني مدرسو صفي على التعلم		
29	اشعر بالامان في صفي اكثر مما هو عليه خارجه		
30	معظم زملائي في غرفة الدراسية يستطيعون القيام باعمالهم المدرسية دون مساعدة		

ملحق رقم (3)

مقياس التفكير التأملي

عزيرتي الطالبة.....

يحتوي هذا المقياس على مجموعة من العبارات، والمرجو أن تقرئي كل عبارة جيداً، وتحاولي ان تفهميها وتحدي درجة موافقتك أو معارضتك لها، بحيث تعكس اجابتك شعورك الحقيقي بكل صدق، وذلك بوضع علامة أمام كل عبارة على النحو الآتي (×) لاختيار واحد فقط من البدائل المتوفرة لديك (موافق، محايد، معارض).

ت	الفقرة	موافق	محايد	معارض
1	اقوم بتنفيذ بعض الانشطة دون التفكير بما افعله			
2	يتطلب منا تنفيذ الانشطة فهم المفاهيم التي درسناها في المواد الدراسية			
3	افكر احياناً حول الطريقة التي ينفذ بها الآخرون الانشطة لعلمي اتوصل الى طريقة افضل			
4	اشعر ان نظرتي الى نفسي قد تغيرت نتيجة تنفيذي للانشطة			
5	احب ان اراجع ما عملته للاستفادة من طرق بديلة ان وجدت			
6	تتحدي بعض الانشطة افكاري السابقة			
7	اتأمل احياناً في اعمالي لمعرفة فيما اذا كان بامكاني ان اكون افضل			
8	احتاج الى فهم المادة التي درسناها من اجل تنفيذ الانشطة العملية			
9	اذا اتبعت ما يقوله المدرس فانني احتاج للتفكير كثيراً في الانشطة			
10	في كثير من الاحيان اعيد تقييم تجربتي لاتعلم من خلالها واحسن ادائي اللاحق			
11	لتنفيذ هذه الانشطة احتاج للتفكير المستمر في المواد التي تعلمتها			
12	اضع رسومات واشكال للموضوعات المثيرة للتفكير			
13	اظهر العلاقة بين المفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها			

14	أحدد الفجوات العلمية في الموضوعات التي أدرسها		
15	أعمل على تعديل التصورات الخاطئة في الموضوعات التي أقرأها		
16	أجتهد لأصل الى نتائج واضحة مبنية على اسس منطقية		
17	أستخدم التسلسل المنطقي للأفكار للوصول الى استنتاجات منطقية		
18	أخذ الوقت الكافي في التفكير لأصل الى حلول سليمة		
19	أضع حلول مقنعة من خلال ربط الخبرات الحالية بالخبرات السابقة		
20	أفضل المواضيع التي تحتاج الى التخيل والتنبؤ في الوصول الى الحلول المنطقية		
21	أحلل المواقف العلمية بشكل واضح بعيد عن العشوائية		
22	أناقش أحياناً الآخرين في طرق تفكيرهم وأحاول التفكير بطريقة أفضل		
23	أيتطلب النجاح فهم محتوى المواد المراد تعلمها		
24	أتابعني لما يقوله المعلم يغنيني عن التفكير في المادة المقررة		
25	أثناء دراستي اكتشفت أخطاء كنت أعتقد سابقاً أنها صحيحة		
26	أطرح أكثر من حل للموضوعات لأصل من خلالها للحل الأمثل		
27	أدقق في صدق المعلومات التي أقرأها من حيث (الحدثة، قابلية التحقيق)		
28	أضع الاسئلة التي أتوقع نتائجها		
29	أعطي وصفاً دقيقاً للمفاهيم التي أدرسها وأوضح مكوناتها		
30	أحدد العلاقات غير الصائبة في الموضوعات التي أدرسها		

المصادر

- إبراهيم، بسام عبد الله طه (2009). التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- بركات، زياد (2005). العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم، جامعة البحرين.
- التكريتي، جنان قحطان (2011). اثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير وحس الاستطلاع المعرفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة (اطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية بن رشد، جامعة بغداد).
- الحجار، رائد وفؤاد العاجز (2007). تقويم ابعاد المناخ المدرسي في التعليم الحكومي الفلسطيني كمدخل للإصلاح المدرسي، جامعة الأقصى، فلسطين.
- الحلاق، علي سامي (2007). اللغة والتفكير الناقد اسس نظرية واستراتيجيات تدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- جيروان، فتحي عبد الرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- كاظم، حيدر طارق (2011). عادات العقل المستندة الى نصفي الدماغ على وفق اداة هيرمان للسيادة الدماغية لدى الطلبة المتميزين واقرانهم العاديين (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية / صفي الدين الحلي، جامعة بابل).
- محمد خليل وبتول جاسم (2010). اثر برنامج تقني مقترح في ضوء الاعجاز العلمي بالقرآن على التفكير التأملي في العلوم العامة لدى المرحلة الجامعية، مجلة كلية التربية، واسط، رسالة ماجستير منشورة.
- رضوان، وسام سعيد (2004). علاقة الدافع المعرفي والبيئة الصفية بالتفكير الابتكاري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر.

- سلمان، خديجة حسن (2005). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية/ الجامعة المستنصرية.
- الزعبي، ابراهيم احمد سلام (2007). اثر استراتيجية التفكير المزدوج في التحصيل المباشر والمؤجل في تدريس وحدة الفقه، مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية، المجلد 19، العدد1، المملكة العربية السعودية.
- الزعبي، نزار (2011). اثارة دافعية الطلبة للتعلم، جامعة الاسراء، عما.
- الزبود، نادر فهمي وآخرون (1990). التعلم والتعليم الصفّي، ط3، عمان.
- الشكعة، علي (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة الكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، المجلد 21.
- قطامي، يوسف ونايفة قطامي (2002). إدارة الصفوف، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- قطامي، يوسف والعساف (2008). التعرف على مدرّكات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعتهم للتعلم. اطروحة دكتوراة غير منشورة، عمان الاردن.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد (2011)، أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الخامس الادبي مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية ص358-387 / جامعة الانبار منشور.
- المشهراوي، بسام محمد (2010). الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة، جامعة الازهر، غزة.
- وطفة، علي سعد (2009): قراءة في كتاب عادات العقل، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.
- * Canning, N. and Reed, M. (2010): Reflective practice in the Early years, First edition, U. S. A: SAGE publication.
- * Kovoailk, Sand Olson, K. (2010): KidS Eye View of Science: A Conceptual Intyegrated APProach to Teaching Science K – 6, first edition, U S. A: Sage.
- * Lyons, N. (2010): Handbook of reflection and Replective inquiry: Mapping a way of Knowing for professional reflective inguriy, U. S. A: Sprringer.
- * Mistrak.A.M:(1999).Factors contributing to the academic of Hispanic limited English proficient high school students, Dissertation Abstracts International Spangler, M. D (1999) “ Reflective thinking among preservice elementary mathematics teachers”. Journal for Research in Mathematics Education, V. 30, N. 3.

فاعلية استراتيجية التفكير بالمقلوب في التحصيل

لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوربي

م.م. فاطمة صبيح مهدي الجبوري م.م. امنية حاتم عبد الواحد الصائغ

The Reliability of the Reverse Thinking Strategy in the Acquisition of the European History For the Female Students of the Fifth Preparatory Literary Class**Asst. Lect. Fatima Sabeeh Mahdi Al-Juburi****Asst. Lect. Amina Hatim Abdul Wahid Al-Sa'ig****Abstract**

The study aims at assessing the reliability of the reverse thinking strategy in the acquisition of the European history for the female students of the fifth preparatory literary class. The sample of the study is divided into two groups: the experimental group and the controlling one.

الملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحثان تصميمًا تجريبيًا يقع في حقل التصاميم التجريبية ذات الضبط الجزئي واختباراً نهائياً لمجموعتي البحث إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

اختار الباحثان قصدياً (ثانوية الحلة) الواقعة في حي بابل، مركز محافظة بابل، واختارت عشوائياً شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية، وشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وبلغت عينة البحث (70) طالبة بواقع (35) طالبة في المجموعة التجريبية و(35) في المجموعة الضابطة.

كافأ الباحثان بين طالبات المجموعتين في المتغيرات الآتية: (درجات اختبار نصف السنة لمادة التاريخ للعام الدراسي (2014-2015)، العمر الزمني محسوباً بالشهور، التحصيل الدراسي للآباء والامهات. وصاغ الباحثان (100) هدفاً سلوكياً للموضوعات التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وأعدت خططاً يومية لتدريس مجموعتي البحث وتم عرضها على نخبة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة صلاحيتها وملاءمتها لطالبات الصف الخامس الأدبي. أما أداتا البحث فقد أعد الباحثان اختباراً للتحصيل مكوناً من خمسين فقرة، بعد ان تم التأكد من صلاحية فقراته من الخبراء.

وطبق الباحثان اختبار التحصيل على مجموعتي البحث بعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت (ثمانية اسابيع)، إذ بدأت في يوم الاحد الموافق 2015/2/16، وانتهت في يوم الثلاثاء الموافق 2015/4/6.

واستعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية: الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي (كا2)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة معامل الصعوبة والتمييز، ومعادلة فاعلية البدائل غير الصحيحة، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصل الباحثان إلى: تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة التاريخ باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب، على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات منها:

- 1- استعمال باستراتيجية التفكير بالمقلوب كبدل عن طرائق التدريس الاعتيادية والافادة من نتائج البحث الحالي التي تجعل من الطالبة محورا للعملية التعليمية-التعلمية.
 - 2- ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات التفكير بالمقلوب تبعاً لميول الطلبة، وتبعاً لطبيعة المواد الدراسية.
 - 3- اجراء دورات تدريبية في اثناء الخدمة لمدرسات التاريخ في المرحلة الاعدادية لتدريبهن على استعمال الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية التفكير بالمقلوب
- واقترح الباحثان إجراء الدراسات الآتية:

- 1- اجراء دراسة مماثلة على طلاب الصف الخامس الادبي.
 - 2- اجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية اخرى.
- الكلمة المفتاحية: التفكير بالمقلوب في مادة التاريخ الالوي**

الفصل الاول

التعريف بالبحث

1. مشكلة البحث:

أدت التغيرات والتطورات العالمية التي شهدتها العالم مؤخرًا إلى اتساع الفجوة بين احتياجات الطلبة التعليمية والتربوية وقدرات المدرسين المهنية، على مواكبة التغيرات الحضارية السريعة، وأصبح إلزامًا أن تتطور العملية التربوية وأن تواكب مناهجها وطرائق تدريسها هذه التغيرات عن طريق الأخذ بالفلسفات الحديثة لتدريس المواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة وأساليبها المستعملة وبلوغ الأهداف التعليمية التي تسهم في إعداد مواطنًا واعيًا يفكر بطريقة علمية (السليتي، 2008: 7). وما يزال مسار العملية التعليمية تقليديًا بالمقارنة مع المستجدات والاتجاهات الحديثة، إذ أن أساليب التدريس التقليدية تسعى إلى صب الطالبات في قالب ذي نسق محدد ومغلق من ثم تبعدن عن باب التخيل والمخاطرة والمغامرات الفكرية (الفنيش، 1975: 105). فضلًا عن ذلك أن مادة التاريخ تهتم بحفظ المعلومات وتلقينها أكثر من اهتمامها بأنماط التفكير وتنميتها، إذ أن تدريس هذه المادة يعتمد بدرجة كبيرة على الطريقة التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين وقلة الاستعمال للأنشطة والوسائل التعليمية مما أدى إلى ضعف الطالبات في فهم واستيعاب هذه المادة من ثم ضعف التحصيل لديهن (حلاق، 2006: 98). وبالإضافة إلى الصعوبات التي ذكرت فإن الاختبارات التي تقوم الطلبة، مازالت مقيدة معتمدة بالدرجة الأساس الحفظ والاستظهار دون تنوع في الأسئلة التي تعتمد المهارات العليا للتفكير مثل التحليل والتركيب والنقد والموازنة، فضلًا عن صعوبة الطريقة ومادة التاريخ والمدرس.

أهمية البحث:

إن الثورة المعرفية سمة من سمات العصر الحديث وبرامجها تمتد إلى العملية التربوية من مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها بوصف التربية مسؤولة عن تأهيل الأجيال لمواجهة المتغيرات ومواكبة مظاهر التطور التي يشهدها العالم والتي تتسم بالتنوع والتسارع على مستوى العالم الذي يحيط بنا (عطية، 2010: 247) فالتربية هي عملية منظمة ومخططة لأحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الفرد، من أجل تطور متكامل للشخصية في جوانبها الجسمية والعقلية والوجدانية والاخلاقية والاجتماعية (ابو جادو، 2003: 425).

ولا يستطيع الفرد ولا المجتمع أن يستغني عن التربية وهي بمعناها الشامل نشاط كلي يؤثر في تكوين الفرد وأداة لديمومة الحياة فهي لا تقتصر على مدة أو مرحلة معينة بل إنها تمتد مع الإنسان منذ ولادته وحتى مماته (مهدي وآخرون، 2002: 6).

وبذلك أصبح التعليم في التربية يهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات والاتجاهات التي تمكنهم من النجاح في حياتهم العملية والاجتماعية ومواجهة تحديات المستقبل بطريقة علمية منهجية تستند في أحوالها إلى أسس التفكير العلمية السليمة ومن الواضح أن مثل هذا المفهوم للتعليم يصعب تحقيقه من خلال الطرائق الاعتيادية التي تمارس في أغلب مدارسنا والتي تعتمد على التلقين والإلقاء (عليان ومحمد، 2003: 228).

ويرى الباحثان أن استراتيجية التفكير بالمقلوب من الاستراتيجيات التي تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة تساعد الطلبة في تنمية مهاراتهم العقلية وتدريبهم على الابتكار واستعمال أساليب بديلة عند طرح الأفكار ومعالجتها، والتفكير بالمقلوب يسهم في إثارة معظم حواس الطلبة في أثناء العملية التعليمية ويجعلهم أكثر انتباهًا إذ تعتمد على توليد الأفكار

وتتمية روح الحماس والمشاركة الفعلية في التدريس وإتاحة الفرصة للكشف عن طاقاتهم الكامنة لأنها تمنح الطالب والمدرس الحرية أثناء التدريس وتؤدي إلى زيادة مساحة الاتصال والتواصل بين المدرس والطالب.

وأن الصف الخامس الأدبي هو المرحلة المناسبة لإجراء البحث لما لهذه المرحلة من خصائص نفسية وبها تنمو المهارات العقلية وتتسع خبراتهم وتتوسع مداركهم في إدراك مواطن الجمال فهم على نضج عقلي معرفي متوازن.

وتتجلى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

- 1- يعد البحث الحالي إضافة نوعية للمكتبة التربوية في مجال تعليم التفكير الذي يمكن ان يكون مرجعا لطلبة الدراسات العليا والمدرسين والمشرفين للإفادة من منهجيتها وخططها التدريسية واختبارها التحصيلي
- 2- أهمية استراتيجية التفكير بالمقلوب بوصفها طريقة جديدة في تدريس التاريخ تسهم في تطوير استراتيجيات تدريس التاريخ وإثراء الحصيلة الفكرية للطلبة.
- 3- أهمية تنمية تفكير بأنواعه في البيئة التعليمية
- 4- أهمية المرحلة الإعدادية، لأنها تعد من المراحل المهمة لنضج التفكير ومواصلة دراستهم الأدبية وتأهلهم للدخول في مراحل جديدة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف على (فاعلية التفكير بالمقلوب في التحصيل لدى طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ).

فرضية البحث:

- 1- ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0, 05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن التاريخ بإستراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن التاريخ بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

- 1- الحدود المكانية: المدارس الاعدادية والثانوية للبنات في مركز محافظة بابل.
- 2- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2014 -2015 م.
- 3- الحدود البشرية: عينه من طالبات الصف الخامس الادبي.
- 4- الحدود المعرفية: موضوعات من كتاب التاريخ للصف الخامس الادبي.

تحديد المصطلحات:

الفاعلية: عرفها كل من

1. (زيتون، 2005): "بأنها القدرة على تحقيق الاهداف" (زيتون، 2005: ص54).
 2. (عطيه، 2008): "بأنها تحقيق الهدف والقدرة على الانجاز وهي المقياس الذي نتعرف به على اداء المدرس وأداء المتعلم لدوريهما في عملية التعلم والتعليم" (عطيه، 2008: ص61).
- وعرفها الباحثان إجرائيا:

بأنها مستوى الانجاز الذي تبلغه طالبات المجموعة التجريبية في التحصيل نتيجة التدريس بأستراتيجية التفكير بالمقلوب مقارنة مع طالبات المجموعة الضابطة في مادة التاريخ المقرر تدريسه للصف الخامس الادبي.

الاستراتيجية: عرفها كل من:

- 1- (الحلاق، 2007): نمط الافعال والتصرفات التي تخدم لتحقيق نتائج معينة وهذه التصرفات والافعال تعمل على وفق تحقيق نتائج مرغوب فيها(الحلاق، 2007: 105)

2- (الهاشمي وطه، 2008): مجموعة من الافكار والمبادئ التي تتناول مجالا من المجالات المعرفية الانسانية بصورة شاملة ومتكاملة تنطلق نحو تحقيق اهداف ثم تضع اساليب تقويم مناسبة لتعرف مدى نجاحها وتحقيق الاهداف التي حددتها من قبل.(الهاشمي وطه، 2008: 19)

وقد عرفها الباحثان أجرائيا:

مجموعة من الاجراءات الانشطة التي خطط لها واتبعتها الباحثان في تدريس المجموعة التجريبية موضوعات مادة التاريخ الاوربي للصف الخامس الادبي ومساعدتهم على التحصيل الدراسي لتلك المادة.

التفكير بالمقلوب:

عرّفه كل من:

1- (ابو جادو) بأنه: " احدى الاستراتيجيات التي تمكن الفرد من العمل على تفحص المشكلة وتخليق افكار جديدة بحيث تتعامل مع المشكلة او القضية المطروحة من كل الزوايا والاتجاهات وبالتالي يمكن رؤية الموضوع من جوانب عدة.(أبو جادو، 2007: 194)

2-(عطية) بأنها: " استراتيجية تقوم على وضع المتعلم امام موقف وجذب انتباهه عليه وملاحظته بدقة ثم حثه على تخيل عكس الموقف او الصورة وتصور ما يحصل لو حصل العكس ".(عطية، 2009: 227)

عرفها الباحثان اجرائيا: هي احدى الاستراتيجيات التي تعمل على تنشيط الذهن وتمرينه لتوليد الافكار الابداعية لتمكين طالبات المجموعة التجريبية لان ينظرن الى الظاهرة مجردة من اسبابها او عكس اسبابها أو إرجاعها او الموضوع على ما كان عليه او عرضه بصورة متناقضة (مقلوبه) لعرض الموضوعات التاريخية على شكل مشكلات تتحدى تفكيرهن للتوصل إلى فهم اكبر للموضوعات التاريخية.

*التحصيل:

عرفه كل من:

1- (ابو جادو) بأنه: "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مدة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الإستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات".(أبو جادو، 2003: 469)

2-(البابوي وأحمد) بأنه: "النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه في تعلم سبق ان تعلمه". (البابوي وأحمد، 2013، 34)

عرفها الباحثان اجرائيا: هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من الدرجات في اختبار التحصيل النهائي الذي اعدته الباحثة بعد دراستهن موضوعات كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الخامس الأدبي.

الصف الخامس الادبي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية بفرعها الادبي اذ يتوسط بين الرابع والسادس الاعدادي وهو ممهّد للدخول في المرحلة الجامعية.

التاريخ:

أ. (الجمال، 2005) بأنه: " كل شيء حدث في الماضي، فهو علم يتناول النشاطات الإنسانية كافة في الأزمنة المختلفة مما جعله علم ذات صلة بكل العلوم" (الجمال، 2005، ص7).

ب. (جعفر 2007) بأنه: "ما استطاع الإنسان ان يعرفه عن الحوادث الماضية طبيعية او اجتماعية ولا يشترط في هذه المعرفة ان تكون مدونة تدويناً خطياً بل تشمل فضلاً عما هو مدون على الورق أو الجلد أو الجدران من آثار بشتى اللغات ومختلف الرموز، البقايا التاريخية جميعها للمعابد والكهوف والجسور والابنية على اختلاف انواعها "(جعفر، 2007: ص45).

وعرفها الباحثان إجرائياً:

بأنه مجموعة من الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعليمات التاريخية التي يتضمنها كتاب تاريخ المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الخامس من المرحلة الإعدادية في العراق للعام الدراسي (2014_2015).

الفصل الثاني

جوانب نظرية

الاستراتيجيات تعليم مهارات ما وراء المعرفة:

ان اهم استراتيجيات ما وراء المعرفة التي يمكن ان يستعملها المعلم في البيئة الصفية والتي تساعد المتعلمين في حل المشكلات وتنمية تفكيرهم والسيطرة عليه والتحكم فيه ومراقبته بصورة مستمرة من اجل تعديله، وتحسينه من حين لآخر من اجل الوصول الى أهدافهم هي:

- 1- استراتيجية مخططات المفاهيم
- 2- استراتيجية العصف الذهني
- 3- استراتيجية الاستجواب الذاتي
- 4- استراتيجية استعمال سجلات التفكير
- 5- استراتيجية القولية او النمذجة
- 6- استراتيجية الجودة الشاملة
- 7- استراتيجية لاحظ-عكس-اشرح (التفكير بالمقلوب). (عفانة ونائلة، 2007: 134)

استراتيجية التفكير بالمقلوب (لاحظ -عكس-اشرح)

تُعد استراتيجية التفكير بالمقلوب إحدى استراتيجيات التفكير الابداعي؛ لأنّ الذهن يفكر بطريقة مختلفة او غير مألوفاً ومجرد التفكير بأسلوب غير مألوف ينخرط الفكر في الإبداع والخلق ومن هنا يمكن ملاحظة العلاقة بين الإبداع والتفكير بالمقلوب والتي تمثل عملية ذهنية نشيطة تطلب قدرات ذهنية عالية الكفاءة والفعالية وخصوصاً في ايجاد الافكار غير الاعتيادية، ويقوم هذا النمط من انماط التفكير على وضع المتعلم أمام موقف يجعله في حالة من عدم التوازن الامر الذي يجعل ذهنه ينشط في عملية التفكير للبحث عن حل واعادة التوازن لان حالة عدم التوازن هذه تعد أمراً ضرورياً ولازماً من لوازم تنشيط التفكير والحصول على منتجات فكرية غير تقليدية (عطية، 2009: 227)، وفي حقيقة الامر ان هنالك مسميات متعددة لمفهوم هذه الاستراتيجية، فبعضهم يطلق عليها التفكير بالمقلوب او استراتيجية لاحظ -فكر-اشرح او استراتيجية المتناقضات او استراتيجية العكسية.

وتضع هذه الاستراتيجية تحت تأثير المواقف التعليمية المتعارضة مع ما يعيه أو ما يمتلكه من الخبرات السابقة، مما يثير عنايته ويجعله متشوقاً لمعرفة هذا التناقض، والبحث والاستقصاء عن تفسير مقنع لحل هذا التناقض وتفسيره (عفانة ويوسف، 2009: 167)، وتركز هذه الاستراتيجية على تحقيق هدف في غاية الاهمية، وهو كيفية تعديل مفاهيم المتعلمين عن الظواهر الطبيعية والاجتماعية ولتحقيق هذا الهدف فإن الاستراتيجية تمر بمراحل هي:

- 1- جذب انتباه الطلبة على شيء معين في البيئة، أو موقف معين بأحد اساليب الاثارة القوية، وحث الطلبة على مشاهدة الموقف أو الظاهرة بدقة، ، والتفكير الدقيق، في خصائصها، وما يتصل بكيفية حدوثها، والبدائل الممكنة لحدوثها.
- 2- حث الطلبة على قلب الاشياء أو عكسها، أو عكس أسباب الحدث، ثم استنتاج ما يحصل لو كان الأمر معكوساً، في هذه الخطة تعزز عمليات التفكير، وينشط التساؤل عند الطلبة حتى يصلوا إلى افكار جديدة.
- 3- تجميع الافكار التي تولدت من عمليات التفكير بالمقلوب ومناقشتها مناقشة جماعية بين الطلبة والمدرس وصولاً الى الاستنتاجات والمسوغات التي تتعلق بالظاهرة المطروحة وأسبابها. (زاير وآخرون، 2013:). (لافي، 2006: 45-46)

دور المعلم في هذه الاستراتيجية:

- 1- موجو ومرشد وطراح للموضوعات لأثارة انتباه المتعلمين وتشجيعهم على التساؤل.
- 2- منظم للبيئة الصفية لإحداث التفاعل المرموق.
- 3- مساعد في اعطاء معلومات إضافية للمتعلمين لحل التناقض الناتج عن الموقف التعليمي. (عفانة ونائلة، 2007، 137)

أهداف استعمال هذه الاستراتيجية:

- 1- تنشيط الجانب الایسر من دماغ المتعلم عن طريق عكس الاشياء وإثبات صحتها من خطأها ثم التوضيح المبررات واسباب حدوث الظاهرة.
- 2- تنشيط القدرة اللغوية واللفظية للجانب الایسر من دماغ المتعلم حيث يقوم المتعلم بتوضيح وتفسير سبب حدوث الظاهرة وكيفية التعامل معها.
- 3- المساعدة على حل التناقضات التي تنشأ من عكس الاشياء حيث تعد التناقضات من أهم سمات الجانب الایسر من الدماغ حيث يسعى المتعلم الى فهم الاختلافات والتناقضات الناتجة عن عكس الاشياء ومحاولة التعامل معها بجدية. (عفانة ويوسف، 2009: 184)

شكل (2)**الفرق بين الدرس بالطريقة التقليدية والاستراتيجية التفكير بالمقلوب**

درس حسب الطريقة التقليدية	درس حسب (التفكير بالمقلوب)
1-محورها المدرس.	1-محورها الطالب.
2-المعرفة توجد خارج الطالب.	2-المعرفة توجد في عقل الطالب نفسه.
3-الطالب سلبي من ناحية تلقي المعلومات.	3-الطالب إيجابي ونشط.
4-التعلم فردي.	4-التعلم تعاوني.
5-المدرس يتقبل من الطالب الاجابة الصحيحة فقط.	5-يتقبل المدرس أراء كل الطلبة أيأ كانت صحيحة كانت أم خاطئة ويقود الطالب للوصول الى الإجابة الصحيحة.
6-يعتمد الطالب الكتاب المدرسي فقط كمصدر وحيد للحصول على المعرفة	6-يعتمد الطالب مصادر متنوعة للوصول الى المعرفة.
7-يعتمد المدرس على الاختبارات التحريرية لتقييم مستوى الطالب فقط.	7-يعتمد المدرس على بدائل مختلفة لتقييم مستوى الطالب الدراسي.

الدراسات السابقة:

عدم وجود دراسات سابقة للمتغير المستقل حسب علم الباحثان.

الفصل الثالث**منهجية البحث وإجراءاته****أولاً: منهج البحث:**

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث والإجراءات العملية المستعملة من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب وتحديد مجتمع البحث وعينته، وإجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث وضبط المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في سلامة التجربة ومستلزمات البحث وأداتا البحث وما يتعلق بها من صدق وثبات، وإجراءات تطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وعلى النحو الآتي:

ثانياً: التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة، ويدرس اثر المتغير المستقل في المتغير التابع بغية التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل الى التصميمات التي

تحكم نتيجة المتغير التابع، وقد اختار الباحثان تصميمًا تجريبيًا ملائمًا لظروف البحث الحالي وذا ضبط جزئي فجاء التصميم على الشكل الآتي:

شكل (3)

التصميم التجريبي

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداة البحث
التجريبية	التفكير بالمقلوب	التحصيل	اختبار التحصيل
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		
حساب الفرق بين المجموعتين في درجات الاختبار			

ثالثاً مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع البحث الحالي من المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل للعام الدراسي 2014-2015، ومن أجل ذلك زار الباحثان المديرية العامة لتربية محافظة بابل وظهر أن عدد المدارس الإعدادية النهارية للبنات في مركز محافظة بابل (9) مدارس إعدادية.

2. عينة البحث

أ. عينة المدارس

بعد أن حدد الباحثان المدارس المشمولة بالبحث وعددها (9) مدارس اختاروا مدرسة ثانوية الحلة النهارية للبنات قصدياً لإجراء بحثهما فيها وذلك لاحتواء المدرسة على كافة الظروف المناسبة لأجراء التجربة وبداء رغبة إدارة المدرسة واستعدادها للتعاون مع الباحثان في تطبيق التجربة.

ب. عينة الطالبات

بعد أن اختار الباحثان قصدياً ثانوية الحلة الواقعة في حي بابل، فوجد أنها تحوي على شعبتين للصف الخامس الأدبي وهي (أ، ب)، اختار الباحثان شعبتي (أ، ب) بطريقة عشوائية** لتكونا مجموعتي البحث، بلغ عدد طالباتهما (70) طالبة منهم (35) طالبة في شعبة (أ) وهي المجموعة الضابطة، و(35) طالبة في شعبة (ب) وهي المجموعة التجريبية.

رابعاً: تكافؤ مجموعتي البحث

قبل الشروع ببدا التجربة حرص الباحثان على تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج هذه التجربة وهي:

1. العمر الزمني للطالبات محسوبا بالشهور.

2. التحصيل الدراسي للآباء.

3. التحصيل الدراسي للأمهات

4. درجات مادة التاريخ في اختبار نصف السنة للعام الدراسي 2013-2014.

وقد حصل الباحثان على البيانات والمعلومات المتعلقة بالعمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين، ودرجات التاريخ في اختبار نصف السنة من البطاقة المدرسية وسجل الدرجات ودفاتر الطالبات الامتحانية بالتعاون مع إدارة المدرسة.

خامساً: ضبط المتغيرات غير التجريبية Independent Variables:

ان عملية ضبط المتغيرات لها اهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية والانسانية وذلك بسبب تعدد متغيراتها، ولكون هذه المتغيرات في معظم الاحيان افتراضية لا تخضع للملاحظة المباشرة، لذا حاول الباحثان ضبط المتغيرات او العوامل التي قد تؤثر في اجراءات البحث التجريبي ومن ثم في نتائجه، وذلك لتقليل قدر الامكان من الآثار التي قد تحدث

* كتب الباحثان أسماء الشعب على أوراق صغيرة ووضعتها في كيس وسحبت ورقتين اللتين تحملان اسمي الشعبتين (أ، ب) في كيس وسحب الورقة الأولى لتكون المجموعة الضابطة، فكانت الورقة المسحوبة تحمل اسم شعبة (أ)، أما الورقة التي تحمل اسم الشعبة (ب)، فكانت المجموعة التجريبية.

في أثناء التجربة وكذلك للتحقق من ان أي تغير سوف يحدث في المتغير التابع سوف يكون سببه المتغير المستقل وليس متغيراً آخر، إذ ان عملية ضبطها يؤدي الى نتائج أكثر دقة.

سادساً: تحديد المادة العلمية

حدد الباحثان المادة العلمية التي ستندرس لطالبات مجموعتي البحث في أثناء مدة التجربة وهي موضوعات من كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي للعام الدراسي 2014-2015.

سابعاً: صياغة الأهداف السلوكية

صاغ الباحثان (80) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى موضوعات مادة التاريخ التي ستندرس في أثناء التجربة موزعة بين مستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم) لان مستويات هذا المجال تلائم الطالبات في مرحلة الدراسة الإعدادية، ويمكن ملاحظتها بقياسها بسهولة اودعاها في استبانة وعرضها على مجموعة من الخبراء لمعرفة آرائهم في مدى صلاحيتها ومدى تغطيتها للمادة الدراسية، وبعد الإطلاع على آرائهم أجريت التعديلات اللازمة عليها.

ثامناً: إعداد الخطط التدريسية

إن التخطيط للتدريس من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية ومن المهارات التدريسية الواجب على المعلم إتقانها، إذ يهتدي بها المعلم للسير على وفق خطواتها المرسومة من أجل تحقيق أهداف الدرس، والخطط التدريسية هي مجموعة الإجراءات المنظمة المطلوبة لتحديد محتوى المادة الدراسية وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المتاحة واستعمالها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعية للعملية التعليمية. (عليان، 2010: 213)

وقد أعدَّ الباحثان الخطط التدريسية للموضوعات المقرر تدريسها في أثناء التجربة لطالبات مجموعتي البحث، فالمجموعة التجريبية أعدت لها خطط على وفق استراتيجية التفكير بالمقلوب، والمجموعة الضابطة أعدت لها خطط تدريسية في ضوء التدريس بالطريقة الاعتيادية.

وعرضت أنموذجين من هذه الخطط على مجموعة من الخبراء والمتخصصين بالتاريخ وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية، للإفادة من آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة الخطتين وجعلهما سليميتين تضمنان نجاح التجربة، وفي ضوء ما أبداه الخبراء تم إجراء بعض التعديلات عليهما، وأصبحتا جاهزتين للتنفيذ.

تاسعاً: إجراء التجربة

بعد استقرار النظام المدرسي وثبات جدول الحصص اليومي وبعد أن انتهت الباحثة من متطلبات إجراء التجربة، باشرت بتطبيق التجربة بتاريخ 2015/2/16، إذ درست الباحثة المجموعة التجريبية باستعمال التفكير بالمقلوب، في حين درست الباحثة المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية، وانتهت التجربة بتطبيق الاختبار في يوم الثلاثاء المصادف 2015/4/6.

عاشراً: أداة البحث

إن أداة البحث تتحدد بحسب طبيعة البحث، ومستلزماته، لان استعمال الأداة المناسبة يؤدي إلى تحقيق نتائج سليمة، لذلك اعتمدت الباحثة الاختبار التحصيلي.

الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية إحدى الوسائل المهمة المستعملة في تقويم تحصيل الطلبة وأكثر الوسائل التقويمية استعمالاً في المدارس لبساطة إعدادها وتطبيقها (ابو جادو، 2003: 411)، والاختبارات التحصيلية الوسيلة الوحيدة الرئيسة المستعملة في تقويم مدى تقدم المتعلم، إذ تعد وسيلة منظمة لتحديد مدى اكتساب المتعلم المعارف. (العبيسي، 2010: 147)

وبناء على ما تقدم اعد الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث عن طريق الموازنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، ومعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين في كلٍّ من المتغيرين المذكورين، ثم تفسير النتائج، وعلى النحو الآتي:

التحقق من الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه:

ليس هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن التاريخ بإستراتيجية التفكير بالمقلوب ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن التاريخ بالطريقة الاعتيادية في التحصيل.

وقد تحقق الباحثان من صحة الفرضية عن طريق استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين كانت النتائج كما مبين في جدول(1).

جدول (1)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين، والقيمتان التائيتان (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية لدرجات طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

المجموعة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (0.05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	32.80	3.41	11.62	68	3.173	2.000	دالة احصائياً
الضابطة	35	29.45	5.21	27.14				

يتضح من الجدول (1) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (32.80) درجة، وتباينها (11.62)، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (29.45) درجة، وتباينها (27.14)، وان القيمة التائية المحسوبة (3.173)، وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (2.000) عند مستوى دلالة (0.05)، ودرجة حرية (68)، وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في التحصيل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التي وضعها الباحثان، وتقبل الفرضية البديلة 0

ثانياً: تفسير النتائج

في ضوء النتائج التي تم عرضها، يرى الباحثان أن سبب تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة التاريخ باستعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية في التحصيل يعود إلى:

- أن اعتماد استراتيجية التفكير بالمقلوب جعلت الطالبات محور العملية التعليمية، ومنحتهن الحرية في التعبير عن آرائهن من غير تردد أو خوف، فانعكس ذلك على تحصيلهن ايجابياً.
- أن استعمال هذه الاستراتيجيات في التدريس خلق اتجاهات ايجابية نحو متابعة رأي الآخرين واحترامه، مما شجع الطالبات على المشاركة في التحليل وبالتالي زاد على أن الرغبة تعجل في سرعة الحفظ، ومن ثم زيادة التحصيل.
- هذا النوع من الاستراتيجيات التي تتناغم مع الطالبات من جهة ومع طبيعة المادة الدراسية من جهة أخرى انعكس ايجابياً على تحصيلهن. (عفانة ويوسف، 2009، 169)
- أن هذه الاستراتيجية عززت اشتراك الطالبات في توليد الأفكار ومناقشتها، مما فتح السبيل أمامهن إلى الفهم العميق، وقلل من النسيان، ومن ثم زاد من تحصيلهن.

- هـ. أن استراتيجية التفكير بالمقلوب تشجع الطالبات على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير منها حل المشكلات، والأصالة في إنتاج الأفكار، والتحليل، مما أدى إلى تحسين تحصيلهن الدراسي.
- و. أنها تسهم في تحيز البنية المعرفية، لدى الطالبات مما يزيد في قدرتهن على معالجة الخبرات والمواقف الجديدة التي يواجهنها، ومن ثم زيادة في التحصيل. (لافي، 2006، 47)

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً: الاستنتاجات:

- من النتائج التي توصل إليها الباحثان يمكن استنتاج ما يأتي:
1. أن استعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب في تدريس مادة التاريخ يتماشى مع التأكيد على الدور الإيجابي للمتعلمة لأنها المحور الأساس في العملية التربوية الذي تدعو إليه التربية الحديثة عن طريق المشاركة الفعالة لهذه الاستراتيجية في الدروس.
 2. إنَّ استراتيجية التفكير بالمقلوب سمحت لأن تكون الطالبات محوراً وعنصراً فاعلاً لتحقيق نتائج أفضل في العملية التعليمية.
 3. إنَّ الاستراتيجية التفكير بالمقلوب تنافست مع مستوى نضج الطالبات وذكائهن مما أدى لتحقيق نتائج أفضل في تحصيل التاريخ وندوة.
 4. جاءت هذه الاستراتيجية مطابقة بما أوصت به معظم الدراسات التربوية وعلم النفس في تأكيدها على ضرورة إشراك الطلبة في الدرس.

ثانياً: التوصيات:

- في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:
- 1- استعمال استراتيجية التفكير بالمقلوب كبديل عن طرائق التدريس الاعتيادية والافادة من نتائج البحث الحالي التي تجعل من الطالبة محورا للعملية التعليمية-التعليمية.
 - 2- ضرورة تنويع طرائق التدريس، واختيار استراتيجيات التفكير بالمقلوب تبعاً لميول الطلبة، وتبعاً لطبيعة المواد الدراسية.
 - 3- اجراء دورات تدريبية في اثناء الخدمة لمدرسات التاريخ في المرحلة الاعدادية لتدريبهن على استعمال الاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية التفكير بالمقلوب.

المقترحات:

- استكمالاً لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة ما يأتي:
- 1- إجراء بحث لمقارنة أثر استعمال نموذج تسريع التفكير ونماذج تعليمية أخرى للوقوف على إيهما أكثر فاعلية في التحصيل.
 2. اجراء دراسة تجريبية مماثلة للدراسة الحالية في مراحل دراسية أخرى.
 3. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في متغيرات تابعة أخرى.

المصادر

- 1- ابو جادو، صالح محمد علي، ومحمد بكر نوفل. تعليم التفكير النظرية والتطبيق. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي. علم النفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.

- 3- الباوي، ماجدة إبراهيم، واحمد عبيد حسن. فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2013م.
- 4- العبسي، محمد مصطفى. التقويم الواقعي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 5- عطية، محسن علي. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ط1، دار صفاء، عمان، 2009م.
- 6- عفانة، عزو إسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار. التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط1، دار المسيرة، عمان، 2007م.
- 7- عفانة، عزو اسماعيل، ويوسف إبراهيم الجيش. التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، ط1، دار الثقافة، عمان، 2009م.
- 8- عليان، شاهر ربحي. مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها (النظرية والتطبيق)، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 9- لافي، سعيد عبد الله. القراءة وتنمية التفكير، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2006م.
- 10- زاير، سعد علي وسماء تركي داخل: اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ج1، بغداد، 2013م.
- 11- جعفر، نوري: التاريخ مجاله وفلسفته، ط2، مطابع دار الشؤون الثقافية، بغداد، 2007م.
- 12- الجمل، علي أحمد: تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين، ط1، مطبعة عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005م.
- 13- عطية، محسن علي: الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.
- 14- _____: اسس التربية الحديثة ونظم التعليم، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2010م.
- 15- حلاق، حسان: طرائق ومناهج تدريس-العلوم المساعدة وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، لبنان، 2006م.
- 16- زيتون، كمال عبد الحميد: التدريس نماذج ومهاراته، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2005م.
- 17- السليتي، فراس محمود مصطفى: استراتيجيات التعلم والتعليم-النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، آريد، عمان، 2008م.
- 18- عليان، يحيى مصطفى، ومحمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003م.
- 19- الفنيش، احمد علي: التربية الاستقصائية اصولها النظرية وتطبيقاتها العلمية، الدار العربية للكتاب، تونس، 1975م.
- 20- مهدي، عباس وآخرون: اسس التربية، دار الكتاب للطباعة والنشر، بغداد، 2002م.
- 21- الحلاق، علي سامي، اللغة والتفكير الناقد، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007م.
- 22- الهاشمي، عبد الرحمن وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2008م.

فاعلية استعمال استراتيجية بلان (PLAN) في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء

أ.م.د. فاضل عبيد حسون م.د. أسامة عبد الكاظم مهدي الباحث. مرتضى سعيد صبحي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

The Reliability of Using Plan Strategy in Developing the Creative Thinking of the Second Intermediate Class Students in the Acquisition of Chemistry

Asst. Prof. Dr. Fadil Ubaid Hasoon Lect. Dr. Usama Abdul KAdim
Researcher. Murtada Sa'eed Subhi

College of Basic Education/ University of Babylon

mortadasaeed76@gmail.com

alahmarausama@gmail.com

Abstract

This study aims at assessing the reliability of Plan strategy in developing the creative thinking of the second year o of the intermediate school students in the achievement of chemistry. The experiment took two months. The sample of the study has been chosen from Ibn Edrees Intermediate School. The sample has been divided into two groups: the experimental group and the controlling one.

Keywords: (PLAN strategy, achievement, creative thinking, for students of the second grade average

البحث:

هدفت هذه الدراسة الى تقصي فاعلية استعمال استراتيجية (PLAN) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، أجرى الباحث تجربة استغرقت شهرين ونصف، تم اختيار التصميم التجريبي (ذو الضبط الجزئي) لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، واختيار عينة البحث (متوسطة ابن ادريس) في مركز محافظة بابل بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد طلاب الصف الثاني المتوسط للعام الدراسي (2014 - 2015)م في مركز المحافظة (6153) طالباً وفي المدرسة بلغ (190) طالباً موزعين بين اربع شعب هي (أ، ب، ج، د)، تم اختيار شعبة (أ) بطريقة عشوائية لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (35) طالباً، وبالطريقة نفسها تم اختيار شعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (37) طالباً، وبلغت عينة البحث فيهما (72) طالباً للمجموعتين التجريبية والضابطة، وقد كافأ الباحث إحصائياً بين المجموعتين في المتغيرات الآتية: (العمر محسوباً بالأشهر، التحصيل الدراسي للأبوين، التحصيل الدراسي السابق في مادة الكيمياء، اختبار المعلومات السابقة، اختبار الذكاء رافن (Raven)، اختبار التفكير الابداعي القبلي).

وقد قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه وحددت المادة العلمية بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط، كما قام بصياغة (170) هدفاً سلوكياً فضلاً عن ذلك أعد الباحث (20) خطة تدريسية لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد عرضها على الخبراء والمحكمين تم إجراء التعديلات المناسبة عليها. وفيما يتعلق بأداتي البحث فقد عمّد الباحث إلى بناء أداتي البحث التي تمثلت باختبار تحصيلي في مادة علم الكيمياء مكون من (50) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وقد تم حساب صدقه الظاهري وصدق المحتوى، ومعامل الصعوبة، ومعامل التمييز، وفعالية البدائل الخاطئة وتم استخراج ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية إذ بلغ بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون (0,902)، أما الأداة الثانية فتمثلت باختبار التفكير الابداعي الذي قام الباحث بإعداده وتم حساب صدقه الظاهري وصدق البناء، أما ثبات الاختبار فقد أُستخرج بطريقتين الأولى طريقة (التجزئة النصفية) وطريقة (اعادة الاختبار). تم تطبيق التجربة في الفصل الثاني للعام الدراسي (2014-2015) حيث كانت بداية التدريس

الفعلي يوم الاحد الموافق (2015/2/15) ونهايته يوم الاثنين الموافق (2015/4/20)، اي استغرقت التجربة (10) أسابيع وبواقع حصتين اسبوعيا لكل مجموعة، وبعد تطبيق أداتي البحث وتحليل النتائج التي حصل عليها الباحث إحصائيا أظهرت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق استراتيجية بلان (PLAN) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبائي التحصيل وتنمية التفكير الابداعي، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بإمكانية استعمال استراتيجية بلان (PLAN) في تدريس مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط لما له اثر ايجابي في رفع مستوى التحصيل وتنمية التفكير الابداعي للطلاب، وكذلك اقترح إجراء دراسة مماثلة لبيان فاعلية استراتيجية بلان (PLAN) في متغيرات أخرى ولمراحل دراسية أخرى وفي مواد دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية: (استراتيجية PLAN، التحصيل، التفكير الابداعي، طلاب الصف الثاني المتوسط)

الفصل الاول: التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث: Problem Research

بعد العصر الحالي واحداً من أكثر العصور التي شهد فيها العالم تطوراً هائلاً في مختلف مجالات الحياة ولاسيما في مجال التربية والتعليم، وكخطوة رئيسة لتطوير التعليم في العراق بما ينسجم مع احدث التطورات العالمية في هذا المجال فقد تم تطوير المناهج الدراسية العراقية، ولكن على الرغم من هذه الرغبة او الخطوة الكبيرة باتجاه التطوير إلا أنَّ أغلب طرائق التدريس المستعملة في الميدان التربوي لا تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية بشكل فعال، حيث إنَّ غالبية الطرائق والأساليب الشائعة الاستعمال في التدريس، تعتمد بشكل اساس على الإلقاء والتلقين من جانب المدرس والحفظ والاستظهار من جانب الطالب، أي إنها لا تتيح للطلاب فرصة التعلم الذاتي، مما يؤدي الى تدني تحصيل الطلاب كما انه يقيد فكره ويقلل ابداعه، ولهذا لابد من البحث عن طرائق تدريس تساعد الطالب على الاعتماد على نفسه في عملية التعلم وبإشراف المدرس، لذلك أضاف التطور العلمي الكثير من الوسائل الجديدة التي يمكن للمدرس الاستفادة منها في تهيئة مجالات الخبرة للطلاب حتى يتم أعدادهم بدرجة عالية من الكفاءة، ولاسيما في المرحلة المتوسطة فهي بحاجة ماسة إلى التطوير من خلال بحث فاعلية طرائق ونماذج واستراتيجيات تعليمية حديثة يكون لها أثر فاعل وملحوس في مواكبة التقدم العلمي والتقني، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتنمية التفكير وزيادة التحصيل وهي اهداف لابد للتربية أن تسعى لتحقيقها.

وان الواقع التعليمي يشير الى أن اغلب مُدرسي الكيمياء ما زالوا يعتمدون على الحفظ والاستظهار في تدريسها، مما ادى الى تدني التحصيل الدراسي ومن ثم تدني المستوى العلمي للطلاب وتدني عمليات التفكير لديهم، وهذا دعا الكثير من اولياء الامور والطلاب الى اللجوء الى التدريس الخصوصي أو الاعتماد على الملزم الخارجية لزيادة معرفتهم ورفع مستواهم وتحصيلهم العلمي، ذلك هو ما ادى الى اثارة الشعور بالمشكلة لدى الباحث مما دفعه الى الاطلاع على بعض الدراسات كدراسة (طاهر، 2009) و(الفضلي، 2010) و(الحمداوي، 2012) و(الربيعي، 2013) والتي اشارة الى وجود انخفاض في التحصيل والتفكير الابداعي لدى الطلاب في مرحلة المتوسطة، وتوصلت هذه الدراسات إلى أن أساليب التعليم الاعتيادية التي يتبعها المدرسين لا ينشأ عن استعمالها عادة أية تغيرات سلوكية لها دلالتها الواضحة فيما يتصل بالتفكير وأنماطه المختلفة وفي تنمية قدرة الطالب على ممارسة التفكير الابداعي في الصف الدراسي أو خارجه او في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وتأسيساً على ما تقدم من أبعاد المشكلة وشعور الباحث بها تبين له انه لابد من التفكير بجدية في حل المشكلة وإيجاد الطريقة المناسبة لمعالجتها والبحث عن أساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة ومناسبة تزيد مستوى التحصيل لدى المتعلمين وترفع مستوى التفكير الإبداعي لديهم من اجل النهوض بتدريس الكيمياء في المدارس المتوسطة والثانوية في العراق نحو الأفضل، وعلى وفق هذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تمثلت في الإجابة على السؤال الاتي:

(ما فاعلية استعمال استراتيجية بلان (PLAN) في التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء؟).

ثانياً: أهمية البحث: The importance of the Research

يتسم العصر الذي نعيشه بثورة تكنولوجية ومعلوماتية هائلة أثرت في مختلف ميادين الحياة، وأكسبتها خاصية التطور السريع والمستمر مما عمق المشكلات والتحديات التي تواجه العملية التربوية، كالتزايد الهائل في أعداد المتعلمين، وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، ونقص عدد المعلمين المدربين والمؤهلين علمياً وتربوياً، إذ جعلت المتعلم لا يتعمق في شيء، ولا يستطيع متابعة المعرفة الجديدة، أو استدعاءها عند الحاجة إليها. وإن التربية الحديثة تؤكد أن التعليم ليس مجرد نقل المعرفة العلمية إلى المتعلم، بل هي عملية تعنى بنمو الطلاب (عقلياً، وجدانياً، ومهارياً) وبتكامل شخصيتهم من مختلف جوانبها، فالمهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعليم الطلاب (كيف يفكرون) لا كيف يحفظون المقررات والكتب والمناهج الدراسية، من دون فهمها وإدراكها أو توظيفها في الحياة (زيتون، 2005: 133).

وإذا كانت التربية غايتها في المقام الأول هو المتعلم وإنماء شخصيته في جوانبها جميعاً وفي إطار أبعاد حياة المجتمع، فإن المنهج هو كل دراسة أو نشاط يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان داخل المدرسة أو خارجها (عبد السلام، 2001: 146). فهو يشكل عنصراً "مهماً" من عناصر العملية التعليمية، وهو أداة التربية التي تحقق أهدافها والوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته والكشف عن قدراته (الشباب، 2001: 17).

ويعد منهج الكيمياء أحد المناهج المدرسية التي تسهم بشكل فعال في تشكيل شخصية المتعلم وتنمية قدراته العقلية واتجاهاته العلمية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة المتزايدة وحلها بسهولة ويسر، فهو علم يساعد (مع غيره من العلوم) في تبسيط العالم وتسخيره لخدمة البشرية. وكما يعد علم الكيمياء من الموضوعات التي تعتمد الإبداع والاستبصار والتجريب والمهارات العقلية، تتطلب الصبر والاطلاع على كل جديد بصورة متواصلة (حجازي، 2008: 78). وقد انطلقت العديد من المؤتمرات والندوات في مختلف محافظات القطر لغرض زيادة الوعي بتجاه تطوير المناهج التربوية وطرائق التدريس والأساليب التعليمية ورفع المستوى التعليمي للطلاب، يذكر منها الباحث ما يأتي:

- المؤتمر العلمي الثاني لجامعة الكوفة للتفكير المنعقد تحت شعار (نعمل سوية من أجل إعداد جيل مفكر يتحدى المشكلات) في مركز تطوير التدريس لجامعة الكوفة، يوم الاثنين الموافق (26 نيسان، 2010) وقد أكد المؤتمر ضرورة توحيد ودمج عدد من برامج وأساليب تنمية التفكير والإبداع ضمن المناهج الدراسية في التعليم، والتأكيد على المدرسين باستعمال طرائق تدريسية فعالة وحديثة تتمركز حول تنمية التفكير والإبداع (جامعة الكوفة، 2010).
- المؤتمر العام لتقويم المناهج وتطويرها الثالث لمحافظة بابل المنعقد تحت شعار (في ظل عراق واحد نبني منهجاً علمياً ووطنياً موحداً) يوم الخميس الموافق (26 نيسان، 2012) على قاعة مردوخ في منتجع بابل السياحي، وقد أكد المؤتمر ضرورة الاعتماد على الكفاءات العلمية المتوفرة في المحافظات في تأليف المناهج الدراسية للمراحل جميعها، ادخال التقنيات التربوية الحديثة في المنهج الدراسي المقرر، تغليب الجانب العملي على الجانب النظري في المنهج الدراسي لاسيما في الدروس التي تتطلب ذلك مثل الكيمياء والفيزياء والاحياء بحيث لا يكون الحفظ الآلي هو الهدف الاساس من عملية التعليم والتعلم (مديرية تربية بابل، 2012).

ولأن استراتيجيات ما وراء المعرفة تلعب دوراً مهماً في تنمية المهارات العقلية العليا، وتمكن الطلاب من امتلاك الأدوات والإجراءات المناسبة للتحكم في موقف التعلم، والتعامل مع المعلومات، فقد رأى الباحث ضرورة استعمالها، فقد اختار استراتيجية (PLAN)، وهي من استراتيجيات ما وراء المعرفة التي تتميز بتنمية قدرة الطلاب على تلخيص الافكار التي يتضمنها النص المقروء والتعبير عنها بالخرائط، والتمييز والموازنة، مما تجعل الطلاب ينغمسون في التفكير بالموضوع ويطلقون العنان لا فكارهم، كما انها تهتم بتشجيعهم على اكتشاف الكيفيات التي يمكن اعتمادها للاستفادة من المعلومات المكتسبة في مواقف الحياة (عطية، 2010: 233).

ثالثاً: هدفاً البحث: -Research Objectives

يهدف البحث الحالي الى معرفة:

- 1- فاعلية استعمال استراتيجيات (PLAN) في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.
- 2- فاعلية استعمال استراتيجيات (PLAN) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء.

رابعاً: فرضيتا البحث: -Hypothesis Research

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05،0) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق استراتيجيات (PLAN)، وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل.
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05،0) بين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الكيمياء على وفق استراتيجيات (PLAN) وبين متوسط الفروق في درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار تنمية التفكير الإبداعي.

خامساً: حدود البحث: -Research Limits

- 1- **الحد المكاني:** العراق/ محافظة بابل، جميع المدارس المتوسطة والثانوية (الدراسة النهارية) للبنين والبنات في مركز محافظة بابل.
- 2- **الحد البشري:** عينة من طلاب الصف الثاني المتوسط.
- 3- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2014-2015).
- 4- **الحد المعرفي:** الفصول الثلاثة الأخيرة (الخامس والسادس والسابع) من كتاب (الكيمياء) المقرر تدريسه لطلاب الصف الثاني المتوسط من لدن وزارة التربية للعام الدراسي (2014 - 2015).

سادساً: تحديد المصطلحات: -Definition of the Terms

أولاً: **الفاعلية (Activity)** عرفها كل من:

- 1- (زيتون، 2001) بأنها "مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه" (زيتون، 2001: 17).
 - 2- (الجبوري وحسين، 2011) بأنها "توافر فرص منظمة وملائمة وكافية يمارس فيها الطلاب ألواناً من النشاطات التربوية والتعليمية، وتتخذ أسهاماته في الدرس أشكالاً عديدة" (الجبوري وحسين، 2011: 19).
- يعرفها الباحثون اجرائياً: مدى الأثر الذي أحدثه استعمال استراتيجيات (PLAN) كمتغير مستقل في تحصيل وتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط.

ثانياً: **الاستراتيجية (Strategy)** عرفها كل من:

- 1- سكينك (Schunk، 2000) بأنها "خطط موجهة لأداء المهمات بطريقة ناجحة، أو إنتاج نظم لخفض مستوى التشتت بين المعرفة الحالية للفرد والأهداف التي يرغب في تحقيقها" (Schunk، 2000: 113).
 - 2- (المسعودي، 2013) بأنها "سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة" (المسعودي، 2013: 15).
- يعرفها الباحثون اجرائياً: هي مجموعة الإجراءات والأساليب التدريسية التي خطط لها واتبعها الباحث في تدريس المجموعة التجريبية على وفق خطوات استراتيجيات (PLAN) بغية تحقيق الأهداف المحددة سلفاً لتدريس مادة الكيمياء لطلاب الصف الثاني المتوسط.

ثالثاً: استراتيجية ((PLAN Strategy) عرفها كل من:

1- كافيرلي (Caverly, 1995) بأنها "استراتيجية للقراءة التعليمية مصممة لمساعدة الطلاب على فهم النص المقروء" (Caverly, 1995:190).

2- (عطيه، 2010) بأنها "من استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء والتي تشدد على التفكير التنبؤي لدى القارئ وتنمية القدرة على تلخيص الموضوع القرائي وكيفية تطبيق المعلومات الجديدة والاستفادة منها في مواجهة المهام اليومية التي قد يتعرض لها الفرد في مواقف الحياة" (عطيه، 2010: 233).

يعرفها الباحثون اجرائياً: هي مجموعة الإجراءات والخطوات والاساليب التدريسية التي يستعملها الباحث في تدريس مادة الكيمياء لطلاب المجموعة التجريبية وعلى وفق اربع مراحل: تنبؤ (Predict)، تحديد (Locate)، اضافة (Add)، ملاحظة (Note).

رابعاً: التحصيل (Achievement) عرفه كل من:

1- (علام، 2000) بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين" (علام، 2000:305).

2- (ابو جادو، 2008) بأنه "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية معينة ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المدرس ويخطط لها لتحقيق أهدافه وما يريد ان يصل إليه" (ابو جادو، 2008:39).

يعرفه الباحثون اجرائياً: هو انجاز يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار التحصيلي المعد في هذا البحث. خامساً: التنمية (Development) عرفها كل من:

1- (أل عويد، 2008) بأنها "تغير مرغوب فيه يواكب التطور الفلسفي والسايلوجي الذي نستطيع التحكم به" (أل عويد، 2008: 31).

2- (حميدي، 2012) بأنها "تغير وتطور في مهارات التعبير الكتابي لدى الطلاب وصولاً إلى الدرجات العقلية العليا، لتحقيق عملية الإبداع لديهم" (حميدي، 2012: 23).

يعرفها الباحثون اجرائياً: هي تغيير وتطوير موجه ومقصود للوصول الى مستويات أعلى في التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مادة الكيمياء بعد استعمال الباحث لاستراتيجية (PLAN).

سادساً: التفكير (Thinking) عرفه كل من:

1- دي بونو (De Bono)، (1998) بأنه "مهارة عملية يمارس بها الذكاء اعتماداً على الخبرة أو هو اكتشاف مترو أو متبصر أو متأنٍ للخبرة من أجل التوصل للهدف" (De Bono، 1998: 16).

2- (خالد، 2013) بأنه "عملية ذهنية نشطة، وهو نوع من الحوار الداخلي المستمر مع الذات أثناء القيام بعمل، أو مشاهدة منظر، أو الاستماع لرأي" (خالد، 2013: 15).

يعرفه الباحثون اجرائياً: هو نشاط ذهني موجه ومفترض لا يمكن ملاحظته ولكن يمكن الاستدلال عليه من خلال نتائجه، وينظم العقل عن طريق خبراته بطريقة جديدة لحل مشكله ما، أو ادراك الامور والحكم عليها وهو موجود لدى الجميع وقابل للتعلم والتطوير.

سابعاً: التفكير الابداعي (Creative thinking) عرفه كل من:

1- (خير الله، 1971) نقلاً عن (خالد) بأنه "قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجاً يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة والتفانيّة والأصالة وبالتداعيات البعيدة كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير" (خالد، 2013: 16).

2- (العنوم واخرون، 2009) بأنه "القدرة على توليد عدد كبير من الافكار الجيدة والصحيحة لمسألة أو مشكلة ما نهايتها حرة أو مفتوحة وهي تمثل الجانب الكمي من الابداع" (العنوم واخرون، 2009: 141).

يعرفه الباحثون إجرائياً: هو عملية عقلية يقوم بها الطلبة من أجل الوصول إلى أفكار تتميز بأكثر قدر ممكن من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير، ويمكن قياسه من خلال إجابة الطلاب على فقرات اختبار التفكير الإبداعي.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً: خلفية نظرية: – Theoretical Background

المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة: Metacognition Strategies

1- مفهوم ما وراء المعرفة: The Concept of Metacognition

إن مفهوم ما وراء المعرفة يعد من أكثر موضوعات علم النفس حداثة مع أنه ليس بفكرة جديدة حيث تعود أصوله إلى أفكار منظرين أمثال ديوي (Dewey)، وثورندايك (Thorndike)، وجود (Judd) إذ تحدثوا عن أهمية معرفة الفرد إجراءات حل المشكلة ذهنياً، ومن ثم محاولة نقلها إلى المواقف الجديدة، إذ ركز ديوي على الفعل التأملية (Reflective action) الذي يتضمن الرغبة في القيام بالتقويم الذاتي، والتطوير الذاتي لما يقوم به الفرد (Glover، 1987:18). وبالرغم من حداثة هذا المفهوم إلا أن الأدبيات العربية والاجنبية تزخر بالعديد من التعاريف لهذا المصطلح، حيث يعرفها فلافل (Flavell)، (1976) بأنها " مراقبة العمليات المعرفية أو معرفة الفرد بعملياته المعرفية وما يتعلق بها مثل خصائص المعلومات أو البيانات المرتبطة بالتعلم" (Flavell)، (232: 1976).

2- مهارات ما وراء المعرفة: Metacognitive skills

هي مهارات ذهنية معقدة، تعد من أهم مكونات السلوك الذكي في معالجة المعلومات، وتنمو مع التقدم في السن من جهة نتيجة للخبرات الطويلة والمتنوعة التي يمر بها الفرد، إذ تؤدي مهمة السيطرة على الأنشطة الموجهة جميعها لحل المشكلات المختلفة (العباصرة، 2011: 109).

3- استراتيجيات ما وراء المعرفة: Metacognitive strategies

أن استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات المعرفية التي يستعملها الطلاب في تعلم المادة الدراسية وفهمها وتذكرها، وتتضمن قدرة الفرد على معرفة ما يعرف وما لا يعرف، وقدرته على تخطيط استراتيجية من أجل إنتاج المعلومات اللازمة، وعلى أن يكون واعياً لخطواته واستراتيجياته في أثناء عملية التعامل مع المشكلات، وأن يتأمل في مدى إنتاجيته وتقييمه (أبو رياش وآخرون، 2009: 193). وهي مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وإساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تُستعمل قبل واثناء وبعد التعلم (أميوسعيدي وسلمان، 2011: 428).

المحور الثاني: استراتيجية (PLAN): PLAN Strategy

1- ابتكار استراتيجية (PLAN): Innovation of (PLAN) Strategy

يعود فضل ابتكار استراتيجية (PLAN) إلى العالم الأمريكي ديفيد كافيرلي (David Caverly) استاذ التربية والتعليم في جامعة تكساس عمل كافيرلي لسنوات عديدة في برنامج الجمعية الوطنية لتنمية التعليم (NADE)، وكتب على نطاق واسع في مجالات التربية والتعليم وله العديد من المقالات تصل إلى أكثر من (60) مقال وهو معروف بعموده (TechTalk)، وكذلك فإن له أكثر من (12) كتاباً في مجال التربية والتعليم منها (كتيب الكلية لبحوث استراتيجيات القراءة والدراسة (بجزئين)، تعليم استراتيجيات القراءة والدراسة على مستوى الكلية، دليل البحوث في استراتيجيات القراءة)، كما أنه مدير معهد التكنولوجيا لأغراض التنمية المربين (TIDE)، واستاذ التربية في قسم المناهج وطرائق التدريس، ومنذ عام (1989) منح كافيرلي أكثر من (11) جائزة إبداع*¹.

