مجلـــة

العلـوم التربويــة والنفسية

مجلة تصدرها

كلية التربية / ابن رشد – جامعة بغداد

الرابط الالكتروني : http://iaepj.com/cp

العدد ١٥٥ ٢٩/ آذار / ٢٠٢٤

مجلة العلوم التربوية والنفسية
العدد (١٥٥) لشهر ٢٩/ آذار / ٢٠٢٤
عدد الصفحات : ٤٧٤ صفحة

تصميـــم واخـــراج
علا صالح الحسناوي

دار ومكتبة كلكامش للطباعة والنشر
بغداد – باب المعظم -شارع المكاتب
07729093707 – 07736558370
ola.algarah88@gmail.com

هيأة التحرير

أ.د.كامـــل علـــوان الزبيدي
(استاذ متمرس جامعة بغداد)
أ.د. سعيـــد جاسم الاســـدي
(استاذ متمرس البصرة)
أ.د.داوود عبـــدالســـلام صـــبري
(جامعة بغداد)
أ.د. عبـدالقـادر السلامـــي
(الجزائـــر)
أ.د.تنهيـــــدعادل البيرقـــــدار
(جامعة الموصل)
أ.د. يوســـف حمـــه صـــالح
(جامعةصلاح الدين - أربيل)
أ.م.د ســـلوى احمـــد امـــين
(جامعة صلاح الدين)
د. ليلـــى كـــاظم ســـبهان
(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)

أ.د.ســـناء مجـــول فيصـــل
(استاذ كلية الاداب–جامعة بغداد)
أ.د.علـــي مهـــدي كـــاظم
(سلطنة عمان)
أ.د. حســـن شـــحاتة
(مصـــر)
أ.د. مصـــطفى رســـلان
(مصـــر)
أ.د خديجـة حيـدر نـوري الموسـوي
(الجامعة المستنصرية)
أ.د.محمـــود محمـــد امـــام
(سلطنه عمان)
أ.م.د. امـــل المنصـــوري
(جامعة البصرة–كلية التربية)
أ.م.د. افـــراح احمـــد نجف
(كلية الاداب- جامعة بغداد)

المقيم اللغوي: أ.م.د. نعمة دهش فرحان
المقيم الانكليزي: أ.د. عبد الكريم فاضل
الست زينة حسن كتاب
امين الصندوق : السيد ستار صبر سالم

كلمـــــــة العـــــدد

عزيزي القارئ الكريم ...

يصـدر العـدد (١٥٥) بحلتـه الجديـدة تحـت مظلـة كليـة التربيـة للعلـوم الإنسانية – إبن رشد.

وفيه تتميز وتتألق أقلام الأكاديميين والباحثين المبدعين بشتى تخصصاتهم التربوية والنفسية والاجتماعية والثقافية ، للمساهمة الفاعلة في رفد المسيرة العلمية للمكتبة النفسية العراقية والعربية ، بأبحاث جديدة مواكبة للتطور الذي يشهده العالم أجمعه ، بحرفية ومهنية عالية

وستبقى هذه المجلة تنشر كل ما يستجد على صعيد العلم والمعرفة ... نأمل من الباري جل في علاه الموفقية ودوام التألق للجميع .

هيئة التحرير

حقوق الطبع محفوظة للناشر

جميع حقوق الملكية الادبية والفنية محفوظة لمجلة العلوم التربوية والنفسية ، ويحظر طبع او تصوير او ترجمة او إعادة تنضيد المجلة كاملاً او مجزأً او تسجيلها على اشرطة كاسيت او ادخالها على الكمبيوتر او برمجتها على اسطوانات ضوئية الا بموافقة الناشر خطياً ، وعكسه يتم المقاضاة قانونياً امام القضاء العراقي.

رئيس التحرير

أ.د. سناء مجول فيصل

تعليمات وشروط النشر

١. تنظر المجلة البحوث العلمية الاصيلة التي تتوافر فيها شرائط البحث في الاحاطة والاستقصاء ومنهج العلمي وخطواته.
٢. يشترط الا يكون قد قدم للنشر في اي مكان آخر.
٣. لا يجوز لصاحب البحث او المقالة او اية جهة اخرى اعادة نشر ما سبق من دراسات او نشر ملخص عنه في اي كتاب او صحيفة او دورية الا بعد مرور ستة اشهر على تاريخ نشره في مجلة التربية وبموافقة خطية من رئيس التحرير.
٤. المجلة تحتفظ بحقها في ان تحذف الصياغة او تتركها او تعيدها بما يتناسب والملاحظات العلمية التي يشير اليها المحكمون او القواعد اللغوية السليمة.
٥. تعرض البحوث المقدمة للنشر في المجلة في حالة قبولها مبدئياً على المحكمين من ذوي الاختصاص يختارون بسرية تامة وذلك لبيان مدى اصالتها وجديتها وقيمة نتائجها وسلامة طريقة عرضها ، ثم مدى صلاحيتها للنشر.
٦. اذا قدم باحث دراسة ثم عاد وسحبها او اذا كان البحث لا يصلح للنشر فهو ملزم بدفع التكاليف التي تقدرها رئيس تحرير المجلة التي انفقت على تقويم البحث او المقالة.

دليل المؤلف Author Guidclines

فيما يأتي الشروط التي ينبغي مراعاتها من الباحث للنشر في المجلة على ان لا يكون البحث قد نشر او سوف ينشر في أية مجلة علمية اخرى ولم يمض على انجازه اكثر من اربع سنوات:-

١. يكون عنوان البحث معبراً عن محتوى البحث.
٢. تكتب اسماء الباحثين وعناوين عملهم بصورة واضحة مع البريد الالكتروني للباحث او الباحثين وباللغتين العربية والانكليزية.
٣. يتضمن المستخلص موجزاً واضحاً عن البحث يتكون من ٢٠٠-٣٠٠ كلمة ويتبع المستخلص اسماء وعناوين الباحثين ويكتب بفقرة واحدة مستمرة.
٤. على ان يتضمن الكلمات المفتاحية في نهاية الملخص ، وتتضمن المقدمة مراجعة المعلومات وثيقة الصلة بموضوع البحث الموجودة في المصادر العلمية وتنتهي المقدمة باهداف الدراسة واساسها المنطقي.
٥. تذكر مناهج البحث بشكل مفصل ان كانت جديدة او اذا كانت منشورة فتذكر بشكل مختصر مع الاشارة للمصدر وتستعمل وحدات النظام العالمي (S.I.UNITS) System International.
٦. تعرض النتائج ومناقشتها بنحو موجز وهادف وبنظام متوالٍ ، وتعرض النتائج بافضل صورة معبرة، وتوضح الاشكال والجداول بعد الاشارة اليها.
٧. يستعمل نظام الارقام في البحوث المرسلة للنشر، وتمثل مناقشة النتائج تعبيراً موجزاً عن النتائج وتفسيرها.
٨. تتضمن كتابة المصادر في القائمة مايأتي:

الاسم الاخير، اسم الباحث او الباحثين ، سنة النشر ، وعنوان البحث كاملاً .

الاسم الكامل، واسم المجلة ، ورقم المجلد، والعدد وعدد الصفحات:

مثال:

فيصل ، احمد جاسم وعصام حسن بدر (١٩٩٢) – الحاجات النفسية للمرشدين التربويين وعلاقتها بالاحتراف النفسي – مجلة كلة التربية ، جامعة المستنصرية ١٢ (٣) ٩٥-١٢٠.

٩. يجب ان يكون المستخلص الانكليزي وافياً ومعبراً عن البحث بدقة ، ويكون محله بعد ملخص اللغة العربية في بداية البحث.

١٠. أ- عند ورود آية قرآنية كريمة يذكر رقمها واسم سورتها وذلك في الهامش.

أ- عند ورود حديث نبوي شريف يجب ذكر مظان ومصادر تخريجه مع ذكر الجزء ان وجد- ورقم الصفحة.

ج- عند الاستشهاد بمخطوط يذكر اسم المؤلف كاملا وعنوان المخطوط كاملا، وذكر اسم المكان المحفوظ فيه هذا المخطوط ويشار الى تاريخ النسخة، وعدد اوراقها ، ويذكر رقم الورقة مع بيان الوجه او الظهر المأخوذ منه الاقتباس. ويشار لوجه الورقة بالرمز (أ) كما يشار لظهرها بالرمز (ب).

١١. عند ورود اسماء اعلام في متن البحث فانها تكتب كاملة مع ذكر تاريخ الوفاة بالهجري والميلادي موضوعة بين قوسين اذا كانت من اعلام التراث العربي الاسلامي .

١٢. يراعى ان تكون صفحات البحث متسلسلة الترقيم بحيث يشمل ذلك صفحات البحث بما فيها الصور الفوتوغرافية والاشكال والرسوم والبيانات والمواد التوضيحية الاخرى.

١٣. يكون حجم حرف متن البحث (١٦) وحرف الهامش(١٤).

١٤. تطبق المجلة نظام فحص الاستلال باستخدام برنامج (Tumitin) حيث يتم رفض نشر الابحاث التي تتجاوز فيها نسبة الاستلال النسبة المقبولة عالمياً.

١٥. محاضر المؤتمرات:

أ. ذكر اسم المؤلف كاملا، ذكر اسم الدراسة او المقالة موضوعة بين علامتي اقتباس، ذكر اسم الكاتب كاملا، ذكر اسم المحررين ان كانوا غير واحد او الاشارة للاول وارداقه بكلمة (اخرون)، ذكر اسم المطبعة والجهة الناشرة ومكان النشر وتاريخ النشر ثم الصفحة.

ب. ذكر اسم صاحب المقالة كاملا موضوعا بين علامتي اقتباس " " ذكر اسم المجلة بالحرف الغامق للعربية، وبالحروف المائلة للاوربية ورقم المجلد (السنة بين قوسين) ورقم الصفحة.

دليل المُقيم Rrviewer Guidelines

فيما يأتي الشروط التي تنبغي مراعاتها من المُقيم للبحوث المرسلة للنشر في المجلة ن وهي كالاتي:

١. بعد الاطلاع على البحث تملأ استمارة التقديم مرفقة بالبحث المُقيم ومن دون ترك اية فقرة من دون اجابة.
٢. التثبت من تطابق عنوان البحث وتوافقه باللغتين العربية والانكليزية .. وفي حالة عدم مطابقتهما اقتراح العنوان البديل.
٣. ان يوضح المُقيم مدى وضوح الجداول والاشكال التخطيطية في البحث.
٤. ان يبين المُقيم مدى اتباع الباحث الاسلوب الاحصائي الصحيح ان وجد.
٥. يوضح المُقيم هل كانت مناقشة النتائج منطقية ووافية.
٦. يحدد المُقيم مدى توظيف الباحث المراجع العلمية الرصينة وحداثتها.
٧. يوشر المُقيم بدقة على احد الخيارات الثلاثة ، وهي:
   - البحث صالح للنشر من دون تعديلات.
   - البحث صالح للنشر بعد اجراء التعديلات.
   - البحث غير صالح للنشر .
٨. يوضح المُقيم بورقة مستقلة التعديلات الاساسية المقترحة .
٩. يحق للمقيم طلب اعادة البحث بعد اجراء التعديلات المقترحة ، وذلك للتثبت من التزام الباحث بها.

يسجل المُقيم اسمه ودرجته العلمية وعنوانه وتاريخ التقييم مع التوقيع على الاستمارة المرفقة بالبحث.

المصادر:

١. يستعمل النظام القياسي الدولي للوحدات (SI) ويمكن استعمال مختصرات للمصطلحات العلمية المعتمدة عالمياً على ان تكتب بنحوٍ كامل او مرة ترد في النص.
٢. ترقيم الجداول والاشكال على التوالي حسب ورودها في البحث ، تزود بعنوانات دالة على مضمون الجدول او الشكل ، ويشار الى كل منها بالتسلسل نفسه في متن البحث.

٣. تكتب الاسماء العلمية (اللاتينية) بحروف مائلة لتميزها من باقي النص ، مثل (المواد الكيميائية) ، المبيدات، والادوية وما الى ذلك) باسمائها العلمية وليست التجارية.

٤. يتم الاشارة الى المصادر في متن البحث كما ياتي:

اللقب او الاسم الثالث للمؤلف والسنة اذ كان البحث باسم باحث واحد ، واذا كان مؤلفين فيذكران والسنة ، واذا كانوا ثلاثة فاكثر يذكر الاسم الاول واخرون والسنة.

٥. ترتب المصادر الصيغة العالمية وكما ياتي:

أ. بحث في مجلة:

*اسم الباحث او الباحثين (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المجلة المجلد ، العدد وصفحات (البحث).

ب. اسم المؤلف او المؤلفين (السنة) ، عنوان الكتاب الطبعة ، دار النشر وعدد الصفحات.

ت. الرسائل والاطاريح الجامعية:

*اسم الباحث (السنة) عنوان الرسالة او الاطروحة ، العنوان (الكلية او الجامعة) ، عدد الصفحات.

ث. بحث في وقائع مؤتمر او ندوة علمية:

ج. اسم الباحث او الباحثون (السنة) ، عنوان البحث ، اسم المؤتمر او الندوة العلمية ، مكان الانعقاد ، صفحات البحث.

٦. تضاف قائمة اخرى للمصادر مترجمة للغة اللاتينية غير مرقمة على وفق النظام (APA) ومرتبة ترتيب أبجدي.

ترسل البحوث الى مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية على العنوان الاتي:-

كلية الاداب – او التربية – جامعة بغداد

بغداد – العراق

alsannaa-2005@yahoo.com

محتويات العدد (١٥٥)

ت	البحث	الباحث	الصفحة
١.	التشاؤم وعلاقته بنمطي الشخصية أ – ب	ا.د. بثينه منصور الحلو	٣-١٨
٢.	تحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس في ضوء مبادئ حقوق الانسان	احمد مهدي أوريوش أ.د. شذى عادل فرمان	١٩-٤٨
٣.	أثر استراتيجية KUD في تنمية الاتجاهات العلمية في مادة العلوم للجميع لدى طالبات الصف الثامن الأساس	م.م.خيلان ابوبكر محمود أ.د.سلوى احمد امين	٤٩-٨٤
٤.	ضغط الأقران لمتعاطي المخدرات	محمد سعيد ساجت أ.د.أفراح احمد نجف	٨٥-١١٤
٥.	أثر استراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية لدى طالبات الصف الخامس الادبي	ا.م. د. كوثر جاسم عبيد	١١٥-١٤٤
٦.	تأثير برنامج علاجي تكاملي في اضطراب الوسواس القهري	أماني صالح زناد أ.م.د اسماء عبد محي	١٤٥-١٧٠
٧.	أثر انموذجي كولب وبكستون في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ علم النفس لدى طلاب الصف الخامس الادبي	أ.م.د ناطق سعيد غايب	١٧١-٢٠٠
٨.	الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي وجهوده في علم الاديان /دراسة في فلسفته الدينية	م .د انوار خيري امين حامد	٢٠١-٢٣٢
٩.	الادراك السمعي لدى تلامذة التربية الخاصة في مركز محافظة نينوى	أ.م. ليث حازم حبيب	٢٣٣-٢٥٨
١٠.	اثر انموذج (Assure) في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية	أ . م. عثمان كهلان فرحان	٢٥٩-٢٩٦

١١.	إقامة البرهان على من ادعى مخالفة النعمان في مسائل من الحدود	د. إبراهيم جليل علي	٣٤٨-٢٩٧
١٢.	الأخلاق السياسية عند ميكيافيلي.. رؤية نقدية	د.نهاوند علي العلوي	٣٧٨-٣٤٩
١٣.	التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية	م . رنا رشيد محمد سليم	٤٢٠-٣٧٩
١٤.	الحاجات في قصص الأخوين جريم (دراسة في تحليل المحتوى)	م. عباس فاضل عبد الواحد	٤٥٢-٤٢١
١٥.	أثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم	م.م. هند عبد العزيز صالح كوجر	٤٧٤-٤٥٣

التشاؤم وعلاقته بنمطي الشخصية

أ – ب

ا.د. بثينه منصور الحلو

قسم علم النفس

كلية الاداب / جامعة بغداد

كانون الثاني ٢٠٢٤

التشاؤم وعلاقته بنمطي الشخصية أ – ب

ا.د. بثينه منصور الحلو

الملخص

لقد شغل مفهوم التشاؤم حيزا كبيرا في مجال الفلسفة والاقتصاد والسياسة , وهو في علم النفس يحتل مكانا مهما في دراسة الشخصية و التعامل في الحياة مع ضغوطها , ممايشير الى انه يؤثر في صحة الفرد النفسية والجسمية , وقد ارتأى البحث دراسة علاقة التشاؤم لدى الفرد بنمط شخصية وهذا ماتناوله البحث في ربطه بنمط الشخصية (ا) و (ب).

طبق البحث على عينة من طلبة الجامعة وتوصل الى ان العلاقة كانت ايجابية بين التشاؤم ونمط الشخصية (ا).

Abstract

The concept of pessimism has occupied a large space in the field of philosophy, economics and politics, which is in psychology occupies an important place in the study of personality and dealing in life with pressures, which indicates that it affects the psychological and physical health of the individual, the research has found the study of the relationship of pessimism in the individual personal pattern and this is what the research addressed in linking it to the pattern of personality (A) and (B). The research was applied to a sample of university students and found that the relationship was positive between pessimism and personality type (A).

اهمية البحث والحاجة اليه

تبنى الدراسات في الميدان الصحي وخصوصا بما يتعلق بالامراض النفسية والعصبية ان الانسان هو عبارة عن وحدة متكاملة يتصرف على هذا الاساس وان هناك تلازم وتعاون وتوازن بين ما يفكر به وما يمكن ان يشعربه في كل يوم وعلى هذا فانه يختار ان يكون سعيدا متوازنا او غير سعيد , او ان يسعى الى ان معافى او مريض , وفي هذا المجال يرى الطبيب كوبر COOBER ان الصحة البدنية تتأثر بالحالة النفسية غير السوية والمتأتية من الاحباط والتشاؤم وهذا ما يؤثر اولا على ضعف الجهاز المناعي (المحتسب ,٢٠٠٨,ص٣٨) .

كما اظهرت الدراسات والابحاث في مجال دراسة التشاؤم ان المتشائمين في تعاملهم مع الاخرين فهم لا يصدون احكاما على الاخرين والاشياء , بل على ما يتوقعه الفرد المتشائم من نتائج يمكن ان تكون متأنية من احداث ومواقف محددة , فالمتشائم عادة يرى ما هو سلبي فقط, ويرى ان كل ما يتعلق بالمستقبل يسير نحو الاسوء, وان هذه النظرة التشاؤمية لا تكون على نفسه فقط وانما يتوقع للاخرين المحيطين به كل ما هو سيء وسلبي (المحتسب, ٢٠٠٨,ص ٣١).

ان التشاؤم يؤثر في تشكيل سلوك الفرد وعلاقته بالاخرين ويؤثر كذلك في صحته النفسية والجسمية فقد عرفة البعض انه حالة وجدانيةيسودها الشك والبحث عن السلبيات والخوف من المستقبل وما يحمله من مفاجأت غير متوقعه (عبد الخالق, ١٩٩٦,ص١).

ولتداخل الحلقة التي تبدأ بالتشاؤم وتنتهي بالاكتئاب وجد دراسة رضوان (٢٠٠١) ان مشاعر اليأس تربطها علاقة موجبه بالاكتئاب والتشاؤم وتمثل مع بعضها ابعادا متداخلة فقد اثبتت الادبيات ان التشائم يؤدي الى الشعور باليأس والذي يقود بدوره الى الاكتئاب , حيث ينشأ من خلال عزو الشخص سبب تشاؤمه الى ذاته وشعوره

انه ليس بامكان الاخرين مساعدته مما يؤدي الى فقدان العلاقة بالموضيع الخارجية والاستغراب بالذات مما يجعل ادراكه للعالم مشوها (رضوان ,٢٠٠١,ص٧٢).

وفي دراسة حنون(٢٠٢٣) فقد وجدت ان العاطلين عن العمل لديهم شعور عال بالتشاؤم والذي يرتبط بالتشاؤم بدرجة عالية (حنون,٢٠٢٣،ص١١٢).

وفي دراسة بيترسون(١٩٩٣) اذا قام بدراسة تتبعية لمرضى القلب وعلى مدار(٨) سنوات بعد الاصابة الاولى اشارت النتائج ان (٢١) فرد ماتوا من المرض المتشائمون ,بينما مات من المتفائلين(٦) فقط (Peterson,1993,p76).

لقد شغل موضوع التشاؤم ونظرة الفرد المتشائمة للحياة الفلاسفة ,فقد بينو ان التشاؤم والحزن يمكن ان يجعل الفرد يرى الجوانب السلبية والرديئة من المواضيع التي يطلب فيها راية , وعلى العكس من ذلك فان المتفائلين يركزون على ما هو ايجابي اضافة الى انهم تمرسوا بعادات عقلية تجعلهم لا الا الجوانب الايجابية فيما يواجههم من امور وفيما يصدرون من احكام. (اسعد ,١٩٨٥.ص٣٠).

لقد اخذ موضوع التشاؤم والتفاؤل من الاهمية في مجال علم النفس وذلك لما لهذا الموضوع من تأثير في طرائق تفكير الافراد واداء اعمالهم بكامل طاقاتهم, ومن الاهمية في تأثيره في الصحة النفسية والبدنية , وقد حدد تأثيره البالغ تبعا لشخصية الفرد ومحدداتها ونمطها.

واذا حددنا نمط تاشخصية وماله من تأثير في سلوك الفرد واستجابته ازاء ما يعترضه في الحياة نجد انللنمط والسمات الاثر الفاعل في الاستجابة ان تكون سوية اوغير سوي .

وقد ارتأت الباحثة دراسة التشاؤم وعلاقته بنمطي الشخصية (أ– ب) لما لهذين النمطين من ارتباط وثيق بصحة الفرد الجسمية والتي قد نكون سببا في صحته النفسية , حيث لم تجد دراسة سابقة قد ارتبطت المتغير للوصول الى توضيح لهذه الغلاقة.

فقد اظهرت الدراسات في مجال الصحة وقد بنيت ان نمط الشخصية والقلق العالي هي من العوامل المؤثرة في صحة الجسم وخصوصا الاصابة بامراض القلب , وذلك من خلال علاقتها بالضغوط التي تواجه الفرد اضافة الى تأثير الاصابة على الحالة النفسية والاجتماعية (حيدرة, ٢٠٠٤,ص٣).

وفي هذا المجال اوضح فريدمان ان مرض الشرايين التاجية يسلكون اسلوبا متشابها في كثير من النواحي, فقد اظهروا التنافس الشديد, والانجاز المرتفع,العدائية والتسرع في اتخاذ القرار , كما يظهرون الاحساس بان الوقت سريع وسيرتهم(Musanfe.1983).

وفي مقابل ذلك فان اصحاب نمط الشخصية (ب) يظهرون التحرر من العدوان ويظهرون الاسترخاء دون الشعور بالذنب كما انهم لا يسعون الى اثبات تفوقهم او مقدرتهم (ATKINSON .1996 .p579)

وفي تحديد خصائص الشخصية لدى نمطي (أ) و (ب) فقد اظهرت الدراسات ان تلافراد من نمط الشخصية في اظهار هذا السلوك من قبل هذا النمط يجعل وجود الانفعالات السلبية بشكل مستمر والتي تفرغ الطاقة وتوقف السعادة (Jerabek>2009.p1)

واظهرت دراسة (ودروف) ان الافراد الذين يتصفون بالهدوء والسعادة والاسترخاء والمرونه يكونوا من الافراد المعمرين وهم من نمط الشخصية (ب)(Woodruff.1977.p20).

وفي دراسة الجابري لطلبة الجامعة وبحث العلاقة الشك ونمطي الشخصية (أ) (ب) اظهرت النتائج ان الطلبة كانو يتصفون بشخصية شكوكه ومن النمط (أ) (الجابري, ٢٠٠٧,ص ١١٦) وبذلك فقد تحددت مشكلة البحث في الاجابة على ما علاقة التشاؤم بنمطي الشخصية(أ) (ب).

اهـداف البحث

يهدف البحث الى :

١-قياس نمطي الشخصية (أ) (ب) لدى طلبة الجامعة .

٢- قياس التشاؤم لدى طلبة الجامعة

٣-العلاقة بين التشاؤم ونمطي الشخصية(أ) (ب) لدى طلبة الجامعة .

حـدود البحـث

يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية الاداب وكلية التربية(ابن رشد وابن الهيثم)/ جامعة بغداد للدراسات الاولية الصباحية.

تحـديد المصطلحات

اولا التشاؤم PESSIMSIM

١-يعرفه شويرز: هو تركيز انتباه الفرد وحصر اهتماماته على كل ما هو سلبي للأحداث القادمة (SHOWERS>1992>P>474)

٢-ويرى سيلكمان : ان يدرك الفرد الاشياء والظواهر من حوله ادراكا سلبيا, فالفرد المتشائم يجد ان الفشل مأساة لا يمكن الخروج منها, كما انه لا يضع حلول ناجحة لمشاكله مما يجعله دائم التردد والشك. (Seligman>1995>p42)

٣-ويعرفه الجبوري : هو اتجاه ازاء الحياة واحداثها تجعل الفرد لا يرى سوى الجانب المظلم والسلبي فيها (الجبوري,٢٠٠٠,ص٩).

ويتبنى البحث تعريف سيلكمان تعريفا نظريا وذلك لتبنيه نظريته ومقياسه .

اما التعريف الاجرائي , فهو الدرجة التي يحصل عليها المستجيب من جراء اجابته على مقياس التشاؤم.

ثانيا نمطي الشخصية (أ) و(ب) TYPE A and TYPE B

١-يعرفه رافن وروبن:

نمط الشخصية (أ) نمط من السلوكيتصف بالجهود الشاقه المستمرة والمحاولات يعمل الكثير من الاشيلء في القليل والقليل من الوقت مقارنه بنمط الشخصية (ب) الذي يكون اكثر استرخاءا. (Raven .1983.p25)

٢-ويعرفه روزمان : ان الفرد من النمط الشخصية (أ) يتصف انه تنافس,غير صبور, يميل الى الاحباط والعدائيةاما نمط الشخصية (ب) فهو غير تنافسي وصبور وغير عدواني ونادراً ما يكون عدائ (Rosenman.1990.p174)

٣-ويعرفه بجر : ان النمط (أ) هو نمط من السلوك يتصف صاحبه بدافع شديد وعصبي وينزعج وهو مباشر ويجد ان لا يجد وقت لاكمال مهامه.(Butcher.1996p586)

ويتبنى البحث تعريف بجر Butcher من مقاييس قائمة MMPI لقياس نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب).

التعريف الاجرائي : الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس النمط (أ) والمتكون من (١٩) فقرة , حصول المستجيب على (١١) درجة فما فوق فهو يعد من نمط الشخصية (أ) واذا حصل فوق فهو يعد من نمط الشخصية على (٩) درجة فما دون فهو من نمط الشخصية (ب) (BUTCHER.1996.p586)

الفصل الثاني

اولاً التشـــاؤم

يتسع مفهوم التشاؤم في مجالات عديدة من ففي مجالالاقتصاد تطرح النظرية المالتوسية التي وضعها العالم روبرت مالتسي والتي توصف بانها نظرية تشاؤمية سوداوية في نظرتها الى المعادلة بين السكان والمواد الغذائية (عباوي,١٩٧٢,ص٣٠).

كما نجد النظرة التشاؤمية لدى الرأسمالية وعدم النظرة الرأسمالية حيث تستحق الافراد ولا تحقق الا مصالح القلة.(جانيتي,١٩٨١,ص٥٥٦).

وفي مجال علم النفس هناك عدد من النظريات توصف بانها متشائمة مثل نظرية فرويد توصف بالتشاؤم بسبب نظريتها الى الانسان انه كائناً بايولوجياً اكثر منه اجتماعي وان الغريزة هي التي تسيره (صالح,١٩٨٧,ص٧٦).

لقد شغل موضوع التشاؤم والنظرة المتشائمة للحياة الفلاسفة حيث يرون التشاؤم يؤدي بالفرد الى التركيز على الجوانب السلبية (اسعد,١٩٨٥,ص٣٠).

واعتماداً على الدراسات التي تناولت التشاؤم فقد توصلت الى هناك نوعين اساسيين للتشاؤم هما:

١–التشاؤم الدفاعي ٢– التشاؤم غير الواقعي (عزت,٢٠١٠,ص٧٥).

ومن خلال الاطلاع على ادبيات التشاؤم فقد توصل عدد من الباحثين الى جملة من الخصائص النفسية والسلوكية للفرد المتشائم, حيث أحصت عدد من الخصائص منها:

ان المتشائم تسيطر عليه الاحباطات التي تجعله غير قادر على النمو الوجداني ويترقب البشر والفشل في كل خطواته,ويهتم المتشائم بالامور مهما كانت تافهه(عزت,٢٠١٠,ص٧٤) كما ان الافراد ذوي الاسلوب المتشائم اكثر عرضة

للاصابة بالامراض الجسمانية, كما توجد مؤشرات على ان اكثر نسب الوفاة كانت بين المتاشئمين (شويخ,٢٠٠٤,ص٩٢).

ومن النظريات المفسرة للتشاؤم هي نظرية العجزالمكتسب للعالم سليجمان(١٩٦٧), يرى سليجمان ان العجز ينشأ عندما يتم عزل سبب المشاعر السلبية الى اللبيئة, اي يتم ان البيئة الخارجية مسؤولة عن الحالة الانفعالية التي وصل اليها الانسان,اما اليأس فينشئ عندما يعزي الفرد سبب مشاعره الذاته اي يرى نفسه هو المسؤول عما يحصل له وهو يشعر انه لا يمكن لاي شخص ان يقدم له يد المساعدة,وترتبط مشاعر اليأس هذه بعلاقة وثيقة بالتشاؤم,وان هناك علاقة متداخلة بين اليأس والتشاؤم, يقود الى مشاعر اليأس والتي تقود بدورها لمشاعر الاكتئاب ذلك ان اليأس يحتوي علي حاله من عدم الرغبة بالقيام بأي عمل, وهذا ينشأ من خلال عزو مشاعره السلبية والمتشائمة الى ذاته وهذا ما يؤدي الى سوء التكيف ويصبح ادراكه للعالم بصوره مشوهة (المحتسب,٢٠٠٨,ص١٥).

نمطي الشخصية نمط (أ) ونمط الشخصية (ب)

لكل شخصية سماتها التي تحددها من حيث قوتها وضعفها وقدرتها على التكيف,ولذا كان من المهم تحديد السمات ذات الثبات النسبي والتي تعمل على التميز الافراد بعضهم عن البعض الاخر(عبد الخالق,١٩٩٤,ص٦٧).

ويرى علماء نفس الشخصية ان هناك حاجة الى ان يكون هناك تصنيف يمثل السمات عن طريق تجميعالصفات المرتبطة معاُ وتصنيفها تحت نمط Type او بعد او عامل والذي سهل عن طريقة قياس الظاهرة السلوكية من اجل التنبؤ بها والتحكم فيها(Wepman, 1963,p413).

وقد فسرت العديد من النظريات نمطي الشخصية (أ) و(ب) ومن هذه النظريات نظرية فريدمان و روزينمان حيث ترى هذه النظرية ان هناك شخصيات

مختلفة او انماط سلوكية يمكن ان تؤثر في جوانب حياة الشخص بطرائق مختلفة وفي الجانب النفسي هناك نوعان من انماط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب).

وقد اشار فريدمان واخرون الى ان السلوك النمط (أ) يعمل بصفته متغيراً وسيطاً, ذلك انه ربط سلوك الفرد من النمط(أ) بضغوط العمل والاسرة امكن التنبؤ بحدوث الامراض التي تكون سببها الضغط والشدة,كما ان سلوك النمط (أ) قد لايظهر الى ان يتعرض الفرد لموقفا يتميز بالضغط وهناك يحصل التفاعل وهذا ما يؤدي الى حصول ازمة قلبية (Friedman, 1987,p138).

وعند مقارنة النمط (أ) مع النمط(ب) فان صاحب النمط (أ) يتصف بالعدائية والعدوانية والتهيج وسرعة والاندفاع كما يظهر التنافس بشكلقسري وقلق من المواعيد النهائية كما يتصف بانه شخص غير صبور . مقابل ذلك اصحاب النمط (ب) الذين يتصفون بالاسترخاء والصبر والهدوء والتمهل وعدم الاستعمال كما يظهرون السلوك المسالم ويكونون اقل تنافسا واقل عدائية من الاشخاص ذوي النمط (أ) (Weiten,1998,p536).

وقد تناولت عدد من الدراسات نمطي الشخصية, ففي دراسة كوفيلا وهاسمان حيث تبين ان هناك تفسيران للاختلاف في نمطي (أ) و(ب) عن بعضهما وهو ما يتعلق بمفهوم الذات, اذ يظهر النمط (أ)عموما مفهوم ذات واطئ على عكس نمط الشخصية (ب) وانتفسير ذلك ان المفهوم الواطئ للذات عند النمط (أ) قد يسهم في ظهور الانماط السلوكية التي تبين انه مدفوع بمشاعرمتكررة من عدم الرضا عن انفسهم, وعدم الرضا هذا يجعله يكافح ليعالج ضعفه بالانجاز, قهو يضع توقعات عالية عن نفسه ويستاء من انجازاته التي تؤدي الى خيبة امل.

اما النمط (ب) فيظهر سلوكيات عكس ما يظهر(ب) فهو يحمل مفهوم ذات عال ورضا الذات وهوى اقل منافسة (Maithews,1986,p923).

الفصـل الثالــث

مجتمــع البحــث

اختير مجتمع الطلبة للدراسة, وقد تم تحديد طلبة جامعة بغداد, واختير كليتي الاداب وكلية التربية (ابن رشد,ابن الهيثم) كعينة للبحث

عينــة البحــث

تم اعتماد العينة العشوائية في اختيار الاقسام,ثم اعتماد العينة العشواية من كلا الجنسين, وقد بلغ عدد الطلبة الذين خضعوا للدراسة (١٥٠) طال وطالبة وكذلك اعتماد على معيار ايبل في اختيار العينة,كما موضح في الجدول (١)

جدول (١) عينة البحث موزعين حسب القسم

كلية	قسم الاجتماع		قسم الجغرافية		قســـم اللغـــة العربية		قسم التاريخ		المجموع
الاداب	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	٧٦
	٩	١٣	٦	٩	٩	٧	١١	١٢	
	قسم علوم القران		قسم الكيمياء		قسم لبفيزياء		قســـم علـــوم الحياة		
التربية	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	٧٤
المجموع	٨	٨	١٠	١٢	١٠	١٠	٨	٨	
	١٧	٢١	١٦	٢١	١٩	١٧	١٩	٢٠	١٥٠

اداتـــا البحـــث

للاجابة على اهداف البحث فقد تم اعتماد مقياس التشاؤم الذي اعدته (حنون) ومقياس نمطي الشخصية الذي اعدته (الجابري).

اولا: مقياس التشاؤم

اعتمد البحث المقياس الذي اعدته (حنون٢٠٢٢) وذلك اعتمادا على نظرية سيليجمان.

تكون المقياس من (٣٦) فقرة وقد استخدمت الباحثة التحليل الاحصائي من تمييز الفقرات بطريقتين (١) المجموعتين المتطرفتين (٢) علاقة الفقرة بالمجموع الكلي

كما استخرجت له الصدق الظاهري بعرضه على الخبراء واستخراج صدق البناء.

اما الثبات فقد استخرج بطريقة الفاكرونباخ وكان (٠,٩٦١) .

وبما ان المقياس قد طبق على عينة من العاطلين عن العمل, فقد عمد البحث الحالي اعادة استخراج الصدق, وذلك باللجوء الى الصدق الظاهري, وذلك بعرضه على عدد من الخبراء في مجال علم النفس, وقد بلغ عددهم (١٠) خبراء وقد ايدو موافقتهم على كل الفقرات علما ان درجة قبول الفقرة عندما تكون (٨٠٪) والجدول (٢) يبين ذلك

جدول رقم (٢)

الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	الرافضون	النسبة المئوية
٢,٣,٤,٥,٧,٨,٩,١٠.١١,١٤,١٥,١٦ ,١٧,١٨,١٩,٢٠,٢٢,٢٣,٢٤,٢٥,٢٦ ٢٧,٢٨,	١٠	١٠	٠	١٠٠٪
,١,٦,١٢,١٣,٢٩,٣٠,٣١,٣٢,٣٣,٣٤ ٣٥,٣٦	١٠	٩	١	٩٠٪
٢١	١٠	٨	٢	٨٠٪

الثبـــات

عمدت الباحثة الى اعادة الاختبار وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٢٥) طالب وطالبة من قسم الاجتماع وبعد مرور فترة بلغت (١٢) يوم, وبعد معادلة ارتباط بيرسون كان معامل الارتباط (٨٦٪)

الاداة الثانيـــة

قياس نمطي الشخصية (أ) ,(ب)

اعتمد البحث مقياس نمطي الشخصية الذي اعدته (الجابري٢٠٠٧) وذلك اعتماداً على نظرية روزمان والذي اعتمدت نظريته.

وصـــف المقيـاس

يتألف المقياس من (١٩) فقرة تكون الاجابة عليها بأحد البديلين (نعم) او (لا), وقد استخرج للمقياس الصدق الظاهري, اما الثبات فقد استخرج للمقياس درجة (٠.٧٩) بطريقة اعادة الاختبار ودرجة (٠.٨١) بطريقة الاتساق الداخلي, وقد وضح ان الفرد الذي يحصل على درجة اعلى من (١٠) يكون من النمط (أ) اما الذي يحصل على اقل من (١٠) درجات فهو نمط (ب) اما البحث الحالي فقد عمد الى اعتماد الصدق الظاهري صدقا للمقياس, خصوصاان المقياس قد تم تطبيق المقياس على عينة طلبة الجامعة.

عرض المقياس على عدد من الخبراء في قسم علم النفس* وكان عددهم (١٠) خبراء,وقد تم الموافقة على جميع فقرات المقياس بدون تعديل وكما موضح في جدول(٣)

جدول(٣) رأي الخبراء في فقرات المقياس

الفقرات	**عدد الخبراء**	موافقون	رافضون	النسبة
١,٢,٣,٤,١٥,٧,٨,١٠,١٥ ١٦,١٧,١٨,١٩	١٠	١٠	/	١٠٠

٩٠	١	٩	١٠	٩,١,١٣,١٤,٥,١١
٨٠	٢	٨	١٠	٥,١٢,١٤

*ذات الخبراء في مقياس التشاؤم

الثبـــات

تم الاعتماد طريقة اعادة الاختبار على عينة (٢٥) طالب وطالبة من قسم الاجتماع, وذلك بعد مرور (١٢) يوم, وبعد تطبيق معادلة بيرسون, كان معامل الارتباط (٠.٨٨).

وبذلك اصبح المقياسين يتمتعان بالصدق والثبات.

التطبيـق النهائـي

تم توزيع المقياسين وذلك بتقديمها سوية على كل فرد من افراد العينة البالغ عددها (١٥٠) . وقد استغرق التطبيق (٤٠) دقيقة.

الفصـل الرابـــع

نتائـــج البحـــث

الهدف الاول

قياس التشلؤم لدى طلبة الجامعة لتحقيق هذا الهدف تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة البحث, حيث بلغ المتوسط الحسابي (٩٤) وبانحراف معياري (٢٢.٥) وعندما مقارنته بالوسط الفرضي والذي بلغ (٩٠) وذلك باستعمال الاختبار الثاني لعينه واحدة, وجد ان الفرق دال احصائيا وكما موضح في الجدول(٤)

جدول (٤)

الاختبار الثاني لعينة واحدة لقياس التشاؤم لدى طلبة الجامعة

العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	القيمة الجدولية
١٥٠	٩٤	٢١.٥	٩٠	٤.٨	١.٩٦

ان النتيجة توضح ان طلبة الجامعة يملكون درجة من التشاؤم وهذا قد يعود الى الفترة الحساسة التي يعيشها الطلبة في هذه المرحلة وخصوصا شعورهم بان المستقبل غير واضح ومبهم مما يؤدي الى ان تعيش الفرد في الحاضربدون اهداف مما تكون نظرية متشائمة,وهذا ما يتفق مع دراسة حنون (حنون,٢٠٢٣,ص١١٢).

الهدف الثاني

قياس نمط الشخصية (أ) و(ب) لدى طلبة الجامعة بعد التطبيق النهائي لمقياس نمطي (أ)و(ب) على عينة البحث, تماستخراج الوسط الحسابي وقد بلغ (١١.٤) بانحراف معياري (٣.٢) وقد بلغ الوسط الفرضي (١٠)

وكما مبين في الجدول (٥)

جدول (٥)

العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	القيمة التائية	القيمة الجدولية
	١.٤	١٠	.٦	١.٩٦

توضح النتيجة للجدول (٥) ان نمطي الشخصية(أ) و(ب) دا ل احصائيا ويشير الوسط الحسابي لافراد العينة انهم يتصفون بنمط الشخصية (أ). اذ تم تقسيم عينة البحث على وفق نمطي الشخصية (أ) و(ب) الى افراد ذوي نمط الشخصية (أ) هم الطلبة الذين حصلو على دجرجة اعلى من (١٠) وقد بلغ عددهم (٨٩) طالب وطالبة, ويفسر ذلك الى ان الطلبة في هذه المرحلة يكونون مندفعين ومتعجلين للحصول على ما يريدون.

الهـدف الثالـث

العلاقة بين التشاؤم ونمطي الشخصية (أ) و(ب) لتحقيق هذا الهدف تم تطبيق معامل ارتباط بيرسون وكما في الجدول (٦)

جدول (٦)

المتغيرات	نمط (أ)	نمط(ب)
التشاؤم	٠.٧١	٠.٣٥

يتضح من الجدول(٦) ان الارتباط بين التشائم والنمط (أ) من الارتباط بين التشاؤم والنمط (ب) وهذا ما يتفق مع الصفات التي جاء بها فريدمان والتي تبين ان الافراد من النمط (أ) يظهرون التسرع في اتخاذ القرار ويظهرون التنافس الشديد وانهم يعانون من القلق (حيدره,٢٠٠٤,ص٣).

ويمكن تفسيرذلك ان الفرد الذي يتنافس والذي يعاني من القلق يظهر التشاؤم لعدم وضوح الامور امامه.

المصـــــادر

١- اسعد, يوسف ميخائيل :(١٩٨٥) التفاؤل والتشاؤم,دار نهضة مصر للطبع والنشر , القاهرة.

٢- الجابري,حوراء حيدر,(٢٠٠٧), الشخصية الشكوكة وعلاقتها بالنمطين(أ) و(ب), رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب, جامعة بغداد.

٣- جانيتي, لوي دي :(١٩٨١) فهم السينما, ترجمةجعفر علي, دار الخلود للطباعة والنشر ,بيروت.

٤- الجبوري,جلال عبد زيد(٢٠٠٠): قياس التشاؤم والاكتئاب عند المدمنين على الكحول, رسالة ماجستير غير منشورة, كلية الاداب ,جامعة بغداد.

٥- حنون, جنات حسين:(٢٠٢٣) , الشعور بالهزيمة والفتح وعلاقتهما بالتشاؤم,رسالة ماجستير غير منشورة,كلية الاداب, جامعة بغداد.

٦- حيدرة, سناء محمد(أ) و (ب), رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية الاداب , جامعة بغداد.

٧- رضوان,شعبان جاب الله (٢٠٠١) , العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا من الحياة,مجلة علم النفس ٥٨, ٧٢, ١٠٥.

٨- شويخ, هناء ,(٢٠٠٤) استراتيجية التعايش والمساندة في علاقتهما ببعض الاختلالات النفسية لدى مرضى السرطان, رسالة ماجستير غير منشورة,جامعة القاهرة.

٩- صالح, قاسم حسين(١٩٨٧): الانسان من هو,دار الحكمة للنشر والطباعة, بغداد

١٠-عباوي, عبد الكريم(١٩٧٢): مبادئ الاقتصاد,دار الحرية للطباعة ,بغداد.

١١-عبد الخالق , احمد محمد ,(١٩٩٦) تعريب واعداد دليل تعليمات قائمة بيك للاكتئاب, الاسكندرية, دار المعرفة الجامعية.

١٢-عبد الخالق,احمد,(١٩٩٤),الابعاد الاساسية للشخصية ,دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية,مصر.

١٣-عزت, شيماء(٢٠١٠) عزو اسباب التفاؤل والتشاؤم كمتغيرا معدلة للعلاقات بين الضغوط والرضا الزواجي , اطروحة دكتوراه غير منشورة, جامعة حلوان.

١٤-المحتسب, منى اسماعيل عبد المنعم(٢٠٠٨), التفاؤل والتشاؤم وعلاقتهما باحداث الحياة اليومية الضاغطة واساليب المواجهة لدى طلبة جامعة القدس, رسالة ماجستير غير منشورة,جامعة القدس.

15-Atkinson,R.L.,(1995), Introduction to Psychology, New York.

16- Batcher, J.N., (1996) International Adaptations of MMP1-2Research and Clinical Applications. Minneapolis, MN. University of Minnesota press: Minneapolis

17- Jerabek, llona, (2002) Hostility A Better Predictor of Heart Diseas Than Cholesterol Level, Obesity and Even Smoking, Canada. On web http://www.queendom.com

18-Maithews, KA.,(1986): Type A Behavior Pattern and Coronary Disease Risk, Update and Critical Evaluation, New York. Am J Epidemiol

19-Musant, L.,(1983), Compont Analysis of The Type (A) Cornory Pronc Behavior Pattern in Male and Female College Students. Journal of Personality and Social Psychology 5-45

20- Raven, H. B., (1983) Social Psychology, New York. John Wily and Sons

تحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس في ضوء مبادئ حقوق الانسان

احمد مهدي أوريوش

أ.د. شذى عادل فرمان

جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية / قسم العلوم التربوية و النفسية

تحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس في ضوء مبادئ حقوق الانسان

احمد مهدي أوريوش

أ.د.شذى عادل فرمان

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي تحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس في ضوء مبادئ حقوق الانسان. الطبعة الاولى ٢٠١٣.وتكون مجتمع البحث وعينته من محتوى كتاب محو الامية الأساس ، قام الباحث باعدا د قائمة المبادئ العامة لحقوق الانسان بالحصول على وثائق المبادئ العامة لحقوق الانسان من موقع الجمعية العامة للامم المتحدة منظمة حقوق الانسان ،و قام الباحث بتحويل قائمة مبادئ حقوق الانسان الى بطاقة تحليل محتوى لكتاب محو الامية الأساس وفقا لتعريفات كل مبدا وتم الاعتماد على مؤش ار ت مبادئ حقوق الانسان لكونها مبادئ متبنا ة لتحقي ق أهداف البحث ،،وتضمنت بطاقة التحليل المبادئ و المؤش ارت واستعمل الوسيلتان الحسابيتان) التك ارارت، والنسبة المئوية(لاستخ ارج نتائج التحليل. وأظهر التحليل توازن تضمين مبادئ حقوق الانسان في كتاب محو الامية الأساس.

Analysis of the content of the basic literacy book in the light of human rights principles

Abstract :

The aim of the current research is to analyze the content of the basic literacy book in the light of human rights principles. The first edition 2013. The research community and its sample consisted of the content of the basic literacy book .The researcher prepared a list of general principles of human rights by obtaining documents of general principles of human rights from the website

of the United Nations General Assembly, the Human Rights Organization, and the researcher converted the list of principles of human rights into a card Content analysis of the basic literacy book according to the definitions of each principle, and the indicators of human rights principles were relied upon as they are adopted principles to achieve the objectives of the research. The analysis showed a balanced inclusion of human rights principles in the basic literacy textbook .

مشكلة البحث:

تس عى ب ارمج محو الاميعة الى اععداد متعلمين كبعار وفق مجموععة من المبعادئ والمفعا يم والحقعائق الاجتماعية والأخلاقية والوطنية في مؤس عس عات محو الامية بؤ عدل عام ومؤس عس عات دائرة ا عـلا الـع ارقية بؤدل خاص لاستكؤاف مدى تأثير ب ارمج محو الامية الأساس على تحقيق حقوق الانسان .

وتاكيد الاعت ارف بمحو الأمية كحق للإنسعان أم ار مبر ار بسعبف الفوائد التي هحققها للفرد والعائلة والمجتمع والدولة بؤ عدل عام ، وقد عقدت العديد مِنَ المؤتم ارت والنـدوات التربويـة داخـل الـع ارق وخارجـه علـى ضـع رورة تطـوير الفلسـعفة التربويـة وأهدافها ومخرجاتها، وتعد عملية تطوير المناهج والكت ف المدرسعية ومن ضعمنها كتف محو الامية هي جزء من الِا ع لا التربول العلمي اليقافيف التي تهدف الى تطوير الؤع امل للؤ عخص عية الع ارقية، وتنؤعئة الطلبة وتيهيفهم وترسعيا قيم المواطنة واهداف ومبادئ حقوق ا نسعان ونؤعر العدل والمسعاواة والتسامح ونبذ النع ارت الطائفية والعنصرية والعرقية .**(وزارة التربية ،٢٠٠٤ :٢)**

وبذلك يرى الباحث من الضرور لمعرفة مدى توافر مبادئ حقوق الانسان في محتوى الكتف الد ارسي ة في كتا ب محو الامية الأساس باستخدام اداة تحليل المحتوى كأحد الأساليف الفعالة لتطوير المناهج والعملية التعليمية لضمان الافادة العلمية للمتعلمين وفق البحث العلمي.

لذا فان البحث الحالي هحاول الاجابة عن التساؤل الاتي:

ما مدى توافر مبادئ حقوق الانسان في كتاب محو الامية الأساس ؟ أهمية البحث:

هعد محو الامية ام ار حيويا لتحقيق التنمية الؤ عاملة والتمدين الاجتماعي والاقتص عادل للفرد والمجتمع. من طريقها هعتمد تعلم المها ارت الأس عاس عية للق ارءة والكتابة والحس عاب واليقافة العامة وتأثيرها على حياتهم الؤعخصعية والمهنية والمؤعاركة الفعالة في النؤعاطات التعليمية والاجتماعية، وتحسعين اليقة بالنف . وتعزيز الاندماج الاجتماعي ، ولتحس عين ب ارمج محو الامية بما يتناس عف مع الجهات المس عتفيدة ميل المس عؤولين عن نظام المؤسع سع ات التعليمية والمنظمات الأخرى. فمحو الامية الس ععي لتزويد غير المتعلمين بالكتابة والق ارءة والحس عاب وما يرتب بها من مها ارت للو ع ول بهم الى الحد الادنى من أسع اس المعرفة.) كريم واخرون، ٢٠٠٣ :١٦ (كما اشعار ت منظمة التعاون الاقتصعادل بان محو أمية الق ارءة هو فهم واسعتخدام النصعوص المدتوبة والتفكير فيها من اجل تحقيق كل شعخ لأهدافه وتنمية معرفته وقدرته للمؤعاركة في المجتمع فلا بد توافق ب ارمج محو الاميعة مع المععايير والمبعادئ العدوليعة لحقوق الانسع ان المتعلقعة بعالتعليم ومحو الاميعة، يتم تحليل هذه الب ارمج لتحديد مدى توافقها او تحهيقها لمبادئ التكافؤ والو عول المتسعاول للتعلم والجودة والمرونة في المحتوى التعليمي.

(فارمو، ستريسيفيك ،٢٠١١: ٤)

فأهمية تحليل محتوى الكتف المنهجية هسع اعد على تحديد المفا يم والمعارف الأسع اسع ية التي هجف تض عمينهعا في المنهج العد ارس عي بمعا يتمعاش عى مع التطوارت الحعدييعة في الععالم. ويعزز في جودة التعليم وفعاليته.وتحليل المحتوى دور في تحسع ين مسع توى التعليم ورفع كفاءة المتعلمين، وتعزيز الانتماء الوطني، والهيم ا نسانية والخلهية ومدى تلبيتها لاحتياجاتهم ومتطلبات العصر الحديث.(Mayring, 2000,p.12) ويتضع من تحليل المحتوى مجموعة متنوعة من

المنهجيات لجمع البيانات ودوره في تحديد مدى توافق محتوى الكتف معايير او المبادئ الدولية لحقوق الانسعان المتعلقة بالتعلم ومحو الامية. وتحسعين الممارسعات التعليمية وتصع ميم تلك الب ارمج التعليمية لكي تكون اكير فعالية، وتعزيز جودة التعليم وضع مان تحقيق حق التعلم للجميع. والمس عاواة في الفرص التعليمية، فيما يتعلق بضع مان توافر محتوى ملائم وفعال هعزز القد ارت الق ارئيعة والكتعابيعة للمتعلمين. ويععد تحليعل المحتوى كعأداة قويعة لتحعديعد معدى انعدعاس الكتعف المسع تخعدمعة لحقوق الانسعان، ميل الو عول العادل والمتسعاول والؤعامل والمتنوع في التعلم وكذلك لكؤعو نقا القوة والضععو في المحتوى الحالي وتوفر مسع اهمات قيمة لتحسع ين وتطوير الب ارمج والمناهج المخصع صع ة لهذه الؤع ريحة من المتعلمين .١١٥(-(Elo, & Kyngäs, 2008,p.107

وتهتم الدول بمختلو أنظمِتها السع ياسع ية والتربوية والتعليمية بالأخذ بهذه المبادئ وتضع مينها في الكتف المدرسع ية، وَتدريسع ها كمادة د ارسع ية ل رل تيهيل طلبتها على تلك المبادئ، ويعد الع ارق من الدول التي اهتمت بمبادئ حقوق الِإنسعان في مجالات مختلفة ومنها التربية والتعليم، وتؤعير العديد مِن الد ارسعات الى ان تحديث وتطوير المناهج الد ارسعية لا هسعتهيم في المجتمع من دون تضعمين مبادئ حقوق الانسعان في المناهج والكتف الد ارس عية وعلى جميع م ارحلها الد ارس عية وتض عمين المبادئ ميل)الحق في التعلم وفي حرية الفكر وحرية ال أرل والتعبير، والحوار والمسع اواة والدهمق ارطية، وفَي حفا الك ارمتف والتسع امح(ف وهذا كله يتطلف حركة إ لاحية واسعة وواضحة يبنى عليها التعليم، إذ ان تعليم مبادئ حقوق ا نسان لي تعليما حول هَذه الحقوق فَق ف وإنما هَؤمل اهِضا التعليم من اجلها وتعليم الفرد كَيفية احت ارم الحقوق وحمايتها)القريؤيف٢٠١٠:٩(وكتف محو الامية تس عتهدف المتعلمين الذين بدأوا للتو في تطوير مها ارت الق ارءة لديهم. غال با ما تحتول علىجمل بسعيطة وأنما متكررة ورسعوم توضعيحية داعمة لمسعاعدة المتعلمين في فك تؤعفير الكلمات وفهم الن ، وتكون على مسع تويعات تم تعاليفهعا على وجعه التحعديعد وف قعا لكفعاءة المتعلم أو قعدرتعه على الق ارءة. تعأتي في مسعتويات مختلفة ، مما هسعمح

للمتعلم بالتقدم تدريج يا وبناء مها ارت الق ارءة لدهه بالوتيرة التي تناسعبه ، وت طي هذه الكتف مجموعة من الموض عوعات ، ميل العلوم أو التاريا أو الأدب ، وهي مص عممة لدعم معرفة الق ارءة والكتعابعة في المحتو ى و توفر فر ع ا للمتعلمين للتععامعل مع النص عوص وتطوير مهعا ارت الفهم في مجعالات مواضعيع محددة ،كما تسعتخدم الكتف المصعورة مع المتعلمين أو تسعتخدم للق ارءة بصعوت عا ل. وتحتول عادة على رسع وم توضع يحية جذابة تدعم الن وتوفر سع يا قا مرئ يا ، مما هسع اعد المتعلمين على إج ارء رواب بين الكلمات والصعور ، وتتميز هذه الكتف بؤعخصعيات وقصع و عدادات تعد ثقافات وخلفيات ووجهات نظر متنوعة. تهدف إلى توفير تجارب ق ارءة شعاملة وتمييلية لجميع المتعلمين ويمدن اسعتخدام كتف محو الأمية في بيئعات تعليميعة مختلفعة ، بمعا في ذلعك الص عفوف العد ارس عيعة والمدتبعات والمنعازل ، لعدعم لمحو الأميعة والق ارءة المس عتقلعة وحعف الق ارءة. وتلععف دو ار حيو يعا في تعزيز مهعا ارت الق ارءة والكتعابعة ، وتعزيز التقعدير معدى الحيعاة للق ارءة ، وتعزيز فهم أوسع للعالم.(Moje, & Luke, p.12,٢٠٠٩)

فإن تعليم مبادئ حقوق ا نسعان يزود الأف ارد بالمعرفة والهيم والمها ارت اللازمة لتعزيز المسعاواة والعدالة واحت ارم ك ارمة ا نسع ان. إنها تلعف دو ار حيو يا في خلق عالم أكير شع مولية ورحمة واسع تدامة، فمبادئ حقوق ا نس عان تدعم الك ارمة المتأ علة والمس عاواة والهيمة لجميع الأف ارد. من خلال تدري هذه المبادئ، ن رس في نفوس المتعلمين ح العدالعة الاجتمعاعيعة والتععاطو واحت ارم حقوق الآخرين وك ارمتهم. وهعذا هعزز مجتم ععا أكير إنصعا فا وشعمولية. والمعرفة بحقوق ا نسعان تمدن الأف ارد من فهم وتأكيد حقوقهم. ويسعاعدهم على التعرف على التمييز والقمع والظلم وتحعدهعه و من خلال تزويعد الأف ارد بعالأدوات اللازمعة للعدفعاع عن حقوقهم ، فعإ نهعا نؤجع المواطنة النؤطة والقدرة على إحداث ت يير إهجابي.

) Global Education Monitoring Report 2019,net(

وبؤعدل عام همدن اب ارز أهمية تحليل محتوى كتف محو الامية الأسعاس في ضعوء مبادئ حقوق الانسعان هسعهم في تعزيز العدالة وتحقيق التنمية وبناء مجتمع متطور في المؤسع سع ات التعليمية الع ارقية ويدون خاليا من التحيز والتميز واحت ارم التنوع وتوضع يح الهيم والمبعادئ التي تعدعمهعا. وتحعديعد النواق والي ارت في المحتوى الد ارسعي الحالي التي يتعذر على المتعلمين فهمها او تكون ملبية لاحتياجاتهم وضعمان تنمية قد ارتهم وفهمهم لمبادئ حقوق الانسان العالمية.

اهداف البحث: يهدف البحث الحالي التعرف على:

تحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس في ضوء مبادئ حقوق الانسان .

حدود البحث:يتحدد البحث الحالي بالآتي:

١- **زمانياً:** يتحدد البحث الحالي بالعام الد ارسي) ٢٠٢٢ -٢٠٢٣(.

٢- **حدود المحتوى:** محتوى كتاب محو الامية الأساس الطبعة الاولى ٢٠١٣.

تحديد المصطلحات:

- **كتاب محو الامية مرحلة الاساس:**
- **عرفته وازرة التربية ٢٠١٤ :**

"بانه نقطه الؤعروع وخطوه البداهه لتعليم الذين لم تتح لهم الفر عه بسعبف الظروف الصعبه التي مروا بهعا والتي خلفعت الجهعل والاميعه و الاخعذ بعايعديهم وتعليمهم والق ارءه والكتعابعه والحس عاب ليدونوا قعادرين على تطوير انفس عهم والتكيل مع اف ارد مجتمعهم و اتقانهم مها ارت الق ارءه والكتابه وتعليمهم العمليات الحس عابيه الاس عاس عيه فض علا عن احاطتهم بمبادئ اليقافه العامه ويتدرج محتوى الكتاب في عرل موضوعاته من السهل الى الصعف."

مبادئ حقوق الأنسان:عرفتها المنظمة الدولية لحقوق الانسان) ohchr.org (بانها:

هي حقوق نتمتع بهع ا جميعنع ا لمجرّد أنّنع ا من البؤع ر، ولا تمنحنع ا إهّع اهع ا أل دولع ة. وهع ذه الحقوق العالميّة **متأصللة** في جميع البؤعر، مهما كانت جنسعيتهم، أو نوعهم الاجتماعي، أو أ علهم الوطني أو العرقي أو لونهم، أو دينهم، أو ل تهم، أو أل وضع ع وخر. وهي متنوّعة وتت ارو بين الحق الأكير جوهرية، وهو الحقّ في الحيعاة، والحقوق التي تجععل الحيعاة جعديرة بعأن تععاف، ميعل الحق في ال عذاء والتعليم والعمعل والصع حعة والحرية.

الخلفية النظرية :

محو الأمية The literacy أ–نظرة تاريخية لمحو الأمية :

نؤ عأ ت م ارحعل محو الأميعة وتطو ر ت منعذ الحض عا ارت الفرعونيعة واليونعانيعة وغيرهمعا. كمعا عرفعه المجتمع ا س علامي قدهما منذ الهجرة النبوية الؤ عريفة ، فقد اهتمت المرجعيات الدينية واليقافة ا س علامية بالحض على التعلم حتى أ عبحت خلال بضععة عقود منارة للعلم في جميع أرجاء العالم.)المنظمة العربية للتربية واليقافة والعلوم، ٢٠٠٠: ٧٣ (

اما في اوربا وأمريدا فقد بدات محو الامية في القرن التاسع ع عؤع ر واتسع ع مجال تلك الد ارسع ات في القرنالعؤعرين اسعتجابة لطبيعة الحضعارة المعا عرة ، وفي عام ١٩٢٤ أنعقد أول وشعهد عام ١٩٢٩ أول مؤتمر عالمي نظمته اليونسعدو في الدانمارو، وله أهميته في محو الامية ، وفي عام ١٩٦٠ عقد المؤتمر اليباني في مونتريال في كندا فاتخذ محو الامية مفهوما أوسعع من التطور والفلسعفة، وفي عام ١٩٧٢ عقد مؤتمر طوكيو وكان أكبر تجمع تربول عالمي. وهذا فإن مؤتمر طوكيو أنتهى من خلال الد ارس عات التي قدمت فيه والحوار الذل قام حولها إلى اعتبار تعليم الكبار جزءا رئيسع ا من النظام التعليمي تحهيقا لفكرة التعليم المسع تمر مدى الحياة .)ولي ،٢٠١٠: ٧(

٢-واقع محو الأمية في جمهورية العارق

هعود تعاريا المحعاولات الأولى لمحو الأميعة في الع ارق إلى أواخر ععام ١٩٢٢، ا ذ بعدأت بفتح عفوف لمحو الأمية لجمعيات خيرية غير الحدومية منطلقة من المحافظات البصعرة والنجو الأشعرف وب داد والمو عل. في نهاهة عام ١٩٢٩ نفذت الحدومة الع ارقية مؤ عروع محو الأمية ، وبعد عام ١٩٥٨ كانت هنالك محاولة أخرى للحدومة الع ارقية ولم ت ؤدل ال رل منها بالمسع توى المطلوب. وفي الفترة من نهاهة السع بعينات ع در قانون محو الأمية رقم ٩٢ لس عنة ١٩٧٨ الذل ألزم الأميين الالتحاق بم اركز محو الأمية واس عتمرت حتى منتص عو اليمانينات أعلنت بصعددها منظمة اليونسعدو نجا الحملة في الع ارق إلا أنها توقفت بسعبف الظروف والحروب التي مر بها الع ارق فضلا عن الحصار الاقتصادل مما أدى إلى ارتداد إعداد كبيرة من المواطنين إلى الأمية.) المركز الدولي لتعليم الكبار ،١٩٧٩: ١٥(

واس عتمر هذا التدهور بعد الت يير عام ٢٠٠٣ بس عبف الظروف الص عبة التي مرت على المجتمع الع ارقي اذ و عل عدد الأميين في الع ارق إلى نسعبة كبيرة، لذا قررت الدولة الع ارقية برلمانا وحدوم ة التصعدل لهذه الآفة الخطيرة بما يتناس عف وتوجه المنظمات الدولية وفي مقدمتها منظمة اليونس عدو التي باش عرت لتنفيذ حملة كبيرة لمحو الأمية ش عملت) ٤١ (دولة في عام ٢٠١٠ وكانت جمهورية الع ارق اح دى تلك الدول و ع در قانون) ٢٣ (لسعنة ٢٠١١ وتعليماته النافذة وباشعرت وازرة التربية بتنفيذ محتوى القانون الذل تضعمن تؤعديل ذ ارعين تؤعريعي وتنفيذل تميل بتؤعديل الهيأة العليا لمحو الأمية والجهاز التنفيذل لمحو الأمية في ٢ / ٤ / ٢٠١٢، و عدر ق ارر مجل الوزارء المرقم) ٣٢(لسعنة ٢٠١٢ الذل أعلن بموجبه دولة رئي الوزارء انطلاق الحملة في ١١ / ٩ / ٢٠١٢ والذل حدد بموجبه المدافآ ت للدارسين مقدارها) ٥٠٠٠(خمسة ألاف دينار ع ارقي عن كل يوم د ارس عي، وكذلك حوافز للعاملين في م اركز محو الأمية. وبموجف ما تقدم أعلن الجهاز التنفيذل بدء التدري بتاريا ١٦/١١/٢٠١٢ في م اركز محو الأمية لعموم محافظات جمهورية الع

ارق عدا إقليم كردس عتان عبر بيان عحفي تناقلته وس عائل ا علام، اذ تم فتح) ٥٦٩٩(، مرك ا ز في عموم محافظات الع ارق عدا إقليمكردس عتان والتحق) ٥٠٣٦٠٤(، دارسعا ، ودارس عة ومد ارء م اركز) ٥٦٩٩(، مرك از ،وعدد الهيأة التعليمية)٢٥١٣٢(، معلما ومعلمة اسعتمر منهم في الد ارسعة)٤٩٦٠٢٧(، دارسعا ودارسعة نجح منهم بنسعبة)٩٦.٢٥(

على المسع توى الفعلي وكان النجا باه ا ر بضع منهم)٦٠٢٩(، موظفا من دوائر الدولة العسع درية والمدنية.) عدال واخرون ، ٢٠١٥: ١٦-١٧(

-دور المعلم في محو الامي ة

أ- تحفيز الدارسين على الاستمرار في العمل.

ب- تنمية اتجاهات الدارسين لتقدير قيمه العمل والوقت و الانتاج وتعويدهم التعاون والإعتماد على النفس.

ج- تنمية احترا م الملكية العامة والخاصة لدى الدارسين.

د- تزويد الدارسين بالقدرات والمهارات المختلفة على توظيفها في حياتهم الثقافية والاجتماعية والاقتصادي ة.

ه- تنمية قدرة الأفراد على المشاركة السياسية والتعبير عن الرأي.

و – ت وعية الدارسين بالموارد البيئية والمحافظة عليها واستغالها الاستغلال الأمث ل.

ز – توعية الدارسين بأهمية الصحة الشخصية وتعويدهم على الممارسات الصحة السلي مة) ممدوح،) ٢٧ :٢٠١٣

مبادئ حقوق الإنسان

١ـحقوق الإنسان: تعُد حضارة وادل ال ارفدين أقدم الحضا ارت البؤرية وأولها اهتماما بمبادئ حُقوق ا نسان الأسنان فأقدمَ وثيقة كَانت سومرية، وان القانون والعدالة

والحرية كانت من أساسيات الفكر الع ارقي القدهمف وكان الع ارقيون في مختلو عصورهم التاريخية سومرية كانت أم أكدهة، أو بابلية، أم أشورية هطالبون ملوكهم دوما في وضع قواعد وتطبيق إج ارءات تضمن للجميع الحرية والعدالة الاجتماعية والمساواة والحرية وقبول الأخر والتسامح والتضامن والسلام والك ارمة والمسؤوليةف أما داخل المدرسة فإن التنظيم ا دارل للمدرسة والعلاقة بين المعلمين والمتعلمين هجف أن تعد كل هذه المبادئ.)العيساولف وأخرون،٢٠١٣:٨٥(

وَلم يِنقطعُ نِضعال الأنسعان في سَعبيل حُقوقهِف فَقد أسعتمرَ للحُصعول على الحريـاتِ الأسعاسـعية لهِـف مُـت ارفقـا مـع التقـدُم الأجتمـاعي وَالفكـرلَ والسعياسـعي وَالحضـعارل إلـى أن دخلـت البؤعريـة القرن العؤع رينـف لا تكـادُ دهـان ة من الـدهانات تخلو من نصوص حول تكريم الأنسان. ولا تخلو ثقاف ة من اليقافات من مبادئ حُقوق الأنسان ولا منمبادئ الرحمةُ وَالعدل وَالأنصاف)عاطو،٢٠٠٥: ٨٩(

وتأخذُ قضعيِة مبادئ حُقوق الأنسعان أبعادا مختلف ةف و هذهِ الأبعاد تجمع على أهميتها كأسعاس للعيب بد ارمة في اهة دولةف أو في أل مُجتمع. فجميع الناس يتمتعونَ بحقوق متسع اوية لمجرد أنهم بؤع رفَ وكما يبدو أنَ الدهمق ارطية الوسعيل ة لضعمان هذهِ الحقوق ف ذلكَ أنَ جميع الحُقوق تسعتقى من حريةَ الأنسعانف وَتصعبحُ مضعمون ة بِتنفيذ الواجبات وَالتكاليل في الأجتماع وَالسع ياسع ة وَالمجتمع السع ليمَ والسع عيد هوَ الذل تكون فيهِ الحريات وَالحقوق مدفول ة للجميع)وتوت،٢٠١٣:١(–

تاثير مبادئ حُقوق الإنسان في المناهج:

يؤدل المنَهج المدرسعي دوا ر كبـي ا ر فـي إعداد الأجيـال الناشـعئة بمـا يتفقُ مـع المُجتمع والمبادئ التي يرتضعيها، وهوَ كذلك أداة فعال ة في معالجة المؤعدلات التي هعاينها المجتمع وفي مقابلة التحدهات التي تواجهه، لذا هجف أن تسعى المناهج إلى اعتبا ارت وهي:

أ- تربيعة المُ تعلم على مبعادئ حُقوق ا نسع ان عمع ل يهعدف إلى ترشع يح ثقعافعة تعدافع عن وعن حُقوق ا نسان في الوجود وَالتفكير وَالمُمارسة.

ب- الهدف من التربية هيَ المقدمة المنطهية وَالواقعية لكُل عمل يهدف الى تنمية شخصية المُتعلم.

ج-التربية على مبادئ حُقوق ا نسان استجابة للتوجيه التربول الحديث.

د- لتعليم مبادئ حقوق لكل فرد من أف ارد المجتمع و دخالها في المناهج الد ارسعية مردودا كبي ا ر في تعزيز فهم حقوقه أولا ف واحت ارمها والحفاظ عليها والؤع عور بالك ارمة والحرية ثانيا ف مما يدفعه إلى المؤع اركة بفعالية في تنمية وطنه.

)العيساوي, وأخرون،٢٠١٢: ٨٦-٨٧(

ه- ترتب التربيةِ بحُقوق ا نسع ان ارتباطا وثيقا ، مما هجعلها تؤع دل أحدى الأبعاد المهمة باعتبار أن التربية على مبادئ حُقوق ا نسع ان منَ الموضع وعات المهمة التي ارتبطت بالخط التنموية وَتحديث المجتمع الذل يتطلع إلى تحقيق التنمية الؤعاملة له سعاعيا إلى تحقيق اسعتقامة الحياة الاجتماعية، كما إن تعليم الفرد وتعريفعه بعالقعانون العدولي ولاسع يمعا حول معا هجرل من انتهعاكعات لحقوق كعالتععذيعف والتطهير العرقي ميلا إنمعا هو تعليم حول حقوق في الوقعت العذل نجعد أن تعليم الفرد كيفيعة احت ارم الحقوق وحمعايتهعا، ومنهعا تنطلق أهميعة التربيعة على مبعادئ حقوق لمعا لهعا من انعدعاسع ات على الفرد والمجتمع و تربية الفرد على مبادئ حُقوق ا نسع ان عمل يهدفُ إلى ترسع يا ثقافة تدُافع عن ، عن حقوقهِ في في عالم ملئ بمظاهر انتهاو الحقوق دوليا وقوميا وعلى مسع توى الأقطار المختلفة ومنهاالعربية ، وخدمة الكائِن البؤع رل في الاسعتجابة للسعلوب التربول الحديث بدعوة المربين المحدثين إلى انفتا المؤسعسعة التربوية التعليمية على

مُحي المتعلمين وَالم ارهقين وَالؤعباب، وَهدذا فإن الانفتا يدل على توسع ثقافة مبادئ حُقوق ا نسان.

)عيسان، وأخرون:٢٠٠٧، ١٣٤ -١٣٥(

دراسات سابقة:

أولاً : محو الأمية

دارسة هاني ٢٠٢٣ :

و – بعنوان" : التؤعوهات الاد اركية لدى المتعلمين الكبار في م اركز محو الأمية" حيث هدف ت الد ارسعة الى ما التؤعوهات الاد اركية للمتعلمين الكبار في م اركز محو الأمية من وجهة نظر معلميهم ف وفي ضعوء مؤ عدلة البحث وأهميتها عا الباحث أهداف بحيه ، وهي تعرف على التؤ عوهات الاد اركية لدى المتعلمين الكبار ، والفروق بين متعلمي المسعتوى الأول واليباني مسعتخدما مهياس التؤعوهات الاد اركية يتكون من)٣٠(فقرة توزعت على عؤر مجالات بالتساو ل كأداة للد ارسة وبلغ عدد العينة)٢٨(معلم ا و الوس عائل ا حص عائية) الاختبار التائي لعينة واحدة و الاختبار التائي لعينتين مس عتقلتين(وكانت النتعائج وجود تؤع وهعات اد اركيعة لعدى المتعلمين الكبعار في م اركز محو الأميعة ، ولا فروق ذات دلالعة احصائية بين المتعلمين في المستوى الأول والمستوى الياني.

ثانياً: مبادئ حقوق الانسان حلوس ، ٢٠١٥ :

بعنوان " فاعلية برنامج مقتر لتدري مادة حقوق ا نسعان والدهمق ارطية على وفق معايير الجودة الؤعاملة في تحص عيعل طلبعة جعامععة ب عداد " حيعث هعدفعت الى بنعاء برنعامج تعليمي لتعدري معادة حقوق ا نسع ان والدهمق ارطية في ض عوء معايير الجودة الؤ عاملة في تحص عيل طلبة جامعة ب دا د. وقياس فاعلية

البرنامج على طلبة الصو الأول في أقسام كلية التربية ابن رش د / للعلوم ا نسانية – جامعة ب داد .

واسعتخدم الاختبار التحصعيلي و يتكو ن من) ٥٠(فقرة بواقع) ٣٣(فقرة من نوع اختيار من متعدد و) ١٧(فقرة من الاختبعار المقعالي كعأداة للعد ارس عة، بلغ أف ارد عينعة البحعث الحعالي) ٨٣(طعالبعا وطعالبعة بواقع)٤١(طعالبعا وطالبة للمجموعة التجريبية و)٤٢(طالبا وطالبة للمجموعة الضعابطة طلبة قسعم الل ة العربية كلية التربية ابن رشعد/ للعلوم ا نسعانية. الاختبار التائي لعينتين مسعتقلتين ، معامل الارتبا بيرسعون لحسعاب درجة اليبات ، معامل الص عوبة ، معامل تمييز الفق ارت الموض عوعية ، معامل الص عوبة للفق ارت المقالية ، معامل التمييز للفق ارت المقالية ، فعالية البدائل الخاطئة لفق ارت الاختبار التحص عيلي)الفق ارت الموض عوعية(، أظهرت نتائجالد ارس عة وجود فر ق ذل دلالة إحص عائية بين درجات طلبة المجموعتين لمص علحة المجموعة التجريبية الذين درس عوا مادة)حقوق ا نسع ان والدهمق ارطية(وفقا للبرنامج المقتر على طلبة المجموعة الضع ابطة الذين درسع وا المادة وفقاُ لخطوات الطريقة الاعتيادهة)المحاضرة، المناقؤة(عند مستوى دلالة)٠،٠٥(في التحصيل.

مجتمع البحث وعينته :

كتاب محو الامية الأساس لتحليل المحتوى للعام الد ارسي)
٢٠٢٢-٢٠٢٣(.

أداة البحث :لتحقيق اهداف البحث تطلب من الباحث اعداد اداة البحث وهي:

اداة تحليل المحتوى.

١- اعداد قائمة المبادئ

لتحقيق أهداف الد ارسة قام الباحث بالخطوات الاتي ة:

أ- اعدا د قائمة بقائمة المبادئ العامة لحقوق الانسان الواجف توافرها في كتاب محو الامية الأساس في جمهورية الع ارق.

٢ -قام الباحث بالحصول على وثائق المبادئ العامة لحقوق الانسان من موقع الجمعية العامة للامم المتحدة منظمة حقوق الانسان .

الموقعhttps://www.ohchr.org /

٣- الا دار ٦٠ ا علان العالمي لحقوق ا نسان الك ارمة والعدالة للجميع، الطبعة الخا ة للذكرى الستين، الأمم المتحدة. بالل ة العربية.

٤- م ارجعة الأدبيا ت الاجنبية التي تناول ت مبادئ حقوق الانسا ن

٥- بعد عرل قائمة مبادئ حقوق الا دار ٦٠ ا علان العالمي لحقوق ا نسان الك ارمة والعدالة للجميع، الطبعة الخا ة للذكرى الستين، الأمم المتحدة. بالل ة العربية .

على مجموعة من المحدمين في العلوم التربوية و المناهج وط ارئق التدري تم الاتفاق على دمج المبادئ المتداخلة والمؤتركة وبذلك ا بح عددها) ٢٠(مبدا.

-إعداد بطاقة تحليل المحتوى .

قام الباحث بتحويل قائمة مبادئ حقوق الانسان الى بطاقة تحليل محتوى لكتاب محو الامية الأساس وفقا لتعريفات كل مبد ا ،وتضمنت بطاقة التحليل المبادئ و المؤش ارت و التك ارارت و النسف المئوية.

١. تحديد الهدف من التحليل:

تهدف عملية تحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس إلى تحديد مدى توافر مبادئ حقوق الانسان فيها، ور د تك ارارت كل مؤشر منها.

٢. تحديد فئات التحليل :

تم الاعتماد على مؤش ار ت مبادئ حقوق الانسان لكونها مبادئ متبناة لتحقيق أهداف البح ث.

٣. تحديد وحدة التحليل:

اختيرت مبادئ حقوق الانسان ومؤش ارتها التي تدور حولها فقرة أو عدة فق ارت من المحتوى، أو خطوة أو عدة خطوات من النؤا كوحدة للتحليل، نظ ار لمناسبتها للهدف من عملية التحليل تعرف وحدات التحليل بأنها" وحدات المحتوى التي همدن أن تخضع للعد أو الهياس بغية التو ل الى دلالات او استق ارارت تساعد في تفسير النتائج .)الجادرل ويعقوب، ٢٠٠٩: ٧٥(فالقدرة على تحديد المشكلة، والتعرف على

التفسيرات المنطقية، وتقرير فيما إذا كانت التعميمات والنتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أم لا.)الزهراني ، ٣٤٩:٢٠٢٢(

٤. عملية التحليل:

أ. ضوابط عملية التحليل:

- يتم التحليل في إطار المحتوى والتعريل ا ج ارئي لكل مبدا من مبادئ حقوق الانسان بمؤش ارته.
- هؤمل التحليل وحدات وفصول وموضوعات كتاب محو الامية الأساس.
- استبعاد الصور والرسومات و الأشدال نظ ار لحاجتها إلى أداة تحليل خا ة بها.
- استبعاد أسئلة التقويم في نهاهة كل درس أو فصل أو وحدة د ارسية نظ ار لحاجتها إل ى أداة تحليل خا ة

–استخدام بطاقة التحليل ل رل ر د النتائج وتك ارر كل فئة من فئات التحليل.

(Zainab Hamza Raji ,Abbas Hadi ,٢٠٢١, p(٦٦-٣٩)

٥. خطوات عملية التحليل:

- تم تحديد الصفحات التي خصصت لعملية التحليل في كتاب محو الامية الأساس ، وق ارءتها جيدا، لتحديد توافر مبادئ حقوق الانسان التي تتضمنها.

- تقسيم كل فحة إلى عدد من الفق ارت، بحيث تؤمل كل فقرة أو عدة فق ارت ير ة فكرة واحدة، وتقسيم كل نؤا إلى خطوة واحدة أو عدة خطوات تؤمل كذلك فكرة واحدة.
- تحديد الأفكار التي تتضمن مبادئ حقوق الانسان ريح او ضمني مبدا او مؤشر.
- تصنيل كل فكرة إلى إحدى مبادئ حقوق الانسان المحددة بأداة تحليل المحتو ى.
- جمع تك ارارت كل مبادئ حقوق الانسان في كتاب محو الامية الأساس و حساب نسبها المئوية.

صدق الأداة:

اعتمد الباحث على الصدق الظاهر ل هؤير مفهوم الصدق إلى الدقة التي تهي فيها الأداة ال رل الذل وضعت هذه الأداة من أجله وقد تحقق في هذه الأداة الصدق الظاهرل إذ هقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمييل الأداة للخا ية أو السمة التي هقوم بد ارستها)ملحم، ٢٠٠٠: ١٢٥(وفح **فقرات الاداة من حيث وضوح المعنى والصياغة اللغوية والتأكد من صدق ووضوح مهاراتها الرئيسة ومؤشراتها, وكذلك لمعرفة مدى ملاءمتها لتحليل محتوى كتب النشاط المستهدفة, وقد بلغت نسبة الاتفاق عليها اكثر من) ٨٠٪(وهي نسبة جيدة ومقبولة,)عبد الرحمن ، ١٩٩٨،١٠٠(**

وتم عرل الاداة بصورتها الاولية على مجموعة من المحدمين من ذول الاختصاص في المناهج ط ارئق التدري والعلوم التربوية، بعد عرل تعريل مبادئ حقوق الانسان ، بداء و ارئهم في مدى لاحيتها، وتم استبقاء جميع المبادئ لانها حصلت على نسبة اتفاق) ٨٠٪(فأكير و كانت الفروق بين المحدمين الموافقين وغير الموافقين ذات دلالة إحصائية، اذ كانت قيم مربع كال)كا٢(المحسوبة اكبر من الهيمة)ك ٢١(الجدولية والبال ة)٣.٨٤(بدلالة) ٠.٠٥(ودرجة حرية)١(، وفي ضوء و ارء المحدمين وملاحظاتهم تم اعتماد جميع مبادئ حقوق الانسان في الاستبانة، يبين لآ ارء المحدمين وقيم مربع)كال٢(.

صدق التحليل:

للتأكد من دق التحليل قام الباحث بعر ل أنموذج من المادة المحللة، على عدد من المحدمين في المناهج وط ارئق التدري ، وأجمعوا على لاحية عملية التحليل مما اعده الباحث دقا لعملية التحليل، أنموذج دق التحليل من كتاب محو الامية) ٦٠(فحة .

ثبات التحليل:

للتحقق من ثبات التحليل استخ دم الباحث نوعين من الاتفاق هما:

١. المحلل مع ذاته:

ويعنى به و ول المحلل لنف نتا ئج التحليل في حال تك ارره في نف الظروف، مما هؤير إلى ثبا ت الأد اة)بطاقة التحليل(.)العساف ،٢٠١٠: ١٨٧(

قام الباح ث بحسا ب ثبا ت بطاقة التحليل عبر الزمن من خلال تحليله لعينة من المحتوى الذل تم اختياره عؤوائيا ، ثم إعا د عملية التحليل مرة اخرى بع د زمن وقدره عؤرون ي وما ، وبعد تطبيق معادلة هولستي كانت نسبة الاتفاق الكلية ٩٠٪ فيما ت اروحت نسبة الاتفاق) ٩٥٪(حيث أشار هولستي) ١٩٦٩(إلى أن نسبة الاتفاق ٨٥ % فأعلى تعبر عن مستوى مقبول،(Holsti , ١٩٦٩: ١٤٠) وفيما يلي تفصيل لنتائج معادلة هولستي للتحليل التي تو ل إليها الباح ث ف ي كلا التحليلين.)عيال و خالد، ٢٠١٩،٢٩٤(**٢. الثبات مع محلل آخر:**

و لحساب ثبات التحليل تم اختيار عينة من المادة المحللة تميل) ٢٠٪(من محتوى لكتاب محو الامية .إ ذ من الضرور ل أن هدون الحد الأدنى للعينة في الد ارسات الو فية)٢٠٪(إذا كان المجتمع ي ا ر)بضع مئات(، وتتناق هذه النسبة إلى أن تكون)٥٪(في المجتمعات الكبيرة جدا)عؤ ارت الآلاف(.)عود ة وخليل،٢٠٠٢: ١٧٨(وبأستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق تم التو ل إلى معاملات اليبا ت.

) abbas,other,(2022);364-)583

الوسائل الإحصائية :

اسعتخدم الباحث في إج ارءات بحيه وتحليل بياناته الوسعائل ا حصعائية الآتية برنامج الحقيبة الاحصعائية

spss و برنامج ،**Excel** :

١. الوسيلتان الحسابيتان)التك ارارت، والنسبة المئوية.(
٢. مربع كال

عرض النتائج

ما مبادئ حقوق الانسان المتوافرة في كتاب محو الامية الأساس في جمهورية العارق؟

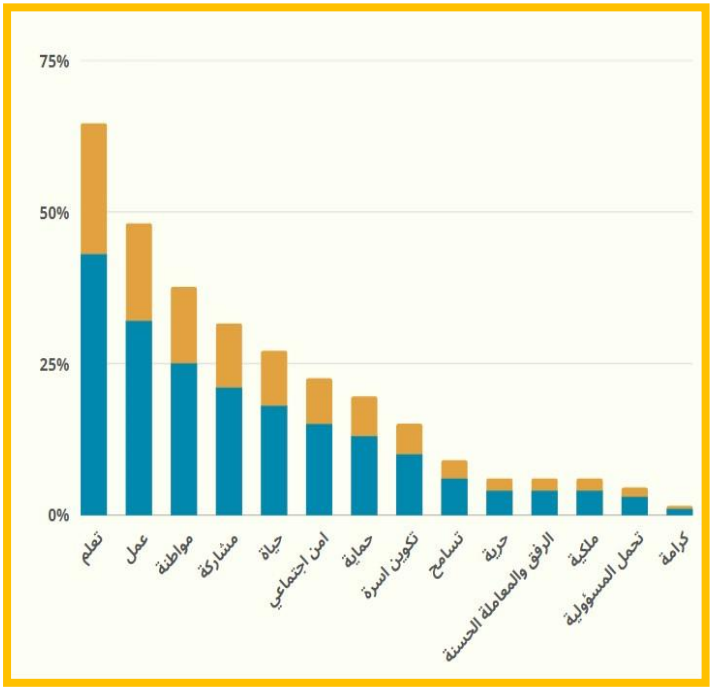
بينت النتائج الخا ة بتحليل محتوى كتاب محو الامية الأساس ، أن مبادئ حقوق الانسان توافر ت فيه بتك ارر)١٩٩(

جدول)١(نتائج توافر مبادئ حقوق الانسان لكتاب محو الامية الأساس

	ت	المبادئ	التكرارات	النسبة المئوي ة
	١.	تعل م	٤٣	٢١.٦%
	٢.	عم ل	٣٢	١٦.١%
	٣.	مواطن ة	٢٥	١٢.٦%
	٤.	مشارك ة	٢١	١٠.٦%
	٥.	حيا ة	١٨	٩.٠%
	٦.	امن اجتماع ي	١٥	٧.٥%

	٧.	حماي ة	١٣	٦.٥%
	٨.	تكوين اسر ة	١٠	٥.٠%
	٩.	تسام ح	٦	٣.٠%
	١٠	. حري ة	٤	٢.٠%
	١١	. الرفق والمعاملة الحسن ة	٤	٢.٠%
	١٢	. ملكي ة	٤	٢.٠%
	١٣	. تحمل المسؤولي ة	٣	١.٥%
	١٤	. كرامة	١	٠.٥%
	١٥	. التضام ن	٠	٠.٠
	١٦	. العودة	٠	٠.٠
	١٧	. اللجوء خلاصة من الاضطها د	٠	٠.٠
	١٨	. المقاضاة القانوني ة	٠	٠.٠
	١٩	. حماي ة	٠	٠.٠
	٢٠	. الام ن	٠	٠.٠
		المجمو ع	١٩٩	١٠٠ %

مخط) ٢(لنتائج توافر مبادئ حقوق الانسان لكتاب محو الامية الأسا س مخط) ٢(لنتائج توافر مبادئ حقوق الانسان لكتاب محو الامية الأسا س



جدول) 2(

نتائج توافر مبادئ حقوق الانسان لكتاب محو الامية الأساس)القى ارءة(

ت	المبادئ المتوافرة في القراءة	التكرارات	النسبة المئوي ة
١.	عم ل	٢٦	٢٠.٨%
٢.	تعل م	٢٥	٢٠.٠%
٣.	حيا ة	١٦	١٢.٨%
٤.	مشارك ة	١٤	١١.٢%
٥.	مواطن ة	١٤	١١.٢%
٦.	حماي ة	١٣	١٠.٤%
٧.	تسام ح	٥	٤.٠%

٨.	حري ة	٣	٢.٤%
٩.	الرفق والمعاملة الانساني ة	٣	٢.٤%
١٠.	تكوين الاسر ة	٣	٢.٤%
١١.	تحمل مسؤولي ة	٢	١.٦%
١٢.	ملكي ة	١	٠.٨%
١٣.	مساوا ة	٠	٠.٠
١٤.	العودة	٠	٠.٠
١٥.	اللجوء خلاصة من الاضطها د	٠	٠.٠
١٦.	المقاضاة القانوني ة	٠	٠.٠
١٧.	حماي ة	٠	٠.٠
١٨.	الام ن	٠	٠.٠
١٩.	تضام ن	٠	٠
٢٠.	الامن الاجتماع ي	٠	٠
	المجمو ع	١٢٥	% ١٠٠.٠٠

وفقا للنتائج في الجدول) ٢(للمبادئ المتوافرة في الق ارءة يتبين ان مبدا العمل جاء بالمرتبة الاولى و بنسبة) ٨.٠٢٪ (و مبدا التعلم جاء بالمرتبة اليانية بنسبة) ٠٢٪ (و جاء مبدا الحياة بالمرتبة اليالية بنسبة) ١٢.٨٪(، و جاء مبدا المؤاركة و مبدا المواطنة بالمرتبة ال اربعة بنسبة) ٢.١١٪ (و جاء مبدا الحماهة بالمرتبة الخامسة بنسبة) ٤.٠١٪ (و جاء مبدا التسامح والحرية والرفق و المعاملة الانسانية وتكوين الاسرة بالمرتبة السادسة بنسبة) ٤.٢٪ (وجاء مبدا تحمل المسؤول ية بالمرتبة السابعة بنسبة) ٦.١٪ (و جاء مبدا الملكية بالمرتبة اليامنة بنسبة) ٨.٠٪ (باقي المبادئ فكان تك اررها ف ار ال لم يتم الاشارة اليها في الق ارءة ، وتبين هذه النتائج انه تم تضمين اثنا عؤر مبدا من مبادئ حقوق الانسان .

جدول) 3(

نتائج توافر مبادئ حقوق الانسان لكتاب محو الامية الأساس)**الحساب**(

ت	المبادئ المتوافرة في الحساب	التكرارات	النسبة المئوي ة
٢١.	تعل م	١٣	٦٨.٤%
٢٢.	ملكي ة	٣	١٥.٨%
٢٣.	عم ل	١	٥.٣%
٢٤.	مشارك ة	١	٥.٣%
٢٥.	الرفق والمعاملة الانساني ة	١	٥.٣%
٢٦.	حيا ة	٠	٠.٠
٢٧.	مواطن ة	٠	٠.٠
٢٨.	حماي ة	٠	٠.٠
٢٩.	تسام ح	٠	٠.٠
٣٠.	حري ة	٠	٠.٠
٣١.	تكوين الاسر ة	٠	٠.٠
٣٢.	تحمل مسؤولي ة	٠	٠.٠
٣٣.	مساوا ة	٠	٠.٠
٣٤.	العودة	٠	٠.٠
٣٥.	اللجوء خلاصة من الاضطها د	٠	٠.٠
٣٦.	المقاضاة القانوني ة	٠	٠.٠
٣٧.	حماي ة	٠	٠.٠
٣٨.	الام ن	٠	٠.٠
٣٩.	تضام ن	٠	٠
٤٠.	الامن الاجتماع ي	٠	٠

	المجمو ع	١٩	

وفقا للنتائج في الجدول) ٣(للمبادئ المتوافرة في الحساب يتبين ان مبدا التعلم جاء بالمرتبة الاولى

و بنسبة) ٤.٨٦٪ (و مبدا الملكية جاء بالمرتبة اليانية بنسبة) ٨.٥١٪ (و جا ء مبدا العمل و المشارك ة و الرفق و المعاملة الانسانية بالمرتبة اليالية بنسبة) ٣.٥٪(اما باقي المبادئ فكان تك اررها ف ار ال لم يتم الاشارة اليها في الحساب ، وتبين هذه النتائج انه تم تضمين خمسة مبادئ لحقوق الانسان .

(4جدول)

نتائج توافر مبادئ حقوق الانسان لكتاب محو الامية الأساس)الثقافة العامة(

ت	المبادئ المتوافرة في الثقافة العام ة	التكرارات	النسبة المئوي ة
١.	امن اجتماع ي	١٥	٢٦.٨%
٢.	مواطن ة	١١	١٩.٦%
٣.	تكوين اسر ة	٧	١٢.٥%
٤.	مشارك ة	٦	١٠.٧%
٥.	تعل م	٥	٨.٩%
٦.	عم ل	٥	٨.٩%
٧.	حيا ة	٢	٣.٦%
٨.	تحمل مسؤولي ة	٢	٣.٦%
٩.	تسام ح	١	١.٨%
١٠.	كرامة	١	١.٨%
١١.	حري ة	١	١.٨%
١٢.	التضام ن	٠	٠.٠
١٣.	العودة	٠	٠.٠

١٤.	اللجوء خلاصة من الاضطها د	٠	٠.٠
١٥.	المقاضاة القانوني ة	٠	٠.٠
١٦.	حماي ة	٠	٠.٠
١٧.	الام ن	٠	٠.٠
١٨.	المساوا ة	٠	٠.٠
١٩.	ملكي ة	٠	٠
٢٠.	الرفق والمعاملة الانساني ة	٠	٠
	المجمو ع	٥٦	١٠٠.٠٠ %

وفقا للنتائج في الجدول) ٤(للمبادئ المتوافرة في اليقافة العامة يتبين ان مبدا الامن الاجتماعي جاء بالمرتبة الاولى و بنسبة) ٨.٦٢٪(و مبدا المواطنة جاء بالمرتبة اليانية بنسبة) ٦.٩١٪ (و جا ء مبد ا تكوين الاسرة بالمرتبة اليالية بنسبة) ٥.٢١٪ (، و جاء مبدا المؤاركة بالمرتبة ال اربعة بنسبة) ٧.٠١٪ (و جاء مبدا التعلم و العمل بالمرتبة الخامسة بنسبة) ٩.٨٪ (و جاء مبدا الحياة ومبدا تحمل المسؤولية بالمرتبة السادسة بنسبة) ٦.٣٪(وجاء مبدا التسامح والك ارمة والحرية بالمرتبة السابعة بنسبة) ٨.١٪(و باقي المبادئ فكان تك ار رها ف ار ال لم يتم الاشارة اليها في اليقافة العامة ، وتبين هذه النتائج انه تم تضمين احدى عؤر مبدا من مبادئ حقوق الانسان .

اربعا: الاستنتاجات

هستنتج الباح ث ما هاتي:

- أظهر التحليل توازن تضمين مبادئ حقوق الانسان في كتاب محو الامية الأساس .
- إن توافر مفا يم حقو ق ا نسان ضرورة ليؤمل كل حياة المجتمع وأنؤطته، حت ى ينف ذ إلى رو المجتمع ويؤثر على سلوو الناس في حياته م اليومي ة

- ان تبني مفهوم حقو ق ا نسا ن يؤدل إلى تبني مفا يم الدهمق ارطية والعدالة والمساوا ة والحرية والتضامن والسلام والك ارمة والمسؤولية و هج ف أن تنعد كل هذه المبادئ في سلوو النزلاء.

ثامنا: المقترحات

في ضوء نتائج البحث هقتر الباحث ما هاتي:

١-إج ارء د ارسة مماثلة حول تحليل محتوى مناهج المرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ حقوق الانسان.

٢-إج ارء د ارسة لتعرف فاعلية برنامج تعليمي في تحصيل مادة حقوق ا نسان لدارسي محو الامية الاساس.

٣-اثر است ارتيجية المقابلة اليلاثية الخطوات في تحصيل مادة اليقافة العامة لدارسي محو الامية الاساس .

٤-بناء انموذج لتقويم برنامج محو الامية في جمهورية الع ارق.

المصادر:

- ابو حويج، مروان) ٢٠٠٢(البحث التربول المعا ر، دار اليازورل للنؤر، عمان، الأردن .
- بعديولف ععاطو محمعد)٢٠٠٤(: " التعليم والتعلم في علم التعاريا " ف دار الكتعاب الحعديعثف القعاهرةف مصر.
- الجادري، عدنان ويعقوب حسين، (٩٠٠٢) الاسس المنهجية والاستخدامات الاحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية ،دار أثراء ، عمان.
- حلوسف نريمان حميد) ٢٠١٥(: " **فاعلية برناملج مقتر لتدري مادة حقوق الإنسان والدممقاربية على وفق معايير الج لودة الشاملة في تحصيل يلبة جامعة ب داد** ف رسالة دكتواره غير منؤوره ف كلية التربية /أبن رشد ف ب داد.

- عـداي ، عيسـى واخـرون ،)٢٠١٥ (رسـم ليـة للتقـويم المدرسـي لمرحلتـي) الأساس والتكميل(دراسة ميدانية (، وزارة التربية، الجهاز التنفيذي لمحو الامية .
- العسعاف، عالح بن حمد) ٢٠١٠(. المدخل إلى البحث في العلوم السعلوكية ،٤، مدتبة العبيدان، الريال، السعودهة.
- عيس عانف عالحة عبد) ٢٠٠٧(: " أتجاهات حديث في التربية " ف دار المس عيرة لنؤ عر والتوزيع والطباعةف ١ف عمانف الاردن.
- العيساول ، ر يل نا ر ، وداود عبد السلام برل ، وزينف حمزة ارجي)٢٠١٢(، **المنهج والكتاب المدرسي** ، جامعة ب داد.
- غناهم، مهنى محم د)٢٠٠٤(: مناهج البح ث في التربية وعلم النف، الدار العالمية للنؤر، بيرو ت.
- القريؤ عيف فالح حس عن) ٢٠١٠(:" **تقويم كتب التربية الوينية والاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء مبادئ حقوق الإنسان** " كلية التربية أبن رشد ف ب داد.
- الكبيسي، عبد الواحد حميد) ٢٠٠٨(: طرق تدري)أميلة ومناقؤات(ف ١ف مدتبة المجتمع العربيف عمان.
- ليزلي فارمو، اهفانكا ستريسيفيك) ٢٠١١ (، استخدام البحث في الترويج لمحو الامية والق ارءة، ارشادات للمدتبيين، مقر الافلا الرئيسي، تقارير الافلا المهنية، تقرير.
- محمد احمد كريم ، عبد الرازق ،وزيان) ٢٠٠٣ (تعليم الكبار وخدمة البيئة الاسدندرية، مطبعة الجمهورية.
- مدكور، علي احمد،)١٩٨٤ (طريقة المناقشة وأهميتها في تعليم الكبار في : التربية المستمرة , المنظمة العربية للتربية والعلوم مركز تندريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين العدد الثامن ,السنة الخامسة.

- المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي)أسسفى (، ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة)اليونسسكو(: تقويم البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية، سسرس الليان، القاهرة .١٩٧٦
- ملحم، سامي محم د)٢٠٠٢(: الهياس والتقويم في التربية وعلم النف، ١، دار المسيرة للطباع ة والنؤر، عمان، الأردن.
- ممدوح، عليان نناصسسر،)٢٠١٣ (أسسسباب تفشسسي الأمية في العراق والوطن العربي والمقومات الأساسية لمحوها، وزارة التربية، بغدا د.
- المنيزل ، عبد الله وعايش غرايبة،)٢٠٠٥(: "**الإحصاء التربوي تطبيقات باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية** "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
- الهاش عمي ، عبد الرحمن ، والدليمي ،طه علي حس عين) ٢٠٠٩(إس عت ارتيجيات حديية في فن التدري ، عمان ، دار الؤروق.
- وتوت ، علي) ٢٠١٣(: " الدهمق ارطية وحقوق الانسع ان منظورها ا جتماعي " ف ١ ف دار المدينة الفاضلة للنؤر والتوزيع ف ب داد.
- وازرة التربية) ٢٠٠٤(: "**مدارس العارق تعاني من الاهمال وآثار الحرب** مقالة منؤورة على موقع شبدة الاردن للتنمية.
- ولي، موحان لعيبي)٢٠١٠ (تقييم واقع محو الأمية وسبل النهو به، المديرية العامة للتعليم العام ،بغدا د.
- الزه ارني ، امير س ععد محس عن)٢٠٢٢(العلاقة بين التفكير النقدل والتحص عيل الد ارس عي لدى طلاب الصو اليالث المتوس بمدة المدرمة ، مجلة الاستاذ ، المجلد ٦١، العدد ٤

- عيال ، هاس عين حميد ، جاس عم ، خالد جمال، ٢٠١٩ الخص عائ المعيارية لاختبار الاس عتتدلال الاسعتق ارئي لطلبة الجامعة وفق نظرية الاسعتجابة لفقرة الاختبار ، مجلة الأسعتاذ ، المجلد، ٥٨ ، عدد

- Abbas. F. A .& Muhammad. A & ,Khalid,J.Jasim. (2022). The Use of Psychometric Scale Theory in Formulating Gilliam Scale GARS-3 for Diagnosing Autism Spectrum Disorder. ALUSTATH JOURNAL FOR HUMAN AND SOCIAL SCIENCES, 61(4), 364–385
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. .7 .Forum: Qualitative Social Research, 1(2) http://www.qualitative - :J , research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2385 DDEE .
- Elo, S & ,.Kyngäs, H. (2008). The qualitative content .6 analysis process. Journal of advanced nursing, 62(1 ١١٥-١٠٧. ,(
- Moje, E. B & ,.Luke, A. (Eds.). (2009 .(Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. University of Michigan Press .
- Global Education Monitoring Report 2019 :Migration, displacement and education : .Building bridges, not walls. Paris: UNESCO
- HOHCHR . ٢٠٢٣ uman Rights Education and Training. (n.d .(. Retrieved May 11, 2023, from en/resources/educators/human-rightseducation-training
- Zainab Hamza Raji ,Abbas Hadi Abdel Sayed Ibrahim (٢٠٢١)The availability of basic science processes in science books for the upper three grades of primary schoolJournal of Educational and Psychological Sciences Published by University of Baghdad ,٢٠٢١, Volume ,٣ Issue ,١٤٥Pages ٦٦-٣٩ ,https://www.iasj.net/iasj/article/208066 .