*1 تم مراسلة الاستاذ ديفيد كافيرلي عن طريق أ- الايميل (DCaverly@TxState.edu) و (dc02@txstate.edu) ب- فيس بوك (www.facebook.com/david.caverly.12) ج- هاتف العمل: 245-3100 (512)

2- مفهوم استراتيجية (PLAN): The concept of (PLAN) strategy

يعرفها كافيرلي وآخرون (Caverly & et al, 1995) على أنها "استراتيجية تعلم تساعد الطلبة على تطوير منهجهم في الدراسة وكذلك تساعد على فهم وتلخيص النصوص التعليمية المقروءة وهي تستخدم قبل واثاء وبعد القراءة اي انها B- (Before) (Drawing, D-A) (After) (Caverly & et al, 1995: 190). وتعرفها تومنگوف (Tomengová, 2009) بأنها "مخطط بياني منظم يساعد الطلبة على تلخيص محتويات النص المقروء وهي وسيلة تشتمل على عدد من استراتيجيات التعلم والقراءة وتضمها في اداة تعلم واحدة". (www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2009/5/tomengova.pdf)

والمصطلح (PLAN) هو عبارة عن اختصار لأربع كلمات هي (Predict) تنبؤ، و (Locate) تحديد، و (Add) اضافة، و (Not) ملاحظة، حيث يشير كل حرف في المصطلح الى احد تلك الخطوات وكما هو مبين في مخطط (1):

الحرف	الخطوة التي تمثله	الوصف
P	Predict (تنبؤ)	يتنبأ الطلاب بمحتوى ومضمون المادة او النص المقروء قبل قراءته من خلال رسم خارطة (او مخطط) فرضية تكون مبنية على العنوان الرئيس للنص والعناوين الفرعية والرسومات
L	Locate (تحديد)	يحدد الطلاب على خارطتهم المعلومات التي يعرفونها والمعلومات التي لا يعرفونها من خلال وضع علامات تميزهما
A	Add (اضافة)	يضيف الطلاب كلمات او عبارات بشكل ملاحظات الى خارطتهم اثناء القراءة بحيث تفسر تلك الملاحظات المعلومات التي لا يعرفونها او تؤكد المعلومات التي يعرفونها
N	Not (ملاحظة)	في هذه الخطوة يقوم الطلاب بأبداء اراءهم حول الفهم الجديد بعد القراءة، فهم قد يغيرون خارطتهم او يعدلونها اثناء المناقشة

مخطط رقم (1) خطوات استراتيجية (PLAN) (Radcliffe & et al, 2008: 399)،
(mattcox30.weebly.com/plan-predict-locate-add-note.html)،

3- مراحل تطبيق استراتيجية (PLAN) في الموقف التعليمي:

ان تطبيق هذه الاستراتيجية في الموقف التعليمي يكون على شكل اربع خطوات يمارسها الطالب من خلال ثلاث مراحل هي كما اشار Caverly & et al (2004):

أولاً: مرحلة ما قبل القراءة: وتشتمل هذه المرحلة على اول خطوتين من خطوات استراتيجية (PLAN) هما:

1- التنبؤ (Predict): هو الخطوة الاولى من خطوات تطبيق استراتيجية (PLAN) وفيه يقوم الطلاب بمعاينة (أو مسح) النص من خلال قراءة العناوين الرئيسة، والعناوين الفرعية، وأبرز الكلمات، والرسوم البيانية، والخرائط، والجدول، والصور، ثم إنشاء خريطة دلالية مؤقتة من المفاهيم التي تعلمها، من خلال التنبؤات والتكهنات التي كونها حول ما يمكن ان يتضمنه النص، ويجب ان يكون العنوان الرئيس للموضوع في اعلى الخارطة، وهذه الخطوة تتمثل بالإجراءات الآتية:

- أ. قيام المدرس باختيار نص قرائي ذي مفهوم رئيس قد يكون من بين موضوعات الكتب المدرسية او من خارجها، وان كان من خارج الكتاب المدرسي ينبغي ان يوزعه مطبوعاً بين الطلاب.
- ب. مطالبة الطلبة بإلقاء نظرة سريعة على الموضوع الذي تم اختياره لغرض تكوين فكرة عامة عن محتوى النص.
- ج. بعد لقاء الطلاب نظرة سريعة على الموضوع يطلب منهم التنبؤ بما يمكن ان يتضمنه الموضوع من معلومات في ضوء الفكرة التي تكونت لديهم عن الموضوع.
- د. مطالبة الطلاب برسم خرائط تعبر عن تنبؤاتهم عن المحتوى العام للنص المختار وذلك بعد تدريبهم على كيفية رسم الخرائط التي تعبر عن الافكار الرئيسة، وهذا يعني ان الطلاب قد انغمسوا في التفكير فيما يمكن ان يحتوي عليه

النص من افكار واصبحوا قادرين على التعبير عنها بالرسوم التي تلخصها.(عطية،2010: 234)، (www.readingeducator.com/strategies/plan.htm)

2- التحديد (Locate): الخطوة الثانية من خطوات استراتيجية (PLAN) هي التحديد، فبعد انتهاء الطلاب من رسم خارطة المفاهيم المؤقتة الخاصة بهم يقومون بتحديد المعلومات او المفاهيم التي يعرفونها والمعلومات او المفاهيم التي لا يعرفونها وذلك باستعمال نظام علامات مميزة كوضع علامة نجمة او علامة صح على المعلومات التي يعرفونها، ووضع علامة استفهام على المعلومات التي لا يعرفونها، ان هذا النظام يزود الطلاب بقائمة واضحة للموضوعات التي يجب ان يركز عليها اثناء القراءة، كما انها تمكن الطلاب من تحديد سرعة قراءتهم وعمقها، وكذلك تحديد مدى ما يمتلكون من معلومات ومدى ما ينقصهم منها، وفي هذه المرحلة يكون للطلاب الحرية في الاختيار ما بين ان يثبت المعلومات التي يعرفها على الخارطة او الانتظار حتى التأكد منها في الكتاب المدرسي. (Caverly & et al، 1995: 192) (www.uc.edu/aess/lac/resource/Notetaking_resources.html)

ثانياً: مرحلة اثناء القراءة: وهي تشتمل على الخطوة الثالثة من خطوات استراتيجية (PLAN) وكما يأتي:

3- الاضافة (Add): المقصود بالاضافة هو اضافة ما هو جديد ولم يكن موجودا او حذف معلومات كانت موجودة الا انه تبين عدم دقتها او صدقها، بحيث عندما يبدأ الطلاب بالقراءة الفعلية للنص فانهم يضيفون كلمات او عبارات قصيرة لشرح المفاهيم التي تحمل علامة الاستفهام، وتأكيد وتوسيع المفاهيم التي تحمل علامة الصح، وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بالآتي:

- أ. يقرؤون النص المختار قراءة تتسم بالانتباه والتركيز الشديد.
- ب. يحددون الافكار التي تضمنها النص فعلاً في ضوء نتائج القراءة المركزة.
- ج. يقيمون تنبؤاتهم التي عبروا عنها بخريطة التنبؤ التي رسموها في المرحلة الاولى وحددوا أفكارها في المرحلة الثانية.
- د. يعدلون خرائط تنبؤاتهم في ضوء ما توصلوا اليه فعلاً عن طريق القراءة المركزة للنص القرائي ان وجدوا انها بحاجة الى تعديل وقد يكون التعديل بأحد الاشكال الآتية:

- اضافة معلومات جديدة لم تكن موجودة في الخريطة التنبؤية.
- حذف معلومات كانت موجودة لكنها غير صحيحة (عطية،2010: 235) ، Johnson & Zabrocky، (2011).

ثالثاً: مرحلة ما بعد القراءة: وهي تشتمل على الخطوة الاخيرة من خطوات استراتيجية (PLAN):

الملاحظة (Not): هي الخطوة الاخيرة من خطوات تنفيذ الاستراتيجية، وتبدأ بعد انتهاء الطلاب من تعديل خارطتهم على ضوء قراءتهم المركزة للموضوع، ويقصد بها ملاحظة الكيفيات التي يمكن ان تطبق بها المعلومات التي تم اكتسابها من خلال دراسة الموضوع في مواقف جديدة، فهي تعني اكتشاف المعلومات، ومشاركة الملاحظات مع الآخرين، مما يسمح لنا بالتعرف على نقاط الضعف الموجودة في معلوماتنا وتلك الموجودة لدى الآخرين، وتثبيت تلك المعلومات للرجوع اليها عند الحاجة (حسين،2009: 266).

4- مميزات استراتيجية (PLAN): specifications of (PLAN) Strategy

- تجعل الطلاب يغمسون في التفكير المعمق بالموضوع، ويطلقون العنان لأفكارهم التنبؤية مما يسهم في زيادة القدرة على التنبؤ لديهم.
- تنمي قدرة الطلبة على تلخيص الافكار التي تضمنها المقروء والتعبير عنها بالخرائط.
- تنمي القدرة على التمييز والموازنة لدى الطلبة.
- تهتم بتشجيع الطلاب على اكتشاف الكيفيات التي يمكن اعتمادها للاستفادة من المعلومات المكتسبة في مواقف الحياة (عطية،2010: 236).
- ان خطوتي التنبؤ والتحديد تساعدان الطلبة على المشاركة بالدرس قبل القراءة.

- تساعد الطلبة على تقسيم تعلمهم على اقسام ذات افكار منتظمة وواضحة.
- يمكن استعمالها مع مختلف المواد التعليمية (Radcliffe& et al, 2004:402).

5- فاعلية استراتيجية (PLAN) في الصفوف العلمية:

يشير رادكليف وآخرون (Radcliffe& et al, 2008) الى ان العديد من البحوث التجريبية التي استعمل فيها استراتيجية (PLAN) في تدريس المواد العلمية قد كشفت تفوق المجموعات التي درست باستعمال الاستراتيجية من خلال تحقيقها درجات اعلى من المجموعات التي درست باستعمال الطرق الاخرى، فهي تبرز اهمية تلك المواد للطلبة وتجعلهم يتفاعلون بشكل مباشر معها (Radcliffe& et al, 2008:407). وان من احدث الدراسات التي بينت دور استراتيجية (PLAN) في الصفوف العلمية دراسة (Radcliffe& et al, 2008)، Johnson&Zabucky، (2011)، ودراسة (Tomengová, 2009)، (www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2009/5/tomengova.pdf)

المحور الثالث: التفكير الإبداعي: Creative Thinking

أولاً: التفكير: Thinking

هو عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس: اللمس، البصر، السمع، الشم، الذوق، والتفكير بمعناه الواسع هو عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة وقد يكون هذا المعنى ظاهراً حيناً وغامضاً حيناً آخر، ويتطلب التوصل إليه تأملاً وإمعان نظر في مكونات الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد (جروان، 2013، 42).

ثانياً: الإبداع: Creativity

ظاهرة معقدة متعددة الوجوه أكثر من كونها مفهوماً نظرياً محدد التعريف، وهو الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود الى تحقيق انتاج جديد واصل وذو قيمة من قبل الفرد أو الجماعة، كما انه النشاط أو العملية الذهنية التي تقود الى انتاج يتصف بالجدة والاصالة والقيمة (العنوم وآخرين، 2013: 130).

ثالثاً: التفكير الإبداعي: Creative thinking

1- مفهوم التفكير الإبداعي: The concept of creative thinking

هو عملية عقلية تتطلب من الفرد ان يبدي القدرة على رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد، والقدرة على تحديد التفاصيل التي تكمل فكرة ما وتعمل على امتدادها في اتجاهات جديدة، والقدرة على سرعة انتاج اكبر عدد ممكن من الافكار المرتبطة بموقف معين في مدة زمنية محددة، والقدرة على سرعة انتاج انواع مختلفة من الافكار التي تنتهي الى فئات متنوعة، والقدرة على انتاج ابر عدد من الاستجابات ذات الارتباطات البعيدة غير الشائعة بالمعنى الاحصائي في المجموعة التي ينتمي اليها الفرد بحيث تؤدي هذه القدرات الى اظهار الفرد لإنتاج يتميز بالجدة والقيمة بالنسبة اليه (غانم، 2007: 110).

2- خصائص التفكير الإبداعي: Creative thinking properties

- أ- انه تفكير ينطلق في اتجاهات عدة ويبحث عن الجديد والطريف في الرموز اللغوية أو الرقمية الخاصة بالزمان أو المكان فهو تفكير افتراقي تغييرى.
- ب- متشعب ومتجاوز للذات وتأملي وغير تأملي ومحكوم بالسياق وغير ملتزم بمبادئ محددة ولا يتحدد بقواعد المنطق العلمي.
- ت- يتسم بالقدرة على توليد افكار جديدة من الخبرة ويتطلب دافعية ورغبة واستعداد للعمل بجد ومثابرة.
- ث- يستعمل عمليات معرفية متقدمة لإنجاز المهمات وهو من اشكال التفكير العليا.
- ج- انه نشاط ذهني يقود الى انتاج فكري يتصف بالجدة والاصالة والشمولية والتعقيد.

ح- يحتوي على عناصر معرفية واتصالية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة تبدأ بالإحساس بالمشكلة وتنتهي بالوصول الى الحل.

خ- له مستويات مختلفة في العمق وليس في النوع.

د- كونه انتاجاً جديداً من التفكير فهو مفيد ومقبول اجتماعياً (البرقعاوي، 2012: 31).

3- مكونات التفكير الإبداعي: Components of creative thinking

أ- **الطلاقة (Fluency)**: يقصد بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل والمتراذفات او الافكار او المشكلات او الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين، والسرعة والسهولة في توليدها وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات او خبرات او مفاهيم سبق تعلمها (الحيلة، 2009: 48).

ب- **المرونة (Flexibility)**: وتعني توليد افكار غير متوقعة عن طريق الشرح وابداء الراي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير او هي القدرة على انتاج عدد متنوع من الافكار حول مشكلة ما او موقف معين والتحول من نوع معين من التفكير الى اخر عند الاستجابة لمثير يتحدى تفكير المتعلم اي انها القدرة على تغيير الحالة المعرفية للفرد تبعاً للموقف وخصائصه (البرقعاوي، 2012: 33).

ت- **الاصالة (Originality)**: هي القدرة على انتاج استجابات او افكار او حلول لمشكلة ما بطريقة جديدة نسبياً في المجموعة التي ينتمي اليها الفرد بحيث يتميز الناتج بانه جديد بالنسبة للفرد الذي ينتجه (غانم، 2007: 111).

ث- **الاضافة (Elaboration)**: تمثل القدرة على تقديم اضافات او تفاصيل جديدة تقود الى المزيد من المعلومات او الاضافات الاخرى وتتطوي على قدرته على اضافة تفاصيل جديدة للأفكار او المواقف التي امامه (البرقعاوي، 2012: 34).

ج- **الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems)**: وتعني قدرة الفرد على الاحساس بمظاهر النقص او القصور او الضعف الكامنة في الاشياء او الاعمال او المعارف الانسانية والقدرة على اقتراح حلول ابداعية او وجهات نظر يراها مناسبة لإكمال النقص والتغلب على القصور وتقوية الضعف وسد الثغرات (بشايرة، 2009: 53).

ثانياً: دراسات سابقة: Previous studies

المحور الاول: دراسات تناولت استراتيجية PLAN:

1- **دراسة كافيرلي (Caverly 1995)**: أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية جامعة تكساس وهدفت الى معرفة تأثير استراتيجية (PLAN) في الفهم القرائي في مادة القراءة لصف السادس الابتدائي، اتبع الباحث المنهج التجريبي ذا المجموعة التجريبية والضابطة وبلغ حجم العينة (27) طالباً وطالبة من الصف السادس الابتدائي اختيروا بصورة عشوائية وقسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة، اما ادوات البحث فقد استعمل الباحث اختبار لمهارات الفهم القرائي اما الوسائل الاحصائية فقد استعمل الباحث الاختبار التائي (t_test). وظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية (PLAN) على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (Caverly، 1995، 190-199).

2- **دراسة الجبالي (2013)**: أجريت هذه الدراسة في العراق جامعة القادسية/كلية التربية وقد هدفت الى معرفة اثر التدريس باستراتيجية (PLAN) في التفكير التباعدي لدى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوربي، اتبع الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي الذي يعتمد مجموعتين متكافئتين ذواتي الاختبارين القبلي والبعدي (لغرض التكافؤ) احدهما تجريبية والاخرى ضابطة. تكونت عينة البحث من (74) طالباً اختيروا بصورة عشوائية وقسموا على المجموعة التجريبية والضابطة، اما ادوات البحث فاستعمل الباحث اختباراً للتفكير الابداعي. واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، واختبار مربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ). اظهرت نتائج الدراسة فعالية استراتيجية (PLAN) في رفع متوسطي درجات

طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مكونات (الطلاقة التعبيرية، الطلاقة الارتباطية، العلاقة الفكرية، المرونة التلقائية) (الجبالي، 2013: ز).

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل والتفكير الإبداعي:

1- دراسة ريتشاردز (Richards 1989): هدفت الدراسة الى معرفة اثر برنامج الكورت على أداء الطلبة في اختبارات اللغة والعلوم الاجتماعية والتفكير الإبداعي، تم اختيار صحة الفرضية الصفرية (لا توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير الإبداعي). تكونت عينة الدراسة من (220 طالباً) في الصف السابع تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، استعمل لقياس اثر البرنامج:

1- اختبار تحصيلي في اللغة والعلوم الاجتماعية

2- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

طبقت الاجزاء $CORT_4 + CORT_3 + CORT_1$ من برنامج الكورت لمدة أربعة أشهر بواقع جلستين في الأسبوع لكل جلسة (50 دقيقة). أظهرت النتائج وجود تحسن في الأداء لدى المجموعة التجريبية في نتائج الاختبارات المدرسية التي وضعها المدرس كما أظهرت تحسناً في الأداء والمكتسبات في اختبار اللغة والعلوم الاجتماعية كذلك أظهرت تحسناً في الطلاقة والمرونة ذي دلالة إحصائية إلا أن هذا التحسن لم يكن دال إحصائياً في الأصالة (الاسدي، 2013: 68-69).

2- دراسة الحمداوي (2012): أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية، هدفت الدراسة الى التعرف على (أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في التفكير الإبداعي وتحصيل طالبات الصف الأول المتوسط للمفاهيم الإحيائية). بلغت عينة البحث من (57) طالبة، واتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي، كوفت المجموعتان في متغيرات (التحصيل السابق لمادة العلوم، واختبار الذكاء، واختبار المعلومات السابقة، واختبار التفكير الإبداعي) استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: (معادلة الاختبار التائي لعينتين غير متساويتي العدد، معادلة معامل الصعوبة، معادلة تمييز الفقرة، معادلة فعالية البدائل الخاطئة) أظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين طالبات للمجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق إستراتيجية شكل البيت الدائري على اقرانهن في المجموعة الضابطة اللاتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية في التفكير الإبداعي وفي تحصيل المفاهيم الإحيائية وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة باستعمال استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس مادة مبادئ الأحياء للصف الأول المتوسط، وتقترح أجزاء دراسات أخرى لمراحل ومواد دراسية مختلفة للتعرف على أثرها في التفكير الإبداعي وتحصيل المفاهيم الإحيائية (الحمداوي، 2012: ث).

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

أفاد البحث من الدراسات السابقة في أمور عدة منها:

- 1- وضع أهداف البحث وصياغة فرضياته.
- 2- الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة البحث وبيان أهميتها.
- 3- الإفادة من اختيار التصميم التجريبي المناسب للبحث وكيفية اختيار العينة وتحديد حجمها وجنسها.
- 4- الإفادة من إجراءات الدراسات السابقة، في إعداد أداة البحث وبنائها ومنها الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الإبداعي.
- 5- الإفادة من الوسائل الإحصائية التي عولجت بها البيانات في إيجاد نتائج البحث.
- 6- إجراء التكافؤ بين طلبة مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات.
- 7- الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت المتغير المستقل والمتغير التابع.
- 8- مقارنة نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة وبيان أوجه الاتفاق والاختلاف بينهما.

- 9- التعرف على إجراءات البحث وتفسير النتائج والإفادة من مقترحات وتوصيات الدراسات السابقة في إجراء البحث الحالي في مادة علم الكيمياء.
- 10- التعرف على استراتيجية (PLAN) والتعرف على طريقة توظيفها بالدروس من خلال إعداد الخطط التدريسية المناسبة وصياغة الأهداف السلوكية بصورة أكثر دقة بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث والتصميم التجريبي: Experimental Curriculum Design

المقصود من مصطلح "التجريبي" تطبيق شيء وملاحظة أثر التغيير في شيء آخر، ويتميز البحث التجريبي عن أنواع البحوث الأخرى في أن الباحث يجري تغييراً مقصوداً في الموقف ضمن شروط محددة وتحت ظروف معينة، ويتابع التغيير الذي قد ينتج عن هذه الشروط (عباس وآخرون، 2009: 80). أما التصميم التجريبي فهو موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض، يعزل فيه الباحث المتغيرات الدخيلة ويدرس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع لغرض التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (سماره وعبد السلام، 2008: 58). حيث يجب على الباحث قبل إجراء أي دراسة، اختيار تصميم تجريبي مناسب لاختبار صحة النتائج المستنبطة من فروضه، لذلك اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة والمخطط (2) يوضح ذلك:

مخطط (2) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	استراتيجية PLAN	1. التحصيل.	1. اختبار تحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	2. تنمية التفكير الإبداعي	2. اختبار تفكير إبداعي بعدي

ثانياً: إجراءات البحث: Procedures of the research

1- مجتمع البحث: Research Community

ويشمل مجتمع البحث الحالي طلاب الصف الثاني جميعهم في المدارس (المتوسطة والثانوية) النهارية الحكومية للبنين في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014-2015م)

2- عينة البحث: The Research Sample

وبعد تعرف الباحث على أسماء المدارس المتوسطة والثانوية النهارية للبنين وأعداد الطلاب والشعب في كل مدرسة متوسطة وثانوية اختار بالطريقة العشوائية*¹، (متوسطة ابن ادریس للبنين) التابعة للمديرية العامة للتربية في محافظة بابل لتطبيق تجربة بحثه فيها، فوجد أنها تضم أربع شعب للصف الثاني المتوسط (أ، ب، ج، د)، اختار الباحث شعبتي (أ، ب) بطريقة السحب العشوائي أيضاً لتكونا مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية وكان عدد طلابها (36) طالباً وسيدرسون على وفق (استراتيجية PLAN)، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة الضابطة وعدد طلابها (39) طالباً سيدرسون على وفق (الطريقة الاعتيادية)، وبذلك بلغ المجموع الكلي لعينة البحث (75) طالباً قبل الاستبعاد، وبعد الحصول على المعلومات حول الوضع الدراسي للطلاب من السجلات الرسمية للمدرسة، وجد الباحث حالات رسوب سابقة في الصف الثاني المتوسط ضمن مجموعتي البحث، إذ وجد حالة رسوب واحدة (1) ضمن طلاب المجموعة التجريبية، وحالتي رسوب (2) ضمن طلاب المجموعة الضابطة، فقام باستبعاد حالات الرسوب هذه من

* 1 تم اختيار المدرسة بطريقة السحب العشوائي البسيط، كتب الباحث أسماء المدارس على أوراق صغيرة ووضعها في كيس، ثم سحب واحدة من الأوراق فكانت تحمل اسم (متوسطة ابن ادریس).

العمليات الإحصائية فقط ونتائج البحث مع ابقاء الطلاب في الصفوف أثناء التدريس حفاظاً على نظام المدرسة، ليصبح العدد الكلي لعينة البحث (72) طالباً بعد الاستبعاد، وان السبب في استبعاد الباحث للطلاب الراسيين من العمليات الإحصائية خشيت من ان تؤثر الخبرة السابقة لهؤلاء الطلاب في دقة نتائج البحث، وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) توزيع طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبل استبعاد الراسيين وبعده

الشعبة	المجموعة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الراسيين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
أ	التجريبية	36	1	35
ب	الضابطة	39	2	37
	المجموع	75	3	72

3- تكافؤ مجموعتي البحث: Equivalent Group Research

على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرص الباحث قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في متغيري البحث (التحصيل، التفكير الابداعي)، لذلك زار الباحث المدرسة قبل نهاية الفصل الدراسي الأول بثلاثة اسابيع وبالتحديد في يوم الاحد الموافق (2015/1/11) م من اجل الحصول على البيانات الخاصة ببعض المتغيرات، وكما مبين في جدول (2):

جدول (2) المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	القيمة الثانية المحسوبة	القيمة الثانية الجدولية
التجريبية و الضابطة	1. العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور	1,466	2,000
	2. التحصيل الدراسي للأب	2,204	7,815
	3. التحصيل الدراسي للام	2,894	7,815
	4. التحصيل السابق للطلاب في مادة الكيمياء	0,729	2,000
	5. اختبار الذكاء	1,395	2,000
	6. اختبار المعلومات السابقة	1,691	2,000
	7. درجات اختبار التفكير الابداعي القبلي	1,691	2,000

4- ضبط المتغيرات الدخيلة: Control Of The Internal Variables

على الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها للحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الاجراءات، وعلى الرغم من كثرة استعمالات المتخصصين في هذا المجال للمنهج التجريبي فانهم يدركون الصعاب التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها او ضبطها، لان الظواهر السلوكية غير مادية ومعقدة وتتداخل فيها العوامل وتتشابك. حيث يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من أهم الإجراءات المهمة في البحث التجريبي من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وحتى يتمكن الباحث من أن يعزو معظم التباين في المتغير التابع إلى المتغير المستقل في الدراسة وليس إلى متغيرات أخرى (ملحم، 2010: 73).

ولضمان تحقيق سلامة اجراء التجربة قام الباحث بضبط بعض المتغيرات المتعلقة بالسلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي وكالاتي:

أ- السلامة الداخلية للتصميم: Internal Validity

- الفروق في اختيار أفراد العينة: The difference in the selection of the sample
- الحوادث المصاحبة للتجربة: Accidents associated with the experiment

• الاندثار التجريبي: Experimental Mentality

• النضج: Maturation :

• أداة القياس: Measurement tool

• سرية البحث: Research secret

• ب- السلامة الخارجية للتصميم: External Validity

• المادة الدراسية: Task Book

• المدة الزمنية: Time Limitation

• الوسائل التعليمية: Instructional Media

• مدرس المادة: Teaching subject

• بناية المدرسة: Building School

• توزيع الحصص: Time Table Lessons

5- مستلزمات البحث: Research Requirements :

أ- تحديد المادة العلمية: Determine the scientific material

تم تحديد المادة العلمية التي سوف تُدرس والتي تمثلت بالفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب مادة الكيمياء للصف الثاني المتوسط (ط5، 2014 م).

ب- صياغة الأهداف السلوكية: Formation Of Behavioral Objectives

إنَّ تحديد الأهداف السلوكية له اثر مهم في العملية التربوية، لأنها تنقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى المتعلم وسلوكه، كما إنها تساعد المتعلم على اختبار ذاته، وتوجيه جهوده الذاتية نحو تحقيقها (توق وآخرون، 2007:59). وقد صاغ الباحث مجموعة من الأهداف السلوكية في ضوء المستويات الاربعة الاولى من تصنيف بلوم (المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل)، وبلغ عددها (170) هدفاً سلوكياً وكما مبين في جدول (3):

جدول (3) عدد الأهداف السلوكية وفقاً لتصنيف بلوم موزعة على الفصول الثلاثة الأخيرة من كتاب الكيمياء

الفصل	المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	المجموع
الخامس	الماء	17	17	4	2	40
السادس	الحوامض والقواعد والاملاح	28	24	10	6	68
السابع	الكربون وبعض مركباته	28	23	5	6	62
المجموع		73	64	19	14	170

ت- إعداد الخطط التدريسية: Preparing daily instructional plans

يعد التخطيط مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المدرس لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها، والتخطيط إجرائياً يتضمن سلسلة من العمليات المحددة بالعناصر التعليمية (الأهداف، ومحتوى المادة، وطريقة التدريس، وأساليب القياس والتقويم)، والتخطيط يعني استعداد المدرس لموقف سيواجهه، مما يتطلب منه رؤية بعيدة النظر عن طريق إلمامه بالموضوع الدراسي المراد تدريسه (العفون وفاطمة، 2011:237). وفي ضوء محتوى مادة التجربة تم إعداد خطط تدريسية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة تضمنت (20) خطة لكل مجموعة وبواقع (2) حصتين أسبوعياً لكل مجموعة.

ثالثاً: أدوات البحث: Research Tools

1- بناء الاختبار التحصيلي:

2- اعداد اختبار التفكير الابداعي:

رابعاً: تطبيق اداتي البحث:

1- الاختبار التحصيلي: تم إعلام مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) بموعد تطبيق الاختبار قبل أسبوع من إجرائه، وتم اجرائه بعد الانتهاء من تدريس المادة العلمية المحددة لمجموعتي البحث في وقت واحد يوم الاحد الموافق (3 / 5 / 2015) وأشرف الباحث على عملية تطبيق الاختبار، وبعد تصحيح إجابات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.

2- الاختبار البعدي للتفكير الابداعي: طبق الباحث اختبار التفكير الابداعي يوم الاثنين الموافق (4/5/2015) على المجموعتين في وقت واحد، وأشرف الباحث بنفسه على عملية تطبيق الاختبار، وبعد تصحيح إجابات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) تم الحصول على درجاتهم.

خامساً: الوسائل الإحصائية:

تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً لاستخراج النتائج باستعمال برنامج (Microsoft Excel-2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها

1- النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي:

أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الاولى عمَدَ الباحث إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستعمال الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، كما مبين في الجدول (4):

جدول (4) نتائج اختبار (t-Test) لعينتين مستقلتين لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	35	33.6	68.89	8.30	70	3.237	2,000	دالة
الضابطة	37	27.49	59.75	7.73				

يبين الجدول (4) أعلاه ان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (33.6) بانحراف معياري بلغ (8.30)، بينما المتوسط الحسابي لطلاب المجموعة الضابطة يساوي (27.49) بانحراف معياري بلغ (7.73) وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (3.237)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2) عند درجة حرية (70) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يعني وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية كما مبين في الشكل (1).

شكل (1) متوسطي درجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي



ب- لبيان حجم التأثير (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع استعمل الباحث معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع، وكما موضح في جدول (5).

جدول (5) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير التحصيل

المتغير المستقل	التابع	قيمة d حجم الأثر	مقدار حجم الأثر
التدريس بإستراتيجية بلان (PLAN)	التحصيل	0.77	متوسط

ويستخرج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0,77) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بإستراتيجية بلان (PLAN) في تحصيل الطلاب لمادة الكيمياء وفق التدرج الذي وضعه كوهين (Cohen, 1988) (1996: 164, kiess).

2- النتائج الخاصة باختبار تنمية التفكير الإبداعي:

أ- استعمال الاختبار التائي لعينتين مترابطتين لمعرفة دلالة الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لكل من مجموعتي البحث التجريبية والضابطة للحكم على التنمية في التفكير الإبداعي وذلك من خلال البيانات التي يوضحها جدول (6).

جدول (6) نتائج اختبار (T-Test) لعينتين مترابطتين لتوضيح الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي على اختبار

التفكير الإبداعي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعات	العدد	الاختبار	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	درجة الحرية	القيمة التائية والدلالة الإحصائية		
							المحسوبة	الجدولية	الدالة
التجريبية	35	القبلي	99.03	23.34	39,45	34	3,500	2,04	دالة
		البعدي	122.37						
الضابطة	37	القبلي	100.59	5.73	26,49	36	1,315	2,04	غير دالة
		البعدي	106.32						

توضح بيانات جدول (6) المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية التفكير الإبداعي للمجموعة التجريبية والبالغ (23.34) وانحراف معياري قدره (39,45) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (3,500)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (34) والبالغة (2,04)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية، وهذا يدل على ارتفاع مستوى تنمية التفكير الإبداعي لطلاب المجموعة التجريبية ولصالح الاختبار البعدي، أي حصول تنمية في التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد إجراء التجربة وإدخال المتغير المستقل إستراتيجية بلان (PLAN)، في حين أن المتوسط الحسابي للفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية التفكير الإبداعي للمجموعة الضابطة والبالغة (5.73) وانحراف معياري قدره (26,49) والقيمة التائية المحسوبة لعينتين مترابطتين والبالغة (1,315)، وبمقارنتها مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (36) والبالغة (2,04)، نجد أن القيمة التائية المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، على الرغم من أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي أكبر من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي ولكن قيمة الفرق غير ذي دلالة إحصائية، وهذا يعني عدم حدوث تنمية في التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة الضابطة.

ب- استعمل الباحث الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتوسطات الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية التفكير الإبداعي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة كما مبين في جدول (7).

جدول (7) نتائج اختبار (T-Test) لعينتين مستقلتين لمتوسطات الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار

التفكير الإبداعي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة

المجموعات	العدد	متوسط الفروق	الانحراف المعياري للفروق	القيمة الثانية والدلالة الإحصائية		
				المحسوبة	الجدولية	الدلالة
التجريبية	35	23.34	39,45	2,235	2,00	دالة
			26,49			
الضابطة	37	5.73				

ومن ملاحظة بيانات جدول (7) نجد أن قيمة المتوسط الحسابي للفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي في اختبار تنمية التفكير الابداعي للمجموعة التجريبية والبالغ (23.34) وبانحراف معياري للفروق قدره (39,45)، وقيمة المتوسط الحسابي للفروق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي لاختبار تنمية التفكير الابداعي للمجموعة الضابطة البالغ (5,73) وبانحراف معياري للفروق قدره (26,49)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (2,235)، وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (70) والبالغة (2)، تبين أنها أكبر من الجدولية أي وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي الفروق ولصالح متوسط فروق درجات المجموعة التجريبية.

ج- لغرض حساب حجم الأثر داخل المجموعات يوضح جدول (8) قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التفكير الابداعي.

جدول (8) حجم الأثر للمتغير المستقل في متغير تنمية التفكير الابداعي

المتغير المستقل	التابع	قيمة d	مقدار حجم الأثر
التدريس بأستراتيجية بلان (PLAN)	التفكير الابداعي	0.89	كبير
الطريقة الاعتيادية	التفكير الابداعي	0.26	صغير

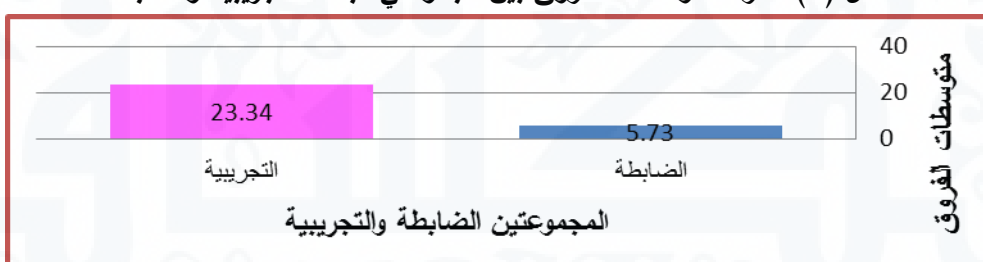
وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0.89) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار كبير لأستراتيجية بلان (PLAN) في تنمية التفكير الابداعي، بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية (0.26) وهو مقدار تأثير صغير للطريقة التقليدية في متغير تنمية التفكير الابداعي (1996:164.kiess) كما موضح في الشكل البياني (2).

شكل (2) حجم الاثر للمجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية التفكير الابداعي



يوضح الشكل (2) البياني فاعلية التدريس باستعمال استراتيجية (PLAN) في تنمية التفكير الابداعي للطلاب الذين درّسوا بأستراتيجية (PLAN) في المجموعة التجريبية بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية لطلاب المجموعة الضابطة، اما الشكل (3) فيبين فاعلية أستراتيجية (PLAN) من خلال متوسطات الفروق في درجات المجموعتين التجريبية والضابطة.

الشكل (3) مقارنة متوسطات الفروق بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة



من خلال الشكل (3) نلاحظ أن متوسط الفروق بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية قد بلغ (23.34) اما متوسط الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فقد بلغ (5.73) وهذا يدل على فاعلية المتغير المستقل استراتيجية بلان (PLAN) في تنمية التفكير الابداعي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

ثانياً: تفسير النتائج

1 - تفسير النتائج الخاصة بمتغير التحصيل:

أظهرت النتائج في الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية

الذين درسوا على وفق استراتيجية بلان (PLAN) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية، في تحصيل مادة الكيمياء ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى:-

أ- أن هذه الاستراتيجية تجعل الطلاب ينغمسون في التفكير المعمق بالموضوع، ويطلقون العنان لأفكارهم التنبؤية مما يسهم في زيادة القدرة على التنبؤ لديهم، وهذا ما ساعد في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

ب- الطالب في المجموعة التجريبية عنصر فعال ضمن مجموعته وأقل اعتماداً على المدرس الذي كان دوره مرشداً وموجهاً، فبعد توصل طلاب كل مجموعة إلى الحل الأمثل تتم مناقشة الحلول المطروحة كلها من المجموعات جميعها مع الباحث.

ت- أن جو النقاش ومحاولة التفكير في حل المشكلة أو التدريب الذي يدور بين أعضاء المجموعات في مرحلة التفسيرات واقتراح الحلول ومشاركة الطلاب في تقويم الحلول المقترحة للمشكلة أو التدريب وتطويرها وتعديلها نتج عنه فهم أعمق للمعرفة العلمية فضلاً عن أن مرحلة انقائ المهارة تحدث قدرات الطلاب لإيجاد التطبيقات المناسبة لما توصلوا إليه من حلول واستنتاجات وإمكانية تعميم ما تم تعلمه في مواقف جديدة وهذا من شأنه أن يساعد في تحصيل المعرفة العلمية.

بينما في الطريقة الاعتيادية كان الاهتمام فقط بالحفظ والاستظهار والاعتماد على شرح المادة العلمية من قبل المدرس وعرضها أمام الطلاب.

ث- أن خطوات هذه الاستراتيجية تتماشى مع الاتجاهات الحديثة في تدريس مادة علم الكيمياء حيث احتوت هذه الاستراتيجية على خطوات تؤدي كل خطوة دوراً معيناً تمهيداً للخطوة التي تليها مما يساعد على تنظيم المادة بشكل أفضل من الطريقة الاعتيادية في التدريس.

لا توجد دراسة على حد علم الباحث فيما يتعلق بفاعلية استراتيجية بلان (PLAN) في المتغير التابع (التحصيل)، أما بشأن رفع مستوى التحصيل الدراسي من خلال الاستراتيجيات أو الأنموذجيات التعليمية فتتفق النتيجة ضمن هذا البعد مع دراسة كل من (الربيعي، ساره، 2013) ودراسة (المساري، 2013) ودراسة (ناجي، 2014) بالنسبة لطلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية.

ج- أن استراتيجية بلان (PLAN) قد أفادت طلاب المجموعة التجريبية وذلك لملاحظة التقدم والنمو الذي حصل في أدايم إذ تفوقوا على طلاب المجموعة الضابطة.

2 - تفسير النتائج الخاصة بمتغير تنمية التفكير الإبداعي

أظهرت النتائج في الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا على استراتيجية (PLAN) على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا على وفق الطريقة الاعتيادية في تنمية التفكير الإبداعي، ويعزو الباحث أسباب ذلك إلى:

أ- أن إستراتيجية بلان (PLAN) تتيح للمدرس أن يراعي الفروق الفردية بين الطلاب، مما يؤدي إلى تنمية التفكير الإبداعي للطلاب.

ب- أن إستراتيجية بلان (PLAN)، تساعد المدرس على أن يثير تفكير الطلاب، ويقوم بدور الموجه والمشرف بدلاً من دور الملقن، مما أدى إلى ظهور الأثر الإيجابي على التفكير الإبداعي للطلاب.

ت- أن إتاحة الفرصة أمام الطالب للنقاش مع زملائه ومع المدرس بشأن القضايا العلمية منحه الفرصة في التفكير في أكبر عدد ممكن من الحلول للمشكلة المطروحة وشجع ذلك في تنمية التفكير الإبداعي.

لا توجد دراسة على حد علم الباحث فيما يتعلق بفاعلية استراتيجية بلان (PLAN) في المتغير التابع (التفكير الإبداعي)، أما بشأن تنمية التفكير الإبداعي من خلال الاستراتيجيات أو النماذج التعليمية فتتفق النتيجة ضمن هذا البعد مع دراسة ريتشارد (Richards)، (1989) ودراسة (الربيعي، ضياء، 2013).

ثالثاً: الاستنتاجات:

- 4- فاعلية التدريس باستراتيجية (PLAN) في رفع التحصيل الدراسي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.
- 5- فاعلية التدريس باستراتيجية بلان (PLAN) في تنمية التفكير الإبداعي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية.
- 6- ان استعمال استراتيجية بلان (PLAN) في تدريس مادة الكيمياء يضيف عملية التشويق والتركيز واستعمال التفكير العلمي في ربط الأفكار والمفاهيم في الدرس.
- 7- ساعدت استراتيجية بلان (PLAN) على تنظيم وتسلسل في المعلومات على وفق خطوات منظمة مما يؤدي إلى استدعاء المعلومات وتذكرها بشكل سلس وبسيط لدى الطلاب.
- 8- أنَّ اعتماد هذه الاستراتيجية مكن الطلاب من ربط ما لديهم من معلومات سابقة مع المعلومات الجديدة التي حصلوا عليها.

رابعاً: التوصيات:

- 4- تهيئة القاعات الدراسية وتوفير التقنيات التربوية الحديثة لمساعدة المدرسين على استعمال الاستراتيجيات والنماذج التعليمية الجديدة.
- 5- الإفادة من اختبار تنمية التفكير الإبداعي في بداية السنة الدراسية ونهايتها لمعرفة مدى تأثير طرائق التدريس والنماذج التدريسية الحديثة في المادة الدراسية..
- 6- ضرورة التأكيد على أهمية استعمال المدرسين والمدرسات الاستراتيجيات والنماذج الحديثة في تدريس مادة الكيمياء، لما في ذلك من أثر ايجابي في استثارة تفكير الطلاب، والابتعاد عن الأساليب التقليدية في التدريس.
- 7- ضرورة ادخال برامج تعلم التفكير، خاصة التفكير الإبداعي في مناهج وانشطة في المدارس المتوسطة وذلك لإكساب الطلاب تلك المهارات.

خامساً: المقترحات:

- 10- إجراء بحث عن فاعلية استراتيجية بلان (PLAN) في متغيرات أخرى مثل التفكير الناقد والتفكير البصري.
- 11- إجراء بحث عن فاعلية استراتيجية بلان (PLAN) في مراحل دراسية أخرى مثل المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية.
- 12- إجراء دراسة مقارنة فاعلية استراتيجية بلان (PLAN) مع استراتيجيات أخرى للتعرف على أفضليتها في تنمية التفكير الإبداعي.
- 13- تطوير اختبار التفكير الإبداعي واستعماله لمرحل دراسية أخرى.

المصادر العربية:

- 1- ابو جادو، صالح محمد (2008): علم النفس التربوي، ط6، دار المسيرة للنشر، عمان.
- 2- أبو رياش، حسين محمد وسليم محمد شريف وعبد الحكيم الصافي (2009): أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، ط1، دار الثقافة، عمان.
- 3- الاسدي، سراب عبد الكريم جواد (2013): اثر برنامج الكورت في التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الفيزياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، بابل، العراق.

- 4- آل عويد، وصفي خلف حسين (2008): أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي عند تدريس مادة الجغرافية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، بغداد، العراق.
- 5- أمبو سعدي، عبد الله وسليمان البلوشي (2011): طرائق تدريس العلوم، ط9، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 6- البرقعوي، جلال عزيز فرمان (2012): التفكير الناقد والإبداعي دراسات نظرية-ميدانية، ط1، دار صفاء، عمان.
- 7- بشائرة، محمود خالد سليمان (2009): التربية الفنية وتنمية التفكير اتجاهات حديثة في التدريس، ط1، عالم الكتب الحديث، اريد، الاردن.
- 8- توك، محيي الدين، ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (2007): أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- 9- جامعة الكوفة، مركز تطوير التدريس (2010): تقرير عن فعاليات الندوة الثانية للتفكير التي اقامها مركز تطوير التدريس يوم الاثنين الموافق 2010/4/26.
- 10- الجبالي، عماد عبد الواحد كاطع (2013): اثر التدريس باستراتيجية PLAN في التفكير التباعدي لدى طلاب الخامس الادبي في مادة التاريخ الاوربي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القادسية، كلية التربية، القادسية، العراق.
- 11- الجبوري، صبحي ناجي عبدالله وحسين عدنان التميمي (2011): طرائق التدريس العامة، ط2، دار الحوار للطباعة والنشر، بغداد.
- 12- جروان، فتحي عبد الرحمن (2013): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، ط6، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.
- 13- حجازي، تغريد عبد الرحمن (2008): بناء مقياس اتجاهات نحو الكيمياء لطلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد(1)، عمان.
- 14- حسين، محمد عبد الهادي (2009): 5 استراتيجيات جديدة للتعليم، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
- 15- الحميداي، خلود نعيم امير (2012): اثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في التفكير الابداعي وتحصيل طالبات الصف الاول المتوسط للمفاهيم الاحيائية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، بغداد.
- 16- حميدي، قاسم عبد الامير (2012): أثر استراتيجيات التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد.
- 17- الحيلة، محمد محمود (2009): تكنولوجيا التعليم من اجل تنمية التفكير، ط2، دار المسيرة، عمان.
- 18- خالد، حسن ظاهر (2013): تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى طلبة الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى، ط1، دار اسامة للنشر والتوزيع، عمان.
- 19- الربيعي، ضياء حامد كاظم (2013): أثر استراتيجية الجدول الذاتي (K-W-L-H) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، بابل.
- 20- زيتون، حسن حسين (2001): تصميم التدريس، ط1، عالم الكتب، القاهرة.
- 21- زيتون، عايش محمود (2005): أساليب تدريس العلوم، ط3، الاصدار الخامس، دار الشروق، عمان.

- 22-سماره، نواف احمد وعبد السلام موسى العديلي (2008): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 23-الشباب، فايز محمد فندي (2001): أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني وطريقة المناقشة الجماعية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الجغرافية، (اطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، بغداد.
- 24-طاهر، ياسر محمد (2009): دور بعض العوامل التربوية المؤدية الى تدني التحصيل في الكيمياء، **مجلة جامعة كركوك**، العدد (2)، المجلد (4)، جامعة كركوك، كلية التربية، كركوك.
- 25-عباس، محمد خليل ومحمد بكر نوفل ومحمد مصطفى العيسى وفريل ابو عواد (2009): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- 26-عبد السلام، مصطفى عبد السلام (2001): **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- 27-العتوم، عدنان يوسف وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة (2009): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- 28-العتوم، عدنان يوسف وعبد الناصر ذياب الجراح وموفق بشارة (2013): **تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- 29-عطية، محسن علي (2010): **استراتيجيات ما وراء المعرفة في فهم المقروء**، ط1، دار المناهج، عمان.
- 30-العفون، نادية حسين وفاطمة عبد الأمير الفتلاوي (2011): **مناهج وطرائق تدريس العلوم**، مكتبة التربية الأساسية، بغداد.
- 31-علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 32-العياصرة، وليد رفيق (2011): **استراتيجيات تعليم التفكير ومهاراته**، ط1، دار أسامة، عمان.
- 33-غانم، تقيده (2007): **الفروض العلمية مدخل لتنمية التفكير**، ط1، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- 34-الفضلي، العامر عبد الرحمن محمود (2010): **فاعلية المنحى المبرمج كاستراتيجية لحل المشكلات في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الكيمياء وتفكيرهم العلمي**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، بغداد.
- 35-مديرية تربية بابل (2012): **ملخصات بحوث المؤتمر العام لتقويم المناهج وتطويرها الثالث لمحافظة بابل المنعقد تحت شعار (في ظل عراق واحد نبني منهجاً علمياً ووطنياً موحداً) على قاعة مردوخ في المنتجع السياحي يوم الخميس (2012/4/26)**.
- 36-المسعودي، محمد حميد مهدي (2013): **طرائق تدريس الجغرافيا**، ط1، دار الرضوان ومكتبة العلامة الحلي، عمان.
- 37-ملحم، سامي محمد (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

المصادر الاجنبية:

- 38-Caverly, D.C. , Mandeville, T.F. , & Nicholson, S.A. (1995): **PLAN: A study reading strategy for informational text**. Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol (39), No(3).

- 39-Caverly, D.C. , Nicholson, S.A. , & Radcliffe, R. (2004): **The Effectiveness of strategic Reading instruction for College Developmental Readers**, Journal of College Reading and Learning , Vol(35), No(1), P 25-49.
- 40-De Bono, **six thinking Hats of critical thinking**, V- study library instruction Gulde/ httpi // Library vsusk. Cal study/ critical. Bibliog.. htm/ debono, 1998.
- 41-Flavell, J.H.(1976): **Metacognitive Aspects of Problem- solving in LB Resnick (Eds)**, The nature of intelligence.
- 42-Glover J & Running R (1987): **Historical Foundations of** Hillsdale.N.J, Erlbaum.
- 43-Johnson, B.,& Zabucky, k.(2011): **Improving middle and high school students' comprehension of science texts**, International Electronic Journal of Elementary Education, Vol(4), no(1), P 19-31.
- 44-Kiess ,H.O.(1996): statistical concepts for Behavioral science. London , Sidney , Toronto , Allyn and Bacon
- 45-Radcliffe ,R., Caverly, D. , & Peterson, C. (2004): **Improving textbook reading in a middle school science classroom**. Reading Improvement, vol(41),no(3), p145-156
- 46-Radcliffe ,R., Caverly, D. , Hand ,J., & Franke,D. (2008): **Improving reading in a middle school science classroom**, Journal of Adolescent & Adult Literacy, Vol (51), No (5), P(398-408)
- 47-Schunk ,O.H.(2000): **"Learning Theories: An Educational Perspective.(3rd ed.) "** New Jersey:Printice hall.Inc.
- مصادر الكترونية:
- 48-www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2009/5/tomengova.pdf
- 49-mattcox30.weebly.com/plan-predict-locate-add-note.html
- 50-www.readingeducator.com/strategies/plan.htm
- 51-www.uc.edu/aess/lac/resource/Notetaking_resources.html

فاعلية أستعمال المدخل المنظومي في أكتساب المفاهيم الاحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وميولهن نحو المادة

أ.م.د. عماد حسين المرشدي أ.د. عباس حسين مغير الربيعي الباحثة. رسل صلاح حسن

*جامعة بابل / كلية التربية الأساسية / قسم طرائق تدريس العلوم العامة

The Reliability of Using Systematic Entrance in Acquiring The Biological Concepts of the Female Students

Of the Fourth Preparatory Class / Scientific Branch

Asst. Prof. Dr. Emad Hussain Al-Murshidi Prof. Dr. Abbas Hussain

Mugeer Al-Ruba'ai

Researcher Rusul Sabah Hasan

College of Basic Education/ University of Babylon

sreem345@gmail.com

Abstract

The research aims at assessing the reliability of using systematic entrance in acquiring the biological concepts of the female students of the fourth year scientific branch. The study has been initiated on Sunday 15-February-2015 three classes a week during the second course for the academic year (2014-2015). The study has ended on Thursday 22-April-2015. The sample of the study has been chosen from the Dr. Madeeha Al-Bermani high school in the center of Babylon Governorate. The sample has been divided into two groups the controlling group which consisted of (40) students taught according the traditional way and the experimental one which consisted of (42) students taught according to the systematic entrance.

الملخص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية أستعمال المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الاحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وميولهن نحو المادة، حيث بدأت التجربة يوم الأحد الموافق (2015/2/15) بواقع ثلاث حصص أسبوعياً لكل مجموعة، وكان تدريس مجموعتي البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام (2014-2015)، وانتهت التجربة يوم الثلاثاء الموافق (2015/4/22م)، وقد تم اختيار عينة البحث عشوائياً والتي تمثلت بـ (إعدادية الدكتور مديحة البيرماني) في مركز محافظة بابل إذ بلغ حجم العينة (82) طالبة واختير التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة، التجريبية عددها (42) طالبة تدرس على وفق المدخل المنظومي وضابطة عددها (40) طالبة تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية، كوفئت مجموعتا البحث إحصائياً في بعض المتغيرات كالعمر الزمني واختبار الذكاء والتحصيل السابق واختبار المعلومات السابقة وتحصيل الوالدين، أما بخصوص الأهداف السلوكية فقد تم صياغة (198) هدفاً سلوكياً للمادة التعليمية والتي اشتملت على الفصول الأربعة الأخيرة الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي، كما تم إعداد (24) خطة دراسية وتم بناء أداة البحث والمتمثلة باختبار اكتساب المفاهيم الاحيائية المكون من (66) فقرة اختبارية وهو من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل، وتم بناء مقياس للميل نحو مادة الاحياء والذي يتكون من (32) فقرة طبق الاختبار على مجموعتي البحث في اليوم المصادف الثلاثاء (2015/4/22) وطبق مقياس الميل في يوم الخميس المصادف (2015/4/16) وعولجت النتائج إحصائياً وأظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسوا على وفق المدخل المنظومي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة الاعتيادية. كذلك أظهرت نتائج اختبار مقياس الميل تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق المدخل المنظومي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية وفي ضوء النتائج توصي الباحثة

بضرورة إطلاع مدرسي الأحياء ومدرساتها على الطرائق والأساليب الحديثة واستخدامها في التدريس وتضمنين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية.

الكلمات المفتاحية: المدخل المنظومي، اكتساب المفاهيم الاحيائية، الميل، الصف الرابع العلمي

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research Problem

إن تدريس المفاهيم الاحيائية مازال في مدارسنا مقتصرًا على الاستماع والحفظ والتلقين وإن الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس لا تنمي التفكير بل تقوم على الحفظ والتسميع والتلقي وهذا ما أكدته الكثير من الدراسات المحلية التي أجريت في العراق كدراسة (الشيخ، 2007) ودراسة (ذهب، 2008)، ودراسة (منصور، 2013)، حيث ان للتعليم المفاهيم أهمية كبيرة اذ انها تقع في مركز البنية المعرفية لدى الانسان فهي تقع فوق الحقائق وتحت المبادئ والقوانين وتشكل أوسع قاعدة في البنية المعرفية وتمثل أوسع عنصر في مكونات النظام المعرفي الانساني لذلك فان نجاح الطلبة في تعلمها من خلال المنهاج الدراسي يعني ان الطلبة سيملكون 70% من النظام المعرفي وهذه تشكل أكبر نسبة في حجم النظام المعرفي. وعلى هذا الأساس عقدت الكثير من المؤتمرات والندوات العلمية في الجامعات العراقية للنهوض في الواقع التربوي إذا أوصت البحوث المشاركة بضرورة استخدام طرائق تدريس حديثة تجعل التعليم أكثر فاعلية من خلال الانتقال بالمتعلم من منهج الذاكرة والحفظ إلى منهج التفكير (جامعة بابل، 2012: 181-230). فضلاً على ذلك فقد قدمت الباحثة استبانة لعدد من مدرسي ومدرسات الأحياء تضمنت سؤالاً مفتوحاً عن أسباب انخفاض قدرة طالبات الصف الرابع العلمي على اكتساب المفاهيم العلمية وتوظيفها في الحياة العملية وكانت أكثر الإجابات تشير إلى إن السبب الرئيسي يكمن في اعتماد أغلب الطرائق التدريسية والأساليب المستخدمة في تعلم المفاهيم العلمية على أسلوب الحفظ والتلقين التي قد تؤدي إلى النسيان واعتماد أكثر المدرسات على طريقة المحاضرة وندرة إشراك جميع الطلبة في موضوع الدرس وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم ومن هذا تبين أن المشكلة تتعلق بطرائق التدريس لذا لابد من التفكير بجدية في حل هذه المشكلة من خلال البحث عن أساليب واستراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة مناسبة ومنها المدخل المنظومي لذا فمشكلة البحث الحالي تكمن في الإجابة عن السؤال التالي ما فاعلية استعمال المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الإحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وميولهن نحو المادة.

أهمية البحث Importance Of The Research

من أبرز السمات التي يمتاز بها عصرنا الحالي خلال العقدين الاخيرين التقدم الهائل في المجالين المعرفي والتكنولوجي وكان لهذا التقدم أهمية كبيرة في تضخم المعرفة الانسانية وتزايدها كما ونوعاً يوماً بعد يوم (سرايا، 2019: 219).

لذا فلا بد على التربية أن توظف هذا التطور في تحسين العملية التربوية وان تعكس مقرراتها وأنشطتها سمات هذا التطور وبالتالي تنقلها للأجيال المعاصرة حتى يمكنهم التكيف مع طبيعة العصر الذي يعيشونه ومن جهة اخرى تستفيد التربية من مخترعات ومنتجات التطور في تفعيل أنشطتها ومهامها وتحقيق أهدافها (السكتاوي، 11: 2008).

لذا كان من الضروري أن يولي القائمون على العملية التربوية بالاهتمام بالتعلم والتعليم بهدف تحقيق الفهم وتزويد المتعلم بمهارات التفكير اللازم لاكتشاف المعرفة وإبتكارها وتحقيق التكامل بين الخبرات المختلفة على أساس وحدة المعرفة وتنشيط الابتكار لدى المتعلم وتعميق قدراته على التفكير العلمي والناقد وذلك من منظور بنائي ووفقاً لمعايير عالمية الجودة الشاملة لتعليم وتعلم العلوم (قرني، 10: 2013).

وترى الباحثة ان التربية تعتبر حلقة مهمة في تحقيق التواصل بين الافراد وتنميتهم ونقل التراث الثقافي عبر الاجيال وتكوين اتجاهاتهم السلوكية السوية بهدف أن يعرف كل منهم ما له من حقوق وما عليه من واجبات.

وعلم الاحياء بصورة خاصة يحظى باهتمام التربية لما له من علاقة مباشرة بحياة الانسان منذ اللحظات الاولى من حياته واهتمامه بالنمو العضوي للفرد ونضج الاجهزة الجسمية بما فيها الجهاز العصبي المسؤول عن التفكير حيث يأخذ علم الاحياء مكانا مرموقا بين العلوم الاخرى اذ كان لنتائج الاثر الكبير في مجالات عدة منها مجال الزراعة والانتاج ومكوناتها النباتية والحيوانية والانسانية وفي السنوات الاخيرة بدأنا نسمع بفروع جديدة مثل الهندسة الوراثية والاستساخ البشري وغيرها اذا يختلف علم الاحياء عن غيره من العلوم بسعة اتصالاته وارتباطه المباشر بحياة المجتمع اذا انه يساهم بمعالجة الكثير من المشكلات التي اصبحت ذات بعد عالمي (البيضاني، 6: 2002).

ولهذا أصبح الاخذ بالمدخل المنظومي في العملية التعليمية من الضروريات التي لا يمكن أغفالها اذا أن كل عنصر يؤثر ويتأثر ببقية عناصرها فقصور منظومة التعليم سوف يؤثر سلبا على منظومة المنهج والجوانب التعليمية الثقافية (محمود، 14: 2001).

وتعرف المنظومة على أنها تعني في جوهرها وجود بنية ذاتية التكامل ترتبط مكوناتها ببعضها البعض ترابطا بينيا في علاقات تبادلية التأثير ديناميكية التفاعل قابلة للتكيف يعني ذلك أنها بنية مفتوحة وليست مغلقة بنية متطورة وليست جامدة بنية عنكبوتية التشابك وليست خطية التتابع هذا إضافة الى خاصية أساسية أخرى هي أن البنية المنظومية تكون أكبر من مجموع مكوناتها (فرج، 61: 2009).

كما أن اصلاح عملية التعليم يستلزم اصلاح جوانبه كافة بحيث تخلق جيلا واعيا بما يدور حوله في العالم وفي نفس الوقت لا يفقد رؤية الجزئيات هذا الكل والواقع الحالي يؤدي في معظم الاحيان الى تعلم موضوعات ومفاهيم منفصلة عن بعضها البعض وذلك يؤدي في النهاية الى ركام معرفي غير مرتبط مع نفسه ومع بيئته (الطنطاوي واسعد، 335: 2012). وينظر للمدخل المنظومي باعتباره موجه ومرشد لتخطيط وتنظيم الخبرات البيئية وتطويرها بحيث تحقق ما هو مرغوب منها وأن استخدامه في تطوير تعليم العلوم يعمل على تحقيق اهداف تدريس العلوم التي قد لا تتحقق على نحو تام وقد لا تحقق الافادة من جميع مكونات النظام التعليمي بأقصى كفاءة وقد أتضح انه يحقق أفضل النتائج ويحذف النتائج التي تسهم إسهاما ضئيلا في تحقيق المرامي المرغوب فيها أو ما له إسهام سلبي في هذا المجال (فهيم وعبد الصبور، 58: 2001).

وبناءً على ما سبق فإن أهمية البحث الحالي تنبثق من الآتي:

1. طرائق التدريس الحديثة وما تحويه من نماذج وأدوات وتقنيات واستراتيجيات وأساليب تدريسية بوصفها الأساس لتنفيذ محتوى كل منهج دراسي وتحقيق أهدافه.
2. المواد العلمية ولاسيما مادة علم الأحياء ذات الصلة الوثيقة بالعلوم الأخرى مثل علم الكيمياء والصيدلة والجيولوجيا ذات الارتباط المتين بحياتهم اليومية.
3. المفاهيم العلمية في تنظيم المحتوى المادة الدراسية والخبرة العقلية كما أنها تساعد على انتقال أثر التعلم وبناء المناهج الدراسية.
4. أهمية المرحلة الإعدادية كونها المرحلة الأساس في إعداد الطلبة إلى مراحل دراسية عليا ومنها المرحلة الجامعية.

هدف البحث: Objectives Of The Research

يهدف البحث الحالي التعرف على:

- أ- فاعلية استعمال المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الاحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي
- ب- فاعلية استعمال المدخل المنظومي في معرفة ميل طالبات الصف الرابع العلمي نحو مادة الاحياء

فرضيات البحث: Hypotheses Of The Research

- 1- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط تحصيل لطالبات المجموعة التجريبية اللاتي يدرسن مادة الاحياء باستعمال المدخل المنظومي ومتوسط درجات الطالبات المجموعة الضابطة اللاتي يدرسن باستعمال الطريقة الاعتيادية في اختبار أكتساب المفاهيم
- 2- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طالبات اللاتي يدرسن مادة الاحياء باستخدام المدخل المنظومي ومتوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن باستخدام الطريقة الاعتيادية في مقياس الميل نحو المادة

حدود البحث: Limitation Of The Research

- 1- الحد البشري: طالبات الصف الرابع العلمي
- 2- الحد الزمني: الفصل الدراسي للعام 2014_2015
- 3- الحد المكاني: المدارس الثانوية الصباحية للبنات في مركز محافظة بابل
- الحد المعرفي: الفصل الثامن (تلاؤم النبات مع البيئة)، الفصل التاسع (تلاؤم الحيوانات والنباتات)، الفصل العاشر (العلاقات بين الكائنات الحية وسلوك التعاقب البيئي)، الفصل العاشر (التلوث البيئي)

تحديد المصطلحات: Definition Of The Terms**أولاً: الفاعلية: Effectiveness**

عرفها كل من:

- 1- (النجار وحسن، 2003) بأنها: مدى الاثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في احد المتغيرات التابعة (النجار وحسن، 2003: 230).
- 2- عرفها فشر نقلا عن قطامي (2004) بأنها: مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة المستهدفة والنتائج الملاحظة (قطامي، 2004: 75).
- 3- وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: الاثر الذي يحدثه المدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الاحيائية لطالبات الصف الرابع العلمي وميولهن نحو مادة الاحياء.

ثانياً: المدخل المنظومي: Systemic Approach

عرفه كل من

- 1- الشربيني (2003) بأنه: "مدخل تدريسي يأخذ بالفكر المنظومي والمخطط المنهجي ويعتمد على التخطيط المحكم الذي تتبع فيه خطوات منطقية متسلسلة ويأخذ بعناصر الموقف التعليمي بشكل منظومي تتوفر فيه علاقات التأثير والتأثر". (الشربيني، 2003: 352)
- 2- سالم (2003) بأنه: "النظرة الشمولية للموقف وإدراك كل مكوناته وارتباطها وتفاعلها وتشابكها مما يؤدي الى رفع كفاءة وتطوير العملية التعليمية بصورة منظومية" (سالم، 2003: 153).
- 3- وتعرفه الباحثة إجرائياً: انه مدخل تدريسي لمحتوى الفصول الاربعة الاخيرة من كتاب الصف الرابع العلمي (تلاؤم النبات مع البيئة، تلاؤم الحيوانات والنباتات، العلاقات بين الكائنات الحية وسلوك التعاقب البيئي، التلوث البيئي) في اشكال منظوميه متكاملة ومتراصة فيما بينها تتسم بعلاقات شبكية تفاعلية اذ تتضح كافة العلاقات بين تلك المكونات والعمليات عليها وتطبيقاتها المختلفة، مما يساعد المتعلم على تنظيم بنيته المعرفية، وتكوين رؤية واعية للمحتوى وبالتالي تحقيق كافة أهداف التعلم المستهدفة.

ثالثاً: الاكتساب: Acquisition

عرفه كل من:

1- **Jauce (1986)** : "بأنه يشير الى اكتساب المفهوم عندما يستطيع المتعلم معرفة عناصره الأساسية: اسم المفهوم، الامثلة، الخصائص، قاعدة المفهوم، أو تصنيفه بطريقة تمكنه من التوصل الى المفهوم المنشود" (Jauce,1986: 18).

2- **ابو جادو (2000)** بأنه: "أولى مراحل التعليم يتم خلالها تمثيل الفرد للسلوك الجديد ليصبح جزءاً من حصيلته السلوكية" (ابو جادو، 468: 2000).

وتتبنى الباحثة (قطامي 1989) تعريفاً نظرياً

3- **تعرف الباحثة (الاكتساب) إجرائياً على أنه:** " قدرة طالبات الصف الرابع العلمي على اكتساب المعرفة و تخزينها واستخدام المفاهيم الاحيائية وتعريفها وتميزها وتطبيقها التي درست في اثناء مدة التجربة مقياساً بالدرجات التي تحصل عليها الطالبات في اختبار اكتساب المفاهيم الاحيائية الذي اعدته الباحثة ."

رابعاً: المفهوم: Concept

عرفه كل من:

1- **رايجيلوث (1997)**: "عبارة عن مجاميع أو فئات من الاشياء أو الاحداث أو الافكار" (Reigeluth,1997: 17).

2- **زيتون (2004)** بأنه: "ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح) او عبارة او كلمة معينة" (زيتون، 78: 2004).

3- **التعريف الاجرائي للمفهوم:** وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها " كل ما يتكون لدى الطالبة من معنى وفهم وتصور عقلي مجرد له دلالة إحيائية ويرتبط بالمفاهيم الرئيسة والفرعية للفصل (الثامن - التاسع - العاشر - الحادي عشر) من كتاب علم الأحياء للصف الرابع علمي وغالباً ما يعبر عنه بكلمة أو مصطلح أو رمز أو اسم تجمعهم خصائص مشتركة.

خامساً: أكتساب المفاهيم: acquisition the concepts عرفه كل من:

1- **الزبيدي وآخرون (1993)**: "عملية انتباه مقصودة تعني قدرة المتعلم على ذكر اسم المفهوم وتمييزه وتطبيقه في مواقف جديدة" (الزبيدي، 220: 1993).

2- **محمود (2006)**: "هي عملية ذهنية تعود الى اكتساب المعرفة وانتاجها وتطبيقها في صور اتخاذ القرارات والبحث عن المواقف المشككة" (محمود، 102: 2006).

3- **التعريف الاجرائي للاكتساب المفاهيم:** (وهو يعني قدرة طالبات الصف الرابع العلمي على التمييز بين المثيرات أو الصفات المرتبطة بالمفهوم الاحيائي وتجميع هذه المثيرات أو الصفات المرتبطة تحت صنف او قاعدة).

سادساً: الميل: Interests

عرفه كل من:

1- **مكاوي (2000)** بأنه: شعور عند الفرد يدفعه الى الاهتمام بشيء ما او يدفعه الى تفضيل شيء عن شيء اخر وعادة يكون الميل مصحوب بالارتياح ويتضمن الميل نشاط المتعلم الذاتي وانفعالاته (مكاوي، 85: 2000).

2- **عطية (2009)** بأنه: هو درجة من اثار الفرد وتمسكه عن وعي بأمر من الامور التي يستجيب لها سواء أكانت استجابة مرغوبة فيها أم غير مرغوبا عنها وهو شعور يصاحب انتباه الفرد واهتمامه بموضوع ما (عطية، 45: 2009).

3- التعريف الاجرائي للميل: ما يهتم به الطلاب ويفضلونه ويرتاحون اليه بما يتعلق بالاحياء، ويتمثل باستطلاع القضايا الموضوعات الاحيائية، والاهتمام بالعمل في مختبر الاحياء ونشاطاته المرافقة العلمية ومناقشة الموضوعات الاحيائية، والقيام بالرحلات والزيارات الميدانية ذات الصلة بالاحياء.

سادساً: علم الأحياء:

هو أحد العلوم التي نحتاجها في حياتنا اليومية فهو من العلوم المهمة والضرورية حيث يعرفنا بما في أجسامنا من أعضاء وخلايا ووظائف حيوية وهو كذلك يعرفنا بالكائنات الحية والنباتات وما يوجد حولنا في البيئة المحيطة، والأحياء باللغة الإنكليزية (Biology) هو أصلاً كلمة يونانية تتكون من مقطعين الأول (Bio) ومعناه الحياة والثاني (logy) ومعناه علماً أو دراسة.

سابعاً: الصف الرابع العلمي:

وهو احد صفوف المرحلة الاعدادية التي هي المرحلة التي تمتد من نهاية المرحلة المتوسطة إلى بداية المرحلة الجامعية ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات وتشمل الصفوف (الرابع والخامس والسادس) الإعدادي ووظيفة هذه المرحلة هي إعداد الطلبة إلى مرحلة دراسية أعلى هي المرحلة الجامعية.

الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: خلفية نظرية:

أولاً: المدخل المنظومي:

يعد المدخل المنظومي من المداخل الحديثة التي يحاول الباحثون في التربية استخدامها من اجل فهم الظواهر التربوية بأبعادها المتعددة المتداخلة ويعتمد المدخل المنظومي على ما يسمى بمفهوم النظام أو النسق System والذي يعني في جوهره مجموعة من الاشياء تجمعت مع بعضها في ميدان أو مجال معين وتوجد فيما بينها علاقات متفاعلة تستهدف تحقيق اهداف معينة (فرج، 39: 2009)، لذا يتوجه المربون في هذا الوقت الى المدخل المنظومي في التدريس وفي التفكير، للتغلب على عيوب التعلم القائم حالياً والذي غالبا ما يعتمد على المدخل الخطي.

مراحل التدريس المنظومي:

1_ مرحلة التعرف على المعلومات السابقة previous Information:

يتم التعرف على المعلومات السابقة لدى المتعلم عن طريق اساليب المناقشة وخرائط المفاهيم أو كتابة تقارير او مقابلات شخصية وبعد أن يتم يتعرف المعلم على المعلومات السابقة التي تتعلق بالموضوع الجديد بأسلوب او اكثر من الاساليب التي تم ذكرها يقوم بترتيب تلك المعلومات في صورة منظوميه معرفية أو افكار أو مفاهيم من خلال مخطط منظومي يعد للمادة بحيث ترتبط به المعارف الجديدة منظوميا فيكون ارتباط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة اكثر يسرا او ثباتا في بنية المتعلم المعرفية وبهذا تحدث عملية تنشيط لمنظومة المعرفية لدى المتعلم مما يشد الذاكرة وينشطها لاستدعاء ما يتصل بالخبرة الجديدة من مخزونها طويل الامد (عبد الصبور، 110: 2004).

2_ مرحلة الاندماج Engagement

وفي هذه المرحلة حث المعلم التلاميذ على البحث عن معلومات والمفاهيم الجديدة باستخدام الافكار المماثلة في الذاكرة من خلال اساليب التشويق لشد انتباه المتعلمين وفي هذه المرحلة يتفاعل التلاميذ مع الخبرات الجديدة اذ تثير لديهم تساؤلات عدة قد يصعب اجابتهم عليها بما هو متوفر لديهم من معارف في بنيتهم المعرفية، وبذلك يتم توجيه الاسئلة وتحديد المشكلات ورؤية الاحداث وكيفية التفاعل معها (الغول، 47: 2004).

3_الشرح Explore

وفي هذه المرحلة يقوم الطلبة بعرض ما توصلوا اليه أو اكتشفوه من خلال عملهم كأفراد أو مجموعات فيعرضون المفاهيم والحلول التي توصلوا اليها من خلال المرحلة السابقة وعرض الاساليب التي استخدمت في الوصول الى تلك الحلول والمفاهيم ومن خلال المشاركة في العرض والنقاش تنمو لديهم مهارات الاتصال لاسيما الشرح والتوضيح اذ يشرح كل طالب المعارف التي توصل اليها ويعرض التساؤلات التي كانت تشغله ودفعته للبحث عنها والفروض التي وضعها وطرق التأكد من صحتها فينمو لديه الشعور بالمسؤولية والثقة بالنفس فضلا عن مهارات التعاون وعلى المعلم قيادة النقاش وصولا الى المفاهيم الجديدة وتمكين المتعلمين من بنائها ولايحاول صياغة المفهوم الجديد وانما يكتفي بذكر المصطلح العلمي له وتترك الصياغة للمتعلم نفسه وفي حال عجز الطلبة عن التوصل الى مفهوم الجديد وعلاقته بخبراتهم الحسية على المعلم تقديم العون واحالة الطلبة الى أنشطة أو مراجع أو يعرض افلاما أو صور تعينهم في التوصل الى مفهوم جديد وبعد ذلك يطلب من كل طالب عمل مخطط منظومي معرفي يتضمن المعارف التي توصل اليها ويتوضح ما بينها من علاقات بحيث يعكس مستوى فهمه والمعرفة التي تكونت لديه (عطية، 404: 2014).

4_التوسع Elaborate

وفي هذه المرحلة يتم تشجيع التلاميذ على توظيف واستخدام المفاهيم الجديدة في مواقف تعليمية مختلفة واختيار قدرة المتعلم على تذكر المعلومات واسترجاعها وفهمها وتطبيقها وإدراك العلاقات التي تربط بين المفاهيم بما يساعدهم على التفكير المرن والمنظومي وبذلك فإن هذه المرحلة معنية بترسيخ المفاهيم المكتسبة في اذهان المتعلمين فينتسج لديهم المفهوم الجديد وعلاقته بالمفاهيم الاخرى فضلا عما يعرفه المتعلمون عن مدى قدرتهم على استخدام ما تعلموه في حياتهم (قرني، 123: 2013).

5_التقويم Evaluate

ان الهدف من هذه المرحلة هو معرفة الصعوبات التي يواجهها التلاميذ نتيجة دراسة المنظومات البنائية لذا فالنقويم المنظومي تقويم مستمر يشمل كافة مراحل التدريس المنظومي ومن خلاله يمكن للمعلم معرفة ما اكتسبه المتعلم من خبرات وتحديد اوجه القصور للحد منها ويستخدم المعلم اساليب تقويم مختلفة مثل تقويم الاداء بالملاحظة أو عن طريق فتح ملفات عمل لكل طالب أو استخدام قوائم التقدير ذوات المقاييس المتدرجة وغيرها وأيّا كانت اساليب التقويم في هذا النموذج فانه يبقى من النوع المستمر الذي يجعل النموذج المنظومي دائري المسار تكون عملية التعلم فيه مفتوحة النهايات بمعنى تؤدي الاسئلة الى اجابات والاجابات تثير تساؤلات وهكذا (فهيم وعبد الصبور، 112: 2001).

المحور الثاني: دراسات سابقة:**1_دراسة اجنبية:**

أ. دراسة جون وهارمون Jonues&Hamon (2001):

هدفت هذه الدراسة الى التعرف بالجزء الاساسي للمدخل المنظومي في المدارس العليا الثانوية وكيفية تعليم المواقع العنكبوتية الاساسية وفق المدخل المنظومي وتم اختيار اربع مدارس تم تزويدهم بالمدخل المنظومي الذي يتعامل مع خمس مستويات من تعليم القواعد الالكترونية وقد أظهرت الدراسة أن المدارس الاربع استفادت من المدخل المنظومي في تنمية المستويات الخمسة من تعليم المواقع العنكبوتية الاساسية (الشويكي، 68: 2010).

ثانيا: دراسة عربية.

أ. (الشويكي، 2010):

(أثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر) أجريت هذه الدراسة في (فلسطين غزة) (الجامعة الاسلامية/كلية التربية) وهدفت الى معرفة اثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر. وقد استخدمت الباحثة

المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة اذ بلغ حجم العينة (68) طالبة بواقع (32) طالبة للمجموعة التجريبية و(36) طالبة للمجموعة الضابطة أما ادوات البحث فقد قامت الباحثة ببناء دليل المعلم ودليل الطالبات للفصل الاول من مادة الفيزياء كما تم بناء اختبار المفاهيم الذي يتكون من (35) فقرة واختبار مهارات التفكير البصري الذي يتكون من (30) فقرة وكلاهما من النوع الاختيار من متعدد أما الوسائل الاحصائية فقد استخدمت الباحثة (الاختبار التائي T_test، معامل قوة التمييزية، معامل صعوبة، فعالية البدائل الخاطئة. معامل الارتباط بيرسون. معامل التصحيح سيبرمان، معادلة كيودر ريشتاردسون21) وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق المدخل المنظومي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية (الشوبكي، 2010: د).

ثالثاً: دراسة محلية.

أ.دراسة الجيزاني (2012):

(استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات وأثره في تحصيل واستبقاء تلاميذ المرحلة الابتدائية)

اجريت هذه الدراسة في العراق جامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية وهدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات وأثره في التحصيل واستبقاء للتلاميذ المرحلة الابتدائية وتكونت عينة البحث (68) طالب وزعت على مجموعتين متكافئتين التجريبية تكونت من (34) طالب درست وفق المدخل المنظومي والمجموعة الضابطة تكونت من (34) طالب درست وفق الطريقة الاعتيادية واستغرقت مدة الدراسة الفصل الدراسي الاول للعام 2011_2012 وقد اعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (40) فقرة وقد استعمل الباحث وسائل احصائية مثل ((T_test) لعينتين مستقلتين ومربع كاي ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سيبرمان فضلاً عن معامل صعوبة الفقرات ومعامل قوة تمييزها) وقد دلت النتائج على تفوق المجموعة التي درست وفق المدخل المنظومي على المجموعة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية للمتغيرين التحصيل والاستبقاء(الجيزاني، 2012: ح).

جوانب الافادة من الدراسات السابقة:

- 1_ التعرف على المنهج والإجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات السابقة واتخاذ المناسبة منها لما ينسجم مع البحث الحالي.
- 2_ استفادت الباحثة من الدراسات السابقة باطلاع على عدد من المصادر التي يمكن الرجوع اليها
- 3_ التعرف على كيفية تطبيق خطوات المدخل المنظومي في الخطة اليومية للدرس
- 4_ التعرف على الوسائل الاحصائية المستخدمة والافادة منها
- 5_ اعداد مقياس الميل نحو مادة الاحياء من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع قياس الميل
- 6_ عرض النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات
- 7_ مقارنة النتائج التي توصل اليها البحث الحالي مع الدراسات السابقة.

الفصل الثالث: منهج البحث وأدواته

يتميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج بدور متعاظم للباحث الذي لا يقتصر فقط على وصف الوضع الراهن للحدث أو الظاهرة بل يتعداه الى تدخل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو أحداث تغيرات معينة ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها (عليان، غنيم، 2013).

لذا يعرف المنهج التجريبي على انه عبارة عن الطريقة التي يقوم بها الباحث بتحديد مختلف الظروف والمتغيرات التي تظهر في التحري عن المعلومات التي تخص ظاهرة ما وكذلك السيطرة على مثل تلك الظروف والمتغيرات والتحكم بها ويقوم الباحث عادة بتطويع واحد أو أكثر من المتغيرات المستقلة الموجودة في مشكلة البحث وفرضياتها بغرض معرفة تأثيرها على المتغيرات التابعة ومن ثم قياس تلك التأثيرات (قندجلي، 1999: 116).

وبما أن البحث الحالي يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً هو (المدخل المنظومي) ومتغيرين تابعين هما (اكتساب المفاهيم الاحيائية والميل)، لذا استخدمت الباحثة تصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لمجموعتين متكافئتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ذي الاختبار البعدي والمخطط (1) يوضح ذلك:

مخطط (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	1_العمر الزمني للطلّبات محسوبا بالأشهر	المدخل المنظومي	1_أكتساب	1_اختبار
	2_اختبار الذكاء (رأفن) (Raven)	الطريقة التقليدية	2_الميل	الاكتساب المفاهيم الاحيائية
الضابطة	3_التحصيل السابق في مادة علم الاحياء			2_مقياس الميل
	4_اختبار المعلومات السابقة			
	5_التحصيل الدراسي للوالدين			

ثانياً: إجراءات البحث: procedures of the Research

اتبعت الباحثة عدداً من الاجراءات التي يتطلبها البحث للوصول الى اهدافه والتحقق من فرضياته، وكما يأتي:

1_مجتمع البحث: Research Population

ويشمل مجتمع البحث الحالي جميع طالبات الصف الرابع العلمي في المدارس (الاعدادية والثانوية) النهارية الحكومية للبنات في محافظة بابل للعام الدراسي (2014_2015) م. التي لا يقل عدد شعب الصف الرابع العلمي فيها عن شعبتين وتحقيقاً لذلك زارت الباحثة المديرية العامة لتربية محافظة بابل بموجب الكتاب الصادر من جامعة بابل / كلية التربية الاساسية أنظر ملحق(1) وبالإستعانة بقسم التخطيط التربوي شعبة الاحصاء في تلك المديرية فكان عدد المدارس(28) مدرسة انظر ملحق(5).

2_ عينة البحث: Research Sample

تعرف العينة بأنها ذلك الجزء من مفردات الظاهرة التربوية موضوع الدراسة الذي يختاره الباحث على وفق شروط معينة لتمثل المجتمع الاصلي للدراسة (الموسوي، 89: 2001). وعندما يكون حجم العينة كبيراً فان ذلك يجعل الباحث على ثقة اكبر بنتائج تجربته في البحوث التجريبية على ان تكون زيادة حجم العينة على وفق الاسس التي تم في ضوءها اختيار العينة الصغرى (عبد الرحمن واخرون، 485: 2007).

ولذا قامت الباحثة تقسيم عينة البحث الحالي الى قسمين وهما:

أ: عينة المدارس: Sample schools

بعد التعرف على أسماء مدارس البنات الاعدادية والثانوية الحكومية النهارية في محافظة بابل اختارت الباحثة بالطريقة السحب العشوائية* من بين (28) مدرسة لتطبيق تجربة بحثها فيها.

ب: عينة الطالبات: Sample of students

بعد أن حدّدت الباحثة المدرسة التي ستجري فيها التجربة زارت المدرسة بحسب كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة بابل انظر ملحق (2)، فوجدت أنها تضم ثلاث شعب للصف الرابع العلمي (أ، ب، ج)،

اختارت الباحثة شعبتا (أ، ب) بطريقة السحب العشوائي*، لتكون مجموعتي البحث، وبالطريقة نفسها اختارت الباحثة شعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طالباتها (40) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (الطريقة التقليدية)، ومثلت الشعبة (ب) المجموعة التجريبية وعدد طالباتها (42) طالبة التي ستدرس طالباتها وفق (المدخل المنظومي).
وبذلك قد بلغ المجموع الكلي لعينة البحث (82) طالبة والجدير بالذكر انه لا توجد حالات رسوب في العينة.
والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول(1)

توزيع طالبات عينة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات
التجريبية	أ	42
الضابطة	ب	40
المجموع	2	82

ثالثاً: تكافؤ مجموعتي البحث Equivalent of The Groups Research

على الرغم من اختيار المجموعتين بالسحب العشوائي إلا أن احتمالية عدم تكافؤهما أمر وارد، إذ إن تحقيق التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث يعد أمراً مهماً قبل إجراء التجربة، لذلك حرصت الباحثة قبل البدء بتطبيق التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة للبحث و جدول (2) يُوضح هذه المتغيرات:

جدول (2) المتغيرات التي تم تناولها لغرض تكافؤ مجموعتي البحث

المجموعة	التكافؤ	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية
التجريبية و الضابطة	1. العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.	0.688	2.000
	2. اختبار الذكاء.	0.620	2.000
	3. التحصيل السابق في مادة علم الأحياء (درجات نهاية الكورس).	1.737	2.000
	4. اختبار المعلومات السابقة.	0.652	2.000
	5. التحصيل الدراسي للأب.	1.112	7.815
	6. التحصيل الدراسي للأم.	2.53	7.815

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة Control Of The Internal Variables

ترمي عملية ضبط بعض المتغيرات في الدراسات التجريبية ولاسيما في البحوث التربوية والنفسية إلى إزالة أي تأثير لأي متغير غير المتغير المستقل، لأن المتغير التابع يتأثر بعوامل كثيرة غير العامل التجريبي، وهذا يعني عزل العوامل أو المتغيرات الأخرى التي قد تؤثر في السلوك، وإبعادها عن التجربة (عبيدات وآخرون، 1998: 282 – 283).
. وعليه تم ضبط المتغيرات غير التجريبية التي تؤثر في سلامة التجربة وعلى النحو الآتي:

1. الحوادث المصاحبة للتجربة Accidents associated with the experiment

2. الاندثار التجريبي Experimental Mentality

3. اختيار العينة Sample selection

4. النضج Maturation

5. أداة القياس Measurement tool

6. أثر الإجراءات التجريبية Experimental Performances Effect

خامساً: مستلزمات البحث Research Requirements

لإتمام مستلزمات البحث، قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. تحديد المادة العلمية The material determine

حددت المادة العلمية لموضوعات البحث ب: الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء للصف الرابع العلمي للعام الدراسي (2014-2015).

2. تحديد المفاهيم الإحيائية Biological Concepts Limiting The

لغرض تحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية تم تحليل الفصول الأربعة الأخيرة من كتاب علم الأحياء واستخرج (68) مفهوماً رئيسياً وفرعياً وجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) توزيع المفاهيم الإحيائية على المحتوى الدراسي

الفصل	الموضوعات	عدد المفاهيم
الثامن	تلاؤم النبات مع البيئة	21
التاسع	تلاؤم الحيوانات والنباتات مع البيئة	31
العاشر	العلاقات بين الكائنات الحية وسلوك التعاقب البيئي	18
الحادي عشر	التلوث البيئي	12
	المجموع	82

3. صياغة الأهداف السلوكية Formation Of Behavioral Objectives

إن صياغة الأهداف السلوكية تساعد المدرس في تكوين صورة واضحة عن المحتوى اللازم تدريسه وتحديد متطلبات العمل والأدوات والاستراتيجيات اللازمة للتعلم وما يتصل بها من متطلبات تجعل سير التدريس منظماً وهادفاً (مرعي والحيلة، 2002: 317).

وقد تم صياغة الأهداف السلوكية (behavioral objectives) في البحث الحالي على وفق المفاهيم التي حددت مسبقاً وبناءً على مستويات (التعريف، التمييز والتطبيق)، وقد بلغ مجموعها الكلي (195)، واستخدمت في كتابة الخطط التدريسية وفي إعداد فقرات اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية

4. إعداد الخطط التدريسية Preparing daily instructional plans

يعد التخطيط للتدريس عملية تصميم لتصور واضح لما يمكن أن يكون عليه الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المتوخاة، ويتضمن اختيار الأساليب وأوجه النشاط الملائمة للموقف التعليمي وطبيعة المتعلم. (العزاوي، 2009: 301) وقد قامت الباحثة بإعداد (24) خطة تدريسية لكل مجموعة (التجريبية والضابطة) وبواقع (3) حصص أسبوعياً.

4_ أدوات البحث: Research Tools

من متطلبات البحث الحالي إعداد أداة لقياس المتغيرين التابعين، الاكتساب المفاهيم والميل، وذلك للتعرف على مدى تحقق هدفى البحث والفرضيتين الصفريتين، وفي ما يأتي توضيح لما قامت به الباحثة:

1. إعداد اختبار اكتساب المفاهيم الإحيائية: Biological Acquisition Concepts Test

ويُعرف الاختبار بأنه "إجراء منظم أو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها الطالب من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى الدراسة (حامد، 133: 2013)،. فقد قامت الباحثة بإعداد هذا الاختبار لـ (22) مفهوماً رئيساً وفرعياً، وتم إعداد ثلاث فقرات اختبارية لكل مفهوم جميعها من نوع الاختيار من متعدد، تقيس الفقرة الأولى (تعريف المفهوم) أي تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم، وتقيس الفقرة الثانية (تمييز المفهوم) أي التمييز بين الأمثلة المنتمة للمفهوم وغير المنتمة إليه أما الفقرة الثالثة فتقيس (تطبيق المفهوم) أي استخدام المفهوم في مواقف جديدة، وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (66) فقرة اختبارية.

ثانياً_مقياس الميل نحو مادة الاحياء: Measure of the tendency towardBiologi

من متطلبات البحث الحالي بناء مقياس يستخدم لقياس الميل لطالبات الصف الرابع العلمي نحو مادة الاحياء وبعد اطلاع الباحثة على عدد من مقياس الميل قامت الباحثة ببناء مقياس الميل نحو مادة الاحياء الخاص بالبحث الحالي، وهذا المقياس يتكون من عدد من الفقرات البالغة (32) فقرة فضلاً عن اضافة (2) فقرات كاشفة بالصيغة السلبية والتي تمثلت بالأرقام (20_27) بهدف الكشف عن صدق الاستجابة، أنظر ملحق (20). وقد تم اعتماد ثلاثة بدائل للإجابة عن فقراته وهي (موافق تماماً، موافق لحد ما، غير موافق) وحددت درجات الفقرات بـ (3,2,1) على التوالي لذا فان الدرجة القصوى للمقياس كانت (90) درجة والدرجة الدنيا (30).

سابعاً: إجراءات تطبيق التجربة Application Procedures of the Experiment

بعد الانتهاء من مدة تطبيق التجربة على طلاب مجموعتي البحث البالغ عددهن (82) طالبة، والتي استمرت من الاحد الموافق (2015/2/15) ولغاية يوم الموافق (2015/4/22) بضمنها اجراء مدة الاختبار. طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم الأحيائية على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بعد إتمام تدريس المادة الدراسية المحددة بالفصول الاربعة الأخيرة من كتاب الأحياء للصف الرابع العلمي، في يوم الموافق (2015/4/22) وصححت الباحثة بنفسها إجابات طالبات مجموعتي البحث وحصلت على الدرجة الكلية لاكتساب المفاهيم الأحيائية. اما اختبار مقياس الميل فقد طبقت الباحثة على المجموعتين (التجريبية، والضابطة) يوم الخميس (2015/4/16)، وصححت الباحثة بنفسها إجابات طالبات مجموعتي البحث وحصلت على الدرجة الكلية لمقياس الميل.

ثامناً: الوسائل الإحصائية Statistical Tools

تم تحليل النتائج ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (Microsoft Excel – 2010)

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها**أولاً: عرض النتائج Presentation Of The Results****1. نتائج الاكتساب:**

للتحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الاكتساب، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار الاكتساب

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	42	48.48	53.29	80	2.536	2.000	دال إحصائياً
الضابطة	40	44.055	44.76				

يتضح من الجدول (4) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (48.48)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (44.55)، وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.536) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند درجة حرية (80) ومستوى دلالة (0.005)، وهذا يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الاكتساب، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الأولى وتقبل الفرضية التائية البديلة، وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق المدخل المنظومي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار الاكتساب.

أ- لبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل في المتغير التابع استخدمت الباحثة معادلة مربع (آيتا) في استخراج حجم الأثر (d) للمتغير المستقل في المتغير التابع وباستخراج قيمة (d) التي تعكس مقدار حجم الأثر والبالغ (0.58) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم الأثر وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بالمدخل المنظومي في اكتساب المفاهيم الاحيائية وفق التدرج الذي وضعه كوهين (Cohen 1988) (164: 1996, kiess) 2. نتائج اختبار مقياس الميل:

أ- للتحقق من صحة الفرضية الصفرية التائية عَمَدَت الباحثة إلى حساب المتوسط الحسابي والقيمة التائية باستخدام الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مقياس الميل، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) نتائج الاختبار التائي لدرجات طالبات مجموعتي البحث في اختبار أكتساب المفاهيم

المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	42	77.64	77.97	80	2.558	2.000	دال إحصائيا
الضابطة	40	73.25	41.99				

يتضح من الجدول (5) أعلاه، أن المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية يساوي (77.64)، بينما المتوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (73.25)، وان القيمة التائية المحسوبة بلغت (2.558) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (2.000) عند درجة حرية (80) ومستوى دلالة (0.05)، وهذا يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار مقياس الميل، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية التائية وتقبل الفرضية التائية البديلة، وهذه النتيجة تدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن على وفق المدخل المنظومي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن على وفق الطريقة التقليدية في اختبار مقياس الميل.

ب- تم حساب قيمة حجم الأثر (d) التي تعكس مقدار حجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الميل. وباستخراج مقدار حجم الأثر والبالغ (0.68) وهي قيمة مناسبة لتفسير حجم التأثير وبمقدار متوسط لمتغير التدريس بالمدخل المنظومي في استبقاء المفاهيم الاحيائية بينما بلغ حجم الأثر للطريقة التقليدية () وهو مقدار تأثير منخفض للطريقة التقليدية في متغير الاكتساب (164: 1996, kiess).

ثانياً: تفسير النتائج: Explanation Of The Results

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اكتساب المفاهيم الاحيائية واختبار مقياس الميل، وهذا يعني تفوق التدريس على وفق المدخل المنظومي على التدريس بالطريقة التقليدية وفي ضوء تلك النتائج التي تم التوصل إليها تعزي الباحثة سبب ذلك إلى النقاط الآتية:

1. التفاعل الإيجابي بين الطالبات والمدرسة نتيجة لخروج التدريس عن الطريقة الخطية المعتادة.

2. تقديم المفاهيم الاحيائية لطالبات بشكل مترابط.
3. إن عملية دراسة الموضوعات الأحيائية بشكل مترابط منح الطالبات النظرة الكلية للموضوع والذي عمل بدوره على اكتساب المفاهيم بصورة أفضل.
4. كما ان المدخل المنظومي يؤكد على الدور النشط للمتعلم.
5. قيام الطالبات في أثناء الدرس بملء الأشكال المنظومية، جعلهن يدركن العلاقات بين المفاهيم والموضوعات وبناء المعنى عن طريق هذه الأشكال.
6. روح التدريس التي أظهرت التعاون بين المدرسة والطالبات ولا سيما في تبادل الآراء والمناقشات حول المخططات المنظومية التي أمكن التوصل إليها من المدرسة أو من بعض الطالبات.

الاستنتاجات: Conclusions

- في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:
1. فاعلية المدخل المنظومي في زيادة اكتساب المفاهيم الإحيائية لدى طالبات الصف الرابع العلمي إذ أنهن تفوقن على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريقة التقليدية.
 2. إن تدريس طالبات الصف الرابع العلمي على وفق المدخل المنظومي لمادة الأحياء يجعلهن منتبهات في الدرس يقطات لما حولهن، وهذا ما لمسته الباحثة طيلة فترة التجربة.
 3. فاعلية المدخل المنظومي في زيادة ميول الطالبات اللواتي درسن وفق المدخل المنظومي مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق الطريقة التقليدية
 4. يسهم في جعل الطالبات مشاركات فاعلات في الدرس من خلال المناقشة والإجابة عن الأسئلة التي تثار في أثناء الدرس.
 5. إن المدخل المنظومي جعل الطالبات محور العملية التربوية فلهن الدور الأكبر في المناقشة والاستفسار وفي البحث عن الإجابات والحلول واستنباط الأفكار الأكثر إبداعية وتوظيفها بصورة صحيحة.

رابعاً: التوصيات: Recommendations

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث توصي الباحثة المختصين في هذا المجال بما يأتي:
1. التأكيد على ضرورة التدريس بالمدخل المنظومي في تدريس مادة الأحياء لدى طالبات الصف الرابع العلمي.
 2. ضرورة إطلاع مدرسي مادة الأحياء ومدرساتها على النماذج والطرائق والأساليب والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ولا سيما المدخل المنظومي، وذلك من خلال عقد الدورات أو الندوات التربوية والنشرات الخاصة.
 3. ضرورة إشراك مدرسي ومدرسات مادة الأحياء بدورات تطويرية في كيفية إعداد هذه الإستراتيجية واستعمالها.
 4. ضرورة تبصير مدرسي ومدرسات مادة الأحياء بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت العلوم والاستراتيجيات البنائية للاستفادة منها وتوظيفها في تنمية المفاهيم العلمية ولا سيما المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم الإحيائية.
 5. تهيئة الصفوف والقاعات الدراسية والأثاث والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لمساعدة المدرسين على التدريس وفق الاستراتيجيات الحديثة ولا سيما المدخل المنظومي.
 6. تضمين مفردات مادة طرائق التدريس في كليات التربية والتربية الأساسية طرائق تدريسية حديثة منها المدخل المنظومي.
 7. ضرورة استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم عامة وعلم الأحياء خاصة كأحد أساليب التعلم الفعالة التي تسهم في تحقق أهداف تدريس العلوم.

خامساً: المقترحات: Suggestions

استكمالاً لهذا البحث تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

1. (فاعلية استعمال المدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي لطالبات الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء)
2. (اثر المدخل المنظومي في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية وتنمية اتجاه الطلاب نحو المادة)
3. (فاعلية استعمال المدخل المنظومي وتنمية التفكير الابداعي لطلاب الصف الخامس العلمي)
4. (فاعلية استعمال المدخل المنظومي في تحصيل طالبات الصف الاول متوسط في مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهن العلمي).

❖ المصادر العربية Arabic References

1. ابو جادو، صالح محمد علي (2000): علم النفس التربوي، ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.
2. البيضاني، لقاء حسين (2002): دراسة وصفية تحليل للممارسات التدريسية عند مدرسي ومدرسات الاحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد.
3. جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية (2012). المؤتمر العلمي الدولي الخامس للفترة من (13-14) تشرين الثاني.
4. الجيزاني، حيدر كاظم جاسم(2012): استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات واثره في التحصيل واستبقاء تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة المستنصرية.
5. حامد، حمدي أحمد محمود(2013)، تكنولوجيا الوسائط التعليمية المتعددة وتدريب الدراسات الاجتماعية، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان.
6. الذهب، سهاد مجيد عبد الأمير(2008): أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في اكتساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.
7. الزبيدي، عبد القوي وآخرون(1993): علم النفس التربوي، ط1، مطابع الكتاب المدرسي، صنعاء.
8. سالم، عبد البديع محمد(2003): المدخل المنظومي والمعلوماتية، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في تدريس والتعليم، مركز تدريس وتطوير العلوم، جامعة عين شمس.
9. سرايا، عادل (2007): التصميم التعليمي التعلم ذو المعنى رؤية ابستمولوجيا تطبيقية في ضوء نظرية تجميع المعلومات بالذاكرة البشرية، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.
10. السكتاوي، منال طاهر محمد(2008): دور التكنولوجيا في تحسين العملية التربوية، مكتب الجامع الحديث، عمان.
11. الشر بيني، محيي الدين (2003): أثر استخدام المدخل المنظومي بمساعدة الكمبيوتر على التحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مؤتمر تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، القاهرة.
12. الشويكي، فداء محمود (2010) اثر توظيف المدخل المنظومي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصري بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.
13. الشيخ، غادة شريف عبد الحمزة شريف (2007). أثر أنموذج دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الإحيائية لطالبات الصف الخامس العلمي واتجاهاتهن نحو المادة رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
14. عايش، زيتون (2004): اساليب تدريس العلوم، ط2، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
15. عبد الرحمن، انور حسين، زنكة، عدنان حقي شهاب، (2007): الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية، الطبعة الأولى، مطابع شركة الوفاق للطباعة، بغداد.
16. عبد الصبور، منى(2004): المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي، المؤتمر العربي الرابع حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس.
17. عبيدات، ذوقان وآخرون (1998): البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط1، دار الفكر.

18. عطية، محسن علي (2009): **تنظيم بيئة التعلم**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
19. عطية، محسن علي (2014): **البنائية وتطبيقاتها (استراتيجيات تدريس حديثة)**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان.
20. عليان، ربحي مصطفى، وغنيم عثمان محمد غنيم (2013): **أساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)**، ط5، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.
21. الغول، السعدي (2004): **فعالية تدريس العلوم باستخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات توليد المعلومات وتقييمها والتفكير فوق المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.**
22. فرج، عبد اللطيف بن حسين (2009): **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار الميسرة، ط2، عمان.
23. فهمي، فاروق ومنى عبد الصبور (2001): **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة.
24. القرني، زبيدة محمد (2013): **اتجاهات حديثة للبحث في تدريس العلوم والتربية العلمية (قضايا بحثية ورؤى مستقبلية)**، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
25. قطامي، يوسف محمود (2004): **مهارات التدريس الفعال**، ط1، دار الفكر، عمان.
26. قندجلي، عامر ابراهيم (1999): **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، ط1،
27. محمود، صلاح الدين عرفة (2006): **تفكير بلا حدود**، ط1، علا للكتب للنشر والتوزيع.
28. محمود، حسين بشير (2001): **المنهج المنظومي ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الاول حول الاتجاه المنظومي في التدريس العلوم**، جامعة عين شمس.
29. مرعي، توفيق احمد، والحيلة، محمد محمود (2009): **المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها)**، دار الميسرة، عمان.
30. المكاي، محمد اشرف (2000): **اساسيات المناهج**، دار الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
31. المنصور، رشا عبد الهادي صالح (2013). **فاعلية الوسائط المتعددة في اكتساب المفاهيم الإحيائية والوعي البيئي لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل.**
32. الموسوي، عواطف ناصر (2001): **"أثر استخدام الحاسوب لتدريس الفيزياء في تحصيل وتنمية الميل نحو الفيزياء لدى طالبات الصف الرابع العام"**، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد.
33. النجار، زينب وشحاته حسن، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عالم الكتب، القاهرة (2003).
34. هوارى، لمياء، وابواسعد، احمد (2012): **التوجيه التربوي والمهني**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

ثانياً_ المصادر الاجنبية:

35. Reigeluth, C.M (1997). **Instructional design. Theories and models. An over. View** of their Current Ststus. Lawrence Erlbaum Associate. InC.
36. Jouce, Brance and weil Marsha (1986): **Models of teaching**, 3rd, Prentice Hall, Inc, new Jersey.
37. Kiess, H.O. (1996): **statistical concepts for Behavioral science**. London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.

مبررات مجيء النفوذ الأمريكي الى اليونان عام 1947**أ.م.د. رعد فيصل عبد الوهاب م. وائل جبار جودة****كلية الآداب/ جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة المثنى****The Reasons Behind the American Interference
In Greece in 1947****Asst. Prof. Dr. Ragad Faissal Abdul Wahab****College of Arts/ University of Basra****Lect. Wa'il Jabbar Goda****College of Education for Human Sciences/ University of Al-Muthana****wail_hamady@yahoo.com****Abstract**

The year 1947 is a turning point in Greece history. Because of the bad economic situation and the communist rebels who destroyed the country, the British government who was facing economic crisis failed to treat the situation in Greece so both the Greek and the British governments asked the government of the United States to stand against the communistic spread in Greece and the Middle East.

الملخص

يعد عام 1947، نقطة تحول في تاريخ اليونان بسبب الوضع الاقتصادي السيئ الذي عانت منه الحكومة اليونانية من جهة، ومن جهة أخرى، عاث المتمردون الشيوعيين بتدمير البلاد وخرابها، وتحت هذه الظروف لم تستطع الحكومة البريطانية معالجة الوضع في اليونان، الى جانب ذلك كانت الحكومة البريطانية هي الاخرى تعاني من أزمة اقتصادية كبيرة، وطلبت كل من الحكومة البريطانية والحكومة اليونانية من الحكومة الأمريكية التدخل لمساعدة اليونان اقتصاديا وعسكريا في عام 1947، واستجابت الحكومة الأمريكية لذلك الطلب على أساس الوقوف بوجه التوسع الشيوعي في اليونان بصورة خاصة والشرق الأوسط بصورة عامة.

الكلمات المفتاحية: الحكومة اليونانية-الحكومة الأمريكية-الحكومة البريطانية-الرئيس الأمريكي هاري ترومان- وزير الخارجية الأمريكي جورج مارشال

المقدمة

تعد دراسة الاوضاع السياسية في اليونان بعد الحرب العالمية الثانية، من المواضيع الحيوية التي يجب تسليط الضوء عليها، وذلك لأن جذور الحرب الباردة انطلقت من اليونان، بسبب الصراع الايديولوجي بين حكومتي الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي، فأصبحت اليونان ساحة للصراع بين الطرفين، فالحكومة الأمريكية دعمت النظام الملكي في حين الحكومة السوفيتية وحلفائها ساعدوا الميليشيات الشيوعية في شمال اليونان، وهنا تكمن أهمية الموضوع. ومن دواعي اختيارنا لهذا الموضوع كشف النقاب عن الخفايا الحقيقية التي أجبرت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية، على أحلال نفوذها محل الحكومة البريطانية عام 1947، وحاول الباحثان الاجابة عن بعض التساؤلات التي تم طرحها على نفسها بين طيات هذا البحث ومن أهمها: ماذا تستفيد الحكومة الأمريكية من مساعدة الحكومة اليونانية التي كانت تعاني من انهيار اقتصادي كبير آنذاك ؟ هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، رفد مكتبتنا العربية بمعلومات تاريخية مهمة جرت خلال عام 1947، في اليونان.

وتضمن البحث مقدمة وخمسة محاور وخاتمة، درس المحور الاول الظروف التي أدت الى بروز النفوذ الأمريكي في اليونان، والتي من أهمها، قيام الميليشيات الشيوعية بالسيطرة على مساحات واسعة من البلاد وذلك بدعم مباشر من بعض دول الجوار الجغرافي، وغير مباشر من الحكومة السوفيتية، وناقش المحور الثاني تزايد الاهتمام الأمريكي باليونان،

وذلك بسبب موقعها الجغرافي المتميز بالنسبة الى الشرقين الأدنى والوسط، فقد هدفت الميليشيات الشيوعية ومن وقف خلفها الى اقامة نظام شيوعي في اليونان، حتى يتغلغل النفوذ الشيوعي الى المناطق الغنية في النفط، ولاسيما، ايران مما يشكل تهديد للنفوذ النفطى الامريكى في منطقة الخليج العربى.

وتابع المحور الثالث مراقبة الحكومة الامريكية للنشاطات الشيوعية اليونانية على المستوى المحلى والاقليمى والدولى، ونتيجة لذلك شجعت الحكومة الامريكية الحكومة اليونانية على محاربة الفساد وتحسين الوضع الاقتصادى حتى تحصل الحكومة اليونانية على التأييد الجماهيرى الواسع، وتكفل المحور الرابع بدراسة الاسباب التي دعت الحكومة البريطانية الى الحكومة الامريكية لأن تسد فراغها في اليونان وذلك لأن بريطانيا كانت تعاني من أزمة اقتصادية خانقة، وبما إن الولايات المتحدة تحمل كافة المؤهلات لأن تحل محل الحكومة البريطانية فإنها أخذت زمام المبادرة في اليونان، وناقش المحور الاخير تشجيع البعثة الدبلوماسية الامريكية الموجودة هناك عن طريق تقاريرها الى مساندة اليونان في محنته.

ومن أهم المصادر والمراجع المعتمدة في البحث، الوثائق الامريكية المنشورة على موقع وزارة الخارجية الامريكية، التي شكلت الحجر الاساس لمادة هذا البحث وذلك لأنها وفرت للباحث مادة رصينة وأصيلية أستفاد البحث منها في جميع مفاصله، الى جانب ما كتبه لورانس وينتر (Lawrence S. Wittner) عن التدخل الامريكى في اليونان 1943-1949، (American Intervention in Greece, 1943-1949)، وكذلك مكتبة هوارد جونز (Howard Jones)، عن نوع جديد من الحرب والاستراتيجية العالمية الأمريكية وعقيدة ترومان في اليونان، (A New Kind of War: America's Global Strategy and the Truman Doctrine in Greece)، وهذا لا يعني اغفال بقية المصادر والمراجع وانما المصادر والمراجع التي تمت الاشارة اليها كانت قريبة من مغزى البحث.

أولاً: الظروف التي أدت الى بروز النفوذ الامريكى في اليونان:

كان الخطاب السياسى الامريكى تجاه السياسة البريطانية في اليونان خلال الاعوام 1943-1946، ينصب في معادته للشيوعية ، ومنقداً للسياسة البريطانية غير المرحب بها هناك، باعتبارها مؤيدة لأعمال العنف التي ارتكبتها اليمين بحق القوى السياسية اليسارية، الذي أدى بدوره الى دعم الحكومة البريطانية الانظمة الرجعية في اليونان، الى جانب ذلك تأكد للحكومة الامريكية التزام ستالين مع تشرشل بالاتفاق بتقسيم مناطق في البلقان، ولكن في بداية عام 1945، تغيرت المعادلة السياسية نتيجة تغير القيادات السياسية، فقد توفي روزفلت في نيسان عام 1945، وخسر تشرشل انتخابات في تموز عام 1945،⁽¹⁾ واتخذت السياسة الامريكية موقفاً جديداً من الصراع اليونانى حيث زاد موقفها العدائى تجاه الشيوعية بصورة عامة، والسبب في ذلك يعود الى الخطاب الذي ألقاه الرئيس السوفيتى ستالين في التاسع من شباط عام 1946، الذي أكد فيه على "إن الاشتراكية والرأسمالية متعارضتان ولا يمكن أن تلتقيا، وإن الحروب المستقبلية بين النظامين لا مفر منها".⁽²⁾

استغلت القوى الشيوعية الظرف الاقتصادى السيء الذي مرت به اليونان، ولاسيما بعد أن كانت نتيجة الاستفتاء في أيلول عام 1946، لصالح عودة الملك، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى أظهر أغلبية السكان اليونانيين عدائهم للشيوعية، ونتيجة لذلك فقد بدأت جبهة التحرير الوطنى بإعادة سيناريو الحرب الاهلية مرة أخرى، وأخذت تستعد لها بصورة فعلية، بعد أن أعادت تسليح نفسها، ولاسيما في مناطق الحدود المشتركة مع يوغسلافيا وألبانيا، وعملت على تحريض الشعب اليونانى للوقوف بوجه المؤسسة السياسية الحاكمة في اليونان.⁽³⁾

لقد حاولت الحكومة البريطانية، إعادة تثبيت سيطرتها، على الاراضى اليونانية التي سيطرت عليها الميليشيات الشيوعية، إلا انها كانت على يقين تام، بأن ذلك سيكلفها مبالغ مالية كبيرة، ولاسيما ان الحرب العالمية الثانية أرهقت ميزانيتها، ومن جانب آخر، فإن الوضع الاقتصادى اليونانى كان في وضع يرثى له، وذلك لعدة أسباب منها: إصابة طرق النقل بالشلل في شمال اليونان، وهناك أعداد هائلة من السكان المشردين وآلاف القرى المدمرة وفي ظل تلك الظروف فان

الحكومة اليونانية عاجزة عن الخروج من هذه الازمة، ولذلك لجئ العديد من اليونانيين الى الميليشيات الشيوعية، الامر الذي فتح الباب أمام السوفييت للتدخل في الشؤون الداخلية اليونانية، وهذا الرأي أكده المؤرخ لورانس أس. وينتر (Lawrence S. Wittner)، على تعاون السوفييت مع جبهة التحرير الوطني، والدليل على ذلك إن مصادر الاستخبارات الامريكية اعترضت العديد من الرسائل المتبادلة بين السوفييت وجبهة التحرير الوطني.⁽⁴⁾ ومن ناحية أخرى هناك رأي آخر مفاده أبداء السوفييت اهتماما قليلا بالشؤون السياسية اليونانية من الناحية الظاهرية، وهذا الرأي أيده المؤرخ هوارد جونز (Howard Jones) فقد أكد على إن السوفييت أرسلوا بعثة⁽⁵⁾ لليونان خلال الحرب العالمية الثانية، وعند الاطلاع على المنظمات الشيوعية رفضت تلك البعثة استيلاء الشيوعيون اليونانيين على السلطة.⁽⁶⁾

يرى الباحثان إن الحكومة البريطانية خرجت من الحرب العالمية الثانية، وهي تعاني من أزمة اقتصادية كبيرة، فبدلاً من معالجة جراحاتها الاقتصادية، أخذت بتحمل ما لا طاقة لها عليه، وهو زيادة التكاليف المادية والبشرية البريطانية، بسبب الاضطراب السياسي والحرب الاهلية اليونانية، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فإن المخابرات الامريكية لم تغفل الاتصالات بين القوى الشيوعية اليونانية والسوفييت ولن تنطلي كل الادعاءات السوفيتية بأنها تعد اليونان منطقة نفوذ بريطانية.

وقدمت كل من ألبانيا، ويوغسلافيا، وبلغاريا، كل ما بوسعهم لزعزعة الاوضاع السياسية في اليونان عن طريق مساعداتها السخية للمنظمات الشيوعية اليونانية المناوئة للحكومة الملكية، والغرض من تلك المساعدات تحويل منطقة البلقان برمتها الى منطقة ذات أنظمة سياسية موالية للفكر الشيوعي، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى على الرغم مما كانت تعانيه بريطانيا من ضائقة اقتصادية إلا إنها لم تبخل على الحكومة اليونانية مادياً وعسكرياً على حد سواء، وساعدتها على إعادة بناء الجيش اليوناني وتزويده بالإمدادات والمعدات العسكرية، ولكن الجهود البريطانية لم تلقي ثمارها فإن تشكيل جيش يوناني على غرار الجيش البريطاني في دولة فقيرة جداً، فضلاً عن وجود أعداد كبيرة من الضباط والخدمات المساعدة لهم قليلة على سبيل المثال المركبات التي بحوزتهم عددها محدود جداً قياساً بنوعية القتال، ولم تضبط البعثة العسكرية البريطانية نظام الاقدمية في الجيش اليوناني، وهذا الامر أحبط صغار الضباط بحيث تعرضت المؤسسة العسكرية الى سلسلة من التطهير السياسي، ونتيجةً لذلك اعترفت الحكومة البريطانية في أكثر من مناسبة خلال عام 1946، بعدم قدرتها على تحمل النفقات المالية في اليونان ومواصلة توريد الاسلحة والمعدات لها.⁽⁷⁾

مما تقدم يمكن أن نستنتج إن الحكومة البريطانية لم تستطع إعادة هيكلة المؤسسة العسكرية في اليونان، والسبب في ذلك يعود الى إن إعادة بناء المؤسسة العسكرية اليونانية يحتاج الى أموال طائلة تصرف لشراء المعدات والاليات والتجهيزات العسكرية، هذا من جانب ومن جانب آخر، فإنه ربما لو عملت الحكومة البريطانية على تنفيذ هذا الامر، فإنه سيقف حجر عثرة أمام العلاقات البريطانية السوفيتية، ولاسيما إن كلا الدولتين كانتا على وفاق سياسي خلال الحرب العالمية الثانية لمواجهة دول المحور.

ثانياً: تزايد الاهتمام الأمريكي باليونان:

واعترفت حكومة الولايات المتحدة الامريكية، بأهمية اليونان من الناحيتين السياسية والاستراتيجية، على لسان وزير خارجيتها بيرنز الذي أعلن في الحادي والعشرين من تشرين الاول عام 1946، على إن اليونان قد يكون العامل الحاسم في توجيه مستقبل الشرقين الأدنى والاوسط بوصفها البلد الوحيد في البلقان الذي لا يحكمه الشيوعيون، وشكلت اليونان عائقاً وحيداً أمام الهيمنة السوفيتية على الشرق الاوسط، واعترفت وزارة الخارجية بالقيمة السياسية لليونان، واعتقدت إن الفشل في الدفاع عن اليونان ضد الهيمنة الشيوعية من شأنه تشجيع حركات حرب عصابات مماثلة من قبل عناصر شيوعية في بلدان أخرى.⁽⁸⁾

ويمكن القول إن الحكومة الامريكية لم تهتمها استقرار الاوضاع في اليونان بالدرجة الاساس بل مصالحها فوق كل الاعتبارات، فما كان يهمها هو أيجاد جدار واقى للتمدد الشيوعي لتركيا وإيران، لأنه إذا تحولت الانظمة السياسية في هذه

البلدان الى انظمة موالية الى الحكومة السوفيتية فهذا معناه تغلغل النفوذ السوفيتي الى منطقة الخليج العربي ومن ثم سيطرته على النفط الخام وهذا ما لا ترغب به حكومة الولايات المتحدة الامريكية.

والتقى السفير البريطاني في الولايات المتحدة الامريكية أرشيبالد كلارك كير⁽⁹⁾ (Archibald Clark Kerr)، بوزير الخارجية الامريكي بيرنز في واشنطن في الرابع من كانون الثاني عام 1947، وخلال اللقاء أعرب عن قلق الحكومة البريطانية من التصريح الذي أدلى به رئيس الوزراء اليوناني تسالداريس والذي قال فيه: "إن حكومته تتوقع مساعدات مالية عاجله من الحكومة الأمريكية"، إلا ان وزير خارجية الولايات المتحدة الامريكية نقد ذلك وقال: "إن حكومة الولايات المتحدة الامريكية غير ملتزمة بتقديم أي معونات الى الحكومة اليونانية" الامر الذي أدى الى تقارب وجهات النظر بين الحكومتين البريطانية والامريكية، وأعتقد تسالداريس بأن ذلك التصريح مفيد له ولوطنه، من الناحية السياسية، والجهة الوحيدة التي من حقها أن تمنح القرض هي بنك الاستيراد والتصدير⁽¹⁰⁾ (Export-Import Bank)، وأعرب بيرنز عن انزعاجه من الوضع الاقتصادي اليوناني آنذاك، وقدم اقتراح الى تسالداريس مفاده عدم إطلاق أي تصريح مخيب لأمال الشعب اليوناني، وبصورة عامة الكونغرس متعاطف مع الحكومة اليونانية ويمكن أن يصادق بالأغلبية على إعطاء قرض للحكومة اليونانية.⁽¹¹⁾

ورد رئيس الوزراء تسالداريس على وزير الخارجية الامريكي بيرنز بسبب انزعاجه من تصريحه بخصوص المساعدات الامريكية، برسالة بعثها له بواسطة السفير الامريكي في اليونان ماكفي وذلك في الحادي عشر من كانون الثاني عام 1947، فقد عبر عن أسفه لعدم تدخل حكومة الولايات المتحدة في المسائل السياسية الداخلية في اليونان، في ذلك الطرف الحرج الذي رفضت فيه المعارضة المشاركة في الحكومة، نتيجة عدم الدعم الخارجي الذي أدى الى انعزال المعارضة، وأضاف ماكفي تعليق على تلك الرسالة بالقول: "أنا لا أرى أي سبب لقبول الاقتراح الاخير من الخارجية البريطانية، ولا سيما أن رئيس الوزراء تسالداريس نفسه سعى الى توسيع القاعدة السياسية للحكومة عن طريق الحصول على مساعدات فورية من الحكومة الامريكية لكي يتمكن من التعاون مع المعارضة لتشكيل حكومة ذات تمثيل سياسي واسع وذلك يتوافق مع ما كان يروم إليه الملك اليوناني...".⁽¹²⁾

ويمكن الاستنتاج مما تقدم إن الحكومة البريطانية كانت تخشى على مصالحها في اليونان لذلك لم تقسح المجال أمام الحكومة الامريكية للتدخل المباشر في اليونان، ولم تكن الحكومة الامريكية متحمسة للتدخل المباشر في اليونان ما دام مصالحها في تأمين بوجود النفوذ البريطاني، ولكن السفير الامريكي أراد تنبيه الحكومة الامريكية الى الحاجة الحقيقية لدعم الحكومة اليونانية في ظل عجز الحكومة البريطانية عن مساعدتها.

وتغيرت سياسة وزارة الخارجية الامريكية تجاه الطبقة السياسية اليونانية مع تقلد جورج سيتلت مارشال⁽¹³⁾ (George Catlett Marshall)، منصب وزير الخارجية، ففي ذات اليوم الذي تقلد فيه المنصب، في الحادي والعشرين من كانون الثاني عام 1947، بعث مذكرة سرية الى السفارة الامريكية في أثينا مفادها "إن الطبقة السياسية اليونانية هي الجهة الوحيدة القادرة على تحمل أعباء الحكم وتشكيل الكابينة الوزارية القادرة على السير في البلاد نحو بر الامان"، وعلى الرغم من إن الرأي العام الامريكي كان غير راغباً بالاستمرار في دعم المشاريع السياحية في اليونان والتي لا تحظى بدعم شعبي من اليونانيين أنفسهم، كما أنه كان مدركاً لما يروم له الشيوعيين في سعيهم للعبث بالاستقلال السياسي لليونان وأمنها الاقليمي، إذ اخترقت الشيوعية الدولية بعض القوى السياسية اليسارية اليونانية، ونجحت في زيادة الشكوك بولاء ووطنية تلك الجماعات وخلق الشقاق وعدم الثقة فيما بينهم، لذلك لابد من تعاون الاحزاب اليمينية مع الاحزاب اليسارية المناهضة للشيوعية، وبعض الشخصيات المستقلة من اجل عزل المتطرفين الشيوعيين، وحينذاك يمكن تبني برنامج لتطوير السياحة اليونانية.⁽¹⁴⁾

ويرى الباحثان إنه على الرغم من التناقض الواضح في وجهات النظر بين الحكومة الامريكية، والرأي العام الامريكي في دعم وتقوية المشاريع السياحية في اليونان، والتي ستؤمن بالتالي مردود مالي يعمل على اعادة هيكلة

الاقتصاد اليوناني، إلا أن حكومة الولايات المتحدة الأمريكية سعت جاهدة إلى مساعدة حكومة اليونان في تثبيت أركانها، وبناء سياستها الداخلية بالاتفاق مع القوى السياسية اليسارية اليونانية.

ثالثاً: مراقبة الحكومة الأمريكية النشاطات الشيوعية المحلية والاقليمية والدولية في اليونان:

وكانت حكومة الولايات المتحدة تراقب نشاط الميليشيات الشيوعية اليونانية، في وسط وشمال اليونان بقلق بالغ فقد وجه السفير الأمريكي في اليونان ماكفي مذكرة شديدة السرية إلى وزير خارجية الولايات المتحدة مارشال، في السابع من شباط عام 1947، وضح فيها إن الميليشيات الشيوعية تلقت الدعم من خارج الحدود لتحقيق أغراضها السياسية، وتركز نشاطها في شمال اليونان وأمتد إلى وسطها، وفي نهاية المطاف إن الحزب الشيوعي اليوناني تعاون بشكل كامل مع الأطراف السلافية، وطالب بتدخل الجيش الروسي لتغيير الخارطة السياسية اليونانية.⁽¹⁵⁾ ويرى الباحثان إن الحزب الشيوعي اليوناني لم يكن تحركه السياسي مبني على أساس المصلحة الوطنية بل على أساس المصلحة الايديولوجية للحزب، والتي من أولوياته القضاء على الانظمة الرأسمالية ونفوذها في المنطقة حتى ولو كلف ذلك خسارة جزء من الاراضي اليونانية.

ودعت حكومة الولايات المتحدة الأمريكية عن طريق وزير خارجيتها مارشال الحكومة اليونانية في السابع عشر من شباط عام 1947، إلى القيام ببعض القرارات التي كانت تطالب بها جبهة التحرير الوطني، والغرض من تلك الاجراءات هو تطمين القوى السياسية اليسارية المشككة بقدرة الحكومة على إجراء اصلاح سياسي ومن تلك القرارات أصدرت عام، ونزع السلاح خارج إطار الدولة، وتطهير أجهزة الدولة من العناصر المفسدة، ولاسيما موظفي الخدمة المدنية، واتخاذ التدابير الضريبية الصارمة، وإعادة تنظيم القوائم الانتخابية من أجل عقد الانتخابات للحكومة الجديدة، وتلك الاجراءات يمكن من خلالها كسب ثقة غالبية الشعب اليوناني، ومن ناحية أخرى نبهت الحكومة الأمريكية الحكومة اليونانية بوجود أقلية شيوعية هدفها شل الحكومة اليونانية والتسلسل إلى المناصب المهمة في الدولة وذلك بتوجيه من قبل الحكومة السوفيتية.⁽¹⁶⁾

ويمكن الاستنتاج مما تقدم إن حكومة الولايات المتحدة كانت تفكر بصورة جدية بإيقاف التمدد الشيوعي داخل اليونان عن طريق الاصلاح السياسي، الذي تمثل بمحاولة كسب القوى اليسارية المعتدلة، لعزل الشيوعيين المتطرفين غير المتعاونين مع الحكومة اليونانية آنذاك.

ومن جهة أخرى فقد رغبت الحكومة الأمريكية في معرفة مدى سيطرة الحكومة السوفيتية على سلطة القرار للميليشيات المسلحة في اليونان، لذا فقد أرسلت مارك فوستر ايثريدج⁽¹⁷⁾ (Mark Foster Ethridge)، وهو أحد موظفي وزارة الخارجية الأمريكية ومجلس الامن التابع للأمم المتحدة للتحقيق في المناطق الحدودية لليونان، فكتب تقريراً شديد السرية إلى وزير الخارجية الأمريكي مارشال في السابع عشر من شباط عام 1947، بين فيه ان الحكومة السوفيتية تعمل جاهدة على بعث الافكار الشيوعية داخل المجتمع اليوناني، وذلك عن طريق استغلال الصحافة اليونانية المعارضة لمهاجمة الحكومة اليونانية، إلى جانب ذلك كان السوفييت على قناعة بأن السيطرة الايديولوجية على اليونان بات قريباً وقد يكون في غضون بضعة أسابيع، فانخفاض الروح المعنوية للجيش، وفرار أعداد كبيرة منه إلى جانب تلك الميليشيات، وبذلك أخذت الخرائط العسكرية تميل لصالح قوات الميليشيات الشيوعية وفي حالة عدم تكثيف الجهود البريطانية والأمريكية فإن اليونان ساقطة لا محال في المدار السوفيتي.⁽¹⁸⁾

يزاد على ذلك بعث ايثريدج تقريراً آخر لوزارة الخارجية الأمريكية في الحادي والعشرين من شباط عام 1947، أكد فيه على سياسة التراخي للحكومة البريطانية واليونانية تجاه تمدد ونمو وسيطرة الميليشيات الشيوعية على مساحات واسعة من الاراضي اليونانية، في ظل انخفاض الروح المعنوية للجيش البريطاني واليوناني، وما ساعد على تدهور الاوضاع هو قيام الحكومة البريطانية بسحب نصف قواتها العسكرية من اليونان، واعترفت وزارة الخارجية البريطانية بإمكانية وقوع اليونان بصورة نهائية بيد الشيوعيين، فيمكن استغلال الوضع الاقتصادي⁽¹⁹⁾ الذي لا يمكن فصله عن الوضع السياسي،

فالصراع الداخلي والازمات الاقتصادية جرى استثمارها على أكمل وجه من الناحية السياسية، فاستخدم السوفييت الحيلة لكسب الوقت للتركيز في الشؤون الداخلية اليونانية والمماثلة في عمل لجنة الحدود.⁽²⁰⁾

ويرى الباحثان إن الحكومة البريطانية لم تتخذ تلك الإجراءات بطريقة استفزازية من أجل إثارة الحكومة الأمريكية بل أن ظروفها الاقتصادي حتم عليها ذلك، وبالمقابل الحكومة الأمريكية سعت إلى تعويض الحكومة اليونانية عن اضمحلال النفوذ البريطاني عن طريق رسم برامج سياسية واقتصادية لإنقاذ اليونان مما هي فيه.

رابعاً: دعوة الحكومة البريطانية للحكومة الأمريكية لسد الفراغ في اليونان:

قررت بريطانيا خفض مساعداتها في اليونان في الحادي والعشرين من شباط عام 1947، وفي ذات اليوم بعث وكيل وزير الخارجية الأمريكي دين جوردهام أتشيسون⁽²¹⁾ (Dean Gooderham Acheson)، مذكرة شديدة السرية إلى وزير خارجية الولايات المتحدة الأمريكية مارشال بعنوان هو (حقائق الازمة اليونانية واحتمال الانهيار الوشيك في اليونان)، وبينت المذكرة بأن مصادر المعلومات الأمريكية في اليونان أكدت على احتمال حدوث انهيار اقتصادي ومالي وشيك، إلى جانب حقيقة إن الشيوعيين اليونانيون والحكومات الخاضعة للاتحاد السوفيتي وهي كل من البانيا، ويوغسلافيا وبلغاريا، بذلت كل جهد ممكن لمنع أي تحسن في الوضع الداخلي اليوناني، وهدفت تلك الجهود إلى جعل موقف الحكومة اليونانية لا يمكن الدفاع عنه في ظل توجهاتها آنذاك، والهدف الأساسي من ذلك إيجاد نظام سياسي موالي للسوفييت في اليونان، في ظل انهيار معنويات الجيش اليوناني وسوء تجهيزه، وسيطرة المليشيات الشيوعية على المناطق الخاضعة لها، سيطرة تامة بمضاغة الدعم والتشجيع الخارجي للعناصر الشيوعية المتمردة على الحكومة اليونانية.⁽²²⁾

فضلا عن ذلك ذكر أتشيسون "إن استسلام اليونان للهيمنة الشيوعية من خلال عدم وجود دعم كافٍ من جانب حكومتي الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا العظمى، قد تؤدي في نهاية المطاف إلى فقدان الشرق الأدنى كله، والشرق الأوسط، وشمال أفريقيا. فإن توحيد الموقف من قبل الاقليات الشيوعية اليونانية مع العديد من البلدان الأخرى، في أساليبهم العدوانية التي تعيق جدية الوصول إلى طريق وسط مع الحكومات الأخرى."⁽²³⁾

ويرى الباحثان إن الآراء التي طرحها وكيل وزير الخارجية الولايات المتحدة أتشيسون لم تأتي من فراغ، وإنما للنقاير الأمريكية التي كانت تصل إليه من قبل الدبلوماسيين الأمريكيين في اليونان، دور كبير في تحليل مستقبل الخارطة السياسية في حال خسارة النظام الملكي اليوناني الموالي للأنظمة الرأسمالية الغربية، فعند ذاك لا ينفذ الندم على خسارة الولايات المتحدة الأمريكية برفقة بريطانيا لنفوذهم ليس في الشرق الأدنى والأوسط بل حتى شمال أفريقيا، ولكي لا يحصل ذلك لا بد من تقديم الدعم الكافي للحكومة اليونانية للوقوف بوجه المد الشيوعي واحتوائه.