أثر استراتيجيـــة KUD في تنميـــة الاتجاهات العلميـــة في مادة العلوم للجميع لدى طالبات الصف الثامن الأساس

م.م.خيلان ابوبكر محمود

khelan.mahmood@su.edu.krd

أ.د.سلوى احمد امين

Salwa.ameen@su.edu.krd

جامعة صلاح الدين–اربيل / كليـــة التربيـــة الاساسيـــة

أثر استراتيجيـــة KUD في تنميـــة الاتجاهات العلميـــة في مادة العلوم للجميع لدى طالبات الصف الثامن الأساس

م.م.خيلان ابوبكر محمود

أ.د.سلوى احمد امين

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالى الى معرفة أثر استراتيجية KUD في تنمية الإتجاهات العلمية في مادة العلوم للجميع لدى طالبات الصف الثامن الأساس. ، ولتحقيق هدف البحث تم صياغة ثلاث فرضيات صفرية بالاعتماد على استخدام المنهج التجريبي واختيار تصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الإختبار القبلي والبعدي في مدرسة حاجي يحيى الاساسي التابعة لمديرية مركز محافظة أربيل في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) وتم اختيار المدرسة بطريقة قصدية من بين مدارس مجتمع البحث ،اما عينة البحث اختيرت بطريقة العشوائية تكون من (٥٧) طالبة ، بواقع (٢٩) طالبة في المجموعة التجريبية تم تدريسهم على وفق استراتيجية KUD ،(٢٨) طالبة في المجموعة الضابطة التى درست بالطريقة التقليدية، وأجريت عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات التالية (درجة التحصيل للمرحلة السابقة في مادة العلوم للجميع ،والعمر الزمني ، وحاصل الذكاء، المستوى التعليمي للآباء والأمهات)، كما حرصت الباحثتان على ضبط المتغيرات الدخيلة كى لا تكون لها اثر في التجربة . بالنسبة لاداة البحث تم استخدام مقياس تنمية الاتجاهات العلمية لمعد من قبل (حبيب ،٢٠١٢ و محمد ، ٢٠١٥) المكون من (٣٥) فقرة. وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من (٣٥) فقرة وببدائل خمسة وجاهزة للتطبيق.،وأعدت الباحثتان (٤٨) خطة تدريسية ، بواقع (٢٤) خطة على حسب استراتيجية KUD ، ومثلها بالطريقة الاعتيادية (التقليدي)،من اهم نتائج التي توصل اليه البحث ، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمقياس تنمية

الاتجاهات العلمية ولصالح المجموعة التجريبية،وفي ضوء نتائج البحث وضعت الباحثتان بعض التوصيات و المقترحات تخدم اغراض البحث الحالي.

مفاتيح البحث : استراتيجية KUD ، الاتجاهات العلمية ، طالبات ، العلوم للجميع.

The Impact of KUD Strategy on the Development of Scientific Attitudes in General Science Subject for Eighth-grade Students

Abstract:

The current study aims to identify the extent of the impact of the KUD method on developing scientific attitudes among eighth-grade female students in the Science for All course. To achieve the research goal, in the first semester of the academic year (2023-2024), three null hypotheses were developed based on the application of the experimental method and the design of two equal groups with a pre- and post-test in the Hajj subject. Yahya Primary School is linked to the Erbil Governorate Center Directorate.

The research sample, which included (57) female students, was chosen randomly from among the schools in the research community. Among them, (29) female students were taught using the KUD strategy in the experimental group, and (28) female students were taught using the traditional method in the control group. The school was specifically selected from among the schools in the research community. The following factors were subjected to the equation procedure between the two research groups: parents' educational attainment, age, IQ, and achievement score for the previous science stage for all.

In addition, the researchers were careful to keep irrelevant factors under control to prevent them from influencing the experiment. The Scientific Attitude Development Scale (35 items) prepared by Habib (2012) and Muhammad (2015) was used as a tool for the study. When the scale was completed, it contained 35 items with five possible answers and was ready for use.

The two researchers created 48 lesson plans, 24 of which followed the KUD technique and the remaining 24 used the traditional approach. The occurrence of statistically significant differences between the average test scores of the experimental group and the control group was one of the most prominent findings of the research. The experimental group benefited from the post-test of the Scientific Attitude Development Scale, and the two researchers developed some suggestions and recommendations based on the results that support the objectives of the current study.
Keywords: KUD Strategy, Scientific Attitudes, Female Students, Sciences for All.

التعريف بالبحـث Definition of the Research

مشكلة البحـث (Problem of the Research):

وحتى مع الجهود التي تبذلها السلطات التعليمية، فإننا بحاجة ماسة إلى تكثيف هذه الجهود من أجل تلبية المتطلبات الحالية لعلوم التعليم. يتضمن ذلك إنشاء المناهج الدراسية، بالإضافة إلى الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية، والابتعاد عن الأساليب التقليدية (الاعتياديــة) من أجل تعزيز أداء الطلاب وتطوير تفكيرهم بما يتناسب مع السياق التعليمي، يتعين اعتماد أساليب أكثر فعالية. ،لان الطرائق والاستراتيجيـات التقليــدي (الاعتياديــة) في وقت ما ، قد اتمت ماعليها ، ولكن في الــوقت الحاضــر أصبحت بعضها لا تلبي طموحات هذا الزمن في ظل التحولات التكنولــوجيــة الرقميــة، فهي قد تكـون عاجزة على التكيف،المع الموقف الحالي بشكل يحقق متطلبات العصر . (العبيدى ،٢٠٠٥،ص ٦٠٥)

عدم اهتمام المـدرس بوضع الخطط الدراسيــة لمجالات الاتجاة العلمي. لذلك يجب عليــنا ان نضع طريقــة أو استراتيجيــة حديثــة لهضم موضوعات مادة العلــوم ولبقاء المعلــومات في ذاكرة طالبات لمدة أطول , وربط منهج مادة العلــوم بواقع مشكلات حياتهن اليوميــة وتنميــة الاتجاه العلمي لديهنّ.

لقد زارت الباحثانعدداً كبيراً من المدارس الأساسيــة ، وإلتقيت بمعلمي ومعلمات مادة العلــوم للجميع و حاورهم في قضايا المنهج ومستوى طالبــات في مادة العلــوم للجميع، فنوه عــدد منهم بأن مستواهم ضعيف في المــادة ، وقد يعود سبب ذلك الى المنهج المعقد وغير ملائم لمستوى الطالبات .

يمكن تحديد مشكلة البحـث في السؤال الآتي:

"هل يوجد اثر استراتيجيــة **KUD** في تنميــة الاتجاهات العلميــة في مادة العلــوم للجميع لدى طالبات الصف الثامن الأساس " .

أهميــة البحـث : (Importance of the Research) :

يؤكد الأساتذة في مجال التعليم العلمي على أن التعليم بشكل عام وتعليم العلوم بشكل خاص يشمل عمليات تعزز نمو الطالب على الصعيدين العقلي والعاطفي والمهاري، وتعزز تكامل شخصيته من جميع جوانبها. إن تعليم التلميذات التفكير النقدي أهم من تعليمهن تعلم الكتب والمناهج عن طريق الذاكرة دون فهم أو تطبيق أو تقدير معانيها. (زيتــون ،٢٠٠٥ ،ص١٣٣).

لقد وضعت عملية التدريب في الفصول الدراسية دائمًا قيمة عالية لطرق التدريس. وبالتالي، على مدار القرن الماضي، تركز الأكاديميون في الغالب على جهودهم البحثية في استكشاف استراتيجيات التدريس المتنوعة وفعالية دورهم في تمكين الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة من تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة . المثل الشعبي الذي يقول "المعلم الناجح ليس إلا وسيلة ناجحة" نشأ من هذا الاهتمام بتقنيات التدريس. (مركز نــون للتاليف والترجمة ،٢٠١١ ،ص٥٣).

تتأثر حياة الطالب بشكل كبير بالعلم. إنها واحدة من المواد الأساسية التي يجب على كل طالب في المدرسة الابتدائية(الأساسية) دراستها لأنها توفر ثروة من المعرفة وتجيب على جميع استفساراتها،وتساعدها على الإلمام بالمعلــومات الحياتيــة والبيئيــة والجسميــة وعلى فهم العالم الذي تعيش فيها، فتدريــس العلــوم يرمي إلى تزويد للطالــب

بالمعلــومات العامة و الخاصة، وتمكيــنه من فهم لغة العلــوم،والمدخل العلمي الصحيح لدراسة العلــوم، وعلى ذلك يتعيــن وضع للطالــب في مواقف تعليميــة تمكنه قدرالإمكان من الانــدفاع للبحث عن التفسيرات للظواهر من حوله، و من الضروري أن يمتلك معلم العلــوم أساليب ونماذج تدريــسيــة حديثــة تمكنه من مساعدة التلميذات على اكتساب المعرفة وتوظيفها بصورة وظيفيــة بكفاءة لتحقيق الاهداف التربويــة وربطها ببيئتهن الحقيقيــة (العفــون ومكاــون،٢٠١٢،ص٢٠٠-٢٠١).

إن الاتجاهات العلميــة تساعد طالبات على فهم أفضل لطبيعة العلم عن طريق تشجيعهن على التعرف على نحو يشبه سلــوك العلماء، وأن يصبحن مفكرات منطقيات. ويعد معلم العلــوم مفتاح التعزيز الناجح للاتجاهات الايجابيــة والعلميــة لدى طالبات ، و يجب أن يمتلك معلم العلــوم معرفة و فهماً جيديــن عن طبيعة العلم. كما يجب ان يكــون قدوة تحتذى، ويمكن طلبته من إجراء التجارب و حل المشكلات.لأن التلميذات يطورن تقديرهن للدور الذي تلعبه العلــوم في حياتهن اليوميــة وإدراك منفعتها عندما تصبح الاتجاهات العلميــة أهدافاً تعليميــة (خطايبة،٢٠١١،ص٢٤-٢٥).

وتكمن اهمية البحث بما يلي:

١- وفي ظل الاتجاه الحالي في التعليم العلمي فإن نتائج البحث قد تكون مفيدة في تزويد المعلمين بنموذج تدريسي يهدف إلى تحسين فاعلية العملية التعليمية في تعليم وتعلم العلوم.

٢. أهمية استخدام المعلمين للأساليب المعاصرة، بما في ذلك استراتيجية KUD.

٣. أهمية استراتيجية KUD التي تعتبر الأساس في الأساليب الفعالة لتدريس التخصصات العلمية المتنوعة وتعزيز الاتجاهات العلمية في العلوم لجميع طالبات الصف الثامن. قد تساعد هذه الإستراتيجية في تطوير المستوى وتمهيد الطريق للتعلم في المستقبل.

أما البحث يهدف (Objective of the Research) : الغرض من الدراسة الحالية هو التأكد من مدى تأثير استراتيجية KUD في تنمية الاتجاهات العلمية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مقرر العلوم للجميع.

فرضيات البحث الحالي : (Hypotheses of the Research) : اخذنا بمجموعة من الفرضيات لتحقيق هدف البحث:

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيقين الاختبار (القبلي والبعدي) لمقياس الاتجاهات العلمية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين الاختبار (القبلي والبعدي) لمقياس الاتجاهات العلمية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).
٣. عدم اختلاف متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات العلمية؛ وهذا ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

مجال البحث (Areas of the Research) : يشتمل هذا البحث الحالي على مايأتي:

١- المجال البشري:الطالبات الصف الثامن الأساس في المحافظة أربيل.
٢- المجال العلمي :الكتاب العلــوم للجميع للصف الثامن في الفصل الأول.
٣- المجال الزماني: الكورس الاول للعام الدراسى(٢٠٢٣-٢٠٢٤) .
٤- المجال المكاني: المدرسة حاجي يحيى الأساسيــة للبنات الحكوميــة التابعة للمديريــة،العامة للتربيــة في محافظة أربيل .

مصطلحات البحث (Definition of the Terms):

- **استراتيجيـــة KUD:**عرفها كل من:
- **(عبيدات وسهيلة،٢٠٠٧)** التعليم هو عملية رفع إمكانات وقدرات جميع الطلاب مع مراعاة سماتهم الفردية وخبراتهم السابقة من أجل رفع مستوى كل طالب، سواء كانوا يعانون من صعوبة في الإنجاز أم لا. تتمثل المبادئ الأساسية لهذه الإستراتيجية في توقعات المعلمين من تلاميذهم ومواقف الطلاب فيما يتعلق بإمكاناتهم الخاصة. وتسعى إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة لكل طالب. (عبيدات وسهيلة،٢٠٠٧،ص٣٠)
- **(كامبل , ٢٠٠٨)** إنه نهج يهدف إلى تلبية احتياجات كل طالب. إنها استراتيجية تتمحور حول الطالب مبنية على طريقة مختلفة للتفكير والتخطيط تلبي احتياجات مجموعة واسعة من الطلاب، بالإضافة إلى ممارسات واضحة لتحسين تحصيل الطلاب. هي مجموعة من الإجراءات لتعليم الطلاب ذوي القدرات المختلفة في العمل الواحد.(Campbell,2008,p1)
- **(ياســـين ،زيـــنب،٢٠١٢):** وهو منهج تدريسي مبني على البناء البنائي ويتكون من ثلاث مراحل: اعرف، افهم، افعل. يرفع إمكانات وقدرات الطلاب من خلال توفير: بيئة تعليمية مناسبة تراعي الفروق الفردية في الخبرات ومستويات الإدراك والبيئات الاجتماعية والثقافية. (ياسين ، زينب،٢٠١٢ ،ص ١٣٩)
- **اما التعريف النظري** : منهج تعليمي ثلاثي المراحل (المعرفة والفهم والعمل). إنها مجموعة من الإجراءات المصممة لتعليم التلاميذ بمستويات مهارات مختلفة كيفية العمل. ومن خلال توفير بيئة التعلم المناسبة، والفروق الفردية في التقييمات، ومستوى الاستيعاب، فإنه يعمل على تحسين مهارات الطلاب.
- **والتعريف الاجرائي استراتيجيـــة KUD:** أسلوب تعليم وتعلم يستهدف طالبات الصف الثامن، ويأخذ في الاعتبار الاختلافات والتنوع بينهم، ويحاول تلبية ميولهم واهتماماتهم. وهو يتألف من سلسلة من الإجراءات المنظمة، مثل تقسيم التلميذات إلى

مجموعات أصغر. بعد ذلك، نقوم بالإجراءات اللاحقة: توزيع المهام وتحديد الفكرة العلمية. الأسلوب التعليمي للمفهوم العلمي ومدى فهم التلميذات لأهميته.

الاتجاه العلمي: عرفها كل من : (Scientific Attitude)

- **أبوعابد (٢٠٠٦):** يتم تحديد ردود أفعال الفرد تجاه أشياء أو أشخاص أو أفكار أو أحداث معينة من خلال استعداد مدروس ومستقر نسبيًا. (أبو عابد،٢٠٠٦ ،ص١٥١).
- **خطايبة (٢٠١١)** : إنه ميل العقل نحو الأشخاص والأشياء والمواضيع والمناسبات. (خطايبة،٢٠١١،ص٢٥).
- **الصميلي والزهراني (٢٠١٣)** : هي مجموعة من السمات السلوكية المرتبطة بقبول الشخص أو رفضه لمشكلة أو موضوع معين. (الصميلي والزهراني،٢٠١٣،ص٣٤).

التعريف النظري للاتجاه العلمي: جاهزية الطالب هي مجموعة من الأنماط السلوكية المرتبطة بإجابة الشخص لموضوع معين، بغض النظر عما إذا كانت الإجابة مناسبة أم غير مناسبة.

التعريف الاجرائي الاتجاه العلمي : النتائج التي حصلت عليها الطالبات على مقياس الاتجاهات العلمية في مجالاته الخمسة.

الجانب النظري مع الدراسات السابقة (Theoretical Background and Previous Studies)

الأولاً : الجانب النظري

استراتيجيـــة (KUD): تعتمد على الفلسفة البنائية هي استراتيجية KUD. وفقًا لتوملينسون (١٩٩٩)، وهو أستاذ مشارك في القيادة التعليمية في كلية كاري بجامعة فيرجينيا، فقد اكتسبت هذه التقنية الكثير من الاهتمام والنمو نتيجة لفهم النتائج التي يحتاج

الطلاب إلى تحقيقها. قبل البدء بأي وحدة دراسية في الفصل، يجب على المعلم فهم ما سيتعلمه الطلاب من خلال اتباع العمليات في تلك الوحدة.(الجنابي ،٢٠٢٢ ، ص ٣٥)

وتتحدد استراتيجيــة (KUD) بثلاثــة مراحل وهي :

المرحلة الاولى : يعرف (Know): يحتاج للطالــب ان يعرف :الحقائق والتعريفات والمفردات والمفاهيم والمعلــومات فالمعرفة هي ثورة في فهم المـدرس وللطالــب وتحويل النتعلم من فرد سلبى هامشي الى الفرد حيوي نشط فعال .

المرحلة الثانيــة : يفهم (Understand):في هذه المرحلة فأن للطالــب يفهم الحقائق الاساسيــة ،التعقيميات ، والافكار، والقواعد ، بدون الفهم في موضوع معين من الدراسة، لا يستطيع الطالب ممارسة العمليات المعرفية العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم. .(قطامي ، ٢٠١٣، ص ١٣٥)

المرحلة الثالثــة : يعمل(Do): في هذه المرحلة، يكتسب الطالب الكفاءة في القدرات الأساسية بما في ذلك القراءة والكتابة والرياضيات والتواصل والتفكير والإبداع (أي يمكنه استخدام المعرفة والفهم الذي اكتسبه بطرق جديدة). (خطابيــة ،٢٠٠٥ ، ص ٥٦)

خطوات التدريــس وفق استراتيجية (KUD) : يقوم المعلم بتوزيع الطلاب على مجموعات تعاونية صغيرة ومتنوعة حتى يتمكنوا من تحديد كيفية استخدام أسلوب (KUD) باتباع الخطوات التالية::

– **الخطوة الاولى (K)** يقوم المعلم بشرح الطلاب للمصطلحات والمفاهيم العلمية، ويقدم الأمثلة والنماذج والرسوم التوضيحية، ويستفيد منها بشكل فعال، ويختار أفضلها لتحقيق الهدف الذي تم إنتاجها من أجله.

– **الخطوة الثانيــة (U):** في هذه الخطوة، يقوم المعلم بتعيين المهام والأسئلة لكل مجموعة من المجموعات المقسمة مسبقًا للتأكد من درجة فهمهم واكتسابهم للمعرفة، ويتيح للطلاب الفرصة لطرح أي استفسارات أو أفكار خلال عملية التعلم، ويقدم لهم تقييمًا معاودًا لأدائهم.

الخطوة الثالثة (D) : تتضمن هذه المرحلة وضع ما تعلمه الطلاب موضع التطبيق من خلال المشاريع والتجريب والرسم وحل المشكلات وكتابة التقارير بعد إجراء البحث والتحليل حسب حاجة البيئة التعليمية . (زاير واخرـون ،٢٠١٣، ص ٧٧) .

دور للطالـــب في استراتيجية(KUD) :

١- يحتاج الطالب إلى التأقلم مع حقيقة أنه سيتم تكليفه بالعديد من المهام من خلال الأنشطة التي يقدمها المعلم، وأن بعض المهام لن تكون أفضل من غيرها.

٢- زيادة تعرض الطلاب لإجراءات التقييم وتقنياته وموارده مع رفع وعيهم أيضًا بالتقييم المستمر، وكل ذلك يدعم المعلمين في تحديد نقاط القوة لدى الطلاب وتوجيههم بشكل مناسب نحو الأهداف التي حددوها لأنفسهم.

٣- زيادة الثقة بالنفس لدى الطالبات في قدرتهم على القيام بالمهام والواجبات المحددة لهم في الفصل الدراسي.

٤- يدرك الطالب أن جميع الأنشطة في الفصل الدراسي تهدف إلى مساعدته على التعلم بشكل أكثر فعالية وتحقيق أهدافه في أقل قدر من الوقت والجهد.

٥- يجب على الطلاب مساعدة المعلم في جمع البيانات والمعلومات التي تسمح له بالتعرف على أسلوب التعلم الفريد لكل طالب، وكذلك ميوله واتجاهاته وهوياته. (الراعي ،٢٠١٤،ص٤١)

دور المعلم والمدرس في استراتيجيـــة (KUD):

١. يحتاج المعلم إلى التعرف على الخصائص الفريدة لكل طالب وأخذها بعين الاعتبار.

٢. اتباع نهج مرن للغاية أثناء العمل مع الطلاب.

٣. التعرف على أساليب التعلم لدى الطلاب وقدراتهم وعاداتهم. ويمكن للمدرس استخدام هذه الاتجاهات للمساعدة في اختيار التمارين والموارد المناسبة لتنفيذ عملية التعلم.

٤. من أجل إدارة النتائج، يجب على المعلم تكييف مادة الدورة التدريبية مع استخدام الإستراتيجية.

(الساعدي ،٢٠٢٠ ، ص٢٧)

أسس تعليم استراتيجيـــة (KUD) :

١. يقترح المعلم مناقشة النقاط الأساسية في المجال العلمي.
٢. يدرك المعلم الاختلافات بين الطلاب ويقدرها ويخطط لدروسه وفقًا لذلك.
٣. يعمل الجدول الزمني والتوجيهات معًا بسلاسة.
٤. ينخرط كل طالب في العمل المهذب.
٥. يعمل المعلمون والطلاب معًا للتعلم.
٦. الهدف الرئيسي هو تعظيم إمكانات كل طالب لتحقيق النجاح والنمو.
٧. من السمات المميزة المرونة.
٨- يقوم المعلم بتعديل (المعرفة والاستثمار والإنتاج) بما يتناسب مع اهتمامات الطلاب وميولهم وتفضيلاتهم التعليمية.(قادرو مهدي، ٢٠٢١،ص٥٥٣)

<u>الاتجاهات:</u>

إن استخدام الحجج المنطقية والتفسيرات المعلوماتية والحقائق الموضوعية حول موضوع الاتجاه هي بعض الاستراتيجيات لتغيير المواقف التي تعتمد على العنصر المعرفي، كما تعتمد بعض الاساليب الاخرى على الجانب العاطفي، وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجهها نحو أو ضد موضوعات معينة. ان فعالية أي اسلوب تتوقف على التوفيق بين مفهوم الذات الراهن للفرد وطبيعة الاتجاه موضوع التعديل أو التغيير، فالاسلوب المعرفي لا يعدو فعالاً الا اذا اتصف للطاب بعقل مفتوح وتقبل للحقائق الموضوعية والمعلومات الواقعية، وقد يصبح اثر هذا المفهوم محدوداً نسبياً اذا كان المكون العاطفي للاتجاه المرغوب في تعديله قوياً وسائداً، أو كان موضوع الاتجاه ذا علاقة وثيقة بمفهوم الذات. ويوصي علماء النفس، باتباع استراتيجية تدريجة في تغيير الاتجاهات لان هذه الاستراتيجية فاعلة وأثرها أكثر ثباتاً ودواماً، سواء كان الاسلوب

المستخدم قائماً على الحجج أو المنطق أو المعلومات أو الحقائق أو العواطف. فضلاً عن توفير مناخ من التسامح يتم خلاله تغيير الاتجاهات، فكلما كان للطالب اكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته اكثر مرونة وقابلية للتغيير أو التعديل (نشواتي، ٢٠٠٣، ص٤٧٧-٤٧٨).

اقتراح (جوردن- ألبورت) لمصادر اكتساب الوجهات العلميـــة:

١- العمليات عقلية المباشرة: التي يقوم بها للطالب عند دراسة مشكلة بعينها ، وهي تسهم في أنماء اتجاهات موجبة أو سالبة نحو المشكلة موضوع الدراسة بما يحققه للطالب من نتائج.

٢- البيئة: وهي معين لا ينصنب من القيم و المفاهيم و الاتجاهات ، التي يكتسب الفرد من خلال تعامله معها اتجاهاته. و بالنسبة للطفل ، فإنه يكتسب بطريقة لا احساسية ووجهات من النظر حيث يتمسك بها الكبار.

٣- الخبرات المؤلمة أو الصارمة، ولها أثر انفعالي عميق على نفسية للطالب يؤدي إلى نفوره أو ابتعاده جزئيا أو كليا ، عن المواقف التي تسبب تلك الخبرات.

٤- تكامل الاستجابات النوعية المتكررة، حيث يكون لها أثر مباشر في إكساب للطالب اتجاها بعينه

(إبراهيم،٢٠٠٤،ص٦٦).

عوامل تساعد في كسب الاتجاه العلمي :

١- إرشاد الطلبة من قبل المـدرس نحو القراءة الحرة في المشكلات او المواضيع التي يدرسـونها في اكثر ما يمكن من المراجع والكتب التي تتناول هذه المشكلات والموضوعات فان ذلك يـساعد على تنميـة الاتجاه العلمي لديهم.

٢- تأكيد المـدرس أهميـة جمع البيانات الكافيـة للـوصول إلى رأي قاطع وفي حالة عدم توافر الأدلة الكافيـة يكـون مجرد فرض محتمل يمكن الإفادة منه في جمع بيانات جديدة.

٣- اكساب الطلبة عادة المناقشة في الآراء والتأكد من صحتها، فالرأي بل يـستمد صحته من الدليل الذي يقوم عليه.

٤- حرص المـدرس على إتاحة الفرصة للمتعلميــن لمناقشة المشكلات المختلفة في الدرس وتوافر حريــة التعبير لكل متعلم والحكم على مختلف الآراء على أساس الأدلة والبراهيــن المقنعة.

ان اتجاهات المـدرس و الروح التي يتعامل بها في الدرس حيث تسهم في تنميــة الاتجاهات العلمية لدى الطلاب ، اذ ان المـدرس يكـون دائما قدوة في تفكيره وسلــوكه (الباوي ، ١٩٩٧، ص٦٠-٦١).

مجال الاتجاه العلمي (Domain of Scientific Attitude):

١- حب الاستطلاع:

هو الرغبة في المزيد من المعرفة وبكثرة الاسئلة وبالبحـث عن الاجابات من خلال القراءة والبحـث (الهويدي ، ٢٠٠٥،ص٧٣)، يقصد به أن يشعر بالسرور والسعادة والفرح عند وصوله للإجابات التي يبحث عنها. و أن يصبح للطالــب دائم البحـث عن المعرفة ، وأن يكـون لديه ما نسميه بالعطش العلمي، وأن تشكل هذه الإجابات لديه دافعاً جديداً للبحث عن إجابات لتساؤلات أخرى. فكلما عرف أكثر شعر بالحاجة إلى المزيد أكثر. وهكذا نجد أنَّ الطموح أو الفضول العلمي يصبح متعة للطالــب لأنه طالب علم على مدى الحياة ، ان حب الاستطلاع عند للطالــب يمكن ان يظهر من خلال ما ياتي:

١- يتفاعل إيجابياً نحو عناصر جديدة و غريبة و متنافرة و غامضة في بيئته و ذلك بالتحرك او الميل نحوها لاستكشافها و محاولة التعرف عليها.

٢- يظهر حاجة أو رغبة لأن يعرف أكثر حول نفسه و البيئة المحيطة به.

٣- يتفحص ما حوله باحثاً عن الخبرات الجديدة.

٤- يصر على فحص و تقصي المثيرات البيئية لكي يعرف عنها أكثر وبدرجة أفضل (عبداللطيف،٢٠١١،ص٧٨).

٢- **الموضوعيـــة** : يمتلك للطالب مثل هذا الاتجاه عندما يكون قادراً على التحرر من الميل الشخصي و التحيز العاطفي في نظرته للأمور، ويمكن للمعلم أن ينمي هذا الاتجاه من خلال تعويد للطالب أن يتقبل ما هو مدعوم بالأدلة و البراهين .

ويظهر للطالـــب الموضوعيـــة عندما:

١- يأخذ بنظر الاعتبار المعلومات المتوافرة جميعها ليس فقط البيانات التي تدعم ملاحظته أو فرضياته.

٢- يدون ملاحظاته حتى ولو كانت متعارضة مع فرضياته.

٣- يأخذ بنظر الاعتبار الأفكار والملاحظات المقدمة من الآخرين ويقيمها.

٤- لا يتحيز باختيار الأفكار إلا إذا كانت مدعومة بالأدلة والبراهين العلمية.

٥- يفحص جوانب المشكلة جميعها ويعدّ عدة حلول محتملة لها.

٦- يأخذ بنظر الاعتبار المواقف المؤيدة والمعارضة عند تقييم الموقف

.(زيتون،٢٠٠٥،ص١١٣)

٣- **التريث في الحكم** : يقصد بذلك ألا يتسرع الإنسان في إصدار أحكامه ولكن يجمع المعلـومات والأدلة الكافيـة قبل أن يصدر حكما ما أو نتيجة ما . فهو عندما يختبر فرضا ما ويصل إلى نتيجة لا يعلن هذه النتيجة مباشرة ولكن يتأكد من صحة ما وصل إليه قبل ذلك . ويرتبط بهذا الحذر من التعميمات الجارفة بل يعرف جيدا مدى تعميم تلك النتائج التي وصل إليها ويفرق بيـن التعميم العلمي وبيـن التعميمات الأخرى الخاطئة التي تشيع بيـن بعض الأفراد مثل : كل ذي عاهة جبار , العباقرة يكتبـون بخط رديء ....وغير ذلك، ويظهر للطالـب التريث على الحكم عليها عندما:

١- لا يؤثر عليه رأي صادر عن شخص عظيم.

٢- يجمع معلومات كافية قبل توصله إلى أي استنتاج.
٣- الحذر من التعميمات الجارفة دـون براهيــن و أدلة قويــة و قاطعة.
٤- الصبر و المثابرة و إعادة التجريب حتى يتم الاثبات .(علم الديــن ،٢٠٠٧،ص٨٦-٨٧)
٥- إصدار الأحكام عادةً بناءً على الحقائق.
٦- الاصرار على وزن الادلة في ضوء علاقتها بالموضوع و قوتها و ملاءمتها
٧- تجنب الأحكام السريعة .(علم الديــن ،٢٠٠٧،ص٨٦-٨٧)

٤- **تقدير العلم و العلماء:** و يعرفه (الأغا والزعانيــن و،٢٠٠٠) بأنه شعور الفرد الايجابي بأهميــة العلم للفرد وللمجتمع،و إبداء الرضا عن المنجزات العلميــة والتكنولــوجيــة و الثقة في نتائــج العلم وطرائقه والاعتراف بفضل العلماء واحترام جهودهم وتثميــنها و تقدير أعمالهم في خدمة البشريــة، و السعي لما فيه خيرها، ويظهرللطالــب تقدير العلم و العلماء عندما:
١- يدرك دور العلم الحديث في حياتنا اليوميــة.
٢- يعرف مختلف الطرق التي استخدمها العلم للتفسير و فهم البيئة من حولنا.
٣- يدرك تأثير العلم و التكنولــوجبا على الحضارة الإنسانيــة.
٤- يفهم تأثير العلم على أساليب تفكير الإنسان و إيمانه و قيمه و علاقته بالآخرين ومسؤوليته الاجتماعيــة.
٥- يفهم أن العلم ناتج إنساني يــنمو ويزدهر عندما تتوفر له الحريــة العقليــة.
٦- يحترم جهود العلماء وإسهاماتهم في مختلف الجهود الحيويــة.
٧- يقدر جهود العلماء القدامي و المحدثيــن لدورهم في تطور العلم و تطبيقاته. (نصرالله،٢٠٠٥،ص٣٧)

٥- **فهم علاقات السبب والنتيجة:** أي الإيمان بأنَّ لكل ظاهرة أسبابها التي يمكن كشفها عن طريق الملاحظة و اجراء التجارب الخاصة بها ، إن هذا المبدأ يعتبر النقطة الأساسيـة في البحـث العلمي و بدـونه لا يمكن التوصل إلى تفسير للظواهر المختلفة ، وهو الذي يجعل للطالب يبحث عن تلك المسببات الاساسية للظواهر حيث يعمل على ادراكها، ويظهرللطالـب سلـوك علاقات السبب والنتيجة عندما:

- يعد أن لكل ظاهرة سبباً أو أسباباً. (عادل،٢٠٠٩، ص٤١)

ثانياَ : الدراسات السابقة: Previous Studies

ثانياَ : الدراسات السابقة: Previous Studies

الدراسات التي تناولت استراتيجيـــة (KUD):

- **دراسة يـــونس (٢٠٢٢)** : هـدفت البحـث الى المعرفة اثر استراتيجيـة KUD في التحصيل تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي في مادة العلـوم ، استخدم الباحث التصميم التجريبي الظبط الجزئي (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبيـة . (بلغ عدد عيـنة البحـث (٦٨) تلميذ بواقع (٣٤) تلميذ لكل مجموعة بطريقـة عشوائيـة من تلاميذ . مجموعتى البحـث في متغيرات (العمر الزمني محسوباَ بالأشهر ، اختبار الذكاء ، تحصيل التلاميذ في مادة العلـوم للسنة السابقة ، اختبار المعلـومات السابقة في مادة العلـوم) . أداة البحـث اختبار التحصيلي (بناء الاختبار التحصيلي ، (٣٠) فقرة من الأسئلة الموضوعيـة)، استخدام الـوسائل الأحصائيـة الأتيـة (الاختبار التائي لعنتيـن مستقليـن ، معادلة حساب الصعوبة للفقرات الموضوعيـة ، معادلة حساب القوة التمييزيـة للفقرات الموضوعيـة، معادلة معامل ارتباط بيرسـون) ،أظهرت النتائـج تفوق المجموعة التجريبة .
- **دراسة الغزاوي (٢٠١٧):** هـدفت البحـث الى المعرفة أثر استراتيجيـة (KUD) في التحصيل مادة الكيمياء والتواصل الكتابي عند طالبات الصف الثاني المتوسط ، واختير الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي (مجموعة ضابطة و مجموعة

تجريبيــة) و تكـونت عيــنة البحـث من (٦١) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط ،تم توزيعهم على مجموعتيــن ضابطة و تجريبيــة و كوفئت المجموعتان في المتغيرات الأتيــة : (للذكاء ، العمر الزمني بالأشهر ، اختبار المعلــومات السابقة في مادة الكيمياء ، التحصيل السابق في مادة الكيمياء ، واختبار التواصل الكتابي). أداتيــن للبحث ، الاختبار التحصيلي واختبار التواصل الكتابي تألف الاختبار التحصيلي من (٤٠) فقرة واما اختبار التواصل الكتابي فقد تألف من (١٥) فقرة .واستخدمت البحـث من الــوسائل الإحصائيــة المناسبة الأتيــة (معادلة الفا- كرـونباخ – والأختبار التائي و معامل ارتباط بيرسـون). وأظهرت النتائــج الصالح المجموعة التجريبة .

الدراسات التي تناولت الاتجاهات العلميـــة:

- **دراسة حبيب (٢٠١٢)** :هـدفت البحـث الى تقصي اثر استخدام نموذج سوخمان على التحصيل الدراسي و التفكير والاتجاهات العلميــة لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكوميــة في مديــنة نابلس التابعة لمديريــة تربيــة وتعليم نابلس في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي الثاني للعام (٢٠١٠- ٢٠١١) .وتم تطبيق أدوات البحـث على عيــنة البحـث ،مؤلفة من (١٧١) طالباًوطالبة، موزعيــن على أربع شعب في أربع المدراس مختلفة ، وفي مجموعتيــن إحداهما،والأخرى ضابطة ، بحيث تكـونت المجموعة التجريبيــة من (٣٥) طالباً و (٤٨)طالبة،وتكـونت المجموعة الضابطة من (٤٦) طالباًو (٤٢) طالبة ، ودرست المجموعة التجريبيــة باستخدام نموذج سوخمان ،بيــنما درست المجموعة ضابطة باستخدام طريقــة التدريــس الاعتياديــة .وأظهرت النتائــج البحـث وجود فروق ذو دلالة احصائيــة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بيــن متوسط درجات المجموعتيــن التجريبيــة والضابطة في اختبار التحصيل و الاتجاهات العلميــة، ولصالح المجموعة التجريبيــة.

- **دراسة محمد (٢٠١٥)** :يهـدف البحـث التعرف على اثر استخدام بعض استراتيجيات نظريـة (TRIZ) في التحصيل و تنميـة الاتجاهات العلميـة في مادة العلـوم للجميع لدى تلميذات الصف السادس الأساس. و لتحقيق هـدف البحـث صاغت الباحثـة ثلاث فرضيات، واستخدمت الباحثـة المنهج التجريبي في البحـث وأختارت تصميم المجموعتيـن المتكافئتيـن ، تكـون مجتمع البحـث من جميع تلميذات الصف السادس الاساس للمدارس النهاريـة في مركز محافظة أربيل لعام (٢٠١٤- ٢٠١٥) و اشتملت عيـنة البحـث (٦١) تلميذة و توزعت عشوائياً إلى مجموعة تجريبيـة بواقع (٣٠) تلميذة، و مجموعة ضابطة بواقع (٣١) تلميذة ، ودرست المجموعة التجريبيـة على وفق استراتيجيات نظريـة TRIZ ، بيـنما درست المجموعة الضابطة على وفق الطريقـة المتبعة المتمثلة بـ (التساؤل)، وتم التأكد من تكافؤ المجموعتيـن التجريبيـة و الضابطة في عدد من المتغيرات:(العمر الزمني للتلميذات محسوباً بالاشهر،حاصل الذكاء ، التحصيل الدراسي للـوالديـن، اختبار المعلـومات السابقة في مادة العلـوم للجميع، الاتجاهات العلميـة).ـونتائـج البحـث وجود فروق ذو دلالة احصائيـة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بيـن متوسط درجات المجموعتيـن التجريبيـة والضابطة في اختبار التحصيل و الاتجاهات العلميـة، ولصالح المجموعة التجريبيـة.

الإفادة من الدراسات السابقة:Benefit from previous studies

أستفادت الباحثتان من مجمل الدراسات السابقة في عدة جوانب، وهي :

١. تسهيل اختيار العلماء لمصادر أعمالهم.
٢. إنشاء معلمات البحث.
٣. تحديد الفئة الديموغرافية والعينة التي سيتم استخدامها في هذه الدراسة.
٤. تجميع الأسس النظرية للدراسة الحالية.
٥. إنشاء خطط الدروس.

٦. الاستفادة من العملية المقارنة بين مجموعتين الدراسة.
٧. استخدام فحص الاتجاهات العلمية.
٨. اختيار الأساليب الإحصائية الأفضل للبحث المعني.
٩. اختر أداة البحث المتاحة.
١٠. دراسة وتقييم نتائج الدراسة الحالية.

إجراءات البحث :Procedures of the Research

منهجيــة البحث (Research Experimental) :أعتمدت الباحثتان في بحثهما الحالي على المنهج التجريبي ،إذ يعد المنهج التجريبي هو أقرب مناهج البحوث لحل المشاكل بالطريقــة العلميــة , كما يعد منهج البحـث الــوحيد الذي يمكنه الإختبار الحقيقى لفروض العلاقات الخاصة بالسبب أو الأثر (صابرو خفاجة،٢٠٠٢،ص٥٧). ، لقد اعتمدت الباحثتان على المنهج التجريبي في بحثها الحالي ، لأنه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحـث و فرضياته.

التصميم التجريبي (Experimental Design) : يقصد بالتصميم التجريبي التخطيط الدقيق لعمليــة أثبات الفروض واتخاذ إجراءات متكاملة لعمليــة التجريب (عبيدات وآخـرون،٢٠٠٤،ص٢٧٩). اعتمدت الباحثتان البحـث الحالي على احدى تصاميم الضبط الجزئي الذي وجدت بانها ملائمة للبحث ، وفق تصميم الشكل رقم (١) الآتي:

المجموعة	الأختبار قبلي	المتغير المستقل	الأختبار البعدي
التجريبيــة	تنميــة الاتجاهات العلميــة	استراتيجيــة KUD	مستوى تنميــة الاتجاهات العلميــة
الضابطة		الطريقــة الاعتياديــة (التقليدي)	

مجتمع البحـث وعيــنته: Sample and Population of the Research

تحديد مجتمع البحـث (Population of the Research Limitation)

:يتكـون مجتمع للبحث الحالي من جميع طالبات الصف الثامن الأساس في المدارس الاساسي النهاريــة ضمن مركز محافظة أربيل للعام الدراسي (٢٠٢٣ -٢٠٢٤) . وبلغ عددهم (٧٣٣٦) طالبة موزعيــن على (٨١) مدرسة .

عيــنة البحـث(: (Sample of the Research بعد تحديد مجتمع البحـث اختـارت الباحثتـان (مدرسـة حـاجي يحيـى الأساسيــة للبنـات) مـن المـدارس النهاريــة التابعة لمديريــة تربيــة محافظة أربيل للعام الدراسي (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) ، تكــونت عيــنة البحـث من (٥٧) اختيارا عشوائياً موزعة الى مجموعتيــن، المجموعة التجريبيــة بلغ عدد افرادها (٣٠) طالبة، حيث تم استبعاد (١) طالبات راسب ، درسوا مادة العلــوم للجميع وفق (استراتيجيــة KUD) ، والمجموعة الضـابطة بلـغ عدد افرادها (٣٠) طالبة، حيث تم استبعاد طالبتان بسب الرسوب، تم تدريــسهم مادة العلــوم للجميع وفق استراتيجيــة الطريقــة الاعتياديــة (التقليدي)، كما موضح في الجدول رقم (١).

جدول الرقم (١) عدد أفراد المجموعة التجريبيــة وعدد أفراد المجموعة الضـابطة للبحث الحالي

مجموعة	الصف	شعبة	متغير مستقل	عدد أفراد العيــنة	استبعاد طالبات راسب	عدد العيــنة البحـث النهائي
التجريبيــة	٨	ب	استراتيجيــة KUD	٣٠	١	٢٩
الضابطة	٨	ج	الطريقــة الاعتياديــة (التقليدي)	٣٠	٢	٢٨
المجموع	١٦			٦٠	٣	٥٧

تكافؤ مجموعات البحــث (Equivalence of the Research Groups) :

علــى الـرغم مـن قامـت الباحثتـان باتبـاع الأسلــوب العشـوائي فـي اختيـار مجموعتيــن البحـث الحـالي إلا انهـا حرصـت علـى اجراء التكـافؤ بيــنهما فـي بعض المتغيرات التي ترى أنها قد تؤثر في نتائــج التجربة وهي :

١- **العمر الزمني للطالبات محسوباً بالاشهر Age In Month:**

قامت الباحثتان بجمع المعلــومات المتعلقة بالعمر الزمني محسوباً بلأشهر من البطاقات المدرسيــة ومن طالبات أنفسهم ،وتم حساب المتوسطات والانحراف المعياريــة لأعمارهم، تم معالجتها احصائياً وذلك عن طريق أستخدام الاختبار التائي (t-test) لعيــنتيــن مستقلتيــن، في حيــن أظهرت النتائــج التي تم الحصول عليها عدم وجود الفروق ذو دلالة احصائيــة بيــن مجموعتي البحـث، حيث بلغت القيمة التائيــة المحسوبة (٠,٤٥٢) و التي هي أقل من القيمة التائيــة الجدوليــة والبالغ قيمته (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حريــة (٥٥)، يدل هذا أن المجموعتيــن (التجريبيــة و الضابطة) متكافئتان في المتغير العمر الزمني بالأشهر.كما هو موضح لجدول رقم (٢).

المجموعة	عدد أفراد العيــنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		درجة الحريــة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدوليــة		
التجريبيــة	٢٩	١٦٠,٠٠	٤,٣٥	٠,٤٥٢	٢,٠١	٥٥	غير دالة احصائيا
الضابطة	٢٨	١٦٠,٥٧	٣,١٦				

٢- **درجة التحصيل الدراسي للمرحلة السابقة في مادة العلــوم للجميع للصف السابع الأساسي:** أجرت الباحثتان تكافؤ مجموعتي البحـث (التجريبيــة، و الضابطة) في درجات مادة العلــوم للجميع للعام الماضي (٢٠٢٢ – ٢٠٢٣) معتمدة على السجل الدرجات الذي أعدته إدارة المدرسة ، إذ كانت القيمة التائيــة المحسوبة

(٠,١٣٤) وهي أقل من القيمة التائيــة الجدوليــة البالغة (٢,٠١) بدرجة حريــة (٥٥) ،عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، ويعني عدم وجود فروق دالة احصائيــة بيــن المجموعتيــن (التجريبيــة والضابطة) في هذا متغير مادة العلــوم للجميع للعام السابق . كما موضح في الجدول رقم (٣).

المجموعة	عدد أفراد العيــنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		درجة الحريــة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدوليــة		
التجريبيــة	٢٩	٦٢,٨٦	١٢,٦١	٠,١٣٤	٢,٠١	٥٥	غير دالة احصائيا
الضابطة	٢٨	٦٢,٤٢	١١,٨٤				

٣- **حاصل الذكاء:** طبقت الأختبار بتاريخ (٢٠٢٣/٩/٢٨) على أفراد المجموعتيــن التجريبيــة و الضابطة في آن واحد ، على وفق تعليمات تطبيق المقياس، وصححت الإجابات بإعطاء درجة لكل إجابة صحيحة و صفر للإجابة الخاطئة ،بالاعتماد على مفاتيح الحلــول الصحيحة للمصفوفات ، و أخضعت البيانات للمعالجة الاحصائيــة بأستخدام الأختبار التائي (t-test) لعيــنتيــن مستقلتيــن ،لمعرفة دلالة الفرق بيــن متوسطي ذكاء طالبات المجموعتيــن التجريبيــة والضابطة، و كما في جدول (٤).

المجموعة	عدد أفراد العيــنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)		درجة الحريــة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				المحسوبة	الجدوليــة		
التجريبيــة	٢٩	١٨,٩٦	٦,١١	١,١٥٢	٢,٠١	٥٥	غير دالة احصائيا
الضابطة	٢٨	١٧,٣٥	٤,٢١				

٤- **المستوى التعليمي للآباء** :قامت الباحثتان بجمع المعلــومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي للآباء من مصدر رئيــسي،البطاقات المدرسيــة ،وقد تبيــن أن مجاميع البحث (الضابطة والتجريبة) متكافئتيــن إحصائياً في التحصيل الدراسي للآباء ،

باستخدام مربع كاي تم التوصل لنتائــج البيانات التاليــة ،) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة بلغت (٠,١٣٨) ، وهي أقل من قيمة (مربع كاي) الجدوليــة (٥,٩٩١) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . كما هو موضح بالجدول رقم (٥).

المجموعة	عدد أفراد العيــنة	مستوى التحصيل الدراسي			قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		الابتدائيــة فما دـون	الاعداديــة فما دـون	معهد و بكالــوريوس	المحسوبة	الجدوليــة	
التجريبيــة	٢٩	٨	١١	١٠	٠,١٣٨	٥,٩٩١	غير دالة احصائيا
الضابطة	٢٨	٧	١٠	١١			

- **المستوى التعليمي للأمهات:**- قامت الباحثتان بجمع المعلــومات التي تتعلق بالتحصيل الدراسي للامهات من مصدر رئيــسي،البطاقات المدرسيــة ،وقد تبيــن أن مجاميع البحث (الضابطة والتجريبة) متكافئتيــن إحصائياً في التحصيل الدراسي اللأمهات ، باستخدام مربع كاي تم التوصل لنتائــج البيانات التاليــة ،) أن قيمة (مربع كاي) المحسوبة بلغت (٠,٠٥٤) ، وهي أقل من قيمة (مربع كاي) الجدوليــة (٥,٩٩١) ، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) . كما هو موضح بالجدول رقم (٦) .

المجموعة	عدد أفراد العيــنة	مستوى التحصيل الدراسي			قيمة (كا٢)		مستوى الدلالة ٠,٠٥
		الابتدائيــة فما دـون	الاعداديــة فما دـون	معهد و بكالــوريوس	المحسوبة	الجدوليــة	
التجريبيــة	٢٩	٨	١١	١٠	٠,٠٥٤	٥,٩٩١	غير دالة احصائيا
الضابطة	٢٨	٧	١٠	١١			

- **ضبط المتغيرات الدخيلة (Controlling extraneous variables):**

يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحدة من الاجراءات مهيمنة في البحث التجريبي من أجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي التصميم التجريبي ،.وعليه حاولت الباحثتان قدر المستطاع ضبط المتغيرات غير التجريبيــة والتي تؤثر على السلامة الداخليــة من هذه العوامل: (الاندثار التجريبي ، النضج ، اثر الاجراءات التجريبيــة) والسلامة الخارجيــة ومن هذه العوامل: (البنايــة المدرسة ،المادة،الدراسيــة ، مدرسي المادة ،المدة الزمنيــة، الــوسائل التعليميــة ، توزيع الحصص).

مستلزمات وأداة البحــث : Research supplies and tools

- **مستلزمات البحــث (Research supplies) :**

أ- المحتوى الدراسي: الفصول الثاني هي "الطلائعيات، أنواع الطلائيعات ،الفطريات ، خصائص الفطريات ،أنواع الفطريات ،الأشنات " لكلتا المجموعتيــن : (التجريبيــة و الضابطة).

ب- القائم بعمليــة التدريــس: قامت الباحثتان بنفسهما بتدريــس مادة العلــوم للجميع بحسب استراتيجيــة البحث الحالي و الطريقــة الاعتياديــة (التقليدي) المتبعة لكلا المجموعتيــن : (التجريبيــة و الضابطة).

ج- الــوسائل التعليميــة : تم ضبط الــوسائل التعليميــة المناسبة لكل موضوع في تدريــس مجموعتيــن: (التجريبيــة والضابطة) .

د- مدة تنفيذ تجربة البحث: مدة التجربة لطالبات مجموعتيــن :(التجريبيــة و الضابطة) و (٦) أسابيع ، بواقع (٢٤) خطة بحسب استراتيجيــة KUD و مثلها بالطريقــة الاعتياديــة (التقليدي) وبذلك ضبط هذا المتغير.

- **أداة البحـث (Research Tools) :**

ولتحقيق أهداف البحـث الحالي استخدمت الباحثتان مقياس (تنميـة الأتجاهات العلميــة) لعدم وجود مقياس مناسب ، لذا اعتمدت الباحثتان على مقياس (حبيب ، ٢٠١٢و محمد ، ٢٠١٥) المكـون من (٣٥) فقرة ، إذ قامت باستخراج الخصائص السيكومتريــة متمثلة بصدق المقياس و ثباته كالاتي :

صدق المقياس :(Scale Validity) : قامت الباحثتان بعرض فقرات مقياس الأتجاهات العلميــة على عدد من الخبراء المحكميــن في مجالات طرائق التدريــس العامة وعلم النفس والتربيــة ، إذ طلبت منهم إبداء آرائهم في فقرات المقياس(الأتجاهات العلميــة) من حيث كـونها صالحة أو غير صالحة وإجراء التعديلات اللازمة على الفقرات لتلائم طبيعة البحـث وأهدافه والعيــنة التي ستطبق عليها المقياس ،حيث بلغت نسبة الاتفاق بيــن الخبراء (٨٢٪) ، لذلك بقيت فقرات المقياس البالغ عددها (٣٥) فقرة كما هي مع تعديل بسيط لبعض فقراته .

ثبـات المقيـاس (Scale Reliability): الباحثتـان باستخدام طريقــة التجزئـة النصفيــة لحساب ثبات المقياس فقد قامت بتطبيق مقياس الاتجاهات العلميــة على عيــنة البحـث (٤٠) طالبات ،والتطبيق على لطالبات الصف الثامن الأساس في مدرسة (فريشة الأساسيــة للبنات) التابعة للمدريــة العامة لتربيــة محافظة أربيل ثم عالجت البيانـات إحصـائياً باستعمال سبيرمان براــون لمقياس الاتجاهـات العلميــة (٠,٧٩)، ويعد هذا الثبات مناسبا للبحث الحالي .