ومن أهم التوصيات التي طالب بها أتشيسون من وزير خارجية الولايات المتحدة الأمريكية مارشال، هو إقامة تحالف وطني واسع من القوى الوطنية اليونانية ضد العناصر المتطرفة من أحزاب اليسار، والشيوعيين، والغرض من ذلك التحالف كسب ثقة غالبية الشعب اليوناني، ومن المرجح أن يلقي قبولاً إذا كان مصحوباً بمساعدات ملموسة من حكومتي الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا، فضلاً عن ذلك إجراء إصلاحات جذرية في إدارة الحكومة اليونانية والقضاء على الفساد المستشري في مفاصل دوائر الدولة، فلم تستطع المساعدات الخارجية ولا الموارد المحدودة في اليونان أن تحقق الرفاهية لجميع الشعب اليوناني عندما تدار أجهزة الدولة من قبل حكومة عاجزة، فلا بد من إعادة تنظيم الخدمة المدنية، وعلى حكومة الولايات المتحدة تقديم القروض والمنح والاعانة الاقتصادية والعسكرية لإنقاذ اليونان مما هو فيه، وبعد ستة أيام نقل وزير خارجية الولايات المتحدة مارشال تلك التوصيات إلى الرئيس ترومان.⁽²⁴⁾

وبينت الحكومة البريطانية للحكومة الأمريكية في الرابع والعشرين من شباط عام 1947، عدم قدرتها على تحمل المساعدات الاقتصادية المقدمة لحكومتي اليونان وتركيا، وذلك بسبب سوء أوضاعها الاقتصادية، على الرغم من ادراكها للخسارة الكبيرة التي تلحق بالأنظمة الرأسمالية، عند وقوعهما تحت النفوذ السوفيتي، وفي حالة المحافظة على استقلالهما السياسي وأمنهما الاقليمي فعلى حكومة الولايات المتحدة التكفل بتقديم المساعدات المالية والمعدات العسكرية لهما، ومن

أجل تحديد نوع المساعدة هناك ضرورة ملحة لاجتماع هيئة الاركان المشتركة البريطانية والامريكية في واشنطن.⁽²⁵⁾ ويمكن القول إن الحكومة البريطانية لم يكن لديها خيار آخر غير الاستجداد بالحكومة الامريكية التي تمتلك كل المؤهلات ولديها القدرة السياسية والاقتصادية لمعالجة الاخطاء العسكرية الناجمة عن تمدد الميليشيات الشيوعية على الارض اليونانية.

بعث وزير خارجية الولايات المتحدة الامريكية مارشال تقرير الى الرئيس الامريكي ترومان في السادس والعشرين من شباط عام 1947، وضح فيها ما يأتي: "نحن على قناعة تامة من المعلومات التي وردتنا من الحكومة البريطانية التي أكدت على عدم قدرتها على تقديم المساعدات المالية الى الحكومة اليونانية الى ما بعد 31 آذار 1947، ولاسيما أن الوضع في اليونان متدهور، وهذا الامر من شأنه تهديد أمن الولايات المتحدة الامريكية، ولذلك وجب علينا اتخاذ خطوات فورية لتقديم كل المساعدات الممكنة لليونان، وعلى نطاق أضيق لتركيا. نحن ندرك هناك حالات مماثلة تتطلب مساعدات كبيرة من هذه الحكومة في مناطق أخرى، وهي الآن قيد الدراسة..."⁽²⁶⁾ ويمكن القول إن حكومة الولايات المتحدة كانت تدرك تماما ما تبتغيه الحكومة السوفيتية في جعل أكبر عدد ممكن من الدول تقتدي بها في نموذج الحكم، وكانت المحطة الاولى اليونان، ولذلك جابهت الحكومة الامريكية تلك التوجهات عن طريق إعلان مبدأ ترومان ومشروع مارشال، بل منذ تلك اللحظة بدأ التخطيط لتكوين حلف جماعي للدول الموالية للولايات المتحدة وللايدلوجية الرأسمالية وبالفعل تأسس حلف شمال الاطلسي في نهاية المطاف عام 1949.

وأبلغت السفارة البريطانية وزارة الخارجية الامريكية قرارها القاضي بأنهاء المساعدات الى اليونان وتركيا بحلول الحادي والثلاثون من آذار عام 1947، وأقرت الولايات المتحدة بالآثار المترتبة على نهاية المساعدات البريطانية، فقد أوجز وكيل وزارة الخارجية الامريكية أنشيسون، الى وزير الخارجية الولايات المتحدة الامريكية مارشال في ذلك الحين، للمساعدة في الحفاظ على الحكومة اليونانية، بعد الانسحاب البريطاني، وركزت التوصيات على الاصلاح السياسي والاقتصادي مع استمرار المساعدات المالية الامريكية.⁽²⁷⁾

اجتمعت هيئة الاركان المشتركة في واشنطن⁽²⁸⁾ لبحث قضية ارسال مساعدات عاجلة لليونان، وقدرت احتياجاتها مائتين وثمانين مليون دولار، لسد النفقات العسكرية والمدنية، ولا بد من دعم فعلي لليونان من أجل الحفاظ عليها من الوقوع تحت السيطرة السوفيتية، ووافقت حكومة الولايات المتحدة الامريكية على تحمل العبء المالي الأكبر في اليونان منذ الاول من نيسان عام 1947، ورغبت الولايات المتحدة بأرسال بعثة اقتصادية لليونان للأشراف على الاموال المتاحة لها واعطاء المشورة في اعادة البناء الاقتصادي اليوناني، وأكدت هيئة الاركان المشتركة على إن هناك قاعدة جماهيرية واسعة من سكان الولايات المتحدة لم تدرك خطورة الوضع السياسي في اليونان وتركيا، وكذلك بعض أعضاء الكونغرس فإن تعرض الشرق الأدنى للخطر الشيوعي لا يقل أهمية من تعرض الشرق الأقصى وأوروبا، بالنسبة لأمن ورفاهية الولايات المتحدة الامريكية.⁽²⁹⁾

ويمكن الاستنتاج مما تقدم إن حكومة الولايات المتحدة الامريكية أدركت بأن الواقع السياسي فرض عليها أن تمسك زمام المبادرة السياسية في اليونان وتركيا، لأنه التقريط بهما معناه سيطرة الشيوعيين على الشرق الأدنى، وهذا ما لا ترغب به الحكومة الامريكية بل عدته تهديد لأمنها القومي ورفاهية شعبها، وفي المقابل أرادت الحكومة البريطانية الخروج بأقل الخسائر من اليونان في ظل الظروف السيئة الذي كانت تمر بها.

خامساً: دور البعثة الدبلوماسية الامريكية في اليونان:

أستند مارشال الى تقييمه للوضع في اليونان وتقديم المساعدة لها، بناءً على المعلومات التي أرسلت إليه من قبل ثلاث ممثلين امريكيين في اليونان وهم كل من السفير الامريكي في اليونان لينكولن ماكفي، وايبثريدج، أحد مندوبي مجلس الامن التابع للأمم المتحدة، ويول الديرماندت بوتر⁽³⁰⁾ (Paul Aldermandt Porter)، رئيس البعثة الاقتصادية الامريكية في اليونان⁽³¹⁾، فقد بذل الاخير جهوداً مضنية عن طريق لقاءاته برجال الاعمال اليونانيين والقائمين على الاقتصاد هناك، ونتيجة لذلك شكك في قدرة الحكومة اليونانية على استعادة الاستقرار الاقتصادي، وبين الاسباب التي أدت الى عدم انعاش

الاقتصاد اليوناني بعد الحرب العالمية الثانية والتي كان أبرزها الحالة النفسية المنهارة للشعب اليوناني، وشعوره بالعجز العام بسبب ما تلقاه من مآسي خلال الحرب، وأعتقد بأن الحكومة اليونانية على استعداد لقبول اقتراحاته، ولكن شك بقدرة الحكومة اليونانية على تنفيذها، وأكد على إن سياسة الحكومة اليونانية ضعيفة، ومبنية على السلوكيات الفردية للسياسيين، وليس حكومة على أساس المفهوم الغربي، وأشار الى عجز الحكومة اليونانية بمفردها على معالجة تلك المشاكل.⁽³²⁾ ويرى الباحثان إن الظرف السياسي اليوناني، لم يكن يسير على وفق ما تروم إليه السياسة الأمريكية، فالناحية الاقتصادية سيئة جداً، وأنعكس ذلك سلباً على الواقع السياسي، وبرزت المصالح السياسية والطموحات الفردية للسياسيين اليونانيين كل تلك الأمور رمت بظلالها على أجبار الولايات المتحدة لأن تسد الفراغ الذي تركه البريطانيون في هذه المنطقة.

ولعبت الملحقية العسكرية الأمريكية في اليونان دوراً مميزاً في رفد حكومة الولايات المتحدة الأمريكية بمعلومات استخبارية مهمة لتقييم الوضع في اليونان وفي مختلف الجوانب، التي كانت ترفع على شكل توصيات في نهاية المطاف تصل الى الرئيس الأمريكي، ونتيجة لأهمية ما قدمته الملحقية العسكرية من معلومات مهمة كانت وزارة الخارجية الأمريكية تبني استراتيجيتها المستقبلية في علاقاتها مع اليونان،⁽³³⁾ وأكدت مصادر المعلومات الأمريكية في اليونان التي أسلفنا ذكرها، على تعرض اليونان لضغوط خارجية فرضت على بنيتها السياسية من قبل دعم خارجي سوفيتي مثله على الأرض نشاط الميليشيات الشيوعية في شمال اليونان، وفي نهاية المطاف رفعت توصية الى وزارة الخارجية الأمريكية مفادها تقديم مساعدات اقتصادية للحكومة اليونانية مقترنه ببعض الشروط، وأن تكون أكثر النفقات للجانب العسكري على حساب الجانب الاقتصادي، في ضوء العنف المحلي المتزايد المسنود من جهات خارج الحدود اليونانية.⁽³⁴⁾

ويمكن الاستنتاج مما تقدم بأن وجود النفوذ الأمريكي في اليونان، لم يكن وليد اللحظة التي أعلن فيها ترومان عن مبدئه بل الظرف السياسي هو الذي فرض على الحكومة الأمريكية لأن تحل محل الحكومة البريطانية بصورة مباشرة التي ذهب بريقها وسطوتها العالمية مع نهاية الحرب العالمية الثانية، فضلاً عن المستجدات السياسية التي برزت على الساحة العالمية، ولاسيما ظهور الاتحاد السوفيتي كدولة عظمى أصبحت تتحكم بالقرار العالمي الى جانب الولايات المتحدة الأمريكية، والسباق الايديولوجي بين الطرفين من أجل بسط مبادئهم الايديولوجية في العالم، كل ذلك الامر كانت بدايته في اليونان فإنها النقطة التي انطلقت منها الحرب الباردة، وكما أسلفنا فإن مصادر المعلومات الأمريكية وفرة المعلومات اللازمة للتدخل الأمريكي المباشر في اليونان، والذي تجسد في مبدأ ترومان.

الخاتمة

جاءت خاتمة البحث محملةً بالنتائج الآتية:

- أثبت البحث إن المتمردين الشيوعيين في اليونان مدعومين من قبل بعض دول الجوار الجغرافي وهي (ألبانيا، وبلغاريا، وبوغسلافيا)، وكذلك الاتحاد السوفيتي، وكان لديهم مشروع سياسي يهدف الى تحويل اليونان الى نظام شيوعي موالي للاتحاد السوفيتي.
- كشف البحث الحالة الاقتصادية المزرية في الحكومة البريطانية، التي دفعت الحكومة الأمريكية الى تبني القضية اليونانية ومساعدة اليونان.
- تأكد من دراسة البحث استغلال المتمردين الشيوعيين الاوضاع الاقتصادية السيئة في اليونان، وعجز الحكومة عن معالجة الواقع الاقتصادي، لذلك انضمت أعداد كبيرة من الجماهير في شمال البلاد، عسى أن ينشلهم أولئك المتمردين من واقعهم المريض، ولكن ما قام به المتمردين زاد الوضع سوءاً في البلاد.
- ظهر من دراسة البحث إن الحرب الباردة بين حكومة الولايات المتحدة الأمريكية وحكومة الاتحاد السوفيتي انطلقت من الاراضي اليونانية.

الهوامش

1. STEPHEN VILLIOTIS, FROM SKEPTICAL DISINTEREST TO IDEOLOGICAL CRUSADE: THE ROAD TO AMERICAN PARTICIPATION IN THE GREEK CIVIL WAR, 1943-1949, Master of Arts in the Department of History in the College of Arts and Humanities at the University of Central Florida Orlando, Florida, 2013, p 77.
2. The Charge in the Soviet Union (Kennan) to the Secretary of State CONFIDENTIAL Moscow, No: 861.00/2-1246, 12/February/1946, F.R.U.S., VOL VI, p. p. 694-696.
3. Heinz A. Richter, British Intervention in Greece: From Varkiza to Civil War, February 1945 to August 1946, Hollowbrook Pub, University of Virginia, United States of America, 1985, p.p. 217-218.
4. أرسل السوفييت بعثة عسكرية الى اليونان في تموز عام 1943، مكونة من ثمانية ضباط وصلوا الى مقر الجناح العسكري (EALS)، لجبهة التحرير الوطني وذلك لتقييم وضع المنظمات الشيوعية، وجاء في تقرير تلك البعثة العسكرية السوفيتية، إن مسلحي جبهة التحرير الوطني هم خليط غير متجانس وغير جديرين بالدعم، لذلك تجاهل السوفييت تكرار التماسهم دون جواب. للمزيد من التفاصيل ينظر: رعد فيصل عبد الوهاب، موقف الدول الكبرى من الحرب الاهلية في اليونان 1946-1949، مجلة كلية الآداب جامعة البصرة، العدد 4، البصرة، 2007، ص158.
5. Howard Jones, "A New Kind of War": America's Global Strategy and the Truman Doctrine in Greece, Oxford University, United States of America, 1989, p. p 4-6.
6. Lawrence S. Wittner, American Intervention in Greece, 1943-1949, Columbia University Press, United States of America, 1982, p.p 7-8.
7. Ibid, p 27.
8. Howard Jones, Op. Cit, p.p. 31-33.
9. أرشيبالد كلارك كير: ولد في أستراليا من أصول اسكتلندية في السابع عشر من آذار عام 1882، وعمل بالسلك الدبلوماسي البريطاني، في وزارة الخارجية البريطانية ولاسيما في امريكا الوسطى إذ عمل في مختلف عواصمها كوزير مفوض، وكذلك المانيا ومصر والعراق، ومن أهم المناصب التي تولاها هي السفير البريطاني في الصين (1938-1942)، والسفير البريطاني في الاتحاد السوفيتي (1942-1946)، والسفير البريطاني في الولايات المتحدة الامريكية (1946-1948)، وتوفي في الخامس من تموز عام 1951. للمزيد من التفاصيل ينظر: Peter Neville, Historical Dictionary of British Foreign Policy, scarecrow press, INC, United Kingdom, 2013, p 70.
10. بنك الاستيراد والتصدير: تأسس عام 1934، وكان جهة مستقلة تابعة للسلطة التنفيذية، وفي عام 1945، أنيط له مهام تأمين التمويل والمشتريات الاجنبية بالبضائع الامريكية للعملاء غير القادرين أو الراغبين بقبول مخاطر الائتمان. ينظر: David P. Baron, The Export—Import Bank: An Economic Analysis, Academic press, INC, New York, 1983, p.p. 5-6.
11. Memorandum of Conversation, by the Secretary of State WASHINGTON, No. 868.51/1-447, 4/ JANUARY/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 1-2.
12. The Ambassador in Greece (MacVeagh) to the Secretary of State SECRET ATHENS, No. 868.00/1-1147, 11/January/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 4-5.
13. جورج سيتلت مارشال: ولد في مدينة يونيونتاون في ولاية بنسلفانيا في الحادي والثلاثين من كانون الاول عام 1880، ونشأ هناك ثم أكمل دراسته في معهد فرجينيا العسكري عام 1901، وياشر عمله كملازم ثان في الجيش الامريكي في شباط 1902، وخدم في الحرب العالمية الاولى في مواقع مختلفة في الجبهة الغربية، وتقلد سلسلة من المناصب من أهمها هو توليه منصب رئاسة الاركان في الجيش الامريكي منذ عام 1939 حتى عام 1945، وكان له دور اساسي في اعداد الجيش الامريكي خلال الحرب العالمية الثانية، وفي السادس عشر من كانون الاول تم ترقيته

الى رتبة خمس نجوم وهو اول جنرال امريكي يتقلد هذه الرتبة التي تم أنشاؤها آنذاك، وهي بمثابة رتبة مشير، ثم كلف بمنصب وزير الخارجية 1947-1949، وصاحب المشروع الهم الذي عرف باسمه (مشروع مارشال) الذي هدف عن طريقه الى انعاش الاقتصاد الاوربي بشكل خاص، وبعد ذلك أصبح وزيراً للدفاع 1950-1951، وتقاعد عن العمل في عام 1951، وفي عام 1953، حصل على جائزة نوبل للسلام توفي في السادس عشر من تشرين الاول عام 1959، في واشنطن. للمزيد من التفاصيل ينظر: Catherine A. Welch, George C. Marshal, Lerner publications company, USA, 2005.

14. The Secretary of State to the Embassy in Greece SECRET WASHINGTON, No. 868.002/1-1847, 21/January /1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 9-11.
15. The Ambassador in Greece (Macveagh) to the Secretary of State ATHENS, Top SECRET, No. 868.00/2-747, 7/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p 15-16.
16. The Secretary of State to the Embassy in Greece CONFIDENTIAL WASHINGTON, No. 868.00/2-1747, 17/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 22-23.
17. مارك فوستر ايثريدج: ولد في مدينة ميريديان في ولاية ميسيسيبي في الثاني والعشرين من نيسان عام 1896، وكانت دراسته الاولى ونشأته بنفس المدينة التي ولد فيها، ومنذ نعومة أظفاره كتب القصة القصيرة ومولع بالكتابة بالصحف، والتحق بجامعة المسيسيبي ودرس عام فيها ثم ترك الدراسة بسبب ضعف حالته المادية، ثم قضاها في جامعة كولومبس (جورجيا)، وفي عام 1917، أنضم الى البحرية الامريكية وبعد عامين عاد الى العمل الصحفي في مدينة ماكون بولاية جورجيا إذ عمل محرر لصحيفة التلغراف وأستمر بالعمل الصحفي ومن أبرز المناصب التي تولاها: مدير تحرير صحيفة التلغراف في مدينة ماكون 1931-1933، والمدير العام لصحيفة واشنطن بوست 1933-1934، وممثلاً لوزارة الخارجية والامم المتحدة للتحقيق في المشهد السياسي في البلقان 1945-1948، وأميناً لمؤسسة فورد 1954-1967، ورئيس تحرير صحيفة نيوز داي، لونغ آيلاند بولاية نيويورك 1963-1965، ومدرس مادة الصحافة في جامعة ولاية كارولينا الشمالية 1963-1969، وتوفي في الخامس من نيسان عام 1981. للمزيد من التفاصيل ينظر: Benjamin F. Shearer, Home Front Heroes: A Biographical Dictionary of Americans During Wartime, VOL I, United States of America, 2007, p. p. 280-281.
18. The United States Representative on the Commission of Investigation (Ethridge) to the Secretary of State TOP SECRET ATHENS, No. 501.BC Greece/2-1747, 17/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 23-24.
19. كان الوضع الاقتصادي في اليونان آنذاك سيء للغاية فقد ذكر بوتر رئيس البعثة الاقتصادية الامريكية في اليونان في الثاني والعشرين من شباط عام 1947، بأنه فقط في الاسبوع الذي كتب به هذا التقرير ارتفعت اسعار المواد الغذائية أربعة بالمائة، وواردات الدولة هزيلة جداً، والمواد الغذائية الوافدة للبلاد على وشك النفاد، ونتيجة لذلك حدثت اضطرابات واسعة النطاق، بسبب مواجهة الحكومة اليونانية أزمة العمالة، فقد طالب بحارة السفن التجارية زيادة اجورهم (110%)، وطالب عمال الشحن والتفريغ بزيادة اجورهم وعمال الغزل والنسيج، وكذلك بقية العمال في الخدمة المدنية، والحكومة على طول الخط تقدم التنازلات مما أدى الى تضخم الاجور الذي انعكس على التضخم في ميزانية الدولة وبالتالي، انخفضت قيمة العملة اليونانية. للمزيد من التفاصيل ينظر: The Chief of the American Economic Mission to Greece (Porter) to the Secretary of State TOP SECRET ATHENS, No. 868.50/2-2247, 22/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P 40.
20. The United States Representative on the Commission of Investigation (Etbridge) to the Secretary of State TOP SECRET ATHENS, No. 501.BC Greece/2-2147, 21/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 37-38.
21. دين جوردهام أثنيسون: ولد في ميدلتاون (Middletown) في ولاية كونيتيكت (Connecticut) الامريكية، في الحادي عشر من نيسان عام 1893، من أصول بريطانية، ودرس في مدرسة جرتون ثم التحق بكلية بيل بولاية كونيتيكت خلال الاعوام 1912-1915، ثم درس القانون بكلية هارفرد خلال الاعوام (1915-1918)، وانتمى

- للحزب الديمقراطي ثم مارس مهنة المحاماة في واشنطن، وبعد ذلك عينه الرئيس روزفلت وكيلاً لوزارة الخزانة الأمريكية وبسبب خلافاته مع الرئيس روزفلت حول قضية التضخم في تشرين الثاني عام 1933، وترأس لجنة الإشراف على المكاتب الإدارية في الحكومة الاتحادية خلال 1939-1940، وتقلد منصب مساعد وزير الخارجية عام 1941، وتولى منصب وزير الخارجية خلال 1949-1953، ولعب دوراً كبيراً في السياسة الدولية خلال مرحلة الحرب الباردة مع السوفييت وتوفي في الحادي والعشرين من تشرين الأول عام 1971. للمزيد من التفاصيل ينظر: Robert L. Beisner, Dean Acheson: A Life in the Cold War, Oxford University press, INC, New York, 2009.
22. Memorandum by the Under Secretary of State (Acheson) to the Secretary of State TOP SECRET [WASHINGTON], No: 868.00/3-2147, 21/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 29.
23. Memorandum by the Under Secretary of State (Acheson) to the Secretary of State TOP SECRET [WASHINGTON], No: 868.00/3-2147, 21/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 30.
24. Memorandum by the Under Secretary of State (Acheson) to the Secretary of State TOP SECRET WASHINGTON, No: 868.00/3-2147, 21/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 30-31.
25. Memorandum by the Director of the Office of Near Eastern and African Affairs (Henderson) to the Secretary of State TOP SECRET WASHINGTON, No. 867.00/2-2447, 24/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 42-43.
26. Memorandum by the Secretary of State to President Truman Top SECRET WASHINGTON, No. 868.00/2-2747, 26/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 58.
27. Howard Jones, Op. Cit, p 33.
28. لم تذكر الوثيقة تاريخ الاجتماع.
29. Memorandum by the Chairman of the Special Committee To Study Assistance to Greece and Turkey (Henderson) to the Under Secretary of State (Acheson) TOP SECRET WASHINGTON, undated, No. 868.00/2-2547, n.d, F.R.U.S., VOL V, p.p. 47-52.
30. بول ديرماندت بوتر: ولد في مدينة جوبلين في ولاية ميسوري في السادس من تشرين الأول عام 1904، واكمل دراسته الجامعية في جامعة كنتاكي وتخصص بالقانون، وعمل بالجانب الإداري بحيث عمل في وزارة الزراعة 1933-1937، ثم ترك العمل الحكومي، وتقلد منصب مستشار لشبكة سي بي اس في واشنطن، وفي عام 1940، انضم لمجلس الدفاع الوطني، وفي عام 1942، ثم انضم إلى مكتب إدارة الأسعار وحصل على منصب نائب المدير، ثم مساعد مدير مكتب تحقيق الاستقرار الاقتصادي، وكان منتقياً للحزب الديمقراطي وترأس دعاية اللجنة الوطنية الديمقراطية ونجحت حملته بفوز الرئيس روزفلت بولاية جديدة، ورشحه الرئيس روزفلت في عام 1944، لرئاسة لجنة الاتصالات الفيدرالية، ثم عينه الرئيس ترومان لرئاسة البعثة الاقتصادية الأمريكية لليونان عام 1946، برتبة سفير، ومثل الولايات المتحدة في محادثات السلام في الشرق الأوسط في جنيف عام 1975، وتوفي في السادس والعشرين من تشرين الثاني عام 1957. للمزيد من التفاصيل ينظر: Gerald V. Flannery, Commissioners of the FCC, 1927-1994, University Press of America, INC, United States of America, 1995, p. p. 72-74.
31. Memorandum, by the Secretary of State to President Truman TOP SECRET WASHINGTON, No. 868.00/2-2747, 27//February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 60.
32. The Chief of the American Economic Mission to Greece (Porter) to the Under Secretary of State for Economic Affairs (Clayton) TOP SECRET ATHENS, No. 868.50/2-1747, 17//February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 20.
33. The Ambassador in Greece (MacVeagh) to the Secretary of State SECRET ATHENS, No. 868.00/8-2147, 21/August/1947, F.R.U.S., VOL V, p 304.
34. Lawrence S. Wittner, Op. Cit, p.p. 68-69 ; Howard Jones, Op. Cit, p.p. 30-31.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الوثائق الأمريكية المنشورة :

- The Charge in the Soviet Union (Kennan) to the Secretary of State CONFIDENTIAL Moscow, No: 861.00/2-1246, 12/February/1946, F.R.U.S., VOL VI, p. p. 694-696.
- Memorandum of Conversation, by the Secretary of State WASHINGTON, No. 868.51/1-447, 4/ JANUARY/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 1-2.
- The Ambassador in Greece (MacVeagh) to the Secretary of State SECRET ATHENS, No. 868.00/1-1147, 11/January/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 4-5.
- The Secretary of State to the Embassy in Greece SECRET WASHINGTON, No. 868.002/1-1847, 21/January /1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 9-11.
- The Ambassador in Greece (Macveagh) to the Secretary of State ATHENS, Top SECRET, No. 868.00/2-747, 7/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p 15-16.
- The Chief of the American Economic Mission to Greece (Porter) to the Under Secretary of State for Economic Affairs (Clayton) TOP SECRET ATHENS, No. 868.50/2-1747, 17//February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 20.
- The Secretary of State to the Embassy in Greece CONFIDENTIAL WASHINGTON, No. 868.00/2-1747, 17/February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 22-23.
- Memorandum by the Under Secretary of State (Acheson) to the Secretary of State TOP SECRET [WASHINGTON], No: 868.00/3-2147, 21/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 29-31.
- The United States Representative on the Commission of Investigation (Etbridge) to the Secretary of State TOP SECRET ATHENS, No. 501.BC Greece/2-2147, 21/ February/1947, F.R.U.S., VOL V, P.p. 37-38.
- American Economic Mission to Greece (Porter) to the Secretary of State TOP SECRET ATHENS, No. 868.50/2-2247, 22//February/1947, F.R.U.S., VOL V, P 40.
- Memorandum by the Director of the Office of Near Eastern and African Affairs(Henderson) to the Secretary of State TOP SECRET WASHINGTON, No. 867.00/2-2447, 24/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p.p. 42-43.
- Memorandum by the Secretary of State to President Truman Top SECRET WASHINGTON, No. 868.00/2-2747, 26/February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 58.
- Memorandum, by the Secretary of State to President Truman TOP SECRET WASHINGTON, No. 868.00/2-2747, 27//February/1947, F.R.U.S., VOL V, p 60.
- Memorandum by the Chairman of the Special Committee To Study Assistance to Greece and Turkey (Henderson) to the Under Secretary of State (Achcson) TOP SECRET WASHINGTON, undated, No. 868.00/2-2547, n.d, F.R.U.S., VOL V, p.p. 47-52.
- The Ambassador in Greece (MacVeagh) to the Secretary of State SECRET ATHENS, No. 868.00/8-2147, 21/August/1947, F.R.U.S., VOL V, p 304.

ثانياً: الكتب الأجنبية:

- Benjamin F. Shearer, Home Front Heroes: A Biographical Dictionary of Americans During Wartime, VOL I, United States of America, 2007.
- Catherine A. Welch, George C. Marshal, Lerner publications company, USA, 2005.
- David P. Baron, The Export—Import Bank: An Economic Analysis, Academic press, INC, New York, 1983.
- Gerald V. Flannery, Commissioners of the FCC, 1927-1994, University Press of America, INC, United States of America, 1995.
- Heinz A. Richter, British Intervention in Greece: From Varkiza to Civil War, February 1945 to August 1946, Hollowbrook Pub, University of Virginia, United States of America, 1985.

- Howard Jones, “A New Kind of War”: America's Global Strategy and the Truman Doctrine in Greece, Oxford University, United States of America, 1989.
- Lawrence S. Wittner, American Intervention in Greece, 1943-1949, Columbia University Press, United States of America, 1982.
- Peter Neville, Historical Dictionary of British Foreign Policy, scarecrow press, INC, United Kingdom, 2013.
- Robert L. Beisner, Dean Acheson: A Life in the Cold War, Oxford University press, INC, New York, 2009.
- STEPHEN VILLIOTIS, FROM SKEPTICAL DISINTEREST TO IDEOLOGICAL CRUSADE: THE ROAD TO AMERICAN PARTICIPATION IN THE GREEK CIVIL WAR, 1943-1949, Master of Arts in the Department of History in the College of Arts and Humanities at the University of Central Florida Orlando, Florida, 2013.
- رغد فيصل عبد الوهاب، موقف الدول الكبرى من الحرب الاهلية في اليونان 1946-1949، مجلة كلية الآداب جامعة البصرة، العدد 4، البصرة، 2007.

مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية

أ.م.د. علي صكر جابر الخزاعي الباحث. جمال عبيس شمباره الجبوري

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

The Flexibility of the Ego of the Preparatory School Students

Asst. Prof. Dr. Ali Sigur Jabir Al-Kuza'ai

Researcher. Jamal Ubais Shimbara Al-Juburi

College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Jamalalqasim2015@gmail.com

Abstract

The concept of ego is very important in Psychology as it is a multi-dimensional complex dynamic. The flexibility of the ego means the psychologically healthy personality which characterized by the ability to face problems and situations.

الملخص

يعد مفهوم مرونة الأنا المهمة التي ظهرت في علم النفس منذ ظهور التنظير في مجال الشخصية، وعدها ديناميكية مركبة متعددة الأبعاد، وما يهمننا من مرونة الانا هو الشخصية السليمة، بمعنى آخر فاننا نلمس من خلال الشخصية السليمة (السوية) وما تتمتع به من خصائص وعلامات تشير الى تماسكها واتزانها وتكاملها وقوتها على تحمل الضغوط وقدرتها على مواجهة مشكلات الحياة.

يهدف البحث الحالي التعرف الى

1- مرونة الانا لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية والأهلية.

تحقيقاً لأهداف البحث قام الباحث ببناء مقياس مرونة الأنا، يتضمن (39) فقرة تصف مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية، موزعة على (6) مكونات، وهي: المبادأة، الاستبصار، الاستقلال، تكوين العلاقات، روح الدعابة، القيم الخلقية. وقد طبق الباحث المقياس على عينة مكونة من (400) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية والأهلية في مركز محافظة بابل، للسنة الدراسية (2014-2015)، وبعد معالجة البيانات احصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، وتحليل التباين الثلاثي، واختبار تتبع الفروق (LSD) ومعامل ارتباط بيرسون، وتوصلت نتائج البحث تتمتع طلبة الإعدادية بمرونة الأنا.

الكلمات المفتاحية: مرونة الأنا – المرحلة الإعدادية

الفصل الاول/ التعرف بالبحث

مشكلة البحث:

أن الفرد يواجه في مسيرة حياته كثير من الصعوبات والضغوط، ان التعرض للضغوط سمة العصر وخاصة للفرد العراقي في الفترة الراهنة نتيجة الوضع الأمني المتدهور في البلاد، وأن عدم مواجهة الضغوط والأحداث المؤلمة بقوة ومرونة له تأثير على الصحة النفسية والجسمية للشخص إذ أن من الركائز المهمة التي تبقى الفرد قوياً أمام الظروف الصعبة هي امتلاكه لمرونة الانا التي تمكنه من مواجهة المواقف الضاغطة والتكيف معها مع الاستمرار في حالة جيدة من الصحة النفسية وعدم التعرض للاضطرابات النفسية التي تؤدي به إلى حالة من العجز والاستسلام وأن الذين يمتلكون مرونة الانا يكونون أقوياء ويتفاعلون مع أحداث الحياة أكثر من غيرهم وقادرين على تحقيق أهدافهم، إذ أن مرونة الانا تشكل جزءاً أساسياً من توازن الشخصية وثباتها، ويتعرض طلبة المرحلة الإعدادية الذين يعدون ركناً أساسياً من أركان المجتمع لأنهم يمثلون الطاقة الشابة المؤهلة علمياً وثقافياً بكيفية شرائح المجتمع العراقي للظروف الصعبة والأحداث

المؤلمة، التي تتطلب مواجهة في تحملها واحدى السبل لذلك امتلاكهم لمرونة الانا والتي بدونها يسوء التوافق النفسي والإجتماعي ويزداد إرتباكاً في السلوك وقلة في التركيز العقلي وعبئاً نفسياً وبدنياً مما قد يعيق حركة الأفراد ونشاطهم ويحد من طموحاتهم المستقبلية ويؤثر سلباً على قراراتهم وخططهم وأهدافهم لأنهم أشخاص عاجزون عن التعامل مع الواقع كما هو، وبالتالي قلة الإنجاز الأكاديمي لهذه الشريحة المهمة في المجتمع (الفتلاوي، 2011: 2).

فالشخص الذي يتسم بمرونة الانا لا يعني أنه لا يعاني من مصاعب أو ضغوط، فالألم الانفعالي والتشاؤم والحزن أعراض شائعة بين الأفراد الذين عانوا من شدائد ونكبات أو عثرات شديدة في حياتهم، لكنه يمتلك أفكاراً وسلوكيات ومعتقدات يمكن تنميتها وتعلمها (أبو حلاوة، 2007: 6).

أهمية البحث

إن أهم ثروة يمتلكها أي مجتمع هي الموارد البشرية وتكون قيمتها بما يقدمه أفرادها من إنجازات وتحقيق الأهداف والغايات التي يسعى إليها المجتمع، ولذلك تسعى المجتمعات لتنمية أفرادها، وإعدادهم لمواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها عن طريق التعليم، وتعد شريحة طلبة المرحلة الاعدادية من الشرائح المهمة في المجتمع والتي سيكون لها دورها الفاعل في تقدمه وتحمل مسؤولياته مما يتطلب منهم أن يكونوا قادرين على تحمل هذه المسؤولية (الفتلاوي، 2011: 3).

ولطلبة المرحلة الاعدادية دور مهم في بناء المجتمع لانهم يمرون في مرحلة ذات خصائص تجمع بين القوة والحماس والرغبة في العمل، كما أنها تعد مرحلة الآمال الكبيرة والطموحات المتوقعة تحقيقها، وهي بذلك تسهم مع المراحل العمرية الأخرى في خلق حياة جديدة (القيسي، 1993: 2).

فالمهمة الأساسية للتربية هي العمل على تنمية المرونة والوعي بالذات والآخرين ولا يمكن للفلسفة التربوية ان تكون ثابتة ونهائية إذ يجب أن تتسم بالتنوع والمرونة، وقد تضاعفت أهمية هذه الأمور بالنسبة لمجتمع المعلومات وهناك شبه اتفاق على ثلاث غايات رئيسة لابد أن تقي بها التربية في كل عصر وهي: اكتساب المعرفة، والتكيف مع المجتمع، وتنمية الذات والقدرات الشخصية، وقد أضاف عصر المعلومات بعداً تربوياً رابعاً، ألا هو ضرورة إعداد إنسان العصر لمواجهة مطالب الحياة في ظل العولمة وهي الغايات الأربع التي لا تختلف كثيراً عن تلك التي وردت في تقرير اليونسكو 1996 "التعليم ذلك الكنز المكنون" والتي صاغها على الوجه الآتي: تعلم لتعرف، وتعلم لتعمل، وتعلم لتكون، وتعلم لتشارك الآخرين (علي، 2001: 307).

ولذلك أهتم علماء النفس بمرونة الأنا وعدوها متغيراً من متغيرات الشخصية والضعف في مستواها يشترك في إعاقة توافق الفرد مع البيئة ويؤثر في مستوى علاقاته مع الآخرين، ويعيق ادائه لواجباته المهنية والدراسية وتقدمه العلمي (الفلاحي وآل يحيى، 2000: 271).

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف الى

1. مرونة الانا لدى طلبة المرحلة الاعدادية في المدارس الحكومية والأهلية.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الاعدادية وللصفوف (رابع - سادس) في المدارس الحكومية والاهلية في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 - 2015).

تحديد المصطلحات:

مرونة الأنا، Ego Resiliency: يعرفها

. جرمazy (1991, Germazy) القدرة على إعادة بناء الشخصية والقدرة على التشافي من المحنة (: 416-430).

. سليجمان (1995, Seligman) المرونة المرتبطة باختزال السلوك السلبي وغير المرغوب فيه وتقديم السلوك الصحي والمنتج، وحتى تحت التعرض للظروف الصعبة (Seligman, 1995: 84).

- . (أبو حطب، 2003) صفة للشخص الذي يستطيع بسهولة تعديل سلوكه لمواجهة التغير في الظروف المحيطة به (أبو حطب، 2003: 67).
- . (أبو حلاوة، 2006) القدرة على التعافي من التأثيرات السلبية للشدائد أو النكبات أو الأحداث الضاغطة والقدرة على تخطيها أو تجاوزها بشكل إيجابي ومواصلة الحياة بفاعلية واقتدار (أبو حلاوة، 2006: 1).

الفصل الثاني/ إطار نظري ودراسات سابقة

مرونة الأنا: Ego Resiliency

مفهوم المرونة

إن مفهوم المرونة كغيره من المصطلحات في العلوم الإنسانية تتعدد فيه المفاهيم وتختلف، ذلك الاختلاف يرجع إلى أن البعض ينظر إلى المرونة على أنها اللين واليسر، ومنهم من يرى المرونة أنها القابلية للتغيير إلى الأحسن والأفضل، ومنهم من يرى المرونة في تقبل الآخرين وأفكارهم أي إن على الإنسان أن لا يتخلى عن المرونة في تعامله مع نفسه ومع الآخرين، وليس المقصود بالمرونة بما دون الحق وإنما المقصود ألا يقتصر الإنسان في فهمه وتعامله على جانب واحد من جوانب الحق، وإن لا يتعداه إلى غيره من الجوانب (الياسين، 2002: 15).

كما جاء في لسان العرب: (مَرَنَ يَمْرُنُ مَرَانَةً وَمُرُونَةً: وهو لين في صلابة. ومَرَنْتَ يَدَ فُلَانٍ على العمل أي صَلَبْتِ واستمرت والمَرَانَةُ: اللينُ) (ابن منظور، ج 13، 403).

تشكل الأنا في مجمل ابعادها المتماسكة اجتماعياً ونفسياً وأكاديمياً شخصية الفرد، لذا فإن إمكانية تفاعلها بكل هذه المكونات وطبقاً لواقعها المعاش فإن ذلك سيكون بمثابة الصورة الحقيقية لها، والتي تعكس قدرتها في المحافظة على كينونتها أمام الأحداث الصادمة التي قد تعصف بها وتجعلها في مهب الريح، وعليه فإن قوة هذا التماسك لها أمام الضغوط التي قد تعترضها، وما تشكله من قدرة على التكيف في مواجهة تلك الأحداث غير المواتية والتي قد تعيق سير نموها في الحياة بشكل مستمر فيشكل في مجموعه مايسمى بمرونة الأنا (الخطيب، 2007: 1052).

المنظور النفسي لمرونة الأنا

ويعد هانز Hanz, 1959 من أوائل الباحثين الذين درسوا بطريقة منظمة دور الضغط النفسي في حدوث المرض الجسمي وقد اقترح Hanz بأن الجسم يستخدم مايعرف بظاهرة (التكيف العام) لمواجهة الضغوط هذه الظاهرة تساعد الجسم في تسخير طاقته ودفاعاته بشكل كبير، وقد قسم سيلية مجموعة الأعراض التكيفية للضغط على ثلاث مراحل:

1- مرحلة الإنذار Alarm phase

وتكون رده الفعل الأول للموقف الضاغط عند ادراك التهديد من خلال إشارات عصبية تنتقل إلى الدماغ ولاسيما الغدة النخامية (pituitary Gland) إذ يفرز هرمون الادرنالين ويزداد التنفس والسكر في الدم وتشتد العضلات لمواجهة الموقف.

2- مرحلة المقاومة Resistance phase

ويحدث فيها بأن ينتقل الجسم من المقاومة العامة إلى اعضاء محددة قادرة على التصدي لمصدر التهديد، كما أن الكائن الحي يتكيف مع مصدر التهديد، إلا أن هناك حدود لعملية المقاومة من جانب الجسم.

3- مرحلة الاستنزاف Exhaustion Phase

المرحلة هذه تؤدي الى ضعف مقاومة الجسم وتستنفذ الأعضاء الحيوية وتسبب التعب واستنفاد الطاقة النفسية كما أن هناك أدلة علمية تبين أن استمرار الضغط يؤدي إلى ضعف جهاز المناعة وبدوره يؤدي إلى الموت (جودة، 2008: 38).

مرونة الأنا والوظائف النفسية:

تؤكد على أنّ الشخص المتكامل الوظائف النفسية هو الغاية المستهدفة للنمو النفسي والتطور الاجتماعي وقد تكون الخاصية الأساسية لهذا الشخص المجسد والمحقق لذاته هو الوعي بكل الخبرات فلا تستبعد خبرة أو تمنع أو تشوه بأي شكل من الأشكال، كلها تغربل وتنصفى وتتمر من خلال الذات وتوفر خصائص عده هي:

1. الشخص ذو المرونة العالية هو شخص متفتح على كل شيء من المشاعر الايجابية، مثل الشجاعة، والكرم، والمشاعر السلبية مثل الخوف والألم.
2. تكامل الوظائف النفسية والميل أو القدرة على العيش باستمتاع متكامل في كل لحظة من حياته يعيشها الفرد بشكل كلي يشارك فيها بدلاً من أن يلاحظها، فليس هناك من جمود ولا تنظيم مغلق أو تركيب مفروض على خبرات الفرد فالبنية هي تنظيم دائم التغير تنشأ من الخبرات.
3. ثقة الشخص بنفسه وهي شعور المرء باستجاباته بدلاً من أن يكون منقاداً لاحكام الآخرين أو بالاعراف الاجتماعية أو حتى بالاحكام العقلية.
4. الشعور بالحرية فالأشخاص اصحاب مرونة الأنا العالية لذاتهم يشعرون بصدق وحرية لأن يتحركوا في أي اتجاه إلى الامام أو التراجع إلى الخلف حتى أنهم يشعرون غير مجبرين من قبل الآخرين، ويعتقد Rogers أيضاً بأن الفرد يستطيع أن يكون مبدعاً حتى عندما تتغير ظروف بيئته (شلتز، 1983: 273-275).

محددات مرونة الأنا:

أورد ويلن وويلن (Wolin Wolin, 1993) جملة من: السمات الشخصية المميزة للأشخاص ذوي المرونة العالية، ومن هذه السمات:

- 1- الاستبصار: هي قدرة الشخص على قراءة وترجمة المواقف والأشخاص، وتشمل القدرة على التواصل البينشخصي علاوة على معرفة كيفية تكيف سلوك الفرد ليكون متناسباً مع المواقف المختلفة، مما يجعله يفهم نفسه ويفهم الآخرين.
- 2- الاستقلال: يشمل بعد الاستقلال عمل توازن بين الشخص والأفراد الآخرين المحيطين به، كما يشمل كيفية تكيفه مع نفسه بحيث يعرف ما له وما عليه، وأن الشخص المستقل هو الذي يقول بوضوح (لا) عندما يكون مناسباً أكثر مما يكون عليه من كونه متساهلاً وبسيطاً في حالة مواجهة الحدث، وأن الاتجاه الإيجابي والمتفائل للشخص المستقل يكون حاضراً دائماً، ويكون مرتبطاً بالفروق الفردية فيما بين الأشخاص والقدرة على مواجهة تلك الأحداث.
- 3- روح الدعابة: تعتبر روح الدعابة الجانب المضيء من الحياة لدى الشخص المرن، حيث تمثل القدرة على إدخال السرور على النفس، وإيجاد ال مرح اللازم للبيئة المحيطة به.
- 4- المبادأة: وتتضمن قدرة الشخص على البدء في تحدي ومواجهة الأحداث، وذلك بعد دراسة سريعة وصحيحة تمثل قدرة الفرد على الحدس، أي الإحساس بإدراك النتائج الإيجابية الصحيحة والسريعة.
- 5- تكوين العلاقات: وتشمل قدرة الفرد المرن على تكوين علاقات إيجابية صحيحة وقوية من خلال قدرته على التواصل النفسي، والاجتماعي، والعقلي البينشخصي مع من يحيطون به، كما تشمل قدرته على التواصل مع ذاته.
- 6- القيم الخلقية: تشمل البناء الخُلقي والروحاني الصحيح للشخص المرن، والتي تتضمن قدرته على تكوين مفاهيم روحانية وتطبيقها من خلال تعامله مع أفراد مجتمعه ومع خالقه ليكون شخصاً متمتعاً بإدراكات روحانية وخلقية في حياته العامة والخاصة (الخطيب، 2006: 556-557)

الخلفية النظرية لمرونة الأنا:**المنظور الانساني:**

تعتمد السيكولوجية الانسانية النظرة التكاملية للشخصية وهي تهتم بالشخصية وتعدّها مجموع ما تحتوي من حضور انساني، وقلق وشعور بالذنب، وحب، وغير ذلك، فهي غير متوجهة او مهتمة بابرار اسهامات الخصائص الانسانية في

تلخيص التركيب البنائي للشخصية لأنها تهتم بالمدخل التكاملي. وفي أكثر الأحيان فإن المدرسة الانسانية في علم النفس التربوي لاتعطي سوى اهتمام قليل بمراحل نمو الشخصية (عبد الرحمن، 1998: 472-473).

التفسير النظري لمرونة الأنا

نظرية التحليل النفسي:

سيجموند فرويد:

يعد رائد التحليل النفسي، وواضع نظرياته وأسس ومفاهيمه وتطبيقاته حيث كانت له مراجعة نظرية لمقولات التحليل النفسي في تفسيرها لسلوك الشخص المرن من المسلمة القائلة: إن شخصية الفرد الراشد هي حصيلة الأحداث والخبرات التي يمر بها في مرحلة الطفولة، وهذا معناه أن الأحداث والخبرات التي تعرض لها الفرد في السنوات الأولى من الحياة لها تأثير واضح في تشكيل سلوكه، فإذا كانت هذه الخبرات مؤلمة وغير سارة، فإن النتيجة المتوقعة أن تصبح شخصيته في مرحلة الرشد شخصية عصائية ومتصلبة، وإن اتسمت هذه الخبرات بالسرور والارتياح في مرحلة الطفولة فإن النتيجة المتوقعة أن تصبح شخصيته سوية ومرنة (حسن، 2001: 43).

وإذا ما تناولت الأنا لمشكلة ما بطريقة واقعية فإن شخصية الفرد ستكون مرنة، أما إذا لم تفعل ذلك فسوف يعاق نمو الشخصية وتكون شخصية الفرد غير مرنة، وغالباً ما تعد عمليات التوحد والإزاحة والتسامي من الميكانزمات الدفاعية ولكنها أساليب تنتمي إلى الطريقة الواقعية لحل المشاكل فهي تشترك في كونها تميل إلى إنكار أو تزييف أو الواقع وتزييفه أو تشويهه وهي تعمل لاشعورياً، وبينما قد تنفع تلك الميكانزمات الفرد في حل مشاكله إلا أن استمرار اللجوء إليها يزيد من تصلب الشخصية وفقدان مرونتها (القاضي، 1981: 156).

دراسات سابقة:

دراسة الخطيب (2007): "الاحترق النفسي وعلاقته بمرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين في محافظات غزة" هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الاحتراق النفسي ومرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين بحافظات قطاع غزة وقد تكونت عينة الدراسة من (306) معلماً و(156) معلمة بمجموع (462) معلماً ومعلمة من محافظات قطاع غزة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من جميع المراحل التعليمية وكانت الأدوات المستخدمة كالتالي: (مقياس الاحتراق النفسي إعداد سيدمان وزاجر وتعريب عادل عبد الله محمد (1994) ومقياس مرونة الأنا إعداد: محمد وفائي الحلو ومحمد جواد الخطيب (2005) والمكون من ستة أبعاد هي: الرعاية والدعم النفسي، التوقعات العالية للنجاح، المشاركة الفاعلة في المجتمع، تكوين الروابط الاجتماعية، ممارسة الصداقة والصحة، مهارات التواصل في الحياة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: معامل الارتباط والنسب المئوية والاختبار التائي وتحليل التباين، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: عدم وجود مستويات مرتفعة في أبعاد الاحتراق النفسي، ووجود مستويات مرتفعة في أبعاد مرونة الأنا، وعدم وجود علاقة ارتباط بين أبعاد الاحتراق النفسي ومرونة الأنا لدى المعلمين الفلسطينيين في محافظات قطاع غزة (الخطيب، 2007: 487-550).

الفصل الثالث/ منهجية البحث وإجراءاته

مجتمع البحث

يقصد بمجتمع البحث المجموعة الكلية من العناصر كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي هي في متناول البحث والدراسة (داوود، وأنور، 1990: 66)، ويتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة المرحلة الإعدادية ومن الصف الرابع والسادس بفرعيهما (العلمي والأدبي) ومن الذكور والإناث في مركز محافظة بابل للعام الدراسي (2014 - 2015). موزعين حسب متغيرات الجنس (ذكور، أناث)، والمدرسة (حكومية، أهلية) والصف (رابع، سادس)، وكما مبين في جدول (1).

جدول (1)

أفراد مجتمع البحث موزعين حسب الجنس والمدرسة والصف

المدارس الاهلية						المدارس الحكومية					
الصف		أناث	الصف		ذكور	الصف		أناث	الصف		ذكور
السادس	الرابع	أسم المدرسة	السادس	الرابع	أسم المدرسة	السادس	الرابع	أسم المدرسة	السادس	الرابع	أسم المدرسة
10	7	إعدادية بابل الاهلية	71	7	إعدادية بابل	399	304	إعدادية الطليلة	421	280	إعدادية الحلة
45	13	ثانوية نخب بابل	24	20	ثانوية الفراتين	265	144	إعدادية الخنساء	409	200	إعدادية الإمام علي
52	16	ثانوية بغداد	38	12	ثانوية العراق	104	83	إعدادية الزرقاء	221	320	إعدادية الفيحاء
79	24	ثانوية المستصرية		12	ثانوية المزايا	144	142	إعدادية الحوزاء	325	290	إعدادية الثورة
						154	128	إعدادية أم البنين	224	171	إعدادية علي جواد
						130	180	إعدادية بنت الهدى	254	125	إعدادية الجهاد
						255	268	إعدادية طليلة	208	91	إعدادية الكندي
						127	127	إعدادية خديجة الكبرى	102	103	إعدادية ابن السكيت
						196	247	إعدادية الثورة			
						187	150	إعدادية سكينة بنت الحسين			
						215	150	إعدادية د.مديحة عبود البيروماني			
186	60	المجموع	133	51	المجموع ع	2155	1883	المجموع	2164	1580	المجموع
246		مجموع الأناث	184		مجموع الذكور	4038		مجموع الأناث	3744		مجموع الذكور
8212									المجموع الكلي		

• عينة البحث

تألفت عينة البحث من (400) طالباً وطالبة من مجتمع طلبة المدارس الإعدادية الحكومية والأهلية ومن الصف الرابع والسادس في مركز محافظة بابل، وبواقع (174) طالباً و(226) طالبة، وكما مبين في جدول (2).

جدول (2)

توزيع أفراد عينة البحث على وفق متغير الجنس والمدارس والصف

المدارس الأهلية						المدارس الحكومية					
الصف		الصف		الصف		الصف		الصف		الصف	
السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع	السادس	الرابع
5	1	7	1	41	32	43	21	26	13	22	9
5	2	3	2	28	15	26	13	11	11	102	54
8	3	4	1	13	19	11	9	102	54	102	54
				26	28	11	11	102	54	102	54
18	6	14	4	108	94	102	54	102	54	102	54
400						المجموع الكلي					

أداة البحث

قام الباحث ببناء مقياس لمرونة الأنا Ego Resiliency يتضمن 39 فقرة موزعة على ست مكونات هي: المبادرة، الاستبصار، الاستقلال، تكوين العلاقات، روح الدعابة، القيم الخلقية.

صلاحية فقرات المقياس:

أن أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية الفقرات هي قيام عدد من المحكمين المختصين بتقدير صلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله (عبدالرحمن، 1988: 185)، ولتحقيق ذلك قام الباحث بعرض فقرات المقياس بصيغته الأولية على مجموعة مؤلفة من (5) من المحكمين الاختصاص في التربية وعلم النفس ملحق (1) لبيان آرائهم في مدى صلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله وقد تضمن ذلك عرضاً للتعريف النظري الذي أعتمده الباحث والمجالات الممثلة للمقياس وطلب أبداء ملاحظاتهم لصلاحية الفقرات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى ملائمة كل فقرة للمجال الذي تنتمي إليه وصلاحية بدائل الاجابة وتقدير صلاحيتها في قياس ما أعدت لقياسه كما تبدو ظاهرياً من حيث ملائمتها لطلبة الصف الرابع والسادس الإعدادي ومدى وضوح صياغتها، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم، وعليه تم تثبيت المقياس بصيغة النهائية وملحق (2) يبين ذلك.

تصحيح المقياس:

تكون مقياس مرونة الأنا من (39) فقرة واعتمد الباحث أسلوب ليكرت Likert في وضع البدائل للإجابة على الفقرات، إذ اعتمد الباحث التدرج الخماسي، وكانت البدائل (تتطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، تتطبق عليّ بدرجة كبيرة، تتطبق عليّ بدرجة متوسطة، تتطبق عليّ بدرجة قليلة، لا تتطبق عليّ أبداً) أوزانها على التوالي (1،2،3،4،5) هذه الأوزان للفقرات الإيجابية أما إذا كانت سلبية فتكون الأوزان بالعكس (5،4،3،2،1)، وكما مبين في جدول (3)

جدول (3)

بدائل وأوزان تصحيح مقياس مرونة الانا

بدائل الأجابه	تنطبق علي بدرجة				لا تنطبق علي ابدأ
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
الأوزان لل فقرات الايجابية	5	4	3	2	1
الأوزان لل فقرات السلبية	1	2	3	4	5

الصدق:

الصدق يعد من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية حيث يشير إلى قدرتها على قياس ما وضعت من اجل قياسه، ويشير إلى جودة المقياس، بوصفه أداة لقياس ما وضع من أجل قياسه، ويتعلق بالهدف الذي يُبنى الاختبار على أساسه (Ebel, 1972: 408).

. الصدق الظاهري

أشار أبيل (Ebel) إلى أن أفضل وسيلة لاستخدام الصدق الظاهري هو قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير مدى تمثيل فقرات ومواقف الاختبار للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972: 79).

الثبات

يُعد معامل الاستقرار من مؤشرات دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه. (عودة، 1998: 340).

طريقة تحليل التباين باستعمال معادلة ألفا كرونباخ.

تعتمد هذه الطريقة على التباين في أداء الفرد من فقرة إلى أخرى، وتمثل معامل ألفا كرونباخ متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار على أجزاء بطرائق مختلفة والهدف منها هو التأكد من اتساق أداء الفرد على المقياس من فقرة الى أخرى أذ يدل التجانس الكلي لل فقرات على استقرار استجابات الأفراد على المقياس والمحتوى كلما كان متشابهاً فان ثبات الأتساق الداخلي سيكون مرتفعاً (الزاملي وآخرون، 2009: 276).

المؤشرات الإحصائية لمقاييس مرونة الانا:

قام الباحث بحساب المؤشرات الإحصائية لمقياس مرونة الانا للتعرف على مدى قرب درجات عينة التطبيق النهائي من التوزيع أالاعتدالي كما مبين ذلك في جدول (4).

جدول (4)

المؤشرات الإحصائية لمقياس مرونة الانا

المؤشرات الإحصائية	قيم مؤشرات الإحصاء
الوسط الحسابي	148.54
الوسيط	150.000
المنوال	155
الانحراف المعياري	13.187
خطأ معياري	.84902
تباين	173.908
الالتواء	.048
التقرطح	0.294
أعلى درجة	195
اقل درجة	39
المدى	156
الوسط الفرضي	117

الوسائل الإحصائية:

1. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين

استعمل لحساب القوة التمييزية لفقرات المقاييس أعلاه، بإيجاد دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا للمقياسين.

1. . معامل الفاكرونباخ: α - Coefficients for Internal Constancy

استعمل لاستخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للمقياسين مرونة الأنا.

الفصل الرابع/ نتائج البحث وتفسيرها

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الأول: التعرف على مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية والأهلية.

للتحقق من الهدف الاول وبعد تطبيق مقياس مرونة الأنا على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بلغت (400) طالب وطالبة، تم تحليل إجابات الطلبة وتبين أن الوسط الحسابي للعينة (148.54) بانحراف معياري (13.187)، والوسط الفرضي للمقياس (117)، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين أستعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين أن القيمة التائية المحسوبة (47.837) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399)، وباتجاه الوسط الحسابي، وهذه النتيجة تشير إلى أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بمرونة الأنا، وكما مبين في جدول (5).

جدول (5)

تحليل التباين لعينة واحدة

المتغير	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية (t)		درجة الحرية	مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية		
مرونة الأنا	400	148.54	13.187	117	47.837	1.96	399	دالة

وبهذا نتفق نتيجة البحث الحالي مع ما توصل إليه دراسة (الحلو 2005) و(الخطيب 2007) حيث أن عوامل المرونة ترتبط بعلاقات الفرد الاجتماعية مع الأسرة والرفاق والمجتمع المحلي ككل، وكذلك علاقاته مع نفسه، وتدخل ضمن استقلالية الفرد وقيمه الخلقية والتوقعات الإيجابية العالية في علاقاته مع الآخرين، كما تشكل مصادر الحماية للأنا من خلالها، كما نتفق هذه النتائج مع دراسة (بيرج وستيف 1997 Berg & steve)، حيث تُعد روح الدعابة من أسباب تخفيف الضغوط والصدمات النفسية ورفع مستوى المرونة لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

قد تعزى هذه النتيجة الإيجابية في مستوى مرونة الأنا إلى منظومة القيم التي يتميز بها الطلبة والتي تحث على الصبر والتحمل. كما تدل هذه النتيجة أيضاً على أن المدارس الإعدادية قد أخذت دورها في تأهيل الطلبة في الجانب النفسي والاجتماعي والأكاديمي.

الهدف الثاني: الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص المدرسة.

لمعرفة فروق الدلالة الإحصائية في مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية حسب الجنس والتخصص والمدرسة

استخدم الباحث تحليل التباين الثلاثي وكما مبين في الجدول جدول (6)

جدول (6)

تحليل التباين الثلاثي لاختبار دلالة الفروق في مرونة الأنا بحسب متغيرات الجنس (ذكور -إناث) التخصص (علمي - انساني) والمدرسة (حكومية - أهلية)

الدالة	مستوى الدالة	قيمة الفائية		متوسط المربعات	درجات الحرية df	مجموع المربعات	مصدر التباين
		الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	0.05	3.84	0.890	152.522	1	152.522	الجنس
غير دالة		3.84	0.116	19.802	1	19.802	التخصص
غير دالة		3.84	1.819	311.522	1	311.522	المدرسة
غير دالة		3.84	0.964	165.123	1	165.123	الجنس × التخصص
غير دالة		3.84	1.358	232.563	1	232.563	الجنس × المدرسة
دالة		3.84	7.378	1263.803	1	1263.803	التخصص × المدرسة
غير دالة		3.84	0.590	101.003	1	101.003	الجنس × التخصص × المدرسة
				171.283	392	67142.940	الخطأ
					399	69389.278	المجموع

من ملاحظة النتائج في جدول (6) يتضح أنه:

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (0.890) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1- 392). وتفسير ذلك بأن الجنس سواء كان ذكور أو إناث ما دام إنهم يملكون بظروف متشابهة لسنوات عدة تبعاً للتطور الاجتماعي والثقافي الذي اخذه يزداد بلوقت الحاضر وللمجتمعات كافة، ومن خلال التجارب التي مروا بها أدركوا ان هذه الظروف أصبحت جزءاً من الحياة التي لا يمكن تغييرها. فاستطاعوا التوافق مع المحيط الذي يعيشون فيه وتواصلهم مع الآخرين وتوافقهم مع أنفسهم ووعيهم بذاتهم.

❖ يوجد فروق دالة إحصائية في مرونة الأنا لدى طلبة المرحلة الإعدادية تبعاً لتفاعل التخصص (علمي، أدبي) والمدرسة (حكومية، أهلية)، وذلك أن القيمة الفائية المحسوبة (7,378) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1- 392) ولأجل متابعة الفروق في التفاعل تبعاً لمتغير التخصص والمدرسة، استعمل الباحث اختبار L.S.D للاختبارات البعدية للكشف عن أقل فرق معنوي، كما مبين في جدول (7).

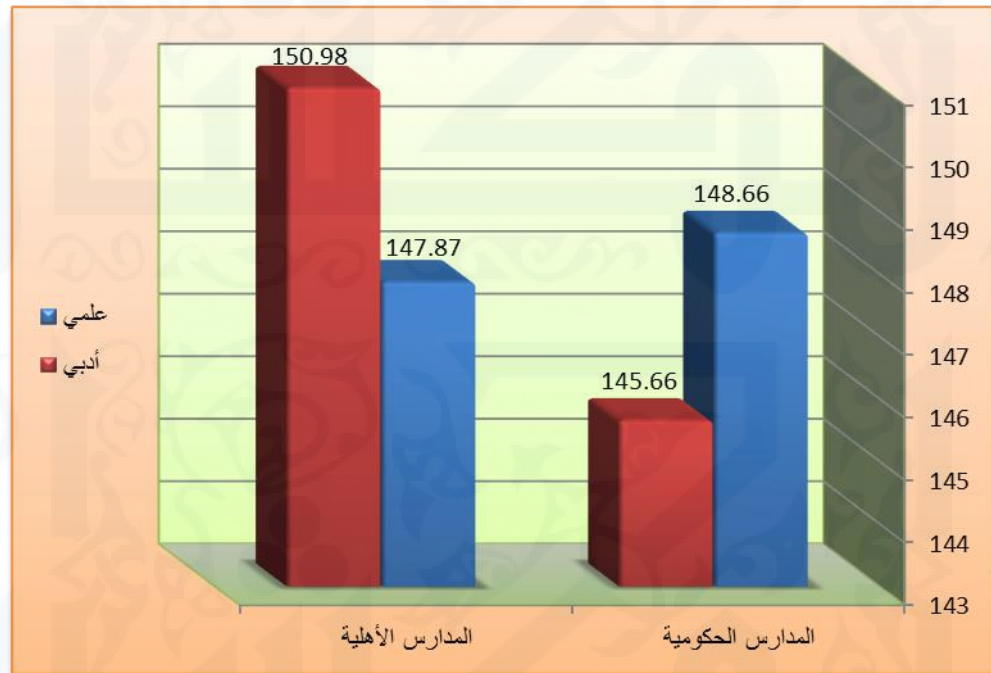
جدول (7)

قيمة LSD لأقل فرق معنوي بين الأوساط الحسابية لتفاعل التخصص (علمي - ادبي) والمدرسة (حكومية-أهلية)

L.S.D	أدبي - أهلية	أدبي - حكومية	علمي - أهلية	علمي - حكومية	المتغيرات	
					الأوساط	المتغيرات
	150.980	145.660	147.870	148.660		علمي - حكومية
2,91	2.32	3.00	0.79	-	184.660	علمي - أهلية
	3.11	2.21	-	-	147.870	أدبي - حكومية
	5.32	-	-	-	145.660	أدبي - أهلية
	-	-	-	-	150.980	

شكل (1)

المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة لمقياس مرونة الأنا حسب التخصص (علمي - أدبي) والمدرسة (حكومية - أهلية)



من الجدول (7) والشكل (1) يتضح ان اكبر الفروق في الأوساط الحسابية بين طلبة الأدبي في المدارس الحكومية وطلبة الأدبي في المدارس الأهلية ولصالح طلبة الأدبي في المدارس الأهلية حيث بلغ (5.32) وهي اكبر من قيمة L.S.D تليها الفروق بين طلبة الأدبي في المدارس الأهلية وطلبة العلمي في المدارس الأهلية ولصالح طلبة الأدبي في المدارس الأهلية إذ بلغ (3.11) وهي اكبر من قيمة L.S.D تليها الفروق بين طلبة العلمي في المدارس الحكومية وطلبة الأدبي في المدارس الحكومية ولصالح طلبة العلمي في المدارس الحكومية إذ بلغ (3.00) وتُظهر هذه النتيجة أنَّ طلبة الأدبي في المدارس الأهلية يصفون بمرونة الأنا أكثر من طلبة الأدبي في المدارس الحكومية وطلبة العلمي في المدارس الأهلية وان طلبة العلمي في المدارس الحكومية يصفون بمرونة الأنا أكثر من طلبة الأدبي في نفس المدارس. وهذا ربما يعود الى أن مساحة الحرية وقلة الضغوط في المدارس الأهلية أقل منه في المدارس الحكومية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مرونة الأنا نتيجة للتفاعلات بين متغيرات الجنس (ذكور - إناث)، التخصص (علمي - إنساني)، المدرسة (حكومية - أهلية)، إذ نجد القيمة الفائية المحسوبة للتفاعلات (0,590)، وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (3,84) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجتي حرية (1-392).

الاستنتاجات

1. التنتشئة الاجتماعية المدعمة بمحتوى المناهج الدراسية تسهم في تشكيل مرونة في الأنا وأثرها في المعتقدات الدافعية لدى طلبة الإعدادية.

التوصيات

1. السعي لتدعيم الطروحات الفكرية التي تسهم في تنمية مرونة الأنا لدى طلبة الإعدادية.

الاستنتاجات

1. إعداد برنامج إرشادي لتنمية مرونة الأنا لدى الطلبة ضعيفي المرونة في المرحلة الإعدادية.

المصادر

- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين (1990): **لسان العرب**، ط، ج 13، دار صادر، بيروت.
- أبو حطب، فؤاد، ومحمد سيف الدين فهمي (2003): **معجم علم النفس والتربية**، ط1، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.
- أبو حلاوة، محمد السعيد (2007): **الطريق إلى المرونة النفسية**، اطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. <http://www.gulfkids.com>
- أبو حلاوة، محمد السعيد (2006): **الطريق إلى المرونة النفسية**، مجلة كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية.
- أبو حويج، مروان وآخرون (2002): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط 1، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- جورارد، سيدني، وتيد لندزمن (1988): **الشخصية السليمة**، ترجمة حمد دلي الكربولي وموفق الحمداني، جامعة بغداد، مطبعة التعليم العالي، كلية الآداب.
- جون، نيل، وروبرت، م. البرت (1982): **التجريب في العلوم السلوكية**، ترجمة: موفق الحمداني، وعبد العزيز الشيخ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد.
- Aksan, N. (2009): **A Descriptive Study: Epistemological Beliefs and Self Regulated Learning**. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 896–901.
- Allen, M.J. &Yen, W.M(1979):**Introduction To Measurement Theory**, California , Book Cole.
- Anastasi, A. & Urbina. S.(2010):**Psychological testing**. PHI Learning Private limited, New Delhi.
- Anastasi, A.(1982):**Psychological Testing** (5th Edition) New York Mac–millan.
- Bandura, A. (1977): **Self–efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change**. Psychological Review, 84, 191–215.
- Bassi, M., Steca, P., Fave, A.D., & Caprara, G.V. (2006).Academic self–Efficacy beliefs and quality of experience in learning. J. Youth Adolescence, 36, 301–312.

ملحق (1)

اسماء المحكمين الذين عرض عليهم مقياس البحث

ت	أسم المحكم	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
	حسين ربيع حمادي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة بابل/كلية التربية للعلوم الانسانية/ رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
	سلام هاشم	أستاذ دكتور	علم النفس العام	جامعة القادسية/ كلية الآداب/ قسم علم النفس
	عبد الأمير عبود الشمسي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ التربية للعلوم الانسانية / ابن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية
	عبد العزيز حيدر الموسوي	أستاذ دكتور	علم نفس التربوي	جامعة القادسية/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية
	عبد الغفار عبد الجبار عبد الرزاق القيسي	أستاذ دكتور	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات/ قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية

قسم العلوم التربوية والنفسية

الدراسات العليا/ الماجستير

مقياس مرونة الأنا

"استبيان الى طلبة المرحلة الاعدادية"

اخي الطالب.

اختي الطالبة.

يقوم الباحث باجراء دراسة عن بعض سمات الشخصية يرجى قراءة فقرات الاستبيان ووضع اشارة (√) امام كل فقرة في الحقل المناسب لما ينطبق عليك وفقاً للمثال الاتي. (أمتلك الجرأة الكافية لمواجهة الواقع مع الآخرين) فإذا كنت تعتقد ان الفقرة تنطبق عليك فضع اشارة (√) في الحقل الذي تراه تنطبق عليك.

التقدير					الفقرات
لا تنطبق عليّ أبداً	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً	
				√	أمتلك الجرأة الكافية لمواجهة الواقع مع الآخرين.

علماً بأن اجابتك لأغراض البحث العلمي ولن يطلع عليها سوى الباحث فقط.....شاكراً تعاونكم مع التقدير.

الجنس: ذكر () أنثى ()

التخصص: علمي () أدبي ()

الصف: سادس () رابع ()

المدرسة: حكومي () اهلي () الباحث

جمال عبيس الجبوري

ت	الفقرات	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً	تنطبق عليّ بدرجة كبيرة	تنطبق عليّ بدرجة متوسطة	تنطبق عليّ بدرجة قليلة	لا تنطبق عليّ أبداً
1	لدي القدرة على تجاوز المواقف المحرجة.					
2	أستطيع ان اواجه مشكلاتي بهدوء.					
3	أشعر بالاحباط حينما تواجهني ظروف صعبة.					
4	اعتقد ان لدي القدرة على المواجهة المناسبة للموقف.					
5	أستطيع ان اتحكم بانفعالاتي عند الازمات.					
6	أمتلك القدرة لمواجهة المشكلات التي تحدث مع الآخرين.					
7	اتمكن من بتحليل افكار زملائي.					
8	أنتبه للمواقف التي تحيط بي					

9	أؤمن بأن كل شخص يأخذ بمقدار ما ينجز.				
10	انجز المهام التي اكلف بها.				
11	أوجة صعوبة في معرفة ما يترتب على اخطاء الآخرين.				
12	ابتعد عن المناقشات التي تخلو من التفكير العميق.				
13	باستطاعتي فهم افكار الاخرين.				
14	يسهل عليّ التعامل مع الاحداث والافكار الجديدة.				
15	يقدر الآخرون آرائي وأفكاري.				
16	اركز كل جهودي بالدراسة دون الالتفات إلى ما يفعله زملائي.				
17	استطيع انتقاء الآراء التي تفيدني وإبعاد غيرها.				
18	أسعى لتطوير مهاراتي الذاتية.				
19	أقف بوجه من يحاول النيل من علاقتي مع زملائي.				
20	اتخذ قراراتتي بالاعتماد على للآخرين.				
21	اشعر أن علاقتي بالآخرين جيدة.				
22	اشارك بالنشاطات مع الآخرون بالرغم من انشغالي الدراسي.				
23	اشارك زملائي افرحهم واحزانهم.				
24	يصعب علي تكوين صداقات جديدة.				
25	أسعى لمساعدة الآخرين في محنتهم.				
26	أسعى لبناء علاقات اجتماعية جيدة مع الآخرون.				
27	اقف مع زملائي حتى ان سخر الآخرون منهم.				
28	ارى نفسي مصدر سرور لاصدقائي.				
29	اجيد المزاح في المواقف المختلفة.				
30	يعتبرني الآخرون شخصاً مفعماً بالحيوية والطاقة.				
31	أعيش حياة هادئة بعيدة عن الهياج والانفعال الصاخب.				
32	اشمئز من مواقف الفكاهة والمرح.				
33	أعتقد أنني أنساناً متسامح.				
34	من السهل علي تجاوز الخلافات بيني وبين الآخرين.				
35	أحث الآخرين على عدم الرد بالمثل في المواقف العدائية.				
36	أبدء بزيارة من قاطعني.				
37	احاول التحلي بالصبر في المواقف الصعبة.				
38	أشعر بأنني متسرع في الحكم على الامور.				
39	اواجه الصعوبات بروح معنوية عالية.				

مصطلح الصمت

أ.د. عباس محمد رضا م. مهدي عبد الامير مفتن

كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل

Silence as a Term

Lect. Mahdi Abdul Ameer Miftin Prof. Dr. Abbas Muhammad Rida
College of Education for Human Sciences/ University of Babylon

Mahdiabd54@yahoo.com

Abstract

Silence as a term has different concepts depending on the field in which it appears, accordingly, it is difficult to give it a definition. For that reason, the researcher is obligated to present the different meanings of this term in different fields, hence, the research consists of four sections, the first presents the meaning of silence according to the Arabic dictionaries. The second section gives the meaning of silence in the books of eloquence and linguistics. In the third section, the meaning of silence in literature is given, and finally the fifth section gives an attempt to find a general definition to the term silence.

الملخص

مصطلح الصمت من المصطلحات التي اتخذت مفاهيم متعددة ومتنوعة بحسب الفن الذي تعمل فيه او المتن الذي تشتغل عليه وبالتالي يصعب ضبط هذا المصطلح وتوحيده ليعمل على وفق آليات الجميع. ومن هنا كان لزماً على الباحث في هذا المصطلح ان يعرض آليات هذه الفنون والمتون التي تتعامل مع هذا المصطلح لتسليط الضوء عليه من الاعلى ومن ثم محاولة لملمة اطرافه والخروج برؤية مقاربة متماسكة تستطيع ان تجعل من الصمت مفهوماً ومصطلحاً قابلاً للعمل على مستويات متعددة في مختلف الفنون والمتون الادبية وغيرها. لذلك قام عود البحث على اربعة مباحث. تحدثت في المبحث الاول عن الصمت في المعاجم العربية، وفي المبحث الثاني عن الصمت في كتب البلاغة واللغة، وفي المبحث الثالث عن الصمت عند الروائيين والمسرحيين، وفي المبحث الرابع عن مصطلح الصمت الموحد.

كلمات مفتاحية: الصمت، السكوت، الغياب

المبحث الاول

الصمت في المعاجم

((الصاد والميم والتاء أصل واحد، يدلُّ على إبهام وإغلاق))⁽¹⁾. والصَّمت والصَّمات والصَّموت بمعنى واحد، والفعل صَمَتَ يَصْمُتُ، وصَمَتَ يَصْمُتُ صَمْتاً وصُمُوتاً بمعنى سَكَتَ، والصُّمُوتُ والصُّماتُ: السكوت، وقيل: طُولُهُ، والتَّصْمِيْتُ: التَّسْكِيْتُ، وهو أيضاً: السكوت⁽²⁾.

والصَّمت مصدرٌ، والاسم من صَمَتَ: الصَّمتة⁽³⁾. ويقال لغير الناطق: صامت، ولا يقال: ساكت، وأصمتهُ أنا إصماتاً إذا أسكتهُ. ويُقال: أخذهُ الصُّماتُ إذا سكت ولم يتكلم⁽⁴⁾.

والصُّماتُ: العطش، وقيل: سرعة العطش⁽⁵⁾، والصامت من اللبن: الخائر⁽⁶⁾. وسمي بذلك؛ لأنَّ اللبن إذا كان خائراً وأفرغ في إناءٍ لم يُسمع له صوت⁽⁷⁾.

والصُّمَّةُ مُثْلُ السُّكْتَةِ. ما أُصْمِتَ به، أي ما أُسْكِتَ به، وماله صُمْتَةٌ لعياله: أي ما يطعمهم فيصمتهم به⁽¹⁾.

(1) مقاييس اللغة: 308/3 (صمت).

(2) ينظر: لسان العرب: 54/2 (صمت)، وتاج العروس: 591/4 (صمت).

(3) ينظر: لسان العرب: 54/2 (صمت)، وتاج العروس: 591/4 (صمت).

(4) ينظر: جمهرة اللغة: 400/1 (صمت)، والصاحح: 256/1 (صمت)، والمعجم الوسيط: 522 (صمت).

(5) المحكم والمحيط الأعظم: 298/8 (صمت)، وينظر: لسان العرب: 55/2 (صمت).

(6) ينظر: الصاحح: 257/1 (صمت)، والقاموس المحيط: 155/1 (صمت)، وتاج العروس: 591 /4 (صمت).

(7) ينظر: مقاييس اللغة: 308/3 (صمت).

ويقال ماله صامتٌ ولا ناطق: الصَّامِت من المال: الذهب والفضة، والناطق منه: الحيوان من الإبل والغنم⁽²⁾، بمعنى أنَّ الذهب لا صوت فيه فهو صامت من جهة الصوت بخلاف الحيوان الذي يصيء كما في قول ابن الأعرابي: جاء بما صأى وصمّت، قال: ما صاء يعني الشاء والإبل، وما صمّت يعني الذهب والفضة⁽³⁾. ويدخل في المال الناطق الرقيق أيضاً، ويدخل في الصامت العين والورق⁽⁴⁾. والصَّمُوت من الدروع التي ليست بخشنة ولا صَدِيئةً، ولا يكون لها إذا صُبَّت صوت⁽⁵⁾. ويبدو أنَّ الأصل في الدروع الصَّمُوت هي التي لا صوت لها عند الصَّب؛ لأنَّ مدار التسمية على الصَّوت من عدمه، والدليل على ذلك أنَّهم يطلقون اسم (الصَّمُوت) على السيف الرَّسُوب التي يقل صوت خروج الدم، قال الزبير بن عبد المطلب:

وينفي الجاهل المُخْتَالَ عَنِّي رُقَاقُ الحَدِّ وَقَعْتُهُ صَمُوتٌ⁽⁶⁾، وكذلك ((ضربة صموت: إذا كانت تُمرُّ في العظام، لا تنبض عن عظمٍ فُصُوتٌ))⁽⁷⁾. وكذلك قولهم (صمّت حصاة بدم)؛ يريدون بها كثرة سفك الدماء، فلو أُلقيت حصاة على الأرض لم يُسمع لها صوت⁽⁸⁾. يقول ابن فارس: ((والصَّمُوت: الدروع اللينة التي إذا صبها الرَّجل على نفسه لم يُسمع لها صوت))⁽⁹⁾. وتركته في بلدة اصمّت: وهي القفرة التي لا أحد بها. وقيل: سميت بذلك لكثرة ما يَعْرِضُ فيها من الخوف، إذ كأنَّ كلَّ واحد يقول لصاحبه: اصمت⁽¹⁰⁾.

أقول: لعلّه سميت بذلك لقفرها وخوف من يمشي فيها فيخيم عليهم الصَّمّت، لا لقول أحدهم لصاحبه: اصمت، فهم من خوفهم ورهبتهم صامتون. والدليل على ذلك أنَّ أحدهم يقول لصاحبه: اصمت في أماكن متعددة ولكن لم يسموا أيّاً منها (اصمت) بخلاف البلدة القفر التي لا أحد بها. يقول البغدادي: ((اصمّت علم للفلاة سميت بذلك لأنّه لا انيس بها فينطقوا أو لأنّها لشدها تُصمّت سالكها، والدليل تشبّه عليه طرقها فلا يتكلم لأنّه لا يتضح له الهدى فيها))⁽¹¹⁾. ويقال: تركته بصحراء إصمّت اي لا يدري أين هو. وبابٌ مُصمّت، وقُفْلٌ مُصمّت: أي مُبهم، وقد أُبهمَ إغلاؤه⁽¹²⁾. ويقال ((للرجل إذا أعتقل لسائه فلم يتكلّم: أصمّت، فهو مُصمّت⁽¹³⁾، وصمّت الرَّجل: شكا إليه، فنزع إليه من شكايته، قال الرازي: إنك لا تشكو إلى مُصمّت فاصبر على الحِمْلِ النَّقِيلِ أو مُت))⁽¹⁴⁾.

ويقال للون البهيم: مُصمّت. وفرس مُصمّت، وخيلٌ مُصمّاتٌ إذا لم يكن فيها شيءٌ وكانت بُهْمًا. وفي الصحاح: المُصمّت من الخيل: البهيم، أي: ما كان لا يخالط لونه لونٌ آخر⁽¹⁵⁾. والبيت المُصمّت: الذي ليس بمُقَفّى ولا مُصرّع، أي الذي لا يتحدّ عروضه وضربه في الرّنة⁽¹⁶⁾. والحُرُوف المُصمّنة: وهي غير حروف الذّلاقة الستة⁽¹⁷⁾. وسميت بالمُصمّنة؛ لأنّها صُمّت عنها أن يُبنى منها كلمة رباعية أو خماسية مُعرّاة من حروف الذّلاقة⁽¹⁾.

- (1) ينظر: الصحاح: 256/1 (صمت)، ولسان العرب: 54/2 (صمت).
- (2) ينظر: الصحاح: 257/1 (صمت)، وتاج العروس: 591/4-592 (صمت).
- (3) ينظر: تهذيب اللغة: 185/12 (صأى)، وتاج العروس: 592/4 (صمت).
- (4) ينظر: جمهرة الأمثال: 320/1.
- (5) ينظر: تهذيب اللغة: 110/12 (صمت)، وتاج العروس: 592/4 (صمت).
- (6) تهذيب اللغة: 110/12 (صمت)، وتاج العروس: 592/4 (صمت).
- (7) تاج العروس: 592/4 (صمت).
- (8) ينظر: جمهرة اللغة: 144/1 (صم)، والصحاح: 1969/5 (صم)، وجمهرة الأمثال: 579/1.
- (9) مقاييس اللغة: 308/3 (صمت).
- (10) تاج العروس: 593/4 (صمت).
- (11) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: 327/7.
- (12) العين: 106/7، وتهذيب اللغة: 110/12، وتاج العروس: 593/4.
- (13) تهذيب اللغة: 111/12، ولسان العرب: 55/2، وتاج العروس: 595/4.
- (14) جمهرة اللغة: 400/1، وتاج العروس: 596-595/4.
- (15) الصحاح: 257/1، وتاج العروس: 596/4.
- (16) تاج العروس: 596/4.
- (17) وسميت ذلّقا لأنّ مخارجها من طرف اللسان وذلق كلّ شيء وذولقه: طرفه، وهي ستة حروف (ر، ل، ن، ف، ب، م). ينظر: لسان العرب: 110/10، و شرح التصريح على التوضيح: 334/2.

وبعد استعراض معاني (الصَّمْت) عند أهل المعاجم نستطيع أن نستنتج أموراً عدّة منها:

- 1- أن الصَّمْت مطلق السكوت سواء أكان عن قدرة أم عن عدمها أم عن عيٍّ. وقد عدَّ النيسابوري الصَّمْت من أسماء ترك الكلام وذكر أنه ((أعمُّها حتى إنَّه يُستعمل فيما ليس يقوى على النطق كقولهم: ماله ناطقٌ أو صامتٌ))⁽²⁾.
- 2- الصَّامِت هو الشيء الذي لا يُصدر صوتاً سواء أكان جامداً أم متحركاً مثل الذهب والفضة وكذلك الدروع اللينة التي لا تصدر صوتاً عند لبسها، وكذلك السيف الرسوب وكذلك الفلاة، ومن هنا نستطيع أن نعدَّ من الصَّمْت أي حركةٍ تؤدي معنىً من غير صوتٍ سواء أكانت من إنسان أم غير إنسان، فأَيُّ حركةٍ من غير لفظ/صوتٍ هي صمتٌ وصاحبها صامت.
- 3- كلُّ لونٍ لا يُخالطه لونٌ آخر هو مُصَمَّت، ومن هنا نستطيع أن نطلق لفظة (مُصَمَّت) على جميع الألوان الصافية التي لا يخالطها لون آخر.
- 4- ممكن أن نطلق الصَّامِت والمُصَمَّت على أشياء مجازية مثل البيت الشعري الذي ليس بمُقفى ولا مُصرع مع أن فيه صوتاً، وهذا يعطينا حرية أكبر في التعامل مع الكلام الذي هو صوت بطبيعته، وكذا الحال مع الحروف المصمَّته، فهي أصواتٌ إلا أننا لما لم نستطع أن نبني منها أي كلمة رباعية أو خماسية سُميت بالمصمَّته، فهي مصمَّته من جهة أخرى لا من جهة الصوت.
- 5- الصَّمْت يدل على الإبهام والإغلاق. فالشيء المبهمة غير الواضح وغير الصَّريح وهو ما يحتاج إلى جهدٍ وتأملٍ وتفكيرٍ يسمَّى صامتٌ. ويدخل فيه الكلام الذي يحتاج إلى تأويلٍ، والذي يحتمل أكثر من قراءة فهو مع كونه كلاماً/صوتاً إلا أنه صامت من جهة الدلالة على معنى محدد.

المبحث الثاني: الصَّمْت عند علماء اللغة والبلاغة

لا يختلف مفهوم الصَّمْت عند علماء اللغة والبلاغة كثيراً عن مفهومه عند أهل المعجمات، فعلماء اللغة والبلاغة يصطلحون عليه بـ(الإيجاز والحذف)، وقد عُرِّفت البلاغة عندما سُئل بعضهم عنها بأنها: ((الإيجاز من غير عجز))⁽³⁾. ((وقال ابن الأعرابي: قللت للمفضل ما الإيجاز عندك؟ قال: حذف الفضول وتقريب البعيد))⁽⁴⁾. والحذف والإيجاز من أبرز مظاهر الصَّمْت الذي هو عدم الكلام والنطق، فالمحذوف والمتروك من الكلام مسكوتٌ عنه فـ((الحذف صمتٌ، والصَّمْت أعلى درجات الإقصاحية في اللغة العليا، وهو صنو الصوت والصورة))⁽⁵⁾، وقد أشار عبد القاهر الجرجاني إلى الصَّمْت بقوله عن الحذف ((هو باب دقيق المسلك لطيف المأخذ، عجيب الأمر، شبيه بالسر، فإنك ترى به ترك الذكر أفصح من الذكر، والصَّمْت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجدر أنطق ما تكون إذا لم تنطق، وأتم ما تكون بياناً إذا لم تُبين))⁽⁶⁾.

وقد جرى مصطلح (السكوت) في كتاب سيبويه لبيان العبارة التي يفهمها السامع، وقد أوجزها المتكلم بحذف الخبر مثلاً، ففي الحديث عن إضمار الخبر بعد (إذا) الفجائية قال: ((الإضمار يحسن هاهنا، ألا ترى أنك تقول: مررتُ به فإذا أجمل الناس، ومررتُ به فإذا أيُّما رجلٍ))⁽⁷⁾، يريد الوجه الذي يُسكتُ عليه، وهو إذا كان بعد (إذا) مبتدأً جاز أن يسكت خبرها⁽⁸⁾.

(1) ينظر: الممتع الكبير في التصريف: 429، و شرح شافية ابن الحاجب: 262/3، و شرح التصريح على التوضيح: 334/2.

(2) غرائب القرآن و رغائب الفرقان: 537/4

(3) البيان والتبيين: 67/1.

(4) البيان والتبيين: 99/1، وينظر: العقد الفريد: 123/2.

(5) العلامة البصرية والبنى الرامزة: 68.

(6) دلائل الإعجاز: 146/1.

(7) الكتاب: 76/3.

(8) ينظر: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: 120

وعقد سيبويه باباً قال فيه: ((هذا باب ما يحسن عليه السكوت في هذه الأحرف الخمسة لإضمارك ما يكون مستقراً لها وموصفاً لو أظهرته، وليس نفسه المظهر، وذلك: إن مالا وإن ولداً وإن عدداً، أي إن لهم مالا...))⁽¹⁾.

وقد عدّ بعض البلاغيين (السكوت) من البلاغة، فهذا ابن المقفع عندما سئل ما البلاغة؟ قال: ((البلاغة اسم جامع لمعانٍ تجري في وجوه كثيرة فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع...))⁽²⁾.

ويستعمل البلاغيون مصطلح الإشارة أيضاً وهي الإيماء، يُقال: أشار باليد أو أوماً، وأشار الرجل يُشير إشارة إذا أوماً بيديه⁽³⁾. وعدّها الجاحظ من أنواع البيان⁽⁴⁾ واستعملها بعض البلاغيين بمعنى الإيجاز⁽⁵⁾، يقول قدامة بن جعفر عن الإشارة: ((أن يكون اللفظ القليل مشتملاً على معانٍ كثيرة بإيماء إليها ولمحة تدلّ عليها، كما قال بعضهم، وقد وصف البلاغة فقال: هي لمحة دالة))⁽⁶⁾.

وقال عنها ابن رشيقي: ((وهي في كلّ نوع من الكلام لمحة دالة، واختصار وتلويح يعرف مجملًا ومعناه بعيد من ظاهر لفظه))⁽⁷⁾. فالإشارة كلامٌ مختصرٌ مجملٌ يصنمُ المتكلم به عن التفاصيل، ويتحدث عنها الجاحظ بقوله: ((ورأينا الله تبارك وتعالى إذا خاطب العرب والأعراب أخرج الكلام مخرج الإشارة والوحي والحذف، وإذا خاطب بني إسرائيل أو حكي عنهم جعله مبسوطاً وزاد في الكلام))⁽⁸⁾.

واستعمل الجاحظ مصطلح (الصمت) بمعنى السكوت وعدم النطق ومدحه حيناً⁽⁹⁾ وفضل عليه النطق أحياناً آخر، يقول الجاحظ عن البيان: ((هو البيان الذي جعله الله تعالى سبباً فيما بينهم ومعبراً عن حقائق حاجاتهم ومعرفاً لمواضع سد الخلّة ورفع الشبهة ومداداة الحيرة))⁽¹⁰⁾ ويقول: ((المعاني القائمة في صدور الناس المتصورة في أذهانهم... مستورة خفية وبعيدة وحشية ومحجوبة مكنونة... وإنما يحيي تلك المعاني ذكرهم لها وإخبارهم عنها))⁽¹¹⁾. فمفهوم الصمت كما يبدو رديف تعطل التواصل، وهو يقتزن بالموت والعدم والتعطل والاختفاء والاحتجاب والحيرة والكرب⁽¹²⁾ وهو صمت العي والرهبة. وبالمقابل يفرق الجاحظ بين هذا الصمت - العي والرهبة - وبين صمت آخر، وهو الصمت الذي يندرج تحت خطة أو استراتيجية خطابية بها يدرك المتكلم بالصمت ما عزّ مناله بالكلام. يقول: ((واعلم أنّ الصمت في موضعه ربما كان أنفع من الإبلّغ بالمنطق في موضعه وعند إصابة فرصته، وذاك صمتك عند من يعلم أنك لم تصمت عنه عيًّا ولا رهبة))⁽¹³⁾.

ويشير الجاحظ إلى نوع آخر من الصمت ألا وهو لغة الجسد والإشارة فـ((في البيان والتبيين تلقى القارئ مباحثات دالة على استشعار الجاحظ أن للجسد لغة صامتة تتضاف إلى اللغة الصائتة))⁽¹⁴⁾. وفي هذه اللغة - لغة الجسد - يتم الاستعاضة عن اللغة المنطوقة بلغة الجسد والإشارات المعبرة عن المقاصد والأغراض والمشاعر والأحاسيس، فهي وسيلة من وسائل الاتصال ولكنها غير لفظية وغير ناطقة، وتسمى عند علماء الاتصال بـ (اللغة الصامتة)⁽¹⁵⁾. فالبيان عند الجاحظ هو: ((اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى، وهتك الحجاب دون الضمير، حتى يُقضي السامع إلى حقيقته،

(1) الكتاب لسبويه: 141/2.

(2) البيان والتبيين: 114/1.

(3) ينظر: لسان العرب 437/4.

(4) ينظر: البيان والتبيين: 83/1.

(5) ينظر: معجم المصطلحات البلاغية وتطورها: 122-124.

(6) نقد الشعر لقدامة: 152،، وينظر: حلية المحاضرة في صناعة الشعر: 139/1.

(7) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده: 302/1.

(8) الحيوان: 64/1.

(9) من ذلك قوله: ((كان أعرابي يجالس الشعبي فيطيل الصمت [فسئل] عن طول صمته فقال: أسمع فأعلم وأسكت فأسلم)) ومنها قوله: ((لو كان

الكلام من فضة لكان السكوت من ذهب)). البيان والتبيين: 170/1.

(10) الحيوان: 35/1.

(11) البيان والتبيين: 81/1.

(12) ينظر: في بلاغة الخطاب الأدبي بحث في سياسة العقول: 26.

(13) رسائل الجاحظ: 113/1.

(14) البيان بلا لسان: 77.

(15) الاتصال والاعلام: 42، وينظر: لغة الجسد وأثرها في الإبانة: 107 (بحث).

ويهجم على محصله كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أي جنس كان الدليل، لأن مدار الأمر والغاية التي يجري إليها القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام، وأوضحت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع⁽¹⁾. فأَي شيء يوصل المعنى إلى الآخر حتى لو كان بدون صوت ونطق فهو بيانٌ ومن ثم فهو لغةٌ، فاللغة هي الوسيلة التي يتم بواسطتها نقل المشاعر والأفكار بالإشارات والأصوات والألفاظ وأطلقت على الكلام تغليباً⁽²⁾.

والكلام لغة عند ابن هشام الانصاري أعم من الأصوات والنطق، فهو يُطلق على ثلاثة أمور ((أحدها: الحدث الذي هو التكليم، نقول (أعجبني كلامك زيداً) أي تكليمك إياه. والثاني ما في النفس مما يعبر عنه باللفظ المفيد وذلك كأن يقوم بنفسك (معنى قام زيدٌ أو قعد عمرو) ونحو ذلك، كما في قول الاخطل:

لَا يَعْجَبُنكَ مِنْ خَطِيبِ خُطْبَةٍ حَتَّى يَكُونَ مَعَ الْكَلَامِ أَصِيلاً
إِنَّ الْكَلَامَ لَفِي الْفَوَادِ وَإِنَّمَا جُعِلَ اللِّسَانُ عَلَى الْفَوَادِ دَلِيلًا

والثالث: ما تحصل به الفائدة سواء كان لفظاً أو خطأً أو إشارةً أو ما نطق به لسان الحال، والدليل على ذلك في الخط قول العرب (القلم أحد اللسانين) وتسميتهم ما بين دفتي المصحف كلام الله والدليل عليه في الإشارة قوله تعالى: ﴿آيَتِكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْزًا﴾ [آل عمران: 41]، فاستنتى الرمز من الكلام والأصل في الاستثناء الاتصال⁽³⁾ ثم يناقش ابن هشام قول الشاعر عمر بن أبي ربيعة:

أشارت بطرف العين خيفةً أهلها إشارةً محزونٍ ولم تتكلم
فأيقنت أن الطرف قد قال مرحباً وأهلاً وسهلاً بالحبیب المُنِيْم⁽⁴⁾

بقوله: ((فإنما نفى الكلام اللفظي لا مطلق الكلام، ولو أراد بقوله (ولم تتكلم) نفى غير الكلام اللفظي لانتقض بقوله (فأيقنت أن الطرف قد قال مرحباً)؛ لأنه أثبت للطرف قولاً بعد أن نفى الكلام والمراد نفى الكلام اللفظي وإثبات الكلام المعنوي⁽⁵⁾). وهذا ما يسميه (هيدغر) و (هولدرين) بالكلام الخفي⁽⁶⁾، ((والوجود البشري يعتمد الكلام في كل حالاته وفي كل المواقع فيظهر الكلام في حالات اليقظة وفي النوم وعند التكلم أو الاستماع وعند القراءة أو الصمت الخارج عن سياق الحوار⁽⁷⁾)).

فالإشارة والرمز والحركة كلها كلام، ولكنه غير لفظي وغير مصوت، فهي لغات صامتة من جهة عدم ارتباطها بالصوت، وهي كلامٌ ولغاتٌ ناطقةٌ من جهة إبانيتها ونقلها لما يريد المرسل أن يرسله من رسائل إلى الآخرين. وهذا ما أشار إليه الجاحظ وأكدّه عند حديثه عن دلالات البيان وعدّها منها الإشارة والنّصبة ((فأما الإشارة باليد وبالرأس وبالعين والحاظ والمنكب إذا تباعد الشخصان والثوب وبالسيف، وقد يتهدد لدافع السيف والسوط فيكون ذلك زاجراً ومانعاً رادعاً ويكون وعيداً وتحذيراً⁽⁸⁾)).

و((أما النّصبة فهي الحال الناطقة بغير اللفظ والمشير بغير اليد، وذلك ظاهر في خلق السموات والأرض، وفي كل صامت وناطق وجامد ونام ومقيم وظاعن وزائد وناقص. فالدلالة التي في الموات الجامد كالدلالة التي في الحيوان الناطق، فالصامت ناطق من جهة الدلالة، والعجماء معربة من جهة البرهان⁽⁹⁾، ويسميا ابن وهب: بيان الاعتبار⁽¹⁰⁾، وهو يقابل بيان الحال أو النصبة أو بيان الدليل عند الجاحظ⁽¹¹⁾)).

(1) البيان والتبيين: 76/1.

(2) ينظر: علم اللغة الحركي: 25.

(3) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: 33-36.

(4) الديوان: 311.

(5) شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب: 37-39.

(6) ينظر: في الفلسفة والشعر: 32.

(7) الميتا - لغوي - النص والقراءة: 13.

(8) البيان والتبيين: 83/1.

(9) البيان والتبيين: 86/1.

(10) البرهان في وجوه البيان: 25.

(11) ينظر: بنية العقل العربي: 34.

ومما تقدم نستطيع أن نلخص مفهوم الصَّمْت عند اللغويين والبلاغيين بجملة أمور:

- 1- إنَّ الصَّمْت-عدم الكلام- يُقسَّم على قسمين الأول: أنَّه عيٌّ، والثاني: أنَّه استراتيجية خطابية مقصودة.
- 2- الصَّمْت الاستراتيجي ربما كان أبلغ من الكلام في موضعه ويفهم حسب السياق.
- 3- لغة الجسد والإشارة لغة صامتة ممكن أن تعوض اللغة الناطقة أو تشترك معها في تأدية الدلالة المقصودة وتعوضها وتقويها، ((وحسب الإشارة باليد والرأس، من تمام حسن البيان باللسان، مع الذي يكون مع الإشارة من الدل والشكل والتفُّن والتثني واستدعاء الشهوة. وغير ذلك من الأمور)).⁽¹⁾
- 4- الحال الصامتة-النسبة- هي ناطقة من جهة الدلالة. وإنَّ كانت صامتة من جهة الصوت.
- 5- الحذف والإيجاز والمسكوت عنه ضرب من الصَّمْت؛ لأنَّه حذف متعمد للكلمات/الأصوات، ولما كانت البلاغة في الإيجاز فستطيع أن نقول: إنَّ البلاغة في الصَّمْت. وهذا ما أكده الجرجاني بقوله: ((والصَّمْت عن الإفادة أزيد للإفادة، وتجذك أنطق ما تكون إذا لم تنطق وأتم ما تكون بياناً إذا لم تبين)).⁽²⁾ ولكن بشرط أن يكون هذا الحذف وهذا الإيجاز غير مخل بالمعنى، فالمتكلم ((ينبغي له أن يحذف بقدر ما لا يكون سبباً لإغلاقه)).⁽³⁾
- 6- هناك نوع من الكلام نستطيع أن نسميه (الكلام الصامت) وهو الذي ينطق من غير صوت، وهو ما يعبر عنه بلسان الحال، فالكلام الصامت هو تلفظ غائب أو بالغياب.⁽⁴⁾

المبحث الثالث: الصَّمْت عند الفلاسفة

أ- الصَّمْت في الفلسفة الغربية

الصَّمْت والسكون يكمنان في الطبيعة وفي الإنسان وفي كل شيء موجود في الكون، وقد تناول الفلاسفة ذلك وحاولوا فك شفرات هذا الكون ودراسة طبيعته وتحديد ماهيته، وذلك عبر مجموعة من الطقوس والشعائر والأساطير والحركات العبادية التي قام بها الإنسان منذ القدم، هذه الحركات التي تتم عن محاولة الإنسان لكشف العالم، التي يبدو الصَّمْت جزءاً مهماً فيها عن طريق محاكاته لهذه الطبيعة الصامتة. فالصَّمْت كان أولاً لهذا الكون الساكن قبل الخلق، ثم كان، أي تحرك، وبدأت الحياة فيه، فالسكون يأتي بعد فعل، أو قبل فعل، كما هو الحال في البذرة، فالحياة فيه ساكنة كامنة، ومنذ زراعتها تكون قد حبيت وتحركت وأصابها الوجود الفعلي، وسكون الكون والوجود سبق الحياة والفعل، وهنا كان الفعل السابق للسكون مستتراً في ذات السكون، فكانت العلة الأولى في ذلك السكون، أطلقها بفعل إرادته وتحركه الذاتي⁽⁵⁾. والصَّمْت عند افلاطون ((قد مثل عبر مقولة الجدل الصاعد؛ لأنَّ الصَّمْت عبارة عن جدل صاعد ليبلغ رسالة يحققها عبر خطاب النص))⁽⁶⁾، وأكد الفلاسفة أنَّ التأمل هو الذي يحقق ((وحدة الأشياء وثباتها، وهذا التأمل والانتباه جاء من صمت الطبيعة؛ لأنَّ ((لوحات الطبيعة الساكنة بالذات هي من يستولي على انتباهنا، إذ يبدو كما لو كان العالم المحسوس من حولنا يعبر عن نفسه بلغة لا تحتاج الى كلمات))⁽⁷⁾.

وذهب هرقليطس إلى ((أنَّ كل قضية في هذا الكون تحمل نقيضها، ولا تُعرف إلا به، فوضع جدلاً صاعداً ونازلاً ليكون السبيل إلى الإدراك الجزئي لظواهر الحياة المتغيرة))⁽⁸⁾، وهذا ما ذهب اليه افلاطون. وأنَّ هذه الثنائية للأشياء هي التي تحقق طبيعة الشيء وماهيته، فالحركة لا تكون إلا بالسكون، و((الفكر الفلسفي في عصور ما قبل التاريخ مال إلى اعتبار أنَّ السكون هو أصل الحركة، فالتحرك حالة تطرأ على الساكن، وأنَّ الأصل في كل متحرك هو ساكن))⁽⁹⁾.

(1) البيان والتبيين: 84/1.

(2) دلائل الإعجاز: 146/1.

(3) الحيوان: 62/1.

(4) مدخل إلى الصَّمْت في النص السردى: 10 (بحث).

(5) ينظر: الشفاهية والكتابية: 15-10.

(6) الصَّمْت في الأدب المسرحي المعاصر: 44.

(7) طريق الفيلسوف: 38، وينظر: تجلي الجميل ومقالات أخرى: 191.

(8) فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط: 22.

(9) فلاسفة يونانيون: 24.

فالحركة والسكون ليسا حضوراً وغياباً، وإنما هما وحدتها واجتماعها؛ لذلك فالحركة تجمع بين الثبات والتغير وبين الحركة والسكون، و((السكون ليس غياب الحركة، إنه بالأحرى وحدتها؛ لأنه يمنحها كياناً ويشكل علة وجودها المبدع الأول لها... الحركة إذن تعتمد السكون وتتأصل فيه وتضرب بجذورها في أعماقه))⁽¹⁾. فالنص يتكون من ((علاقات بين عناصر مشتركة الحضور (حضورية)، وعلاقات بين عناصر حاضرة وأخرى غائبة (غيابية)، وتختلف هذه العلاقات سواء في طبيعتها أو وظيفتها))⁽²⁾، وهذه العناصر الغائبة هي حاضرة في الذاكرة الجماعية إلى درجة أننا نجد أنفسنا إزاء علاقات حضورية، وهذا الغياب لهذه العناصر يمثل شكلاً متحركاً لعلامات الصمت التي تمثل نصاً مسكوتاً عنه، وهذا المسكوت عنه يمثل لحظة الانقطاع في النص التي منها تأتي لذة النص⁽³⁾. ومن هنا يتحول الدال من دال يدل على مدلول/معنى إلى دال يدل على مدلول/النص الغائب، وهذا المدلول الأخير -النص الغائب- يرجع مرة أخرى إلى دال ليدل على معنى، ومن جمع مداليل الدال يتكون معنى النص، ويشير صلاح فضل إلى هذا المعنى بقوله: ((عناصر الغياب هي المدلولات لعناصر الحضور الدالات))⁽⁴⁾، فالنص الحاضر هو إشارة ودال على النص الغائب، والغياب الذي لا يظهر والذي يُنظر له على أنه الفراغ؛ هو الذي يُمثل الحضور الفعلي البعيد والمتألي وغير المرئي⁽⁵⁾.

ويرى افلاطون أن الصمت فيض من الله: ((إن الله يفيض على الكون بالصمت، فهو متعالٍ عن المعقولات كلها، ومكتف بذاته))⁽⁶⁾.

ويشير أرسطو إلى أن الوجود الإلهي صامت؛ لأنه متحرك بذاته، والمتحرك بذاته صامت، والمتحرك بغيره صاخب⁽⁷⁾.

ب- الصمت في الفلسفة الإسلامية:

الصمت في الفلسفة الإسلامية هو السكوت وقلة الكلام والانعزال، فقد ورد عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قوله: ((الحكمة عشرة أجزاء: تسعة منها في العزلة، وواحد في الصمت))⁽⁸⁾، وورد عن النبي (صلى الله عليه وآله وسلم) قوله: ((رحم الله عبداً تكلم فغنم، أو سكت فسلم))⁽⁹⁾، وروي عنه (صلى الله عليه وآله وسلم) أيضاً ((من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليصمت))⁽¹⁰⁾. وعن أبي الحسن الإمام الرضا (عليه السلام) أنه قال: ((إن الصمت باب من أبواب الحكمة))⁽¹¹⁾.

فالصمت في الفلسفة الإسلامية هو نوع من أنواع التفكير، وهو الطريق إلى معرفة الله وشكر نعمه، ((لما أنعم الله عليهم - الخلق - وجب عليهم شكر النعم، ولا يمكن شكر نعمه حتى يعرفوه ولا يفعلوا ما لا يجوز عليه، فشكر نعمه متوقف على معرفته، ومعرفته متوقفة على النظر والتفكير في آثار صنعه، والنظر والتفكير متوقف على الصمت... كما روي عن الإمام علي (عليه السلام): فإذا صمت المكلف عن الخلق تمكن من النظر... وبه تمكن من المعرفة))⁽¹²⁾. فالصمت يُمكن الإنسان من التركيز وأعمال الفكر وإطالته ومن ثم اكتشاف هذا العالم والوقوف على جليل حكمة الله تعالى في هذا الكون، فمن دون الصمت يبقى الإنسان في خضم الأصوات والشواغل التي تؤثر في عملية التفكير والإدراك.

(1) لحظة الأبدية (دراسة الزمان في أدب القرن العشرين): 268.

(2) الصوفية والسريرية: 188.

(3) ينظر: الشعرية: 31.

(4) النظرية البنائية في النقد العربي: 306.

(5) ينظر: نقد النقد (رواية تعلم): 60.

(6) المعجم الصوفي: 700.

(7) ينظر: في عالم الفلسفة: 44-45.

(8) كتاب الزهد الكبير: 95، وحسن السميت في الصمت: 13.

(9) معجم ابن المقرئ: 394، وشعب الإيمان: 17/7.

(10) صحيح البخاري: 32/8، وصحيح مسلم: 1352/3.

(11) ينابيع الحكمة: 529.

(12) جوامع الكلم: 2.

المبحث الرابع: الصّمت في الرواية والمسرح:

اتخذ مفهوم الصّمت في الرواية والمسرح أشكالاً متنوعة ومتعددة، منها ما يختص بالنص الروائي والمسرحي وما يقوم به الممثل على خشبة المسرح ومنها ما يختص بالديكور وعملية الإخراج وغيرها، فلكلّ دوره في التعبير والتأثير على المستويين الفني والجمالي، والذي يهتما هنا هو الصّمت الذي يختص أو يتعلق بالنص، وهذا يأخذ اتجاهين واضحين وإن كان لا يخلو من تعديلات أخرى بحسب المدارس والاتجاهات التي ظهرت في زمن الحداثة وما بعدها.

وهذان الاتجاهان هما:

1. الصّمت الذي يمثل تواصلًا واستمراراً في الحوار غير المنطوق الذي يصحب الحوار المنطوق، وهذا اللامنطوق (الصّمت) هو النص المخفي الذي يكشف ما لا يستطيع الحوار المنطوق أن يفصح عنه⁽¹⁾ فالصّمت معادل موضوعي للنطق بوصفه لغة مجاورة للغة المنطوقة، وفي بعض الأحيان يكون أكثر إيحاءً ودلالة من النطق؛ لأنه يعطي مساحة للتأويل والتأمل يمكن أن يضيف إلى الحدث المؤسس باللغة المنطوقة⁽²⁾ في عملية ((الإثراء الفني والدلالي ويزيده بالمزيد من الوعي من خلال إقامة علاقات جديدة من التناغم بين الحوار والصّمت))⁽³⁾. وبعده مفهوم الصّمت ((من أهم المفاهيم أو البؤر التي تثير مشكلة إبداعية- جدلية بوصفه ثيماً متعالية ببعديها الفلسفي والجمالي لا سيما إذا ما مثل قريناً جمالياً للمنجز الإبداعي-النص- بمستوياته الكتابية والسمعية))⁽⁴⁾. فضلاً عن أن الصّمت هو الذي يخلخل نظام النص المقروء والمكتوب معاً، فهو لغة مضاعفة تشغل كيان الموقف وتركب الأحداث للغربة في النطق الذي يشكل الحوار وعناصر الحركة الأخرى أساساً تقليدياً في التعامل الإنساني المعتاد، وبذلك الصّمت يصبح هنا بطلاً أو رمزاً أو نقطة ارتكاز في تجمع أو تفريق المواقف حوله أو خلاله⁽⁵⁾، والصّمت قادرٌ على الإشارة إلى الشخصية ببعض خصائصها الحسية والعقلية مثل (اللفظ، الفظاظة، الخجل، الغضب...) لأنه هو القادر على أن يحلّ عبئاً معنوياً كبيراً، والصّمت بهذا المفهوم وإن كان لا يتبع الحداثة ولا ما بعد الحداثة لأنه جزء أساسي متأصل في كل فعاليات الإنسان في أي مكان وزمان إلا أنه يمكن أن نصنفه من إفرازات الحداثة وما بعدها من حيث إن ((الحداثة هي صياغة الماضي بتركيب جديد وانتزاعه من ماضيه))⁽⁶⁾. ولهذا السبب ولأن الصّمت يفكك النصّ ويزعزع أركانه ويصعد من قيمة الفراغ والهامش والمخفي والسكوت عنه، أطلق الباحث إيهاب حسن على أدب ما بعد الحداثة اسم (أدب الصّمت)⁽⁷⁾، وهو ((استعارة تعبر عن لغة تجسد توترات الإنسان الحديث كما تنعكس على صفحة الفن والثقافة والوعي، وهذا الصّمت يتضمن اغتراباً عن الفعل والمجتمع والتاريخ، واختزالاً لكل التزام لعالم (البشر) ونسخاً للوجود الجمعي))⁽⁸⁾. فالصّمت لحظة دينامية متفجرة بالحركة شأنه شأن الكلام من حيث عملية البناء الدرامي وقد يكون بديلاً عن الكلام في المواقف التي يكون على الكاتب الروائي والمسرحي رسم بناء درامي موازٍ للبناء الحوار الكلامي، وعلى هذا الأساس يكون الصّمت مطلباً متعدد المستويات والأهداف الدرامية في منظومة الحوار الذي تنطق به شخصية أو أكثر من الشخصيات المسرحية⁽⁹⁾، ولما كان الصّمت حواراً غير منطوق فهو يمثل حواراً استفزازياً للقارئ يحتم عليه التفكير والتأويل والتخيل والاستغراق في الانتباه لما حدث وسوف يحدث داخل النص الروائي.

(1) ينظر: مسرح تشيخوف: 176-177.

(2) مسرح ما وراء اللغة. الصّمت. الجسد: 3 (بحث).

(3) فاعلية التشكيل في شعرية الصّمت: 80 (بحث).

(4) الصّمت في الأدب المسرحي المعاصر: 12-13.

(5) ينظر: الصّمت وإشكالية الحوار في نصوص هارولد بنتر، شبكة الانترنت: WWW.STSRTIMES.COM

(6) مسرح ما وراء اللغة، الصّمت-الجسد: 2 (بحث).

(7) ينظر: أدب الصّمت: 24-38 (بحث).

(8) تقطيع أوصال أورفيس: 20 (بحث).

(9) ينظر: بلاغة الصّمت في التعبير المسرحي (بحث) مجلة الحوار المتمدن الالكترونية، عدد 2609 في 2009/4/7 (بحث):

WWW.ALHEWAR.ORG

2. المسرح الصامت، ويعدُّ من أهم الأشكال التعبيرية التي يمكن الاستعانة بها من أجل تقديم فرجات درامية مثيرة تجذب المشاهد بطريقة إبداعية ساحرة.

والمسرح الصَّامت أو ما يسمى بالميم أو البانتوميم pantomime ((هو فن تصوير شخصية أو حالة معينة باستخدام الإيماءات وتعبيرات الوجه والحركات الجسمية⁽¹⁾، أو هو ((فن الصَّمْت⁽²⁾، أو ((التمثيل بلا كلام⁽³⁾؛ ولأنَّ البشر عادة يتواصلون بالوجوه والملابس والأثاث والإيماءات الاحتفالية منها والعفوية والموسيقى وكلها تقوم بدور يعادل اللغة الكلامية، إذ إنَّ وظيفة التواصل ملازمة للممارسة الاجتماعية التامة، أكثر ما هي ماثلة في اللغة الكلامية وحدها⁽⁴⁾. فاللغة الكلامية تعرضت لعدد من الاتهامات حيث ثار عليها السرياليون والعنثيون وغيرهما، لأنَّها عندهم ليست الوسيلة الوحيدة للتواصل وهجمت (الصورة) عليها بحكم تزايد أهمية منظومات العلامات غير الكلامية في المجتمع⁽⁵⁾.

فالمسرح الصَّامت يُعنى أساساً بالهيئة الجسدية والحركات بعيداً عن كل تعبير لفظي أو باستعمال القليل من الكلمات، وتشغيل كل عناصر التواصل غير اللفظي المرتبط باستخدام الوجه واليدين والجسد والقدمين لإنتاج فرجة احتفالية شاملة موحية ومعبرة بطريقة رمزية، لأنَّ ((معاني الكلمات الحقيقية هي معانٍ غير كلامية، معانٍ جسدية، لأنَّ من يتكلم بصمت هو الجسد دائماً، وأنَّ المصفوفة التي تبذر فيها الكلمة هي الصَّمْت، فالصَّمْت هو اللغة الأم⁽⁶⁾، فالتمثيل الصامت فعلٌ طرازِي سيميائي قائم على لغة الإيماء الدالة عبر عناصر بصرية مكتملة، وظيفته التعبير عن العواطف والانفعالات، وهي تحوي دلالتها في باطنها⁽⁷⁾.

والمسرح لا يحتاج إلى لغة سردية طويلة، خصوصاً في زمن الحداثة وما بعد الحداثة تماشياً مع النظام السائد الآن في العالم وهو الاعتماد على المعلوماتية وهو قصر المدة الزمنية لإظهار تعبير ما عن السابق، فعمل طويل يمكن أن يقال بحركة واحدة أو في إيماءة أو في إشارة⁽⁸⁾. وحتى في اللغة نفسها يمكن أن يقال جمل قصيرة كضربات أو إشارات يمكن للمتلقّي أن يفهم منها الشيء الكثير، فربَّ كلمة واحدة يفهم منها المتلقّي معنى يعادل أربع جُمَلٍ أو خمساً⁽⁹⁾. ومما تقدم نستطيع أن نستنتج ما يأتي:

1. إنَّ الصَّمْت في المسرح فلسفة ناطقة تعبّر عمّا هو داخلي ومبطّن وهو لحظة انقطاع للحوار الخارجي بين الشخصيات ليبدأ حوارٌ داخليّ سواء أكان بين الشخصية أم بين بينها وبين المتلقّي، فالصَّمْت وإن كان لحظة انقطاع بين الشخصيات من جهة وبينها وبين المتلقّي من جهةٍ أخرى، إلّا أنها لحظة تواصل حقيقي داخل العمل الفني بين جميع الأطراف.

وعلى هذا الأساس فالصَّمْت هو كلامٌ/ صوتٌ غائبٌ حاضرٌ، غائبٌ عن السَّماع، وحاضرٌ في النَّفس والفكر.

2. الصَّمْت عبارة عن حركات جسدية وإيماءات وإشارات يستطيع بواسطتها الممثل نقل ما يريد من دون إصدار كلام/ صوت، أو إصدار القليل من الكلام/الصوت فقط، لينقل معاني كثيرة، وفي هذا النوع من التمثيل يكون التشديد على الجسد؛ لأنَّه هو أداة التَّواصل بين الشخصيات من جهةٍ وبينها وبين المتلقّي من جهةٍ أخرى.

المبحث الخامس: الصَّمْت اصطلاحاً

لا يوجد تعريف اصطلاحى لمفهوم الصَّمْت جامع مانع على مستوياته المتعددة التي عرضنا لها، وإنما هناك تعريفات تقتصر على جانب واحد محدد، ومن ثمَّ فمسألة إيجاد مصطلح للصمت وتعريفه بتعريف جامع مانع مسألة صعبة،

(1) معجم المصطلحات الأدبية: 106.

(2) الفن الدرامي والميم، كتابات فن التمثيل الصامت: 323.

(3) الموسوعة المسرحية: 381/2.

(4) المسرح وجسد الإنسان: 12 (بحث).

(5) المسرح وجسد الإنسان: 13 (بحث).

(6) خطاب الصَّمْت ما بعد الحداثة: 25 (بحث).

(7) ينظر: الخبرة الجمالية: 217-218.

(8) ينظر: مسرح ما وراء اللغة: 6 (بحث).

(9) ينظر: مسرح ما وراء اللغة: 6 (بحث).

ولكن من خلال ما تقدم من استعراض لهذا المفهوم نستطيع أن نجترح له تعريفاً يلُم أطرافه الواسعة بحسب رؤيتنا له وما نروم دراسته به، من غير أن ندعي أنه تعريف جامع مانع.

فالصمت هو: وجودٌ غائبٌ يُثبتُ حضوره بغيابه أو باللغة/الكلام أو عن طريق الجسد والرموز.

فهذا التعريف يحتوي على ثلاث نقاط رئيسة هي:

1- إنَّ الصمت هو عدم الكلام، والسكوت سواء أكان من قادر على الكلام أم من غيره، فهو وجود غائب نستطيع أن نقرأه من خلال هذا الغياب، فهو يُعدُّ استراتيجية في الخطاب المقصود، أو عيٌّ أو سكوتٌ إجباريٌّ في الجمادات والطبيعة الناطقة بصمتها، ومن ثَمَّ فهذا الغياب حاضرٌ ودالٌّ، والذي يُحضره ويؤكد وجوده ودلالته هو غيابُه نفسه، يقول أ.د. عباس محمد رضا: ((ولا نفهم من الصمت السكوت أو الامتناع عن الكلام وإنما يكون الصمت لغة اللغة ولغة ثانية))⁽¹⁾.

إذن هو لغة ناطقة بصمتها، أي بمعنى أن صمتها هو الذي أنطقها وأحضرها وأثبتها.

2- صمت يُثبت حضوره باللغة نفسها، ولكن باختزالها عن طريق الحذف والإيجاز أو عن طريق إشارة من النص/الكلام إلى شيء آخر لم يُصرح به، وإنما سكُت عنه، والذي أبانه وأنطقه هو النص الأول كما في المجاز والكناية والمفهوم وغيرها.

3- وهناك صمتٌ آخر يكون الجسد والهيئة طريقاً إلى إثباته وإحضاره من خلال الحركات والإشارات والإيماءات والألوان وغيرها.

فالصمت إذن كلُّ دلالةٍ أو معنى كانت من غير لفظ سواء أكانت سكوناً مطلقاً أم حركات وإشارات ورموزاً، أم كانت بلفظٍ أقل من المعنى أم بخلاف اللفظ أم بإشارة من اللفظ.

وهذا المعنى قريب من تعريف الجاحظ للبيان إلى حدٍّ ما، إذ يرى أنه ((اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى...))⁽²⁾.

وهو يتسق أيضاً مع تعريف ابن عبد ربه للبيان بقوله: ((كل شيء كشف لك قناع المعنى الخفي حتى يتأتى إلى الفهم ويتقبله العقل فذلك هو البيان))⁽³⁾. ولكن على أن نُخرج منه بطبيعة الحال ما كان البيان بلفظ يساوي المعنى (المساواة) أو أكثر من المعنى (الإطناب) وما عدا ذلك فتعريف البيان عند الجاحظ ينطبق إلى حد ما على الصمت. وكذلك يقترب تعريف الصمت من تعريف السيمياء التي ((هي علم الإشارات الدالة مهما كان نوعها وأصلها، وهذا يعني أن النظام الكوني بكل ما فيه من إشارات ورموز هو نظام ذو دلالة))⁽⁴⁾. ولكن يجب أن نخرج منه الإشارات اللفظية المساوية للمعنى أو أكثر من المعنى.

المصادر

- 1- الاتصال والاعلام في المجتمعات المعاصرة، صالح خليل أبو إصبع، دار آرام للدراسات والنشر، عمان، الأردن، ط3، 1999م.
- 2- أدب الصمت، إيهاب حسن، تر: محمد عبد إبراهيم، مجلة إبداع، عدد: 11، سنة: 1992م. (بحث)
- 3- البرهان في وجوه البيان
- 4- بلاغة الصمت في التعبير المسرحي، ابو الحسن سلام، مجلة الحوار المتمدن الالكترونية، عدد 2609 في 2009/4/7: WWW.ALHEWAR.ORG (بحث)

(1) لغة الصمت في (جرح يتكلم) للشاعر حسام حبيب الأعرجي: 1 (بحث).

(2) البيان والتبيين: 81/1.

(3) العقد الفريد: 2/2.

(4) سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم: 45.

- 5- بنية العقل العربي، د محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، الدار البيضاء، المغرب، 1985م.
- 6- البيان بلا لسان، د. مهدي أسعد عرار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.
- 7- البيان والتبيين، عمرو بن بحر الجاحظ (ت: 255هـ)، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، 1423هـ.
- 8- تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد بن عبد الرزاق الحسيني الزبيدي (ت: 1205هـ)، تح: مصطفى حجازي، مطبعة حكومة الكويت، 1987م.
- 9- تجلي الجميل ومقالات أخرى، جورج جادامر هانز، تحرير: روبرت برناسكوني، تر: سعيد توفيق، المجلس الاعلى للثقافة، مسقط، 1997م.
- 10- تقطيع أوصال أورفيس، ماهر شفيق فريد، مجلة إبداع، عدد: 11، سنة 1992م. (بحث)
- 11- تهذيب اللغة، محمد بن احمد الأزهرى الهروي (ت: 370هـ)، تح: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، 2001م.
- 12- جمهرة الامثال، لأبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري (ت: 395هـ)، دار الفكر، بيروت، (د.ت).
- 13- جمهرة اللغة، محمد بن الحسن ابن دريد الأزدي (ت: 321هـ)، تح: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1987م.
- 14- حسن السميت في الصمّت، جلال الدين عبد الرحمن للسيوطي (ت: 911هـ)، تح: محمد السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1987م.
- 15- حلية المحاضرة في صناعة الشعر، محمد بن الحسن بن المظفر الحاتمي (ت: 388هـ)، تح: د. جعفر الكتاني، بغداد، 1979م.
- 16- الحيوان، عمرو بن بحر بن الجاحظ (ت: 255هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ.
- 17- الخبرة الجمالية، سعد توفيق، المؤسسة الجامعة للدراسات والنش، بيروت، 1997م.
- 18- خزائن الادب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي (ت: 1093هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط4، 1418هـ-1997م.
- 19- خطاب الصمّت ما بعد الحداثة في اعمال الكاتبة البرازيلية كلاريس لسبكتر، ايرل إي. فيتز، تر: مازن جاسم الحلو، مجلة الثقافة الاجنبية، العدد الاول، السنة الثانية والعشرون، 2001م. (بحث)
- 20- دلائل الإعجاز، عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني (ت: 471هـ)، تح: محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ط3، 1992م.
- 21- رسائل الجاحظ، لأبي عثمان عمرو بن بحر بن محبوب الجاحظ (ت: 255هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1964م.
- 22- سيميائية التواصل والتفاهم في التراث العربي القديم
- 23- شرح التصريح على التوضيح، خالد بن عبد الله بن ابي بكر الأزهرى (ت: 905هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.
- 24- شرح شافية ابن الحاجب، محمد بن الحسن الرضي الاسترلابادي (ت: 686هـ)، تح: محمد نور الحسن ومحمد الزفزاف ومحمد محيي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، 1975م.
- 25- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، عبد الله بن يوسف بن احمد بن هشام الأنصاري (ت: 761هـ)، تح: عبد الغني الدقر، الشركة العربية للتوزيع، سوريا، 1984م.
- 26- شعب الإيمان، احمد بن الحسين البيهقي (ت: 458هـ)، تح: عبد العلي عبد الحميد حامد، أشرف على التحقيق: مختار أحمد الندوي، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 2003م.

- 27- الشعرية، تزفيتان تودوروف، تر: شكري المبخوت ورجاء سلامة، منشورات دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط2، 1990م.
- 28- الشَّاهيَّة والكتَّابِيَّة، والتر اونج، تر: حسن البنا عز الدين، مراجعة: جابر عصفور، عالم المعرفة، الكويت، 1994م.
- 29- الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية)، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت: 393هـ)، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ-1987م.
- 30- صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري (ت: 256هـ)، تح: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.
- 31- صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت: 261هـ)، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د.ت).
- 32- الصَّمْت في الأدب المسرحي المعاصر اللامعقول أنموذجاً، د. سافرة ناجي، دار الينايبع، سوريا، ط1، 2011م.
- 33- الصَّمْت وإشكالية الحوار في نصوص هارولد بنتر، شبكة الانترنت: WWW.STSRTIMES.COM
- 34- الصوفية والسريالية، ادونيس، دار الساقي، بيروت، لبنان، ط2، 1995م.
- 35- طريق الفيلسوف، جان فال، تر: احمد حمدي محمود، مراجعة: ابو الفضل عفيف، دار 1000 كتاب، إشراف الادارة العامة للثقافة.
- 36- العقد الفريد، احمد بن محمد بن عبد ربه، تح: احمد أمين، لجمة التأليف والترجمة، القاهرة، 1953م.
- 37- العلامة البصرية والبنى الرامزة، قراءة في شعر عبد الهادي الفرطوسي وسردياته، أ.د. عباس محمد رضا، دار تموز للطباعة والنشر، دمشق، ط1، 2012م.
- 38- علم اللغة الحركي بين النظرية والتطبيق، عريب محمد عيد، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2010م.
- 39- العمدة في محاسن الشعر وآدابه، ابن رشيق القيرواني (ت: 463هـ)، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، ط5، 1981م.
- 40- غرائب القرآن ورغائب الفرقان، الحسن بن محمد بن حسين القمي النيسابوري (ت: 850هـ)، تح: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1416هـ.
- 41- فاعلية التشكيل في شعرية الصَّمْت، سعيد حميد، مجلة المسرح الحسيني، 2013م، السنة الثانية، عدد: 5.(بحث)
- 42- فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط، جعفر آل ياسين، مكتبة الفكر العربي للنشر والتوزيع، بغداد، ط3، 1985م.
- 43- الفن الدرامي والمايم، كتابات فن التمثيل الصامت، مقالات لأشهر فني المايم، مقال جان لوي بارو، تر: سامي صلاح، مهرجان القاهرة الدولي للمسرح التجريبي، القاهرة، 2001م.
- 44- في الفلسفة والشعر، مارتن هيدغر، تر: عثمان أمين، الدار القومية للنشر، ليبيا، 1963م.
- 45- في بلاغة الخطاب الأدبي بحث في سياسة القول، عبد الله البهلول، مطبعة التفسير الفني، صفاقس، تونس، ط1، 2007م.
- 46- في عالم الفلسفة، احمد فؤاد الاهوائي، القاهرة، 1948.
- 47- القاموس المحيط، مجد الدين الفيروزآبادي (ت: 817هـ)، تح: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط8، 2005م.
- 48- كتاب الزهد الكبير، احمد بن الحسين البيهقي (ت: 458هـ)، تح: عامر أحمد حيدر، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط3، 1996م.