تنفيذ التجربة (Implementation of the Experiment) :

– اتفقت الباحثتان مع أدارة المدرسة على تطبيق التجربة في مدرستهم وتنسيق الجدول الأسبوعي اذ أن حصصم مادة العلــوم للجميع (مادة الأحياء) هي (٤) حصص أسبوعاً

للمجموعتيــن :(التجريبيــة والضابطة)، لمدة (٦) أسابيع .و مقياس (الاتجاهات العلميــة) قبل البدايــة بتطبيق التجربة (الاختبار القبلي) على المجموعتيــن: (التجريبيــة والضابطة). بتطبيق التجربة من (٢٠٢٣/١٠/١)، وانتهت من تطبيق التجربة يوم (٢٠٢١/١١/١٣)، أي بعد (٦) أسابيع من تأريخ بدء التجربة،, هي (٤) حصص أسبوعاَ، ومدة كل حصة (٤٠) دقيقــة، طبقت مقياس (الاتجاهات العلميــة) التطبيق البعدي على لطالبات المجموعتيــن :(التجريبيــة والضابطة) يوم ١١/١٥/ ٢٠٢٣. و تصحيح أوراق مقياس (الاتجاهات العلميــة) البعدي واستخدام تحليل البيانات بشكل احصائي عن طريق (T–test) وبعدها امكانيــة الــوصول لتفسير النتائــج.

الــوسائل الإحصائيــة (Statistical Tools):

– سبيرمان براـون لإيجاد مقياس الاتجاهات العلميــة .

– الاختبار التائي (t– test) في معالجة بيانات فرضيات البحـث .

نتائــج البحـث وتفسيرها : Results and Interpretation of the Research

نتائــج البحـث (Results of the Research) :

١– **الفرضيــة الصفريــة الأولى :** لا يوجد فروق ذات دلالة احصائيــة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بيــن متوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيقيــن: (الاختبار القبلى والاختبار البعدي) لمقياس الأتجاهات العلميــة .وللتأكد من مدى صحة الفرضيــة (الصفريــة) حيث تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها احصائياً باستعمال الاختبار التائي (T– test) لــوسطيــن مترابطيــن للمجموعة الضابطة في الأتجاهات العلميــة، أن القيمة التائيــة المحسوبة التساوى (١٢,١٠٩) وهي أكبر من قيمتها الجدوليــة البالغة (٢,٠٥٢), حيث بلغ مجموع المتوسطات الحسابيــة للاختبار القبلي (٧٢,١٠) بانحراف معياري قدرة (٥،٦٨) , وبلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدى (٩٥,٥٧) وبانحراف معياري قدره

(٦,١٧)، و بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائيــة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحريــة (٢٧) بيــن متوسط درجات الاختباريــن القبلي و البعدى الطالبات المجوعة الضابطة في الأتجاهات العلميــة وذلك لصالح الاختبار البعدي وبذلك رفضت الفرضيــة الصفريــة (الأولى) وتقبل الفرضيــة البديلة ، كما بالجدول رقم (٧)

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدوليــة	مستوى دلالة (٠.٠٥)
الضابطة	قبلي	٧٢,١٠	٥،٦٨	١٢,١٠٩	٢,٠٥٢	ذات دلالة
	بعدي	٩٥,٥٧	٦,١٧			

٢- **الفرضيــة الصفريــة الثانيــة** : لا يوجد فروق ذات دلالة احصائيــة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بيــن متوسط درجات المجموعة التجريبيــة في التطبيقيــن: (الاختبار القبلى والاختبار البعدي) لمقياس الأتجاهات العلميــة .وللتأكد من مدى صحة الفرضيــة (الصفريــة) حيث تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها احصائياً باستعمال الاختبار التائي (T- test) لــوسطيــن مترابطيــن للمجموعة التجريبيــة في الأتجاهات العلميــة، أن القيمة التائيــة المحسوبة التساوى (٢٩,٣٩) وهي أكبر من قيمتها الجدوليــة البالغة (٢,٠٤٥), حيث بلغ مجموع المتوسطات الحسابيــة للاختبار القبلي (٧٢,٣٧) بانحراف معياري قدرة (٤,٥٠) , وبلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدى (١٢٠,٤١) وبانحراف معياري قدره (٦,٦٣)، و بأنه توجد فروق ذات دلالة احصائيــة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحريــة (٢٨) بيــن متوسط درجات الاختباريــن القبلي و البعدى الطالبات المجوعة التجريبة

في الأتجاهات العلميــة وذلك لصالح الاختبار البعدي ، وبذلك رفضت الفرضيــة الصفريــة (الثانيــة) وتقبل الفرضيــة البديلة. ، كما بالجدول رقم (٨)

المجموعة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدوليــة	مستوى دلالة (٠.٠٥)
التجريبيــة	قبلي	٧٢,٣٧	٤,٥٠	٢٩,٣٩	٢,٠٤٥	ذات دلالة
	بعدي	١٢٠,٤١	٦,٦٣			

الفرضيــة الصفريــة الثالثــة: لا يوجد فروق ذات دلالة احصائيــة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بيــن متوسط درجات المجموعة الضابطة و بيــن متوسط درجات المجموعة التجريبيــة في الاختبار البعدي لمقياس الاتجاهات العلميــة .

وللتأكد من مدى صحة الفرضيــة (الثالثــة) حيث تم معالجة البيانات التي تم الحصول عليها احصائياً باستعمال الاختبار التائي (T- test) لعيــنتيــن مستقلتيــن للمجموعة (التجريبيــة والضابطة) في الاتجاهات العلميــة ، أن القيمة التائيــة المحسوبة (١٤,٦٢١) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وبدرجة الحريــة (٥٥) هي أكبر من القيمة الجدوليــة البالغة (٢,٠١) ، و بأنه وجود فرق ذي دلالة أحصائيــة بيــن متوسطي درجات المجموعتيــن ، وبذلك رفضت الفرضيــة الصفريــة (الثالثــة) وتقبل الفرضيــة البديلة ولصالح المجموعة (التجريبيــة) . كما بالجدول رقم (٩)

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة
التجريبيــة	٢٩	١٢٠,٤١	٦,٦٣	١٤,٦٢١
الضابطة	٢٨	٩٥,٥٧	٦,١٧	

تفسير نتائــج البحـث :Interpretation of Research Results

وتفسر الباحثتان نتيجة بحثها بالتالي:

- إن الاتجاهات العلميــة يــساعد الطالبات على العلميــة يــساعدهم على اختيار الكلمات والتعبيرات مناسبة لبناء الجمل وإكمال المعنى.
- أن تدريــس استراتيجيــة KUD ويقدم مجموعة متنوعة من الأنشطة الصفيــة، ويبدأ التدريــس بتقييم ما يعرفه الطالبات ويــنتهي بتحديد الأهداف وتوفير أنشطة متنوعة لتحقيق نتائــج مختلفة.
- تتطلب خطوات استراتيجيــة KUD من الطالبات أن يفهم تدريجيًا المادة الدراسيــة وبالتالي فهمها.
- فاعليــة استراتيجيــة KUD في الاتجاهات العلميــة طالبات الصف الثامن من خلال تلبيــة احتياجات الطالبات إلى بيئة صفيــة آمنة خاليــة من الضغوط العاطفيــة وغنيــة بالمشاركة وتبادل الأفكار.

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات: Conclusions

١- ان تدريــس مادة العلــوم باستعمال استراتيجيــة KUD كان له الأثر في رفع مستوى الاتجاهات العلميــة لدى الطالبات المجموعة التجريبيــة .

٢- إن استخدام استراتيجيــة KUD على طالبات الصف الثامن دوراً مهماً في التدريــس عن الأسلــوب السؤال والجواب من خبراتهم.

التوصيات : Recommendations

١- ادارات المدارس تشجيع المدرسات مادة العلــوم والمدرسات مادة العلــوم في جميع المراحل الدراسيــة على استعمال استراتيجيــة KUD.

٢-إجراء الدورات تدريبيـة لمدرسي ومدرسات مادة العلـوم للجميع في أثناء خدمة على التطبيق استراتيجيـة KUD وكيفيـة توظيفها في تدريـس مادة العلـوم للجميع.
٣-ضرورة اهتمام معلمي ومعلمات مادة العلـوم قبل البدء في الشرح ان يتعرف على المعرفة المسبقة المرتبطة بموضوع الدرس لدى طلابه .

المقترحات: Propositions

١- أجراء البحث تطبيق استراتيجيـة KUD في تدريـس مادة العلـوم للجميع في المدارس الأساسيـة والاعداديـة (مراحل مختلفة) .
٢- فاعليـة استراتيجيـة KUD في تدريـس مادة العلـوم للجميع في متغيرات تابعة أخرى مثل أنواع التفكير (المنظومي أو العلمي أو الأبداعي).
٣- مقارنة استراتيجيـة KUD مع استراتيجيات أخرى لمعرفة مدى تأثيرها في الاتجاهات العلميـة طالبات المرحلة الأساسيـة .

المصادر :

١- إبراهيم ، مجدي عزيز(٢٠٠٤): **موسوعة التدريــس ، ج١ (أ- ت)** ،ط١ ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان – الأردن.

٢- أبو عابد ، محمود محمد احمد (٢٠٠٦): **اتجاهات حديثــة في القيادة التربويــة الفاعلة**، ط١،دار الأمل للنشر و التوزيع ،عمان – الأردن.

٣- الباوي ، عباس عبد علي عبود (١٩٩٧): **اثر التدريــس باستخدام بعض التقنيات التربويــة في تنميــة الاتجاهات العلميــة للطلبة المــدرسيــن نحو مادة الجغرافيــة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كليــة التربيــة ابن رشد ، جامعة بغداد ، بغداد – العراق.

٤- الجنابي، حسيــن نعمة عفجاوي (٢٠٢٢): **أثر استراتيجيــة (KUD) المحسوبة في تحصيل وتنميــة مهارات التفكير المحوري لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعات**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليــة التربيــة للعلــوم الانسانيــة ، جامعة كربلاء .

٥- خطابيــة ، عبدالله محمد (٢٠٠٥): **تعليم العلــوم للجميع** ، ط١، دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .

٦- خطايبة، عبدالله محمد (٢٠١١): **تعليم العلــوم للجميع** ،ط٣،دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،عمان – الأردن.

٧- الراعي ، امجد (٢٠١٤): **فعاليــة استراتيجيــة التعلم المتمايز في تدريــس الرياضيات غلى اكتساب المفاهيم الرياضيــة وميل طلاب الصف السابع نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السابع الأساسي** ،رسالة ماجستير منشورة ،كليــة التربيــة ، الجامعة الإسلاميــة غزة ،فلسطيــن .

٨- زاير، سعد علي، واخرــون (٢٠١٣) : **الموسوعة الشاملة استراتيجيات وطرائق ــونماذج واساليب وبرامج** ، دار المرتضى، بغداد – العراق .

٩- زيتـون عايش محمود (٢٠٠٥): **أساليب تدريـــس العلـــوم** ،ط٥، دار الشروق للنشر والتوزيع ، رام الله وغزة – فلسطيـن.

١٠- الساعدي ، باسم محمد (٢٠٢٠): **اثر استراتيجيـــة (kud) في التحصيل طلاب الصف الأول المتوسط وتفكيرهم الاستلالي في مادة العلـــوم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليـة التربيـة الأساسيـة ، جامعة ديالى.

١١- صابر، فاطمة عوض و خفاجة، ميرفت على (٢٠٠٢): **أسس و مبادىء البحـث العلمي** ،ط١، مكتبة ومطبعة الاشعاع الفنيـة ، إسكندريـة – مصر.

١٢- الصميلي ، حنان محمد علي و الزهراني، مهرة عبدالقادر (٢٠١٣): **أثر التدريـــس وفق نظريـــة الذكاءات المتعددة في تكويـــن اتجاه إيجابي نحو مادة العلـــوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط**، الإدارة العامة للتربيـة و التعليم في منطقة جازان، السعوديـة.

١٣- عادل ، محمد فايز محمد (٢٠٠٩): **اتجاهات تربويـــة في أساليب تدريـــس العلـــوم**، ط١، دارالبدايـة ناشرـون وموزعـون،عمان– الأردن.

١٤- عبداللطيف ، ميادة طارق (٢٠١١): **أثر انموذجي** Woods وDriver **في اكتساب مفاهيم الصحة المدرسيـــة واستبقائها و تنميـــة حب الاستطلاع العلمي لدى طالبات معهد إعداد المـــدرسات** ، مجلة دراسات تربويـة ،المجلد ٤،العدد ١٣، وزارة التربيـة – العراق.

١٥- عبيدات , ذوقان وآخرـون (٢٠٠٤): **البحـث العلمي مفهومه وأدواته و أساليبه** , ط ٨, دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع , عمان – الاردن.

١٦- عبيدات ،ذوقان وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٧) : **استراتيجيات التدريـــس في القرن الحادي والعشريـــن دليل المـــدرس والمشرف التربوي** ، للنشر والتوزيع ، عمان .

١٧- العفـون، ناديا حسيـن و مكاـون، حسيـن سالم (٢٠١٢): **تدريب معلم العلـــوم وفقا لنظريـــة البنائيـــة** ،ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان – الأردن.

١٨- علم الديـــن ، أمل مروان (٢٠٠٧): **مستوى التنور البيولـــوجي و علاقته بالاتجاهات العلميـــة لدى طلبة كليات التربيـــة في الجامعات الفلسطيـــنيـــة بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة ،كليـــة التربيـــة ، الجامعة الإسلاميـــة ، غزة – فلسطيـــن.

١٩- الغزاوي ، ساره وليد رشيد (٢٠١٧): **أثر استراتيجيـــة (KUD) في التحصيل مادة الكيمياء والتواصل الكتابي عند طالبات الصف الثاني المتوسط**، رسالة الماجستير غير منشورة ، كليـــة التربيـــة للعلـــوم الصرفة / ابن الهيثم ، قسم العلـــوم التربويـــة والنفسيـــة ، جامعة بغداد .

٢٠- قادر ،أوس سمير ، مهدي، هاجر عبدالدايم (٢٠٢١) : **اثر استراتيجيـــة (KUD) في التحصيل والاستبقاء عند طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة الاجتماعات** ، مجلة كليـــة التربيـــة ، العدد الثاني والأربعـــون ، مجلة كليـــة التربيـــة ،جامعة واسط .

٢١- قطامي ،يوسف (٢٠١٣):**استراتيجيات التعلم والتعليم المغرفيـــة** ،دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة ، عمان – الأردن .

٢٢- محمد ،نهله نورالديـــن (٢٠١٥): **استخدام بعض استراتيجيات نظريـــة (TRIZ) في التحصيل و تنميـــة الاتجاهات العلميـــة في مادة العلـــوم للجميع لدى تلميذات الصف السادس الأساس**، رسالة الماجستير غير منشورة ، كليـــة التربيـــة الأساسيـــة ، قسم العلـــوم العامة ، جامعة صلاح الديـــن – أربيل .

٢٣- مركز نـــون للتأليف و الترجمة (٢٠١١):**التدريـــس طرائق واستراتيجيات** ،ط١، جمعيـــة المعارف الإسلاميـــة الثقافيـــة ،بيروت – لبنان.

٢٤- ندى يوسف عبدالرحمن ،حبيب (٢٠١٢): **اثر استخدام نموذج سوخمان على التحصيل الدراسي و التفكير والاتجاهات العلميـــة لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة الماجستير ،تدريـــس العلـــوم بكليـــة الدراسات العليا – جامعة النجاح الـــوطنيـــة .

٢٥- نشواتي ، عبدالمجيد (٢٠٠٣): **علم النفس التربوي** ،ط٤، دار الفرقان للنشر و التوزيع ،إربد – الأردن.

٢٦- يـونس ، نكتل جميل (٢٠٢٢) :**اثر استراتيجيـــة KUD في التحصيل تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي في مادة العلـــوم، مجلة كليـــة التربيـــة الأساسيـــة** ، المجلد ١٨ ، العدد ٢ .

المصادر الأجنبية

27- Campbell, B (2008): Handbook of differentiated instruction using
the multiple intelligences lesson plan and more, Boston, Pearson, education .Inc.

ضغط الأقران لمتعاطي المخدرات

احمـد سعيـد ساجـت

أ.د.أفـراح احمـد نـجـف

جامعة بغداد – كلية الآداب – قسم علم النفس

Eng.mohamadss2020@gmail.com

ضغط الأقران لمتعاطي المخدرات

محمد سعيد ساجت

أ.د.أفراح احمد نجف

مستخلص البحث

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١. ضغط الاقران لدى متعاطي المخدرات.

٢. الفروق ذات الدلالة الاحصائية في ضغط الاقران على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ونمط الرعاية (آمن – غير آمن).

ولتحقيق اهداف البحث قام الباحث بإعداد مقياس لضغط الاقران وتألف من (٣٠) فقرة ، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق و الثبات) إذ استخرج الباحث الصدق الظاهري وصدق البناء ، وكذلك مؤشرات الثبات بطريقة أعادة الاختبار والفا–كرونباخ فظهر ان معامل الثبات بطريقة أعادة الاختبار (٠.٨٣) ومعادلة الفا–كرونباخ (٠.٨١) ، وبعد تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من (٢٥٠) متعاطي من الذكور والاناث المعتقلين في سجني الكرخ والرصافة ، وباستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة مثل T.test لعينة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار الزائي , وبعد تحليل البيانات باستعمال الحقيبة الاحصائية SPSS تم التوصل الى النتائج الاتية :

١. تتسم عينة البحث بوجود ضغط اقران بمستوى مرتفع.

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في ضغط الاقران لدى العينة على وفق متغير الجنس (ذكور ، إناث) ، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية وفق متغير نمط الرعاية (آمن , غير آمن) ولصالح غير الآمن.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بالتفاعل بين الجنس ونمط الرعاية.

الفصل الاول

اولاً : مشكلة البحث Problem of the Research

يعد ضغط الأقران كابوس يواجه المراهقين والشباب وينعكس بالسلب على الفرد والمجتمع، ، إذ تبدأ هذه العملية في وقت مبكر جداً من الحياة ولا تتوقف أبداً , وأسباب ذلك (التعليم ، تغير الأدوار داخل الأسرة ، العولمة والتغيرات التكنولوجية العالمية وغيرها) وهو موضوع يتعارض مع مسألة قدرة الوالدين على التأثير في اختيارات اولادهم وقراراتهم بشكل مباشر بالمقارنة مع ضغط أقرانهم (Brown et al , 2004 ,P 394).

إذ تتميز جماعة الاقران بوجود جو نفسي خاص ، عادةً ما يفتقد المراهق اليه داخل الاسرة التي قد تعتبره اصبح شاباً قادراً على تحمل المسؤولية , أوقد تعامله على انه مازال طفلاً, وهذا يسبب للمراهق مشكلاتٌ وسوء التوافق الاسري ، لأنه لازال يعاني من صراع نفسي داخلي ناشئ عن التعارض بين فكرتين : هل انا كبير ؟ أم انني مازلت صغيراً ؟ (دمنهوري , ٢٠٠١ , ص٥١).

ونظراً لهذا الصراع وعدم قدرة الاهل على فهم ابنائهم يجد المراهق نفسه في حيرة كبيرة ، فلا يكون له ملجأ إلا جماعة الرفاق , التي تحتضنه وتتقبل افكاره وتعيره اهتماماً كبيراً لكل ما يقوله ، لذا يتوجب دراسة خطورة ظاهرة ضغط الاقران من خلال اثارها النفسية والاجتماعية السيئة على الفرد والمجتمع (الانور , ٢٠٠١ , ص ١٢٢).

ويرى الباحث ان مشكلة البحث تكمن في ما يأتي : هل من الممكن ان يقلد المراهق غيره في تعاطي المواد المخدرة (التقليد الاعمى)؟ والجواب هو نعم ، من الممكن ان يتعاطى المراهقين والشباب المخدرات لمجرد التقليد ، ولاسيما اذا ما كان المتعاطي ذا جاه او مركز او ذو شهرة أو تميز, إذ يصادقه ويستهويه دون وعي ، ودون معرفة حقيقة لهذا المثل الاعلى بالنسبة له (حمود ، ٢٠١٩ ، ص١٩). وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي بالإجابة على السؤال التالي :

ماهي العلاقة بين ضغط الاقران وتعاطي المخدرات ؟

ثانياً : اهمية البحث Importance of the Research

إن تأثير الأشخاص الآخرين هي عملية متواصلة طوال حياة الانسان وتشكل جزءاً من التنشئة الاجتماعية للفرد في جميع مراحل الحياة وتعتبر المراهقة من أهم هذه الفترات التي يكون فيها هو أو هي أكثر عرضة للتغيير (Dishon and Dodge، ٢٠٠٥, p.31). اضافة الى ان ضغط الأقران يمثل قوة عاطفية أو عقلية أو نفسية من الأشخاص الذين ينتمون إلى نفس المجموعة الاجتماعية (نفس الدرجة العمرية) للتصرف بطريقة مماثلة لأنفسهم ، كما له تأثير كبير على سلوك المراهقين (Bern , 2010 ,p.2687). يؤكد باومستر وليري (١٩٩٥ ، Baumeister & Leary) على أهمية الحاجة إلى الانتماء كدافع بشري لمجموعة كاملة من السلوكيات المختلفة ، إذ غالباً ما يمارس الأقران الضغط من خلال التهديد بالمشاعر السلبية أو عدم القبول ، يمكن أن يكون تشجيعاً قوياً للمراهقين لتغيير سلوكهم وتعديله وفقاً لتوقعات أقرانهم (Leary & ، ١٩٩٥ , p.497 Baumeister).

كما استقصت دراسة جاغبريت كور (Jagpreet Kaur , 2020) عن العلاقة بين موقف ضغط الأقران للطلاب تجاه تعاطي الكحول والمخدرات ، وأظهرت النتائج أن هذا الضغط مرتبطاً ايجابياً باتجاه تعاطي الكحول والمخدرات (Jagpreet Kaur , 2020 ,p 11).

وفي دراسة لـ البرت واخرون (albert et al, 2009) توكد على دور العوامل الخارجية التي تكون وسيطاً لخطر تعاطي المخدرات مثل الاسرة والاصدقاء والاشقاء حيث ان وجود الاصدقاء يزيد من خطر ضغط الاقران والسلوك المنحرف (albert & al, 2009 , p12).

وفي دراسة لجاكارد واخرون (jaccard et al , 2005) تحقق علماء الجريمة من ان ضغط الاقران هو احد اهم الاسباب لجنوح المراهقين ، إذ وجدت علاقة بين السلوك المنحرف للمراهقين والاصدقاء عبر الزمن ، واكدت الدراسة الى علاقة ظاهرة ضغط الاقران بسلوك الجنوح وهي واحدة من اكثر النتائج استقراراً وثباتاً في ابحاث الجنوح (haynie , 2001 , p1110).

أما الرعاية الوالدية الحازمة يمكن أن تقلل من ضغط الأقران السلبي وان الآباء الحازمين كانوا أكثر نجاحاً في حماية مراهقيهم من مشكلة تعاطي المخدرات (Muzi , 2000 , P531).

وفي دراسة الن واخرون (Allen et al, 2006) اوجدت النتائج ان المراهقين الذين لديهم ارتباط آمن بوالديهم لهم قدرة على تكوين صداقات والحفاظ عليها بمستوى منخفض من ضغط الأقران، وإن أصدقائهم يمارسون ضغطاً أقل (Allen et al , 2006 , p 155-172).

وفي دراسة رايت وكولين (Wright & Cullen, 2001) اظهرت النتائج ان المراهقين لديهم دوافع نحو الانحراف وسيعملون وفقاً لرغباتهم لولا الضوابط الاجتماعية الإيجابية التي توفرها العائلات والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (Wright & Cullen, 2001, p 677).

ويشير كل من أوتنك و بوفز (Oetting & Beauvais ,1987) إن فشل الوالدين في المحافظة على علاقات حميمية مع الأبناء ، فمن المرجح جداً أن ينساق الأبناء إلى جماعات الأقران المنحرفة ، وتكون احتمالية اكبر لدخول المراهقين في سلوكيات منحرفة كشرب الكحول وتعاطي المخدرات (Brown et al , 1993 ,p.469).

اما ما يتعلق بالفرق بين الذكور والاناث في الانصياع لضغط الاقران فالشباب أكثر استعداداً لالتقاط الإشارات الاجتماعية من بيئاتهم والاستجابة اكثر من الاناث ، والتوافق الاجتماعي مع الاقران يمثل لهم أمر محوري Gavin and Furman 1989) ,p827)

ففي دراسة ديرك وآخرون (Derek et al. ,٢٠١٣) هدفت الدراسة الى اكتشاف دور القواعد الذكورية وضغط الأقران في تعاطي الكحول والمخدرات بين الفتيان والفتيات المراهقين ، وجد أن المعايير الذكورية تساهم بشكل مباشر وغير مباشر في استخدام الكحول من خلال ضغط الأقران والتوافق العام مع معايير البالغين، وإن القواعد

الذكوريـة تـوفر خصوصـية أكبـر فـي تعـاطي بعـض الأولاد أكثـر مـن الانـاث (Derek et al. ,٢٠١٣,p79).

اما دراسة ليوبسك (Leupuscek ,2006) اوجدت النتائج ان الفتيات تحقق استقلالية من الاباء اكثر من الاولاد ومن ناحية اخرى تبذل جهد لتصبح مستقلة (الساعدي ، ٢٠١٧ ، ص٢٤).

ثالثاً : اهداف البحث Aims of the Research

يستهدف البحث الحالي التعرف على:

١ – ضغط الاقران لدى متعاطي المخدرات.

٢ – الفروق ذات الدلالة الاحصائية في ضغط الاقران على وفق متغيري الجنس (ذكور – اناث) ونمط الرعاية (آمن – غير آمن).

رابعاً : حدود البحث Limits of the Research

يتحدد البحث الحالي من المراهقين المتعاطين للمخدرات والمعتقلين في سجن الرصافة وسجن الكرخ لعام ٢٠٢٣ م ولكلا الجنسين ذكور واناث.

خامساً : تحديد المصطلحات Limitation Terms

اولاً : ضغط الاقران (Peer Pressure) عرفه :

١. هنري موراي (murray , 1963) :

"شعور داخلي يحدث للفرد عندما يواجه مطلباً أو حاجة للأقران خارج قدراته وامكانياته ، مما يولد ضغطاً بين المطالب البيئية للأقران وبين كفاءة الفرد الدفاعية"

٢. سانتور واخرون (Santor et al. , 2000):

" إصرار وتشجيع أفراد نفس الفئة العمرية على عمل أو إجبار الفرد على فعل شيء ما" (Santor et al. , 2000 ,p163 – 182).

٣. بوبيز وإلهاني (Boobies & Elhaney, 2005):

"هو الضغط الذي تمارسه مجموعة الأقران أو الأفراد على الآخرين ، مما يجعلهم يغيرون عن عمد أو بغير وعي مواقفهم أو قيمهم أو سلوكياتهم ويتوافقون مع معايير المجموعة ، ويعني ضغط الأقران أيضاً تأثير مجموعة اجتماعية على الفرد أو أعضائه "

.(Boobies & Elhaney, 2005, p757 – 760)

التعريف النظري : تبنى الباحث تعريف موراي (murray , 1963) تعريفاً نظرياً لمتغير ضغط الأقران.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس .

ثانياً : تعاطي المخدرات Taking Narcotics

عرفه العيسوي (٢٠١٣) : "حالة مؤقته أو مزمنة ضاره بالفرد والمجتمع تترتب على التعاطي المتكرر لعقار طبيعي او مركب وتتضمن خصائصه رغبه في زيادة الجرعة وهو اعتماد نفسي وجسمي على أثر العقار" (العيسوي ، ٢٠١٣ ، ص١١٨).

الفصل الثاني

الإطار النظري

المصطلحات المشابهة لمفهوم (ضغط الاقران peer pressure) :

الخضوع (Submissiveness): ويتم فيه عادةً تهديد الفرد بالعقوبة أو وعده بالمكافئة أو الضغط عليه ليتبنى سلوكاً او اتجاهاً معيناً ، وقد يكون في هذا الاتجاه شعوراً بالأمان وتجنب الألم (حسن، ٢٠٠٦، ص ٨٩–٩٠).

المسايرة المفرطة (Over Conformity): وتعني ان يسلم الفرد ذاته كلياً للفرد او للجماعة ولا يكاد يمارس أو يريد أن يمارس ما يخالفها أدنى مخالفة (العيسوي، ١٩٨٢، ص ٣٦).

الانصياع (Conformity): ويعني كذلك تصرف الفرد تصرفاً مشابهاً لتصرف الاخرين المعلن سواء كان هذا التصرف منظوراً للفرد او غير منظور ويقاس هذا الانصياع بمدى التزام الفرد بالخيارات والبدائل الخاطئة التي يختارها الاخرون (الداغستاني ، ١٩٩٥، ص٥٩).

الطاعة (Obedien) : هو فعلٌ يخضع أو يذعن فيه الفرد للسلطة ، فيكون الفرد في حيرة وتردد عندما يتلقى الاوامر ممن هو اعلى منزلة ، فالسلوك هنا يبدأ بالطاعة وينتهي بالانصياع (الداغستاني ، ١٩٩٥، ص١٥).

الاذعان (Compliance): يشير الى الاستجابة لطلبات وقرارات الاخرين من باب المصلحة والمنفعة المتبادلة بين اعضاء الجماعة ما يشكل قوة ضغط اجتماعية عالية لتحقيق رغبات الاخرين ، وفيه نوع من الاجبار على الفرد (Freedman & Frasier,1966 ,p.196).

المحاكاة (Imitation): هي الدافع الذي يحمل الفرد على تقليد الآخرين في سلوكهم وأفعالهم وحركاتهم، فتكون المحاكاة سلبية عندما تكون استجابة منعكسة تلقائية كما هو الحال في تقليد الغرب بالموضة وقصات الشعر وغيرها(عويضة، ١٩٩٦، ص ٦٢).

النظريات التي فسرت مصطلح ضغط الاقران :

اولاً : نظرية التعلم الاجتماعي لـ البرت باندورا ١٩٦٣ Social Learning Theory:

تنطلق نظرية باندورا Bandura من افتراض مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات يؤثر ويتأثر بها ، وتؤكد النظرية على أهمية الاتصال مع الآخرين ، وبالخصوص الآباء و الأقران ، على اعتبار أنهما عوامل اجتماعية أساسية (Kobus , 2003 , P.39).

فالسلوك يكون نتيجة النمذجة والتعلم المباشر والتعلق بالوالدين ، إذ يشكل الوالدان سلوك اولادهم عن طريق تفعيل بعض المعايير من قبيل معاقبة السلوك غير المقبول ومكافأة السلوك المقبول (Kobus, 2003 , p.212). وبناءاً على مجموعة من البحوث اقتنع باندورا وولتز بأن الانسان يتعلم الكثير من سلوكه سواء كان صالحاً سوياً ام شاذا من خلال المحاكاة ، فالرعاية الوالدية والسلوك القويم يمكن أن يقدم كنموذج للطفل (Chen et al. , 1997 , P.856).

وفي حال افتقار الأبناء إلى نماذج والدية كفوءة ، فسوف يتوجهون بقوة أكبر إلى تبني السلوكيات والاتجاهات والمعايير الاجتماعية لجماعة الأقران (Mussen et al. , 1975 ,P. 522).

إذ يزداد تمسك المراهق بجماعة الأقران كلما بعدت المسافة بينه وبين والديه في الأسرة (حنا , ١٩٥٧ ,ص١٣٧). كما ويعد الأصدقاء نماذج اجتماعية يتعلم من خلالها الفرد العديد من السلوكيات الجديدة لاستحواذهم على رصيد هائل من المدعمات المادية والنفسية (أبو سريع ، ١٩٩٠ ، ص ٥١). ويرى باندورا 1977 Banadura , ان جماعة الأقران (peer group) هي المصدر الرئيس للجذب و التأثير(Ennett &). Bauman ,1994,P.653

ويرى باندورا ضرورة توافر أربعة عمليات مشروطة مترابطة للتعلم الاجتماعي وهي (الانتباه (Attention) – الاحتفاظ (Retention) – الاداء الحركي (Motor Reproduction) – الدافعية والتعزيز (Reinforcement & Motivation))(شلتز ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠١ – ٤٠٤).

ثانياً : نظرية علم الشخصية هنري موراي Personology Henry Murray:

تشير نظرية موراي Murray الى اهمية اسناد دور هام في النمو الى العوامل البيئية ، وتقديمه مجموعة مفصلة من المفاهيم (الحاجات ، الضغوط) والتي تستهدف الى وصف بيئة الفرد ، واهمية ماضي الانسان والمحتوى الحاضر الذي يتم فيه السلوك ، لاعتقاده بأن شخصية الإنسان دائمة التغيُر والتقدم، كما اعتقد بأنها (متفردة Uniqueness) على الرغم من تشابهها مع شخصيات بعض الناس، والتشابه لا يعني التطابق أبداً (هول وليندزي، ١٩٧٨، ص ٢٥٢).

وبدأ مناقشة مفهوم الحاجة (need) ثم تبع ذلك مفاهيم مرتبطة به مثل الضغط (press) وموضوع (thema) ، ويرى "موراي" ان مفهوم الحاجة و مفهوم الضغط مفهومان أساسيان و متكافئان في تفسير السلوك الانساني والفصل بينهما يعد تحريفاً خطراً ، كما يلتقي مفهوم الضغط و الحاجة في حوار دينامي يظهر في مفهوم الثيما" thema " الذي يعني به "موراي" وحدة سلوكية كمية تفاعلية تتضمن الحافز ، واستطاع " موراي" أن يميز بين نمطين من الضغوط هما :

أ –ضغط بيتا(Beta Press) : وبه دلالات الموضوعات البيئية كما يدركها الأفراد .

ب –ضغط ألفا(Alpha Press) : وهي خصائص الموضوعات البيئية كما توجد في الواقع.

.(Murry,1963,p.291–292)

يشير موراي ان الحاجات لاتعمل بمعزل عن بعضها البعض ولكن اذا ظهرت اكثر من حاجة في نفس الوقت فتكون الأهمية اولاً في اشباع الحاجات الاساسية ، لذلك يشير موراي الى مصطلحات تنظم العلاقة بين الحاجات (الصراع بين الحاجات – تبعية الحاجات) (Ewen , 1974 ,p.302) ، كما أدرج (٢٠) نوعاً من الاحتياجات نفسية المنشأ ، ويرى أن الحاجة الى الانتماء(Affiliation) مع الاسرة والاقران والاخرين توضع تحت جميع مظاهر الود والصداقة والنوايا الحسنة والرغبة بعمل الاشياء بالاشتراك مع الآخرين فأن الشخص عادةً ما يحاول الانتماء والحصول على قبول اقرانه (Murray et al, 1938,p.321). كما ويرى الحاجة الى الاستقلال الذاتي (Autonomy) هو الحصول على الحرية والتخلص من المعوقات والانطلاق من القيود ومقاومة القسر والتقييد وعدم تحمل المسؤولية ، وهو بذلك يعني التوجه نحو جماعة الاقران والتخلص من السلطة الابوية والسعي نحو تحقيق ذاته (هول و ليندزي ، ١٩٧٨ ، ص ٢٣٣). ويرى موراي مادام المراهق لديه حاجة عالية الى الانتماء الى الكبار فان ذلك يقابله قبول اجتماعي عند الاقران بنفس الدرجة ، والواقع ان ذلك يعود الى ان الموضوعات التي يركز المراهق اهتمامه عليها هي الحصول على رضا الكبار (Murray et al., 1938, p.106).

وقدم تصنيفاً للضغوط مكونا من (٢٠) ضغطاً رئيساً تتفرع بدورها الى (٤٦) ضغطاً فرعياً ، ومفهوم الضغط يمثل المحددات المؤثرة او الجوهرية للسلوك في البيئة ، فتأثير ضغوط البيئة، قد يدرك (ذاتياً) أو (موضوعياً) حيث أسمى الضغط الذي يدركه الشخص ذاتيا ضغط (بيتا)، وأسمى الضغط الذي يدركه الشخص موضوعياً، ضغط (ألفا)، (هول ، ليندزي ، ١٩٧٨ , ص ٢٣٨). ويرى موراي ان ضغط (نقص التأييد الاسري ، والتنافر الاسري وانفصال الوالدين ، او غياب او مرض احدهم ، والفقر وعدم الاستقرار المنزلي ، وضغط العدوان المتمثل بسوء المعاملة من الوالدين أو من جانب الاخ الاكبر ، وضغط العطف وعدم التسامح ، وضغط السيطرة والقسر والتأديب) كلها عوامل مؤدية الى خروج

المراهق نحو البيئة خارج المنزل ومرافقة الاقران ومحاولة ايجاد العطف والتأييد من الاخرين (هول ، ليندزي ، ١٩٧٨ , ص ٢٣٩ – ٢٤٠).

كما ويرى موراي ان التعلق والارتباط تعني رابطة عاطفية قوية ومكثفة ومهمة وطويلة الأمد بين شخص وشخص آخر كآباء والأقران. إذ يتكون جانب التعلق من التواصل والثقة وهو أساس التطور الاجتماعي والعاطفي الصحي ، واطلق بذلك مصطلح النضج العاطفي (Emotional Maturity) الذي يعرفه موراي (٢٠٠٣) بأنه التطور العاطفي للفرد في توجيه المشاعر القوية والسيطرة عليها بحيث يمكن قبولها من قبل نفسه والآخرين (Endang ,٢٠٢١ ,p.3 –4).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولا :منهجية البحث : (Methodology of Research):

استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملائمتهِ أهداف البحث وطبيعة المشكلة ، فالغرض الرئيس للبحث الوصفي هو وصف المتغير كما هو موجود في الوقت الحاضر دون تدخل من الباحث (عوض ,٢٠٠٨ ، ص١٨) وان المنهج الوصفي يعطينا وصفاً دقيقاً للظاهرة المدروسة ويتضمن كذلك قدراً من التفسير لهذه النتائج من أجل الوصول لتعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (صابر، وخفاجة، ٢٠٠٢، ص٨٧).

ثانيا :إجراءات البحث

مجتمع البحث : (Population of the Research)

يقصد بمجتمع البحث (Population) او المجتمع الاحصائي للبحث جميع الأفراد الذين يقوم الباحث بدراسة الظاهرة أو الحدث لديهم والتي يمكن تعميم النتائج عليهم (العتوم،٢٠٠٤، ص٨٨). وتحدد مجتمع البحث الحالي من شريحة المتعاطين للمخدرات والمؤثرات العقلية من الذكور والإناث والمعتقلين في سجني الكرخ والرصافة ولم يتمكن الباحث من الحصول على اعداد جميع المتعاطين لاسباب امنية.

ثالثاً – عينة البحث: Sample of Research

إنَّ الهدف من تحديد عينة البحث هو لتعميم نتائج البحث على المجتمع الكلي الذي اختاره الباحث, فالعينة هي الجزء المأخوذ من المجتمع الأصلي بنسبة معينة التي عن طريقها تؤخذ البيانات المتعلقة بالبحث , لذا يجب أنْ تختار العينة بطريقة تؤكد تمثيلها للمجتمع الأصلي (لابد ,٢٠١١ ، ص٥٦), وتم اختيار عينة مكونة من (٢٥٠) فرداً من المتعاطين للمخدرات من الذكور والاناث والمعتقلين في سجني الكرخ والرصافة لعام ٢٠٢٣ وبشكل عشوائي وفق أسلوب العينة المتاحة.

والجدول رقم (١) عينة البحث لمتعاطي المخدرات بحسب الجنس ونمط الرعاية

الجنس	نمط الرعاية		المجموع
	آمن	غير آمن	
الذكور	٦٠	١٤٠	٢٠٠
الاناث	٢٦	٢٤	٥٠
المجموع	٨٦	١٦٤	٢٥٠

رابعاً – اداة البحث:Tools of Research

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي ولعدم توفر اداةً مناسبة لقياس ضغط الاقران لدى متعاطي المخدرات قام الباحث باعداد مقياس ضغط الاقران **Peer Pressure** بالاعتماد على نظرية موراي (علم الشخصية) والتعريف المتبنى المذكور في الفصل الاول، والاطلاع على عدد من الادبيات التربوية والنفسية والدراسات و المقاييس الأجنبية والعربية ذات العلاقة بموضوع البحث ، إذ اعد الباحث مقياس مكون من (٣١) فقرة.

صلاحية المقياس:

بعد ان تم صياغة تعليمات المقياس وفقراته البالغة (٣١) فقرة وبدائله ، قام الباحث بعرض المقياس بصورته الاولية ، على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٦) خبيراً ، في علم النفس والقياس والتقويم النفسي والتربوي ، وتم اعتماد قيمة مربع كآي (Chi-square) المحسوبة معياراً لحذف الفقرة إذا كانت القيمة المحسوبة أصغر من الجدولية ، وقبولها اذا كانت القيمة المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية ، وقد تبين أن

قيمة مربع كآي المحسوبة لجميع الفقرات أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣.٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) بإستثناء الفقرة (٢٩) فبلغت قيمة مربع كآي المحسوبة (٢.٢٥) وهي اقل من القيمة الجدولية . وكما موضح في الجدول (٢)

الجدول (٢)

قيمة مربع كآي لمعرفة آراء الخبراء في صلاحية فقرات ضغط الاقران

	ارقام الفقرات	عدد الخبراء	الموافقون	غير الموافقون	قيمة مربع كآي		الدلالة ٠.٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
مقياس ضغط الاقران	٨/٧/٦/٥/٣/٢/١ ١٦/١٣/١٢/١١/٩ /٢٢/٢١/٢٠/١٩ ٣١/٣٠/٢٨/٢٦	١٦	١٦	ــــــــ	١٦	٣.٨٤	دالة
	/١٧/١٥/١٤/١٠/٤ ٢٧/٢٥/٢٤/٢٣/١٨		١٥	١	١٢.٢٥		دالة
	٢٩		١١	٥	٢.٢٥		غير دالة

*قيمة مربع كآي الجدولية تساوي ٣.٨٤ عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (١)

التحليل الاحصائي للفقرات:

ان الغرض الاساس من هذا الاجراء هو تحليل فقرات المقياس لان المقياس الجيد يستند الى فقرات جيدة يتكون منها ومن الضروري تحليل كل فقرة من فقرات المقياس لتثبيت الفقرات التي تتفق والغايات المنطقية والاسس التي وضعت لأجل قياسها .(Freeman, 1962,P.113)

القوة التمييزية Discrimination Power:

تعد القوة التمييزية بمدى قدرة الفقرة على التمييز بين المستجيبين الذين حصلوا على درجة عالية في الاجابة على المقياس وبين اقرانهم الذين حصلوا على درجة واطئة في المقياس نفسه (Stanly & Wrightsman, 1982, p.51). وأشار (كيلي Kelly) ان اهمية التمييز من وجود العلاقة القوية بين دقة الاختبار وقوته التمييزية وتأتي افضل

نسبة لتحديد المجموعتين العليا والدنيا في العينات الكبيرة ذات التوزيع الطبيعي هي نسبة (٢٧٪) (Ebel, 1972, p.385). ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات مقياس ضغط الاقران البالغة (٣٠) فقرة على عينة عدد افرادها (٢٥٠) متعاطي تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية ومن سجن الكرخ والرصافة موزعين على وفق متغيري النوع (ذكور، واناث) ونمط الرعاية (آمن ، غير آمن) . استعمل اسلوب العينتين المتطرفتين ، وتم تصحيح الاجابات وترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءاً من اعلى درجة الى ادنى درجة ومن ثم اختيار نسبة (٢٧٪) من الاستمارات التي حصلت على اعلى الدرجات وهي المجموعة العليا والتي بلغ عددها (٦٨) متعاطياً ونسبة (٢٧٪) من الاستمارات التي حصلت على ادنى الدرجات والتي تسمى المجموعة الدنيا وبلغ عددها (٦٨) متعاطياً ، وتم استعمال (T–Test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة فقرات المقياس ، وتبين ان جميع الفقرات دالة موجبة لأن القيم التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٣٤) والجدول (٣) يوضح ذلك

الجدول (٣)

القوة التمييزية لفقرات مقياس ضغط الاقران

الرقم	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
١	2.3824	0.64714	1.7353	0.56298	6.221
٢	2.3382	0.56278	1.9853	0.61067	3.505
٣	2.5882	0.52505	2.2647	0.56298	3.466
٤	2.4853	0.61067	1.7647	0.64917	6.667
٥	2.5735	0.55493	1.8382	0.66040	7.029
٦	2.4706	0.58515	1.8529	0.65254	5.811
٧	2.4559	0.60923	1.8676	0.59612	5.691
٨	2.5882	0.49581	1.8382	0.63740	7.659
٩	2.5000	0.61085	2.0000	0.71236	4.394

١٠	2.3235	0.58440	1.9118	0.68535	3.770
١١	2.4412	0.55671	1.7647	0.54956	7.131
١٢	2.5294	0.65724	1.9412	0.78953	4.722
١٣	2.51417	0.63464	1.7059	0.71360	6.984
١٤	2.6912	0.49648	2.1618	0.66040	5.284
١٥	2.6176	0.54716	1.9706	0.54555	6.906
16	2.6912	0.55334	2.0294	0.64578	6.417
17	2.5147	0.61067	200441	0.63325	4.411
18	2.5882	0.55275	2.0882	0.78674	4.288
19	2.6912	0.49648	2.0294	0.54555	7.398
20	2.5882	0.55275	2.1176	0.70244	4.341
21	2.6.29	0.57665	2.1176	0.61157	4.761
22	2.5882	0.49581	2.2059	0.65924	3.822
23	2.3971	0.69411	1.8971	0.69411	4.200
24	2.4265	0.60634	2.0735	0.67617	3.205
25	2.7059	0.49047	2.0735	0.69789	6.113
26	2.5294	0.70118	1.9559	0.79988	4.446
27	2.5000	0.65790	1.7500	0.65506	6.662
28	2.5294	0.58515	2.0000	0.64646	5.007
29	2.5735	0.52735	2.1324	0.64425	4.370
30	2.7059	0.45903	2.2647	0.58889	4.872

كانت جميع الفقرات مميزة اي دالة عند درجة حرية (١٣٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥) وكانت القيمة التائية الجدولية هي (١,٩٦).

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي):

وتعتمد هذه الطريقة على العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة و الدرجة الكلية للمقياس (Nannlly , 1978 , p.262). اذ تستعمل هذه الطريقة لكشف مدى تجانس فقرات المقياس ، وتم استعمال معامل ارتباط بيرسون , 1979 , Allen & Yen

(p.124) . وبعد القيام بالاجراءات الاحصائية تبين ان معاملات الارتباط لفقرات المقياس كانت جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (248) اي انها اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٠،١٣٨) وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

علاقة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس ضغط الاقران (الاتساق الداخلي)

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	0.378	11	0.398	21	0.342
٢	0.259	12	0.444	22	0.267
3	0.167	13	0.486	23	0.334
4	0.385	14	0.360	24	0.241
5	0.449	15	0.426	25	0.397
6	0.357	16	0.454	26	0.359
7	0.384	17	0.335	27	0.361
8	0.435	18	0.256	28	0.344
9	0.317	19	0.417	29	0.265
10	0.288	20	0.292	30	0.321

مؤشرات الصدق Validity Indexes:

الصدق Validity:

الصدق من الخصائص الاساسية للاختبارات والمقاييس النفسية لأنه يشير الى ما يقيسه المقياس وكيفية او مدى فائدة ذلك المقياس (Graham & Lilly, 1984, p.39). اي انه يقيس ما نريد قياسه وكل ما نريده للقياس ولا شيء اخر (Thorndike & Hagan, 1977, P.56-57). والى قدرته في قياس ما وضع من اجل قياسه (Ebel, 1972, p.408). ومما تقدم فان للمقياس مؤشرات عدة للصدق هي:

اولاً : الصدق الظاهري Face Validity

يقصد بالصدق الظاهري للمقياس إلى أي درجة يبدو المقياس ظاهرياً يقيس ما صمم من اجله، إلا أن أفضل طريقة للتحقق من استخراج الصدق الظاهري تتمثل في عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel,1972,p.55) (Allen&Yen,1979,p.96) ، وقد تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس ، كما تمت الاشارة اليه سابقاً في الجدول (٢).

ثانياً : صدق البناء Construct Validity:

وهو الدرجة التي تؤكد نتائج تطبيق الأداة من خلال صحة الافتراضات المستخلصة من النظرية لمفهوم نفسي معين (Elmes et al., 2003, P.58) ، ويمكن الوصول إلى صدق البناء من خلال التحليل العاملي، أو اختبار الفرضيات التي أفرزتها النظرية او الدراسات السابقة (Anastasi & Urbina, 1997, PP.126-129) ، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال المؤشرات الآتية:

١. ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وتمت الاشارة اليه سابقاً في جدول (٤).
٢. التحليل العاملي الاستكشافي : جرى تحليل فقرات مقياس ضغط الاقران (٣٠) فقرة بالاستعانة بالحقيبة الاحصائية (SPSS) وبطريقة المكونات الأساسية (Principal Component Method) بعد تطبيقه على عينة التحليل المؤلفة (٢٥٠) متعاطياً ، باستعمال تدوير المحاور المتعامدة (Orthogonal Rotation) بطريقة (الفاريماكس Varimax Rotation) (لكايزر Kaiser)، ووجد أن جميع الفقرات (٣٠) فقرة تشبعاتها دالة إذ بلغت درجة التشبع أكبر من (٠.٣٠) ، و بلغ الجذر الكامن (11.897) ، ونسبة التباين المفسر (39.657) وبذلك فإن التحليل العاملي للمقياس يشير الى ان جميع الفقرات مشبعة بالعامل العام لأنها اكبر من (0.30) بحسب معيار جيلفورد ، وبذلك تعد فقرات المقياس متجانسة وتقيس مفهوماً واحداً والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس (ن=٢٥٠)

لفقرات مقياس ضغط الاقران

العامل العام			
رقم الفقرة	التشبع	رقم الفقرة	التشبع
١	0.587	16	0.509
٢	0.590	17	0.548
٣	0.736	١٨	0.652
٤	0.621	١٩	0.451
٥	0.470	٢٠	0.573
٦	0.651	٢١	0.615
٧	0.576	٢٢	0.612
٨	0.509	٢٣	0.537
٩	0.502	٢٤	0.597
١٠	0.619	٢٥	0.506
١١	0.647	26	0.546
١٢	0.856	27	0.541
١٣	0.492	28	0.577
١٤	0.552	29	0.606
١٥	0.475	30	0.575
الجذر الكامن		11.897	
نسبة التباين المفسر		39.657	

الثبات Reliability

قام الباحث باستخراج مؤشر ثبات مقياس ضغط الاقران بطريقتي الاختبار اعادة الاختبار ومعادلة الفا- كرونباخ .

١. طريقة الاختبار اعادة الاختبار :

تحقق هذا النوع من الثبات من خلال اعادة تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (٣٠) متعاطي من الذكور والاناث ، وبعد حساب معامل بيرسون بين درجات التطبيق الاول والثاني وجد ان معامل الثبات باستخدام هذه الطريقة (٠,٨٣) وهذا يعتبر معامل ثبات جيد على ثبات المقياس (Murphy, 1988, p.85).

٢. معادلة الفا – كرونباخ :

وهي طريقة لقياس اتساق استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس وتعتمد على تباين المقياس و تباين الفقرات (ثورندايك و هيجن ، ١٩٨٩ ، ص ٧٩). اي ان جميع الفقرات تقيس الخاصية نفسها وهذا يحصل اذا كانت الفقرات مرتبطة مع بعضها البعض و مع المقياس (Nunnally,1967,p.196). إذ تم حساب درجات (30) متعاطي فتبين ان الثبات يساوي (٠,٨١) والجدول (٦) يوضح قيم الثبات بكلتا الطريقتين.

الجدول (٦)

قيم معامل الثبات لمقياس ضغط الاقران

	نوع الطريقة	معامل الثبات
١	اعادة الاختبار	٠,٨٣
٢	الفا كرونباخ	٠,٨١

المؤشرات الاحصائية لمقياس ضغط الاقران:

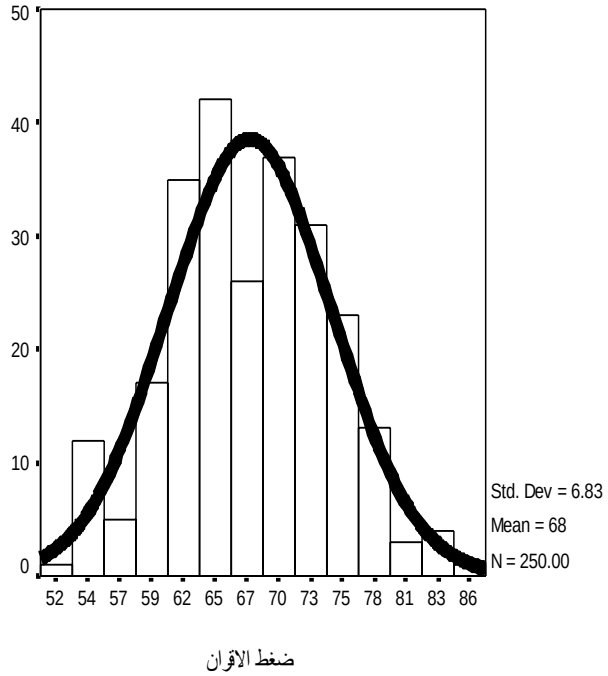
شرع الباحث لحساب المؤشرات الاحصائية للمقياس وجدول (٧) يوضح ذلك.

الجدول (٧)

المؤشرات الاحصائية لمقياس ضغط الاقران

ت	المؤشرات الاحصائية	القيم	ت	المؤشرات الاحصائية	القيم
١	الوسط الحسابي	٦٧.٦٥٢٠	٦	التفرطح	٠.٠١٣
٢	الوسيط	٦٧.٠٠٠	٧	المدى	34
٣	المنوال	٦٧.٠٠٠	٨	اقل درجة	52
٤	الانحراف المعياري	٦.٨٢٦٨١	٩	اعلى درجة	86
٥	الالتواء	٠.٠٩٦			

وعند ملاحظة المؤشرات الاحصائية للمقياس نجد تقارب بدرجات التوزيع في المقياس من التوزيع الاعتدالي مما يساعد على تعميم نتائج تطبيق هذا المقياس إذا ما تم استخدامه فيما بعد. و الشكل البياني يوضح ذلك (١)



شكل (١)

التوزيع الاعتدالي لعينة مقياس ضغط الاقران

الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية بالاستعانة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، بـ (SPSS) وكالاتي:

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين : استعمل لحساب القوة التميزية لمقياس ضغط الاقران.

٢. معامل ارتباط بيرسون: لمعرفة علاقة الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس وكذلك استخراج الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

٣. معادلة الفا كرونباخ : استعمل لقياس الثبات لمقياس ضغط الاقران.

٤. التحليل العاملي الاستكشافي : لحساب صدق البناء لمتغير البحث.
٥. الالتواء: استعمل لمعرفة اعتدالية التوزيع للمقياس.
٦. التفرطح: استعمل لمعرفة اعتدالية التوزيع للمقياس.
٧. الاختبار التائي لعينة واحدة : للتعرف على ضغط الاقران لدى العينة.
٨. الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط : لمعرفة دلالة معاملات الارتباط بين ضغط الاقران.

الفصل الرابع

الهدف (١) : قياس ضغط الاقران لدى متعاطي المخدرات .

لتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطبيق مقياس ضغط الاقران على أفراد عينة البحث البالغ عددهم (٢٥٠) فرداً ، وقد أظهرت النتائج أن متوسط درجاتهم على المقياس بلغ (٦٧.٦٥٢) درجة وبانحراف معياري مقداره (٦.٨٢٦) درجة ، وعند موازنة هذا المتوسط مع المتوسط الفرضي ([1]) للمقياس والبالغ (٦٠) درجة ، وباستعمال الاختبار التائي (t-test) لعينة واحدة تبين أن الفرق دال إحصائياً ولصالح المتوسط الحسابي ، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة أعلى من القيمة التائية الجدولية والبالغة (1.96) بدرجة حرية (٢٤٩) ومستوى دلالة (0.05) والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

الاختبار التائي لعينة واحدة لمقياس ضغط الاقران

المتغير	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
ضغط الاقران	٢٥٠	67.652	6.826	٦٠	17.723	1.96	دالة

[1] تم استخراج المتوسط الفرضي لمقياس (ضغط الاقران) وذلك من خلال جمع أوزان بدائل المقياس الثلاث وقسمتها على عددها ثم ضرب الناتج في عدد فقرات المفياس والبالغة (30) فقرة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة فق مايرى موراي أن المراهق لديه الحاجة العالية الى الانتماء(Affiliation) مع الاقران والاخرين بشكل عام ، ولديه رغبة في مظاهر الود والصداقة والنوايا الحسنة والرغبة بعمل الاشياء بالاشتراك مع الآخرين فأن الشخص عادةً ما يحاول الانتماء والحصول على قبول اقرانه (Murray et al, 1938,p.321). كما ويرى الحاجة الى الاستقلال الذاتي (Autonomy) هو الحصول على الحرية والتخلص من المعوقات والانطلاق من القيود ومقاومة القسر والتقييد وعدم تحمل المسؤولية ، وهو بذلك يعني التوجه نحو جماعة الاقران والتخلص من السلطة الابوية والسعي نحو تحقيق ذاته (هول و ليندزي ، ١٩٧٨ ، ص ٢٣٣). وكذلك يرى ان المراهق لديه حاجة عالية الى الانتماء الى الكبار فان ذلك يقابله قبول اجتماعي عند الاقران بنفس الدرجة ، والواقع ان ذلك يعود الى ان الموضوعات التي يركز المراهق اهتمامه عليها هي الحصول على رضا الكبار (Murray et al., 1938, p.106).

ويرى الباحث ان ضعف الوعي لدى المراهق والخلافات الاسرية، والتفرقة بين الابناء، وتأثير الحي السكني، والتحولات الاقتصادية والاجتماعية جراء الحروب والنزوح والبطالة ، والضغوطات النفسية والاجتماعية جميعها عوامل ادت بالمراهق على الخروج نحو اقرانه.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جاغبريت كور (Jagpreet Kaur , 2020). ودراسة البرت وآخرين(albert et al., 2009). ودراسة جاكارد وآخرين (jaccard et al. , 2005).

الهدف (٢) : دلالة الفروق الاحصائية في ضغط الاقران لمتعاطي المخدرات تبعاً لمتغيري الجنس ونمط الرعاية :

لتحقيق هذا الهدف تم استعمال باستخدام تحليل التباين الثنائي (٢x٢) لعينتين مستقلتين لتعرف الفروق في ضغط الاقران تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، أناث) ونمط الرعاية (آمن ، غير آمن) والجدول (٩) يوضح ذلك :

- **الجنس (ذكور – اناث):** بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠.١٠٣) وهي اقل من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٦,١) مما يعني

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والاناث في ضغط الاقران ويمكن تفسير هذه النتيجة بحسب نظرية موراي الذي يرى أن الحاجة الى الانتماء(Affiliation) مع الاسرة والاقران والاخرين توضع تحت جميع مظاهر الود والصداقة والنوايا الحسنة والرغبة بعمل الاشياء بالاشتراك مع الآخرين وهي متواجدة بشكل متساوي لدى جميع الافراد سواء كانوا ذكوراً ام اناثاً (Murray et al., 1938,p.321).

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة لشتاينبرغ ومواناهان (Steinberg & Monahan, ٢٠٠٧). ومع دراسة ديرك وآخرين (Derek et al. ,٢٠١٣). ومع دراسة (الرجب وعبد الرحيم، ٢٠٠٢), واختلفت مع دراسة شولينبيرك وآخرين (Schulenberg et al., 1999).

- **نمط الرعاية (آمن – غير آمن):** بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٥.١٤٨) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢٤٦,١) مما يشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح نمط الرعاية غير الامن لان متوسطهم البالغ (٦٨.٢٠٧٣) اكبر من متوسط نمط الرعاية الامن البالغ (٦٦.٥٩٣٠) وهي نتيجة تؤكد ان ضغط الاقران يكون ذا تأثير اكبر في المراهقين في حال نمط الرعاية غير الامن وهذا يتسق مع ما اشار اليه موراي الذي يرى ان ضغط (نقص التأييد الاسري ، والتنافر الاسري وانفصال الوالدين ، او غياب او مرض احدهم ، والفقر وعدم الاستقرار المنزلي ، وضغط العدوان المتمثل بسوء المعاملة من الوالدين أو من جانب الاخ الاكبر ، وضغط العطف وعدم التسامح ، وضغط السيطرة والقسر والتأديب) كلها عوامل مؤدية الى خروج المراهق نحو البيئة خارج المنزل ومرافقة الاقران ومحاولة ايجاد العطف والتأييد من الاخرين (هول ، ليندزي ، ١٩٧٨ , ص ٢٣٩ – ٢٤٠). ويرى الباحث ان غياب دور الابوين في المنزل وضياع السلطة الابوية من اكبر العوامل التي تدفع المراهق الى الانحراف وتعاطي المخدرات ، وكثيراً ما لوحظ ان أُسر المدمنين مفككة ومنهارة بسبب الطلاق او وفاة أحد الوالدين او الهجرة، او تعاني من عداء داخلي وصراع بين افرادها ،

فضلاً عن ان اسر المدمنين يكون الاب فيها غائباً معظم الوقت ولا يمارس إلا دوراً هامشياً في حياة الافراد ، فعلى الاب ان يعرف جيداً اصدقاء ابنائه والاماكن التي يرتادها ويراقب مواعيد نومه وسهره ويتابع علاقته بأفراد الاسرة ويراقب الاوجه التي ينفق فيها مصروفه ، فوجود الابوين بجوار الابناء ووجود اسرة قوية مترابطة ولاسيما في سن البلوغ له اهمية بالغة في احساسهم بالأمن والامان والشعور بالأمل وعدم الهرب من الواقع المؤلم باللجوء الى المخدرات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الن وآخرين (Allen et al., 2006) .

- **التفاعل بين المتغيرين (الجنس – نمط الرعاية):** بلغت القيمة الفائية المحسوبة (2.638) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (1 , 246) مما يشير الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الجنس ونمط الرعاية في متغير ضغط الاقران.

جدول (٩)

تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق في ضغط الاقران تبعاً لمتغير الجنس ونمط الرعاية

مصدر التباين	مجموعات المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠.٠٥)
الجنس	4.645	1	4.645	0.103	غير دالة
نمط الرعاية	232.617	1	232.617	5.148	دالة
الجنس – نمط الرعاية	119.220	1	119.220	2.638	غير دالة
الخطأ	11113.843	246	45.178		
الكلي	11470.325	249			

- النسبة الفائية الجدولية تساوي (٣.٨٤) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (١ ، ٢٤٦)

التوصيات (Recommendations):

بناء على ما توصل اليه البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

- توجيه اولياء الامور الى اعادة النظر بالتنشئة الاجتماعية للأبناء ومحاولة منع ضغط الاقران ومنحهم الفرصة في التعبير عن افكارهم والمشاركة بالقرارات الاسرية.
- تكثيف الحملات الاعلامية والارشادية وتنظيم واعداد البرامج التلفزيونية من خلال وسائل الاعلام ومواقع التواصل الاجتماعي بأخطار واضرار المخدرات .
- قيام وزارة الشباب والرياضة بالاهتمام بالمشاريع والاندية الرياضية ودعم وتطوير المجال الرياضي لأشغال اوقات الفراغ لدى المراهقين والشباب.
- قيام وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بإعداد برامج تدريبية وعملية لتعليم المهن مثل (النجارة والحدادة والبناء والتأسيسيات الكهربائية والصحية ، الخ) لإشغال اوقات الفراغ لدى المراهقين وتنمية دورهم في بناء المجتمع.

المقترحات (Suggestions) :

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة الحالية ، يقترح الباحث أجراء عدد من الدراسات وهي : –

- اجراء دراسة في ضغط الأقران وعلاقته بالممارسات الوالدية .
- دراسة تأثير ضغط الاقران في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي (التيك توك) انموذجاً.
- اجراء برنامج ارشادي لخفض ضغط الاقران وتنمية الاحساس بالهوية.
- اجراء دراسة تتناول الصراع الاسري وعلاقته بتعاطي الابناء للمخدرات.

المصادر العربية والاجنبية:

المصادر العربية

١. أبو سريع ,أسامة سعد .(١٩٩٠) : **الصداقة من منظور علم النفس** .الكويت ,عالم الفكر ,المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب .

٢. الداغستاني ، سناء عيسى (١٩٩٥) ، **دراسة تجريبية عن اثر بعض المتغيرات في سلوك الانصياع** ، رسالة ماجستير مقدمة الى مجلس كلية الآداب في جامعة بغداد.

٣. الساعدي ، زهراء خضير ، (٢٠١٧) ، **فردية الانفصال وازمة الهوية لدى المراهقين** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مقدمة الى مجلس كلية الآداب – جامعة بغداد – قسم علم النفس .

٤. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠١٢) . **التحميل العلمي للجريمة والانحراف**، جامعة الإسكندرية، قسم علم النفس، دار المعرفة الجامعية، مصر.

٥. العيسوي، عبد الرحمن محمد. (١٩٨٢). **دراسات في علم النفس الإجتماعي**، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

٦. حسن، محمود شمال. (٢٠٠٦). **دراسات في علم النفس الاجتماعي الصورة والاقناع دراسة تحليلية لأثر خطاب الصورة في الاقناع**، ط١،لبنان: دار الآفاق العربية.

٧. حنا ,صموئيل (١٩٥٧) :**أضواء على المراهق المصري** ,القاهرة .

٨. داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين. (١٩٩٠). **مناهج البحث التربوي**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد.

٩. عويضة، كامل محمد. (١٩٩٦). **علم نفس الشخصية** ،ط١، لبنان: دار الكتب العلمية.

١٠. فرج ، صفوات (١٩٩٨) **الاسس النفسية للتربية** ، الدار العربية للكتاب ، جمهورية ليبيا.

١١. هول كالفين ، جاردنرليندزي ، (١٩٧٨) ، **نظريات الشخصية** ، ترجمة فرج احمد ، قدري حنفي ، لطفي فطيم ، دار الشايع للنشر ، القاهرة – الكويت – امستردام .

المصادر الاجنبية

1. Albert D, O'Brien L, DiSorbo A, Uckert K, Egan DE, Chein J, Steinberg L.(2009) **Peer influences on risk taking in young adulthood**; Poster session presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development; Denver, CO.
2. Allen, J.P., Porter, M.R., McFarland, F.C. (2006): **Leaders and followers in adolescent close friendships**: Susceptibility to peer influence as a predictor of risky behavior, friendship instability, and depression. Development and Psychopathology. 18. 155-172.
3. Allen, M.J, & Yen, W.M., (1979): **Introduction to Measurement Theory**, California, Brook, Co.
4. Anastasi, A. (1988): **Psychogical Testing**, 4th ed, New York, Macmillan pub. Com.
5. Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995). **The need to belong**: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. Psychological Bulletin, 117, 497-529.
6. Bern GS, Capracm, moore S, Wonssair C. **Neutral mechanism of the influences of Popularity on adolescent ratings of music**. Neuroi marge (2010);49:2687-2696. Doi:1016)
7. Boobies, Elhaney MC. **The two face of Adolescents Success with Peers Adolescent popularity**, Social adaptation and deviant behavior Child Development Meg-ha and Jinrika 2005;76:757-760

8. Brown , B. B. , Mounts, N. , Lamborn, S. D. , & Steinberg , L. (1993) : **Parenting practices and peer group affiliation in adolescence** . Child Development , 64 , 467 – 482 .

9. Derek K. Iwamoto1 and Andrew P. Smiler2، **Alcohol makes you macho and helps you make friends the role of masculine norms and peer pressure in adolescent boys and girls alcohol use** . 2013 April

10. Dishion, T.J., Dodge, K.A. (2005): **Peer contagion in interventions for children and adolescents**: Moving towards an understanding of the ecology and dynamics of change. Journal of Abnormal Child Psychology. 33. 395-400

11. freedman, J. & Frasier, S. (1966). **Compliance without pressure**: the foot-in-the-door technique. JPSO, 4, 196-202.

12. Gronlund, N.E, (1971): **Measurement and Evaluation in Teaching**, New York: Mc Milan Company.

13. Kaplan, F. N., Saccuzzo, D., (1982): **Foundations of behavioral research**, (3rd ed), New York: CBS College Publishing.

14. Kobus , K .(2003) : **Peers and adolescent smoking** . Society for the Study of Addiction to Alcohol and Other Drugs .

15. Murray, Henry, A. **A clinical and experimental study of fifty men of college age** .Explorations in personality. Oxford university press, New York, 1938.

16. Stanly, G., J., & Wrightman, A., (1982): **Relationships between conceptual style test and children's embedded figures** test, J. Person., Vol. (41), No. (2).

أثر استراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية لدى طالبات الصف الخامس الادبي

ا.م. د. كوثر جاسم عبيد

جامعة بغداد /كلية التربية ابن رشد للعلوم الانسانية
Kawther.jasim@ircoedu.uobaghdad.iq

أثر استراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية لدى طالبات الصف الخامس الادبي

ا.م. د. كوثر جاسم عبيد

(الملخص)

يرمي البحث الحالي إلى معرفة (أثر استراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية لدى طالبات الصف الخامس الأدبي)، ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية "لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة الكردية وفق استراتيجية حلزون الفن، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة الكردية وفق استراتيجية الشجرة المثمرة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة الكردية وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي "اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، ذات الاختبار البعدي ذو الضبط الجزئي،اختارت الباحثة عينة من طالبات الصف الخامس الادبي من مدرسة إعدادية (الرميلة) للبنات قصدياً التابعة الى المديرية العامة لتربية بغداد / الرصافة الثالثة, القصل الدراسي الاول , للعام الدراسي(٢٠٢٢م- ٢٠٢٣م) عدت الباحثة اختبار مكونا من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد ، وبعد أن تم التأكد من صدقه وثباته ، طبقت الباحثة اختبار على مجموعات البحث الثلاثة بعد الانتهاء من مدة التجربة ، ولمعرفة نتائج البحث ، استعانت الباحثة بالبرنامج الإحصائي (SPSS) وقد توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية : - تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن وفق استراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة على طالبات

المجموعة الضابطة اللواتي درسن وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي.وبناء على نتائج البحث خرجت الباحثة بعدد من الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: أثر – استراتيجية – حلزون الفن – الشجرة المثمرة

"The Effect of The Art Snail and the fruit tree Strategies on The obtaining of students in literary fifth stage with Kurdish grammar"

Assist. Prof. Kawther Jasim *Obaid*

University oF Baghdad/ College of Education (Ibn Rushd) for Humanitarian Sciences
Kawther.jasim@ircoedu.uobaghdad.iq

(Abstract)

The researcher has adopted the experimental method to achieve the goal of the research ، The current research aims to know "The Effect of The Art Snail and the fruit tree Strategies in the acquisition of grammatical concepts on acquire Fourth -grade science students Attainment in The Kurdish grammar"To achieve the research goal, the researcher formulated the following nil hypothesis:

There are no discrepancies with statistical signs at the level (0.05)between the average grades of the first experimental group students that study the Kurdishr language grammar using The Art Snail and Strategie average grades of the second experimental group students that study the la Kurdishr nguage grammar usingthe fruit tree Strategie, and the average grades of the control group students that study the la Kurdishr nguage grammar using the conventional method in the achievementtest. The researcher has chosen an experimental design for three groups , two experimental groups and one control group, with after test (partial control) the researcher has chosen a sample of fifth-grade literary female students from a preparatory school (alramayla) for girls intentionally affiliated to the General Directorate of Education in Baghdad / Al-Rusafa III, the first academic course, for the academic year (2022-2023).The researcher prepared an the acquisition of grammaticalconcepts of (30) Multiple-choice items, and after verifying its validity and stability, the researcher applied it to the three groups after completing the experiment period, and to find out the results, the researcher used the statistical program(spss) which gave the following results:

The research resulted in the following result: the female students of the experimental group who studied according to The Art Snailand thefruit treeStrategies the students of the control group who studied according to the usual method in the achievement test of grammatical concepts Based on the results of the research, the researcher came up with a number of conclusions, recommendations and proposals.

Key words:Impact - strategy -The Art Snail - the fruit tree

الفصل الأول

التعريف بالبحث

يواجه تدريس مادة اللغة الكردية لغير الناطقات بها الكثير من المشكلات التي أسهمت طبيعتها وتنظيمها في أبرزها إذ ازدادت الشكوى من جمود المادة ، وقد عزا المهتمين والباحثين بها إلى إن هذا الضعف يعود إلى استعمال مدرسات المادة الطريقة الاعتيادية في تدريسها والتي تقوم على حفظ ،وتلقين المعلومات دون الربط فيما بينها، حيث تزداد مدرسات المادة تمسكا بالطريقة الاعتيادية المتمثلة في عرض المادة الدراسية علما بان نتائج البحوث أثبتت أن لهذه الطريقة اثار سلبية على الطالبات حيث تؤدي إلى قلة استجابة ،ومشاركة اغلب الطالبات، اذ تستمع الطالبة إلى ما تقوله المدرسة، دون المشاركة الايجابية وهذا ادى إلى تذمرهن وشعورهن بالإحباط وفقدان الفائدة التي يرجونهن من دراسة هذه المادة، وهذا ما اكدته دراسة (الساعدي,٢٠٢٢)، ودراسة(الكلابي،٢٠٢٣) حيث اكدتا بان الطريقة المستعملة في تدريس المادة للصف الخامس الاعدادي تهتم بالمادة اكثر من اهتمامها بالطالبة وتجعل من الطالبة تعتمد كليا على المدرسة حيث تخاطب الجانب المعرفي، وحفظ ، واستظهار المعلومات.

ومن اجل البحث عن اسباب انخفاض التحصيل قامت الباحثة باجرا دراسة استطلاعية من طريق توجيه استبيان مفتوح على مجموعة من المدرسات في المديرية العامة لتربية الرصافة الثالثة وتضمنت الاستبانة مجموعة من الأسئلة، وقد توصلت الباحثة من طريقها الى ان (٩٠٪) من الاجابات اكدت اعتماد مدرسات المادة على طريقة

الإلقاء و اسلوب الاستجواب وان معظمهن ليس لديهن وعي بأهمية استعمال استراتيجيات التدريس الحديثة.

وسعياً لاختيار أنسب الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تتلاءم مع متطلبات تدريس المادة ، ونظراً لوجود الضعف ،والقصور في طرائق التدريس المتبعة ارتأت الباحثة القيام بدراسة من اجل السعي لرفع التحصيل الدراسي للطالبات في مادة قواعد اللغة الكردية من طريق استعمال استراتيجيتين تدريسية حديثة لتطبقها في مدارسنا وهما (استراتيجية حلزون الفن، و استراتيجية الشجرة المثمرة)

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الآتي : **(هل هناك أثر لاستراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة في تحصيل طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة قواعد اللغة الكردية؟).**

أهمية البحث:

تعد التربية عملية اجتماعية ، ووسيلة المجتمع لتغيير واقعه من أجل النهوض والازدهار والتطوير من طريق ترسيخ قواعد الأخلاق والمثل العليا للمجتمع ، وتهذيب سلوك الفرد ، وتنمية مواهبه ، واكتسابه للخبرات والمعارف التي لها قيمتها الاجتماعية. (حمادي ، ٢٠١٤ : ١٣) والتربية من العوامل المهمة في بناء الأفراد والمجتمعات وقد أصبحت في عصرنا الحاضر ركنا أساسيا تستند إليه التطورات كافة التي تحدث في هذا العالم وهي عامل مهم في أحداث عمليات ارتقاء الأفراد في السلم الاجتماعي داخل مجتمعاتهم ، فهي تزيد من نوعية تأهيلهم بمقدار ما يحصلون عليه من مستوى التعليم والتدريب . (حسان ، وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٢٤-٢٥) . وان الحديث عن التربية يقودنا للتطرق في الحديث عن اللغة اذ انها تشكل مظهراً مهماً من مظاهر الحياة اليومية وعنصراً بارزاً في حياة الفرد، اذ يستطيع بواسطتها التفاهم مع غيره من افراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة (الزغلول وعماد ،٢٠١١: ٢١٩), وهي الجسر الذي تعبر عليه الثقافات للأجيال المتعاقبة إلى جانب احتفاظها بالتراث والتقاليد الاجتماعية جيلا بعد جيل

،اذ إن كل كلمة تحمل في مكنونها خبرات بشرية ولولا لغات الماضين لما عرفنا شيئاً عن خبراتهم , فاللغة تحفظ التراث وتنقل الحضارة (عبد عون، ٢٠١٣ : ١٥).

ولكل لغة من اللغات الإنسانية خصائصها التي تمتاز بها عن غيرها، واللغة الكردية حالها حال اللغات الأخرى لها مقوماتها ووجودها وقواعدها الخاصة، حيث تعد من أهم الروابط التي تربط أفرادها بعضهم ببعض وأقوى عامل من عواملها، ولهذا يجب ان تتوافر عدة عناصر لنجاح تدريسها لغير الناطقين بها منها المدرس الناجح، والمنهج الجيد، والأساليب والطرائق والاستراتيجيات الملائمة لتدريسها والوسائل التعليمية. (الونداوي، ٢٠٠٧: ٩). فالتعرف على اللغة والتمعن في ألفاظها و استعمالها بشكلها الصحيح بين أهلها يأتي من مدى اطلاعهم ومعرفتهم بقواعد اللغة وتحليلها و استنطاقها, لأن فيها تهذيب النفوس, وإرهاف الحس ,وإنماء الذوق ,وإثراء اللغة وتوجيه السلوك ,وتنمية القيم الفاضلة ,فهي مادة تعليمية ولغوية وثقافية وإنسانية (الراوي،٢٠١١، ١٣) كذلك تظهر أهمية قواعد اللغة من خلال مكانتها، من بين فروع اللغة الأخرى إذ تحتل المرتبة الأولى ، كونها تعمل على تقويم اللسان وتجنب الوقوع في الخطأ في الكلام والكتابة، وهي تعود الطلبة على دقة التعبير والاستعمال السليم للمفردات والجمل والتراكيب والقراءة و الكتابة، وهي فوق كل ذلك تنمي الذخيرة اللغوية وتطور قدرتهم على الفهم والاستيعاب، وأدراك العلاقات اللغوية بين المفردات والجمل(عطية،٢٠٠٧ :١٨٣).

وأن الاستراتيجيات المستعملة في تدريس قواعد اللغة لها تأثير في التدريس, فإذا درست بطريقة جافة فأنها لا تحفز الطلاب ولا ترفع من هممهم ولا تحصيلهم, ويودي ذلك إلى نفورهم منها, أما إذا أدخل في تدريسها استراتيجيات تدريسية حديثة تثير رغبتهم في الدراسة وتزيد من تركيزهم إليها (الجبوري وحمزة، ٢٠١٣، ١٩).

ترى الباحثة أن الاهتمام بتدريس القواعد يؤدي إلى إتقان فروع اللغة الأخرى لذلك من الضرورة استعمال استراتيجيات تدريسية حديثة في تدريسها, لذا اختارت استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل الطالبة نشطة وفعالة. وهي استراتيجيتي (حلزون الفن ،والشجرة المثمرة).

تعد استراتيجية حلزون الفن من استراتيجيات التعلم النشط التي تؤكد على أن الطالب هو محور العملية التعليمية ، فهي توفر له فرص للتحاور مع زملائه في عملية التعلم . (عطية ، ٢٠١٨: ٢٨) وتجعل منه نشطًا من طريق القراءة، والتلخيص، وكتابة الملخصات، والاستنتاج من أجل تحقيق اهداف الدرس و كذلك فيها يبدأ الدرس بالطالب وينتهي به، و تساعد على تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة، وربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات اللاحقة. (الرباط ، ٢٠١٥: ١٤٤) كما تساهم في تنمي عمليتي التفكير والتذكر عند الطلاب فيشاركون بالأداء مستفيدين من تعلم الإجراءات من طريق استعمال حواسهم للتفاعل مع بيئتهم ، ويحلون المشكلات من طريق استدعاءهم العمليات المعرفية .(زاير وآخرون ، ٢٠٢٠: ١٨٤).

أما استراتيجية الشجرة المثمرة فهي ايضا إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تركز على اهمية استثمار الطلاب للمعلومات السابقة وتنميتها من طريق ربطها مع المعلومات اللاحقة، وتعزز روح المسؤولية والمبادرة لديهم، ومن ثمَ تقودهم إلى وضع الحلول الملائمة في حل العقبات التي تواجههم، مما يجعل الدرس ممتعا وحيويا (امبو سعيدي وهدى، ٢٠١٦: ٢٤). كما أنها تساهم بإيجاد جوا يسوده التفاعل الايجابي بين المدرس والطلاب ، وتقلل الفروق الفردية بين الطلاب ،و الملل والرتابة أثناء عرض المادة الدراسية، وتجعلها أكثر بقاء وأقل احتمالاً للنسيان، ومن ثم ترفع من مستوى التحصيل في المادة الدراسية .(الرباط، ٢٠١٥: ١٣٠).

ويعد رفع المستوى التحصيل الدراسي لطلاب من الأهداف التربوية وله دور كبير في تشكيل عملية التعليم الدراسي ،ويعتبر محكا أساسيا على مدى ما يمكن أن يحصله الطلاب في المستقبل ،وتكمن أهميته بوجه عام بمقدار ما يحققه الطلاب من الأهداف السلوكية المعرفية، والوجدانية ، النفسحركية فكلما كان مؤثرا في هذا المردود التنموي الشامل عند الطلاب كانت فعاليته ايجابية وأهميته التربوية في سلوكهم نحو الأفضل ومساعدتهم على التفاعل الايجابي مع بيئتهم.(إسماعيل,٢٠١١:٧٣).

وترى الباحثة أن التحصيل الدراسي يحظى باهتمام كبير لدى التربويون وذلك لوصفهُ المخرج الأساسي الذي يتم فيه قياس نجاح العملية التعليمية التربوية.

واختارت الباحثة المرحلة الإعدادية لإجراء تجربتها كونها مرحلة توصل المتخرج منها إلى دراسة أكاديمية متخصصة في الكليات ، والمعاهد وعملية الإعداد للطالبات بها مهمة وذات فائدة، فضلاً عن أن الصف الخامس الأدبي هو ثاني صف في هذه المرحلة حيث تكون الطالبات على درجة من النضج العقلي والمعرفي.

وتتجلّى أهمية البحث الحالي فيما يأتي:

١- أهمية اللغة كونها أداة تواصل ومظهر من مظاهر السلوك المعرفي ،والحضاري.

٢- أهمية اللغة الكردية كونها اللغة القومية الثانية في العراق .

٣- أهمية القواعد كونها تصون اللسان من الأخطاء.

٤- أهمية استراتيجيتي حلزون الفن ، والشجرة المثمرة بوصفها استراتيجيات حديثة في التدريس

٥- أهمية المرحلة الإعدادية كونها الحجر الأساس التي تتهيأ الطالبات فيها للمرحلة اللاحقة، ويعد الصف الخامس الأدبي قلب هذه المرحلة.

ثالثا: مرمى البحث:

يرمي البحث الحالي الى(تعرف أثر استراتيجيتي حلزون الفن، و الشجرة المثمرة في تحصيل مادة قواعد اللغة الكردية عند طالبات الصف الخامس الأدبي).

رابعا: فرضية البحث :

لتحقيق مرمى البحث وضعت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن مادة قواعد اللغة الكردية على وفق إستراتيجية حلزون الفن ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق استراتيجية الشجرة المثمرة ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي).

خامسا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية :

١- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٢م/٢٠٢٣ م).

٢- الحدود البشرية: طالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنات في محافظة بغداد/مديرية تربية الرصافة الثالثة.

٣- الحدود المكانية: إعدادية الابتهال للبنات التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد/ الرصافة الثالثة.

٤-الحدود العلمية: تسع موضوعات قواعدية من كتاب اللغة والأدب الكردي المقرر تدريسه لطلبة الصف الخامس الإعدادي في العراق، ط٥ (جێناوی کەسی جودا(سەربەخۆ)- جێناوی کەسی لکاو-ناو لەرووی ژمارەوە ناوی تاک وناوی کۆ- ناو لەرووی ناسینەوە ناوی ناسراوو ناوی نەناسراو- ئامرازی پرس- کرداری ڕابوردوو- کرداری ڕانەبوردوو- کرداری داخوازی- ئاوەڵکردار)

خامسا: تحديد المصطلحات :

الاستراتيجية:

عرفها كل من:

- (The Florida Center Technology): بأنها" مجموعة من الإجراءات والأنشطة والأساليب التي يختارها المعلم أو يخطط لها تساعد الطلاب على استخدام التنبؤ كوسيلة مساعدة على الفهم عند قراءة أو دراسة موضوع معين"(The Florida Center)Technology,2002: 9).
- (الكبيسي): بأنها "تحركات المعلم داخل الصف ، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل ، و لكي تكون تحركات المعلم فعّالة فإنه مطالب بمهارات التدريس: الحيوية والنشاط، والحركة داخل الفصل، وتغيير

طبقات الصوت في أثناء التحدث، و الإشارات، والانتقال بين مراكز التركيز الحسية" (الكبيسي،٢٠٠٨:١١٨).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها:

- مجموعة من الإجراءات والوسائل التي تعتمدها الباحثة في تدريس طالبات المجموعتين التجريبيتين من موضوعات القواعدية التي حددت سلفاً في أثناء مدة التجربة ، بحيث يؤدي استعمالها إلى تمكين الطالبات و الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة, وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

استراتيجية حلزون الفن:

عرفها كل من :

- أبو دية: بأنها " استراتيجية تقوم على مشاركة التلاميذ في الدرس من طريق التأمل في الإجابة وكتابة إجاباتهم عن السؤال الموجه إليهم من قبل المعلم على ورقة بيضاء توضع أمام السبورة ، إذ يأخذ المعلم أفضل إجابة من إجابات التلاميذ ويضعها في المكان الفارغ من القطعة ، إلى أن يتم ملء القطعة بإجابات التلاميذ حول موضوع الدرس .(أبو دية ، ٢٠١١: ١٤٤) .
- زاير وآخرون: بأنها " استراتيجية تقوم على الطلب من التلاميذ التأمل والتواصل مع الآخرين فيما يتعلق بالأفكار التي يحملونها عن الموضوع بطريقةٍ جديدة ومبتكرة " (زاير وآخرون،٢٠٢٠: ١٨٤).

وتعرفها الباحثة إجرائيا:

- بأنها مجموعة من الخطوات المتسلسلة والمنظمة التي وظفتها الباحثة لتدريس قواعد اللغة الكردية لطالبات المجموعة التجريبية الأولى ضمن محتوى كتاب

القراءة والأدب الكردي للصف الخامس الإعدادي(عينة البحث) وفق خطوات استراتيجية حلزون الفن.

استراتيجية الشجرة المثمرة :

عرفها كل من :

- العدواني : بأنها " استراتيجية للتدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة من المتعلمين ذوي مستويات أداء مختلفة ، يسعون إلى أهداف مشتركة، ويتم تقييم كل متعلم في المجموعة على أساس نتاج المجموعة ككل، كما تتحدد وظيفة المعلم في مراقبة المجموعة وتوجيهها وإرشادها حسب خطوات استراتيجية الشجرة المثمرة " (العدواني،٢٠٠٩: ٧).
- عبيس ومحمد : بأنها" استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط تتميز بالحيوية والنشاط في العديد من المواقف التعليمية التي تتطلب تحقيق غايات تربوية، ويمكن استعمالها في المراحل الدراسية المختلفة، وأنها تهدف إلى تطوير قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات والتمييز بينها، ويمكن استعمال هذه الاستراتيجية في أثناء عرض الدرس أو في التقويم الختامي وكما يمكن استعمالها أيضا في حصص المراجعة " (عبيس ومحمد، ٢٠١٧:١٣٥) .

وتعرفها الباحثة إجرائيا:

- الخطوات التي سوف تسير عليها الباحثة في تدريس قواعد اللغة الكردية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية على وفق استراتيجية (الشجرة المثمرة).

- **التحصيل:**

عرفه كل من:

- (sahin, et al) بأنها "مستوى التعليم الذي تم تحقيقه بعد مروره بخبرات تعليمية في مدة معينة ويقاس باختبارات تحريرية أو أدائية" (sahin, et al,2018, 2).

- (الساعدي) بأنها "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي لغرض معرفة نجاح الاستراتيجية التي يخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه, وما يحصل عليه الطالب تترجم إلى درجات" (الساعدي,١٧: ٢٠٢٠).

تعرف الباحثة التحصيل إجرائيا بأنه:

- هو ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من الدرجات في اختبار التحصيل النهائي الذي أعدته الباحثة بعد دراسة عينة البحث الموضوعات القواعدية التسعة من كتاب القراءة والأدب الكردي المقرر تدريسه للصف الخامس الإعدادي.

- قواعد اللغة الكردية:

- مجموعة من الموضوعات القواعدية التي يضمها كتاب القراءة والأدب الكردي الذي أقرته وزارة التربية في العراق للصف الخامس الإعدادي ويتولى تدريسه مدرسو اللغة الكردية ومدرساتها

- الخامس الأدبي:

- "هو أحد مراحل الدراسة الإعدادية المتكونة من ثلاث مراحل , وتكون مدتها ثلاث سنوات وتأتي هذه المرحلة بعد الدراسة المتوسطة ويكون في نهاية هذه المرحلة التخصص ". (وزارة التربية , ٢٠١٢: ١٥) .

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

اولا :جوانب نظرية:

النظرية البنائية:

تعد النظرية البنائية من النظريات التربوية التي تعتمد على ان الفرد يبني معرفته بنفسه من طريق مروره بخبرات تؤدي الى بناء المعرفة الذاتية في عقله ، وهذا يعني أن نمط المعرفة يعتمد على الشخص نفسه وما يمتلكه مسبقا من خبرات عن الموضوع (السلطي , ٢٠٠٦ , ١٣٠).

افتراضات النظرية البنائية :

تستند النظرية البنائية إلى افتراضات أساسية من أبرزها ما يأتي:-

١- الخبرة هي المحدد الأساس لمعرفة الطالب, أي أن معرفة الطالب دالة على خبرته, وهذا يعني أن المعرفة ذات علاقة بخبرة الطالب وممارسته ونشاطه في التعامل مع محيطه.

٢- أن المعرفة ليست ثابتة, كما أنها لا تنقل وإنما تبنى لدى كل طالب على حد سواء من طريق الخبرات (العفون وحسين,٢٠١٢ :٧٩).

التعلم النشط :

التعلم النشط يستند إلى المدخل البنائي إذ يؤكد أن الطالب يبني تعلمه بنفسه عندما يتفاعل مع عالمه، ومما يملكه من عناصر ومتغيرات، إذ يتفاعلان لتشكيل بناء الطالب المعرفي، وقد تجرى عليه بعض التعديلات في ضوء ما يحدث من مستجدات. (عطية، ٢٠١٦: ٢٣٣) .

مبادئ التعلم النشط:

للتعلم النشط عدة مبادئ منها:

١- يشجع على التعاون بين الطلاب فالتدريس كالعمل الجيد يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

٢- يقدم تغذية راجعة سريعة إذا ان معرفة الطلاب بما يعرفون يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها (بدير، ٢٠١٢: ٣٨.٣٧).

أهداف التعلم النشط :

للتعلم النشط عدة أهداف منها:

١- إكساب الطلاب المعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها .

٢- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة المختلفة.

٣- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفاعل والتعاون مع الآخرين والعمل الجماعي. (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦: ٤٢٦).

استراتيجيات التعلم النشط :

استراتيجية حلزون الفن :

تقوم فكرة الاستراتيجية على الطلب من الطلاب التأمل والتواصل مع الآخرين فيما يتعلق بالأفكار والمشاعر التي يحملونها عن موضوع ما بطريقة مبتكرة، والهدف منها تنمية مهارات التفكير الابتكاري فضلاً عن تنمية مهارة اتخاذ القرار.

أما خطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية فهي :-

١.يضع المدرس الورقة الكبيرة الفارغة المقصوصة بشكل لولبي حلزوني في منتصف الفصل .

٢.يحدد المدرس الموضوع ثم يطلب من كل طالب اختيار مساحة في الورقة ليعبر عن مشاعره في ذلك الموضوع .

٣.في حالة وضع المدرس أكثر من ورقة مقصوصة يمكن الطلاب التحرك للورقة الأخرى.

٤.يعطي المدرس وقت للطلاب لكي يتعرفوا على إسهامات الطلاب المختلفة التي كتبوها في الورقة .

٥.يعمل المدرس على مناقشة الطلاب فيما كتبوه ،وكيف أن أفكارهم قد تطورت عندما شاهدوا مساهمة الطلاب الآخرين .(زاير وآخرون ، ٢٠٢٠: ١٨٤)

استراتيجية الشجرة المثمرة :

وهي من استراتيجيات التعلم النشط، تتميز بالحيوية والنشاط في العديد من المواقف التعليمية ، ويمكن استعمالها في العديد من المراحل الدراسية المختلفة، كما أنها ترمي إلى تطوير قدرة الطلاب على استرجاع المفاهيم والتمييز بينها، و تستعمل هذه الاستراتيجية في أثناء عرض الدرس او في التقويم الختامي، كما يمكن استعمالها أيضا في دروس المراجعة (عبيس ومحمد، ٢٠١٧:١٣٥) .وتتضمن هذه الاستراتيجية عمل جملة ذات معنى أو تعبير اطول بوضع كلمات معروفة من قبل في شكل جديد، وقد يكون الناتج جملة صحيحة أو قاعدة علمية (عبد الباري، ٢٠١١: ٣٧٧) .

خطوات استراتيجية الشجرة المثمرة:

١. يصمم المدرس مجسماً لشجرة من الفلين منزوعة الاوراق(أوراق نبات من البلاستيك، ثمرة بلاستيكية)
٢. يعطي المدرس الفرصة للطلاب لقراءة الدرس أثناء الحصة لمدة (١٠ دقائق) أو يطلب منهم تحضيره مسبقاً .
٣. يقسم المدرس الصف على مجموعتين أو أكثر.
٤. يسلم المدرس لكل مجموعة شجرة واحده منزوعة الأوراق .
٥. يبدأ المدرس بسرد عدد من الاسئلة بالتناوب بين المجوعتين، وعندما تجيب مجموعة على أي سؤال يلصق المدرس على الشجرة الخاصة بهذه المجموعة، وبواسطة دبوس ورقة

شجرة واحدة . (لكل أجابه صحيحة ورقة، ويمكن أن يكتب المدرس اسم الطالب الذي أجاب على السؤال على هذه الورقة) .

٦. يحدد المدرس قبل بدأ هذه الطريقة عدد الأوراق التي يجب أن تحملها الشجرة .

٧. في ختام الدرس يسأل المدرس سؤالاً في الذكاء (لغز مثلاً) وعندما تجيب عليه أي مجموعة يلصق لها الثمرة البلاستيكية على الشجرة الخاصة بها، وتعد هي المجموعة الفائزة بالشجرة المثمرة .

٨. تخصص جوائز للمجموعة الفائزة عبارة عن تشكيلة من الفواكه الطازجة (عبيس ومحمد، ٢٠١٧, ص١٣٥) (أمبو سعيدي ووداد، ٢٠١٧: ٢٧٩) .

ثانيا: الدراسات السابقة:

الجدول (١)الدراسات السابقة

اسم الدراسة ومكانها	مرمى الدراسة	منهج الدراسة	حجم وجنس الدراسة	المرحلة الدراسية	المادة الدراسية	المتغير المستقل	المتغير التابع	الوسائل الاحصائية	ادوات الدراسة	نتائج الدراسة
عبد الحسين (٢٠٢٠) العراق	أثر استراتيجية الشجرة المثمرة في التحصيل	التجريبي	(٦١) تلميذة	الصف الخامس الابتدائي	قواعد اللغة العربية	استراتيجية الشجرة المثمرة	التحصيل	الاختبار التائي ومعادلة سبيرمان- براون, ومعامل ارتباط بيرسون	الاختبار التحصيلي	تفوق تلميذات المجموعة التجريبية على تلميذات المجموعة الضابطة
الفاضلي (٢٠٢١) العراق	أثر استراتيجيتي زمن الانتظار وحلزون الفن في التحصيل	التجريبي	(١١٤) تلميذ	الخامس الابتدائي	قواعد اللغة العربية	استراتيجية زمن الانتظار وحلزون الفن	التحصيل	تحليل التباين الاحادي، ومعادلة سبيرمان – براون	اختبار تحصيليا	تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة

الكلابي (٢٠٢٣) العراق	اثر استراتيجية رافت في التحصيل	التجريبي	(٧٦) طالبة	الخامس العلمي	قواعد اللغة الكردية	رافت	التحصيل	الاختبار التائي، مربع كاي، معادلة كيودر-ريتشاردسون(٢٠)، معامل الفا كورنباخ.	الاختبار التحصيلي	تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أن اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة قد ساعدها على : -

١- تحديد مشكلة البحث الحالي وهدفه .

٢- التعرف على المصادر التي تناولت المتغيرات المستقلة والمتمثل باستراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة .

٣- الإفادة من أدبيات الدراسات السابقة ،ونتائجها في تفسير نتائج هذه الدراسة.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعتها الباحثة في بحثها ، وفيما يأتي عرضً لهذه الإجراءات .

أولاً : منهج البحث :

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي ، لأنه أكثر ملائمة لطبيعة البحث الحالي .

ثانياً : التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعات البحث الثلاث وشكل(١) يبين التصميم التجريبي الذي اعتمدته الباحثة.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة القياس
التجريبية الأولى	استراتيجية حلزون الفن	التحصيل الدراسي	اختبار التحصيل الدراسي
التجريبية الثانية	استراتيجية الشجرة المثمرة		
الضابطة	ـــــــ		

شكل (١) التصميم التجريبي للبحث

ثالثا : مجتمع البحث وعينته:

حدد مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية النهارية للبنات للعام الدراسي (٢٠٢٢م- ٢٠٢٣م) التابع الى المديرية العامة لتربية محافظة بغداد / الرصافة الثالثة ،واختيرت إعدادية (الابتهال) للبنات بشكل قصدي عينة لمجتمع المدارس في المديرية المذكورة آنفا، وذلك لعدد أسباب: قربها من سكن الباحثة و معرفة الباحثة بإدارة المدرسة ومدرساتها ،و تكونت المدرسة من اربعة شعب (أ، ب ، ج ،د) والبالغ عددهم (١٠٩) طالبة، وبالتعيين العشوائي اختيار شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى بواقع(٣٤) طالبة، وشعبة (د) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية بواقع(٣٦) طالبة، وشعبة (ا) لتمثل المجموعة الضابطة بواقع(٣٥) طالبة . وبعد استبعاد الطالبات الراسبات إحصائيا، لتحقيق الدقة والموضوعية بسلامة النتائج ،فقد أصبح العدد النهائي لعينة البحث (١٠٥) طالبة،وقد تم استبعاد الطالبات الراسبات إحصائيا والبالغ عددهن (٤) طالبة في المجموعات الثلاثة بسبب امتلاكهن خبرة سابقة عن مادة قواعد اللغة الكردية .

رابعاً : تكافؤ طالبات مجموعات البحث:

حرصت الباحثة قبل البدء بالتجربة على إجراء عملية تكافؤ إحصائياً في المتغيرات الآتية :

الجدول (٢)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير العمر الزمني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة(٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	١٣٦,٠١	٢	٦٨,٠٠	١,٤٠٣	٣,٠٧	غير دالة احصائيا
داخل المجموعات	٤٩٤٤,١٣	١٠٢	٤٨,٤٧			
الكلي	٥٠٨٠,١٤	١٠٤	١١٦,٤٧			

الجدول (٣)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير اختبار الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة(٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٧,٣٠	٢	١٨,٦٥	٠,٣٦٣	٣,٠٧	غير دالة إحصائيا
داخل المجموعات	٥٢٤٧,٧٤	١٠٢	٥١,٤٥			
الكلي	٥٢٨٥,٠٤	١٠٤	٧٠,١٠			

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في مادة اللغة الكردية في العام السابق

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة(٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٠,٩٢	٢	٢٠,٤٦			
داخل	١٥٤٩٣,٣١	١٠٢	١٥١,٩٠	٠,١٣٥	٣,٠٧	غير

المجموعات					دالـــــة	
الكلي	١٥٥٣٤,٢٣	١٠٤	١٧٢,٣٦		احصائيا	

خامسا : مستلزمات البحث:

أ. **تحديد المادة العلمية:** قبل البدء بتطبيق التجربة تم تحديد المادة العلمية التي ستدرس في أثناء مدة التجربة وضمت تسعة موضوعات قواعدية من كتاب القراءة والأدب الكردي المقرر تدريسها لطلبة الصف الخامس الإعدادي للعام الدراسي (٢٠٢٢م- ٢٠٢٣م).

ب. **صياغة الأهداف السلوكية:** قامت الباحث بصياغة الأهداف السلوكية، للمجال المعرفي باعتماد محتوى المادة التعليمة التي شملتها مدة التجربة وبلغت (٨٥) هدفاً سلوكياً وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الثلاثة الأولى (المعرفة، الفهم، التطبيق) وجرى التأكد من صدقها ظاهرياً من طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق تدريس اللغة الكردية وادابها .

ج. **إعداد الخطط التدريسية:** لما كان إعداد الخطط التدريسية يعد واحداً من متطلبات التدريس الناجح فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات مادة القواعد التي ستدرس في أثناء مدة التجربة في ضوء محتوى المادة التعليمية والأهداف السلوكية المصاغة، وعلى وفق استراتيجيتي حلزون الفن و الشجرة المثمرة لطالبات المجموعتين التجريبيتين، وعلى وفق الطريقة الاعتيادية بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة، وتم عرض نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق تدريس اللغة الكردية وآدابها لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لغرض تحسين صياغة تلك الخطط.

سادسا: أداة البحث :-

قامت الباحثة ببناء اختبارا تحصيلياً مكون من(٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ذو البدائل الأربعة لكونه الاختبار الأكثر شيوعا في قياس التحصيل .

سابعا: صدق الاختبار :

استعملت الباحثة نوعين من الصدق وهما:

أ-الصدق الظاهري: تم التحقق من الصدق الظاهري للاختبار من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال طرائق تدريس اللغة الكردية وآدابها.

ب-صدق المحتوى: من الأمور التي اعتمدتها الباحثة في صدق الاختبار هو إعداد جدول المواصفات لمعرفة مدى تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية وبذلك تحقق صدق المحتوى للاختبار.