- 49- كتاب العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت: 175هـ)، تح: د. مهدي المخزومي ود. إبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال، بيروت، (د.ت).
- 50- كتاب سيبويه، أبو بشر، عمرو بن عثمان سيبويه (ت: 180هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م.
- 51- لحظة الأبدية (دراسة الزمان في أدب القرن العشرين)، سمير الحاج شاهين، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1980م.
- 52- لسان العرب، جمال الدين ابن منظور (ت: 711هـ)، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.
- 53- لغة الجسد وأثرها في الإبانة، د.مهدي عرار، مجلة دراسات، مج: 33، عدد: 1.
- 54- لغة الصمت في (جرح يتكلم) للشاعر حسام حبيب الأعرجي: 1 (بحث)
- 55- المحكم والمحيط الأعظم، علي بن إسماعيل بن سيدة (ت: 458هـ)، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2000م.
- 56- مدخل إلى الصمت في النص السردي، د. محيي الدين حمودي، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خضير، بسكرة، عدد: 8. (بحث)
- 57- مسرح تشيخوف، صبري حافظ، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1973م.
- 58- مسرح ما وراء اللغة. الصمت. الجسد، مجلة الأديب، عدد: 16، سنة: 2004م. (بحث).
- 59- المسرح وجسد الإنسان، فوزي فهمي احمد، مجلة فصول، مج: 13، عدد: 4، سنة: 1998م. (بحث).
- 60- المعجم الصوفي، سعاد الحكيم، ندرة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1981م.
- 61- معجم المصطلحات الأدبية، إبراهيم فتحي، المؤسسة العربية للناشرين، صفاقس، تونس، 1986م.
- 62- معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، د. أحمد مطلوب، مكتبة لبنان، ناشرون، ط2، 2007م.
- 63- المعجم الوسيط، إبراهيم مصطفى وحامد عبد القادر ومحمد النجار، مجمع اللغة العربية، الإدارة العامة للمجموعات وإحياء التراث، دار الدعوة، استنبول، تركيا، 1989م.
- 64- المعجم لابن المقرئ، محمد بن إبراهيم المشهور بابن المقرئ (ت: 381هـ)، تح: عادل بن سعد، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1998م.
- 65- معجم مقاييس اللغة، أحمد بن فارس (ت: 395هـ)، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دمشق، 1979م.
- 66- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، عبد الله بن يوسف بن احمد بن هشام الأنصاري (ت: 761هـ)، تح: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985م.
- 67- الممتع الكبير في التصريف، علي بن مؤمن المعروف بإبن عصفور (ت: 669هـ)، مكتبة لبنان، بيروت، ط1، 1996م.
- 68- الموسوعة المسرحية، جون رسل تايلر، تح: سمير عبد الرحيم الجلي، دار المأمون للترجمة، بغداد، 1991م.
- 69- الميتا - لغوي - النص والقراءة، مصطفى الكيلاني، منشورات دار مي، تونس، 1994م.
- 70- النظرية البنائية في النقد العربي، صلاح فضل، دار الشؤون الثقافية، بغداد، 1987م.
- 71- نقد الشعر، قدامة بن جعفر (ت: 337هـ)، مطبعة الجوائب، قسطنطينية، ط1، 1302هـ.
- 72- ينباع الحكمة، إسماعيل اليزدي، قم، إيران، 1973م.

معالم منهاج تدريس السيرة النبوية بالجامعات**د. رشيد كهوس****كلية أصول الدين بتطوان/ جامعة القرويين/ المغرب****رئيس مجموعة البحث في السنن الإلهية في القرآن والسنة والتاريخ****Features of the Curricula of the Prophetic Biography in the Universities****Dr. Rachid Kohouss****College of Religion Fundamentals in Betwan / University of Al-Qarawiyeen / Morocco****Head of the researchers of the Divine Legislations in the Holy Quran, Prophetic Sunnah and History****rachid1433@yahoo.com****Abstract**

The Holy Prophetic Sunnah is considered a glorious embodiment of the Islamic values and virtues, an important source for the Islamic thought, an essential factory for shaping the morals of the society, a real explanation of the Holy Quran, a typical sample of the Islamic life, and a great example to be followed to liberate man from the slavery of other than God.

المقدمة:

تعتبر السيرة النبوية العطرة تجسيدا حيا لقيم الإسلام والفضيلة، ومصدرا مهما للفكر الإسلامي، وعاملا رئيسا في صياغة أخلاق المجتمع وقيمه وتصوراته، وتفسيرا تطبيقيا للقرآن الكريم، وأنموذجا بارزا للحياة الإسلامية، ومثلا يحتذى في تحرير الإنسان من العبودية لغير الله تعالى، ومعينا لا ينضب ومنبع خير لا ينقطع أبدا، ومفتاح فهم الشريعة الإسلامية عقيدة وسياسة وتربية وجهاد ودعوة ودولة وأمة وفكرا وثقافة... وهي الأنموذج التاريخي الأمثل الذي لم يتطرق إليه عبث أو تزوير أو تحريف.

والسيرة النبوية ليست مجرد أحداث غابرة أو وقائع مضت، وإنما هي تسجيل دقيق لحياة رسول الله ﷺ الذي اصطفاه الله من بريته وجعله حجة على الناس جميعا إلى يوم القيامة، فضلا عما تزخر به من تطبيقات حية وأمثلة واقعية لقضايا تتعلق برعاية مقاصد الشريعة ومطالبها والحكم التشريعية.

وإنما أهم ما ميز السيرة النبوية أنها تحكمها مقاييس غير بشرية، فالوحي مصدرها، والله الذي يوحى بها، وسلوك الأنبياء لا يخضع لمنطق الوحي فحسب، وإنما يخضع لمنطق الوحي الإلهي السماوي.

ولا ينكر أحد ما حظيت به السيرة النبوية من التوثيق الأدائي والكتابي، في أقصى درجة من التوثيق والضبط، ويعتبر القرآن الكريم والسنة النبوية من أهم مصادر السيرة العطرة، فضلا عما جاء في الكتب التي تفردت بالتأليف فيها، أو ضممتها بين ثناياها.

وإن الأمة في أمس الحاجة في كل فترة من فترات التاريخ إلى إعادة قراءة السيرة النبوية ودراستها والاهتمام بها لتصح مسارها وسلوكها وتسير على منهاج مستقيم، حتى تجسد قيم الإسلام بصدق.

كما أن من حقوق رسول الله محمد ﷺ على أمته تدريس سيرته العطرة وأيامه الخالدة لما لها من أهمية في نشر الخير والفضيلة، والهدى والإصلاح.

ولقد أدرك علماء الأمة ومعلموها وباحثوها هذا الحق النبوي عليهم فبذلوا جهودهم وأوقاتهم وأموالهم للتوقف عند سيرة رسول الله ﷺ العطرة فاستخرجوا منها الجواهر واللائي والدرر، وعلموها لطلاب العلم ولأمة المحمدية؛ لأنها مصدر العزة والكرامة، وينبوع الرحمة والفضيلة، وطريق النجاح في الدنيا والفوز والنجاة في الآخرة...

وقد يحتاج الدارسون والمربون للإيفاء بهذا الحق إلى معالم تبصرهم في أثناء تناولهم للسيرة علما وتعلما كي يزداد إنجازهم في دراستها ويعمق فهمهم بدرايتها، فتكون المشاركة الفعالة من جانب العالم والمتعلم ويكون الأثر المراد من ذاك النبع الأصيل..

وهذا ما سأستوقف عنده في البحث، مبينا المنهاج المفيد والناجح لتدريس السيرة النبوية العطرة حق النبي محمد ﷺ على أمتة. ومقسما البحث إلى مبحثين رئيسيين مترابطين:

أولهما: أتناول فيه أهداف تدريس السيرة النبوية الشريفة، إذ تحديد الأهداف يساعد على تحديد المنهاج.

وثانيهما: منهاج تدريس السيرة النبوية العطرة، وفي هذا المبحث أركز على المنهاج الناجح والمفيد -حسب رأيي وما توصلت إليه- الذي يحقق الأهداف المسطرة في المبحث الأول.

المبحث الأول:

أهداف تدريس السيرة النبوية

يحتاج تحديد أهداف تدريس السيرة النبوية إلى عناية فائقة، حتى يستفيد المتعلمون من السيرة النبوية علما وعملا، تأسيسا واقتداء، اتعاظا واعتبارا، لذلك يخطئ الكثير من المدرسين حين يعتبرون أن الهدف الأساس من تدريس السيرة النبوية هو ذكر أحداث السيرة من الميلاد إلى الوفاة، في حين يغيب الهدف الأساس الذي يعطي ثماره بإذن ربه وتكون له آثاره في إبراز القيم الأصيلة، والأخلاق الحميدة، والمبادئ السامية، والسنن الإلهية، والمثل العليا التي تمثل جوهر السيرة النبوية.

فما كان للسيرة العطرة المنهاج التربوي الكامل الغني بأساليب البناء المتين والتنشئة الصحيحة الصالحة أن تختزل في سرد المعلومات وينتهي الأمر بنتيجة جمع معلومات متناثرة لا يربطها مفهوم أو تجمع بينها مبادئ مشتركة.

ولا يتحقق المنهاج الصحيح في تدريس السيرة إلا إن أولينا جل اهتمامنا لتحديد أهداف تدريسها ضمن مفهوم القدوة الحسنة وانطلاقا من قوله جل وعلا: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: 21].

وقد حقق الجيل القرآني الخالد نجاحا باهرا في كل جوانب الحياة ومناحيها لما صدق وأخلص في التأسي والمتابعة ومحبة رسول الله ﷺ؛ فتمكّن من التطبيق العملي للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

وإذا أردنا استئناف الحياة الإسلامية الصحيحة من جديد فلا بد من التلبس بالسيرة النبوية وتمثلها في الواقع المعاش على مختلف المستويات (السياسية، والاقتصادية، والتربوية، والتعليمية، والثقافية، والإعلامية، والاجتماعية..)، وفي كل المواقع والنواحي، وأن تكون دراستنا للسيرة النبوية بهذه المعاني العميقة والنظرة الشاملة الواعية النافعة؛ حتى نصنع جيل الغد، ودعائم النصر، وقواعد التمكين للأمة المسلمة.

إذن فالهدف الأساس والعام لتدريس السيرة النبوية يتمثل في الاقتداء والتأسي بسيدنا رسول الله ﷺ في كل مرحلة من المراحل الجامعية، وأن يصبح هذا الهدف دعامة رئيسة وعنصرا أساسيا في بناء شخصية الطلاب وتنمية قدراتهم وملكاتهم. يتخذ الطلاب الحبيب المصطفى ﷺ أسوة وقدوة في حياتهم، ومثلهم الأعلى في كل شيء، وكيف لا يكون كذلك وقد "وضع في شخصه ﷺ الصورة الكاملة للمنهاج الإسلامي، والصورة الحية الخالدة على مدار التاريخ.. رجل سياسة يشيد أمة من الفئات المتناثرة، فإذا هي بناء ضخم لا يطاوله شيء في التاريخ ويمنح هذا البناء من وقته وفكره وجهده ما يشغل وجود حياة كاملة، ورجل حرب يضع الخطط ويقود الجيوش ويحارب وينتصر كقائد متخصص كل همه القتال، متفرغا له.. وأب وزوج ورب أسرة كبيرة.. وصديق وقريب وصاحب للناس تشغله همومهم وتملأ نفسه مشاعرهم، وبوقدهم وبزورهم ويمنحهم من مودته وعطفه ما يشغل رجلا إنسانيا القلب، يهب حياته كلها لشئون الناس.. وعابد متحنث لربه مرجل منقطع للعبادة، متخصص لأدائها لا تصله بالأرض رابطة ولا يشغله هم من الهموم ولا تجيش في نفسه نوازع ولا تتحرك في نفسه رغبات" (1).

(1) منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، ط16، دار الشروق. 183/1.

وعندما نعتبر التأسّي والافتداء الهدف الأساس والعام لتدريس السيرة العطرة في مختلف الفصول الجامعية يجب أن يتسع هذا الهدف ويتعمق في كل فصل من الفصول المذكورة.

ولذلك قال بعض الباحثين: "إن الله جل جلاله، إنما أنزل القرآن على بشر مثلهما وفق تعاليمه وليتسنى بذلك للناس اتباعه، وقد انتبه عدد من علماء المسلمين اللامعين فمزجوا بين دراسة السيرة واستنباط الحكم والأحكام فيها، فأخرج لنا ابن القيم رحمه الله كتاب ((زاد المعاد في هدي خير العباد ﷺ)) وأخرج محمد الغزالي من الكتاب المعاصرين ((كتاب فقه السيرة))⁽¹⁾

وبعد الهدف العام ننقل إلى الأهداف التفصيلية لتدريس السيرة العطرة، ومنها ما يأتي:

-الافتداء بسيدنا رسول الله ﷺ في قوة الإيمان والثبات على الحق؛ وذلك بترسيخ العقيدة الإسلامية الصحيحة والإيمان بكل أركانه ومبادئه في نفوس الطلاب، والابتلاءات التي تعرض لها سيد الخلق ﷺ وأتباعه في تثبيت هذه العقيدة في المجتمع ونشرها في الأرض، حتى يدركوا أن تغيير المجتمع المعاصر لابد له أن يقوم على أساس الإيمان والعقيدة الصحيحة.

-الافتداء بمولانا رسول الله ﷺ في الصدق والأمانة؛ هنا يدرك الطلاب أهم الصفات التي عرف بها رسول الله ﷺ منذ نعومة أظفاره حتى لقبته قريش بـ(الصادق الأمين)، وأن المؤمن الناجح هو من اتصف بهاتين الصفتين (الصدق والأمانة)، حتى تكون هذه أخلاقهم في الجامعة والمجتمع والبيت.

-الافتداء بسيدنا رسول الله ﷺ في ثباته على الحق؛ هنا يدرك الطلاب أن دعوة الإسلام هي دعوة الحق، وأن الحق لا يتنازل عنه مهما كانت الظروف والأحوال، وأن أصحاب النبي ﷺ رغم ما تعرضوا له من الأذى والابتلاء لم يشتم ذلك عن اتباع الحق. هنا ننمي حب الحق والثبات عليه في نفوسهم ونشجعهم على ذلك، ثم ننمي قدراتهم وملكتهم في تحليل بعض مشكلات الأمة في الوقت الحاضر التي كانت نتيجة التخلي عن الحق وعدم الثبات عليه، وأن الأمة لن ترجع لها كرامتها وسيادتها إلى بالحق والثبات عليه لكونه أحد العوامل الحيوية التي أسهمت في استقرار المجتمع الإسلامي الأول.

-الافتداء بحبيبتنا رسول الله ﷺ في المحبة؛ هنا يدرك الطلاب أهمية محبة رسول الله ﷺ والتأسّي به ﷺ في حبه لربه عز وجل، وحبه لأسرته، وحبه لأصحابه ﷺ، والتأسّي بأصحابه في حبهم لرسول الله ﷺ، وأن هذا الحب هو السبب الرئيس فيما حازوه من فضائل في الدنيا والآخرة، وفيما حققوه من فتوحات للبلدان والقلوب. ثم تنمية قدرات المتعلمين في استنباط نماذج من محبة النبي ﷺ لأصحابه وأزواجه ونماذج من محبة أمهات المؤمنين والصحابة للنبي ﷺ.

-التأسّي برسول الله ﷺ في شجاعته وحلمه ورحمته، فيحتاج الطالب إلى الشجاعة في الحق وفي ساحة الوغى، وفي دحض الباطل وإزالة الظلم.

ويحتاج الطالب إلى الحلم على الصغير والعفو عند المقدرة، والرحمة بالكبير ويخلق الله جميعا.

-الافتداء برسول الله ﷺ في نبذ الرذيلة والموبقات منذ كان طفلا، لما يترتب عليها من أضرار ومفاسد على الفرد والمجتمع.

-الافتداء برسول الله ﷺ في تودّته وصبره وتحمله الأذى في الله والله، إذ الصبر مفتاح النصر والفرج، وطريق الخير محفوفة بالشدائد والمشقات. وإدراك مقدار الجهد الكبير والعطاء العظيم والسعي الدؤوب الذي بذله رسول الله ﷺ لأمتة بغية تعليمهم وهدايتهم لطريق الهدى والخير والنور والإيمان.

-الافتداء برسول الله ﷺ في الوفاء والإخلاص؛ الوفاء والإخلاص لله في الدعوة والتبليغ، والوفاء حتى مع الأعداء الذين أبرم معهم رسول الله ﷺ المواثيق والعهود، ثم تنمية هذه الأخلاق في نفوس الطلاب، وتنمية قدراتهم الفكرية في كيفية مناقشة وفاء المسلمين للمعاهدات التي أبرموها في عهد النبوة.

(1) التربية وطرق التدريس، عبد الرحمن النحلاوي وعبد الكريم عثمان ومحمد خير عرقسوسي، السعودية، ط/1389هـ، 211/1.

-الاقتداء برسول الله ﷺ في سيره على منهاج السنن الإلهية؛ إذ إن من أهم مقاصد دراسة السيرة النبوية استنباط السنن الإلهية من أحداثها ووقائعها...

ثم تنمية فهم الطلاب حتى يدركوا أن رسول الله ﷺ كانت كل تصرفاته (التربية والتغيير، الدعوة والجهاد، بناء الأمة، التشريع...) كانت موافقة للسنن الإلهية.. وأن مخالفة السنن الإلهية وتكبتها عاقبته وخيمة ونتائج سيئة، وأن الأمة اليوم ما وصلت إلى ما وصلت إليه إلا بسبب تكبتها السنن الإلهية في النصر والتمكين والاستخلاف.

ثم تنمية قدراتهم الفكرية على استنباط السنن الإلهية من أمور رسول الله ﷺ اليومية.

- وعلى رأس كل تلك الأهداف السابقة: غرس الأثر الروحي والفكري والأخلاقي لشخصية رسول الله ﷺ في نفوس الطلاب، وتنمية حبه الخالد في قلوبهم؛ إذ محبته مفتاح السعادة الأبدية، وباب النجاح في الدنيا والفوز والنجاة في الآخرة.



المبحث الثاني:

منهاج تدريس السيرة النبوية العطرة

إن تدريس السيرة النبوية العطرة في حاجة ماسة إلى دراسات معتبرة وجادة تعني بمنهج وطرائق تحسين تدريسها وضمان جودتها، ومن ثم يحقق هذا الموضوع الحيوي ثمرته بإذن الله تعالى.

وسأتناول منهاج تدريس السيرة النبوية في مجموعة من النقاط:

1-المدرس الناجح والأسلوب التعليمي الفعال:

تعد أساليب التدريس عنصراً أساساً في العملية التعليمية-التعلمية، فمن خلالها يستطيع المدرس أن يتمكن من إعداد جيل يحقق طموح أمته المسلمة وآمالها، حيث إن المدرس الناجح هو في الحقيقة من يسلك المنهج الصحيح والأسلوب الناجح في تحقيق أهداف الدرس بأيسر السبل، وأقل الوقت، فالمدرس إذا كان يملك المادة العلمية والقدرة، ولكنه لا يمتلك الأساليب التعليمية الفعالة فإن النجاح لن يكون حليفه في عمله.

بل يجب أن نعتمد في محراب هذه المهنة منهاجاً جديداً يشمل قيم الطلاب واتجاهاتهم وقدراتهم ومهاراتهم ومفاهيمهم... ويكتشف معاني النصوص ودلالاتها، ومعانيها ومغزاها. بعيداً عن التبعية في تخزين المعلومات ليوم الاختبار التحريري ثم يذهب كل شيء بعد ذلك أدراج الرياح.

ولهذا لا يكفي المدرس بالمحاضرة والعرض الواضح للمعلومات، لكونه من قبيل النتائج الجاهزة التي قد لا تسهم في تعميق الاستيعاب عند الطلاب.

ولا يجوز للمدرس أن يكتفي كما يفعل بعض المدرسين بالقراءة من كتاب على الطلاب فإذا ما انتهى الوقت أو انتهى الجزء سألهم: هل من سؤال؟ فيهزون رؤوسهم بالنفي فينهي درسه ظاناً أنه قد فهموه واستوعبوه.. فهذه الطريقة لا تؤدي نتائجها، ولا تحقق أهدافها، ولا يستفيد منها الطلاب في بنائهم الفكري والذاتي، ولا تتيح القيام بالتفاعل التعليمي بين الطالب والمدرس. بل تورثهم الملل والكسل.

ولذلك فإن المنهج الصحيح في التدريس ليس في شحن ذهن الطلاب بالمعلومات والتركيز على تحفيظها، لكن المنهج القويم هو غرس القيم الفاضلة والأخلاق الإسلامية كما تعرضهما السيرة النبوية في نفوس هؤلاء الطلاب. ذلك بأن السيرة العطرة تمثل دافعاً قوياً لتربية الطلاب على مبادئ الإسلام وقيمه وأخلاقه، وهذا يتطلب أساساً العناية الكبيرة بالمنهج التربوي للسيرة النبوية بالإضافة إلى طرائق تدريسها وأساليب تعليمها.

ولهذا أكد الكثير من المفكرين المسلمين العناية بتدريس السيرة النبوية. يقول الشيخ أبو الحسن الندوي-رحمه الله:- "ولا أعني من كتب السيرة هذه الفهارس العقيمة التي وضعت للطلبة، وطلب منهم حفظها، ولا تشتمل إلا على النسب والأعداد وأسماء الغزوات والحوادث المهمة، وإنما أعني كتب السيرة التي تملأ القلب مهابة وجلالاً ومحبة وإيماناً، فينبغي أن لا يخلو معظم الفصول من درس مؤثر في السيرة"⁽¹⁾.

وليس هذا فحسب؛ بل يجب أن نسعى إلى ترقية أنفسنا ومهنتنا ونبتكر داخل الفصول الدراسية الجامعية، وأن نصمم برامج مستمدة من المثل الإسلامية لتحقيق أهداف هذا المجتمع.

لذلك على المدرس أن يتقن منهاج تدريسه، ويحكم خطة درسه وأنشطته، ويكون دائم التجديد في أساليبه ووسائله، ودائم الاطلاع على كل جديد في المناهج التربوية التعليمية.

وقبل كل هذا وبعده أن يكون المدرس على استعداد ورغبة خالصة لتنمية أدائه التربوي وذلك بمتابعة البحوث والدراسات التي يعدها المتخصصون في المجال التربوي وأن يحرص على حضور دورات تدريبية تهدف إلى تجويد تعليم العلوم الإسلامية.

(1) نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، دار الإرشاد للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، 1388هـ، ص8.

وهنا أحببت أن أضع خطة عامة للإعداد الجيد للدرس وأنشطته-لأن نجاح الدرس متوقف على طبيعة الطريقة

ونوعيتها-، وهي كالآتي:

9-ترتيب أنشطة الدرس من السهل إلى الصعب، وصياغة الأنشطة التعليمية صياغة محكمة ومفيدة

8-إغناء محتويات الدرس بمعارف ومعطيات جديدة

7-تنفيذ الدرس في وقته المحدد

6-إشراك الطلبة في بناء الدرس وتشجيع التواصل بينهم

5-التركيز على مختلف المهارات المستهدفة: (معرفية، مهارية، سلوكية وجدانية)

4-استخدام أساليب مناسبة ومتنوعة في التدريس بغرض استيعاب الدرس ومحتوياته ومضامينه

3-ربط محتوى الدرس بمكتسبات سابقة

2-تنظيم عناصر الدرس بشكل متسلسل لا ارتجالية فيه

1-الالتزام بمنهاج التدريس

الإعداد الجيد للدرس وأنشطته

2-إشراك الطالب في الدرس وأنشطته:

والحاصل أن التدريس الفعال هو الذي لا يكون فيه الطالب متلقياً للمعلومة فحسب؛ بل يعطى الفعالية تتجلى في إعطائه الفرصة في المشاركة في بناء الدرس وأنشطته. فهو بالتالي يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم، والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية.

فلقد كانت منهجية التدريس في الماضي تركز على توصيل المعلومات إلى ذهن الطالب بطريقة تسهل استيعابها، أما حديثاً فإنها تعنى إلى جانب ذلك بالعمل على تهيئة الفرص أمام الطلبة لاكتساب الخبرات، وذلك عن طريق النشاط والممارسة، وبهذا يتسع الدور الذي تقوم به طرائق التدريس، وتصبح جزءاً لا يتجزأ من المنهج بمعناه الواسع المتطور بدلاً من كونها وسيلة لنقل المعلومات إلى التلاميذ فحسب⁽¹⁾.

ولذلك فلن نحقق الأهداف السابقة الذكر بالتلقين والسرد وتوصيل المعلومات وشرحها للمتعلمين، فذلك يحرمهم من المشاركة النشطة في الدرس، كما يقلل من فرص تفاعلهم مع الأفكار والمعلومات التي تلقى عليهم، ويحصر العملية التعليمية في زاوية تربوية ضيقة جداً.

لذلك لابد من تشجيع طريقة النقاش الهادف في قاعة الدرس وترقية النشاط خارج الدرس في مجال السيرة وتتمثل في أعمال المتعلم الخارجية... إذ لكل هذا دور حيوي في تنمية الملكة والفكر لدى الطلاب..

ويمكن إشراك المتعلم في بناء الدرس وفق الخطاطة الآتية:

(1) تطوير المناهج، حلمي أحمد الوكيل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7/ 1982م، ص 38.



3- تشجيع التفكير وتنمية القدرات:

إن المنهاج المختار هو المنهاج الذي يشجع التفكير وينمي، وقد حض القرآن الكريم على أسلوب التفكير للوصول إلى الإيمان، قال الله عز اسمه وتقدس كلماته: ﴿أَفَلَا يَنْظُرُونَ إِلَى الْإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ (17) وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ (18) وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ (19) وَإِلَى الْأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ (20)﴾ [سورة الغاشية]. وقال جل جلاله: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا رَوْحَيْنِ ابْتِغَاءً لِّلنَّاسِ النَّهَارِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (3)﴾ [سورة الرعد].

فالقرآن الكريم يوضح منهاجا لاحبا وأسلوبا رائعا في التعليم، ذلك بأنه يجعل المخلوق دائم التفكير والتدبر في السنن الكونية والاجتماعية.. والغاية من كل ذلك ترسيخ الإيمان الصحيح في قلوب العباد.

وإنه من الضروري اتباع هذا المنهج في تدريس السيرة النبوية؛ وذلك بأن نجعل تدريسها قائما على استنباط المفاهيم والقيم من كل أحداث السيرة النبوية في مكة والمدينة، أضف إلى هذا أن هذا المنهج ليس منفصلا عن البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه الطلاب، بل هو مرتبط به ارتباطا وثيقا. ولذلك فلا ينبغي أن تقتصر مناهج تدريس السيرة النبوية على النشاط في رحاب قاعات الجامعة فقط، بل لابد أن تتطرق إلى رحاب الكون وواقع الأمة وما يجري في المجتمعات المسلمة وغيرها. إذ الطالب الذي يستمد من السيرة النبوية العطرة قيما ومبادئ وأخلاقا ينبغي أن تكون له المقدرة على الاستفادة منها في حياته سواء في الجامعة أو خارجها.

4-إلزام الطلاب بأعمال خارج حصة الدرس:

تكليف الطلبة بعروض في جزئية من جزئيات السيرة، حتى تتسع مداركهم ويتعودوا على البحث والاجتهاد في السيرة العطرة.

تكليفهم بتلخيص كتاب من كتب السيرة النبوية: مثل الرحيق المختوم للعلامة للمباركفوري، أو فقه السيرة للداعية الإسلامي محمد الغزالي، أو السيرة النبوية للعلامة أبي الحسن الندوي أو دراسة في السيرة للدكتور عماد الدين خليل أو غيرها...

والتلخيص فن من فنون الكتابة والتأليف، وله أهمية لا يستهان بها في استيعاب الأفكار واختزان كم كبير من المعلومات في عبارات قليلة.. تجعل الطالب على معرفة تامة بكثير من المسائل المتعلقة بعلم السيرة النبوية.

تكليفهم بجمع ما تفرق في كتاب من كتب السيرة النبوية، مثل جمع "رحمة النبي ﷺ في المعارك من خلال سيرة ابن هشام"، أو السلام العالمي في السيرة النبوية من خلال مغازي الواقدي....

ثم المرحلة الأخيرة هي مرحلة التطبيق: تعطى للمتعلم حادثة من حوادث السيرة مثلا (غزوة الأحزاب) التي شملت مجموعة من السنن الإلهية، ثم يطبق هذه الواقعة على واقعنا المعاصر ويستخرج نفس السنن الإلهية التي تثبت ثباتها واطرادها، أو تثبت مقولة: ((التاريخ يعيد نفسه)).

فالمسلمون في غزوة الأحزاب تمثلهم الأمة الإسلامية والأحزاب تمثلهم أمريكا والصهيونية والغرب وغيرهم من الحاقدين على الإسلام.

العمل ضمن ورش عمل تطبيقية على شكل مجموعات: التدريب على تطبيق بعض أحداث السيرة النبوية على الواقع المعاصر (سنة الابتلاء أنموذجا)، وهنا نحتاج إلى الخطوات الآتية لنحقق نجاح الورشة:

المعرفة + الفهم + تطبيق المعرفة والفهم = إتقان المهارة

معرفة سنة الابتلاء في السيرة النبوية، وفهمها فهما دقيقا، وتطبيقها على الواقع المعاصر، ابتلاء الأمة بتكالب الأعداء عليها، وتقاعس أبنائها عن نصرتها...

وهذه التكاليفات تقسم على الفصول الجامعية، في كل فصل من الفصول يكلف الطالب بإنجاز عمل واحد من الأعمال السابقة (عرض، أو تلخيص، أو جمع، أو استنباط، أو تطبيق) يبدأ من السهل ثم الذي يليه وفق التدرج ومراعاة قدرات الطالب الفكرية.

5-التغذية والمراجعة:

ثم بعدها الأعمال التكوينية تأتي التغذية والمراجعة، أي تقويم المدرس لطلابه وإعطائهم تغذية راجعة عن أدائهم يسمح لهم بمراقبة تطورهم ومعرفة ما طرأ على مستواهم من تغير سلبي أو إيجابي في الأعمال البحثية التي كلفوا بها. إذن مناهج تدريس السيرة النبوية يعتمد أسلوب المحاضرة والحوار والمناقشة وإشراك الطالب في الدرس والتحليل والاستنباط والاستقراء بغرض تنمية التفكير لديه، مع تخصيص حصص للدروس التوجيهية والتطبيقية...إضافة إلى الاستفادة من الأساليب التكنولوجية الحديثة في التعليم.

هذا، وجودة منهاج التدريس يتحدد بمدى توافقه مع الأهداف المخطط لها مسبقاً. مع مراعاة استعداد الطلبة ومستوياتهم وتمكينهم من السعي لفهم المادة والإبداع فيها وتفجير طاقاتهم الفكرية ليصبحوا مستكشفين لمواجهة المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات من خلال التفكير العلمي السليم.

كما يجب على الأستاذ مراعاة الحالة النفسية للطلاب، وتجنب القسوة والشدة في التعامل، والتيسير والتخفيف، وتشجيع الطالب بكل الوسائل.

6- القراءة المصدريّة:

لا بد أن تكون القراءة المصدريّة جزءاً أساسياً في طريقة تدريس السيرة النبوية وتعليمها، وذلك لتنمية مهارة الطلاب على استخدام المراجع، باختيار الكتب التي تختص بدراسة موضوع معين، وقدرة الطالب على تلخيص الكتب تلخيصاً معبراً، وحصوله على الإجابة الصحيحة للأسئلة التي تثار داخل قاعة الدرس.

أضف إليه تنمية قدرته على التمييز بين المراجع التي تتناول السيرة بنظرة إسلامية حقيقية وبين تلك المراجع التي تنشوه مضمون السيرة، ومن هذه المراجع الأخيرة ما كتبه المستشرقون الحاقدون على الإسلام.

فضلاً عن ترقية أسلوبه في التعبير عن أحداث السيرة (كتابة ومشاهدة) وذلك من خلال الاطلاع على مراجع السيرة التي تتميز برصانة الأسلوب وسلامته.

وتتمية ميله نحو البحث الجاد في حقل السيرة وذلك من خلال المقالات التي يستعينون في كتابتها بالمراجع.

وهنا أمر من الأهمية بمكان الإشارة إليه، وهو عدم اعتماد الطلاب في دراستهم على جهد المدرس فقط وما يحصلون عليه من المقرر، بل من الضروري أن نشجعهم على تعزيز معارفهم وترسيخها وذلك بواسطة ما يحصلون عليه من المراجع التي تتلاءم مع الأهداف الحقيقية للسيرة.

• أنموذج تطبيقي موجز للدرس في السيرة:

لا يكتمل الحديث عن منهاج تدريس السيرة النبوية دون توضيح ذلك بأنموذج يبرز التطبيقات العملية لأهداف السيرة النبوية.

وفيما يأتي أنموذج لتخطيط الدرس:

موضوع المحاضرة: الهجرة النبوية من مكة إلى المدينة.

الأهداف:

- فهم الطالب لحديثات الهجرة النبوية وأسبابها، وللقيم السامية التي تمثلت فيها (المحبة، والبذل والتضحية بالنفس والنفس، الإيثار والنجدة، صدق الإخاء).
- قدرة الطالب على مناقشة أسباب الهجرة وحديثاتها، والوصول إلى النتائج والقيم المستفادة منها.
- ربط معاني الهجرة بواقع الأمة لاستشراف مستقبل أفضل على غرار المجتمع الأخوي بالمدينة.

طريقة التدريس:

يقوم المدرس بإلقاء محاضراته التي انتقاها من مراجع متنوعة ومصادر لها أهمية، وأعدّها إعداداً جيداً، يقوم بإلقائها بأسلوب سلس مشوق، مع التركيز على جوانب المحبة وعلى السنن الإلهية في الموضوع. واستخدام خريطة الهجرة من مكة إلى المدينة.

ثم استخدام أسلوب الحوار والمناقشة بين الطلاب ويقوم الحوار على الأسئلة والأجوبة، وعلى المعارف المسبقة لدى الطالب من أجل تنميتها أو تصحيحها وتقويمها.

القيم المستفادة:

- التوكل على الله تعالى في الأمور كلها.
- الأخذ بسنن الإعداد والحيلة والحرز.

- الثقة في نصره الله تعالى.
- محبة رسول الله ﷺ يُتنازل لها عن كل شيء من أمور الدنيا، ولا يُتنازل عنها لشيء.
- البذل والتضحية بالمال والنفس في سبيل الله.
- الإيثار، وصدق الأخوة.
- الشجاعة والثبات على الحق.



خاتمة:

إن السيرة النبوية معين لا ينضب ونبع متدفق لا يتوقف ودعامة رئيسة في البناء الروحي والذاتي والفكري للمتعلمين إذا أحسنّا تدريسها بطريقة منهجية مؤثرة ونافعة وناجحة..

وعليه، فإنّ تدريس السيرة بهذه المعاني العميقة والأهداف المفيدة والمعالم المنهجية اللاحقة ستُضفي على تدريسها حركة وحيوية وأمناً وطمأنينة وإقبالاً ورغبة مستمرة في دراستها وتتبع جوانبها والتأمل في دلائلها وفرائدها، ومن ثمّ نحقق واجباً مهماً من واجبات هذا النبي العظيم ﷺ علينا في الاهتمام بسيرته ونشر دعوته عبر توعية أجيال الأمة بأيامه الخالدة، والأخذ بدروسها وعبرها في مختلف مناحي الحياة.

فهل من همم ترنو أبصارها إلى إيفاء رسول الله محمد ﷺ حقه في تدريس سيرته الشريفة، وتقديمها من خلال منهاج واضح وأهداف واضحة تحقق مقاصد الشريعة ومطالبها، وتهدي الأمة إلى الصراط المستقيم، وترضي الله رب العالمين؛ لأنّ السيرة النبوية مصدرٌ من مصادر التشريع ومنهاج حياة؟

المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم كتاب رب العالمين.
- التربية وطرق التدريس، عبد الرحمن النحلاوي وعبد الكريم عثمان ومحمد خير عرقسوسي، السعودية، ط/1389هـ.
- تطوير المناهج، حلمي أحمد الوكيل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7/ 1982م.
- منهج التربية الإسلامية، محمد قطب، ط16، دار الشروق.
- نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية، أبو الحسن علي الندوي، دار الإرشاد للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، 1388هـ.

ملامح الأزمة الغذائية في العراق - دراسة تحليلية

م.د. عدنان عودة الطائي

جامعة المثنى/ كلية التربية

Features of the Nutritional Crisis in Iraq / An Analytical Study

Lecturer Dr. Adnan Uoda Al-Ta'i

University of Al-Muthanna / College of Education

Abstract

Iraq's national income specifically depends on oil whereas many Arab countries depend on agriculture in providing the nutritional products and the inputs for the transformational industries and in creating work opportunities for a lot of people. Besides, this field provides hard currencies that help the development programs. The deterioration of the Iraqi agricultural field hinders the development movement in the other fields so this field must take great attention from the government in its developmental tendencies particularly after the increase of the population and their nutritional demands.

الملخص:

يعتمد العراق بصورة خاصة في دخلة القومي على القطاع النفطي في حين تعتمد كثير من الدول العربية على القطاع الزراعي، في توفير المنتجات الغذائية والمدخلات الوسيطة للصناعات التحويلية وخلق فرص العمل لفئات واسعة من السكان، بالإضافة الى مساهمة هذا القطاع في توفير العملات الصعبة وبالتالي تمويل برامج التنمية، ويعيق تخلف القطاع الزراعي في العراق مسيرة التنمية في القطاعات الأخرى، لهذا فإن تنمية هذا القطاع يجب إن تحتل مكانة متميزة في التوجهات التنموية للدولة خاصة بعد تزايد السكان وزيادة الطلب على السلع الغذائية.

وقد تطورت الأزمة الغذائية في العراق في السنوات الأخيرة تبعاً لمعدلات نمو السكان والطلب الاستهلاكي على المنتجات الغذائية. وقد أصبح هناك شبه إجماع على إن أزمة الغذاء في العراق قد وصلت الى حد حرج يتجلى في تنامي الاعتماد على المصادر الخارجية لإطعام السكان، وتدهور نصيب الفرد من الإنتاج الزراعي وتراجع مساهمة القطاع الزراعي في الناتج المحلي والإجمالي. وقد أدى ضعف أداء القطاع الزراعي الى زيادة الواردات من السلع الغذائية لتلبية حاجات السكان من الأغذية الضرورية وليس لتحسين نوعيتها.

إن الموارد الطبيعية الهامة كوفرة الأراضي القابلة للزراعة والمياه والظروف المناخية المساعدة، عوامل تلعب دوراً مهماً في عمليات التوسع الإنتاجي ومن المجمع عليه إن الإنتاج الغذائي يعتمد بصفة خاصة والى حد كبير على الظروف الطبيعية، إلا انه من شبه المؤكد إن الحالة الراهنة التي عليها العراق من عجز غذائي تعود الى كون الإمكانيات والموارد المتاحة محلياً غير مستغلة بصفة مثلى في اغلب أنحاء العراق.

الكلمات المفتاحية: ملامح ، الأزمة الغذائية.

المقدمة:

منذ القدم والعراق يسمى بلاد الرافدين وارض السواد والزراعي وبلاد القمح وارض النخيل والأرض الخضراء والبساتين الأخضر ولوقت ليس بالقصير حتى مجيء العقد الخامس من القرن الماضي لتصبح. إيرادات النفط في العراق مصدراً أساسياً لمالية الدولة الداخلية والخارجية اتجه القطاع الزراعي نحو الاعتماد عليها من جانبين، أولهما استيراد الأدوات المختلفة اللازمة للإنتاج، وثانيهما استيراد المواد الغذائية الجاهزة للاستهلاك المحلي. فكلما زادت هذه الإيرادات ارتفعت القدرة على استيراد الأدوات الإنتاجية والمواد الاستهلاكية، والعكس بالعكس. ولكن تحت تأثير العوامل السياسية استخدمت العوائد النفطية بالمقام الأول لتمويل الإنفاق العسكري، كما أسهمت بفعل السياسات الاقتصادية المتبعة منذ عدة عقود

مساهمة فاعلة في تحويل الاقتصاد العراقي إلى استهلاكي. ولم ترصد هذه العوائد لإصلاح واستغلال الأراضي حتى المملوكة منها للدولة. بالنتيجة النهائية لا تشكل الأراضي المزروعة فعلاً سوى نسبة ضئيلة من المساحة الكلية، علماً بأن المقدرة المالية كبيرة واليد العاملة والأطر الفنية متوفرة والمصادر المائية كافية. الأراضي الصالحة للزراعة لا تتعدى 11,5 مليون هكتار أي 26% من المساحة الكلية للدولة. أما الأراضي المزروعة فعلاً فلا تتجاوز 5,5 ملايين هكتار أي 48% فقط من الأراضي الصالحة للزراعة و13% من المساحة الكلية، في حين يشكل حجم المياه في العراق ربع المياه المتاحة في العالم العربي، رغم المشاكل التي تثيرها تركيا حيث منابع دجلة والفرات. وقاد تحديد مستوى أسعار المواد الغذائية من قبل الحكومة في فترات غير مناسبة إلى إضعاف الاستثمارات الزراعية، كما ازدادت الهجرة إلى المدن نتيجة تدني الخدمات التعليمية والصحية في الريف، فانخفض عدد العمال الزراعيين انخفاضاً كبيراً. بفعل هذه العوامل ارتفعت الواردات الزراعية حتى أصبحت التغذية تابعة للخارج بصورة شبه كلية. وإذا كان هذا الوضع لا يثير قلق الحكومات العراقية المتعاقبة لتغيب الحريات وانعدام الإنتاجية وشيوع البطالة وتزايد الهجرة لدى الشباب العراقي فإن مشكلة الأمن الغذائي يتربع على قمة المشاكل في العراق.

أدّ ظلت مشكلة الغذاء ولعقود عديدة إحدى المشكلات التي تحتل الصدارة على المستوى المحلي فحظيت بالتنمية الزراعية باهتمام كبير حتى يتم التغلب على الاحتياجات الغذائية المتزايدة والضخمة في العراق، وقد حذرت منظمات مهتمة بالأمن الغذائي ومسؤولين وخبراء اقتصاديون محليون مؤخراً من أن انعدام الأمن الغذائي سيبقي إدارة العراق مرتعنة بأيدي قوى خارجية، وحثوا على العمل الجاد من أجل تقليص الفجوة الغذائية.

وحتى نهاية الثمانينيات لم تكن هذه التبعة تسترعي اهتمام المسؤولين إلا بالشعارات التي كانت تدعو إلى ضرورة تنويع مصادر الناتج المحلي الإجمالي. ولم يشعر العراقيون طيلة سنوات الحرب ضد إيران بنقص الإمدادات الغذائية، رغم التأثير السلبي للإنفاق العسكري والعمليات الحربية على التنمية الاقتصادية بصورة عامة والإنتاج الزراعي بصورة خاصة. ولما كانت العوائد النفطية غير كافية لتمويل هذه الحرب التي أنهكت الاقتصاد لمدة ثماني سنوات بات من اللازم الاقتراض من الخارج لدفع الفاتورة العسكرية واستيراد المواد الغذائية والمعدات الصحية. عندئذ أسهم إهمال القطاع الزراعي في تراكم الديون الخارجية التي غدت المشكلة المالية الأولى للبلد (نعوش، 2004).

خلال فترة طويلة دامت عدة عقود لم يحظ القطاع الزراعي باهتمام الحكومات العراقية المتعاقبة، رغم أهميته القصوى ووجود عوامل مشجعة بشرية ومناخية ومالية وفنية، أدى هذا الإهمال إلى إضعاف الإنتاج المحلي فأصبحت التغذية مرتبطة بالخارج، لذلك قادت العقوبات الاقتصادية إلى تدهور الحالة الغذائية والصحية ولم يستطع برنامج النفط مقابل الغذاء تحسين هذا الوضع إلا بصورة جزئية، إنها أزمة حاضرة ومستقبل أكثر من عشرين مليون إنسان ستعالج إن رفع الحصار وطُبقت سياسة اقتصادية ومالية حكيمة أو ستتحول إلى كارثة حقيقية إن اندلعت حرب جديدة.

إن العراق يخسر كل عام نحو 100 ألف دونم من أراضيه الزراعية نتيجة تدهور وضع التربة الزراعية في البلاد خلال الأعوام الخمس المنصرمة، فضلاً عن أن 90% من مساحة العراق تعاني من انجراف التربة نتيجة الرياح والعواصف وغيرها من التغيرات المناخية التي يشهدها العالم ومن ضمنها العراق.

إن "أقل المناطق تصحراً في العراق هي المناطق الشمالية في إقليم كردستان وبعدها المنطقة الوسطى، غير أن الجنوب هو أكثر المناطق العراقية تصحراً نتيجة لزيادة الملوحة في الأراضي الزراعية"، إذ إن "حالة التصحر أدت إلى هجرة الفلاحين للمناطق الحضرية والعمل في المدينة وترك الزراعة مما سبب تغييراً ديموغرافياً".

مشكلة البحث: تدور مشكلة البحث بكون العراق واحداً من أكثر الدول التي تعاني من أزمة الغذاء وتوفير الحاجيات الزراعية لسكانه وزادت المشكلة تعقيداً إذ ما علمنا أن أعداد السكان في تزايد مستمر يرافقه زيادة في تنوع حاجيات هؤلاء السكان للمحاصيل الزراعية في ظل العديد من المشاكل التي وقفت لتزيد الطين بله وفي مقدمتها الجفاف وندرت المياه وتلح التربة إلى جانب عوامل جغرافية أخرى ويقينا أنها عوامل جغرافية بحثه.

فرضية البحث: تقوم فرضية البحث على ان العراق من الدول التي تملك العديد من المقومات الجغرافية الطبيعية والبشرية التي تؤهلها للعودة لما كان عليه دولة تنتج الغذاء لسكانها وتزرع انواع المحاصيل الزراعية.

حدود البحث: تقف حدود البحث المكانية على العراق كدولة بحدودها الجغرافية تعاني المشكلة اعلاه في حين كانت الحدود الزمانية للبحث تمتد من عام 1970 الى العام 2010.

منهجية البحث: استخدم الباحث المنهج التاريخي والتحليلي فضلا عن الدراسة الميدانية وبالاتماد على بعض الجداول والمصادر التي وضعت اساسا لكتابة هذا البحث وليضع الحلول الصائبة لها.

مفهوم الأمن الغذائي:

يمكن التمييز بين مستويين للأمن الغذائي مطلق ونسبي، فالأمن الغذائي المطلق يعني إنتاج الغذاء داخل الدولة الواحدة بما يعادل أو يفوق الطلب المحلي وهذا المستوى مرادف للاكتفاء الذاتي الكامل ويعرف أيضاً بالأمن الغذائي الذاتي. (صالح الامين، 1996، 3)

ومن الواضح أن مثل هذا التحديد المطلق الواسع للأمن الغذائي توجه له انتقادات كثيرة إضافة إلى أنه غير واقعي، كما أنه يفوت على الدولة أو القطر المعني إمكانية الاستفادة من التجارة الدولية القائمة على التخصص وتقسيم العمل واستغلال المزايا النسبية. أما الأمن الغذائي النسبي فيعني قدرة دولة أو مجموعة من الدول على توفير السلع والمواد الغذائية كلياً أو جزئياً. (هادي احمد مخلف، 1980، 123) ويعرف أيضاً بأنه قدرة قطر ما أو مجموعة أقطار على توفير احتياجات مجتمعهم أو مجتمعاتهم من السلع الغذائية الأساسية كلياً أو جزئياً وضمان الحد الأدنى من تلك الاحتياجات بانتظام وبناء على هذا التعريف السابق فإن مفهوم الأمن الغذائي النسبي يعني بالضرورة إنتاج كل الاحتياجات الغذائية الأساسية بل يقصد به أساساً توفير المواد اللازمة لتوفير الاحتياجات من خلال منتجات أخرى يتمتع فيها القطر المعني أو الأقطار المعنية بميزة نسبية على الأقطار الأخرى. وبالتالي فإن المفهوم النسبي للأمن الغذائي ينبغي أن يؤسس على ثلاث مرتكزات.

1- وفرة السلع الغذائية، 2- وجود السلع الغذائية في السوق بشكل دائم، 3- أن تكون أسعار السلع في متناول المواطنين. فمفهوم الاكتفاء الغذائي الكامل يعتبر مفهوماً عاماً وغير واضح إذا لم يوضع في إطار جغرافي وتاريخي محدد، كما أنه في بعض الأحيان يحمل شحنة أيديولوجية.

ويتعلق التحفظ الثاني بنسبية مفهوم الاكتفاء الذاتي الغذائي، هل هو عند الحد الأدنى في توفير الاحتياجات الغذائية أو الحد المتوسط أو الحد الأعلى، فلا بد من ربط هذا بالمستوى الاقتصادي والمعيشي للمجتمعات أو المجتمع موضع الدراسة (عبد السلام، 1998، ص220). كما يعتبر التحفظ الثالث أن الاكتفاء الذاتي الغذائي الكامل قد يكون هدفاً قومياً نبيلاً، إلا أن تحقيقه مرتبط بالدرجة الأولى بالموارد المتاحة وقدرتها على الوفاء بالاحتياجات. وقد يقرر أحد الأقطار المضي في تحقيق هذا الهدف، إلا أن ذلك يكلفه تضحيات اقتصادية واجتماعية باهظة إذا ما قورنت بحلول أكثر وسطية. أما التحفظ الأخير فيتعلق بمدى العقلانية في القرار الاقتصادي القاضي بسياسة الاكتفاء الذاتي الغذائي الكامل، إذ الموارد الزراعية محدودة وقطاع الزراعة هش لأنه يرتبط بصورة مباشرة بالتغيرات المناخية مما يجعل التعويل عليه بصورة مطلقة قراراً اقتصادياً غير رشيد. كما أنه في ظل العولمة الاقتصادية وما رافقها من تحرير التبادل التجاري في إطار المنظمة العالمية للتجارة، فإن معيار الاختيار الرشيد يميل إلى اعتبار التكلفة الأفضل بغض النظر أو دون تمييز بين إنتاج محلي أو إنتاج خارجي. وهناك اعتبار ثالث يتعلق بارتفاع مستويات المعيشة وتعدد متطلبات وأذواق المستهلكين لدرجة يصعب معها أن تنتج كلها محلياً.

ورغم وجهة التحفظات حول مفهوم الاكتفاء الغذائي الذاتي الكامل فإن اعتماد سياسة الاكتفاء الذاتي الكامل أو الجزئي من السلع الاستهلاكية يعتبر خياراً إستراتيجياً يجب على الدول العربية عدم التنازل عنه مهما كلف من ثمن. ونجد

على المستوى العالمي أمثلة حية في التضحية الاقتصادية في سبيل تحقيق الاكتفاء الذاتي في بعض السلع الأساسية، كما هو الحال في سياسة زراعة الأرز وزراعة القمح في العربية السعودية (الراوي، 1993، ص75).

وعلى العموم فإن الباحثين الاقتصاديين يعتبرون أنه في ظل التحولات الاقتصادية العالمية وما رافقها من تحرير التبادل التجاري فإن مفهوم الاكتفاء الغذائي الذاتي الكامل مفهوم طوباوي بل مرفوض لأنه يؤدي إلى إيقاف جميع العلاقات التجارية الخاصة بالمواد الغذائية مع الدول الأخرى. لذا فإن معظم الدارسين يميلون إلى استخدام مفهوم الأمن الغذائي بدل الاكتفاء الغذائي الكامل لخلوه من أي شحنة دلالية (أيديولوجية).

تشخيص أزمة الأمن الغذائي في العراق

تتركز هذه الدراسة على تحليل بعض مظاهر أزمة الغذاء في العراق مركزاً على تدني مستوى الاكتفاء الذاتي وحجم الفجوة الغذائية وتطورها وحجم المعونات الغذائية، إضافة إلى أسباب الأزمة من خلال التركيز على العوامل الديمغرافية والطبيعية والخيارات التنموية الاقتصادية وأثرها على استفحال الأزمة.

وليس منيع هذا الاهتمام أن الغذاء يشكل جوهر صراع الإنسان من أجل البقاء، بل لعل فشل هذه الجهود في تجاوز المشكلة الغذائية التي يعاني منها العراق زاد من ضرورة تقييم ومراجعة هذه الجهود، فقد دخلت أوضاع الزراعة والغذاء في العراق منذ بداية التسعينات مرحلة حرجية، تمثلت في تنامي الطلب على المنتجات الزراعية عموماً والغذائية على وجه الخصوص، نتيجة ارتفاع معدلات النمو الديمغرافي يلاحظ جدول رقم (1) الذي يوضح التدرج في تزايد أعداد السكان للفترة من 1977-2009 والفقر النوعية في الدخل الفردية بعد عام 2003.

جدول رقم (1) يوضح التدرج في زيادة سكان العراق للسنوات 1977-2009م (بالألف)

السنة	ذكور	أناث	مجموع
Year	Male	Female	Total
*1977	6183	5817	12000
1979	6603	6218	12821
1983	7504	7082	14586
1984	7756	7321	15077
1985	8015	7570	15585
1986	8283	7827	16110
*1987	8396	7939	16335
1988	8675	8207	16882
1992	9731	9218	18949
1995	10541	9995	20536
1996	10843	10281	21124
1998	11328	11374	22702
2000	12047	12039	24086
2001	12424	12389	24813
2003	13216	13124	26340
2004	13629	13510	27139
2005	14055	13908	27963
2008	16058	15837	31895
2009	16163	15942	32105

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية، 2008-2009.

بالإضافة إلى ارتفاع أسعار المواد الغذائية في الأسواق العالمية وتقلص الأهمية النسبية للقطاع الزراعي وقد نجم عن هذا الوضع تفاقم العجز الغذائي وبالتالي اللجوء إلى المصادر الأجنبية لسد هذا العجز. وتعتبر أسباب الفجوة الغذائية^{1(*)} في العراق متعددة ومتشعبة ويختلف الدور الذي تلعبه هذه الأزمة في أي بلد حسب ثقل السكان وتوزيعهم بين الريف والحضر، وندرة أو محدودية الموارد الطبيعية والمالية، أو عدم نضوج الهياكل الإدارية والتنظيمية في الدول، وعدم الاهتمام بالزراعة ضمن مخططات التنمية، وهي عوامل لها تأثير مباشر أو غير مباشر على الإنتاج والإنتاجية واستغلال الطاقات المتاحة.

ويقودنا تشخيص جذور أزمة الغذاء في العراق وتحليل العوامل الكامنة وراءها إلى الحديث عن جملة من العوامل المؤثرة فيها، ويمكن تلخيصها في:

- 1- العوامل الديمغرافية.
- 2- العوامل الطبيعية.
- 3- الخيارات التنموية الكلية.
- أو يمكن إيجازها في النقاط التالية:
- 1- ارتفاع معدلات النمو الديمغرافي.
- 2- التحسن في مستويات الدخل.
- 3- تدني نسبة الأراضي المزروعة فعلاً.
- 4- أهمية الزراعات المطرية مقارنة بالمروية حيث تعتمد الأولى بشكل أساسي على الظروف المناخية.
- 5- النمط الاستهلاكي أذ تشكل الحبوب وأهمها القمح بالدرجة الأساس أهم سلعة غذائية استهلاكية في العراق.
- 6- التوزيع اللامتكافئ للموارد الزراعية في العراق.
- 7- ندرة المياه وسوء استغلال المتاح منها وهدره.
- 8- تدني الإنتاجية الزراعية وفشل السياسات الزراعية أجمالاً.

والسؤال الذي يطرح هنا: ما تأثير هذه العوامل في مشكلة الأزمة الغذائية ودرجة الاكتفاء الذاتي؟ وللإجابة على هذا التساؤل سنحاول رصد ملامح الأزمة الغذائية في العراق، ثم العوامل المؤثرة في الأزمة وأخيراً إبعاد هذه الأزمة.

ملامح الأزمة الغذائية في العراق:

يعتمد العراق ومنذ سنوات ليست بالبعيدة على القاع النفطي في توفير المنتجات الغذائية والمدخلات الوسطية للصناعات التحويلية وخلق فرص العمل لفئات واسعة من السكان، بالإضافة إلى مساهمته في توفير العملات الصعبة وبالتالي تمويل برامج التنمية. ويعيق تخلف القطاع الزراعي مسيرة التنمية في القطاعات الأخرى. لهذا فأن تنمية هذا القطاع يجب أن تحتل مكانة متميزة في التوجهات التنموية خاصة بعد تزايد السكان وزيادة الطلب على السلع الغذائية. وقد تطورت الأزمة الغذائية في العراق تبعاً لمعدلات نمو الإنتاج والطلب الاستهلاكي على المنتجات الغذائية. وقد أصبح هناك شبه أجماع على أن أزمة الغذاء في العراق قد وصلت إلى حد حرج يتجلى في تنامي الاعتماد على المصادر الخارجية لإطعام السكان، وتدهور نصيب الفرد من الناتج الزراعي، وتراجع مساهمة القطاع الزراعي في الناتج المحلي الإجمالي كما يظهر في الجدول رقم (2).

ويتضح من الجدول رقم (2) ضعف الناتج الزراعي الإجمالي قياساً إلى الناتج المحلي مما يؤثر ذلك على ملامح أزمة غذائية تزامناً مع تزايد أعداد السكان وارتفاع الطلب على الإنتاج الزراعي بسبب زيادة الاستهلاك.

1 يقصد بها الفرق الكمي والنوعي لأعلى وأقل انتاج زراعي بين سنتين في مكان ما.

جدول رقم (2) يوضح الناتج المحلي الإجمالي والناتج الزراعي (بالأسعار الجارية) خلال الفترة 2006-2008.

السنوات	2006	2007	2008
الناتج المحلي الإجمالي	54846.00	72486.00	110423.00
الناتج الزراعي الإجمالي	3713.00	4335.00	4477.00

المصدر: المنظمة العربية للتنمية الزراعية، الكتاب السنوي للإحصاءات العربية. المجلد رقم (29)، الخرطوم، 2009، ص11.

وعند ملاحظة الجدول رقم (3) الذي يوضح تراجع نصيب الفرد من الإنتاج الزراعي في السنوات الأخيرة إذ انتقل من حوالي 315 دولاراً أمريكياً عام 1998 إلى حوالي 298 دولاراً عام 2000. ويتضح كذلك مساهمة الزراعة في الناتج المحلي من حوالي 14% تقريباً سنة 1998 إلى 11,3% كما يظهر تدهور قيمة الإنتاج الزراعي.

جدول رقم (3) نصيب الفرد من الإنتاج الزراعي للفترة من 1990-2000

السنوات	1990	1998	1999	2007
الناتج المحلي الإجمالي (مليار دولار)	477.4	586.5	529.5	709
الناتج الزراعي (مليار دولار)	58.3	81	80.4	80.3
إسهام الناتج الزراعي في الناتج الإجمالي (%)	12.2	13.8	12.8	11.3
نصيب الفرد من الناتج (الزراعي) بالدولار	233	315	305	298

المصدر: التقرير الاقتصادي العربي الموحد، أيلول، 2001، ص35-36.

وقد أدى ضعف أداء القطاع الزراعي إلى زيادة الواردات من السلع الغذائية لتلبية حاجيات المواطن العراقي من الأغذية الضرورية وليس لتحسين نوعيتها وهو ما يظهر جلياً في شبه ثبات نصيب الفرد اليومي من إمدادات السعرات الحرارية، كما يعيق هذا الضعف الهوة بين الطلب على الغذاء والإنتاج المحقق، ويرجع فرضية إن العراق يستهلك أكثر مما ينتج.

إن الموارد الطبيعية الهامة كوفرة الأراضي القابلة للزراعة والمياه والظروف المناخية المساعدة، عوامل تلعب دوراً مهماً في عمليات التوسع الإنتاجي، ومن المجمع عليه إن الإنتاج الغذائي يعتمد بصفة خاصة وإلى حد كبير على الظروف الطبيعية، إلا أنه من شبه المؤكد إن الحالة الراهنة التي عليها العراق من عجز غذائي تعود إلى كون الإمكانيات والموارد المتاحة في العراق غير مستغلة بصفة مثلى، فالعراق يزخر بأرض هامة قابلة للزراعة تقدر بحوالي 40 مليون هكتار، بالإضافة إلى موارده البشرية التي تبلغ 30 مليون نسمة أكثر من ثلثهم تقريباً يعملون في قطاع الزراعة (التقرير الاقتصادي العربي، ص37). ورغم المحدودية النسبية في بعض ضروريات التوسع الإنتاجي الزراعي مثل المياه، فإن للعراق من المقومات ما يكفي ليخرج من وضعية المستورد للغذاء إلى وضعية المصدر له.

العوامل المؤثرة في أزمة الغذاء:**1- العوامل الديموغرافية.**

يعد التزايد السكاني الذي يشهده العراق في السنوات الأخيرة من المبررات التي تصاغ لمشكلة الغذاء، فقد شهد السكان تسارعاً ملحوظاً بمعدل بلغ تقريباً 1% سنوياً عام 2010 وهو معدل يفوق متوسط معدلات نمو الإنتاج الزراعي في نفس الفترة، مما أدى إلى اختلافات على مستوى عرض وطلب الغذاء. كما إن هذا التزايد الكمي في السكان رافقه تغيير جوهري في توزيع السكان بين الريف والحضر، فقد أدت الهجرة الريفية إلى المدن في السنوات الأخيرة سيما بعد سقوط النظام المباد، إلى تزايد كبير لسكان المدن وحرمان القطاع الزراعي في المناطق الريفية من اليد العاملة، مما أدى إلى تراجع أداء القطاع الزراعي وبشكل كبير في كثير من مناطق العراق (www.aljazeera.net).

كما أدى تحسن الوضع الاقتصادي في القطر في السنوات الأخيرة إلى ارتفاع مستويات الدخول الفردية وتغيير النمط الغذائي الاستهلاكي تبعاً لذلك، وإلى تراجع نسبة السكان الزراعيين إلى مجموع السكان نتيجة استقطابهم من طرف القطاعات الأخرى سيما الأمنية منها، وبصاحب النمو الاقتصادي عادة تعديل في توزيع السكان بين الريف والحضر، بحيث يتوالى انخفاض سكان الأرياف وازدياد سكان الحضر. ويؤدي هذا التعديل إلى التوسع العمراني على حساب الأراضي الزراعية في البلاد وهو ما يحصل في الآونة الأخيرة، وبالتالي فإن الهجرة الريفية أدت إلى تنذبذبات الإنتاج الزراعي وبشكل كبير مالم يقابلها تحسن ملحوظ في إنتاجية المزارعين.

وقد أثبتت الدراسات إن متوسط الاستهلاك الكلي أعلى وأكثر تنوعاً في الحضر منه في الريف، فانتشار الحضر وتركز السكان يدفعان إلى زيادة الطلب على السلع الغذائية وتغيير أنماطه بفعل محاكاة النمط الاستهلاكي المستورد، ونتيجة للتحسن في القدرات الشرائية للأفراد الذين أصبحوا يتوقعون إلى استهلاك أفضل وأكثر تنوعاً.

2- العوامل الطبيعية.

رغم الإمكانات الطبيعية- الزراعية التي تهمنا هنا - الهائلة التي يحظى بها العراق من مساحة قابلة للزراعة تبلغ حوالي (39%) مليون دونم، فإن العراق لم يفلح بعد في إشباع حاجيات مواطنيه من إنتاج أراضيه. فقد أدى عدم كفاية مصادر المياه وسوء استغلالها والميل نحو الانتقال من الزراعة المطرية في المناطق الشمالية إلى الزراعة المروية، إلى تزايد سريع للطلب على المياه وخاصة المياه الجوفية في المناطق الشمالية، مما عمق مشكلة الغذاء.

ويرجع قصور الإنتاج الزراعي في العراق عن إشباع الحاجيات الغذائية للسكان إلى جملة من العوامل أهمها:

- 1- انخفاض نسبة الأراضي الصالحة للزراعة مقارنة مع المساحة الكلية، حيث لأتمثل سوى (8%) منها. كما يلاحظ تدني نسبة ما هو مزرع فعلاً من هذه المساحة، إذ تصل مساحة الأراضي الزراعية حوالي (3826.25) هكتار مجموع الأراضي القابلة للزراعة، وهو ما يبرهن على أن نحو ثلثي الأراضي القابلة للزراعة ليس مستغلاً، يلاحظ جدول رقم (4) الذي يوضح استخدامات الأراضي في العراق للفترة 2007-2008.
- 2- اعتماد أغلب الأراضي الزراعية في المناطق الشمالية من العراق على العوامل المناخية التي تتميز بالتنذبذبات والنقل من عام إلى آخر.

- 3- ندرة المياه في الآونة الأخيرة وسوء استغلالها وهدرها، إذ يعد العراق جزءاً من الوطن العربي الذي يعد من أقل مناطق العالم وفرة للمياه. إذ لا يوجد في المنطقة ما يقارب 1% من الموارد المائية العالمية المتجددة، كما لا يتجاوز معدل حصة الفرد من الموارد المائية حوالي 1000 متر مكعب في السنة مقابل 7000 متر مكعب للفرد في العالم كمتوسط سنوي.

جدول رقم (4) يوضح استخدامات الأراضي في العراق للفترة 2007-2008. (1000هكتار).

السنة	مساحة المحاصيل	المستديمة	مساحة المحاصيل	الموسمية	المساحة	مساحة	مساحة
	المطرية	المروية	المطرية	المروية	المتروكة (1)	الغابات	المراعي
2007	-	268.50	1233.00	2328.50	3149.75	1764.25	32629.00
2008	-	268.50	1384.50	2173.25	3149.75	1764.25	32629.00

المصدر: المنظمة العربية للتنمية الزراعية، الكتاب السنوي للإحصاءات الزراعية العربية - المجلد رقم (29)، الخرطوم، 2009، ص 10.

- (1)- تشمل المساحات من الأراضي الزراعية التي لا يتم استغلالها في أحد أو بعض المواسم لعدم كفاية مياه الري أو لاستعادة قدرتها الإنتاجية أو لأسباب أخرى.

كما يمكن تحسين استغلال هذه الموارد لتعويض النقص الكمي الحاصل فيها عن طريق اتباع أساليب الري العصرية والترشيد. ولئن كان لتزايد السكاني دور سلبي في عرض الإنتاج الزراعي أصبح بموجبه هذا الأخير غير قادر

على مواجهة الطلب على السلع الغذائية، لهذا التزايد البشري علاقة بالموارد الطبيعية. فبالإضافة إلى ندرة الموارد الطبيعية أصلاً، فإن للتصحّر والجفاف والتعرية والتحوّلات التي يعرفها المناخ ودور الإنسان في الاستنزاف اللاعقلاني للخيرات الطبيعية في البلد وتدمير البيئة دوراً كبيراً في استفحال أزمة الغذاء في العراق.