ثامنا: التطبيق الاستطلاعي للأداة البحث (الاختبار):

للتثبت من وضوح فقرات الاختبار والوقت المستغرق في الإجابة عنه طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي وتوصلت الباحثة إلى أن متوسط زمن الإجابة (٣٦) دقيقة .

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي :

لغرض معرفة مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تمييزها وفعالية بدائلها طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٥٠) طالبة من طالبات الصف الخامس الأدبي ،وبعد تصحيح الإجابات تم ترتيب درجات الطالبات تنازلياً وتم اختيار أعلى وأدنى (٢٧٪) من الدرجات، بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية. وفيما يلي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار .

- **تمييز فقرات الاختبار:** بعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي، وجد أنها تتراوح ما بين (٠،٣٤ -٠،٦٩)، إذ تعد فقرات الاختبار جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠،٣٠) فأكثر (حسين،٢٠١١، ٤٢١)
- **فاعلية البدائل الخاطئة:** بعد حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة اختيارية من فقرات الاختبار باستعمال معادلة فاعلية البدائل وجد أنها قد جذبت اكبر عدد من طالبات المجموعة الدنيا مقارنة بطالبات المجموعة العليا إذا وجد أنها تتراوح

ما بين (-٠،١٥) و (-٠،٢٨) وبناءا على ذلك أبقت الباحثة البدائل من دون اي تغير.

- **صعوبة فقرات الاختبار:** تم حساب مستوى صعوبة فقرات الاختيار التحصيلي البعدي فوجد أنها تتراوح ما بين (٠،٢٤- ٠،٧٠) وهذا يعني أنها مقبولة إذ أن الاختبار يعد جيداً إذا كانت فقراته تتراوح ما بين (٠،٢٠-٠،٨٠) (الكبيسي ،٢٠١٠، ٢٤٧) .

تاسعاً: ثبات الاختبار: حسبت الباحثة ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون استخرج معامل الثبات بين النصفين فكان مقداره (٠٧٨)، ثم صحح بمعادلة سبيرمان- براون فبلغ (٠,٨٨) وهو معامل ثبات عال وجيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق.

عاشراً: : تطبيق التجربة:

طبقت الباحثة التجربة على طالبات عينة البحث في يوم الأربعاء الموافق١٢ /٢٠٢٢/١٠م ولغاية يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢٣/١/١١م

احد عشر : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة البرنامج الإحصائي (SPSS) في إجراءات بحثه وتحليل النتائج .

الفصل الرابع

أولاً : عرض النتائج :

بعد تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات مجموعات البحث الثلاث ، صححت الباحثة اوراق الاختبار وباستعمال تحليل التباين الأحادي ،لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين درجات مجموعات البحث الثلاث ، اتضح ان الفرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) ، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة (١١،٧٦٥) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣،٠٧) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية ، لذا توجد فروق معنوية بين

درجات تحصيل الطالبات في المجموعات الثلاث إذ يعزى ذلك إلى الاستراتيجيتين التدريسيتين المستعملة في كل مجموعة والجدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمتان الفائيتان		مستوى الدلالة(٠،٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٩١،٤٩	٢	١٤٥،٧٤	١١،٧٦٥	٣،٠٧	دالة احصائيا
داخل المجموعات	١٢٦٣،٥٦	١٠٢	١٢،٣٩			
المجموع الكلي	١٥٥٥،٠٥	١٠٤	١٥٨،١٣			

ومن اجل التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق او عدمها ولتحديد اتجاه الفروق لمعرفة أي الاستراتيجية التدريسية أكثر فاعلية استعملت الباحثة معادلة شيفيه للمقارنات البعدية لاختبار متوسط الدرجات وكما في الجدول (٦).

الجدول(٦)

يوضح دلاله الفروق بين المتوسطات باستعمال معادلة (Scheffe)

ت	الموازنة	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه المحسوبة	قيمة شيفيه الجدولية	الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠،٠٥)
١	التجريبية الأولى	٣٤	٣٠،٥	٠،٧٩	٢،٤٨	غير دالة

	التجريبية الثانية	٣٦	٣١،٥٦			
٢	التجريبية الاولى	٣٤	٣٠،٥	٥،٧٤		دالة لصالح المجموعة التجريبية الاولى
	الضابطة	٣٥	٢٧،٦٣			
٣	التجريبية الثانية	٣٦	٣١،٥٦	١١،٠٥		دالة لصالح المجموعة التجريبية الثانية
	الضابطة	٣٥	٢٧،٦٣			

تم التوصل إلى النتائج الآتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن وفق استراتيجية حلزون الفن وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن وفق استراتيجية الشجرة المثمرة في الاختبار التحصيلي البعدي.

٢- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط تحصيل درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللائي درسن وفق استراتيجية حلزون الفن وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن وفق الطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى في الاختبار التحصيلي البعدي.

٣- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللائي درسن وفق استراتيجية الشجرة المثمرة وبين متوسط تحصيل درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن وفق الطريقة الاعتيادية ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي.

ثانيا: تفسير النتائج:-

أظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين اللائي درسن باعتماد استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة على طالبات المجموعة الضابطة اللائي درسن

على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي البعدي , وقد يعزى السبب في ذلك على وفق ما ترى الباحثة إلى الأسباب الآتية :

١- تعد استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة من الاستراتيجيات التي تسعى إلى تنظيم العمل الجماعي بهدف تعزيز عملية التعلم، وتنمية التحصيل الدراسي من طريق تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل الطالبة مع غيرها من الطالبات واشتراكهن معا من تحقيق الأهداف المرجوة.

٢- تمنح استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة الطالبات فرصة العمل الجماعي والتعاون فيما بينهن وتبادل الآراء من اجل فهم أفضل للمادة الدراسية.

٣- ان التدريس وفق استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة يجعل الطالبات المحور الذي تدور حوله العملية التعليمية.

٤- ان التدريس وفق استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة يجري في اجواء مريحة خالية من التوتر والقلق, وينمي لدى الطالبات حب المادة الدراسية.

ثالثا : الاستنتاجات:-

في ضوء نتيجة البحث توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الاتية:

١- أن استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة تساعد في زِيادة دافعية الطالبات نحو التعلم ، وتزيد من مستوى التعلم لديهن.

٢- تعمل استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة على التفاعل الايجابي الذي يودي بدوره إلى التعاون المستمر بين الطالبات وزيادة تحصليهن الدراسي.

٣- تعطي استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة أمكانية في ادراك الطالبات للعلاقات بين الألفاظ والجمل التي يدرسهن ضمن درس قواعد اللغة الكردية.

٤- ان استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة تجعل الطالبات محور العملية التربوية، والمدرسة موجهة ومرشدة و مهئية للجو التعليمي وهذا ما تسعى التربية الحديثة الى تحقيقه.

رابعا: التوصيات :-

في ضوء نتائج البحث التي تم عرضها انفا توصي الباحثة بالتوصيات الاتية :

١. ضرورة تأكيد مشرفي اللغة الكردية على اهمية تطبيق استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة في أثناء زياراتهم الميدانية لمدرسي اللغة الكردية ومدرساتها .
٢. العمل على تدريب مدرسي اللغة الكردية ومدرساتها على استعمال الاستراتيجيات التدريسية الحديثة القائمة على مبادى النظرية البنائية والتي منها استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة.
٣. إصدار كراس يتضمن اهم الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ، وأن يكون من ضمنها استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة يبين أهمية الاستراتيجيات التدريسية ، وخطواتها ، ودروس عملية لكل منها.

خامساً: المقترحات:-

استكمالا لجوانب البحث الحالي تقترح الباحثة المقترحات الاتية :

١- إجراء دراسة مماثلة لبيان اثر استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة في متغيرات أخرى كالاتجاه ، والميل، وتنمية مفاهيم قواعد اللغة الكردية.
٢- دراسة مقارنة بين اثر استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة واستراتيجيات تدريسية اخرى في تدريس قواعد اللغة الكردية .
٣- إجراء دراسة مقارنة بين استراتيجيتي حلزون الفن والشجرة المثمرة واستراتيجيات تدريسية حديثة منبثقة من النظرية البنائية لمعرفة الفروق بينهم في متغير الجنس ،والمرحلة العمرية لمادة قواعد اللغة الكردية.

المصادر:

١. أبو دية, عدنان أحمد (٢٠١١), **أساليب معاصرة في تدريس المواد الاجتماعية**, دار أسامة للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.

٢. إسماعيل, يامنه عبد القادر (٢٠١١), **أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي**, الطبعة العربية, دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.
٣. امبو سعيدي ،عبد الله بن خميس وهدى بنت علي الحوسنية (٢٠١٦), **استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية**, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.
٤. امبو سعيدي، عبد الله بن خميس ووداد بنت احمد السيابية (٢٠١٧), **التعلم باللعب (١١١) لعبة تعليمية مع الامثلة التطبيقية**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
٥. بدير ، كريمان محمد، (٢٠١٢) . **التعلم النشط** ، دار المسيرة ، عمان:الاردن.
٦. الراوي،أحمد بحر هويدي،(٢٠١١). **الاتجاهات المطورة في أصول تدريس قواعد اللغة العربية** ،كلية تربية ابن رشد،بغداد:العراق.
٧. الجبوري، عمران جاسم وحمزة هاشم السلطاني (٢٠١٣)، **المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط٢ دار رضوان للنشر والتوزيع ،عمان : الأردن.
٨. حسان، محمد، عبد السميع، سيد احمد، محمد، خلفان راوي، وسعيد، سلمان (٢٠٠٤), **اصول التربية** (د.ط).دار الكتاب الجامعة .
٩. حسين، عبد المنعم خيري،(٢٠١١) ،**القياس و التقويم**، مركز الكتاب الأكاديمي، ،عمان: الأردن.
١٠. حمادي, حسن خلباص (٢٠١٤), **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها-بين النظرية والتطبيق**, دار الفراهيدي للنشر والتوزيع, بغداد :العراق.
١١. الرباط، بهيرة شفيق ابراهيم (٢٠١٥), **المناهج وتطبيقاتها التربوية**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة: مصر.
١٢. زاير، سعد علي وآخرون (٢٠٢٠), **توظيف استراتيجيات التفكير في تدريس اللغة العربية**، دار الرضون للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

١٣. الزغلول، رافع النصر، وعماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠١١), **علم النفس المعرفي**، دار الشروق، للنشر والتوزيع, عمان :الاردن.

١٤. الساعدي, حسين حيال محيسن (٢٠٢٠), **المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه**. ط٢.ديالى: مكتب الشروق للنشر والتوزيع.

١٥. سعادة، جودت وآخرون (٢٠٠٦), **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان: الأردن.

١٦. السلطي، ناديا سميح (٢٠٠٦)، **التعلم المستند الى الدماغ**، دار المسيرة ،عمان :الاردن.

١٧. عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠), **استراتيجيات فهم المقروء (أسسها النظرية وتطبيقاتها العلمية)**، ط١، دار المسيرة، عمان: الاردن .

١٨. عبد الحسين هدى سالم (٢٠٢٠) "أثر استراتيجية الشجرة المثمرة في تحصيل قواعد اللغة العربية لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي "،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية، العراق.

١٩. عبد عون، فاضل ناهي(٢٠١٣), **طرائق تدريس اللغة العربية واساليب تدريسها**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

٢٠. عبيس، فرحان عبيد ومحمد, فرحان عبيد (٢٠١٧), **استراتيجيات التعلم النموذجية والالكترونية**، دار الأيام للنشر والتوزيع، عمان .

٢١. العدواني، زيد سلمان (٢٠٠٩), **استراتيجيات التدريس الحديثة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الاردن .

٢٢. عطية ، محسن علي (٢٠١٦), **التعلم انماط ونماذج حديثة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الاردن .

٢٣. عطية، محسن علي (٢٠١٨), **التعلم النشط استراتيجيات وأساليب حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

٢٤. عطية، محسن علي(٢٠٠٨), **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

٢٥. العفون, ناديا حسين, وحسين سالم مكاون(٢٠١٢), **تدريب معلم العلوم وفقاً للنظرية البنائية**, دار صفاء للنشر والتوزيع, عمان: الأردن.

٢٦. الفاضلي, علي باقر سلمان عيسى (٢٠٢٠) "أثر استراتيجيتي زمن الانتظار وحلزون الفن في تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة قواعد اللغة العربية "،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، العراق.

٢٧. الكبيسي، وهيب مجيد (٢٠١٠)، **الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، العالمية المتحدة، بيروت: لبنان.

٢٨. الكبيسي، عبد الواحد حميد (٢٠٠٨)، **طرق تدريس الرياضيات وأساليبها**، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

٢٩. الكلابي، صبا عيسى (٢٠٢٣), "اثر استراتيجية رافت في تحصيل قواعد اللغة الكردية عند طالبات الصف الخامس العلمي" ،(**رسالة ماجستير غير منشورة**)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الرشد للعلوم الانسانية، بغداد: العراق

٣٠. وزارة التربية, جمهورية العراق (٢٠١٢), منهج الدراسة الإعدادية المديرية العامة, للمناهج.

٣١. الونداوي، صباح جليل خليل(٢٠٠٧), "أثر نموذج جي ميرل تيتسون وكلوزماير التعليميين في اكتساب تلامذة المرحلة الابتدائية المفاهيم النحوية في مادة القواعد اللغة الكردية والاحتفاظ بها"،(**أطروحة دكتوراه غير منشورة**)، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الرشد للعلوم الانسانية، بغداد: العراق.

28-The Florida Center for Instructional Technology,2002, Teaching Strategies, Bureau of Educational Technology and Student Assessment Services The Honorable Charlie Crist, Commissioner of Education

29-Sahin, ertugrul, et al, (2018) predictors of Acaemic Achievement among Physical Education and sports Undergraduate Students, Sports 2018,6 8: doi.

تـأثير برنامج علاجي تكاملي في اضطراب الوسواس القهري

أماني صالح زناد
amanisalih71@gmail.com
أ.م.د اسماء عبد محي
asmaa.a@coart.uobaghdad.edu.iq

تأثير برنامج علاجي تكاملي في اضطراب الوسواس القهري

أماني صالح زناد

أ.م.د اسماء عبد محي

المستخلص

مع تسارع دقة الحياة وازدياد مناشطها يتولد لدى الفرد ضغوط حياتية والتي هي بدورها تؤدي الى ضغوط نفسية قد يؤدي الى ظهور اضطرابات نفسية عديدة ومن هذه الاضطرابات اضطراب الوسواس القهري obsessive-compulsive disorder وهو من الاضطرابات ذات الانتشار الواسع بين افراد المجتمع ، ويعبر هذا الاضطراب عن حالات سلوكية شاذة تستحوذ فيها على الفرد فكرة أو صورة اندفاعية (وساوس غير مرغوبة) لكنها تفرض نفسها عليه وتظل تعاوده وتراوده ، حتى تجبر الفرد على فعل شيء فيجد نفسه مندفعا لتحقيقه وملزما بتكراره

وقد استهدف البحث الحالي التعرف على:

- تأثير البرنامج العلاجي التكاملي في اضطراب الوسواس القهري ، ولتحقيق ذلك تم صياغة عدد من الفرضيات

حيث قامت الباحثة باعداد مقياس إضطراب الوسواس القهري الذي تكون من (٦٨) فقرة توزعت على عشرة مجالات وذات بدائل خماسية

اما بالنسبة للبرنامج العلاجي التكاملي فتكون من (١٤) جلسة بواقع جلسة واحدة كل اسبوع وبمدة (٩٠) دقيقة

١- وجود فرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاضطراب الوسواس القهري في المجموعة التجريبية ولصالح الاخبار البعدي.

٢- وهناك فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاضطراب الوسواس القهري للافراد الذين يعانون من اضطراب الوسواس القهري في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على نتائج البحث الحالي فقد قدمت الباحثة عدد من التوصيات والمقترحات

الكلمات المفتاحية : العلاج التكاملي– اضطراب الوسواس القهري

Abstract

With the acceleration of the pace of life and the increase in its activities, life pressures are generated in the individual, which in turn lead to psychological pressures that may lead to the emergence of many psychological disorders, and among these disorders is obsessive-compulsive disorder, which is one of the disorders that is widespread among members of society, and this disorder expresses abnormal behavioral states in which The individual has an impulsive thought or image (unwanted obsessions), but it imposes itself on him and keeps coming back to him, until it forces the individual to do something and he finds himself motivated to achieve it and obligated to repeat it.

The current research aimed to identify:

- The effect of the integrative therapeutic program on obsessive-compulsive disorder

To achieve this, a number of hypotheses were formulated

The researcher prepared a scale for obsessive-compulsive disorder, which consisted of (68) items distributed into ten domains and with five alternatives.

As for the integrative therapeutic program, it consists of (14) sessions, one session each week, for a period of (90) minutes.

1-There is a difference between the pre- and post-tests for obsessive-compulsive disorder in the experimental group and in favor of the post-test.

2-There is a difference between the experimental and control groups for obsessive-compulsive disorder for individuals suffering from obsessive-compulsive disorder in the post-test and in favor of the experimental group.

Based on the results of the current research, the researcher presented a number of recommendations and proposals

Keywords: integrative treatment – obsessive compulsive disorder

مشكلة البحث

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الحادي والعشرين تزايداً ملحوظا في نسب انتشار العديد من الاضطرابات النفسية، والتي تؤثر سلبياً على حياة الفرد الشخصية والاسرية، ومن هذه الاضطرابات الاكتئاب واضطرابات القلق، الرهاب، الوسواس القهري، الفوبيا (الهادي ، ٢٠١٢، ص١٩).

ويعتبر اضطراب الوسواس القهري واحدًا من أشد الاضطرابات النفسية ألمًا للفرد المصاب به ويؤدى تعطيل طاقاته (ابو ستيت،٢٠١٧، ص٦) كما يتسبب بتأثير سلبي كبير على نوعية حياة الفرد المصاب به وعلى طريقة تفكيره وشعوره وسلوكه، وتتراوح اعراضه من حيث شدتها بين الخفة والحدة، وتشتد أحياناً وتهدأ أحياناً أخرى، غالباً ما يعاني الفرد المصاب به لسنوات عديدة دون طلب المساعدة رغم شدة الأعراض وتأثيرها على حياته العملية وزيادة المخاطر حول مواجهته للحياة المستقبلية (الغامدي، ٢٠١٩، ص٩).

ويعد اضطراب الوسواس القهري هو سبب رئيسي للإعاقة في جميع أنحاء العالم وقد اشارت منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٨) انه يؤثر على ما يقارب حوالي (٣٪) من السكان، حيث يجعل الافراد المصابون به يعانون من ضعف الأداء في العديد من المجالات بشكل متساوي للضعف الذي تسببه الأمراض الجسمية الخطيرة والفصام مع معدل انتشاره يكون اعلى مقارنه بالفصام والامراض الخطيرة (Bystritsky et al ,2001, p.214-215).

اذ تشير الدراسات الوبائية إلى أن الوسواس القهري يمثل رابع أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا بعد الرهاب، وتعاطي المخدرات، والاكتئاب الشديد, وصنفت منظمة الصحة العالمية (٢٠٠١) الوسواس القهري كواحد من أكثر اضطرابات الصحة النفسية المنهكة ويعد من احد الأسباب العشرين الأولى للإعاقة المرتبطة بالمرض للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين(١٥-٤٤) عامًا وفي الغالبية العظمى من الحالات تبدأ أعراض الوسواس القهري في مرحلة الطفولة احياناً وعادةً ما يكون مسار الوسواس القهري مزمنًا (Markarian et al, 2010,p.78-79).

وقد تبلغ ذروته في الطفولة المتأخرة أو المراهقة المبكرة ومرة أخرى تبلغ في بداية مرحلة البلوغ أي (٢٠-٢٩) عامًا وعادة ما يعاني الأفراد المصابون باضطراب الوسواس القهري من نوعية حياة متدنية، مماثلة في حجمها للأفراد المصابين بالفصام المتصلب ومرض باركنسون معًاعلى الرغم من عبء هذا الاضطراب، ولكن في الغالب لا يتم التعرف عليه بسهولة، لأن أعراضه قد تظهر داخليًا وليس خارجيًا لان بعض الافراد الذين يعانون من الوسواس القهري قد يترددون في الكشف عن الأفكار أو السلوكيات مبدئياً لانهم قد يرونها مخزية من الناحية الاجتماعية (Hirschtrit et al,2017, p.1358).

فيزداد عبء الاضطراب ويصبح اكثر تعقيداً بسبب التأخير العالمي في بدء العلاج المناسب فيلاحظ حوالي (٣٠٪) من المضطربين قد تعود ظهور أعراض الوسواس القهري لديهم الى مرحلة الطفولة أو المراهقة ، وعادة ما يكون مسار الوسواس القهري مزمنًا (Shavitt et al ,2022, p.1)

وتكمن مشكلة البحث الحالي في الاجابة على التساؤل الاتي ما مدى تأثير البرنامج العلاجي التكاملي في اضطراب الوسواس القهري؟

اهمية البحث

خلال السنوات الماضية وعلى مايقارب (١٢٠) عاماً لعب العلاج النفسي دوراً مهما في اكتساب البصيرة والتخفيف من تعقيد حياة الناس، وذلك من خلال تطوير مناهج ومدارس مختلفة، كل واحدة منها تواقة لعرض قضيتها العلمية بلغتها التي يفهمها الملتزمون بأفكارها (Finnerty,2014,p.14-15).

ان حركة العلاج النفسي التكاملي اصبحت اليوم حركة مهيمنة لان الاعتقاد السائد بأن التوجهات الخالصة لم تقدم فهما مرضياً لعلم النفس السريري ولم تؤد إلى علاجات فعالة بما فيه الكفاية لغالبية المتعالجين، لذا فإن العديد من المعالجين النفسيين قاموا بدمج التركيبات والطرائق التي تنتمي إلى مناهج متنوعة، في الواقع يعد العلاج التكاملي هو التوجه الذاتي الأكثر شيوعًابين المتخصصين حيث يستعمل تقنيات مختلفة تساعد المتعالجين على زيادة وعيهم وخبراتهم والتعبير عن مشاعرهم ويعتمد العلاج التكاملي على التقارب المثير للاهتمام بين الأفكار (Newman et al , 2004,p. 320)

وخلال القرن الحادي والعشرون حدث تقدم كبير في فهم ظاهرة اضطراب الوسواس القهري، فتبين انه اضطراب مُنهك يوجد بتواتر نسبي لدى كل من الأطفال والبالغين، و يعتبر اضطراب الوسواس القهري أكثر شيوعًا مما كان يُعتقد سابقًا(Markarian et al, 2010,p.78-79)

وقد أصبح تصنيفًا جديدًا بمفرده ولا يرتبط باضطراب القلق حيث يتميز بوجود الوساوس والاكراهات فالوساوس تؤدي لخلق حالة من الضيق وعدم الراحة والقلق ، في حين أن الإكراهات هي محاولة للتخفيف من هذا القلق (Maulidiena,2022,p.18).

ترى الباحثة وعلى حد علمها ان شريحة الشباب وبالتحديد الشباب الذين هم قيد الدراسة الجامعية أي (طلبة الجامعة) شريحة مهمة في المجتمع بوصفهم اكثر فعالية وعطاء وهم بناة المستقبل وقادته في معظم مفاصل الحياة وميادينها، ومركز طاقاته المنتجة القادرة على إحداث التغيير فيه لذا ينبغي الاهتمام والعناية بهذه الشريحة ومساعدتهم على معالجة مشكلاتهم وتحدي الصعوبات التي تواجههم

الاهمية النظرية

- ضرورة دراسة هذا النوع من الاضطراب لهذه الشريحة وهذه الفئة العمرية باعتبارها الشريحة المنتجة الفعالة في المجتمع لان هذا النوع من الاضطراب يولد افكار وافعال تؤثر في السلوك والقيم والاتجاهات
- اثارة اهتمام الباحثين لإجراء المزيد من البحوث التجريبية العلاجية الاخرى لاضطراب الوسواس القهري بعد ان اخذت نسبة انتشاره بالازدياد حسب الاحصائيات وخبرة واحساس الباحثة

الاهمية التطبيقية

- تكمن الاهمية في استعمال البرنامج العلاجي التكاملي للإستفادة منه في المراكز النفسية والمؤسسات الصحية والتربوية وعامة المجتمع لعلاج الافراد المضطربين الذين يعانون من اضطراب الوسواس القهري لتحسين نفسياتهم والتخلص من القلق والتوتر المصاحب لهذا الاضطراب كما يمثل محاولة علمية لسد فجوة قائمة في مجال البرامج العلاجية الاخرى

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- تأثير البرنامج العلاجي التكاملي في اضطراب الوسواس القهري

ولتحقيق هذا الهدف تمت صياغة الفرضيات التالية:

- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في اضطراب الوسواس القهري بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة
- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في اضطراب الوسواس القهري بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية
- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في اضطراب الوسواس القهري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي
- لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في المجموعة التجريبية على مقياس اضطراب الوسواس القهري بين الذكور والاناث في الاختبار البعدي

حدود البحث

- يتحدد البحث الحالي بطلبة الجامعة الذين هم في المنطقة الوسطى والشمالية والجنوبية والشرقية والغربية للعراق المتمثلة بمحافظة بغداد- الموصل – البصرة- ديالى – الانبار ومن الذكور والاناث للعام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣

تحديد المصطلحات

- **العلاج التكاملي Integrative Therapy**

عرفة Mokmeli et al (2013)

بأنه توليفة إبداعية تكاملية للمساهمات الفريدة من التوجهات النظرية والاساليب العلاجية المتنوعة منها العلاج القصصي السردي والمركز نحو الحل والتقبل والالتزام والسلوكي المعرفي لتتناسب مع تفرد الشخصية، ولعلاج وتخفيف المعاناة والالم الناتج عن الافعال، واعادة تأهيل جوانب الضعف في شخصية المتعالج Mokmeli et al, 2013,p.1324 ()

التعريف الاجرائي للبرنامج العلاجي التكاملي : مجموعة من الفنيات او الاساليب والانشطة والتمارين والاستعارات داخل الجلسات العلاجية تستهدف علاج اضطراب الوسواس القهري لدى عينة البحث التجريبية ، وكان عددها(١٤) جلسة علاجية .

- **اضطراب الوسواس القهري Obsessive–Compulsive Disorder**

يعرف اضطراب الوسواس القهري وفق الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية _ الإصدار الخامس المعدل DSM–5– TR الصادر من جمعية الطب النفسي الامريكي (APA,2022) بانه: افكار او صور او اندفاعات متكررة مقتحمة متطفلة وغير مرغوبة تسبب عند معظم الافراد قلقاً او احباطاً ملحوظاً فيحاول المصاب تجاهل او قمع مثل هذه الافكار والصور والاندفاعات بأفكار او افعال اخرى اي اداء فعل قهري (American Psychiatric Association ,2022,P. 265)

وتبنت الباحثة تعريف الدليل التشخيصي والاحصائي للاضطرابات النفسية في اضطراب الوسواس القهري وذلك لاعتماد الباحثة على المعايير في بناء مقياس اضطراب الوسواس القهري

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب اثناء اجابته على مقياس اضطراب الوسواس القهري

ثانياً: الاطار النظري

- **النظريات التي فسرت اضطراب الوسواس القهري**

- **نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory**

لقد قام سيغموند فرويد (Sigmund Freud) بوضع اصول هذه النظرية حيث ترى ان اضطراب الوسواس القهري يستمد من النشاط الجنسي والعدوان كما تقترح ايضاً أن غياب العلاقات الرئيسية التي تشتمل على القرب العاطفي، والاحتواء، والتناغم، وتعد من المسببات الاساسية لاضطراب الوسواس القهري كون الطفل يعاني من حالة تشبه الفراغ وبالتالي يولد حالة من القلق وهو بمثابة شكل من أشكال الحيوية في عالم داخلي ميت ومع ذلك فهو ينشأ من الشعور بالتخلي عن الأشياء الجيدة وفقدانها ونتيجةً الخوف من الفناء يتم اللجوء إلى الاستراتيجيات الدفاعية (Dicaccavo,2009,p.5) مثل النكوص

او التحويل والإزاحة والتكوين العكسي كما أوضح فرويد أن اضطراب الوسواس القهري ينشأ من العمليات العقلية والرغبات المكبوتة التي خرجت عن طريق الاستبدال أو التحويل حيث يتم استبدال التأثيرات شديدة الضرر الى الأقل ضررًا كما وبذلك أن الفرد المصاب بالوسواس القهري يستخدم عزل العاطفة ومحاولة ازالة تأثير الأنا على الفكرة المثيرة للقلق ويربط نفسه بأفكار اخرى على اعتبارها افكار محايدة ومن ثم فإن مثل هذه الأفكار تصبح مثيرة للقلق وتؤدي بدورها إلى تكوين الوساوس وبذلك تؤدي آلية الدفاع إلى تكوين الإكراهات من أجل منع النتائج المخيفة للأفكار الوسواسية او تصبح اقل تهديدًا (Chaudhary et al, 2022,p.164).

- **النظرية المعرفية: theory cognitive**

وفقاً لهذه النظرية فان العوامل المعرفية ذات اهمية اساسية في اضطراب الوساوس القهري بحيث ترى ان فكرة الوساوس تشكلت أساساً من مخاوف مبالغ فيها عن الأحداث الطبيعية وتوقع غير عادي للنتائج السلبية من هذه الأحداث العادية ،حيث تؤدي التطورات الإضافية للنظرية القائلة بأن الوسواس تبدأ بفكر طبيعي وتدخلي، والذي يتفاعل مع نظام المعتقدات التي يتبناها الفرد بطريقة تسبب انزعاجًا أو قلقًا ملحوظًا ويتحد هذا القلق إذن مع شعور متزايد بالمسؤولية ولوم الذات (Lack et al , 2015,p.27).

– النظرية التي تفسر العلاج النفسي التكاملي (نظرية نوركروس Norcross theory)

بعد تطور وظهور توجهات جديدة ومختلفة بدءاً من التحليل النفسي إلى السلوكية إلى السلوكية المعرفية، الى التكاملية حيث تستعير الحركة التكاملية في علم النفس الى توليد نظريات وتقنيات هجينة وبذلك اصبحت حركة العلاج النفسي التكاملي هي روح العصر السائد وهذه الحركة تزيد من فرصة الشفاء الشامل، وتزيد من إمكانية صياغة علاجية شاملة لحالة معينة وتقليل احتمالية الانتقائية العشوائية (Norcross & Goldfried, 2005,p.392).

لذا فقد بين جون سي نوركروس John c. Norcross إن العلاج النفسي التكاملي هو محاولة للجمع بين المفاهيم والتدخلات العلاجية لأكثر من منهج علاج نفسي نظري

وهو ليس مزيجًا معينًا من نظريات العلاج فقط ولكنه يتكون من إطار عمل لتطوير تكامل النظريات التي نجدها أكثر جاذبية ومفيدة للعمل مع المتعالجين وفقًا لنوركروس وجولدفريد (2005) Norcross & Goldfried ويتسم العلاج النفسي التكاملي بعدم الرضا عن مناهج المدرسة الواحدة ولكن عند الرغبة في النظر لحدود المدرسة الواحدة يكون فقط لمعرفة ما يمكن تعلمه من الطرق لإجراءات العلاج النفسي (Norcross & Goldfried, 2005,p.3-4).

كما اشار ان السبب الذي دفعه لتبني علاج تكاملي نتيجة لدافعه الفكري نحو الجمع بين اكثر من تدخل نظري مع رغبته في تجاوز الوحدة النظرية والموقف المتشكك تجاه الوضع العلاجي اذ لا توجد نظرية واحدة أفضل بالنسبة له بحيث كان تكامل العلاج النفسي منطقيًا من حيث أن قوة أحد النظريات يمكن أن تعوض عن الضعف في نظرية آخرى (Lampropoulos ,2006, p.2) .

بالمثل اشار لويس كاستونغواي (2006) Louis G. Castonguay في سعيه للاندماج يعتبر كوسيلة للهروب من الارتباك الذي ينشأ أثناء المحاولة لاستخدام اسلوب رئيسي واحد في الممارسة والسعي الفكري لمعرفة كل شيء (Castonguay,2006,p.36).

وذلك لانه في الممارسات العلاجية النفسية، يكون اختيار العلاج النفسي الأكثر فاعلية لكل اضطراب أمرًا معقداً بسبب وجود الكثير من ألاساليب العلاجية التي يمكن تحديدها وتصنيفها بعدة طرق منها وفقًا لنموذجها النظري (السلوكي، المعرفية، الديناميكية النفسية، إلخ) ومنها وفقاً لادارتها (الفردي، الأسري، الجمعي) ومنها حسب (طول المدة الزمنية وتكرار الجلسات) لذا فان الاسلوب التكاملي يعمل على ازالة الحدود والاختلافات بين النظريات اقترح عدد من العلماء منهجًا تكامليًا للعلاج النفسي (Norcross & Goldfried , 2005,p.221).

-هناك عدد من العوامل التي اشار اليها نوركروس ونيومان (١٩٩٢) Norcross & newman عززت نمو العلاج النفسي التكاملي هي كالاتي :

أولاً: أن حركة العلاج النفسي التكاملي مثلت تحولا بعيدا عن الجو السائد للفئوية باستخدام أساليب العلاج المنفصلة والتنافس بين المعالجين النفسيين وخطوة نحو الحوار والتعاون

ثانيًا: ادراك المعالجين المتزايد بعدم كفاية نظرية واحدة تستجيب لجميع المتعالجين ولمشاكلهم المتفاوتة ولم يُظهر أي اسلوب علاجي او نظرية منفردة ذات فعالية فائقة بحيث تفوق نظرية او اسلوب أخر

ثالثًا: تعد النظرية الواحدة غير كافية لشرح والتنبؤ بالأمراض أو نمط الشخصية أو التغيير السلوكي بنجاح

رابعًا: نمو عدد من العلاجات النفسية المركزة قصيرة المدى عاملاً آخر في تطور نمو العلاج النفسي التكاملي

خامساً: زيادة اقبال المتعالجين في الاعتماد على العلاج النفسي التكاملي في حل المشكلات مما ثبت زيادة فاعليته .

سادساً: قدرة الباحثين على تحديد للعوامل المشتركة المتعلقة بنتائج العلاج الناجحة بين الاساليب العلاجية المختلفة ساهم في زيادة ميل المعالجين نحو العلاج النفسي التكاملي

سابعاً: لقد ساهم تطوير المنظمات المهنية التكاملية والمؤتمرات والمجلات العلمية المتخصصة في التأكيد على اسلوب العلاج النفسي التكاملي – Justin,2008,p.586 (587) .

ثالثاً: اجراءات البحث (Research Procedure)

لأجل تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحث بجملة من الاجراءات منها تحديد مجتمع البحث ومن ثم اختيار عينته، واعداد مقياس الوسواس القهري واعداد برنامج العلاج التكاملي وتطبيقهما فضلاً عن اعتماد المنهج التجريبي لكونه المناسب لتطبيق البرنامج العلاجي والتحقق من دقة الخصائص السايكومترية للخروج بعدد من النتائج والتوصيات.

١- مجتمع البحث (Society of Research)

وتحدد مجتمع البحث الحالي بطلبة الجامعة ذكوراً وإناثاً وللدراسة الصباحية والمسائية ومن الكليات العلمية والإنسانية وللمراحل الدراسية (الاولى- والثانية – والثالثة – والرابعة

) للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣م) في محافظات العراق كل من (بغداد – الموصل – البصرة – ديالى – الانبار) والبالغ عددهم (٥٢٨٨١) على وفق الجنس ذكور(٣٠٢٤٧) الاناث (٢٢٦٣٤). كما في الجدول (١)

الجدول (١)

مجتمع البحث موزع حسب الجامعات والجنس

ت	المحافظة	الجامعة	ذكور	اناث	المجموع
١	بغداد	جامعة بغداد	٤٧٣٣	٤٧١٩	٩٤٥٢
		الجامعة المستنصرية	٦١٥٨	٤٥٦٨	١٠٧٢٦
٢	الموصل	الموصل	٥٢٨٥	٢٤٠٩	٧٦٩٤
٣	البصرة	البصرة	٨٦٢٩	٦٥٦٠	١٥١٨٩
٤	ديالى	ديالى	٣١٨١	٢٤٢٢	٥٦٠٣
٥	الانبار	الانبار	٢٢٦١	١٩٥٦	٤٢١٧
المجموع			٣٠٢٤٧	٢٢٦٣٤	٥٢٨٨١

ب- عينة التحليل الاحصائي Statistical Analyzing Sample

وبلغت عينة التحليل الاحصائي (٤٠٠) بواقع (٢٠٠) طالب و(٢٠٠) وطالبة وقد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية (Stratifie Random) من جامعة (بغداد – المستنصرية – البصرة – ديالى) حيث تم اختيار كليتين من كل جامعة بطريقة عشوائية بسيطة وبطريقة الكيس المثالي وبواقع (٢٥) طالب (٢٥) وطالبة من كل كلية موزعين بالتساوي على وفق متغير الجنس والكلية والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

توزيع افراد عينة التحليل الاحصائي حسب الجامعة والكلية والجنس

ت	اسم الجامعة	اسم الكلية التي تم التطبيق على طلبتها	الجنس		المجموع	المجموع الكلي
			ذكر	أنثى		
١	جامعة بغداد	كلية الهندسة	٢٥	٢٥	٥٠	١٠٠
		كلية الاداب	٢٥	٢٥	٥٠	
٢	الجامعة	كلية العلوم	٢٥	٢٥	٥٠	١٠٠

	المستنصرية	كلية التربية اساسية	٢٥	٢٥	٥٠	
٣	جامعة البصرة	كلية الهندسة	٢٥	٢٥	٥٠	١٠٠
		كلية التربية للعلوم الانسانية	٢٥	٢٥	٥٠	
٤	جامعة ديالى	كلية التربية للعلوم الانسانية	٢٥	٢٥	٥٠	١٠٠
		الصيدلة	٢٥	٢٥	٥٠	
المجموع			٢٠٠	٢٠٠	٤٠٠	٤٠٠

عينة التطبيق Application Sample او عينة البحث الرئيسة Research Sample

تم اختيار العينة الحالية (التي خضعت للبرنامج العلاجي) من طلبة الجامعة من خلال عينة الانتشار من محافظة بغداد حصراً حيث تكونت من (٢٤) طالب وطالبة ، وذلك لضمان حضورهم للجلسات العلاجية بشكل منتظم وبعد ان تأكدت الباحثة من تشخيصهم انهم يعانون من اضطراب الوسواس القهري بعد ان ظهرت درجاتهم التائية (٦٠) فأكثر ودرجاتهم الخام تتراوح بين (١٨٣-٢٥٤) قامت بالاتفاق والتواصل معهم لغرض الحضور لمركز التأهيل النفسي في مجمع الرسول الاعظم التأهيلي الطبي في بغداد

اداتا البحث

من اجل تحقيق اهداف البحث تطلب توافر اداتين للبحث هو مقياس الوسواس القهري وبرنامج علاجي تكاملي ولأجل ذلك قامت الباحثة بالاتي :

- **اولاً: اعداد مقياس لاضطراب الوسواس القهري**

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي، تطلب الامر اعداد مقياس لاضطراب الوسواس القهري Obsessive-Compulsive Disorder وفقاً لمجالاته المحددة وهي :

الوساوس المؤذية او العدوانية (Aggression Harming obsessions) وساوس التلوث (Contamination obsessions) الوساوس الجنسية Sexual

(obsessions)الوساوس الدينية Religious obsessions) وساوس الدقة والتماثل Exactness and Symmetry obsessions

الافعال القهرية المرتبطة بالنظافة (Cleaning Compulsions) الافعال القهرية المرتبطة بالترتيب (ordering Compulsions)الافعال القهرية المرتبطة بالتدقيق اوالتحقق (Checking Compulsions) الافعال القهرية المرتبطة بتكرار الطقوس (Repeating Rituals Compulsions) الافعال القهرية المرتبطة (Counting Compulsions)

وعادةً ما عند إعداد أي مقياس يتطلب الرجوع والاستعانة بالأدبيات ذات العلاقة والمقاييس التي جرى تناولها في الدراسات المشابهة بغية تهيئة الفقرات اللازمة وصياغتها بصورة أولية، وقد قامت الباحثة بالاطلاع على المعايير(DSM −5 TR,2022) وعدد من المقاييس السابقة

– تصحيح مقياس اضطراب الوسواس القهري

ويقصد بتصحيح المقياس وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لايجاد الدرجة الكلية لكل استمارة وقد صححت الاستمارات على اساس(٦٨) فقرة كما في(ملحق/٢) إذ تتدرج هذه البدائل في أوزانها فتعطى درجة (٤) إذا اختار المستجيب البديل (تنطبق عليّ دائماً) والدرجة (٣) إذا اختار البديل (تنطبق عليّ غالباً) والدرجة (٢) إذا اختار البديل (تنطبق عليّ احياناً) و درجة (١) للبديل(تنطبق عليّ نادراً) ودرجة (٠) للبديل (لا تنطبق عليّ ابداً) ،علما أن جميع الفقرات تصب باتجاه الإيجاب في كونها تقيس اضطراب الوسواس القهري وبذلك تبلغ اعلى درجة يحصل عليها المستجيب (٢٧٢) واقل درجة (٠) أما الدرجة الكلية للمستجيب تمثل مجموع درجات المستجيب على جميع فقرات المقياس.

– اجراءات التحليل الاحصائي لفقرات مقياس اضطراب الوسواس القهري : –

– **حساب القوة التميزية** وقد اعتمدت الباحثة على اسلوبين هما اسلوب المجموعتين الطرفتين، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، اما الصدق فقد تحقق خلال الصدق

الظاهري والصدق البناء، صدق التكوين الفرضي، اما الثبات فقد استخرج بطريقتين هما اعادة الاختبار فبلغ (٠,٨٩) وطريقة الفا كرونباخ فبلغ (٠,٨٦) .

البرنامج العلاجي The Treatment Program

- **التصميم التجريبي** Experimental Design

تم الاعتماد على طريقة التصميم التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة في هذا النوع من يتم انتقاء مجموعتين عشوائيتين من عينة البحث الاساسية (العينة المشخصة) ويفترض المجموعتين لا يختلفان اختلافاً جوهرياً ثم يدخل المتغير المستقل (البرنامج العلاجي التكاملي) على المجموعة التجريبية، بينما لايدخل (البرنامج العلاجي التكاملي) على المجموعة الضابطة وفي نهاية التجربة يقاس الفرق بين المجموعتين

توزيع عينة البحث الاساسية

بعد ان تم تأكيد تشخيص افراد العينة انهم مصابون باضطراب الوسواس القهري خلال الفحص الطبي واجراء التخطيط والبالغ عددهم (٢٤) طالب وطالبة قامت الباحثة بتقسيمهم الى مجموعتين احدهما ضابطة والاخرى تجريبية حيث تم اختيارهم عشوائية وبطريقة الكيس المثالي حيث تكونت المجموعة التجريبية من (١٢) طالب وطالبة بواقع (٦) طلاب و(٦) طالبات ومثلها في المجموعة الضابطة وتم الاتفاق المجموعة التجريبية بانهم سوف يخضعون للبرنامج العلاجي اما المجموعة الضابطة تم تأجيلهم لحين انتهاء الجلسات العلاجية للمجموعة التجريبية اخبارهم بالحضور للمركز

- **خطوات اعداد البرنامج**

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في اعداد البرنامج العلاجي :

١- **تحديد الأهداف:** تم صياغة الهدف العام للبرنامج العلاجي وهو (خفض وعلاج اضطراب الوسواس القهري) وتم تحديد اهداف فرعية خاصة لكل جلسة علاجية تتلائم مع المشكلة المراد حلها والاساليب او الاستراتيجيات المستخدمة فيه.

٢- **تحديد الموقف والأنشطة او الاستراتيجيات المستخدمة:** طبقت الباحثة برنامج العلاج التكاملي وحققت الباحثة (١٤) جلسة علاجية جمعية، استغرقت كل واحدة منها

(٩٠) دقيقة، استعملت فيها الباحثة عدد من الاساليب او الاستراتيجيات والانشطة او التمرينات وقد تم توضيحها في بروتوكول البرنامج العلاجي بشكل مفصل.

٣- **احتياجات البرنامج:** اوراق اقلام ورق مقوى لرسم النشاط التدريبي سبورة او شاشة عرض

- **صلاحية البرنامج العلاجي:**

- **الصدق الظاهري** : وبعد ان قامت الباحثة باعداد البرنامج عرض على مجموعة المحكمين في الطب النفسي وعلم النفس قبل التطبيق والبالغ عددهم (١١) محكماً لإبداء آرائهم

- **الجلسات العلاجية**

تم اعداد جلسات البرنامج العلاجي وفق التعريف التكاملي والبرنامج العلاجي الذي اعده Mokmeli et al (2013) بالاضافة الى الاعتماد على والنظريات الخاصة لكل اسلوب علاجي بشكل متكامل وكذلك على عدد من البرنامج العلاجية وتم تطبيق البرنامج بطريقة الجمعي وكل جلسة تتكون من جزأين الاول (٤٥) دقيقة تتوسطها (١٠) استراحة والمجموع الكلي للوقت المستغرق (١٠٠) دقيقة

- **الوسائل الاحصائية المستخدمة** :- استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية المناسبة في البحث الحالي والاعتماد على الحقيبة الاحصائية **(spss)**

- الاختبار التائي (t-test)
- معامل ارتباط بيرسون
_ معادلة الفاكرونباخ
- التحليل العاملي التوكيدي
_ الاختبار التائي لمعامل الارتباط
- اختبار مان وتني
- اختبار ولكوكسن

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها : -

- هدف البرنامج : تأثير البرنامج العلاجي التكاملي في اضطراب الوسواس القهري

ولتحقيق هذا الهدف تمت صياغة الفرضيات التالية:

- الفرضية الاولى: لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في اضطراب الوسواس القهري بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة الضابطة

لغرض التحقق من هذه الفرضية تم استعمال اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاضطراب الوسواس القهري في المجموعة الضابطة وجد ان القيمة المحسوبة (٣٥) والقيمة الجدولية (١٤) عند مستوى (٠,٠٥) كما موضح في الجدول (٣)

جدول (٣)

نتيجة اختبار (ولكوكسن) لدرجات المجموعة الضابطة في مقياس الوسواس القهري في الاختبارين القبلي والبعدي

ت	درجات الاختبار		الفروق	رتب الفروق	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة w		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	القبلي	البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٢٠٨	٢١٤	-٦	٩	٤٣	٣٥	٣٥	١٤	٠,٠٥	الفروق غير دالة احصائياً
٢	٢٠٥	٢١٠	-٥	٧						
٣	٢٣٠	٢١٣	١٧	١١						
٤	٢٤٠	١٩٦	٤٤	١٢						
٥	٢١٩	٢٢٠	-١	٢						
٦	٢٠٧	٢٠٦	١	٢						
٧	٢٠١	١٩٩	٢	٤,٥						
٨	٢٠٨	٢٠٧	١	٢						
٩	١٨٦	١٩١	-٥	٧						
١٠	٢٠٨	٢٠٦	٢	٤,٥						
١١	٢٠٢	١٩٧	٥	٧						
١٢	٢٠٨	٢١٧	-٩	١٠						
المتوسط	٢١٠,١٧	٢٠٦,٣٣								
الانحراف	١٣,٩٩	٩,٠٥								

وعندما نقارن القيمة المحسوبة (٣٥) بالقيمة الجدولية (١٤) عند مستوى (٠,٠٥) نجد ان المحسوبة اعلى من الجدولية وهذا يشير إلى عدم وجود فرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الوسواس القهري للمجموعة الضابطة ، اذن تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة، وهذا يعود نتيجة لعدم تعرض افراد المجموعة الضابطة للبرنامج العلاجي التكاملي لذا لم يحدث اي تغيير في اضطراب الوسواس القهري ، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الهادي (٢٠١٨) والتي أظهرت ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس الوساوس القهرية (الهادي ،٢٠١٨،ص١٣٢).

- **الفرضية الثانية: لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في اضطراب الوسواس القهري بين الاختبارين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية**

لغرض التحقق من هذه الفرضية تم استعمال اختبار ولكوكسن لمعرفة دلالة الفرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لاضطراب الوسواس القهري في المجموعة التجريبية وجد ان القيمة المحسوبة (٠) والقيمة الجدولية (١٤) عند مستوى (٠,٠٥) كما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتيجة اختبار (ولكوكسون) لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس الوسواس القهري في الاختبارين القبلي والبعدي

ت	درجات الاختبار		الفروق	رتب الفروق	مجموع الرتب الموجبة	مجموع الرتب السالبة	قيمة w		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	القبلي	البعدي					المحسوبة	الجدولية		
١	٢٢٩	٦٠	١٦٩	١٠	٧٨	٠	٠	١٤	٠,٠٥	الفروق دالة احصائياً
٢	٢٢٥	٣٨	١٨٧	١٢						
٣	٢٠٤	١١٥	٨٩	٤						
٤	٢١٣	٩١	١٢٢	٦						
٥	٢٢٢	٧٨	١٤٤	٧						
٦	٢١٤	١٠٢	١١٢	٥						

٧	٢٢٠	١٨٦	٣٤	١					
٨	٢٢٠	٥٦	١٦٤	٩					
٩	٢٠٧	٥٥	١٥٢	٨					
١٠	٢١١	١٣٢	٧٩	٣					
١١	٢٤٧	٧١	١٧٦	١١					
١٢	٢١٦	١٦٢	٥٤	٢					
المتوسط	**٢١٩**	**٩٥.٥**							
الانحراف	**١١.٤٢**	**٤٥.٧٩**							

وعندما نقارن القيمة المحسوبة (٠) بالقيمة الجدولية (١٤) عند مستوى (٠,٠٥) نجد ان المحسوبة اقل من الجدولية وهذا يشير إلى وجود فرق بين الاختبارين القبلي والبعدي لمقياس الوسواس القهري ولصالح الاختبار البعدي، اذن ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة

وقد تعزو الباحثة ان هذا التغيير يعود الى تأثير البرنامج العلاجي التكاملي الذي جعل المتعالجين قادرين على التعامل مع مشكلاتهم واحباطاتهم التي يمرون بها يومياً، بعد تهيئة الجو النفسي الآمن واقامة العلاقة العلاجية على الاحترام والتقبل والتعاطف سهل للمتعالجين الإقبال على الجلسات العلاجية ، والمشاركة ، والتفاعل الإيجابي والتعبير عن الأفكار الوسواسية وقصصهم مع الوسواس بحرية واعطاء مساحات نفسية واسعة لهم لرؤية أنماط سلوكهم السلبية من نواحي مختلفة، وتوجيههم للحكم على مشكلاتهم اثر أثراً إيجابياً على استجابة المتعالجين وتفاعلهم مع الانشطة العلاجية، وقد يعود ذلك لان البرنامج العلاجي التكاملي متعدد الاساليب وذات فنيات توجهات نظرية مختلفة تعمل بشكل متكامل ساعدت المتعالجين على كيفية المعالجة والسيطرة على وساوسهم

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة حمزة العزازقة (٢٠٢١) والتي كان هدفها هو التعرف على فعالية برتوكول علاجي تكاملي في تحسين مستوى الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة تجريبية فأظهرت النتائج أن للبروتوكول العلاجي مستوى عالي من الفعالية ذات الدلالة الإحصائية العيادية في تحسين مستوى الإدراك البصري لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية (هندي ، ٢٠٢٢, ص ٣٥٣).

- **الفرضية الثالثة: لايوجد فرق ذو دلالة احصائية في اضطراب الوسواس القهري بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي**

لغرض التحقق من هذه الفرضية تم استعمال اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لاضطراب الوسواس القهري في الاختبار البعدي وجد ان قيمة مان وتني الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٢-١٢) تساوي (٣٧). كما موضح في الجدول (٥)

جدول (٥)

نتائج اختبار (مان وتني) لتعرف الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس الوسواس القهري في الاختبار البعدي

تسلسل الافراد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٦٠	٤	٢١٤	٢٢	٠	٣٧	٠,٠٥	دالة إحصائياً
٢	٣٨	١	٢١٠	٢٠				
٣	١١٥	٩	٢١٣	٢١				
٤	٩١	٧	١٩٦	١٤				
٥	٧٨	٦	٢٢٠	٢٤				
٦	١٠٢	٨	٢٠٦	١٧,٥				
٧	١٨٦	١٢	١٩٩	١٦				
٨	٥٦	٣	٢٠٧	١٩				
٩	٥٥	٢	١٩١	١٣				
١٠	١٣٢	١٠	٢٠٦	١٧,٥				
١١	٧١	٥	١٩٧	١٥				
١٢	١٦٢	١١	٢١٧	٢٣				
مجموع الرتب		٧٨		٢٢٢				
متوسط الرتب		٦,٥		١٨,٥				

قيمة مان وتني الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (١٢-١٢) تساوي (٣٧).

بما ان القيمة المحسوبة أقل من الجدولية، أذن هناك فرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الوسواس القهري في الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

وتشير النتائج التي توصل اليها البحث الحالي الى ان البرنامج العلاجي التكاملي قد ادى الى خفض الوسواس القهري لدى افراد العينة في المجموعة التجريبية من طلبة الجامعة فهذا مؤشر على تأثير هذا البرنامج العلاجي التكاملي بما يتضمنه من تدريبات وواجبات ساعدت افراد العينة على معرفة افكارهم المشوهة والمربكة وتأثيرها على سلوكهم وكذلك العمل المتواصل من قبل الباحثة لأجل مساعدتهم على تحديد وتحدي الأفكار والسلوكيات السلبية التي يتعرضون لها في الحياة اليومية.

كما ان العلاقة التفاعلية بين المعالجة والمتعالجين بما تتضمنه من احترام وتقبل وتهيئة فرص التعبير عن الأفكار بحرية أثراً إيجابياً على استجابة المتعالجين وعلى تفاعلهم مع البرنامج العلاجي.

فضلاً عن ان البرنامج العلاجي التكاملي اثر بشكل إيجابي وكبير في خفض الوساوس القهرية، بما تضمنه من سرد قصصي لمواقفهم واحداث حياتهم وتبادل المعلومات أثناء المناقشة اضافة الى الأنشطة الأخرى وما لها من أهمية في العملية العلاجية وبالتالي تزيد من إمكانية تعديل وتغيير الأفكار السلبية للمتعالجين.

- **الفرضية الرابعة: لايوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية في مقياس اضطراب الوسواس القهري بين الذكور والاناث في الاختبار البعدي**

ولتحقيق هذه الفرضية تم استعمال اختبار مان وتني للتعرف على دلالة الفرق بين المجموعة التجريبية في اضطراب الوسواس القهري بين الذكور والاناث في الاختبار البعدي وقد وجد ان قيمة مان وتني الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦-٦) تساوي (٥) والجدول (٦) يوضح ذلك

جدول (٦)

نتائج اختبار (مان وتني) لتعرف الفروق الوسواس القهري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية بحسب الجنس (ذكور – أناث)

تسلسل الافراد	الاناث تجريبية		الذكور تجريبية		قيمة U		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
	الدرجة	الرتبة	الدرجة	الرتبة	المحسوبة	الجدولية		
١	٦٠	٤	١٨٦	١٢	١٤	٥	٠,٠٥	غير دالة إحصائياً
٢	٣٨	١	٥٦	٣				
٣	١١٥	٩	٥٥	٢				
٤	٩١	٧	١٣٢	١٠				
٥	٧٨	٦	٧١	٥				
٦	١٠٢	٨	١٦٢	١١				
مجموع الرتب		٣٥		٤٣				
متوسط الرتب		٥,٨٣		٧,١٧				

قيمة مان وتني الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦-٦) تساوي (٥).

بما ان القيمة المحسوبة أعلى من الجدولية، أذن ليس هناك فرق بين الذكور والاناث للمجموعة التجريبية في مقياس الوسواس القهري في الاختبار البعدي.

ويمكن تفسير ذلك بانه لايوجد فرق بين الذكور والاناث من حيث تأثير البرنامج العلاجي التكاملي في اضطراب الوسواس القهري لدى افراد المجموعة التجريبية، لكون البرنامج ذات تأثير على الذكور والاناث دون تميز بينهما اي دون ان يكون مؤثر لدى فئة معينة بل اوضحت النتائج انه ذات تأثير على الجنسين .

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة Olatunji et al (2013) (2008) Rosa-Alcázar et al التي تشير على عدم وجود فرق بين الاناث والذكور تأثير العلاج السلوكي المعرفي في اضطراب الوسواس القهري (Eilertsen,2021,p.16)

- التوصيات Recommendations

وفقاً لنتائج البحث توصي الباحثة مایاتي :-

١- توجيه وزارة التعليم العالي بتقديم برامج وورش عمل توعوية وتنظيم مؤتمرات وندوات حول الاضطرابات النفسية والتعريف بها وبالحديد حول اضطراب الوسواس القهري ليتمكنوا من التعرف عليه وطريقة التعامل معه.

٢- اهتمام وسائل الاعلام بتعريف اعراض الاضطرابات النفسية ومنها اضطراب الوسواس القهري لكونه واسع الانتشار بين فئات المجتمع لأجل المتابعة وعدم تفاقم الاعراض وتطورها.

٣- ضرورة تطبيق البرنامج العلاجي في الوحدات الارشادية في الجامعات والمراكز التأهيلية والعيادات النفسية لمعالجة الافراد الذين يعانون من اضطراب الوسواس القهري.

٤- ضرورة تدريب وتأهيل متخصصين في مجال علم النفس لغرض التطبيق المستمر للبرنامج العلاجي التكاملي في مواجهة مشكلات الحياة.

- المقترحات Suggestions

استكمالاً للبحث الحالي تقترح الباحثة مايلي:-

١- اجراء دراسات اخرى تتناول تأثير البرنامج العلاجي التكاملي في اضطرابات اخرى كاضطراب الكرب مابعد الصدمة، الاكئتاب.

٢- اجراء دراسة حول مدى فعالية البرنامج التكاملي والبرنامج العلاجي الماوراء معرفي في اضطراب الوسواس القهري.

٣- اجراء دراسة مماثلة على عينات اخرى من شرائح مختلفة من المجتمع كالمراهقين مثلاً.

المصادر

- ابو ستيت، رشا احمد محمد احمد (٢٠١٧). **العلاج العقلاني لخفض اضطراب الوسواس القهري** . ط١ ، القاهرة ، مصر، المكتب العربي للنشر
- الغامدي، حصة بنت مسفر(٢٠١٩). **الوسواس القهري دليل تثقيفي للمصابين وذويهم.** مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر
- الهادي ، تهاني عبد (٢٠١٢). اضطراب الوسواس القهري وعلاجه المعرفي السلوكي. ط١، القاهرة , مؤسسة العلياء للنشر
- هندي ، محمد علي شحاتة (٢٠٢٢). **استخدام العلاج التكاملي لخفض حدة اضطراب المسلك لدى عينة من الصم زارعي القوقعة.** مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد السادس والاربعون , ص٣٣٥-٤١٨
- American Psychiatric Association .(2022**). Diagnostic and statistical manual of mental disorders**.(fifth edition),(text revision).
- Bystritsky,A.,Liberman,R.,Hwang,S.,Wallace,C.J.,Vapnik,T., Maindment, K.,Saxena,S.(2001).**Social functioning and quality of life comparisons between obsessive-compulsive and schizophrenic disorders**. Depress. Anxiety. 14, 214– 218.
- Castonguay,L.G.(2006).**Personal Pathways in Psychotherapy Integration** . Penn State University, Department of Psychology, Journal of Psychotherapy Integration, Vol. 16, No. 1, 36–58.
- Chaudhary,s.,Singh,A.P.,&Varshney,A.(2022).**Psychodynamic Perspective of Sexual Obsessions in Obsessive-Compulsive Disorder**.journals sagepub , Annals of Neurosciences 29(2-3) 159–165.
- Finnerty,M.(2014). **How Do Integrative Psychotherapists Integrate? A Qualitative Exploration of Tales from the Trenches**. Middlesex University and Metanoia Institute, Psychotherapy by Professional Studies Doctorate.
- Markarian, Y.,Larson,M. J.,Aldea, M. A., Baldwin,S. A.,Good, D., Berkeljon, A.,McKay,D.(2010).**Multiple pathways to functional impairment in 85 obsessive-compulsive disorder**. Clinical Psychology Review, 30(1), 78-88.
- Hirschtrit .M.E., Bloch.M.H., &Mathews.C.A.(2017**). Obsessive-Compulsive Disorder Advances in Diagnosis and Treatment**. American Medical Association, 317(13):1358-1367.
- Justin,(2008). **Integrative Psychotherapy Constructing Your Own Integrative Approach to Therapy**. CHAPTER 19 .
- Lack ,c.w. (2015). **Obsessive-Compulsive Disorder: Etiology**. Phenomenology, and Treatment, Published by Onus Book.

- Lampropoulos, K.G. (2006). **The next generation of SEPI: Integrationists from the get go.** Journal of Psychotherapy Integration, 16 (1), pp. 1-4.
- Markarian, Y.,Larson,M. J.,Aldea, M. A., Baldwin,S. A.,Good, D., Berkeljon, A.,McKay,D.(2010).**Multiple pathways to functional impairment in 85 obsessive-compulsive disorder**. Clinical Psychology Review, 30(1), 78-88.
- Mokmeli,Z.,Neshat-Doost.H.T.,Asgari.K.,Abedi.M.R.(2013). **development of A novel integrative psychological treatment for obsessive compulsive disorder: combination of narrative therapy**.solution-focused therapy, acceptance and commitment therapy and cognitive behavioral therapy with exposure and response prevention, interdisciplinary journal of contemporary research in business.
- Maulidiena,M.S. (2022). **The Experience of Obsessive Compulsive Disorder Among Young Adults in Indonesia**. A Master Thesis,Clinical Health Psychology, At Lithuanian University of Health Sciences Psychology.
- Newman, M. G., Castonguay, L. G., Borkovec, T. D., & Molnar, C. (2004). **Integrative psychotherapy**. In R. G. Heimberg, C. L. Turk & D. S. Mennin (Eds.), Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice (pp. 320-350). New York, NY: Guilford Press.
- Norcross,J.S.,& Goldfried,M. R. (2005).**Handbook of psychotherapy integration(2nd ed.)**,New York: Oxford University Press.
- Shavitt,R.G.van,O.A. Heuvel ,D., Lochner, C.,Reddy ,Y.C.J., Miguel,E.C.,& Simpson,H.B. (2022). **Editorial Obsessive-compulsive disorder (OCD) across the lifespan: Current diagnostic challenges and the search for personalized treatment** . New York University, United States.

أثر انموذجي كولب وبكستون في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ علم النفس لدى طلاب الصف الخامس الادبي

أ.م.د ناطق سعيد غايب

الكلية التربوية المفتوحة / ديالى

Dr.natik64@gmail.com

أثر انموذجي كولب وبكستون في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ علم النفس لدى طلاب الصف الخامس الادبي

أ.م.د ناطق سعيد غايب

الملخص

ولتحقيق من هدف البحث اختار الباحث اعدادية ابي حنيفة النعمان للبنين وبشكل قصدي تمثل المجموعات الثلاث وبلغ عدد طلاب الشعب الثلاث (٩٤) طالباً، وكانت المجموعة التجريبية الاولى عدد طلابها (٣١) طالباً ، والمجموعة التجريبية الثانية عدد طلابها (٣٢) طالباً ، والمجموعة الضابطة عدد طلابها (٣١) طالباً اختبار الباحث تصميم المجموعات المتكافئة ذات الضبط الجزئي من نوع الاختبار البعدي لأكساب مفاهيم مبادئ علم النفس ، كافأ الباحث بين مجموعات البحث الثلاث بمتغير الذكاء. اعد الباحث ثلاث خطط لتدريس مجموعات البحث فكان انموذج (كولب) للمجموعة التجريبية الاولى وانموذج (تكستون) للمجموعة التجريبية الثانية . وأما المجموعة الضابطة فكانت بالطريقة الاعتيادية. وكان عدد فقرات الاختبار لأكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس (٣٠) فقرة يكون من نوع اختيار من متعدد ثم استعمل الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة وهي (تحليل التباين الاحادي وطريقة شيفية) ، اسفرت نتائج البحث بتفوق المجوعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة ، وتفوق المجموعة التجريبية الاولى وعلى المجموعة الضابطة .

الكلمة الافتتاحية : انموذج (كولب وبكسستون) .

((The effect of the Kolb and Buxton models on the acquisition of concepts in the principles of psychology subject for fifth grade students))

To achieve the goal of the research, the researcher intentionally chose Abu Hanifa Al-Numan Preparatory School for Boys to represent the three research groups. The number of students in the three subjects was (94), the first experimental group had (31) students, the second experimental group had (32) students, and the

control group had (31) students. The researcher tested the design of equal groups with partial control of the type of post-test to acquire the concepts of psychological principles. The researcher rewarded the three research groups with the intelligence variable. The researcher prepared three plans for teaching the research groups: the Kolb model for the first experimental group and the Texton model for the second experimental group. The control group was in the usual way. The number of test items to acquire the concepts of psychological principles was (30) multiple-choice items, then the researcher used appropriate statistical methods, namely (one-way analysis of variance and Schiffe method). The results of the research resulted in the superiority of the second experimental group over the first experimental group and the control group, and the superiority of the first experimental group over the control group.

Key Words: Kolb and Buxton model

مشكلة البحث :

من المشكلات التي تواجه المؤسسات التربوية بصورة عامة ، ومدارس الاعداديات بصورة خاصة هي استعمال طرائق تدريس تقليدية لا تراعي بيئة المتعلمين بمحاكاة قدراتهم العقلية نحو تعليمهم للمادة الدراسية مما يولد اتجاهات سلبية لديهم (ابو رياش : ٢٠٠٨ : ٩) ، وعند ذلك لا يمكن لمدرس المادة ان يواكب التقدم والتطور في مجال التعليم ، ولا يمكن مساعدة الطلاب في اكتساب المهارات والمعارف والمفاهيم الا من خلال العمل بأساليب واستراتيجيات وطرائق حديثة ناجحة تسهم في رفع مستوى العملية التربوية (الهاشمي ، والدليمي : ٢٠٠٨ : ٢٧) , وهذا ما اشارت اليه المؤتمرات والندوات التي عقدت عام (٢٠٠٥) في العراق والتي أكدت بأستعمال استراتيجيات حديثة تواكب التطورات العلمية .

(المؤتمر الحادي عشر للتربية والتعليم : ٢٠٠٥ : ١١)

ومن ذلك تنبثق فكرة البحث الحالي ، فقد صاغ الباحث لمشكلة البحث سؤالين :

١- هل أن أثر انموذج (كولب) يسهم في زيادة رفع مستوى اكتساب المفاهيم لمبادئ علم النفس لدى طلاب الخامس الادبي .

٢- هل أن أثر انموذج (بكستون) يسهم في زيادة اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس لدى طلاب الصف الخامس الادبي .

أهمية البحث :

ولأهمية طبيعة دراسة المفاهيم واكتسابها تبدأ منذ مرحلة الطفولة وتقوم على الادراك الحسي والملاحظة واثارة الانتباه حول الاشياء والاشخاص والاحداث (صالح : ٢٠٠٦ : ٨٤) ، ولهذا يسعى المربون لتحقيق عملية اكتساب المفاهيم من خلال المواقف التعليمية المختلفة لكافة المراحل الدراسية (الجبوري : ٢٠٠١ : ٢) ، وهي وسيلة تعطي تحفيز لعملية النمو الذهني في معرفة الكثير من الاشياء وتفسيرها .

(زيتون : ٢٠٠٤ : ٨٤)

وبما ان المادة في مبادئ علم النفس تسهم على دراسة سلوك وظواهر نفسية بهدف الوصول الى قواعد وقوانين لفهم المفاهيم والتحكم بها . (البكري ، وعجور : ٢٠١١ : ٢٢) مما يجعل عملية اكتسابها في المرحلة الاعدادية يتطلب تغييراً واضحاً في استعمال انموذج تعليمي يسهم في تفعيل اثر تعليم المفاهيم وانتقاله الى مواقف جديدة ، والربط ما بين تعليم المفهوم السابق وتعليم المفهوم اللاحق وتثبيته في الذاكرة ، وتكوين بنى معرفية منظمة لعقول الطلاب (ياسين ، وراجي: ٢٠١٢: ٤٧) وان اكتسابهم للمفاهيم يتم ذلك حينما يمرون بعمليات منها التنبؤ بما يمكن ان يحدث عند موقف معين، والتفسير بما يحدث في ضوء علاقات تحدد طبيعة ذلك المفهوم ، وحل المشكلات المرتبطة بالمفهوم . (سلامة : ٢٠٠٥ : ١٨) ، وفضلاً عن ذلك تقوم المفاهيم بتزويد الطلاب بنوع من الثبات عندما يتعامل مع مثيرات البيئة المتنوعة وتمكنه من معالجة الافكار والاشياء والحوادث. (الحيلة : ٢٠١٤ : ١٩٩) .

فكان خيار الطالب محور العملية التعليمية هو انموذج (كولب) الذي يعمل وفق اساليب تعليمية ذي بعدين هما :

الاول : ادراك المعلومات الذي يتكون من الخبرات المحسوسة .

الثاني : معاجلة معلومات الملاحظة التأملية .

(الحديد، وجمال : ٢٠٠٥ : ٦٦) (Lu,tal, ٢٠٠٧ : ١٨٨)

خطوات الاساليب التعليمية عند (كولب) :

١- الفهم التباعدي : يميلون اصحاب هذا النمط على توليد الافكار من خلال جلسات العصف الذهني ، ويميلون بحرصهن نحو التغذية الراجعة ، وان تقدم لهم المعلومات بطريقة مرتبة ومتسلسلة لمعرفة مفاهيم المادة الدراسية .

(عبدالحميد : ٢٠١١ : ٩٦)

٢- الفهم الاستيعابي : يميلون اصحاب هذا النمط الى التعليم عن طريق المحاضرات وفق العروض السمعية والبصرية مهتمين بالافكار والمفاهيم المجردة ، (الكبيسي: ٢٠١٤ : ٩٨)

٣- الفهم التقاربي : يميلون اصحاب هذا النمط الى الاكتشاف والاستقصاء لحل المشكلات ، ولهم القدرة على اتخاذ القرارات المنطقية بمحاكاة معرفة المفاهيم . (علي ، ووسام : ٢٠١٤ : ٦٩)

٤- الفهم التوائمي : يميلون اصحاب هذا النمط على العمل ضمن فريق واحد لغرض الاكتشاف وحل المشكلات بالاعتماد على معلومات الاخرين من حيث تفسيرهم للمفاهيم .

(الكبيسي: ٢٠١٤ :٩٩) .

وأمّا انموذج (بكستون) فهو يعد أحد النماذج الخاصة لتعليم المفاهيم واكتسابها مبنية على مستويات الفهم باجراءات تعلمية منظمة وفق الخطوات والاساليب التي جاء بها ((بكستون)) (الساعدي : ٢٠١١ : ٩)

خطوات اساليب الفهم التعليمية عند (بكستون) :

١- الفهم الالي : وهو يعتمد على طبع المعلومات بالذاكرة وتقوى وتعزز بالتمرين والتكرار على حفظها. (١٣ : ٢٠٠٢ : Kastberg)

ويكون نوع التعلم فيه هو تعلم استقبالي لتعلم ذي معنى لـ (أوزبل) وتقدم للطالب المادة التعليمية بشكل نهائي وتحفظ عن ظهر قلب . (الزغلول، وعماد : ٢٠٠٧ : ١٢٠)

٢- الفهم بالملاحظة : وهو يعتمد على التعرف والتمييز بين انماط ومواقف مفهومة سابقاً وبين الملاحظة التي تعمل على اكتسابهم للمعرفة باستخدام حواسهم الخمسة مما يؤدي ذلك الى الانتباه بشكل كبير بإدراك المتغيرات اثناء عرض قضية جديدة .
(العبسي : ٢٠٠٩ : ١٩)

٣- الفهم التبصري : وهو يعتمد فهم العلاقات بين المفاهيم الاولية والثانوية ، وهنا يتعلم الطالب الخطط والطرائق والاساليب لغرض ربط بين علاقات المفاهيم للمراحل المختلفة بحل مشكلاتهم عن طريق الاستنتاج .
(الشارف : ١٩٩٦ : ٢٩)

٤- الفهم الشكلي : وهو نوع يختص بالبراهين ، ويختص بالتعبيرات النظرية لمفاهيم الافكار، وهو نوع من اسلوب المدرس الذي يتبعه لغرض اقناع طلابه . (Buxton : 1978 : 36)

ومن هنا تنبثق أهمية الدراسة الحالية بما يلي :

١- توظيف أهمية المفاهيم في المادة الدراسية .

٢- تعد مبادئ علم النفس ركناً أساسياً من اركان العلوم الانسانية من خلال تقديم المعرفة بما يتعلق بالسلوك الانساني .

٣- اهمية استعمال نماذج تعليمية حديثة والتي تؤدي على ان المتعلم هو محور عملية التعلم والتعليم .

٤- أهمية انموذجي (كولب وبكستون) في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ علم النفس واكتساب الخبرات والمعارف .

٥- اهمية المرحلة الاعدادية كونها تمثل حلقة مهمة في سلسلة المراحل التعليمية وصولاً الى مرحلة التعليم الجامعي .

هدف البحث :

يهدف البحث الحالي تعرف أثر انموذجي (كولب وبكستون) في اكتساب مفاهيم مادة مبادئ علم النفس لدى طلاب الخامس الادبي .

فرضيات البحث :

١- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية الاولى الذين سيدرسون وفق انموذج كولب ، وبين درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين سيدرسون وفق انموذج بكستون في اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس .

٢- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية الاولى الذين سيدرسون وفق انموذج كولب ، وبين درجات المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفق الطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس.

٣- ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات المجموعة التجريبية الاولى الذين سيدرسون وفق انموذج بكستون، وبين درجات المجموعة الضابطة الذين سيدرسون وفق الطريقة التقليدية في اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس.

حدود البحث :

١- اعدادية ابي حنيفة النعمان التابعة لمديرية تربية ديالى / المقدادية .

٢- عينة من خلال طلاب الصف الخامس الادبي .

٣- العام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١) الفصل الدراسي الثاني .

٤- كتاب مبادئ علم النفس للصف الخامس الاعدادي ط٢٠١٩ ، خليل ابراهيم رسول واخرون .

تحديد المصطلحات :

١- الاثر :

عرفه (يحيى ٢٠١٢) بأنه : ((هو التغيير الذي يحدث للمتغير المستقل بمتغير التابع).
(يحيى ، ٢٠١٢ : ٣٠٢)

التعريف الاجرائي للباحث : هو ما يحدث من تغير وفق نتائج اختبار المفاهيم بمبادئ علم النفس لمادة طلاب الصف الخامس الادبي .

٢- انموذج كولب :

عرفه (بدوي ٢٠١٠) بأنه :((هو مكون من اربع مراحل متتابعة وفق مخطط تعليمي تبدأ بالخبرة الذاتية والخبرة الفعلية ثم التأمل وبعدها التطبيق النظري)) .
(بدوي : ٢٠١٠ : ٣٤)

٣- انموذج بكستون :

عرفه (الساعدي ٢٠١١) بأنه : ((اجراءات تعليمية وخطوات مرتبة قائمة على الفهم)).
(الساعدي : ٢٠١١ : ٩)

التعريف الاجرائي للباحث : هو طريق يرسمه المدرس لغرض توصيل المادة للطلاب بأسلوب واضح ومحدد لتحقيق اهداف تدريسية قد عدها سابقاً .

٤- الاكتساب :

عرفه (ابو جادو ٢٠٠٣) بأنه : ((بداية يتعلم الفرد يحدث تغيراً ملموساً في سلوكه ليصبح جزء من حصيلته)) . (ابو جادو : ٢٠٠٣ : ٤٢٤)

التعريف الاجرائي للباحث : هو التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلمين اثناء الاجابة عن اختبار اكتساب المفاهيم المعد لغرض التجربة .

٥- المفهوم :

عرفه (مرعي ومحمد ٢٠٠٩) بأنه : ((صورة ذهنية لكلمة او مجموعات من الكلمات لم لها من مؤشرات وسمات تعم في الطواهر النفسية)) .
(مرعي ومحمد : ٢٠٠٩ : ١١)

التعريف الاجرائي للباحث : هو مجموعة من الاشياء تتولد في عقلية الطلاب لتكون لهم دلالات ومحددات تمثل ظاهرة معينة حينما تعرض امامه من محتوى مادة مبادئ علم النفس

٦- الصف الخامس الاعدادي :

عرفتها (وزارة التربية ١٩٩٣) بأنه : ((المرحلة الدراسية التي تأتي بعد المرحلة المتوسطة وتسبق المرحلة الجامعية)) . (وزارة التربية : ١٩٩٣ : ١١)

الفصل الثاني : دراسات سابقة

١- دراسة (مؤنس ٢٠١٥)

هدفت الدراسة لتعرف ((أثر انموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها ، وكانت عينة الدراسة (٦٧) طالب ، فكان (٣٣) طالباً للمجموعة التجريبية ، و (٣٤) طالباً للمجموعة الضابطة ، صمم الباحث اختباراً لأكساب المفاهيم الجرافية بلغ (٥٠) فقرة من الاختبار الموضوعي ، استخدم الباحث االختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ، فكانت نتائج الدراسة لتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتسابها للمفاهيم والاحتفاظ بها . (مؤنس : ٢٠١٥ : ٢٠٩)

٢- دراسة (محمد علي ٢٠١٩)

هدفت الدراسة الى تعرف ((أثر استراتيجية واكس في اكتساب المفاهيم النفسية وعادات العقل المنتجة لدى طلة كلية التربية في مادة علم النفس التربوي)) ، بلغت عينة الدراسة (٧٣) طالباً وطالبة , فكانت شعبة (ب) هي المجموعة التجريبية وعددها (٣٨) طالباً وطالبة ، واما شعبة (أ) هس المجموعة الضابطة وعددها (٣٥) طالباً وطالبة ، كافأت الباحثة بين المجموعتين في متغير (الذكاء والمعرفة السابقة) , ثم قامت الباحثة باعداد اختباراً في اكتساب المفاهيم النفسية وكذلك مقياساً للعادات العقلية، ثم تحققت الباحثة من الخصائص السايكومترية ، ثم اخذت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فاسفرت نتائج الدراسة الى:

- تميز المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار اكتساب المفاهيم النفسية .
- ليس هناك اثراً لأستراتيجية واكس في العادات العقلية لكلا المجموعتين .

(محمد علي : ٢٠١٩ : ٢٠٣)

الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته

اولاً : منهج البحث :

اعتمد الباحث المنهج التجريبي الملائم لتحقيق هدف بحثه لغرض تحقيق نجاح البحوث من حيث المكان والزمان والظروف المحيطة بها (الجابري وداود : ٢٠١٣ : ٩٣) ، كما يعمل لحل مشكلات تعليمية بأسلوب علمي لغرض التأكد والتحقق بالفرضيات المطروحة لمجال علم النفس .

(ملحم : ٢٠١٠ : ٤٢٢)

اتبع الباحث تصيماً اجرائياً لذي الضبط الجزئي (المجموعتان التجريبيتان والمجموعة الضابطة) وفق الاختبار البعدي ليتلائم مع الدراسة ، والشكل (١) يشير ذلك .

المجموعة	المتغير مستقل	المتغير تابع
تجريبية اولى	انموذج كولب	اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس
تجريبية ثانية	انموذج بكستون	
ضابطة		

ثانياً : عينة الدراسة :

تمثل جزء من مجتمع له خصائص مشتركة ، وغايتها تعميم نتائج الدراسة الى مجتمع أكبر وواسع .

(ابو حويج : ٢٠٠٤ : ١٠٨)

لقد اختبار الباحث مدرسة اعدادية ابي حنيفة النعمان للبنين بأسلوب قصدي كونها تحتوي على ثلاث شعب للصف الخامس الادبي ، ثم وزعت الشعب الثلاث عشوائياً ، فجاءت شعبة (ب) للمجموعة التجريبية الاولى والتي سوف تدرس وفق انموذج (كولب) وعدد طلابها (٣١) طالباً ، وكانت شعبة (ج) للمجموعة التجريبية الثانية والتي سوف تدرس وفق انموذج (بكستون) وعدد طلابها (٣٢) طالباً ، وامّا شعبة (أ) تمثل المجموعة الضابطة والتي سوف تدرس وفق الطريقة الاعتيادية (التقليدية) وعدد طلابها (٣١) طالباً ، وبهذا بلغ عينة الطلاب للشعب الثلاثة (٩٤) طالباً .

ثالثاً : تكافؤ مجموعات الدراسة :

بالرغم من ان اختيار مجموعات البحث عشوائياً من مجتمع الدراسية بأنه يحقق قدراً عالياً من التكافؤ إلا ان الباحث حرص قبل البدء بتنفيذ الدراسة (التجربة) من تحقيق التكافؤ في متغير اختبار الذكاء (Raven) لمجاميع الدراسة الثلاث ، فكان الاختبار من (٥٠) فقرة تم توزيعها لمجاميع الدراسة الثلاثة ، وكان عملية تصحيح الاختبار بواقع (درجة واحدة لكل سؤال) . وعندما تم التأكد من اجابات الطلاب ومن ثم احتساب معاملتها احصائياً وجدول (٢) يبين ذلك .

جدول (٢) درجات اختبار الذكاء لمجموعات البحث الثلاث

المجموعة	عدد الطلاب	وسط حسابي	انحراف معياري
تجريبية اولى	٣١	٣٥,٠٦	٨,٤٢
تجريبية ثانية	٣٢	٣٣,٤٨	٩,٣١
ضابطة	٣١	٣٣,٨٤	٨,٤٨

وفي ضوء نتائج تحليل التباين الاحادي تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمجموعات الدراسة (البحث) الثلاث فكانت القيمة التائية المحسوبة (٠,٥٧) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية وهي (٣,٠٧) بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٢ – ٩٢) جدول (٣) يشير الى ذلك .

جدول (٣) تحليل التباين الاحادي لأختبار الذكاء لمجموعات الدراسة

تباين	مجموعة المربعات	درجة حرية	متوسط مربعات	قيمة تائية		مستوى دلالة
				محسوبة	جدولية	
بين المجموعات	١٧٧٦,٤	٢	١٧٧٦,٤	٠,٥٧	٣,٠٧	غير دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
داخل المجموعات	٥٧٢٠,٨	٩٢	٣٨,٣٩			
مجموع	٧٤٩٧,٣	٩٤				

رابعاً : مستلزمات الدراسة (البحث) :

١- تحديد محتوى المادة العلمية :

هي الموضوعات المقرر تدريسها الفصل الاول (تعريفات مبادئ علم النفسم ، مدارس علم النفس، فروع علم النفس) والفصل الثاني (الشخصية الانسانية ، النظريات ، الانفعالات والدوافع وعلاقتها بالسلوك ، الذكاء) .

٢- صياغة الاغراض السلوكية :

وهي اهداف سلوكية تساعد المدرس في تحديد ظروف تعليم مناسب (سلامة : ٢٠٠١ : ٦٦) يمكن ملاحظة وقياس سلوك معين متوقع من الطالب ان يكون قادراً بادائه بعد انتهائه من تدريس موضوع ما (دخل الله :٢٠١٥ : ٢٠) والذي يمكن تقويمه بعد ان يمر المتعلم بخبرة تعليمية معينة ننشد الوصول اليها في الحياة المدرسية وهي المحصلة النهائية في العملية التربوية .

(المكدمي : ٢٠١٦ : ١٢٣)

ووفق هذا صمم الباحث اهدافاً سلوكية ضمن طبيعة المفاهيم النفسية في المنهج المقرر تدريسه ، اذا كان عددها (١٠) مفاهيم ، وقد صاغ الباحث (٣٠) هدفاً سلوكياً لتلك

المفاهيم استعملت في اعداد اختباراً في اكتساب المفاهيم ، وللتحقق من سلامة الفقرات تم عرضها الى مجموعة من خبراء ومحكمين القياس والتقويم ومناهج طرائق التدريس ملحق (١) يبين ذلك .

٣- اعداد خطط تدريسية :

وهي اجراءات تعطي اهمية لنجاح العلمية التدريسية في تنفيذ اهداف الدرس (عطية :٢٠٠٨ : ٧٢) ، فيعمل المدرس الى تحضيرها ذهنياً وكتابياً قبل الشروع بالدرس لفترة كافية اجل تحقيق اهداف محددة (صبري ، ٢٠١٣، ٢٣٣)

اعد الباحث مجموعة من الخطط التدريسية من كتاب مادة مبادئ علم النفس للصف الخامس الادبي وفق انموذج كولب وبكستون والطريقة الاعتيادية تم عرضها الى مجموعة من الخبراء المختصين في المناهج وطرائق تدريسها للافادة من ارائهم ومقترحاتهم ، ملحق (١) يبين ذلك .

خامساً : اداة البحث :

هي طريقة موضوعية يجمع بها البيانات وفق اسئلة البحث . (ابو جادو :٢٠٠٦ :٣٩٨)

١- اعداد اختبار اكتساب المفاهيم :

هي اجراءات منظمة لتحديد ما يتعلمه الطالب ، وهي وظيفة تقويمية ختامية تعليمية متكاملة ومتفاعلة في العملية التعليمية في ضبط وتنفيذ التخطيط ثم وصولاً لتقويم الاداء (ابو جادو : ٢٠١١ : ٤١١) لذا قام الباحث بالاعتماد على محتوى المادة العلمية من كتاب مبادئ علم النفس من اجل اعداد اختباراً لإكتساب مفاهيم علم النفس ، وكان هذا الاختبار موضوعي من نوع الاختيار من متعدد فهو اوسع انماط الاختبارات تستعمل بالبحوث التجريبية لانه يتصف بالصدق والدقة وسهولة الاستعمال . (دعمس : ٢٠١٠ : ٧٣) .

اذ كانت فقرات اختبار عملية الاكتساب هو (المفهوم تعريفه ، المفهوم تمييزه ، المفهوم تطبيقه) وقد بلغ مجموع فقرات الاختبار (٣٠) فقرة اختبارية تمثل (١٠) فقرات لقياس

مفهوم التعريف و(١٠) فقرات لقياس مفهوم التمييز ، و (١٠) فقرات لقياس مفهوم التطبيق ، ثم قام الباحث بعرض الاختبار الى مجموعة من الخبراء والمختصين للتأكد من صلاحية الاختبار من حيث صحتها وشمولها وبعد الموافقة اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق وهو يعد مؤشراً واضحاً للصدق الظاهري ملحق (١) يبين ذلك .

٢- صدق الاختبار : فهو من المعايير ذات الاهمية في جودة الاختبار اذا كان المقياس يقيس فعلاً ما تم اعداده بقياس ما وضع لقياسه . (ميخائيل : ٢٠١٥ : ٨٦)

٣- الصدق الظاهري : هو الرؤية العامة للأداة بضوء نوع الفقرات وكيفية صياغتها وقياسها يكون ضمن احكام المختصين بتوافق تقديراتهم على درجة قياس الاختبار (الضامن : ٢٠٠٧ : ١١٣) ، وقد تم التوصل الى هذا النوع من الصدق عن طريق عرض الاختبار الى مجموعة من المختصين والمحكمين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (١) ومن ثم اصبح الاختبار النهائي مكوناً من (٣٠) فقرة اختبارية ملحق (٢) يبين ذلك .

٤- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية :

طبق الاختبار على عينة عددها (١٠٠) طالب من اعدادية المقدادية للبنين والهدف من ذلك هو :

أ- تحديد فقرة الاختبار وفق (مستوى الصعوبة والقوة التمييزية للفقرة ، والفاعلية للبديل الخاطئة ، ولثبات الاختبار) .

ب – التأكد من الزمن للأختبار المستغرق ، فكان الوقت في الاجابة وفق المعادلة :

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{مجموع زمن اجابات الطلاب}}{\text{عدد الطلاب}} = ٣٥ \text{ دقيقة .}$$

٥- اختبار اكتساب المفاهيم النفسية بصيغتها النهائية :

يتكون الاختبار من (٣٠) فقرة اختبارية موضوعية من نوع الاختبار من متعدد ولكل فقرة من الاختبار (٤) بدائل، ويصحح الاختبار باعطاء درجة واحدة للفقرة الصحيحة و (صفراً) لكل فقرة خاطئة، ويكون الدرجة الكلية للأختبار (٣٠) درجة .

٦- تطبيق الاختبار : طُبِقَ الاختبار لمجموعات البحث الثلاث في وقت انتهاء المواضيع المخصصة لهم من الفصل الدراسي الاول بتاريخ (٢٠٢٢/٥/٥) المصادف يوم الاربعاء وفي وقت واحد ، وقد استعانة الباحث بمدرسين المادة عند تطبيق الاختبار.

٧- الوسائل الاحصائية : اخذ الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لاجراءات البحث :

- التحليل التباين الاحادي (ANOVA) .
- المربع كاي (كا^{٢}) .
- معامل صعوبة فقرات الاختبار للمفاهيم .
- معامل سهولة فقرات الاختبار للمفاهيم .
- قوة تمييز الفقرات لإختبار المفاهيم .
- فاعلية البديل الخاطئ .
- طريقة شيفية .

عرض النتائج وتفسيرها :

عرض النتائج : بعد الانتهاء من تحليل نتائج البحث اتضح ان درجات المجموعة التجريبية الاولى (٣٥,٦١) درجة ودرجات المجموعة التجريبية الثانية (٣٩,٠٤) درجة ، ودرجات المجموعة الضابطة (٢٨,٤٩) درجة جدول (٣) يشير ذلك .

الوسيط الحسابي وانحراف المعياري للمجموعات الثلاث من اختبار اكتساب المفاهيم

المجموعات	الوسط الحسابي	انحراف معياري
تجريبية اولى	٣٥,٦١	٨,١٠

تجريبية ثانية	٣٩,٠٤	٥,٩١
الضابطة	٢٨,٤٩	٧,٦١

وللتحقق من صحة الفرضيات ولمعرفة الفروق الاحصائية ، استعمل الباحث تحليل تباين احادي ، فاصبح هناك فرقاً ذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاثة للبحث ، فاصبحت القيمة التائية المحسوبة هي (٣٢,٩١) أكثر من القيمة الثانية وهي الجدولية البالغة (٣,٠٧) ودرجة حرية (٢-٩٢) وجدول (٤) يشير ذلك .

التحليل التباييني للمجموعات الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم لمادة علم النفس البعدي

التباين	مجموعة المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة تائية		مستوى دلالة
				محسوبة	جدولية	
بين المجموعات	٧٩,٢٣	٢	٧٩,٢٣	٣٢,٩١	٣,٠٧	غير دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
داخل المجموعات	٦٧٠٩,٩١	٩٢	٤٥,٠٣			
مجموع	٧٤٩٧,٣					

ولتحقيق من الجدول اعلاه تين بأن ترفض الفرضيات الصفرية التي تشير على انه (لا يوجد هناك فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المجموعات الثلاث في اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس ، ولغرض معرفة الفروق بين مجموعات البحث الثلاث استخدم الباحث طريقة شيفة ، وجدول (٥) يشير ذلك .

موازنة بين القيمة المحسوبة والقيم الجدولية والحرجة لمجموعات البحث الثلاث للاختبار بعدي لمبادئ علم النفس .

المجموعات	الوسط الحسابي	شيفة الحرجة
الاولى والثانية	٣,٨٢	
الاولى والثالثة	٧,١٢	٣,٦٨
الثانية والثالثة	١٠,٥٥	

ومن خلال نتائج طريقة شيفية تبين ما يلي :

١- ان هناك اختلافاً ذا دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بانموذج (بكستون) وبين درجات المجموعة التجريبية الاولى التي درست بانموذج (كولب) ، فجاءت قيمة شيفية المحسوبة (٣,٨٢) اكثر من قيمة شيفية الحرجة وهي (٣,٦٨) لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

٢- ان هناك اختلافاً ذا دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية الاولى التي دُرست بانموذج (كولب) وبين درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية فجاءت قيمة شيفية المحسوبة (٧,١٢) اكثر من قيمة شيفية الحرجة وهي (٣,٦٨) لصالح المجموعة التجريبية الاولى .

٣- ان هناك اختلافاً ذا دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية الثانية التي دُرست بانموذج (بكستون) وبين درجات المجموعة الضابطة التي دُرست بالطريقة الاعتيادية ، فجاءت قيمة شيفية المحسوبة (١٠,٥٥) اكثر من قيمة شيفية الحرجة وهي (٣,٦٨) لصالح المجموعة التجريبية الثانية .

نتائج البحث :

من خلال تحقيق النتائج اتضح بتفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة ، وتفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة الضابطة وبهذا ترفض الفرضيات الصفرية النى تشير على (ليس هناك فروق ذا دلالة

احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين درجات مجموعات البحث الثلاث في الاختبار البعدي لأكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس ، وذلك يعود الى الاسباب التالية :

١- فاعلية انموذج بكستون يشد انتباه الطلاب مما يولد لديهم افكار في عملية التعليم .

٢- يعد انموذج بكستون نموذجاً يؤكد على التدرج والتدريب الى زيادة اكتساب المفاهيم وتحسين مستوى اداء الطلاب .

٣- في تطبيق المعرفة المكتسبة من خلال انشطة الحياة الواقعية وشعورهم نحو التعلم .

٤- انموذج بكستون في كيفية ربط المفاهيم النفسية مع بعضها البعض وفق نشاطهم الذهني

٥- ان توظيف انموذجي (بكستون وكولب) وفاعليتهما في اكتساب مفاهيم مبادئ علم النفس هو توجه تدعوا اليه التربية الحديثة ولاسيما في حاضرنا هذا من خلال التفوق الذي ظهر لطلاب المجموعتين التجريبيتين الاولى والثانية على المجموعة الضابطة .

التوصيات :

١- التأكد على انموذجي (بكستون وكولب) في تعليم وتدريس مبادئ علم النفس يعدان نموذجين تنمي فيهما اكتساب المفاهيم خلال الدرس .

٢- ضرورة إلمام المشرفين التربويين بخطوات انموذجي (بكستون وكولب) لثبات فاعليتهما نحو التعلم.

المقترحات :

١- اجراء دراسة مشابهة في متغيرات تابعة اخرى مثل التحصيل وحل المشكلات والتفكير.

٢- اجراء دراسة مشابهة في مراحل ومواد دراسية اخرى .

المصادر :

١- ابو جادو ، صالح محمد (٢٠١١) علم النفس التربوي ، ط٨ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٢- ابو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٣) علم النفس التربوي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر الاردنية.

٣- أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٦) تطبقات عملية في تنمية التفكير الابداعي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والطباعة ، عمان ، الاردن .

٤- ابو حويج ، مروان (٢٠٠٤) الوصف التربوي المعاصر ، ط١ ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٥- ابو رياش ، حسين محمد (٢٠٠٧) : التعلم المعرفي ، ط١ ، دار المسيرة والنشر والتوزيع ، عمان ،الاردن .

٦- بدوي ، رمضان مسعد (٢٠١٠) التعلم النشط ، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان .

٧- البكري ، أمل ، ونادیا بني مصطفى عجور (٢٠١١) : علم النفس المدرسي ، دار المعتز للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٨- الجابري ، كاظم كريم ، وداود ، عبدالسلام صبري (٢٠١٣) ، مناهج البحث العلمي ، مكتبة نور الحسين ، بغداد .

٩- الجبوري ، فتحي طه مشعل (٢٠٠١) : أثر انموذج برونز في اكتساب المفاهيم النحوية لدى تلامذة المرحلة الابتدائية ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، الجامهة المستنصرية ، كلية المعلمين ، العراق.

١٠- الحديدي ، منى ، وجمال الخطيب (٢٠٠٥) : استراتيجيات تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .

١١- الحيلة ، محمد محمود (٢٠١٤) ، مهارات التدريس الصفي ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١٢- دخل الله ، أيوب (٢٠١٥) التعلم ونظرياته ، دار الكتب العلمية ، بيروت .
١٣- زاير ، سعد علي ، وعبدالجبار محمد (٢٠١٥) رؤية في مناهج تدريس اللغة العربية ، دار المرتضى المتنبي ، بغداد .
١٤- الزغول ، شاكر عقلة ، وعماد عبدالرحيم المحاميد (٢٠٠٧) : سكيولوجية التدريس الصفي ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
١٥- زيتون ، كمال عبدالحميد (٢٠٠٤) : تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ، ط٢ ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .
١٦- الساعدي ، فرات غني نوري (٢٠١١) أثر استخدام انموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني متوسط ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
١٧- سلامة ، عادل ابو العز (٢٠٠٥) ، تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها ، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع ، الاردن .
١٨- سلامة ، عبدالحافظ محمد (٢٠٠١) تصميم التدريس ، ط١ ، دار البارودي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
١٩- الشارف ، احمد العريفي (١٩٩٦) : المدخل لتدريس الرياضيات ، ط١ ، الجامعة المفتوحة ،طرابلس ، ليبيا .
٢٠_صبري ، داود عبد السلام ، بناء انموذج لتقويم المناهج التربوية في كلية التربية ابن رشد /مجلة الاستاذ العدد (١٩٩) ٢٠١١
٢٠- صبري ، داود عبد السلام ،٢٠١٣ أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة كُليَّة التربية في مادة فلسفة التربية/مجلة جامعة تكريت /العدد (٣) ٢٠١٣
٢٠-صالح ، ماجدة محمود (٢٠٠٦) : الاتجاهات المعاصرة في تعليم الرياضيات ، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، الاردن .

٢١- الضامن ، منذر عبدالرحمن (٢٠٠٧) اساسيات البحث العلمي ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢٢- عبدالحميد ، حسن عبدالحميد (٢٠١١) : استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وانماط التعلم ، ط١ ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية .
٢٣- العبسي ، محمد مصطفى (٢٠٠٩) : الالعاب والتفكير في الرياضيات ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .
٢٤- عطيه ، محسن علي (٢٠٠٨) الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، ط١ ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٢٥- علي ، اسماعيل ابراهيم ، وسام توفيق المشهداني (٢٠١٤) أساليب التعلم والتفكير ، ط١ ، دار قنديل ، عمان .
٢٦- الكبيسي ، عبدالواحد حميد ، وافاقة جحيل حسون (٢٠١٤) تدريس الرياضيات وفق استراتيجيات النظرية البنائية المعرفية ، ط١ ، مكتبة المجتمع العربي ، عمان ، الاردن .
٢٧- محمد علي ، احلام جميل (٢٠١٩) اثر استراتيجية واكس في اكتساب المفاهيم النفسية وعادات العقل المنتجة لدى طلبة كلية التربية في مادة علم النفس التربوي ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، ١٦ (٦٠) ، ٢٠٣ – ٢٨٨ .
٢٨- مرعي ، توفيق احمد ، ومحمد محمود الحيلية (٢٠٠٩) طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان .
٢٩- المكدمي ، ياسر محمود (٢٠١٦) موضوعات في القياس والتقويم التربوي والاختبارات ، المطبعة المركزية ، جامعة ديالى .
٣٠- ملحم ، سامي محمد (٢٠١٠) ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط٦ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
٣١- المؤتمر العلمي الحادي عشر للتربية والتعليم (٢٠٠٥) : توصيات كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد .

٣٢- مؤنس ، محمد هاشم (٢٠١٥) أثر انموذج بكستون في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ، بحث منشور ، مجلة الاستاذ للعلوم التربوية والنفسية ، العدد (٢١٢) ، كلية التربية / ابن رشد ، جامعة بغداد .

٣٣- ميخائل ، مطانيوس نايف (٢٠١٥) القياس والتقويم النفسي والتربوي الاسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة ، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

٣٤- الهاشمي ، عبدالرحمن عبد ، وطه علي حسين الدليمي (٢٠٠٨) : استراتيجيات حديثة في فن التدريس ، ط١ ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .

٣٥- وزارة التربية (١٩٩٣) منهج الدراسة الاعدادية ، ط١ ، كطبعة وزارة التربية ، العراق.

٣٦- ياسين ، واثق عبدالكريم ، وزينب حمزة راجي (٢٠١٢) : المدخل البنائي نماذج واستراتيجيات في تدريس المفاهيم العلمية ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، العراق .

٣٧- يحيى ، حسن بن عايل احمد وعبدالحميد بن عويد الخطابي ومحمد بن طه راشد العقيلي (٢٠١٢) ، مناهج التعليم في مواجهة التحديات المعاصرة ، مطبعة الصالح ، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر .

1- Luth , Jia , etal , and Clark , B, (2007) : The Relation ship of kolb learning styles , online learning Behariors and learning outcomes . Educational Technology and society , ro (I o) , No . (4) China.

2- Kastberg , Signe , E . (2002) Understanding mathematical concepts : The case of the logarithmic function . A Dissertation Abstracts international , A thens , Georgia .

3- Buxton , L . (1978) "Fourlevels of understanding" mathematics school , Vol.7, No , 4 , Sep , U.K .

4- Radhi, R. I., & Sabri, D. A. (2021). The Effect of the SAMR Model on Acquiring Teaching Skills for Students of Colleges of Education in the Subject of Teaching Applications. International Journal of Early Childhood Special Education, 13(2).

ملحق (١)

اسماء وعناوين السادة الخبراء بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية وطبيعة الاستشارة

ت	اسم الخبير	الاختصاص	العنوان	طبيعة الاستشارة			
				١	٢	٣	٤
١	أد. خالد جمال	قياس وتقويم	جامعة بغداد / ابن رشد				
٢	أد. داود عبدالسلام	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد / ابن رشد				
٣	أ.د سعد علي زاير	طرائق لغة عربية	جامعة بغداد / ابن رشد				
٤	أ.د شذى عادل	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد / ابن رشد				
٥	أ.د محمد انور	قياس وتقويم	جامعة بغداد / ابن رشد				
٦	أ.د ناز بدر خان	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد / ابن رشد				
٧	أ.م.د احمد داود	مناهج وطرائق التدريس	جامعة ديالى / الاساسية				
٨	أ.م.د عباس الوائلي	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد / ابن رشد				
٩	أ.م.د ناصر خضير	مناهج وطرائق التدريس	جامعة بغداد / ابن رشد				

طبيعة الاستشارة :

١- القياس والتقويم ٢- الاهداف السلوكية ٣- خطط التدريس ٤- الاختبارات

ملحق (٢)

اختبار اكتساب المفاهيم

س١ : حول تعريف المفهوم :

١- يعرف علم النفس بأنه يدرس :

أ- تطور الكائنات العضوية ب- سلوك الكائنات العضوية .

جـ - الوظائف الفسلوجية د - تغير المجتمعات العضوية .

٢- يعرف السلوك بأنه .....

أ- مثيرات الكائن العضوي هو رد فعل عن السلوك الانعكاسي .

ب- افعال لا ارادية كونها رد فعل حالة اليقظة .

ج- تفاعلات الكائن العضوي هو رد فعل عن منبهات حركية .

د- استجابات الكائن العضوي هو رد فعل عن المنبهات .

٣- تعرف مدارس علم النفس بأنها .....

أ- نظرة متفقة من مجموعة علماء لبعض المفاهيم تفسر بها سلوك الانسان .