3- الخيارات التنموية.

يقودنا فشل الجهود المبذولة من قبل الجهات المختصة في تأمين ما يحتاجه المواطن العراقي من الغذاء الى التساؤل عن المكانة المعطاه للتنمية القطاع الزراعي ضمن مخططات التنمية الاقتصادية التي تبنتها الدولة في الماضي. وتتطوي عملية التنمية عادة على تحول الاقتصاد من وضع تهيمن فيه الزراعة الى اقتصاد يتعاضد فيه دور القطاعات الاقتصادية الأخرى. وفي كثير من الاستراتيجيات التنموية في الدول النامية ومنها العراق - التي تتراوح بين التنمية القائمة التصنيع، من خلال بدائل الواردات او إستراتيجية النمو الذي تقوده الصادرات، لا تقوم الزراعة الا بدور ثانوي داعم، وكثيرا ما كانت تغفل أهمية التفاعلات الايجابية بين الزراعة والقطاعات الأخرى، كما لا يعطى اهتماما كبيراً لتعزيز البحث والاستثمار في الزراعة. فكثيرا من اقتصادي التنمية لم يعيروا القطاع الزراعي الا أهمية ضئيلة نسبياً.

ويعد إهمال القطاع الزراعي في التوجهات التنموية العامة وفي المراحل الأولى لظهور بوادر الأزمة الغذائية، أحد أهم العوامل الكامنة وراء تعميق العجز الغذائي في العراق، بالإضافة إلى عدم نجاعة السياسات الزراعية المتبعة للحد من التبعية الغذائية للخارج وتحقيق الاكتفاء الذاتي على المستوى المحلي. وإذ كان للعوامل الديمغرافية والطبيعية والتوجهات التنموية العامة دور أساسي في تفسير الحالة الغذائية التي يعيشها العراق، فإن أهم أسباب العجز الغذائي في العراق يكمن في التوزيع غير المتوازن للموارد والطاقت اللازمة للتنمية الزراعية، من موارد طبيعية وبشرية ومالية.

وما يثير الدهشة هو إن نرى العراق بما يمتلكه من موارد طبيعية وبشرية ومالية أصبح عاجزاً عن تلبية طلب أبناءه من الغذاء من انتاجه المحلي، ومع تزايد قصور الإنتاج الغذائي عن مقابلة معدلات الطلب الاستهلاكي على السلع الغذائية، ظلت الفجوة الغذائية تتسع في البلد حتى أصبحت في الوقت الراهن من اكبر التحديات التي تواجه الأمن القومي العراقي.

أبعاد الأزمة الغذائية.

يمكن قياس تجليات المشكلة الغذائية هذه بحجم وتطور الفجوة الغذائية ودرجة الاكتفاء الذاتي من السلع الغذائية.

الفجوة الغذائية في العراق:

تتصف الفجوة الغذائية في العراق بالتذبذب من سنة لاخرى بسبب التغير في الإنتاج الزراعي (النباتي والحيواني) وحجم الاستهلاك وتقلبات الأسعار العالية للسلع الغذائية. ويعاني العراق من فجوة غذائية حادة في تزايد مع الزمن منذ فترة التسعينات. وأصبح تمويل استيراد الغذاء عبئا ثقت تحت وطأته معظم الموازنات المالية للدولة ويستنزف جزءا لا يستهان به من الدخل القومي للبلد الذي يتجه نحو الأسواق العالمية لسد الحاجة المتفاقمة الى الغذاء في العراق. وهناك عجز في معظم المواد الغذائية وتعتبر الحبوب - خاصة القمح - من أهم السلع الغذائية المستوردة، إذ تمثل نسبة وارداتها حوالي 65% من الواردات الغذائية إذ ان ما ينتج من هذه المادة الغذائية الإستراتيجية قليل جدا لا تتلائم مع حجم السكان ومساحة الأراضي الزراعية في البلد، ويستورد العراق أيضاً 100% من احتياجاته من السكر ونفس النسبة من احتياجاته من الزيوت والبقوليات، في حين تبلغ نسبة الاكتفاء الذاتي من الخضار والفواكه ولحوم الدجاج والأسماك حوالي 65%، يلاحظ جدول رقم (5) وخارطة رقم (1) الذي يوضح بيانات عن المساحات المزروعة وكميات الإنتاج للمحاصيل الزراعية ومنها الإستراتيجية، إضافة إلى جدول رقم (6) الذي يوضح بيانات عن الثروة الحيوانية لعام 2008.

جدول رقم (5) يوضح المساحة والغلة والإنتاج للمحاصيل والخضراوات لسنة 2008

Crop	الإنتاج (طن)	الغلة (كغم/دونم)		المساحة المحصودة (100دونم)	المساحة المزروعة (100دونم)	المحصول	
	Production	Yield (Kg / Donum)		Harvested Area	Cultivated Area		
	(00Ton)	المساحة المحصودة	المساحة المزروعة	(00 donum)	(00 donum)		
		Harvested Area	Cultivated Area				
Gereals:						الحبوب:	
Wheat	12550	341.9	218.6	36702	57412	الحنطة	
Barley	4040	235.1	74.9	17185	53950	الشعير	
Paddy	2482	735.5	731.9	3374	3390	الثلث	
Maize (Seeds only)	2880	591.3	587.3	4870	4903	الذرة الصفراء (الحبوب بدون كالح)	
Millet	45	227.0	227.0	197	197	دخن	
Oil Seeds:						البذور الزيتية:	
Sesame	182	280.2	277.8	650	656	السهم	
Sun flower	96	506.2	497.8	190	193	زهرة الشمس	
Ground nuts	61	868.1	868.1	70	70	فستق الحقل	
Tuber and Bulb:						درنيات وابصال:	
potato	3488	2641.5	2641.5	1320	1320	بطاطا	
Garlic	362	1961.3	1961.3	184	184	ثوم	
Dry Onion	1168	2110.8	2110.8	553	553	بصل يابس	
Legumes:						البقوليات:	
Dry broad beans	128	757.4	757.4	169	169	باقلاء يابسة	
Chick peas	2	134.0	4.2	13	415	حمص	
Oats	3	525.6	525.6	6	6	هرطمان	
Lentils	2	329.8	7.3	5	215	العدس	
Green gram	159	240.5	240.5	661	661	الماش	
Con. Table (3/5) A						تابع جدول (3/5) أ	
Crop	الإنتاج (100طن)	الغلة (كغم/دونم)		المساحة المحصودة (100دونم)	المساحة المزروعة (100دونم)	المحصول	
	Production	Yield (Kg / Donum)		Harvested Area	Cultivated Area		

	(00Ton)	المساحة المحسودة	المساحة المزروعة	(00 donum)	(00 donum)		
		Harvested Area	Cultivated Area				
Crops for Industrial uses:						محاصيل لأغراض صناعية:	
Sugar Beet	-	-	-	-	-	البنجر السكري	
Sugar cane	37	5000.0	5000.0	7	7	قصب السكر	
Cotton	116	381.8	379.8	305	306	القطن الزهر	
Tobacco	-	-	-	-	-	تبغ	
Tunbak	1	320.0	320.0	2	2	تنباك	
Vegetables:						الخضروات:	
Okra	1320	1638.2	1636.4	806	807	باميا	
Tomato	8024	3865.9	3810.5	2076	2106	طماطة	
Green string beans	773	1540.8	1540.8	502	502	لوبيا خضراء	
Melon	2059	2457.1	2457.1	838	838	بطيخ	
Water melon	4557	3140.9	3140.9	1451	1451	رقي	
Caulifolwer	309	3268.4	3268.4	94	94	قرنابيط	
Cabbage	211	3368.4	3368.4	63	63	لهانة	
Lettuce	1186	4419.0	4419.0	268	268	خس	
Spring Onion	3362	3667.9	3667.9	917	917	بصل أخضر	
Green beans	79	1185.0	1178.8	67	67	فاصوليا خضراء	
Green broad beans	1709	1787.1	1787.1	957	957	باقلاء خضراء	
Squash	1161	3189.5	3175.5	364	366	قرع	
Eggplant	4061	4786.3	4783.1	848	849	باننجان	
Green pepper	695	2130.9	2130.9	326	326	فلفل اخضر	
spinach	146	1691.8	1691.8	86	86	سبانغ	
Swiss chard	279	1814.1	1814.1	154	154	سلق	
Carrots	385	2972.9	2972.9	130	130	جزر	
Cucumber	3810	2123.8	2122.2	1794	1795	خيار	

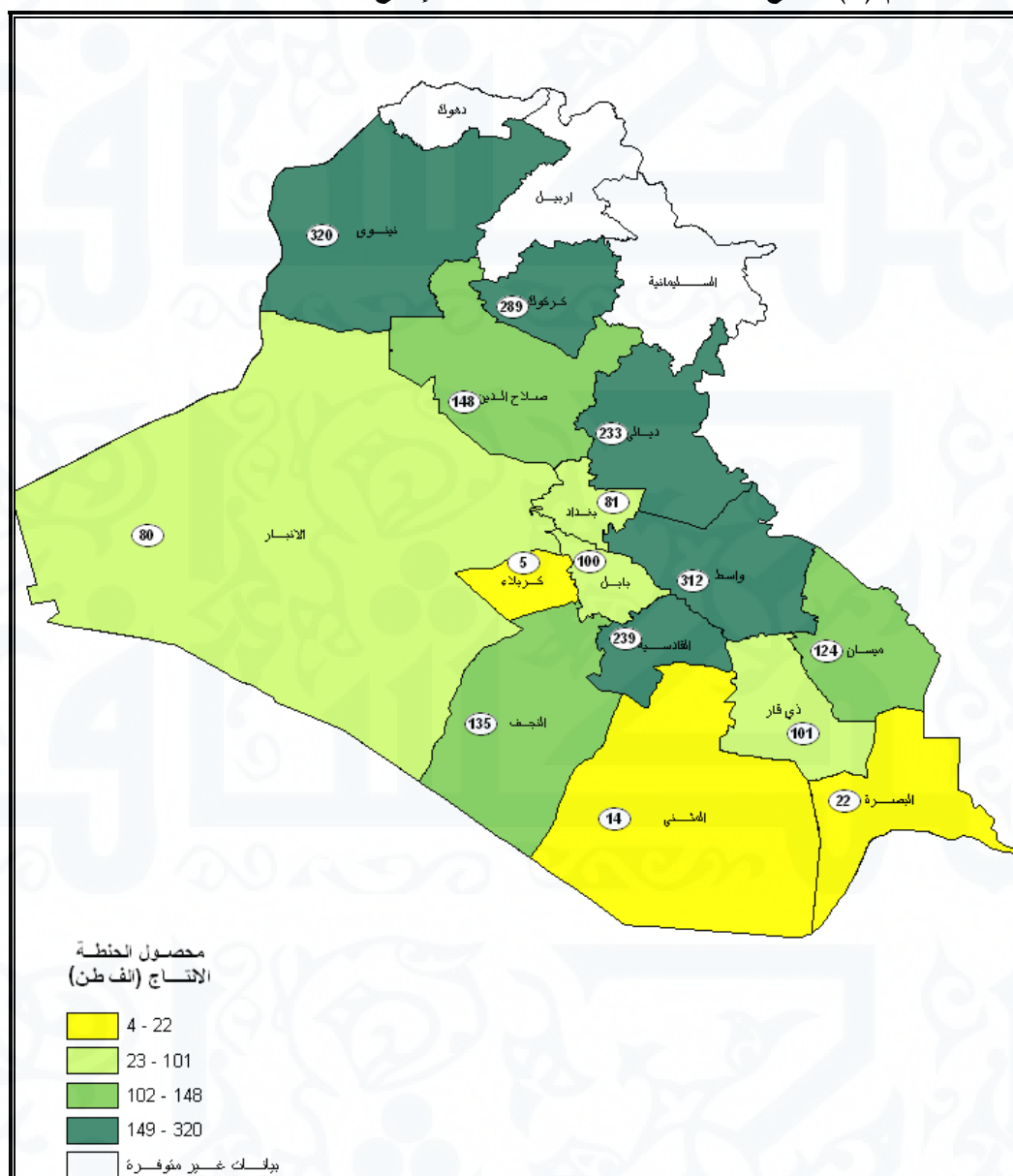
المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية، 2008-2009.

جدول رقم (6) يوضح بيانات عن الثروة الحيوانية لعام 2008.

عدد الحيوانات حسب النوع (بالآلف)						
NUMBER OF LIVESTOCK BY KIND (000)						
النوع	السنة				Year	
	1974	1976	1978	1986	2001	*2008
اغنام	8526	8401	9723	8981	6009	7722
ماعز	2584	2989	2059	1476	736	1475
ابقار	2048	1804	1698	1578	1232	2552
جاموس	184	146	170	141	118	286
إبل	-	-	-	-	23	58

المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية، 2008-2009.

خارطة رقم (1) توضح تصنيف المحافظات حسب كمية الإنتاج لمحصول الحنطة لسنة 2008.



المصدر: وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية، 2008-2009.

وبعد الاحتلال الأمريكي للعراق فان الزراعة أخذت بالتدهور وازدادت المشاكل التي تعاني منها ومن الأسباب التي أدت إلى تدني مستوى الزراعة والإنتاج الزراعي وهجرة الفلاحين لأراضيهم بسبب الجوع والبطالة (البغدادي، 2011، ص54). وان ضعف مستويات المسؤولين الفنيين والإداريين وانعدام خبراتهم أدت إلى الأزمة والتدهور وتدني الزراعة ونتاج عنها الأزمات الزراعية التالية:

1. شحة المياه - ومن أسبابها عدم حصول العراق على حصته المائية من دول المصادر المائية نتيجة ضعف المفاوضات العراقي وعدم مطالبته بالحصة المتفق عليها استنادا للقانون الدولي وكذلك سد إيران لكل المنافذ الاروائية للأنهر العراقية التي مصدر مياها إيران وسد منافذ هور الحويزة في ميسان أدى إلى جفاف الأراضي وهجرة السكان وكذلك ضعف الخطة الاروائية في توزيع الحصص المائية على الفلاحين والتي هي بعيدة كل البعد عن العدالة والنزاهة.
2. ازدياد ملوحة الأراضي نتيجة شحة المياه وتلوثها بسبب قطع إيران لمياه الأنهر والروافد والجداول الواردة من إيران وكذلك من نهر الكارون الإيراني المياه الملوثة في شط العرب مما زاد الملوحة في المياه وأراضي البساتين والزراعة نتيجة السقي بالمياه الملوثة وفي نهر دجلة ازدياد نسبة الكيماوية الصناعية التي تصب فيه من المخلفات الصناعية.
3. عدم اهتمام وزارة الزراعة بالزراعة نتيجة عدم وضع خطة زراعية عقلانية ولم توفر المستلزمات المطلوبة للفلاحين والمشكلة عدم خبرة المسؤولين وإنما المحاصصة السياسية بموجبها وزعت المناصب الوزارية على المشاركين في العملية السياسية.
4. انقطاع الكهرباء المستمر وما له من تأثير كبير على تشغيل مضخات المياه وعدم سقي المزارع والبساتين لعدة أيام مما يسبب تلف المزروعات والبساتين.
5. ارتفاع أسعار البذور وعدم صلاحية بعضها لكونها تالفة لعدم فحصها في مختبرات السيطرة النوعية ولذلك يكون الإنتاج الزراعي قليل ولم تقم وزارة الزراعة بتوزيع البذور على المزارعين.
6. ارتفاع أسعار السماد الكيماوي وعدم صلاحية بعضه خاصة الإيراني والأردني وتوقف الشركات المنتجة للسماد وقد وصل سعر الطن الواحد إلى (500) ألف دينار وارتفاع سعره يزيد من كلفة إنتاج الخضر. أما الزراعة المغطاة فإنها تحتاج إلى كميات كبيرة من السماد.
7. ارتفاع أسعار النايلون لتوقف المعامل عن إنتاجه في العراق والمتوفر في الأسواق مستورد بواسطة التجار وذا أسعاره عالية وهو من الأنواع الخفيفة الذي يطير في الهواء عند هبوب الرياح وسقوط الأمطار ويسبب تكسر المزروعات الجديدة أو تلطشها بالطين.
8. ارتفاع أسعار المبيدات واللقاحات واغلبها تالفة وغير صالحة للاستعمال وتلوث التربة وبدلاً من إتلافها في بلدان صناعتها يشتريها التجار والمتضرر الوحيد هو الفلاح وتلك اللقاحات سببت موت وجبات كثيرة الدواجن في الحقول وخسارة كبيرة للمربين خاصة في كربلاء والنجف والفرات والأوسط ممن اضطروا إلى بيع بيوتهم لتسديد الديون التي بذمتهم.
9. ارتفاع أسعار المكنائن والمعدات الزراعية المستوردة والتي كانت سابقاً تباع للمزارعين بأسعار مدعومة وبعضها مجاناً.
10. ارتفاع أسعار الوقود وأجور النقل وقد ازدادت الأسعار بشكل جنوني وبأسعار تجارية وهذا يسبب زيادة كلفة الإنتاج ولا ينافس المنتجات الزراعية المستوردة لا سعراً ولا نوعية.
11. منافسة المواد الزراعية المستوردة من الخضر والفواكه والبيض والدجاج والألبان والاجبان لرخص أسعارها وجودتها قياساً للمنتج المحلي وكذلك رخص الأسعار لبعض المواد التالفة وغير الصالحة للاستعمال لعدم فحصها في المراكز الحدودية لعدم وجود مختبرات للفحص خاصة.
12. هجرة الفلاحين إلى المدينة وتركهم للأراضي الزراعية مما سبب انخفاض الإنتاج الزراعي.

13. استيراد الدجاج من مناشئ مختلفة ينافس المنتج المحلي والدجاج البرازيلي المستورد يسمى (رصاصه الرحمة) لأنه قضى على حقول في العراق ولذلك توقفت مشاريع الدواجن عن العمل بسبب الاستيراد في النجف تم غلق (95%) من حقول الدواجن وفي كربلاء كان قبل الاحتلال (450) حقلاً ولأن (32) حقلاً وهي مهددة بالغلق لخسارتها.
14. لم تضع وزارة الزراعة خطة للموازنة وحماية المستهلك والمنتج من تقلبات السوق.
15. دخلت البلاد الكثير من الأمراض الزراعية عن طريق ما مستورد من الفواكه والخضروات لعدم تفعيل دور السيطرة النوعية للحد من دخول المواد الغذائية المنتهية صلاحيتها ولذلك تحول العراق من منتج زراعي إلى مستهلك للمواد الزراعية المستوردة.
16. هناك نوع من العجز من قبل وزارة الزراعة في دعم المشاريع الزراعية وعدم تشجيع أصحاب المشاريع الزراعية الناجحة من خلال دعمهم ببعض البذور والمبيدات واللقاحات والأدوات الزراعية لدفعهم على تحسين منتوجهم¹.

الاكتفاء الذاتي:

الاكتفاء الذاتي الغذائي يعني القدرة على تحقيق الاعتماد الكامل على النفس وعلى الموارد والإمكانات الذاتية في إنتاج كل احتياجات المجتمع الغذائية محلياً. يعرف الاكتفاء الذاتي الغذائي "بقدرته المجتمع على تحقيق الاعتماد الكامل على النفس وعلى الموارد والإمكانات الذاتية في إنتاج كل احتياجاته الغذائية محلياً". إلا أن هذا المفهوم أثبت حوله مجموعة من التحفظات أهمها (عبد السلام، 1993، ص230):

- 1- الطابع الأيديولوجي لهذا المفهوم.
- 2- نسبية مفهوم الاكتفاء الذاتي الغذائي.
- 3- إمكانية تحقيق هذا الهدف عملياً.
- 4- مدى العقلانية الاقتصادية لهذا المفهوم.

فمفهوم الاكتفاء الذاتي الكامل يعتبر مفهوماً عاماً وغير واضح إذ لم يوضع في إطار جغرافي وتاريخي محدد، كما أنه في بعض الأحيان يحمل شحنة أيولوجية، ويتعلق التحفظ الثاني بنسبية مفهوم الاكتفاء الذاتي الغذائي، هل هو عند الحد الأدنى في توفير الاحتياجات الغذائية أو الحد المتوسط أو الحد الأعلى، فلا بد من ربط هذا بالمستوى الاقتصادي والمعيشي للمجتمعات أو المجتمع موضع الدراسة. كما يعتبر التحفظ الثالث إن الاكتفاء الذاتي الغذائي الكامل قد يكون هدفاً قومياً نبيلاً، إلا إن تحقيقه مرتبط بالدرجة الأولى بالموارد المتاحة وقدرتها على الوفاء بالاحتياجات، وقد يقرر أحد الأقطار المضي في تحقيق هذا الهدف إلا إن ذلك يكلفه تضحيات اقتصادية واجتماعية باهظة إذ ما قورنت بحلول أكثر وسطية. أما التحفظ الأخير فيتعلق بمدى العقلانية في القرار الاقتصادي القاضي بسياسة الاكتفاء الذاتي الغذائي الكامل إذ الموارد الزراعية محدودة وقطاع الزراعة هش لأنه يرتبط بصورة مباشرة بالتغيرات المناخية مما يجعل التعويل عليه بصورة مطلقة قراراً اقتصادياً غير رشيد.

مالت نسبة الاكتفاء الذاتي في العراق من الغذاء منذ بداية السبعينات إلى التدهور، وأصبحت في السنوات الأخيرة شديدة التدهور، وترتب على ذلك إن اعتبر العراق دولة مستوردة للغذاء، ويتضح من الجدول رقم 6 و5 انخفاض نسبة الاكتفاء الذاتي من أهم السلع الغذائية مثل الحبوب إضافة إلى الكثير من السلع الغذائية الأخرى. يشكل تدهور معدلات الاكتفاء الذاتي خطراً على الأمن الغذائي الذي يمثل أحد المكونات الأساسية للأمن القومي من منظوره الاقتصادي. فالأمن الغذائي: الذي يعني قدرة المجتمع على تأمين احتياجاته الاستهلاكية من السلع الغذائية الأساسية بإنتاجها محلياً أو باستيرادها من الخارج، ليس هو تحقيق الاكتفاء الذاتي الذي غالباً ما يعني إنتاج كافة الاحتياجات الغذائية الأساسية محلياً، وأنماه يتعداه إلى تأمين مصادر الحصول على الغذاء محلياً أو دولياً.

1 المنظمة العربية للتنمية الزراعية، الكتاب السنوي للإحصاءات العربية. المجلد رقم (29)، الخرطوم، 2009.

إن العراق يعتمد في الوقت الحاضر على الاستيراد من الخارج لسد العجز في احتياجاته من الغذاء، وهنا تتبني الإشارة إلى بعض الحقائق المتصلة بهذا الوضع:

1- أن التركيب السلي للواردات الغذائية العراقية يعكس أهمية السلع الضرورية للحياة والتي يصعب الاستغناء عنها أو التقليل من حجمها الاستهلاكي بسهولة إلا بقدر طفيف، مثل الحبوب التي تعتبر سلعة حساسة في نظام المستهلك.

2- طبيعة الأسواق الغذائية العالمية التي تحتكرها مجموعة قليلة من الدول والشركات المتعددة الجنسية، وما تملكه هذه القوى من إمكانية التأثير في الأسواق العالمية والتحكم في أسعار السلع الغذائية واستخدام الغذاء كسلاح ضغط وعقوبة لترويض الحكومات المارقة من وجهة نظر هذه الأطراف المهيمنة كما حدث في فترة التسعينات وحتى سقوط النظام المظبور من خلال الحصار الاقتصادي الذي فرضه الغرب على العراق.

3- ضعف القدرة التفاوضية للعراق باعتباره دولة مستوردة للغذاء بسبب تعامله مع القوى الفاعلة في الأسواق الغذائية الدولية وضعف هامش المساومة نتيجة حساسية الغذاء ودوره في الاستقرار السياسي والاقتصادي.

إن تعاظم الفجوة الغذائية وتدهور نسب الاكتفاء الذاتي في العراق يسمح بالقول إن الأمن الغذائي مازال حلماً لم يتحقق حتى هذه اللحظات، ويتطلب تحقيقه في المستقبل اتخاذ جملة من المواقف والإجراءات الموحدة والمتكاملة لإزالة المشاكل التي تعيق التنمية بصورة عامة والتنمية الزراعية على وجه الخصوص.

ويتطلب الخروج من المأزق الغذائي جهوداً محلية جادة على طريق التكامل في جميع الأصعدة وبالذات الصعيد الزراعي. ألا إن الجهود مازالت تنقصها الإرادة السياسية وحكومة مسئولة وقوى ناشطة لتحقيق هذا الهدف الذي أصبح المخرج الوحيد للعراق من الأزمات التي يعاني منها اقتصادياً واجتماعياً. وقد إن الأوان لإحداث تحولات سياسية جذرية تركز الديمقراطية، وتفتح الطريق أمام الجماهير للتأثير بالطرق الديمقراطية في القرارات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المصيرية وفي طرق تنفيذها ومتابعتها.

إن تحقيق الأمن الغذائي للعراق، قضية محورية يجب عدم تركها للظروف المتغيرة، ولا للعوامل الخارجية لتتحكم فيها، وإنما يجب السعي وبكل جدية إلى ضمان أمن مستديم من خلال زيادة العناية بالقطاع الزراعي وتوسيع قاعدة العمل المنتج وتحسين الإنتاجية.

وإزاء ما تقدم يجب على الدولة الإسراع لوضع إستراتيجية زراعية شاملة لرسم السياسة الزراعية للبلد وضرورة التحرك السريع على استثمار الأراضي الصحراوية الممتدة من منطقة الجزيرة في محافظة نينوى في الشمال الغربي مروراً بالبادية الغربية الواقعة مساحتها في محافظات الانبار، وكربلاء، والنجف نزولاً إلى الصحراء الغربية الجنوبية ضمن حدود محافظات المثنى وذي قار والبصرة حيث تشكل مساحة هذه المناطق التي تسمى منطقة الجزيرة والهضبة الغربية مانسبته 55% من مساحة العراق الكلية. هذه الأراضي القابلة للزراعة والاستثمار الاقتصادي والذي من خلاله يمكن لنا وقف الكثبان الرملية الزاحفة نحو حدود المدن الواقعة بجوارها مع الاستفادة منها في التنمية الزراعية والرعي وتحسين البيئة عن طريق القيام بحملة وطنية كبرى لزراعة الأشجار المقاومة للتصحّر والمقاومة للبيئة الصحراوية الجافة وعلى امتداد الحدود العراقية الشمالية الغربية وبعـمق 20 كيلو متر بأقل تقدير لكي تخلق لنا مثل هذه الغابات الكثيفة من الأشجار أجواء مناخية منعشة وما يرافق ذلك من مرافق سياحية على امتداد الحدود ثم تأتي عملية البرمجة والتخطيط الزراعي الشامل لاستثمار هذه الثروة الهائلة من الأراضي القابلة للزراعة التي توفر لنا مصدر طبيعي لمراعي الحيوانات الداجنة كافة والحفاظ على العواصف الرملية والقضاء على الزحف الصحراوي وخلق بيئة عراقية صحية سليمة خالية من الغبار إضافة إلى تطوير الاقتصاد الزراعي والحيواني والصناعي في العراق عموماً وهنا يجب على وزارتي الزراعة والري دراسة الموضوع والتحرك السريع باتجاه تحقيق هذه الأهداف.

السبل الكفيلة لمعالجة الأزمة الغذائية:

تنمية الاستثمارات الزراعية:

ينجم ضعف غلة الهكتار وضالة الإنتاج الزراعي عن عدم الاعتماد على التقدم العلمي في الأساليب الزراعية وعن ندرة المكننة الحديثة وعدم توفير الرعاية البيطرية والمبيدات، ولا يمكن مواجهة هذه المشاكل إلا عن طريق تنمية الاستثمارات بثلاث وسائل في آن واحد (نعوش، 2004، ص1).

الوسيلة الأولى: تبني خطة اقتصادية وبرامج مالية تضعها أطر علمية وفنية متخصصة يتم من خلالها رصد الأموال لإصلاح الأراضي وإعادة بناء البنية التحتية الزراعية.

الوسيلة الثانية: زيادة رأسمال المصرف الزراعي، قبل الحصار أثبت هذا المصرف جدارته في المساهمة في التنمية الزراعية والحيوانية عن طريق القروض التي يمنحها بأسعار فائدة منخفضة، وقد كانت لديه الإمكانيات على منح قروض بمبلغ مليار دولار سنوياً. تدخل زيادة رأس مال المصرف الزراعي ضمن خطة اقتصادية شاملة ترمي في ما يتعلق بالتمويل إلى رفع الإمكانيات المالية لجميع المصارف الحكومية، ويتحقق ذلك بإزالة العقوبات الدولية وإعادة النظر في الميزانية العامة والميزانيات المستقلة، وسوف يتطلب الأمر هنا أيضاً اللجوء إلى الاقتراض الخارجي.

الوسيلة الثالثة: تغيير قوانين الاستثمار، لم تعد هذه القوانين تتسجم مع الاقتصاد العالمي وأصبحت من معوقات التنمية الوطنية بدلاً من أن تكون من حوافزها، إذ يمنع على الأجانب منعا باتاً الاستثمار في شركات القطاع الخاص، ويسري المنع حتى على المغتربين العراقيين الحاصلين على جنسية أجنبية، وبات من اللازم فسخ المجال أمام رؤوس الأموال الأجنبية للاستثمار في القطاع الزراعي، وفق أسس محددة تتناسب مع طبيعة هذا القطاع، وكذلك مع التقاليد القديمة التي تمنع تملك الأجنبي للأراضي الزراعية، بطبيعة الحال يتطلب تعديل قوانين الاستثمار إعادة النظر بقوانين أخرى كقانون الشركات وقانون ضريبة الدخل. كما لم يعد مقبولا عدم مساواة القطاع الزراعي بالقطاع الصناعي من حيث منح الامتيازات الضريبية والمالية. فقد أسهمت هذه المعاملة غير المشجعة في إفلاس عدة شركات زراعية من بينها مشاريع الدواجن.

لقد أدى دعم الدول المتقدمة لزراعتها في السابق إلى آثار سلبية على الدول النامية المستوردة للمنتجات الغذائية نتيجة لتأثير هذه المنتجات الرخيصة السعر على التنمية الزراعية سيما أنه يوفر في قيمة فاتورة الغذاء التي تقوم هذه الدول بدفعها. وفي ظل التحولات الاقتصادية العالمية المصاحبة لاتفاقيات منظمة التجارة العالمية سيتم رفع الدعم عن السلع الزراعية وسيؤدي ذلك إلى رفع فاتورة الغذاء. إلا أن رفع هذا الدعم سيؤدي إلى ارتفاع الأسعار في السوق المحلي والعالمي مما سيؤدي في النهاية إلى تشجيع الاستثمار في الزراعة ومن ثم إلى زيادة في الإنتاجية والإنتاج الكلي وبالتالي زيادة درجة الاكتفاء الذاتي وانخفاض الواردات من السلع الزراعية.

وسنحاول تقديم أمثلة على دور ارتفاع الواردات الغذائية في تشجيع الاستثمار الزراعي. فإذا ما نظرنا إلى الحالة المصرية فنلاحظ أنه ابتداء من 1987-1988 حرصت الدولة المصرية على إعادة النظر في مراجعة السياسات السعريّة الزراعية في إطار سياسات الإصلاح الاقتصادي. وقد تبنت وزارة الزراعة خطة تتعلق بالسياسة الزراعية تقر تحرير قطاع الزراعة من القيود المفروضة عليه تدريجياً وإعطاء الحرية الكاملة للمزارع بزراعة المحاصيل وتسويقها وشراء مستلزمات الإنتاج وإلغاء الدعم. ونتج عن سياسة تحرير الأسعار الزراعية بعض الآثار الإيجابية كالزيادة في المساحات المزروعة بالمحاصيل الإستراتيجية من قمح وأرز وذرة شامية... وإذا ما حاولنا التركيز على سياسة القمح في مصر فإنها ظلت ولفترة طويلة تعتمد على واردات القمح الرخيص المدعوم من طرف الدول المنتجة المصدرة، وأسعار قمح محلية منخفضة وعندما تغيرت الظروف، وارتفعت أسعار القمح المستورد وقاربت أسعار القمح المحلي الأسعار العالمية زاد ذلك من اهتمام

المزارعين بمحصول القمح والاستثمار فيه، فزادت الإنتاجية والمساحة المزروعة ومن ثم زاد الإنتاج الكلي وزادت نسبة الاكتفاء الذاتي وفيما بين عامي 1985 و1993 زادت الإنتاجية من 3760 إلى 5255 كجم/هكتار وزادت المساحة المزروعة من 498 إلى 894 ألف هكتار وزاد الإنتاج الكلي من 1,87 إلى 4,78 مليون طن ومن ثم أنخفض الاعتماد على الاستيراد وزادت نسبة الاكتفاء الذاتي من 21% إلى 49%(منتدى الفكر العربي، 1986، ص23). لذا فإن وزارة الزراعة والجمعيات الفلاحية معنيان بالتدخل لوقف التدهور الزراعي السريع الذي نشهده حالياً لان الثروة الزراعية لا تقل أهمية عن الثروة النفطية وهي في ذات الوقت ركيزة أساسية ومهمة من الركائز التي يستند عليها الاقتصاد الوطني.

الاستنتاجات:

- 1- لم تكن الأزمة الغذائية في العراق إلى حد كبير - وحتى عهد قريب مشكلة نقص أو شح في الموارد المتاحة، ولا نمواً سكانياً متسارعاً أو عجزاً في الإمكانيات المالية، وإنما هي بالدرجة الأولى مسألة فشل أو خلل في السياسات الزراعية وسوء استغلال لما هو متاح في العراق من موارد.
- 2- إن الفجوة الغذائية في العراق التي بلغت مستويات حرجية، هي حصيلة تفوق معدلات نمو الطلب على معدلات نمو الإنتاج الغذائي، ويرجع ذلك إلى عوامل تؤدي إلى زيادة الطلب وتباطؤ الإنتاج.
- 3- إن التفاعل بين ندرة الموارد الزراعية (المياه والأراضي الصالحة للزراعة) وبين وفرة النفط وعوائده، يشكل أحد المرتكزات الأساسية التي تحدد مستقبل التكامل الاقتصادي في العراق.
- 4- ينبغي في الوقت الحاضر تثبيت الأسعار بما يناسب والقوة الشرائية مع منح إعانات للمزارعين تهدف إلى مواصلة وتطوير الإنتاج.
- 5- بلغت أزمة الزراعة والتغذية درجة عالية من الخطورة تتطلب معالجتها فترة طويلة وجهوداً جبارة وعودة العراق للحظيرة الدولية.
- 6- إن تحقيق الإنتاج الزراعي هو الأرض والمطلوب تنمية الأرض وجعلها قادرة على تحقيق إنتاج زراعي مجد اقتصادياً وذلك من خلال صيانتها وزيادة خصوبتها ورفع مشكلة الأملاح عنها مما يتطلب وضع خطة متكاملة للاستصلاح على أن يكون استصلاح متكامل من خلال مشاريع زراعية متكاملة.

التوصيات:

- 1-زيادة إنتاجية المحاصيل النباتية والحيوانية لوحدة المساحة من الأرض والمتر المكعب من الماء. وتركز الجهود المبذولة لزيادة إنتاجية المحاصيل النباتية والحيوانية على تربية أصناف نباتية جديدة أو تربية سلالات حيوانية جديدة ثم إدخال هذه الأصناف والسلالات الزراعية في ظروف إنتاج أفضل تمكنها من تحقيق ما تتيحه لها طاقاتها الوراثية.
- 2-زيادة المحاصيل المزروعة في نفس مساحة الأرض في نفس السنة، أو ما يعرف بتكثيف المحصول. إلا أن هذا التكثيف لا يمكن أن يتم إلا بعد توافر مجموعة من العوامل مثل الظروف المناخية الملائمة ومياه ري كافية وكفاءات بشرية وخصوبة الأرض وشروط متعلقة بطبيعة المحاصيل.
- 3-التحول من زراعات أقل قيمة نقدية إلى أخرى أعلى قيمة.
- 4-صناعة الزراعة، وهي درجة عالية من التكثيف الزراعي، وتتم عن طريق زراعة العديد من المحاصيل في بيوت ضخمة وظروف خاضعة للتحكم فيها من الحرارة والرطوبة والإضاءة ومكافحة الأمراض.
- 5-تنفيذ الدراسات المتعلقة بإنتاج وإنتاجية السلع الغذائية وكذلك المتعلقة بتطوير الخدمات الزراعية المساندة، وترويج المشروعات التي تعدها لغرض الاستثمار في مجال إنتاج الغذاء والخدمات المساندة.
- 6-حصر الموارد المائية ودراسة أنماط استخدامها وأجراء الدراسات الفنية والاقتصادية المرتبطة بتطوير هذه الموارد.

7- أعداد وتنفيذ الأنشطة المستهدفة لتنمية القدرات الفنية للكوادر الزراعية والريفية وتعميق الوعي بالقضايا التنموية الزراعية، وأعداد الدراسات المتعلقة بالإنتاج والتسويق والسياسات الاستشارية الزراعية وترشيد وحماية الموارد الطبيعية والبيئية.

8- تطوير ونقل التقانات الحديثة بالإضافة إلى الدراسات الاستقصائية والتنبؤية.

9- تهيئة وإعداد الكادر البشري المتخصص من خريجي الكليات والمعاهد والثانويات الزراعية وبناء القرى العصرية على امتداد منطقتي الجزيرة والهضبة الغربية الممتدة من الموصل شمالاً إلى البصرة جنوباً لاستيعاب آلاف الخريجين الزراعيين في العمل ضمن هذه القرى العصرية لتطوير العملية الإنتاجية الزراعية أولاً ولامتصاص البطالة المتفشية بين الخريجين الزراعيين.

10- ضرورة إعادة وتطوير وتأهيل البساتين من خلال إقامة مشاريع لتأهيل البساتين وإنشاء معامل لإنتاج العلف وإنشاء مراكز للتلقيح الاصطناعي وتفعيل برنامج (i.p.m) في مكافحة الآفات الزراعية وتقليل استخدام المبيدات الكيماوية وتحسين البيئة من خلال نشر زراعة الغابات ومكافحة التصحر وإنشاء وتشجيع الاستثمارات واستقطاب رؤوس الأموال والتأكيد على ضرورة إنشاء بعض المعامل ذات العلاقة بالإنتاج الزراعي في عموم البلاد.

المصادر:

- 1- صباح نعوش، أزمة الزراعة في العراق، مجلة المعرفة، العربية السعودية، 2004.
- 2- منصور الراوي، الأمن الغذائي العربي مفهومه وواقعه، شؤون عربية، عدد 75، سبتمبر/ أيلول 1993.
- 3- محمد السيد عبد السلام، الأمن الغذائي للوطن العربي، سلسلة عالم المعرفة، عدد 230، 1998.
- 4- المنظمة العربية للتنمية الزراعية، الكتاب السنوي للإحصاءات العربية. المجلد رقم (29)، الخرطوم، 2009.
- 5- التقرير الاقتصادي العربي الموحد، أيلول، 2001.
- 6- www.aljazeera.net.
- 7- جمهورية العراق، وزارة التخطيط، الجهاز المركزي للإحصاء، المجموعة الإحصائية، 2008-2009.
- 8- إبراهيم احمد البغدادي، تدهور الزراعة في العراق، البصرة، 2011.
- 9- منتدى الفكر العربي، الأمن الغذائي العربي، عمان، 1986.
- 10- صالح الامين، الامن الغذائي ابعاده ومحدداته ووسائل تحقيقه، ج1، ط1، مطبعة النجاح بيروت، 1996.
- 11- هادي احمد مخلف، الامن الغذائي في الوطن العربي، مجلة الجمعية الجغرافية العراقية، المجلد التاسع عشر، مايس 1980.

هجاء اللحي في الشعر العباسي

أ.د. ثائر سمير حسن الشمري

كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل

Satire of Beards in the Abbasid Poetry

Prof. Dr. Tha'ir Sameer Hasan Al-Shimmari

College of Basic Education / University of Babylon

Dr.thaaer.alShimari@gmail.Com

Abstract

Throughout surveying the Abbasid poetry, the first section of the research tackles satire of beards which are long, untidy and unclean. The second section deals with the beards of the servants and the poets' attitudes towards them.

Key words: beards, Abbasid poetry, satire

الملخص

يتطرق الباحث - من خلال الجرد الشامل لشعر الشعراء العباسيين - إلى هجاء اللحي وأصحابها في المحور الأول من البحث، ونقصد اللحي الطويلة وغير المرتبة وغير النظيفة، أما في المحور الثاني منه، فيتناول هجاء لحي الغلمان حين تتب، ويعرض لمواقف الشعراء من تلك اللحي. الكلمات المفتاحية: اللحي، الشعر العباسي، الهجاء.

لم يكن الهجاء غرضاً شعرياً جديداً في العصر العباسي، بل كان قديماً قدم الإنسانية، إلا أن مضامين الهجاء فيه اتسمت بالجدة والأصالة إلى حد بعيد، سواء من حيث الابتكار والطرح، أو الإكثار من النظم في تلك المضامين التي كان من بينها ذم اللحي أو هجاؤها وهجاء أصحابها، على الرغم من أن المضمون هذا لا يدخل في استلاب الفضائل النفسية التي تجعل الهجاء قوياً، تلك الفضائل التي تحدث عنها قدامة بن جعفر قبل أكثر من ألف عام، ولذلك عد الهجاء في غيرها عيباً، كما عدّه هجاء غير جارٍ على الحق، إذ رأى " أنه متى سلب المهجّج أموراً لا تجانس الفضائل النفسية كان ذلك عيباً في الهجاء، مثل أن يُنسب إلى أنه قبيح الوجه، أو صغير الحجم، أو ضئيل الجسم، أو مقتر، أو معسر، أو من قوم ليسوا بأشراف، إذا كانت أفعاله في نفسه جميلة، وخصاله كريمة نبيلة، أو أن يكون أبواه مُخطئين، إذا كان مصيباً، أو غويين، إذا وُجدَ رشيداً، أو بقلّة العدد، إذا كان كريماً، أو بعدم النظر، إذا كان راجحاً شهماً، فلست أرى ذلك هجاءً جارياً على الحق" (1).

إن رأي قدامة بن جعفر في تحديد مسار الهجاء الحقيقي دقيق جداً؛ كونه عالج الأمر علاجاً واقعياً ينسجم وطبيعة الإنسان، فوضّع حداً فاصلاً بين نوعين متباعدين من الهجاء، أحدهما جوهري، يتسم بالقوة والعمق، والآخر سطحي غير ذي قيمة معنوية، وللسبب هذا ذهب المذهب نفسه أبو هلال العسكري في صناعته (2)، وابن رشيق القيرواني في عمدته (3)، فكلهما رأى أن الهجاء الحقيقي ما استلب فيه الشاعر الفضائل النفسية للمهجّج، أما ما يتعرّض منه للصفات الجسميّة التي لا ذنب للمهجّج فيها، فهو هجاء ضعيف، وتكون مرتبته دون مرتبة النوع الأول.

وعلى الرغم من أن غرض الهجاء يصوّر "عاطفة الغضب أو الاحتقار أو الاستهزاء" (4)، إلا أنه لا يخلو من "إصلاح للأخلاق لما تحمل عليه من تجنب الرذائل الموجبة للهجو" (5)، لذا اتخذ كثير من الشعراء العباسيين اللحي وطولها وعدم ترتيبها أو تنظيفها غرضاً لهم للنيل من أصحابها، ليسخروا منهم أولاً؛ لأن "مثل هذا الإنسان يستحق

(1) نقد الشعر/192.

(2) ينظر: كتاب الصناعتين الكتابة والشعر/120.

(3) ينظر: العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده 174/2.

(4) الهجاء والهجاءون في الجاهلية/12.

(5) عنوان الأديب/65.

الفضح⁽¹⁾، وليطهروا المجتمع من تلك الحال السلبية ثانياً، فكأنما " يريد الشاعر أن يطهر المجتمع العباسي من كل ما فيه من مثالب فردية"⁽²⁾، فغرض الهجاء قبل كل شيء "إصلاح وتهذيب وتقويم لكل اعوجاج في المجتمع سواء ما اتصل بالفرد أو ما اتصل بالجماعة"⁽³⁾.

تبين لي - من خلال الجرد الشامل لشعر الشعراء العباسيين - أن هجاء اللّٰحي وأصحابها ينحصر في مضمونين رئيسيين هما: هجاء اللّٰحي الطويلة وأصحابها، وهجاء لحي الغلمان المرد، وسأناقش كل مضمون على حدة؛ لمعرفة السمات العامة له فيما يتعلّق بالموضوع والفن.

هَجَاءُ اللَّحَى الطَّوِيلَةِ وَأَصْحَابِهَا:

كان هجاء اللّٰحي الطويلة وهجاء الرجال الذين يحملونها موضوعاً بارزاً لدى كثير من شعراء العصر العباسي، إلا أن ذلك لم يمنع بعض الشعراء من تناول موضوع اللّٰحي تناولاً إيجابياً، فعلى الرغم من أن لابن طباطبا بيتاً يعدّ فيه الموت أهون من سواد العارضين:

الموتُ أهونُ من سوادِ العارضين لمن عرف⁽⁴⁾

نراه في موقف آخر نقيض لموقفه هذا؛ لأنه - في أبيات أخر له - ينصح من يحلق لحيته بالتوبة لله تعالى، مذكراً إيّاه بيوم الحساب، سائلاً إيّاه عن عذره في ذلك اليوم، إذ يقول:

يامن	يزيلُ	خلقة	الرّ	رحمان	عما	خلقتُ
تُب	وخف	الله	على	كفك	مما	اجترحتُ
هل	لك	عذر	عنده	إذا	الوحوش	حشرت؟
في	لحية	إن	سئلتُ -	بأيّ	ذنب	نُفِئتُ ⁽⁵⁾

بدا الشاعر - في أبياته السابقة - رافضاً إزالة اللّٰحية أو حلاقتها، ومن الواضح أنه كان منفِعلاً جداً في أثناء نظمها، بدلالة تأثره واستثماره لبعض الآيات القرآنية، ففي البيت الثالث يكاد يكون عجزه اقتباساً حرفياً من قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْوُحُوشُ حُشِرَتْ﴾⁽⁶⁾، وفي البيت الأخير - بشرطيه - نظرة واضحة إلى قوله تعالى: ﴿وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ * بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ﴾⁽⁷⁾، فأراد ابن طباطبا إقناع متلقيه برؤيته المتعلقة بحلاقة اللّٰحي من طريق الاستعانة بمضمون الآيات القرآنية التي وشّح بها نصّه الشعري، قاصداً التأثير في سامعيه أولاً وتطبيق نصيحته ثانياً.

ونمتلك نصّاً شعرياً آخر يمتاز بتناول مسألة اللّٰحي تناولاً إيجابياً على غير عادة الشعراء العباسيين، وهو نصّ يتكوّن من ثلاثة أبيات فقط للشريف الرضي الذي عرّف بتقواه وتدينه، وفيه (النصّ الشعري) يتحدث عن امرأة رأت نبات الشعر في عذاره، ولا شك في أنه لم يعجبها ولم يرق لها، لذا جاء ردّ الشاعر سريعاً جداً، فضلاً عن إيجابية ذلك الردّ، إذ شبه ذلك الشعر أولاً بالنبات الذي تظهر ملامحه سريعاً في بداية فصل الربيع، كما أنه لجأ إلى استعارة جميلة لها علاقة بنبات لحيته، ألا وهي قوله: (طفل الروض)، فكانت مناسبة جداً مع الموضوع الذي يتحدث عنه، يقول:

رأتُ شَعْرَاتٍ في عِذَارِي طَلْفَةً كما افترَّ طفلُ الرّوضِ عن أولِ الوسمي
فقلتُ لها: ما الشَّعرُ سالَ بعارِضي ولكِنَّه نبتُ السَّيَادَةِ والحلم

(1) الهجاء، موسوعة المصطلح النقدي/14.

(2) فصول في الشعر ونقده/183.

(3) م.ن/135.

(4) شعر ابن طباطبا العلوي/77.

(5) م.ن/37.

(6) التكوير/5.

(7) التكوير/8-9.

يَزِيدُ بِهِ وَجْهِي ضِيَاءً وَيَهْجَةً وَمَا تُقْصُ الظُّلُمَاءُ مِنْ بَهْجَةِ النَّجْمِ⁽¹⁾

وبعد أن حقق الرضي إبداعاً فنياً في تشبيهه واستعارته، انتقل في البيتين الآخرين إلى مديح شعر اللحية صراحة، فعده سيادةً وحلماً وليس مجرد شعر نبت بعارضه، كما أن شعر اللحية يزيد الوجه ضياءً وبهجة على الرغم من سواد لونه، ثم يلجأ إلى الاحتجاج في عجز بيته الأخير؛ ليؤكد نظرية زيادة الوجه ضياءً وبهجة من خلال الاستدلال بالنجم الذي يبقى لامعاً على الرغم من شدة الظلام وكبر حجمه قياساً بحجم النجم الصغير.

لقد افترق عموم الشعر العباسي الإيجابية هذه في تناول موضوع اللحي، فنحن لم نجد مدح اللحي إلا في هذين النصين اللذين كان أحدهما لابن طباطبا العلوي، والآخر للشريف الرضي كما رأينا، إذ تداول الشعراء العباسيون اللحي وطولها تداولاً سلبياً، وجعلوا أصحابها مدار سخرية المتلقين واستهجانهم؛ لما صوّروه فيهم من نقص العقول، وعدم رجحانها، وأول مضمون رئيس يمكننا الحديث عنه في هجاء اللحي هو حين يكون ذلك الهجاء موجّهاً إلى شخص بعينه، وفي الحال هذه يكون الهجاء قوياً جداً؛ كونه يتناول شخصاً بعينه، بوصفه مدار الانتقاد، فضلاً عن أن هناك موقفاً خاصاً للشاعر مع المهجو في أكثر الأحيان، ومن نماذج المضمون هذا قول أبي تمام هاجباً أحد أصحاب اللحي الطويلة:

خَلَقَ اللَّهُ لِحْيَةً لَكَ لَوْ تَحْدُ لَقُ لَمْ يُدْرِ مَا غَلَاءُ الْمُسُوحِ

وَدَرَاهَا فِي الرِّيحِ إِنْ كُنْتَ تَرْجُو سَيْرَ شَعْرِي فِي نَفْتِهَا بِالرِّيحِ⁽²⁾

من الواضح أن الهجاء تمحور حول كبر لحية الشخص المهجو إلى الدرجة التي يستغرب فيها أبو تمام من الغلاء الذي سيصيب أكسية الشعر فيما لو خلق هذا الشخص تلك اللحية؛ بسبب كبرها وكثرة كمية الشعر الذي فيها. أما دعبل الخزاعي، فانه يلجأ إلى التشبيه ليسخر من لحية من يقوم بهجائه، فالمهجو - لطول لحيته وشدة وساختها - كأنه قد أكل بها طيخاً من اللبن الحامض، وهي أكلة تعرف بـ(المضيرة).

ولعل الشاعر لم يتخذ من التشبيه مساعداً له في نقل صورة ذلك المهجو إلى المتلقين إلا للمبالغة في عدم نظافة لحيته، فكأننا أمام صورة ذلك المهجو ننظر إلى لحيته وهي موسخة بالدسم واللبن (وَضْرَى)، فضلاً عن النظر إلى شدة طولها وعرضها بحسب وصف الشاعر لها في قوله:

يُلَوْتُ لِحْيَةً عَرَضَتْ وَطَأَتْ وَيَمْرُثُهَا كَتَمْرِثِ الْخَمِيرَةِ

فِيَا لَكَ لِحْيَةً وَضْرَى، وَشَيْباً؛ كَأَنَّكَ قَدْ أَكَلْتَ بِهَا مَضِيرَةً⁽³⁾

كان الشاعر ابن الرومي من الشعراء العباسيين الذين انمازوا بالإكثار من هجاء اللحي وأصحابها، فضلاً عن قوة هجائه فيها وفيهم، ففي أحد نصوصه سخر بشدة من لحية أحد الرجال، بحيث جعل الضفائر (القرامل) التي تضيفها زوجته إلى شعرها؛ لتجعله أكثر طولاً، مأخوذة من شعر لحيته؛ لطولها الكبير، فضلاً عن أن لحي الرجال جميعاً هي مجرد فضول لحيته، بمعنى أن شعر لحيته أكثر من شعر لحي الرجال كلهم، وذلك واضح من خلال قول الشاعر:

رَجُلٌ عَلَيْهِ لِحْيَةٌ مِنْهَا قَرَامِلُ زَوْجَتِهِ

لَوْ يَجْمَعُ اللَّهُ اللَّحَى كَانَتْ حُدَافَةً لِحْيَتِهِ⁽⁴⁾

وبذلك استطاع ابن الرومي أن يجعل من مهجوه موضوعاً للسخرية من طريق أصالة المعنى الذي طرقه في بيته، وتمكّن من "أن يجعل ضحيته تتلوى تحت سياط كلماته"⁽¹⁾.

(1) ديوان الشريف الرضي 412/2.

(2) ديوان أبي تمام 333/4، الميسخ: الكساء من الشعر والجمع القليل أمساح، والكثير مسوح. ينظر: لسان العرب/ مادة مسح.

(3) شعر دعبل بن علي الخزاعي 130/، كل ما خلطته ومرسته: فقد لئته ولؤثته، ومرث: لغة في (مرس). الوضر: وسخ الدسم واللبن. والمضيرة: طيخ يتخذ من اللبن الماضر (الحامض).

(4) ديوان ابن الرومي 384/1، القرامل: وهي ضفائر من شعر أو صوف أو إبريسم تصل به المرأة شعرها. ينظر: لسان العرب / مادة قرمل.

وتزداد حدة الهجاء لدى ابن الرومي كلما كان ضجره أكبر من أصحاب اللحي الطويلة جداً، ولا سيما الذين لا يحسنون الاعتناء بها من حيث الترتيب والنظافة، ففي هجائه لأحد أصحاب تلك اللحي نراه يسخر بقوة منه، وذلك حين يشبه لحيته بالمخالي (وهي شعرات في أسفل حنك الحمار)، وحين يصورها بالمخللة (الإناء الذي يعلق في رقبة الحصان ويوضع فيه الطعام أو الماء) أسفل وجهه، إلا أن تلك المخللة لا تحتوي طعاماً ولا ماءً، بمعنى أنها من دون فائدة ثم ينصحه بحلاقتها؛ لأنها -لاشكاً- تجلب له الذنوب الكبيرة:

إن تطلّ لحيّة عليك وتعرض فالمخالي معروفة للحمير
علّق الله في عذاريك مخلّة ولكنّها بغير شعير
لو غدا حكمها إليّ لطارت في مهبّ الرياح كلّ مطير
ألقها عنك يا طويلة أولى فاحتسبها شرارة في السّعير
أرع فيها موسى فإنك منها شهد الله في أثام كبير⁽²⁾

ثم يعقد الشاعر موازنة بين صاحب تلك اللحية والكوسج أو الأئط الذي لا يكاد يمتلك شعراً على عارضيه، فالأخير (الكوسج) حينما يرى تلك اللحية لا يرضى بواقعه؛ لأنه يشعر بضياع العدالة الإلهية، فيعترض على الذات الإلهية، وبذلك يجني الذنوب بسبب تلك اللحية الطويلة:

أيما كوسج يراها فيلقى ربه بعدها صحيح الضمير
هو أخرى بأن يشك ويغري باتهام الحكيم في التقدير
ما تلقاك كوسج قط إلا جورّ الله أيما تجوير⁽³⁾

وبعد تلك الموازنة بين الاثنين (صاحب اللحية الطويلة والكوسج) لجأ ابن الرومي إلى الحديث عن طبيعة تلك اللحية بأسلوبه الساخر المعروف الذي يدعو المتلقي إلى الضحك، وهذا ديدن الهجاء المؤلم، فـ"الهجو المليح ما أضحك"⁽⁴⁾، فيرى أن لحية المهجو تعرّضت للإهمال منه، لذا فاض طولها كثيراً إلى الدرجة التي أصبحت فيها أكفّ الناظرين تشير إليها عجباً واستغراباً، وتتعالى الأصوات بالتكبير حين تراها العيون، فضلاً عن الروعة التي تستخفّ الناظر حين ينظر لها، والتي تكون أشدّ من روعته فيا لو رأى وجهي الملكين (منكر ونكير) (عليهما السلام)، ذلك كله نجده في قول الشاعر:

لحيّة أهملت فسالت وفاضت فإليها تشير كفّ المشير
ما رأتها عين امرئ ما رآها قط إلا أهلّ بالتكبير
روعة تستخفه لم يرعها من رأى وجه منكر ونكير⁽⁵⁾

وبعد ذلك يعود الشاعر لينصح صاحبها من جديد بتقصير لحيته وأن يُبقي منها ما يدلّ على ذكوريته، وبذلك يغدو متقيّاً لله تعالى، لأنّ بقاءها على ذلك النحو أمر غير مرغوب فيه، بحيث لو رآها النبي (عليه وعلى آل بيته الأطهار أفضل الصلاة والسلام) لأجرى في لحي الناس سنة التقصير، وجعل إحقاقها مستحباً ومفضلاً على توفيرها، في إشارة من الشاعر إلى كراهة طولها، إذ قال:

(1) الهجاء، موسوعة المصطلح النقدي /27.

(2) ديوان ابن الرومي 927/3-928.

(3) م.ن 928/3، الكوسج: الأئط، وهو القليل شعر اللحية. ينظر: لسان العرب/ مادة كسج، ونطط.

(4) المتنبي كأنك تراه، نصوص نادرة عن سيرته ونقد شعره/63.

(5) ديوان ابن الرومي 928/3.

فاتقَّ الله ذا الجلال وغير منكرًا فيك ممكن التغيير
أو فقصر منها فحسبك منها نصف شبر علامة التذكير
لو رأى مثلها النبي لأجرى في لحي الناس سنة التقصير
واستحبَّ الإحفاء فيهنَّ والحدَّ قَ مكان الإعفاء والتوفير⁽¹⁾

ولعلَّ من أهم خصائص شعر الهجاء لدى ابن الرومي هي تكبيره أو تضخيمه للعيوب الجسدية أو النفسية، بحيث يجعلها تبدو أكبر حجمًا ممَّا هي في الواقع، وحتماً يكون وراء ذلك قصدٌ يريده الشاعر، نتمكّن من استنتاجه حين دراسة شعره المتعلق باللحي بوصفها موضوع الدراسة، يكمن في شدَّ انتباه المتلقي لشعره، فضلاً عن محاولة التأثير ايجابياً في المهجو، وكأنَّه يدعو به بشكل غير مباشر - إلى التخلص من ذلك العيب، من خلال ذلك التهويل الذي يدعو إلى الضحك؛ لما فيه من سخرية شديدة، مع أنَّ المضمون غير واقعي بمعناه الدقيق، ومن اصدق الأبيات على ذلك قوله في لحية حائك:

لله لحيَةٌ حائكٌ أبصرُها ما أبصرتُ عينا في مقدارها
إنِّي لأحسبُ أنَّ من أشعارها هذا الأثاثُ معاً ومن أوبارها⁽²⁾

فلنلحظ المبالغة البعيدة التي دوَّنها الشاعر في بيتيه حول لحية الحائك، إذ جعل الأثاث كلَّه من شعر تلك اللحية، وممَّا يؤيِّد ذلك التهويل وتلك المبالغة تكراره للمعنى نفسه في مناسبة أخرى، يجعل فيها لحية المهجو سبباً مباشراً لصناعة أثاث البيت، فضلاً عن أنَّها متاعٌ لصاحبها ولعياله وإخوته وجاره، فيقول:

ولحية ذاتِ أصوافٍ وأوبارٍ منها يحاكُ أثاثُ البيتِ والدارِ
منها متاعٌ إلى حينٍ لصاحبها وللعيالِ وللإخوانِ والجارِ⁽³⁾

إنَّ فضيلة ابن الرومي التعبيرية غير الخيال المحكم والمقدرة الفائقة على التقاط الصورة وتسجيلها بألفاظ مناسبة سهلة قريبة، مقدرة لغوية، فلغته قريبة لا وعورة فيها ولا تكلف، فيشعر القارئ أنَّها طبيعية وتتساب مع معانيه انسياباً⁽⁴⁾، ففي معرض هجائه لأحد أصحاب اللحي الطويلة نراه يسعى إلى تشبيه تلك اللحية برأية البيطار؛ لأنَّها (الرأية) تمتاز بطولها الشديد، لذا اتخذها بعض الشعراء العباسيين مشبَّهاً به للحي الطويلة، ومنهم ابن الرومي الذي قال:

سترتُ وجهاً حقَّ تشويهه ألا يرى عادمٍ أسترِ
نمَّتْ -وقد غطيته- لحيَةٌ كأنَّها رأيةٌ بيطارِ
حسبْتُها من خُبثِ أرواحها مخضوبةٌ بالزَّفَرِ والقارِ
يالكَ من وجهٍ ومن لحيَةٍ ما أشبه الجارةَ بالجارِ⁽⁵⁾

فلحية المهجو، وكذلك وجهه متشابهان في لونهما، فكلاهما ينماز بالسواد، وهو ما عبَّر عنه الشاعر بقوله: (ما أشبه الجارة بالجار).

وحين يتَّسم الهجاء بعدم المباشرة يكون أشدَّ قوَّةً، وأكثر إيلاماً، ولاسيما حين يحتوي الأسلوب الساخر الذي يكون مدعاة لإثارة ضحك السامعين والقارئین على السواء، وهو الأسلوب الذي اتقنه ابن الرومي، ففي أحد أهاجيه الساخرة

(1) م.ن 928/3.

(2) م.ن 1055/3.

(3) م.ن 1128/3.

(4) ينظر: دراسات في الأدب العربي، العصر العباسي/327.

(5) ديوان ابن الرومي 1066/3 - 1067.

لصاحب لحية طويلة، جعل اللحية تقاثل مع صاحبها ضد الخصم (الشاعر)، مما ولد ظلماً في القتال، إذ غدا قتالاً لا يتّصف بالعدالة، لذا يطلب الشاعر من صاحب اللحية أن يكون رجلاً مثله ويخلق لحيته، ثم يأتي محل الضحك في نصّه الشعري حين يخاطب صاحب اللحية في البيت الأخير منه بأنه إن لم يكن يملك أجرة الحلاق فلينتفها بيديه خصلة خصلة بحسب قوله:

قالوا: هجاءك أبو حفص ولحيته فقلت: ما أنصفاني في الذي فعلا
ليعتزل أحد القرنين ثم يرى حربي إذا قذفت أرجاؤها الشعلا
أبى له اللؤم أن يغنى بوحده وأن يصادف إلا عاجزاً وكلا
ما كان قرني لولا عون لحيتي فقل له عني: احلفها وكن رجلا
فإن غدت أجرة الحلاق تعوزه فقد أبحث يديه نتفها خصلاً⁽¹⁾

ومما تمقته الاذان وترغب عنه الأذواق أن ينتهك الشاعر الأعراض والحرمان في أهاجيه، وذلك ما تطرق له ابن الرومي في هجائه لصاحب لحية طويلة، فخذش الحياء والطعن في شرف الإنسان أمر بالغ الصعوبة، ويزرع الأحقاد في النفس الإنسانية، أما من الناحية الفنية، فيغدو خالياً من التأثير، بل على العكس من ذلك، ترغب الأسماع عن الإنصات له، والعيون عن قراءته؛ لأنه مخالف لقواعد اللياقة في الخطاب دينياً وإنسانياً واجتماعياً، من مثل قوله:

ولحية سوء ولكنّها على عرض صاحبها واقية
يقول المريدون أن يشتموه: أمك من لحية زانية⁽²⁾

وهو يكرر المعنى نفسه في مناسبة أخرى مع التغيير الطفيف في بعض الألفاظ، إذ يقول:

ولحية سوء ولكنّها لصاحبها أبداً أفديه
يقول المريدون أن يشتموه: ألا في حر أمك من لحيه⁽³⁾

ومن المعروف أن أبلغ الهجاء "ما خرج مخرج التهزل والتهافت، وما اعترض بين التصريح والتعريض، وما قربت معانيه، وسهّل حفظه، وأسرع علوفه بالقلب ولصوقه بالنفس، فأما القذف والإفحاش فسباب محض، وليس للشاعر فيه إلا إقامة الوزن"⁽⁴⁾.

لقد تأثر بعض الشعراء العباسيين بالقرآن الكريم، فاقتبسوا منه وأشاروا إلى بعض آياته الكريمات، وذلك في أثناء توجيه أهاجيهم لبعض أصحاب اللحي الطويلة، كما فعل ابن بسام في صاحب لحية مبعثرة أضرها النتف المتواصل، قائلاً:

لحية كثّة أضّر بها النتف ف، ووجه مشوّ ملغون
قلت لما بدا يجمع في القو ل ويهذي كأنه مجنون
صدق الله أنت-من ذكر اللّ له مهين ولا يكاد يبين⁽⁵⁾

فهو يشير - في البيت الأخير - إلى الآية الكريمة: ﴿أَمْ أَنَا خَيْرٌ مِنْ هَذَا الَّذِي هُوَ مَهِينٌ وَلَا يَكَادُ يُبِينُ﴾⁽⁶⁾.

(1) م.ن 1900/5.

(2) م.ن 2647/6.

(3) م.ن 2647/6.

(4) العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده 171/2.

(5) ابن بسام، حياته وشعره 497-498، كثّة الشعر: اجتمع وكثر في غير طول ولارقة. فهو كت وهي كثّة. مهين: من المهانة: الحقارة والصغر، والقلة والضعف.

(6) الزخرف/52.

ومن أجل المبالغة في السخرية من أصحاب اللحي الطويلة، أفاد بعض الشعراء من الحيوانات التي تتصف بوجود الشعر في أسفل الحنك، فشبّهوا بها تلك اللحي استصغاراً واحتقاراً لأصحابها، كي يحسنوا الاعتناء بها مستقبلاً، ويبدو ذلك واضحاً لنا في قول الشاعر بن عباد الذي وجهه لأحدهم، ناصحاً إياه بأن يقتصد في لحيته التي أطلق عليها لفظ (العثانين) (وهي شعيرات عند مذبج البعير والثيس)، وعليه ألا يكون مشغولاً بطولها، بل الانشغال بإبادتها وحصدها:

أبا يوسف إن العثانين آفة على حاملها فاتخذ لحيّة قصدا
ولاتك مشغولاً بسحب فضولها ولا تولها إلا الإبادَة والحصدا⁽¹⁾

وصاحب اللحية الطويلة الذي صار - بلحيته - أشهر من راية البيطار، يستحق - من وجهة نظر الشاعر بن عباد - التحريق بالنار، أو النتف للحيته، أو الحرّ، أو النشر بالمشار، فوسائل العقاب متوافرة لصاحب تلك اللحية التي أضجرت الشاعر ودعته إلى القول:

قد	استوجب	في	الحكم	سليمان	بن	مختار
بما	طول	من	لحيّة	ته	التحريق	بالنار
أو	النتف	أو	الحرّ	أو	النشر	بمشار
وقد	صار	بها	أشهر	من	راية	بيطار ⁽²⁾

إن أهم ما يمتاز به هذا النوع من الشعر هو الصورة المتحركة فيه، فنحن نشعر وكأننا أمام قصة يتحرك فيها البطل الرئيس، وننظر إلى حركاته فيها، وحتماً فإنّ البطل هنا هو صاحب اللحية الطويلة التي يروم الشاعر السخرية منها ومنه في شعره، وبرز مثال على الحال هذه ما قاله أبو هلال العسكري في شخص ادعى الشاعر أنّ له لحية بعيدة بعضها من بعضها الآخر، فإذا ما مضى إلى السوق، بقيت لحيته في البيت، بسبب طولها الكبير، أما حين يأخذها معه في طريق، فإنها تملأ المكان بطولها وعرضها، فتضطر الناس إلى سحقها بأقدامهم، وبذلك تبدو للناظر وكأنها أرض على تلك الأرض، لذا كان التشبيه حاضراً في الأبيات هذه التي صور فيها الشاعر صاحب تلك اللحية بقوله:

إن	أبا عمرو	له	لحية	بعيدة	البعض	من	البعض
مضى	إلى	السوق	وعثونه	أقام	في	البيت	فلم يمشي
وهو	إذا ما	مرّ	في سكة	يملاها	بالطول	والعرض	
يدوسها	الناس	بأقدامهم	كأنها	أرض	على	الأرض ⁽³⁾	

كان ما تمّ الكلام عليه يتعلق بالمضمون الرئيس في هجاء اللحي الطويلة وأصحابها، وهو حين يكون الهجاء موجّهاً إلى شخص بعينه، أمّا المضمون الآخر، فيكون الهجاء فيه عاماً ولا يتوجّه فيه الشاعر إلى شخص بعينه، بل يأتي في هجاء اللحي الطويلة وأصحابها بشكل عام، وتكون السخرية فيه أشد وأقوى من المضمون السابق، كونه خالياً من الأحقاد الشخصية من لدن الشعراء، إذ إنهم في المضمون هذا يطلقون أحكاماً عامّة على أصحاب اللحي الطويلة وغير المرتبة، وقد تُصاغ بعض الأبيات على شكل حكمة تفيد الآخرين، كما في قول أبي العتاهية:

(1) ديوان الشاعر بن عباد/217-218، العثون من اللحية: ما نبت على الدق وتحت سفلًا، وقيل: هو كل ما فضل من اللحية بعد العارضين من باطنهما، وقيل: اللحية كلها، وقيل عثون اللحية طولها وما تحتها من شعرها. والعثون: شعيرات عند مذبج البعير والثيس. ينظر: لسان العرب/ مادة عث.

(2) ديوان الشاعر بن عباد /234-235.

(3) شعر أبي هلال العسكري/116.

لا	تَفَخَّرَنَّ	بَلْحِيَّةٍ	كَثُرَتْ	مَنَابِئُهَا	طَوِيلُهُ
تَهْوِي	بِهَا	هُوجُ	الرِّيا	كَأَنَّهَا	الْحَسِيلَةُ
قَدْ	يُذْرِكُ	الشَّرَفَ	الْفَتَى	يَوْمًا	وَلِحْيَتُهُ
					قَلِيلَةً ⁽¹⁾

من الواضح أنَّ الشاعر أفاد من التشبيه في هجاء اللحية الطويلة، فقد شبهها بذنب البقرة، لإضفاء السخرية الشديدة على تلك اللحية، ومن ثم جعلها ممقوتة لدى الجميع؛ لما فيها من خروج على الأعراف والقيم المتوارثة، وهو يختم نصّه بحكمة مفادها أنَّ اللحية الطويلة ليست سبباً لتحقيق الشرف، فقد يدرك الإنسان ذلك الشرف مع أنَّ لحيته تتصف بقلّة الشعر.

وحيثما تصل اللحية إلى سرّة صاحبها؛ بسبب طولها وعرضها فإن ذلك يكون دليلاً على عدم اكتمال عقل صاحب تلك اللحية، بحسب رؤية ابن الرومي في بيتيه اللذين يفيدان أنَّ نقص عقل الإنسان يكون بمقدار الزيادة في لحيته، يقول ساخرًا:

إذا	عَرُضَتْ	لَحِيَّةٌ	لِلْفَتَى	وَطَالَتْ	وَصَارَتْ	إِلَى	سُرَّتِهِ
فَنُقْصَانُ	عَقْلٍ	الْفَتَى	عِنْدَنَا	بِمَقْدَارٍ	مَا	زَادَ	فِي لَحْيَتِهِ ⁽²⁾

ولم يُقلع ابن الرومي في صوره الهزلية عن الطريقة التي كان يسلكها في رسم المشاهد، وعن براعته في دقّة المراقبة، وإثبات الحركة، وبعث الصور البعيدة الإيحاء؛ وجَرَّه حَبَّه للتقصي إلى استقراء عيوب الذين يسخر منهم إلى النهاية⁽³⁾، فله مقطوعة فكاهية في كبر حجم اللحية، كان المزاح حاضرًا فيها على نطاق واسع، ممّا يجعل المتلقين حريصين على سماعها أو قراءتها، فيغدون كأنهم أمام صورة يشاهدون تفاصيلها كاملة بدقّة متناهية، ففي المقطوعة هذه يسخر الشاعر من الأحمق (المائق) الذي يحمل لحية طويلة وعريضة دعت الشاعر إلى تشبيهها بشراعي السفينة حين تُبحر، وبذلك يغدو صاحبها مثل السفينة التي تقودها الرياح بواسطة شراعيها، فيتبع لحيته صاغراً، إلّا أنَّ السخرية الأقوى في النص تبدو جلية في البيت الأخير، وذلك حين صوّر الشاعر تلك اللحية في حال غوص صاحبها بها في البحر، ففيما لو تمّ ذلك مرّة واحدة فقط لصاد بها أسماك البحر جميعها، في إشارة صريحة إلى أنَّها غَدَّتْ كَالشَّبَاكِ في تشابكها وانتشارها وكبر حجمها، قال:

ولحِيَّةٍ	يَحْمِلُهَا	مَائِقٌ	مِثْلُ	الشَّرَاعِينَ	إِذَا	أُشْرِعَا
تَقْوُدُهُ	الرَّيْحُ	بِهَا	صَاغِرًا	قَوْدًا	عَنِيفًا	يَتَعَبُ
فَإِنْ	عَدَا	وَالرَّيْحُ	فِي	وَجْهِهِ	لَمْ	يَنْبَعِثْ
لَوْ	غَاصَ	فِي	الْبَحْرِ	بِهَا	غَوْصَةً	صَادَ
				بِهَا	حَيَاتَانَهُ	أَجْمَعَا ⁽⁴⁾

قيل قديماً: إِنَّ "عَظَمَ اللّحْيَةِ يَدَلُّ عَلَى الْبَلَه"، وعرضها على قَلَّةِ الْعَقْلِ⁽⁵⁾، ولعلَّ أبا هلال العسكري أفاد من المعنى هذا في هجائه لأصحاب اللّحى الطويلة، وذلك حين رأى أنَّ طول اللّحية يدلُّ على نقص عقل صاحبها، قائلاً:

قُلْ لِلْمَدَلِّ بَلْحِيَّةٌ مَوْفُورَةٌ فَسَمَادٌ لَحِيَّةٌ كُلُّ الْحَيِّ جَهْلُهُ

(1) أبو العتاهية أشعاره وأخباره/ 614-615، الحسيل: ولد البقرة الأهلية، وعمّ به بعضهم فقال هو ولد البقرة، والانثى بالهاء، قال أبو حاتم: يقال لولد البقرة إذا قرّم أي أكل من نبات الأرض حسيل، قال: والحسيل إذا هلك أمه أو ذراته أي نفرت منه فأجر لبناً أو دقيفاً فهو محسول. ينظر: لسان العرب/ مادة حسل.

(2) ديوان ابن الرومي 386/1.

(3) ينظر: تاريخ الأدب العربي/ 539-540.

(4) ديوان ابن الرومي 1550/4، المائق: الأحمق. والبيتان الأول والرابع منسوبان إلى أبي عثمان الناجم. ينظر: أبو عثمان الناجم، حياته وشعره/ 428.

(5) المستطرف من كل فنّ مستطرف 25/2.

لا يعجبك طول بندك إنه من طال لحيته تكوسج عقله⁽¹⁾

وهناك مضمون ثالث في هجاء اللحي الطويلة وهجاء أصحابها، ولكنه يتسم بقلّة من تطرّق له في شعره، وأعني به مضمون تصوير اللحية بأنّها أطول من صاحبها، ولكن المضمون هذا جاء بأسلوب غاية في السخرية والاستهزاء، ولاسيما لدى ابن الرومي الذي جعل لحيه مهجّوه أطول منه بعدّة أشبار، إلّا أنّه ضمّن أبياته بلفظة بذية، ومن خلال تصوير كثافة تلك اللحية رأى الشاعر أنّ حلاقتها ليست سهلة، بل هي مكلفة مادياً، فقال:

أضحى ابن شاهين للورى عجباً بلحية لم تطل بمقدار
كثيفة في النبات وافرة أوفت على طوله بأشبار
لو أنّها شجرة ينورها لم تكفها نورة بدينار⁽²⁾

وتطرّق الشاعر أبو عثمان الناجم إلى المعنى نفسه، ولكن بأسلوبه الخاص، فجعل بيتيه يمتلآن بالحركة والصورة الموحية في هجائه للمهجو السابق نفسه الذي هجاء الشاعر ابن الرومي، وأعني به (ابن شاهين)، ففي بيتي الناجم صورة جميلة تجعلنا نتخيّل الموقف الذي وضع فيه مهجّوه، وكيف أنّ طول لحيته بالضّعف من طوله هو، وكيف يتعزّر بها حين يمشي، ومن ثم يجعله متعزّراً بها طوال حياته؛ كونه متمسكاً بها، وغير راغب في التخلص منها، إذ يقول:

لابن شاهين لحيّة طوله شطر طولها
فهو الدهر كلّهُ عاثر في فضولها⁽³⁾

كانت النصوص السابقة تهتم بتناول أصحاب اللحي الطويلة، فكان الشعراء فيها يهجونهم ويسخرون منهم مرّة بأسلوب مباشر، وأخرى بأسلوب غير مباشر، أمّا المضمون المهم الآخر، فسننصّد لدراسته فيما يأتي إكمالاً لدراستنا في هجاء اللحي في الشعر العباسي.

هجاء لحي الغلمان المرد:

حين عزمنا على دراسة هجاء اللحي في الشعر العباسي، لم يدر في خلدي أنّي سأجد نصوصاً شعرية تتحدّث عن هجاء لحي الغلمان المرد بالحجم الذي رأيته، فقد فاجأتني كثرة النصوص التي يتحدّث فيها الشعراء عن لحي أولئك الغلمان، إذ كانت متعددة وتنافست - في عددها - مع نصوص الهجاء التي تكلمت على لحي الرجال الطويلة، وبالمقابل وقعت في يديّ بعض النصوص الشعرية التي مدح فيها بعض الشعراء العباسيين لحي الغلمان المرد على غير عادة أكثر الشعراء الذين تناولوها بالدّم والاستهجان، لذا أثرت الحديث عن الجانب الإيجابي فيما يتعلق بلحي الغلمان المرد في أول ظهورها قبل الدخول في مضمون الدراسة الرئيس، وأعني به هجاء تلك اللحي.

ففي بيتين للشاعر ابن المعتز يمدح فيهما لحيه غلام اسمه (يوسف) مدّعياً أنّ خروج لحيته زاده حسناً، ولذلك يطلب من عاشقه ألاّ يعتذر من حبه بسبب خروج تلك اللحية، ولكي يجعل كلامه مقبولاً، نراه يحتجّ بشكل الدينار في ذلك الوقت، قائلاً: إنه لا يكون جميلاً إلّا إذا كان مشنفاً، لوجود ما يعلق به، فيقول:

لعمرك ما أزرّت بيوسف لحيّة ولكنّه قد زاد حسناً وأضعفاً
ولا تعتذر من حبه في التحايه فما يحسن الدينار إلّا مشنفاً⁽⁴⁾

(1) شعر أبي هلال العسكري /132، البند: العَلَمُ الكبير معروف، فارسي معرّب. ينظر: لسان العرب/ مادة بند.

(2) ديوان ابن الرومي 1127/3 - 1128، النورة من الحجر الذي يحرق ويُسوّى منه الكلس ويخلق به شعر العانة. ينظر: لسان العرب/ مادة نور.

(3) أبو عثمان الناجم، حياته وشعره/ 432.

(4) شعر ابن المعتز 304/1، المشنف: الذي له شنف وهو القرط أو ما يعلق به.

إنَّ الاحتجاج الذي يستدلُّ به الشاعر جاء لإقناع المتلقين بصدق ادَّعائه فيما يذهب إليه من تفضيل لنبات لحية الغلام الأُمرد، وهو يأتي - أيضاً - ردًّا على النسق الثقافي العام الذي يُنكر نبات لحى الغلمان المرد، بوصفهم أداة للهو والمتعة لدى الشعراء وغيرهم، لذا جاء الاحتجاج لإزالة الشكَّ من آراء الشعراء الذين فضلوا التحاء أولئك الغلمان، وفي الوقت نفسه جاء بوصفه دفاعاً عن تلك الآراء أيضاً.

ومن المنطلق نفسه جاء بيتا ابن بسام في تفضيل لحية الغلام الأُمرد، من خلال المحاجة والاستدلال اللذين تضمَّنهما البيتان، وفيهما يُبدي الشاعر استغرابه ممَّن يُنكر سواد العارضين لدى الغلام الأُمرد، ولا يُنكر الورد الذي ينبت في غصون أشجارها، وفي الوقت نفسه يرى أنه إذا كان نبات عارضِي الغلام الأُمرد باللَّحية، فكذا يكون الحال مع العيون السود بوجود الجفون التي تحمل اللون نفسه، يقول:

مَا لَهُمْ أَنْكَرُوا سَوَادًا بِخَدَّيْهِ وَلَا يُنْكِرُونَ وَرْدَ الْغُصُونِ
إِنْ يَكُنْ عَيْنٌ وَجْهَهُ بَدَدَ الشَّعْرِ، فَعَيْنُ الْجُفُونِ سُودُ الْغُيُونِ⁽¹⁾

وكان السريُّ الرَّقاء من أكثر الشعراء العباسيين المدافعين عن نبات لحى الغلمان المرد، فقد تعددت نماذجه الشعرية التي جندَّها للدفاع عن لحاهم، وكان معجباً بها، مع أنه كان - في أوقات آخر - من أشدَّ الذين هجوا تلك اللَّحى كما سَنرى فيما بعد، وذلك من المفارقات التي سندوِّنها في الدراسة هذه.

ونبقى في مضمون مدح لحية الغلام الأُمرد في مقطوعات الشاعر السريِّ الرَّقاء، الذي يلجأ في إحداها إلى الاستعارة الجميلة لإبداء إعجابه بلحية ذلك الغلام الذي يتغزلُّ به، فمنذ ظهور لحيته أصبح الشاعر معذوراً في هيامه به، وابتعد اللاثمون عن لومه على ذلك الحبِّ، ثم يستعير لفظة (الغصن) دلالة على خروج شعر العارضين، عاداً إيَّاه بمثابة الخناجر (الشعر)، والغلام هو مَنْ يحمل تلك الخناجر؛ لشدة تعذيبه للشاعر بجماله الفتان حين نمو شعر عارضيه، إلى الدرجة التي لو أبصر فيها الحسن إلى محاسنه، لقام بالتكبير؛ لشدة إعجابه بجماله، يقول:

لَوْ صَنَعَ غُذْرِي فِي الْحُبِّ مَذْ عَذْرَ فَلَمْ يَلْمَ لَاثِمٌ لِمَنْ أَبْصَرَ
وَرَقَّ مِنْهُ غُصْنٌ يُورِّقُنِي شَوْقاً إِلَى غُنْجٍ طَرَفِهِ الْأُخُورُ
أُنْبِتَ فِي الْقَلْبِ نَبْتَ عَارِضِهِ خَنَاجِراً وَهُوَ حَامِلُ الْخُنْجَرِ
كَفَرْتُ إِنْ لَمْ تَكُنْ مَحَاسِنُهُ لَوْ أَبْصَرَ الْحُسْنَ حُسْنَهَا كَبَّرَ⁽²⁾

وفي بيتين آخرين للشاعر نفسه يحضر فيهما التشبيه ليؤكد الجمال الذي يغدو عليه الغلام في حال نبات شعر عارضيه، فعارضه يكون مثل البدر في دورانه، وقد دار ذلك العارض بوجه الغلام الذي شبهه الشاعر بليلة القدر، ممَّا زاد من حسنه؛ بحيث لو رآه الرائي لأدرك أنَّ سرَّ جماله في شعره الذي نبت على عارضيه:

وَعَارِضٌ مِثْلُ دَاوَةِ الْبَدْرِ دَارَ بَوَاجِهِ كَلِيلَةَ الْقَدْرِ
فَلَوْ تَرَاهُ وَحُسْنُ مَنْظَرِهِ لَقُلْتُ: إِنْ الْجَمَالَ لِلشَّعْرِ⁽³⁾

ولحبة الغلام تزيد من حسنه زيادة تزيد عشق الشاعر له أكثر، وذلك ما جاء به نص آخر للشاعر نفسه تعددت فيه ألفاظ (الزيادة)، إذ وردت ثلاث مرَّات لتؤكد زيادة جماله له فعلاً بنبات شعر عارضيه، ذلك الانبات الذي أكد رِقَّ الشاعر له بعد ما كان يرجو العتق، إذ يقول:

(1) ابن بسام حياته وشعره/ 501، بدد الشعر: أي متفرقة، أو أنه جمع بدة: النصيب، فيكون المعنى أنَّ عيب خدَّه نصيبه، أي حظه من الشعر النابت عليه.

(2) ديوان السريِّ الرَّقاء 240/2.

(3) م.ن/ 267، والبيتان منسوبان للخباز البلدي. ينظر: شعره/ 33، مع تغيير طفيف في بعض الألفاظ.

مُحَسَّنُ الأخلاقِ والخلقِ أَحْسَنُ مَنْ صَلَّى إِلَى الشَّرْقِ
 قد زادتِ اللّحيةُ في حُسْنِهِ زيادةً زادَ بها عَشَقِي
 كُنْتُ أَرْجِي العَتَقَ مِنْ أَجْلِهَا فَوَكَّدْتُ مُذْ نَبَتَتْ رِقِّي (1)

ويستعين السريُّ الرِّقاء بالاحتجاجات أيضاً؛ لبيان جمال الغلام بنبات شعر عارضيه، فيستدلّ بالسيف في الخلى، وبالبدر في الليالي المظلمة، وبالطرس إذا ما جرى فيه القلم، قائلاً:

صَنَمٌ شُعِفْتُ بِحُبِّهِ فَعَدَوْتُ مِنْ عَبْدَ الصَّنَمِ
 أَحَبُّهُ فَحَمَلْتُ مِنْ أَجْفَانِهِ بَعْضَ السَّقَمِ
 شَعْرٌ أَلَمَ بِعَارِضِيهِ هِ فَرَادَ عَاشِقُهُ لَمَمِ
 والسَّيْفُ يَحْسُنُ فِي الخَلَى والبَدْرُ يُشْرِقُ فِي الظُّلَمِ
 والطَّرْسُ أَحْسَنُ مَا يَكُونُ إِذَا جَرَى فِيهِ القَلَمُ (2)

وعلى النحو هذا استعان الشعراء العباسيون بالاحتجاج لإقناع المتلقين بجمال الغلام الأمرد في حال ظهور شعر عارضيه والتحائه؛ لأنّ تقبّل النظرية هذه كان صعباً؛ بحكم النسق المتعارف في حينه، وكان الثعالبى أحد أولئك الشعراء الذين فضلوا نبات لحية الغلام الأمرد، واستدلّ لتفضيله ذلك بالشوك الموجود في أشجار الورد، فهي (أشجار الورد) جميلة على الرغم من وجود تلك الأشواك فيها، فلم تستطع تشويه جمالها ولا غدوية أزهارها، وكذا الحال في الأشواك الموجودة في الرطب (ويقصد في سعف النخيل)، فهي لا تنقص من طيب تلك الثمرات، ولم يأت الاستدلال هنا إلا لإقناع الآخرين بصواب نظرية الشاعر الذي يقول في مدح لحية الغلام الأمرد:

قالوا تَشَوُّكَ خَدَاهُ وَشَارِبُهُ فَقُلْتُ لَا تَشْكُرُوا مَا لَيْسَ بالعجبِ
 الشَّوْكَ فِي شَجَرَاتِ الْوَرْدِ مُحْتَمَلٌ وَالشَّوْكَ لَا عَجَبٌ فِي الرُّطَبِ (3)

على الرغم من أنّ مضمون مدح لحي الغلمان المرد لم يكن المحور الأساس في دراستنا هذه، إلا أنّني رأيت أنّ من الضروري دراسته قبل الدخول في صلب الموضوع؛ لأنّ الشعراء هنا كسروا القاعدة المتحكمة بالمجتمع والشعراء على السواء آنذاك، وفضلوا تلك اللحي، وعلّلوا لتفضيلهم لها كما رأينا وخرجوا على المألوف، فضلاً عن أنّ بعضهم هجا لحية الغلام الأمرد مع أنّه مدحها فوقع في المفارقة كالسريّ الرِّقاء، وسنأتي على تفصيل ذلك فيما سيأتي.

إنّ المضمون الرئيس الذي تداوله الشعراء العباسيون في هجاء لحي الغلمان المرد، كان يدور حول عدّه الغلام الذي ينبت شعر عارضيه ميتاً، في إشارة إلى ابتعاد عشاقه عنه، إذ تطرق كثير من الشعراء للمعنى هذا مع اختلاف أساليبهم وألفاظهم طبعاً، وكان أبو تمام أوّل من تطرّق إلى الفكرة هذه من الشعراء العباسيين على حدّ علمي، ففي قوله نلاحظ أنّه يخاطب احدهم بقوله له: إِنَّكَ قَدْ مِتَّ فِي الْحَيَاةِ؛ بسبب اللحية التي نبتت في عذاريك، مع أنّك كنتَ ملكاً قبل ظهورها، ومن ثم يُنتجُ حكمة خاصة به مفادها أنّك إذا رأيت الغلام وقد نبتت بخدّه شعرة واحدة فاحكم عليه بالهلاك، ويبدو أنّ ذلك الرأي تولّد لديه ولدى غيره، كون أيام اللهو والمتعة قد انقضت مع الغلام بنبات شعر لحيته، لذا عدّه ميتاً في قوله:

وَمِتَّ حَيًّا بِلَحْيَةٍ طَلَعَتْ عَلَيْكَ قَدْ كُنْتَ قَبْلَهَا مَلَكًا

(1) ديوان السريّ الرِّقاء 501/2.

(2) م.ن 693/2.

(3) ديوان الثعالبى/21.

إذا رأيت الغلام قد طلعت بخده شجرة فقد هلكا⁽¹⁾

وتحिन منية الغلام الأمر بمجرد اسوداد عارضيه لدى الشاعر عبد الصمد بن المعدل، ولذلك يتطرق إلى تشبيه مناسب جداً مع الحال التي يتحدث عنها، فيعدّ اسوداد عارضِي الغلام دليلاً على موته كما يتمّ تسويد الدار حين يموت أحد ساكنيها، قائلاً:

سقياً لدهر مضى ما كان أطيبه إذ أنت متبع فالشرط دينار
أيام وجهك مبيض عوارضه وللربيع على خديك أنوار
حانت منيته فاسودّ عارضه كما تسود بعد الميت الدار⁽²⁾

ومن يُنعم النظر في التشبيه سيجد أنّ المشبه به كان مناسباً جداً (تسويد الدار بعد الميت) للمضمون السلبي (المشبه) (موت الغلام حين يلتحي)؛ لأنّ العلاقة بين المشبه والمشبه به علاقة قوية ومتراصة، دلّت على تمكّن الشاعر من إحكام صورته إحكاماً فنياً متميزاً.

إنّ الآفة الخطيرة التي تهدّد الغلمان المرد في حياتهم هي خروج لحاهم من وجهة نظر البحري، ولذلك نراه يعدّ الغلام الأمر - إذا ما نبئت لحيته - قتيلاً للحيّة السوداء، وهي - لاشكّ - صورة جميلة، فكأنّ اللحية قامت بقتله حين خروجها في عارضيه، ثم ينتبه الشاعر إلى طرف أساس في فكرته، ألا وهو عشاق ذلك الغلام الذي قتلته اللحية السوداء، فيقدم تعازيه لهم بموته، فالأحياء لا يتواصلون مع الأموات، من خلال الاستعارة الجمالية في نهاية البيت الثاني الذي جعل فيه الغلام وكأنّه تعرّى من ثياب البهاء بمجرد اسوداد عارضيه، فقال:

يا قتيلاً للحيّة السوداء آفة المرد في خروج اللحاء
آجر الله عاشقك فقد متّ ت، وغريت من ثياب البهاء⁽³⁾

ويبدو أنّ فكرة البحري قد نالت رضا السري الرّقاء واستحسانه؛ فقد تأثّر -حرفياً- بمعنى الشطر الثاني من البيت الأول، وذلك حين جعل السريّ الرّقاء لكل شيء آفة، فكانت آفة المرد ظهور لحاهم كما رأى ذلك البحري من قبل، فقال:

لكلّ شيء حسن آفة وآفة المرد نبات اللحي
ياغصناً لما اكتسى نضرة وابسم النور عليه ذوى
أهلك الشجر محلّ القلى وفلّ من جفنيك سيف الفنا
كسوف أقمار الدجا شنعة فكيف إن حلّ بشمس الضحا
من سودت لحيته خده مات وإن لم يك رهن الثرى⁽⁴⁾

لقد تحدّث الشاعر عن حال الغلام الذي التحى وكيف أنّ شعر عارضيه أحله محلّ الكره من لدن عشاقه بعد أن تحولت معالم جماله، وهو يستعين على ذمّه لحيته ببعض الاستعارات (ياغصناً) و(سيف الفنا)، إلى أن يصل إلى الإعلان عن حكمته التي دلّت على موته بمجرد نبات لحيته، حتى وإن لم يُدفن تحت التراب.

ويبدو أنّ مقطوعات السريّ الرّقاء في ذمّ لحية الغلام الأمر كانت تتماز بخصيصتين، الأولى: اعتماده الاستعارات الجميلة، والأخرى: تأثره بأفكار سابقه من الشعراء، ففي مناسبة أخرى نراه متحدثاً أيضاً عن موت الغلام الأمر بمجرد

(1) ديوان أبي تمام 412/4.

(2) ديوان عبد الصمد بن المعدل/116.

(3) ديوان البحري 49/1.

(4) ديوان السريّ الرّقاء 291/1- 292، القلى: البغض، شنعة: فظاعة.

ظهور الشعر في عارضيه، معتمداً استعارة جميلة فيها (شمس خديّه) وبموته غابت شمس خديّه في وضوح النهار وبهائه، فضلاً عن تأثره بالشرط الثاني من البيت الثالث في قول عبد الصمد بن المعدّل سالف الذكر (كما تسوّد بعد الميّت الدار)، قائلاً:

مَيِّتٌ مَاتَ فِي مَحَلِّ قَرَارِهِ لَمْ يَغِبْ عَنْ مَحَلِّهِ وَجَوَارِهِ
سَوَدَ الشَّعْرُ عَارِضِيهِ فَعَابَتْ شَمْسُ خَدَّيْهِ فِي بَهَاءِ نَهَارِهِ
قَدْ عَلِمْنَا وَلَيْسَ فِي ذَاكَ شَكٌّ أَنَّ مَنْ مَاتَ سَوَدُوا بَابَ دَارِهِ⁽¹⁾

أما الخباز البلدي، فكان له بيتان في غلام أُمرد التحى، عدّه فيهما ميتاً إلاّ أنّه (الأُمرد الملتحي) ميت من دون غسل أو كفن، في إشارة صريحة إلى انتهاء الطريق الباطلة التي كان يسلكها قبل التحائه، وهذا ما أكده الشاعر فعلاً في بيته الثاني حين جعل الدهر يكتب على خدّ ذلك الغلام: (هذا آخر الباطل) وبمعنى آخر قيام عشاقه بهجره بمجرد التحائه:

انظر إلى ميت ولكنّه خلّو من الأكفان والغاسل
قد كتب الدهر على خدّه بالشَّعْر: هذا آخر الباطل⁽²⁾

ومع أنّ المعنى في البيت الثاني قد يكون مبتكراً، فضلاً عن جمال صياغته، إلاّ أنّ البيت الأول فيه نظرة إلى قول السريّ الرّقاء الذي تكلمنا عليه قبل قليل:

مَنْ سَوَدَتْ لَحْيَتُهُ خَدُّهُ مَاتَ وَإِنْ لَمْ يَكُ زَهْنُ الثَّرَى⁽³⁾

فكلا الشاعرين عدّ الغلام الأُمرد الذي اسودّ عارضاه ميتاً من دون توافر العلامات الأخر الدالة على الموت الحقيقي لا المجازي، كالغسل والكفن أو الدفن، ويبقى الفضل للسابق على اللاحق في أصالة المعنى واكتشاف الفكرة. إنّ عدّ الغلام الأُمرد ميتاً بمجرد نبات لحيته كان المضمون الأوفر حظاً في ذمّ لحى الغلمان المرد في الشعر العباسي، فقد نال القُدح المُعلّى في مقطوعات الشعراء العباسيين، أمّا معاني الهجاء الأخر فقد كانت تتفاوت في التطرق لها من شاعر لآخر، ولم ترقّ إلى المرتبة التي وصل إليها المضمون الهجائي الذي تكلمنا عليه فيما سبق. وقبل الدخول إلى معاني الهجاء الأخر فيما يخصّ لحى الغلمان المرد، لابدّ لنا من الإشارة إلى أنّ ما قيل في لحى الغلمان المرد قد لا يكون كلّهُ حقيقياً، فربما يكون الكثير منه جاء على سبيل المزاح والتسلية، ولكن في كلا الحالين هو يدلّ على وجود موجة مجون واضحة في المجتمع العباسي، بحيث دعت الشعراء إلى الحديث بالطريقة التي تطرقنا لها من دون حياء أو خجل، فضلاً عمّا سنتحدّث عنه فيما يأتي.

رفض أكثر الشعراء العباسيين نبات لحى الغلمان المرد، وتألّموا لذلك، وازدروا ما حصل لهم، فتصدّوا لتلك اللّحى بالهجاء ومن بعده التحسّر على أيام اللهو التي قضوها مع الغلمان هم وغيرهم قبل ظهور لحاهم، فعبد الصمد بن المعدّل يشبّه لحية الغلام الأُمرد في أول ظهورها بالزرع النابت في فصل الربيع، إلاّ أنّ ذلك الزرع قد عبث بخدّ ذلك الغلام، في إشارة صريحة إلى ذمّه ورفضه لتلك اللحية التي شانت وجه الغلام الأُمرد الجميل، قائلاً:

سالت مسایل عارِضِيهِ هِ بِنَفْسِجاً فِي وَرْدِهِ
فَكَأَنَّهُ مِنْ حُسْنِهِ عَبَثَ الرَّبِيعُ بِخَدِّهِ⁽⁴⁾

(1) م.ن 250/2.

(2) شعر الخباز البلدي /35.

(3) ديوان السريّ الرّقاء 292/1.

(4) ديوان عبد الصمد بن المعدّل /98.

وكان التشبيه حاضراً في أكثر النصوص الشعرية التي هجا فيها الشعراء العباسيون نبات لحى الغلمان المرد، فسعيد بن حميد يشبهه لحية الغلام الأمرد حين ظهورها بعصير الخمر الذي يكون لذيذاً، ومن ثم يتحول بعد مدّة من الزمن إلى خلّ حامض، وذلك بعد أن عقد موازنة بين حياة ذلك الغلام قبل بروز لحيته وبعد بروزها، إذ كان قبلها أداة للمتعة، وغدا بعدها غير مرغوب فيه؛ لذهاب حسنه بوجودها، قال:

هَلَا وَأَنْتَ بِمَاءِ وَجْهِكَ تَشْتَهَى رُودَ الشَّبَابِ، قَلِيلَ شَعْرِ الْعَارِضِ
فَالآنَ حِينَ بَدَتْ بِخَدِّكَ لِحْيَةً ذَهَبَتْ بِحُسْنِكَ مِلءَ كَفِّ الْقَابِضِ
مِثْلَ السَّلَافَةِ عَادَ خَمْرُ عَصِيرِهَا بَعْدَ اللَّذَازَةِ خَلَّ خَمْرٍ حَامِضٍ (1)

وكان التشبيه مناسباً بين المضمون الذي تمثّل في المشبه (نبات لحية الغلام الأمرد) والمشبه به (عصير الخمر يغدو خلّاً حامضاً)، وربما يكون وراء الإكثار من التشبيه في المضمون هذا تأكيد من لدن الشعراء العباسيين لصدق ما يذهبون إليه من ذمّ للحى الغلمان المرد، وإقناع للمتلقين أيضاً. لاحظنا في مسيرة دراستنا لهجاء اللّحي، سواء اللّحي الطويلة أو لحى الغلمان المرد، أنّ النصوص الشعرية انمازت بقصرها، فهي أكثرها أما نتف أو مقطوعات قليلة الأبيات، ولعلّ السبب خلف ذلك لا ينطبق مع ما أجاب به بعض القدماء على السؤال " لِمَ لَا تُطِيلُ الْهَجَاءَ ؟ قال: لم أجد المثلّ النادر إلّا بيتاً واحداً، ولم أجد الشعر السائر إلّا بيتاً واحداً " (2)، أو ما أجاب به الآخر على السؤال نفسه، فقال: " يكفيك من القلادة ما أحاط بالغنق " (3)، بقدر ما ينطبق مع الحال الارتجالية للشعراء في أثناء نظمهم في موضوع هجاء اللّحي؛ كونه موضوعاً طارئاً بالنسبة لهم، وجديداً عليهم، لذا أرى أنّهم لم يدرسوا النظم في ذلك المضمون بقدر ما جاء لديهم عفو الخاطر وعلى نحو طارئ، فقالوا فيه أبياتاً معدودة، فلم يطيلوا النظم، واقتصروا على ما قالوه في ارتجالهم.

وفي عود على بدء، وفي محور هجاء لحى الغلمان المرد، يتمنى الشاعر خالد الكاتب لو أنّه مات بعد التحاء الغلام الذي كان يهواه؛ بسبب عدم تحمّله المنظر الذي أصبح عليه ذلك الغلام، إذ غادرته سمات الجمال، وذهبت عنه رغبات الشباب، ولابدّ من الإشارة إلى أنّ الشاعر ضمّن أبياته الآتية بعض الألفاظ التي تخدش الحياء، فذلك واضح في قوله:

لَا حَ نَبْتُ الْفَتَاءِ فِي صَحْنِ خَدَيْكَ وَاشْتَعَلْ
وَعَفَا مَنْزِلُ التَّرْشُدِ فِ الشَّمَمِ وَالْقُبْلُ
لَيْتَنِي مَتَّ فِي الْهَوَى غُفَبَ أَيَّامِكَ الْأَوَّلُ
فَعَزِيزٌ عَلَى الْحَوَا دَثِ أَنْ تُسَلَّمَ الْأَمَلُ (4)

وكان البحتر يهوى غلاماً لا يطاوعه على ما يريده، فسافر الشاعر وطالت غيبته، فلمّا عاد رآه قد التحى، فتألّم لذلك ودعا على لحيته بالحلق، مستغرياً التحاء قبل أن ينال منه ما كان يتمناه معه، ولذلك نستدلّ من قول البحتر أنّ بعض الأبيات كانت تحكي واقعاً حقيقياً، وتتضمّن دلالة المجون صراحة، ممّا يؤكد أنّ العصر العباسي كان عصر تحلّل وفساد في الأخلاق عند كثير من الناس بمنّ فيهم الشعراء الذين كان البحتر واحداً منهم، وشاهداً على فسادهم، قال:

نَبَيْتُ لِحْيَةً (شَقْرًا ن) شَقِيقِ النَّفْسِ بَعْدِي
حُلِقَتْ كَيْفَ أَتَتْهُ قَبْلَ أَنْ يُنْجَرَ وَعَدِي (1)

(1) سعيد بن حميد، حياته وأدبه/245-246، الرُّود: الشابة الناعمة الحسنة السريعة الشباب مع حسن غذاء. السلافة: الخمر.

(2) البيان والتبيين 207/1، وينظر: العمد في محاسن الشعر وأدابه ونقده 187/1.

(3) البيان والتبيين 68/2.

(4) ديوان خالد الكاتب /359.

أما الصنوبري، فانه يستعين بتشبيهين، يظهر من خلالهما هجاءه للحية الغلام الأمرد، يظهر الأول بوصفه تشبيهاً مؤكداً يرى فيه أنّ الغلام - حين تظهر لحيته - بدرّ جنى الخسوف عليه، وأضفى نور ضيائه، وأحلّ الظلام بدلاً منه، في حين يأتي تشبيهه الآخر ليدلّل على أنّه لا فرق بين اسوداد عارضيّ الغلام بعدما كانا أبيضين، وأبيضاض اللحية بعد سوادها لدى الإنسان في أثناء تقدّمه في السنّ، لذا فهما تشبيهان يعكسان كلاهما ازدياد الشاعر لخروج اللحية لدى الغلام الأمرد، فذلك بيّن في قوله:

ما بدت شجرة بخدك إلّا قلت في ناظريّ أو في فؤادي
أنت بدرّ جنى الخسوف عليه ظلمة لا أرى لها من نفاذ
فاسوداد العذار بعد ابيضاض كابيضاض العذار بعد اسوداد⁽²⁾

لم تكن المفارقة بعيدة في محور هجاء لحى الغلمان المرد؛ فالسرّي الرّقاء الذي كان من أكثر الشعراء العباسيين مدحاً لتلك اللّحي، كان هو نفسه من أكثرهم هجاءً لها، ونحن لا نفسر تلك المفارقة بالتناقض بقدر ما نفسرها باختلاف الموقف والمناسبة وفارق الزمن بين نصّ وآخر، فتلك العوامل كقيلة بتغيير موقف الشاعر تجاه القضية الواحدة نفسها، ولذلك شهدنا الشاعر في كمّ كبير من النصوص الشعرية دأماً لنبات لحى الغلمان المرد، على العكس ممّا رأيناه في وقت سابق حين نصبّ نفسه مدافعاً عنها، ومفضلاً لها.

لقد دعا السرّي الرّقاء - في إحدى مقطوعاته - على أحد الغلمان بظهور الشعر على خدّه؛ لأنّه (الغلام) تكبر عليه، غروراً وعجباً بنفسه، فلمّا ظهر الشعر في عارضيه ازداد كرب الشاعر نتيجة لتلك اللّحية، وكان كلّما ينبت الشعر في خدّه، فانه يغرس الشوك في قلب الشاعر، إلا أنّه مع ضجره من ظهور لحيته، استمرّ في عشقه له، وأكد أنّه من المحال نسيانه، إذ قال:

دعوت بالشعر على خدّه حين زها بالتّيه والعجب
فأنبت الله له لحيّة تزيدني كرباً على كرب
فشعره ينبت في خدّه وشوكة يغرس في قلبي
والله لا زلت له عاشقاً أو تطلّع الشمس من الغرب⁽³⁾

وعلى غير عادة الشعراء العباسيين، يجعل السرّي الرّقاء ذم لحية الغلام على لسانه هو، للدلالة على تأكيد عدم الرغبة فيها من لدن صاحبها أيضاً، وليس عشاقه فحسب، ومن ثم إعطاء مصداقية أكثر لرفضها من لدن الشاعر أيضاً، وذلك في أثناء محاورته لأحد الغلمان المرد، قائلاً:

بكي محبّ عند أسلافه بكاء مغبون لنكبات
فقلت: ما يبكيك؟ قل لي لقد أصبحت في ديوان أموات
فقال لي: أبكي على مردتي وما تقضى من لذائذاتي⁽⁴⁾

ويبدو الشاعر نفسه أكثر انفعالاً في مقطوعة أخرى يذمّ فيها لحية غلام أمرد، إذ لم يعجبه المنظر الذي ظهر فيه مع تلك اللحية التي أزرّت بوجهه، وجعلت الآخرين يُكرّونه كما أنكره الشاعر أيضاً، ونحن نلاحظ انفعال الشاعر وحماسه

(1) ديوان البحرّي 687/2.

(2) ديوان الصنوبري/472.

(3) ديوان السرّي الرّقاء 421/1، التيه: الزهو والكبرياء. الكرب: الغم.

(4) من 8/2.

الطاغية من خلال تكراره الضمائر وتعددتها، والتي دلّت كلّها على ذلك الغلام الأمرد الذي التحى حديثاً، فالشعر - لدى الشاعر - لا ينسجم مع جمال الغلام، وقد مثل لذلك الغلام بالملك الذي زالت نعمته، فقال:

أُنْكِرْتُهُ	إِذَا	رَأَيْتُ	وَجَنَّتُهُ	وَحُسْنُهُ	قَدْ	مَحَنَتُهُ	لِحَيْثُهُ
فَمَا	بَدَا	مِنْ	نَبَاتٍ	لِحَيْثِهِ	أُنْكِرُهُ	شَيْخُهُ	وَإِخْوَتُهُ
مَا	أَطْرَدَ	الشَّعْرُ	لِلْجَمَالِ	وَمَا	أَقْبَحَ	مَلَكًا	تَزُولُ
							نِعْمَتُهُ(1)

إنّ أكثر الشعراء العباسيين انتقدوا ظهور اللّحي لدى الغلمان بأسلوب شفاف، وبألفاظ مهذبة، ولكن بعضهم فعل ذلك مع الإفحاش في القول، وهتك الأعراض، وخدش الحياء، وكان السريّ الرّقاء قد فعل الشيء نفسه في أحد نصوصه ذي المضمون الذي نحن بصدد الحديث عنه، فهو يعلن عن هجره لغلام التحى من طريق عدم وقوفه على بابه لذلك السبب، ولكنّه ضمن نصّه ألفاظاً يمجّ لها السمع؛ لفحشها وبذاعتها، وفيما عدا ذلك فهو وصف ذلك الغلام قبل التحائه بالسراج المنير؛ لشدة حسنه، ولكنه سرعان ما انطفأ بظهور اللحية في عارضيه:

طَلَبَ	الدَّهْرُ	ثَارُهُ	مِنْ	أَبِي	الْفَضْلِ	فَاشْتَقَى
سَوَدَ	الشَّعْرُ	وَجْهَهُ	فَهُوَ	مِنْ	إِسْتِهِ	قَفَا
كَانَ	فِي	وَجْهِهِ	سِرًا	جَّ	مِنْ	الْحُسْنِ
يَأْمُقِيماً	عَلَى	الْوَفَا	ءِ	لِمَنْ	يَكْرَهُ	الْوَفَا
مَا	وُثُوفُ	الْمُحِبِّ	مِنْ	كَ	عَلَى	مَنْزِلٍ
						عَفَا؟(2)

وقد يتضمّن انتقاد لحية الغلام الأمرد لدى الشاعر وصفاً دقيقاً، وتحليلاً مفصلاً لما يؤول إليه حال الغلام بعد التحائه، وكيفية ابتعاد عشاقه عنه، وذلك من خلال الموازنة بين الحالين، حال الغلام قبل التحائه، وحاله بعد الالتحاء، ففي الحال الأولى يكون الغلام الأمرد متورّد الخدين خجولاً، لعدم وجود الشعر في خديه، كما أنّه يميل من لين الصّبا، حتّى إنّ ماء بهائه يكاد ينهمل من وجنتيه، على العكس من الحال الأخرى بعد الالتحاء، فانه يتعرّض لابتعاد عاشقيه عنه، وتعرّض عن رؤيته العيون التي كانت سابقاً شديدة الترقّب له، فضلاً عن أنّ لحيته أنزلته إلى الحضيض بعد أن كان في مكان عالٍ من قلوب عشاقه ومحبيه، فشتان بين الحالين، فكأنه لم يكن جميلاً في وقت من الأوقات، وبخلاف ذلك استمرّ قبحه إلى الأبد، بحسب قول السريّ الرّقاء:

لَهْفِي	عَلَى	الْقَمَرِ	الَّذِي	لَمَّا	أَبَانَ	لَنَا	أَقْلَ
مَا	كَانَ	أَسْرَعَ	مَا	انْقَضَتْ	أَيَّامُ	بَهْجَتِهِ	الْأَوَّلُ
أَيَّامُ	يَخْفِي	اللَّحْظُ	مِنْ	وَجَنَاتِهِ	وَرَدَ	الْخَجَلُ	
وَيَمِيلُ	مِنْ	لَيْنِ	الصَّبَا	فِي	خُلَّتِي	صَلَفٍ	وَدَلٍ
وَيَكَادُ	مَاءُ	بِهَائِهِ	فِي	وَجَنَّتِيهِ			يَنْهَمِلُ
عَبَّاسُ	جَانِبِكَ	الْمُحِبِّ	بُ	وَأَعْرَضْتُ	عَنْكَ	الْمُقَلِّ	
وَأَحْلَاكَ	الشَّعْرُ	الْحَضِيصِ	ضَ	وَكُنْتُ	فِي	أَعْلَى	مَحَلِّ

(1) م.ن 9/2.

(2) م.ن 418/2.

فَكَأَنَّ حُسْنَكَ لَمْ يَكُنْ وَكَأَنَّ فُجْحَكَ لَمْ يَزُلْ⁽¹⁾

وفي مقطوعة أخرى يتحدث الشاعر فيها مع (عباس) نفسه، طالباً منه الصبر على ما فعله الدهر به، وينصحه بالألّا يوجّه لومه إلى محبيه؛ لأنهم تجنّبوه وملّوا التواصل معه، بل عليه لوم لحيته التي نبتت في عارضيه، فكانت سبباً رئيساً لابتعادهم عنه؛ لأنّها أبعدت حُسنه المعهود قبل ظهورها، ومن ثم يلجأ الشاعر إلى التشبيه بوصفه ركيزة مهمة لتقريب الصورة في ذهن المتلقي، فيشبه نبات لحية (عباس) بليل الصدود، ويشبهه - في الوقت نفسه - بياض عارضيه بصبح الوصال، ثم يغدو سواد اللحية بظلمته وكأنه سطا على صبح الوصال (بياض العارضين)، فجاء التشبيه مناسباً جداً للمضمونين معاً في حالي السلب والإيجاب، والذي بدا من خلال قول الشاعر:

اصْبِرْ	عَلَى	نُوبِ	الليالي	فالدَّهْرُ	مَذْمُومٌ	الْفِعَالِ
عَبَّاسُ	لَا	تَلُمُ	المُحِبِّ	بَ	عَلَى	والمَلالِ
وَلَمْ	السَّوَادَ	فَاتَهُ	عَرَكَ	مَنْ	حُلِّ	الْجَمَالِ
فَكَأَنَّه	لَيْلٌ	الْصُّدُ	دِ	سَطَا	عَلَى	الْوَصَالِ ⁽²⁾

ومثلما كان للتشبيه أثره الواضح في بيان سلبية التحاء الغلام الأمرد، وإيجابية بياض عارضيه، كان للاستعارة الأثر نفسه تقريباً في بيان تلك السلبية أو الإيجابية التي نالت الغلام الأمرد قبل الالتحاء وبعده، فللسريّ الرّقاء مقطوعة أخرى اعتمد فيها الاستعارة مرتين، الأولى للحديث عن بياض العارضين للغلام، والتساؤل من خلالها عن سبب تغيّر لونهما، والأخرى جاءت لهجاء تلك اللحية التي شوّهت وجه الغلام نفسه، فبعد أن كان الغلام الأمرد في المرتبة نفسها مع البدر، قُبّحه خروج شعر لحيته، وللسبب هذا دعا الشاعر على تلك اللحية بالقبح؛ لأنها قُبّحت وجهه الحسن، ففضلاً عن أثر الاستعارة في هجاء تلك اللحية، اجتمعت بعض فنون البديع لتتعاقد في نقل الصورة الأليمة لمصير ذلك الغلام، كالجناس الحاصل بين لفظتي (قَبِّحَ وَقَبِّحَتْ)، والطباق الواقع بين اللفظتين المتجانستين نفسيهما، ولفظة (الحسن) في قول الشاعر:

وَرَدُ	حَدَيْكَ	لَمْ	ظَعُنْ	عَسْكَرُ	الْقُبْحِ	لَمْ	كَمَنْ
شَانَكَ	الشَّعْرُ	بَعْدَمَا	كُنْتُ	والبَدْرُ	فِي	قَرْنُ	
قَبِّحَ	اللهُ	لِمَةً	قَبِّحْتُ	وَجْهَكَ	الحَسَنُ ⁽³⁾		

وقد يأتي عدم الرضا عن نبات لحية الغلام الأمرد مشبهاً به في الصورة التشبيهية، أي على العكس من الحالات السابقة، إذ كان يأتي مشبهاً، كما في قول الثعالبي الذي صوّر فيه البدر في حال خسوفه وكأنه وجه الغلام الأمرد المعشوق والمنكّبر على عشّاقه، فسَلَطَ الله تعالى الشّعْرَ فأنبته في عارضيه، بحسب قوله:

انظر إلى البدر في أسْرِ الكسوف بدا	مستسلماً	لقضاء	الله	والقَدَرِ
كَأَنَّهُ	وجهه	معشوقٍ	أَدَلَّ	عَلَى
	عُشَّاقِهِ	فابتلاه	الله	بالشَّعْرِ ⁽⁴⁾

فهو تشبيه معكوس جميل دلّ الشاعر من ورائه على ازدياده نمو نبت العارضين لدى الغلام الأمرد، علماً أنّ الشاعر أخطأ في تسمية (الكسوف) ونسبته إلى البدر؛ لأنّ الكسوف للشمس أمّا الخسوف فيكون للبدر، ومن الواضح أنّ الشاعر

(1) م.ن 575/2.

(2) م.ن 576/2.

(3) م.ن 727/2.

(4) ديوان الثعالبي/63، أدلّ: تاه وتكبر.

يصور حالاً كانت موجودة في المجتمع العباسي، فاتخذها مضموناً جديداً لتشبيهه، اذ جعل منها مشبهاً به للبدر في حال الخسوف.

ويبدو أنّ الثعالب قد تأثر- في بيته الثاني- بفكرة الشاعر السريّ الرّقاء التي تحدّثنا عنها سابقاً في بيته اللذين يقول فيهما:

دَعَوْتُ بالشَّعْرِ على خَدَّه حِينَ زَها بالتَّيْه والعُجْبِ
فَأُنِيبَتْ الله له لِحِيَّةً تَزِيدُنِي كَرْباً على كَرْبٍ⁽¹⁾

وبعد البحث الطويل والتقصي الدقيق توصلنا من خلال الدراسة إلى أنّ هجاء اللّحي في الشعر العباسي كان يتضمن محورين رئيسين، يختصّ الأول منهما بهجاء اللّحي الطويلة وأصحابها، في الوقت الذي يهتمّ فيه المحور الثاني بهجاء لحي الغلمان المرد، وظهرت لدينا كثير من النتائج من خلال تقصي المحورين، منها أنّ الشعراء العباسيين أفادوا من بعض الحيوانات التي تتصف بوجود الشّعْر في أسفل فكّاكها للنيل من أصحاب اللّحي الطويلة، ومن تلك الحيوانات الحمير والجمال، فضلاً عن الأبقار التي شبّهوا طول اللّحي بأذنانها.

ومن أبرز نتائج الدراسة هي أنّنا لم نجد انتقاداً للّحي من وجهة نظر دينية قط، ونستدلّ من ذلك على أنّه لم يوجد في المجتمع العباسي من حاول خداع الناس بلحيته لتحقيق منافع دنيوية شخصية؛ لأنه لو كان موجوداً لما تركه الشعراء الهجاؤون الذين لا يخشون أحداً، فلم يكن انتقاد اللّحي الطويلة من باب ديني قط.

وكان الهجاء في المضمون هذا، أعني هجاء اللّحي، أمّا مباشراً، أو غير مباشر، علماً أنّ الهجاء غير المباشر كان أشدّ قوّة وتأثيراً من الهجاء المباشر؛ لأنه كان يجري على سبيل المزاح والسخرية.

وفي بعض الأحيان كان يتطرق قسم من الشعراء - من خلال هجاء اللّحي- إلى الهجاء بالأعراض والشرف إلى الدرجة التي تمجّه الأسماح وترغب عن سماعه أو قراءته؛ لأنّه يخدش الحياء.

ليس كل ما قيل من شعر في لحي الغلمان مدحاً وزمناً كان يجري على سبيل الحقيقة، بل كان كثير منه يُنظم على سبيل المزاح، إلّا أنّه في الحالين كليهما دلّ على وجود موجة مجون واضحة في المجتمع العباسي.

ولم تفارق المفارقة موضوع هجاء لحي الغلمان المرد، فأكثر شاعر مدح لحاهم كان هو نفسه أكثر من قام بهجائها، واعني به السريّ الرّقاء، ولعلّ اختلاف الموقف والمناسبة وفارق الزمن عوامل وقفت وراء تلك المفارقة الغريبة التي لم نعدّها تناقضاً.

وفيما يخصّ الجوانب الفنية، توصّلت الدراسة إلى أنّ التشبيه كان بارزاً في الحديث عن اللّحي سلباً وإيجاباً، وفي كلا المحورين الرئيسين اللذين بحثناهما، ورأينا أنّ التشبيه كان مناسباً للمضمون السلبي (هجاء اللّحي)، فهناك مقارنة كبيرة بين المشبّه والمشبّه به، فضلاً عن أنّ التشبيه جاء لإقناع المتلقين بصحة ما يذهب إليه الشعراء، كما أنّ الاستعارة كانت حاضرة بقوّة في كثير من النماذج الشعرية، ولاسيما في هجاء لحي الغلمان المرد، ولذلك كان شعر هجاء اللّحي شعر صورة في كثير من نصوصه الشعرية، حتى إنّنا نشعر- في كثير منها- بأننا أمام مشهد حقيقي، فنرى الإنسان المهجو وهو يؤدّي ما يصفه به الشاعر ولاسيما في هجاء اللّحي الطويلة وأصحابها.

لقد تأثر بعض الشعراء العباسيين ببعض الآيات القرآنية، وقد دوّنّا ذلك في حينه، كما تأثر بعضهم الآخر بالشعراء الذين سبقوهم أو عاصروهم، ولاسيما في عدّهم الغلام الأمرد ميتاً في حال التحائه وغير ذلك من الأمور التي تكلمنا عليها في أثناء صفحات الدراسة.

(1) ديوان السريّ الرّقاء 421/1.

وكانت بعض النصوص الشعرية تُنسبُ لشاعرين مختلفين، مع ملاحظة التغيير الطفيف في ألفاظ تلك النصوص، ويبدو أنَّ اشتراك النصوص الشعرية بالمضمون نفسه، أي وحدة الموضوع كانت سبباً مباشراً وراء ذلك الانتساب المختلف للشعراء.

كما كَثُرَت الاحتجاجات في كثير من النصوص الشعرية التي فضل فيها بعض الشعراء لحي الغلمان المرد، وعلَّنا لذلك بأنه أمرٌ غير متفق عليه من لدن النسق الثقافي العام السائد في المجتمع العباسي، بوصف الغلمان أداة للهو والمتعة، فجاء الاحتجاج بتلك الكثرة لإضفاء المصادقية على أقوالهم ورؤاهم من جهة، ومن جهة أخرى لإزالة الشك من نفوس المتلقين عموماً.

ودعا بعض الشعراء العباسيين - على نحو قليل - على لحية الغلام الأمر دعاءً سلبياً؛ لأنَّها أذهبت جمال ذلك الغلام وزهوه كما فعل البحري حين دعا عليها بالخلق، أو السريِّ الرِّقاء الذي دعا عليها بالقبح؛ كونها قَبَّحت الغلام الذي كان يعشقه.

وكانت قَلَّة الأبيات سمة عامة شملت محوري الدراسة، فهي أما نتف أو مقطوعات لا تتجاوز أبياتها عدد أصابع اليد الواحدة في أكثر الأحيان، ويبدو أنَّ السبب الكامن خلف تلك القَلَّة يكمن في ارتجال تلك الأبيات وعدم تفكير الشعراء مسبقاً بالنظم في موضوع هجاء اللحي، فكانت تنظم لأمر طارئ وبشكل مفاجئ، لذا جاءت قليلة بسبب سرعة كتابتها من لدن الشعراء الهجائيين.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم، أشرف المصادر وأكرمها.
- ابن بسَّام، حياته وشعره، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، ج2، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ط1، 1407هـ - 1987م.
- أبو العتاهية أشعاره وأخباره، عُنِي بتحقيقها: الدكتور شكري فيصل، طبعة محققة على مخطوطتين ونصوص لم تُنشر من قبل، مطبعة جامعة دمشق، 1384هـ - 1965م.
- أبو عثمان الناجم، حياته وشعره، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، ج3، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ط1، 1410هـ - 1990م.
- البيان والتبيين، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط5، مطبعة المدني، 1405هـ - 1985م.
- تاريخ الأدب العربي، حنا الفاخوري، المطبعة البولسية، بيروت - لبنان، ط6، د.ت.
- دراسات في الأدب العربي، العصر العباسي، الدكتور محمد زغلول سلام، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية، طبع بمطبعة التقدم، د.ت.
- ديوان ابن الرومي، أبي الحسن علي بن العباس بن جريح، تحقيق: الدكتور حسين نصار، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية بالقاهرة، 1424هـ - 2003م، شارك في تحقيق الجزء الأول: د. سيدة حامد عبد العال، منير محمد المدني، وشارك في تحقيق الجزء الثالث: د. سيدة حامد، د. محمد عادل خلف، زينب القوصي، منير المدني، وشارك في تحقيق الجزء الرابع: وفاء محمود الأعصر، أحمد حسين علي صالح، منير محمد المدني، وشارك في تحقيق الجزء الخامس: وفاء محمود الأعصر، سيدة حامد عبد العال، محمد حسن أبو حسن، وشارك في تحقيق الجزء السادس: وفاء محمود الأعصر، سيدة حامد عبد العال، منير محمد علي المدني.
- ديوان أبي تمام، بشرح الخطيب التبريزي، تحقيق: محمد عبده عزام، م4، دار المعارف بمصر، 1965.

- ديوان البحري، عنى بتحقيقه وشرحه والتعليق عليه: حسن كامل الصيرفي، دار المعارف بمصر - القاهرة، ج1، ط2، د.ت، ج2، 1963.
- ديوان الثعالبي، أبي منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل، دراسة وتحقيق: د.محمود عبدالله الجادر، طبع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1990.
- ديوان خالد الكاتب، من شعراء القرن الثالث الهجري، تحقيق ودراسة: الدكتور يونس أحمد السامرائي، ساعدت جامعة بغداد على نشر هذا الكتاب، طبع بمطبعة دار الرسالة، ط1، 1401هـ - 1981م.
- ديوان السري الرفاء، تحقيق ودراسة: الدكتور حبيب حسين الحسني، منشورات وزارة الثقافة والاعلام - الجمهورية العراقية، ج1، دار الرشيد للنشر، دار الحرية للطباعة، 1981، ج2، دار الرشيد للنشر، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1981.
- ديوان الشريف الرضي، دار صادر للطباعة والنشر، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1380هـ - 1961م.
- ديوان الصاحب بن عباد، تحقيق: الشيخ محمد حسن آل ياسين، منشورات دار القلم، بيروت - لبنان، مكتبة النهضة - بغداد، ط2، 1394هـ - 1974م.
- ديوان الصنوبري، أحمد بن محمد بن الحسن الضبي (من حرف الراء حتى حرف القاف)، حققه: الدكتور إحسان عباس، نشر وتوزيع: دار الثقافة، بيروت - لبنان، مطابع غريب - بيروت، 1970.
- ديوان عبد الصمد بن المعذل، حققه وقدم له: الدكتور زهير غازي زاهد، دار صادر - بيروت، ط1، 1998.
- سعيد بن حميد، حياته وأدبه، ضمن: شعراء عباسيون، الدكتور يونس أحمد السامرائي، ج3، عالم الكتب، مكتبة النهضة العربية، بيروت، ط1، 1410هـ - 1990م.
- شعر ابن طباطبا العلوي، تحقيق وتقديم: جابر الخاقاني، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1975م.
- شعر ابن المعتز، صنعة: أبي بكر بن محمد بن يحيى الصولي، دراسة وتحقيق: الدكتور يونس أحمد السامرائي، ج1، منشورات وزارة الإعلام - الجمهورية العراقية، دار الحرية للطباعة - بغداد، 1398هـ - 1978م.
- شعر أبي هلال العسكري، جمع وتحقيق ودراسة: الدكتور محسن غياض، ساعدت جامعة بغداد على نشر هذا الكتاب، منشورات عويدات، بيروت - لبنان، مطبعة الوطن - بيروت، ط1، 1975.
- شعر الخباز البلدي، أبي محمد بن أحمد بن حمدان الخباز البلدي، جمع وتحقيق: صبيح رديف، بغداد، مطبعة الجامعة، ط1، 1393هـ - 1973م.
- شعر دعلج بن علي الخزاعي، صنعة: الدكتور عبد الكريم الأستر، دمشق، 1964م، [تاريخ المقدمة].
- العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تأليف: أبي علي الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، حققه وفصله وعلق حواشيه: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت - لبنان، ط4، 1972م.
- عنوان الأديب، محمد النيفر، المطبعة التونسية، 1351هـ.
- فصول في الشعر ونقده، د. شوقي ضيف، دار المعارف، مصر، ط2، 1971م.
- كتاب الصناعتين الكتابة والشعر، تصنيف: أبي هلال الحسن بن عبدالله بن سهل العسكري، حققه وضبط نصّه: الدكتور مفيد قمiche، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط2، 1409هـ - 1989م.
- لسان العرب، العلامة ابن منظور، معجم لغوي علمي، قدم له العلامة الشيخ عبدالله العلايلي، إعداد وتصنيف: يونس خياط، نديم مرعشلي، دار لسان العرب، بيروت، د.ت.
- المتنبي كائنك تراه، نصوص نادرة عن سيرته ونقد شعره، الدكتور محسن غياض عجيل، طباعة ونشر: دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية)، الموسوعة الصغيرة، بغداد، 1998.

- المُسْتَظَرَف من كلِّ فنٍّ مُسْتَظَرَف، تأليف: شهاب الدين محمد بن أحمد أبي الفتح الابشيهي، المكتبة التجارية الكبرى، مطبعة وأوفسيت مُنير، 1986 [تاريخ الإيداع].
- نقد الشعر، لأبي الفرج قدامة بن جعفر، تحقيق: كمال مصطفى، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، مطابع الدجوي- القاهرة- عابدين، ط3، 1979م [تاريخ الإيداع].
- الهجاء، موسوعة المصطلح النقدي، تأليف: آرثر بولارد، ترجمة: د.عبد الواحد لؤلؤة، دار الرشيد للنشر،الجمهورية العراقية، وزارة الثقافة والاعلام، دار الحرية للطباعة- بغداد، 1399هـ- 1979م.
- الهجاء والهجاءون في الجاهلية، د. محمد حسين، مكتبة الآداب، الإسكندرية، 1947م.