ب- تفكير علمي لمجموعة من العلماء تحدد المفاهيم النفسية .

ج- نظرة متفقة من مجموعة علماء القوانين ومبادئ النشاط الانساني .

د- نظرة لمجموعة من العلماء بأن يهتموا في العلوم الما ورائية .

٤- يعرف علم النفس النظري بـ ....

أ- المفاهيم العلمية نحو الاهتمام بزيارة المعرفة من خلال النظريات الفيزقية .

ب- المعرفة النفسية نحو الاهتمام بزيادة المعرفة من خلال النظريات النفسية .

ج- المعرفة الانسانية نحو الاهتمام بزيادة المعرفة من خلال النظريات الارشادية .

د- المعرفة العلمية نحو الاهتمام بزيادة المعرفة من خلال النظريات الطبيعية .

٥- تعرف النظريات الشخصية بأنها .....

أ- مجموعة العلاقات وملاحظاتنا للآخرين .

ب- مجموعة التنبؤات وملاحظتنا العامة.

ج- مجموعة القوانين الطبيعية وملاحظتنا الخاصة وفق ادراكنا للسلوك .

د- مجموعة افتراضات وملاحظتنا للآخرين .

٦- تعرف الشخصية بأنها .....

أ- جوانب داخلية غير منظرة للشخص .

ب- جوانب خارجية منظورة للشخص .

ج- جوانب عقلية للشخص يحددها الاخرون .

د- جوانب انفعالية للشخص .

٧- تعرف الدوافع بأنها .....

أ- حالة التوزان النفسي للسلوك حتى يخف .

ب- حالة الاستقرار الانفعالي للسلوك حتى يزول .

ج- حالة الافكار من مبدأ التوزان لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من السلوك العام.

د- حالة توتر السلوك حتى يزول او يخفف .

٨- تعرف الانفعالات بأنها ....

أ- حالات خارجية ترتبط بجوانب سلوكية خاصة .

ب- حالات داخلية ترتبط بجوانب معرفية خاصة .

ج- حالات استقرار معرفي مرتبط بالاتزان الانفعالي للشخص .

د- حالات سلوك جامح غير مرتبط بالجانب المعرفي .

٩- تعريف الذكاء عند كاردنر بأنه ....

أ- نشاط يضم خبرات ومعارف سابقة .

ب- طاقة عقلية لنشاط الانسان .

ج- قدرة كامنة للشخص وفق التكوين الوراثي له .

د- طاقة او قدرة الفرد في التعامل مع البيئة وما يدور فيها بأساليب مختلفة .

١٠- تعريف الذكاء عند تيرمان بأنه ....

أ- مؤشر عددي يصف الاداء النسبي مع اقرانه بنفس العمر .

ب- قدرات عقلية لغوية للبالغين من ستة اختبارات لفظية فرعية .

ج- مقارنة الاداء الحركي والحسي .

د- الفرق ما بين العمر الزمني والعقلي .

س٢ : حول تمييز المفهوم :

١- يعد من علماء النفس هو .....

أ- افلاطون ب- بيل جيتيس ج - ايزنهاور د - فرويد

٢- يعد تأثير السلوك في ..... .

أ- الروح ب- الرغبات ج - الافكار د- الانفعال

٣- يعد من أمثلة مدارس علم النفس هي .....

أ- الجشطالت ب- المثالية ج - البوليتكنيكية د- التوفيقية

٤- يعد من أمثلة فروع علم النفس هي .....

أ- الجدلي ب- الميول جـ - الفارق د- الاتجاه

٥- تعد من أمثلة النظريات الشخصية هي .....

أ- العزم ب- التحليل النفسي جـ - الوجودية د- الذات

٦- يعد من انماط الشخصية هي .....

أ- الادراك ب- الانطواء جـ- الجوهرية د- الفلسفية

٧- تعد الدوافع مثالاً عن .....

أ- العزلة ب- الاحلام جـ - النوم د- الرغبة للطعام

٨- يعد من أنواع الانفعال هو .....

أ- الخوف ب- التعلم جـ- التحصيل د- المدونة

٩- يعد من أنواع الذكاء هو .....

أ- الوسواس القهري ب- السعي لتحقيق الاهداف جـ - الانجاز د- الميكانكي

١٠- يعد من اختبار مقياس الذكاء هو .....

أ- السمات ب- الاتجاه جـ - وكسلر د- إيزنك

س٣ : حول تطبيق المفهوم :

١- دور العالم فونت في تحويل علم النفس الى .....

أ- علم العمليات العقلية ب- علم الطبيعيات جـ- علم الماورائي د- علم فلسفي

٢- يمثل الجانب الداخلي للسلوك دراسة .....

أ- العلميات التقويمية ب- الروح الانسانية جـ- عمليات المشي والضحك
د- عمليات التفكير

٣- ما دراسة المدرسة الوظيفية بعلم النفس هي .....

أ- الادراك ب- التعزيز الايجابي جـ - التعلم د- الاقتران الشرطي

٤- من أهمية دراسة علم النفس الجنائي هو .....

أ- الاداء بالشهادة في المحاكم ب- تطبيق النظريات التربوية جـ - دراسة البحوث
د- حركة السلع

٥- من اهمية التعزيز عند نظرية سكنر هو .....

أ- حصول المعلومات ب- سيطرة السلوك جـ - سيطرة الاتجاه د- تعرف الشخصية

٦- من أهمية حاجات الانسان نحو الاستقرار هو .....

أ- العمل والسفر ب- العلاقات مع الاقتران جـ - المشاركة في الحروب
د- التحرر من الخوف

٧- أهمية الاستشارة الحسية بأنها .....

أ- الابتعاد عن الضجر ب- الشعور بالاجهاد جـ - متابعة الاعمال د- شعور الفرد بأنه إله

٨- الهدف من مقياس الذكاء هو .....

أ- تحديد معرفة الطلاب ب- تحديد نسبة الذكاء جـ- تحديد سمات الفرد د- تحديد العلاقات للفرد .

٩- العلاقة بين الذكاء والتوافق الاجتماعي هو .....

أ- شرط ضروري ب- يقلل من التوافق جـ - يؤثر بالتحصيل د- شرط غير ضروري

١٠- أهمية الانفعال في السلوك هو .....

أ- التعرف على التفكير ب- التعرف على التعبيرات جـ - التعرف على الاحلام .

د- التعرف على حركات الجسد .

الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي وجهوده في علم الاديان

/دراسة في فلسفته الدينية

Dr. Ismail Raji Al-Farouqi and his efforts in the science of religions / a study in his religious philosophy

م .د انوار خيري امين حامد

Dr. Anwar Khairy Amin Hamed

وزارة التربية/ الكلية التربوية المفتوحة

anwarkhyry٧٤٩@gmail.com

الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي وجهوده في علم الاديان /دراسة في فلسفته الدينية

م .د انوار خيري امين حامد

ABSTRACT

Prof. Dr. Ismail Raji Al-Farouqi is one of the distinguished and promi-nent personalities for the study of religions, their philosophy, Islamic knowledge and dialogue between religions. He is considered a profes-sor of East and West religions. He made a great contribution to the sci-ence of comparative religions in the modern era in research, authorship, scientific criticism, wise analysis, encyclopedic authorship, and a report on the scientific method and wise behavior in Studying comparative reli-gions, and he tried to show the truth in all of this.

Truth appears and supports payment, righteousness, prosperity, coex-istence and peace among human societies under the monotheistic reli-gion and peaceful dialogue. This article deals with highlighting the most important aspects of his unique contribution to the science of compara-tive religions, while shedding light on his scientific and practical life path, which indicates that he sacrificed his life to show the religion of truth and guidance for human life in achieving happiness in this world..

ملخص

الأستاذ الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي من الشخصيات المتميزة البارزة لدراسة الأديان وفلسفتها وإسلامية المعرفة والحوار بين الأديان، ويعتبر بأنه أستاذ الشرق والغرب للأديان ، وقد قدم في علم مقارنة الأديان مساهمة كبيرة في العصر الحديث بحثا وتأليفا ونقدا علميا وتحليلا حكيما وتأليفا موسوعيا وتقريرا للمنهج العلمي والسلوك الحكيم في دراسة الأديان المقارنة، ولقد حاول بذلك كله أن يظهر الحق ويدعم السداد والصلاح

والفلاح والتعايش والسلام بين المجتمعات الإنسانية في ظل الدين التوحيدي والحوار السلمي. فهذه المقالة تتعرض لإبراز أهم الجوانب لمساهمته الفريدة في علم مقارنة الأديان مع إلقاء الضوء على مسيرة حياته العلمية والعملية التي تدل على أنه أضحى حياته لإظهار دين الحق والهدى للحياة الإنسانية في تحقيق السعادة في الدنيا.

الكلمات المفتاحية : مقارنة الأديان، إسماعيل راجي الفاروقي، الظاهرة الدينية.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده، والصلاة والسلام الأتمان الأكملان على رسول الرحمة ومعلم الأمة محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

شهد العالم الإسلامي ظهور العديد من المفكرين والمصلحين والمدارس الإصلاحية، أمثال جمال الدين الأفغاني ومحمد عبده وعبد الرحمن الكواكبي ومحمد رشيد رضا ومحمد الطاهر ابن عاشور، إلخ، الذين حاولوا تشخيص الأزمة التي تعاني منها الأمة الإسلامية في القرنين السابقين، وبذلوا جهوداً مقدرة. وقدّ تنوعت تشخيصاتهم وخطاباتهم وأدواتهم ومناهجهم الإصلاحية؛ في حل إذ ركزت بعض الحركات الإصلاحية على الجانب التربوي، وبعضها على الجانب السياسي، وأخرى على الجانب العقدي، إلخ. وثمة تيارات نظرت إلى هموم الأمة وأدوائها ضمن الدائرة الإنسانية العالمية، وموقع المسلم من الحراك الفكري العالمي، وإسهامه في بناء الحضارة الإنسانية وترشيدها، وكان من بين منّ لوا هذاّ التوجهُ مدرسة إسلامية المعرفة، التي استهدفت بناء الرؤية الإسلامية القرآنية، وتفعيل النظام المعرفي الإسلامي، وحققت في ذلك إنجازاتً مقدرة

حيث يعد الأستاذ الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي من الشخصيات المتميزة البارزة لدراسة الأديان وفلسفتها وإسلامية المعرفة والحوار بين الأديان، ويعتبر بأنه أستاذ الشرق والغرب للأديان ، وقد قدم في علم مقارنة الأديان مساهمة كبيرة في العصر الحديث بحثا وتأليفا ونقدا علميا وتحليلا حكيما وتأليفا موسوعيا وتقريرا للمنهج العلمي والسلوك الحكيم في دراسة الأديان المقارنة، ولقد حاول بذلك كله أن يظهر الحق ويدعم السداد والصلاح

والحوار السلمي. فهذه المقالة تتعرض لإبراز أهم الجوانب لمساهمته الفريدة في علم مقارنة الأديان مع إلقاء الضوء على مسيرة حياته العلمية والعملية التي تدل على أنه أضحى حياته لإظهار دين الحق والهدى للحياة الإنسانية في تحقيق السعادة في الدنيا والاخرة.

حيث قسمت بحثي الى مقدمة ومبحثين وخاتمة.

اما المبحث الأول: التعريف بمفردات عنوان البحث ففيه , المطلب الأول: التعريف بالدكتور اسماعيل راجي الفاروقي , المطلب الثاني؛ تعريف علم الأديان في اللغة والاصطلاح , المطلب الثالث : تعريف الفلسفة الدينية في اللغة والاصطلاح , المطلب الرابع: تعريف المنهج في اللغة والاصطلاح.

واما المبحث الثاني: جهود الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي في علم الأديان ومنهجيته وفلسفته الدينية ففيه, , المطلب الأول: جهود الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي في علم الأديان , المطلب الثاني : منهج الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي في علم الأديان , المطلب الثالث: الفلسفة الدينية للدكتور اسماعيل راجي الفاروقي.

المبحث الاول :- التعريف بمفردات البحث

المطلب الاول :- التعريف بالدكتور اسماعيل راجي الفاروقي

أولاً:- ولادته وأسرته

ولد الدكتور إسماعيل الفاروقي في مدينة "يافا " الفلسطينية، في ١ يناير ١٩٢١م لأسرة فلسطينية عريقة متثقة ثرية ، وكان أبوه عبد الهدى الفاروقي قاضياً شرعياً في المحكمة ومشهور في المجتمع الفلسطيني.[١]

ثانياً:- زواجه وأولاده

وعند ما كان الفاروقي يدرس في مرحلة الماجستير لجامعة إنديانا زوج بزميلة كانت مسيحية و اسمها لويس إبسين تدرس الموسيقية في نفس الجامعة ، وقد اعتنقت الإسلام بعد الزواج مع الفاروقي واختارت اسمها لويس لمياء الفاروقي وقد رزق بخمس اولاد ثلاث بنات وإبنان ، وأكبرهم البنت اسمها: أنمار الزين الفاروقي و اسم أصغر البنات تيمة الفاروقي. [٢]

ثالثاً:- تعليمه وثقافته

حصل على تعليم أولي بمكتب مسجد الحي ، كما تعلم في المنزل على يدي والده الذي كان متمرسا بالعلوم الشرعية ، وقد كان ذو مو اهب عالية منذ صباه ، و بدأ تعليمه الابتدائي في مدرسة الفرير الدومنيكان الفرنسية (سانت جوزيف) عام ١٩٢٦م ، وحصل على الشهادة الثانوية من تلك المدرسة عام ١٩٣٦م . ثم التحق "بكلية الآداب والعلوم" بالجامعة الأمريكية ببيروت ، وحصل منها على درجة البكالوريوس في "الفلسفة" عام ١٩٤١م.

رابعاً:- مشاركته في الجهاد وهجرته

وقد احتل الجيش الإسرائيلي على أراضي فلسطين بتعاون ومكيدة من الغرب عام ١٩٤٨ ، ومع نكبة الاحتلال التحق الفاروقي بالمقاومة لحفظ وطنه المحبوب، لكن جهود المقاومة فشلت أمام مؤامرة الغرب ، حيث لجأت أسرته إلى لبنان وهجرت من مسقط رأسه، وخسرت كل الممتلكات والمناصب الحكومية والاجتماعية. (٣)

خامساً:- العودة إلى الدراسة العليا ونبوغه

عندما كان الفاروقي في مراكز اللاجئين في لبنان فكر أن يستمر في دراسته فهاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية للدراسة العليا .و في خريف ١٩٤٨ بدأ مباشرة بالدراسة بكلية الآداب والعلوم بجامعة إنديانا(University Indiana)، حيث حصل على درجة الماجستير متخصصاً في "الفلسفة" في عام ١٩٤٩ .و هناك ظهر تميزه الدراسي و نبوغه الفكري بجدارة ، ثم توجه بعد ذلك إلى جامعة هارفارد(University Harvard) للحصول على شهادة أخرى , ذلك أيضا في الفلسفة لكن بعض الظروف المادية أعجزته في مواصلة دراسته لبعض الوقت ، فعمل في مجالين : الأول : الترجمة إلى الإنكلزية ، حيث ترجم عددا من الكتب لفائدة المجلس الامريكي للجمعيات العلمية والثاني في مجال البناء والإنشاءات في صناعة النجارة. وفي عام ١٩٥١م حصل على درجة ماجستير ثانية في الفلسفة أيضاً من جامعة هارفارد . (٤)

سادساً:- عماله التدريسية والنشاطات العلمية

عمل أستاذاً للدراسات الإسلامية في جامعة مكيجل في مونتريال بكندا سنة١٩٥٨ م، وذلك جوار بحثه لدرجة بعد الدكتوراه واستمر إلى سنة١٩٦١ م، حيث دعته حكومة باكستان للعمل أستاذاً ومدير بحث في المعهد المركزي للأبحاث الإسلامية، الذي أسسته خصيصاً لتقديم المشورة الإسلامية للحكومة في شتى دوائرها، وبعد عامين من العمل في باكستان عاد إلى أمريكا وعمل مدرسا في عدة جامعات ، ومنها أنه درس أستاذا مشاركا في كلية اللاهوت لجامعة شيكاغو(Chicago of University)عام 1963م، ثم جامعة سراكيوز(University Syracuse)بنيورك عام ١٩٦٤-١٩٦٨م ، ثم عُينِّ " أستاذا " بقسم الديانات بجامعة تمبل(University Temple)في سبتمبر ١٩٦٨ واستمر بها حتى استشهاده عام١٩٨٦م.(٥)

سابعاً:- تأسيس المعهد العالمي للفكر الإسلامي

أسهم الفاروقي بدور بارز في إنشاء المعهد العالمي للفكر الإسلامي في واشنطن حيث تم تسجيل المعهد على عنوان سكن دكتور .الفاروقي سنة ١٩٨١م ولم يبدأ المعهد ممارسة أنشطته فعليا إلا في ١٩٨٢ م ، ثم تولى الفاروقي رئاسة المعهد أو إداراته في فترات متعاقبة بالتناوب مع الدكتور عبد الحميد أبو سليمان. وقد حصل الفاروقي ٢٠ مليون من دولار من المملكة العربية السعودية لدعم مشروع المعهد على المستوى العالمي وقد كان هذا الدعم يمثل نقلة قوية في تأسيس مشروعات المعهد لإسلامية المعرفة .

ثامناً :- استشهاده مع زوجته

استشهد هو وزوجته بيد رجل مغتل، دخل سرا في بيتهما بـ "واين كوت "بمدينة فيلادلفيا من ولاية فنسلبانيا بأمريكا في ليلة ١٨ رمضان ١٤٠٦هـ الموافق ٢٧مايو ١٩٨٦م وقتلهما بالسكين ، وهذه الحادثة الاغتيالية المؤلمة وقعت في ظروف شديدة الغموض ، حيث ثبت أن الاغتيال لم يكن أبدا بدافع السرقة لأن القاتل لم يأخذ شيئا من بيتهما غير أن هذا الشقي دخل البيت مستهدفا لقتل الدكتورالفاروقي وزوجته فقتلهما و جرح بنتهما أنمار الزين جروح القتل لكنها استشفيت بعد العلاج الطبي. ولعل بعض الجهات الصهيونية عملت وراء مقتل الفاروقي لكونه مؤيدا لحقوق الفلسطينيين باللسان

والقلم ، وله مقالات وكتب في نقد الصهيونية, وقد عبرت الوكالات الاستخبارات الأمريكية بعض الجوانب بأن هذا العمل لبعض المغرضين فهذا و اقع لأسباب سياسية وراء الصراع الفلسطيني الصهيوني وقد دفنا رحمهما الله في فيلادلفيا. (٦)

المطلب الثاني:- تعريف علم الاديان في اللغة والاصطلاح

أولاً:- الأديان لغةً: الدين في اللغة: مشتق من الفعل الثلاثي دان وهو تارة يتعدى بنفسه، وتارة باللام، وتارة بالباء، ويختلف المعنى باختلاف ما يتعدى به، فإذا تعدى بنفسه يكون "دانه" بمعنى ملكه، وساسه، وقهره وحاسبه، وجازاه. وإذا تعدى باللام يكون "دان له" بمعنى خضع له، وأطاعه، وإذا تعدى بالباء يكون "دان به" بمعنى اتخذه ديناً ومذهباً واعتاده، وتخلق به، واعتقده.(٧)

ثانياً:-الاديان في الاصطلاح العام: ما يعتنقه الإنسان ويعتقده ويدين به من أمور الغيب والشهادة .(٨)

ثالثاً:- وفي الاصطلاح الإسلامي: التسليم لله تعالى والانقياد له، والدين هو ملة الإسلام وعقيدة التوحيد التي هي دين جميع المرسلين من لدن آدم ونوح إلى خاتم النبيين محمد صلى الله عليه وسلم.(٩)

قال الله تعالى(**إِنَّ الدِّينَ عِندَ اللهِ الإِسْلاَمُ**) (١٠) وبعد أن جاء الإسلام فلا يقبل الله من الناس دينا غيره, قال الله تعالى(**وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ الإِسْلاَمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ**)(١١) [وقال تعالى(حُرِّمَتْ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةُ وَالْدَّمُ وَلَحْمُ الْخِنْزِيرِ وَمَا أُهِلَّ لِغَيْرِ اللهِ بِهِ وَالْمُنْخَنِقَةُ وَالْمَوْقُوذَةُ وَالْمُتَرَدِّيَةُ وَالنَّطِيحَةُ وَمَا أَكَلَ السَّبُعُ إِلاَّ مَا ذَكَّيْتُمْ وَمَا ذُبِحَ عَلَى النُّصُبِ وَأَن تَسْتَقْسِمُواْ بِالأَزْلاَمِ ذَلِكُمْ فِسْقٌ الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُواْ مِن دِينِكُمْ فَلاَ تَخْشَوْهُمْ وَاخْشَوْنِ الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ َكُمُ الإِسْلاَمَ دِينًا فَمَنِ اضْطُرَّ فِي مَخْمَصَةٍ غَيْرَ مُتَجَانِفٍ لِّإِثْمٍ فَإِنَّ اللهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ) (١٢)

المطلب الثالث :- تعريف الفلسفة الدينية في اللغة والاصطلاح

أولاً:-الفلسفة لغةً: هي كلمة معرّبة من الكلمة اليونانية القديمة والمركبة من مقطعين هما "فيليا" أي حب، و"صوفيا" أي الحكمة، فيكون معناها حب الحكمة أو حب المعرفة والتعلم

(فيلوصوفيا)، أما اصطلاحًا فهي دراسة ما يتعلّق بأمور، كالوجود، والمعرفة، والقِيَم، والعقل، واللغة، من خلال التفكر في هذه المسائل والنظر لها بمنظور فلسفي إدراكي، أما عن تحديد ماهية الفلسفة، فلا يمكن تحديدها عبر مفهوم واضح، إذ إنّها لا تُحدَّد إلا بطريقة ممارستها، فخلافًا للعلوم الأخرى لا تتعلق الفلسفة بجزء معين من الحقيقة، بل بالكل، إذ تبحث في ماهيّة الشيء ومصدره وكينونته، ومن حوافز التفكّر الفلسفي؛ نتائج تقليص الغرائز، وإدارة المعرفة، والدهشة، والشك، ومسألة الحواس. وكان أول من أطلق هذا المصطلح على الحكمة هو الفيلسوف اليوناني والعالم الرياضي الشهير فيثاغورس، الذي عاش في القرن السادس قبل الميلاد، والفلسفة هي أم العلوم، وقد تتغير وجهات نظرها في الإجابات المقدمة للمشاكل مع تغير الظروف على مر التاريخ وتعاقب العصور، إلا أن جوهرها ظل متشابهًا إلى حد بعيد، وتحتوي الفلسفة على الصعيد الإنساني تصورات اجتهادية كلية لقضايا مصيرية تمس كينونة الإنسان ووجوده في الماضي والحاضر والمستقبل؛ إذ إن الفلسفة تتطرق إلى طبيعة النفس البشرية وتدرس الغاية من هذه الحياة إلى آخر القضايا الجوهرية في حياة الناس.[١٣]

ثانياً:- الفلسفة الدينية في الاصطلاح :-عن فلسفة الدين والبداية مع لالاند فقد أحصى في معجمهِ الفلسفي تعريفات تُعد أساسا للدين تتمثل بالاتي[١٤]: .

أ- مؤسسة اجتماعية مميزة بوجود إيلاف من الأفراد المتحدين :

أولاً - بأداء بعض العبادات المنتظمة وباعتماد بعض الصيغ .

ثانياً - بالاعتقاد في قمة مطلقة لا يمكن وضع شيء آخر في كفة ميزانها , وهو اعتقاد تهدف الجماعة لحفظه . .

ثالثاً - بتنسيب الفرد إلى قوة روحية , ارفع من الإنسان , وهذهِ ينظر إليها إما كقوة منتشرة , أو كثيرة , أو وحيدة , هي الله .

ب - نسق فردي لمشاعر واعتقادات , وأفعال مألوفة , موضوعها الله . فالدين هو تحديد المطالبة بوجهة نظر الشعور والإيمان , إلى جانب وجهة نظر العلم .

وتفصيل التعريفات السابقة يتضح أكثر مع الاعلام التالية ، فمع وليم جيمس الذي يُعرف الدين بأنه :((هو الأحاسيس والخبرات التي تعرض للأفراد في عزلتهم، وما تقود إليه من

تصرفات، وتتعلق هذه الأحاسيس والخبرات بنوع من العلاقة، يشعر الفرد بقيامها بينه وبين ما يعدّه إلهياً))[١٥]. وفي هذا التعريف نجد الاحاسيس جوهر الدين

والفرد أسُها وعِمادُها لذا يُعد تعريفاً نفسياً للدين. في حين نجد. شلايرماخر[١٦]يُعرف الدين بأنه: ((هو شعور باللا نهائي واختبار له . وما نعنيه باللا نهائي هنا ، هو وحدة العالم المدرَك وتكامله. وهذه الوحدة لا تواجه الحواس كموضوع ، وإنما تُنبي عن نفسها للمشاعر الداخلية . وعندما تنقل هذه المشاعر الى حيز التأملات ، فانها تخلف في الذهن فكرة الله . وان الخيال الفردي هو الذي يسير بفكرة الله ، إما نحو المفارقة والتوحيد ، او نحو نوع غير مشخص للألوهة يتسم بوحدة الوجود))[١٧]. وهذا يُعد تعريفاً شعورياً للدين ، لذا سنتوقف عند هذا التعريف في فصل التجربة الدينية للتفصيل فيه أكثر. وفي الاطار الاجتماعي نجد اميل دوركايم*يعرفه بقوله:((الدين مجموعة متماسكة من العقائد والعبادات المتصلة بالأشياء المقدسة ـ مميزة وناهية ـ بحيث تؤلف هذه المجموعة في وحدة دينية متصلة لكل من يؤمنون بها)) [١٨]. وهنا جاء تعريفه للدين بطابع اجتماعي صرف فما الدين الا ممارسات ومعتقدات ورموز وطقوس لجماعة ما مرتبطة بالمقدس . ومن الناحية الاخلاقية نقف مع عمانؤيل كانط وتعريفه الدين بأنه: هو معرفة الواجبات كلها بوصفها أوامر إلهية[١٩]، وفي هذا التعريف نجد أن الواجبات الأخلاقية إذا التُزِمَ بها بدافع صدورها عن إله، فإنها تصير إلزاماً دينياً؛ ومن ثَم يكون جوهر الدين هو الالتزام الأخلاقي بناءً على أمر إلهي، وينسجم هذا التعريف مع فلسفة كانط ذات الطبيعة الأخلاقية التي تنظر إلى الأخلاق بوصفها المقصد الأسمى، ليس للدين فقط[٢٠]. وهذا طابع اخلاقي في تعريفه للدين . ومن الناحية الوجودية نقف عند بول تيلِتش وتعريفه للدين الذي يُمثل جوهر اطروحتهِ في فلسفة الدين فهو يُعرف الدين كالآتي: ((الدين هو توجه الروح نحو المعنى اللا مشروط))[٢١]، فالدين المحصلة الكلية لكل الأفعال الروحية الموجهة نحو الاستحواذ على الكنه اللا مشروط للمعنى من خلال تحقق وحدة المعنى[٢٢]، فللدين علاقة بالاهتمامات البشرية النهائية ، وهو الأساس لمجمل القرار، أو بُعد العمق الذي يشكل اتجاهات حياتنا[٢٣]، وفي ما بعد سنفصله أكثر . ومن هذه التعاريف نستطيع القول ان الدين علاقة عقيدية بين الانسان والمقدس عنوانها التوجه

او الضمير او الشعور او الاخلاق ، والدين بجنبتيه النظري والعملي لا يخلو من معتقدات وطقوس وممارسات ..الخ ، وهو يمثل أرضية ومساحة اشتغال لفلسفة الدين بوصفها محاكمة عقلية للدين يشارك فيها المؤمن والملحد ، بل تنفى عناوين الوصف فيها فالكل سواء في فلسفة الدين ، فهو حقلٌ عنوانه البحث المعمق والسؤال المستم

المطلب الرابع:- تعريف المنهج في اللغة والاصطلاح

أولاً:- المنهج لغةً:

جاء في لسان العرب لابن منظور قوله:" نَهَج: طريق نَهِج، بيِّن واضح، وهو النّهج، والجمع نهجات ونُهَج ونُهوج... وأَنهِج الطريق: وضُح واستَبانَ، و صار نهجا واضحا بيّنا. و المنهاج: الطريق الواضح. ونهَّجْتُ الطريق: أَبنْته و أوضَحتُه. ونهجْتُ الطريق سَلكْتُه ... و النَّهْج: الطريق المستقيم، و نهج الأمر إذا وضُح." (٢٤)

المستخلص من كلام ابن منظور أنّ الجذر "نَهَج" يدلّ في اشتقاقاته المختلفة (نهْج – مَنهَج- مِنْهاج) على الطريق و الاستقامة و الوضوح و الاسْتِبانة، و هي كلّها شُروط واجبة التوَفُّر في المنهج كمصطلح علمي؛ فقد جاء في "المعجم الوسيط" (و هو المعجم الذي أصدره مجمع اللغة العربية) أنّ " المنهج هو الخطّة المرسومة، و منه منهاج الدراسة و منهاج التعليم و نَحوَهما؛ أي الكيفية، أو الطريقة، أو الفعل، أو تعليم شيء معيّن وفقا لمبادئ معيَّنة بصورة مرتّبة و منسّقة و منظّمة".

ثانياً:- المنهج اصطلاحاً

لا يكاد يختلف المفهوم الاصطلاحي للمنهج عن المحتوى الدلالي في اللغة، سوى في أنّ الاستعمال الاصطلاحي يركِّز على توضيح مفهوم الطريقة المتّبعة للحصول على الحقيقة بتَعْيين مُحتواها و إجراءاتها و الغرض منها.

ولعلّ مِن الأوائل الذين سَعوا لتحديد مفهوم المنهج بهذه الكيفية هو الفيلسوف الفرنسي "ديكارت" في بحثه المُعنْون "مقال في المنهج"، و كان الهدف منه إقامة منهج عام و شامل للبحث عن الحقيقة مهما يكن الميدان الذي يُبحث فيه عن هذه الحقيقة؛ فالمنهج عنده هو "مجموعة القواعد اليقينية و البسيطة التي تضمن لمن يراعيها بدقّة ألاّ يفترض أبدا الصِّدق في ما هو كاذب، و أن يصل إلى علم صحيح بكلّ ما يُمكِن العلم

به". و أمّا الهدف الأسمى من المنهج بالنسبة إليه فهو " توجيه العقل بالكيفية التي تسمح بأن يُصدر أحكاما صارمة و صادقة على كل الموضوعات التي تمثُل له".(٢٥)

و من الباحثين العرب المعاصرين الذين أوْلوا عناية كبيرة لضبط مفهوم المنهج، الباحث القدير "عبد الرحمن بدوي" في كتابه "مناهج البحث العلمي"؛ فقد حدّده بقوله: " المنهج هو الطريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيْمِن على سيْر العقل، و تحدِّد عملياته كي يصل إلى نتيجة معلومة". و الذي يمكن استخلاصه من هذه التعاريف و غيرها أنّ المنهج وسيلة للبحث تضبطها مجموعة من الأدوات و القوانين الإجرائية التي تُستخدَم لإخضاع المعطيات الفكرية للدراسة العلمية، قصد الوصول إلى نتيجة تكشف لنا الحقيقة في علم من العلوم .(٢٦)

أمّا العلماء الغربيّون فقد استعملوا، على مرّ العصور، كلمة "منهج" (méthode) بالفرنسية (مُشتقّة من "méthédos" اليونانية أو "méthodus" اللاّتينية) بمعنى طريقة البحث عن المعرفة و الاستِقْصاء. فقد استعملها "أرسطو" بمعنى البحث أو النظر أو المعرفة للدّلالة عن الطريق المؤدّي إلى الغرض المطلوب من خلال المصاعب و العَقَبات. و استُعمل في عصر النّهضة للدّلالة على طائفة من القواعد العامة المُصاغَة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العلم.(٢٧)

ثالثاً:- المنهجية

تختلف المنهجية عن المنهج في أنّ المنهجية (méthodologie) علم قائم بذاته يتناول الطرائق المتبعة في دراسة العلوم من حيث أسُسها العامة. و عليه فإنّ المنهجية دراسة استقرائية تصنيفية، في حين أنّ المنهج هو متَتالية مبرمجة من العمليات ترمي إلى بلوغ نتيجة مُطابقة لمتطلّبات النظرية.(٢٨)

رابعاً:- المنهاج:

المنهاج منْظومة متكاملة و متناسقة من المبادئ النظرية و الإجراءات التطبيقية يُسْعى من خلالها إلى تنظيم حقل معرفي معيَّن بُغْية تفعيل نتائجه. و من أمثلته الملموسة المنهاج التعليمي الذي تعتمده المنظومات التربوية في تسْيير الفعل الديداكتيكي في شتّى

العلوم المدرَّسة عبر المستويات التعليمية المختلفة، من حيث المواد المدرّسة و طرق تعليمها و حجمها الساعي و الأهداف المنوطة بها.[٢٩]

المبحث الثاني:- جهود الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي في علم الاديان و منهجه وفلسفته الدينية

المطلب الاول :- جهود الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي في علم الاديان

فقد كان الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي رجل علم مقارنة الأديان ، نشأ عليه وغاص طرقه ومارس عمقه وأنشأ جيلا عليه وحاول للوصول إلى النتيجة الحاسمة له التي تبنت حياته عليه كطالب حق وحقيقة وسعادة في الدنيا والآخرة . وقد تجلى مساهمته ومواقفه في مجال الأديان المقارنة من جوانب كثيرة ، وأهم تلك الجوانب على الحسب التالي:

اولاً : دراسة الأديان دراسة مخلصة وموضوعية قائمة على المنهج القويم النزيه

فقد تعلم منذ صباه عن الإسلام ، ولما التحق بالمدرسة الفرنسية المسيحية اكتسب المعرفة المبكرة عن الديانة المسيحية الكاثوليكية وتقاليدها مثل ما توجد طبعا في المدارس التبشيرية حيث بدأت مقارنته طبيعيا بين دينه الإسلامي والدين المسيحي. وعند ما التحق بقسم الفلسفة في كلية الآداب لجامعة أمريكية ببيروت درس أيضا فلسفة الأديان مقارنا بالفلسفات الغربية جوار معرفته باليهودية في المجتمع الفلسطيني وهكذا درس فلسفة الأديان عند دراسته في قسم الفلسفة في جامعة إنديانا وهارفرد بأمريكا .وقد كانت مقالته في الماجستير في في الفلسفة الغربية تعنى الفلسفة المسيحية الغربية كما هي تتعلق بفلسفة الأديان والأخلاق المسيحية، وهكذا أطروحته في الدكتوراه في القيم و شئون ماوراء الطبيعة التي لها صلة مباشرة بالقيم الدينية. ثم درس عن الإسلام أربعة سنوات في الأزهر وقد كانت تلك الدراسة دراسة مقارنة بين الأديان جوار تخصصه في الإسلام كما درس اليهودية والنصرانية في جامعة مكجيل بكندا وبحث في هاتين الديانتين بحثا أكاديميا ، وألف الكتب فيهما. وهكذا درس الأديان عند مشاركته في الحوار مع علماء الأديان الأخرى. لأنه لا يمكن الحوار بين الأديان دون أن تسبقه الدراسة عنها، إذن في كل مستوى من مستويات حياته درس الاديان وتخصص فيها وانهمك في البحوث فقد نال

المؤهلات الكبيرة في الأديان ، فقد حباه الله نعمة فهم الأديان من علماء معتنقيها والمخالفين لها. فتعلم الإسلام في البيت والمسجد وجامعة الأزهر كما تعلم من علماء الغرب، وتعلم المسيحية واليهودية من قساوستها واساتذتها في المدارس الفرنسية والكليات النصرانية والمؤسسات اليهودية، بحيث استوعب التوراة والإنجيل بعمق ، وكان من الأوائل الذين تكلموا وكتبوا تحت مصطلح الديانات الإبراهيمية الثلاث حيث أنه أسس وترأس قسم الدين الإسلامي في أكاديمية الأديان الأمريكية التي كانت تتمتع الزعامة في دراسة الأديان في العالم المعاصر كله ، وتخصصه الدكتوراه فى موضوع الفلسفة جعله قادراً على التعامل مع جميع الأديان والنقد الواعي لها ولذلك نجده يؤلف الكتب يستوعب الأديان المقارنة معظمها ، وذلك على منهج دقيق ودراسة واعية منظمة ومقارنة.[٣٠]

فقد كان يدرس الأديان دراسة موضوعية ومخلصة لمعرفة الحق والصواب ويسير على المنهج الصحيح النزيه ، و ما كان يختار تلوين الباطل وإخفاء الحق والتزوير والالتباس ونحو ذلك من المسالك الخاطئة أو المغرضة ، وكان يحاول أن يتعاطي المعلومات من المصادر الصحيحة المختصة بالأديان المدروسة ويراجع الخبراء في ذلك ويتحاور معهم فيها. وهذا من منهجه القويم في دراسة الأديان ، والذي كان يغفله كثير من العلماء شرقا وغربا في مجال دراسة الأديان. ومن ثم مثل هذه الدراسة من جانبه مساهمة كبيرة في علم مقارنة الأديان.[٣١]

ثانياً : تدريس الأديان المقارنة

لقد درس الدكتور الفاروقي الأديان دراسة مستوعبة متعمقة وأبدع فيها الجوانب الكثيرة حتى صار حجة وسلطة في معرفة الأديان خضع له علماء الغرب والشرق في هذا المجال حيث عمل مدرسا لفلسفة الأديان وتاريخ الأديان في عدد من الجامعات، واكتسب منزلة مرموقة، في تدريس الأديان المقارنة، و قد درس الأديان في معهد الدراسات لإسلامية لجامعة مكجيل ، و ألقى المحاضرات في الأديان في جامعة القاهرة والأزهر ، وهكذا درس الأديان في معهد مركزي للبحوث الإسلامية في كراتشي ، و في سبتمبر ١٩٦٣م التحق بجامعة شيكاغو للتدريس بكلية الإلهيات لمدة عام ، حيث قام بتدريس تاريخ الأديان ثم عين "أستاذاً مشاركاً " للإسلاميات وتاريخ الأديان بقسم الأديان بجامعة

سيراكيوز جامعة بحثية غير حكومية بنيورك في مدة ١٩٦٤ –١٩٦٨م وأصلح مقرراتها الدراسية في هذا المدة القصيرة ثم عُينِّ " أستاذا " بقسم الديانات بجامعة تمبل في سبتمبر ١٩٦٨ ، وقد استقر قراره بجامعة تمبل التي مكث فيها حوالي ثمانية عشر عاما في تدريس الأديان من العام ١٩٦٨ إلى عام استشهاده ١٩٨٦ ،ويقال إنه درس الأديان أوألقى المحاضرات في الأديان في أكثر من ثلاثين جامعة من جامعات العالم في حياته. وكان أستاذا موهبا وماهرا في الفن والمادة وقد لعب دورا فعالا في دراسة الإسلام في الغرب خاصة في أمريكا الشمالية في الستينيات والسبعينيات للقرن العشرين وبالخصوص أنه أفتتح قسما مستقلا لدراسة الإسلام في جامعة تمبل وكان رئيسا له حوالى عشر سنوات.(٣٢)

لقد كان رحمه الله يقول علينا نحن المسلمين أن نتحلى إلى جانب إسلامنا بالفهم العميق للأفكار والأديان الأخرى بحيث يعلم التلميذ منا أستاذه ، وهذا ما جعله عالماً موسوعياً بحق وهنا لا بد من سرد قصة رواها د. جمال البرزنجي فقال: أنه دعا الدكتور الفاروقي إلى حفلة عشاء بمناسبة عيد الفطر في جمعية الطلبة المسلمين في جامعة ولاية لويزيانا بمدينة باتون روج سنة ١٩٧٢م تكلم رحمه الله ساعة كاملة اما المسلمين والمسيحيين واليهود فرفع قسيس يده للتعقيب على الكلمة فوقف القسيس قائلاً : أود أن أدلي باعتراف أمام الدكتور الفاروقي: لقد تعلمت عن المسيحية هذه الليلة وحدها أكثر مما تعلمته في دراستي خلال ثلاثين سنة الماضية.(٣٣)

ثالثاً: تأليف الأدبيات المكثفة في مجال علم الأديان المقارنة

فقد أصدر الدكتور الفاروقى ٢٥كتاباَ له ، وكتب أكثر من مائة بحث وأكثر ها في الأديان ومنها: (٣٤)

ألف كتاب الأخلاق المسيحية" ، ففي مقدمته بين مناهج دراسة الأديان وأبدع فيها كما نقض فيه الأساس النظري والتاريخي للديانة المسيحية وبالتالي باليهو دية من خلال مصادرهما الأولى. وقد اختار موقفا محايدا وموضوعيا في نقده للمسيحية ، وقد صرح المؤلف في مقدمته بأنه وإن كان مسلما لم يقدم هذا كنقد المسلم للمسيحية أو هذا يعتبر نقدا إسلاميا بل أنه قدم قدا إنسانيا وقد حاول عدد من القسيس في جامعة (ماكجيل)أن

يمنعوا نشره، قائلين إنه يزلزل الإيمان المسيحي في قلوب قرائه كما دعا هندريك كريمرأستاذ أمريتس بجامعة ليدنأن يتراجع الفاروقي من بعض أصوله المنهجية المذكورة في تلك المقدمة ، لكنه لم يستجيب إلى ذلك. إنه كذلك بين في هذا الكتاب نظريته الشهيرة المتميزة باسم "نظرية : ماوراء الدين للتعبير عن المسلمات الدينية للناس كافة وهذا كذلك في ترسيم منهج مقارنة الأديان، كما له مقالات علمية في هذا الموضوع بعنوان (نظرية ما وراء الدين تجاه علم اللاهوت العالمي النقدي)ونشرت في مجلة علمية قيمة ومقبولة في الأوسط العلمية وهي مجلة الأكاديمية الدينية الأمريكية.[٣٥]

المطلب الثاني:- منهج الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي في علم الاديان

ومن أعظم مساهمات الأستاذ الفاروقي في علم مقارنة الأديان هو تحديد الخطط والمعالم المنهجية لدراسة الأديان ثم تطبيق تلك المعالم في دراسته للأديان ، حيث يرى أن الدارس أو الباحث في مقارنة الأديان لابد أن يسلك و يتخطى ثلاث خطوات دراسية رئيسية وهي إعداد الدارس نفسه بالانخلاع عن قيد الدين المخصوص حالة دراسته للظاهرة الدينية ، ثم المحاولة لفهم الظاهرة الدينية، ثم يقدم لإجراء الحكم على تلك الظاهرة إما بالصحة أو الخطأ الذي يلزم إعادة تأهيلها حتى تستقيم مع نظام الفهم والحكم الموضوعي . وهذا المنهج مثلما هو صالح لدراسة الدين والثقافة المفارقة فهو كذلك يصلح لدراسة الدين والثقافة التي ينتمى إليها الدارس ، وقد طبق الفاروقي هذين المستوين في دراسته للأديان[٣٦] ، ومعالم منهجه على الحسب التالي:

أولاً : تجنب تأثير الخلفية الدينية حالة دراسة الأديان

وقد قرر الفاروقي للدارس المقارن بين الأديان أن ينخلع عن كل الخلفيات الدينية والثقافية خلال دراسته للأديان ، فلا ينبغى له أن يتسرع في الحكم على دين مخصوص دون دراسة قائمة على الحجج واستخدام العقل، والذي لا يتحرر نفسه عن عاطفة دينية له لايمكن له أن يسير على دراسة موضوعية ، والظاهرة الدينية كما وصفها الفاروقي "حقيقة حياة "فالدين يعيش مع الحياة و يتأثر عليها سواء كانت الحياة الفردية أو الجماعية والفكرية أو العملية، ولذا يلزم للدارس أن يتحرر نفسه من هذا الشعور الديني لدين

مخصوص حالة درسه، والذي سماه العلماء الفينومينولوجيون وهذا وله أي يستمر ببقاء الاعتقاد في الدين. وادعى الفاروقي أنه ألف كتابه الأخلاق المسيحية .[٣٧]

وبذلك أن الدارس للأديان يبدأ سيره بنفسه بالانخلاع عن دينه الذي ينتمى إليه وذلك في ظر ف دراسي فقط لا في الواقع العملي في الحياة الدينية .وهذه الخطوة مارسها الفاروقي بنفسه وخالف مع معظم العلماء المسيحيين الغربيين مثل فيما جانبا لدين مخصوص في المقارنة بوجهة تنصيرية كما رفض الفاروقي وجهة في إدعائه بأن الباحث في الدين لا يمكن له أن يهرب من الخلفية الدينية في البحث وتحقيق الأديان فلم يقبل الفاروقي هذا وذاك الاتجاه بل جرد كل الملابسات الدينية و اختار الموضوعية في الدراسة والبحث.[٣٨]

فالدكتور الفاروقي كمسلم له أن يقف جانب الإسلام تأييدا ودفاعا عنه حسب ما يقتضيه إيمانه، لكنه لم يفعل كذلك بل تجرد نفسه عن كل الخلفيات الدينية ودرس الأمور كباحث محايد بالنظرة الفلسفية للوصول بنفسه وبغيره إلى الحق والصواب والخير.

ثانياً:- تحديد مسار الدراسة على النظم الأخلاقية

فقد كان الفاروقي يحدد مسار دراسة الأديان على أن يكون مهتما بالجوانب الأخلاقية حيث أنه فعلا لم يسلك على الكذب والتلبيس والاختفاء ونحو ذلك من المسالك السيئة في ممارسة علم مقارنة الأديان ولايوجد مثل ذلك في كتبه ومحاضراته مثلما توجد كثيرا في كتب المستشرقين الغربيين سواء كانوا يهودا أو نصارى.[٣٩]

ثالثاً:- عرض الأدلة والحجج عند توصيفه و تحليله وتقويمه للأديان

إنه حين قام بعملية التوصيف و التحليل والتنظير عرض الدليل لما يقوله أو يذكره ,و لم يصرح الحكم على أمر من أمور الدين إلا مدعما بالأدلة والحجج. وهذا كما كان جزءا من منهجه وكذا من أهم مزايا لدراسته للأديان.

رابعاً:- المقارنة لإظهار الحق والتوصل إلى النتيجة

قد أكد بأن ورود والمقارنة دون المحاولة للوصول إلى نتيجة لافائدة فيها ، والدكتور الفاروقي في مقالته "ما وراء الدين التحكيمات حسب القواعد والضوابط العلمية المعقولة. التحكيمات والتقييمات و التحقيقات والمواقف المعينة في دراسات الباحثين ليس

بمناف للدراسة العلمية الصحيحة ما دامت هذه وقد حاول للوصول إلى النتيجة الحاسمة والحق وراء دراسة الأديان فصار موفقا في هذا المجال فأيقن أن الإسلام هو الدين الحق وهو دين الفطرة الحنيفية ووصل إلى أن الحق الحاسم هو التوحيد الإسلامي نظريا وعمليا وجوهرا ومظهرا، ومؤلفاته مثل التوحيد ومقتضياته في فكر الحياة و الاسلام والاديان الاخرى والأخلاق المسيحية وكذا في دراسته للإسلام في أطلس الحضارة الإسلامية وغيرها شاهدة على ذلك.(٤٠)

خامساً:- اختيار الموقف الحكيم في مقارنة الأديان :

عمل الفاروقي على دراسة واقع الأديان وتاريخها ممهدا للمقارنة الموضوعية الواقعية فوضح أحوال الديانات الرومية والإغريقية والمصرية والأشورية حيث أثبت بحكمة غريبة (حال كونه يعيش في أوساط المسيحين)أن المسيحية واليهودية تلقت أموراكثيرة من تلك الروافد وانحرفت من الطريق السوي . ولذا كان العلماء المسيحيون لا يرغبون إلى المزيد في دراسة تاريخ الأديان بل كانوا يحاولون أن يستقروا على وضع واحد يرونه حقا دون غيره ، ولذا كتب الفاروقي عن الحضارات الدينية القديمة لاستخراج الجذور اليهودية والنصرانية.(٤١)

سادساً:- استخدام المناهج المتنوعة في علم مقارنة الأديان

لقد استخدم الدكتور الفاروقي مناهج متنوعة منها : (٤٢)

١- **المنهج الوصفي:** ويستخدم الفاروقي هذا المنهج من خلال عرض الدين وتقديم المعلومات المعينة على فهم هذا الدين بالشكل الذي يفهم أتباعه ومؤيدوه، ويرى الفاروقي أن من يحدد موضوعية الباحث في نقد الدين هم أتباع الدين المتكلم عنه ، فهم الذين يحددون ما إذا كان الباحث منصفاً في كلامه أو لا. أنه حرر عددا من الكتب شارك فيها أهل الأديان المختلفة وترك كل مشارك أن يصف دينه بما هو عليه.

٢- **المنهج المقارن:** كما في كتابه : التوحيد ومقتضياته على الفكر والحياة

٣- **المنهج النقدي أو التقييمي:** كما أسس كتابه " الأخلاق المسيحية " على بيان مبادئ النقد والتقويم للأديان كما اشتمل الكتاب نفسه على نقد المسيحية نقدا علميا دقيقا.

٤- **المنهج الجدلي الأحسن:** كما في كتابه(اخلاق المسيحية)

٥- **المنهج التاريخي:** كما في كتابه (الملل المعاصرة في الدين اليهودي)

٦- **المنهج الجغرافي** : كما في كتابه (الأطلس التاريخي لأديان العالم).[٤٣]

سابعاً:- تطوير المقررات الدراسية في المؤسسات التعليمية للأديان

والدكتور الفاروقي ساهم في تطوير دراسة الأديان على المستوي الجامعي في الغرب والشرق حيث قام بتطوير المناهج الدراسية ومقرراتها في مقارنة الاديان في جامعة (مكجيل) في كندا و جامعة شيكاغو و جامعة سراكيوز ، وكذا في جامعة تمبل بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد قام بافتتاح فرع خاص للدين الإسلامي في جامعة تمبل وطور للدراسة في مرحلة الماجستير والدكتوراه ورحب كثيرا من الطلاب المسلمين للبحوث في مرحلة الدكتوراه في تلك الجامعة. وهذا في الغرب. وأما في الشرق فإنه عند ما زار بنغلاديش عام ١٩٨١م جلس في داكا مع أعضاء لجنة المناهج والمقررات الدراسية للجامعة الإسلامية كوشتيا كما سبق آنفا ، وقد ذكر الأستاذ الدكتور إي بي إيم حبيب الرحمن صودري (الأستاذ بقسم الدراسات الإسلامية بجامعة داكا وأحد أعضاء تلك اللجنة) عند كاتب هذا السطور: أن الدكتور الفاروقي هو الذي اقترح اسم "قسم علوم التوحيد والدعوة" (حاليا قسم الدعوة والدراسات الإسلامية) تحت كلية أصو ل الدين والشريعة ، وقد أضاف في ذلك القسم عددا من المواد في التوحيد ومقارنة الأديان ، كما طور البرامج لقسم مقارنة الأديان لتلك الجامعة.[٤٤]

المطلب الثالث:- الفلسفة الدينية للدكتور اسماعيل راجي الفاروقي

ألف الدكتور الفاروقي أكثر من عشرين كتابا في الفلسفة والسياسة، معظمها باللغة الانجليزية، وترجم بعضها إلى اللغة العربية، أذكر على سبيل المثال: أصول الصهيونية في الدين اليهودي، الملل المعاصرة في الدين اليهودي، الأخلاق المسيحية، الأطلس التاريخي لأديان العالم، مقالات في الدراسات الإسلامية المقارنة، أطلس الحضارة

الإسلامية، التوحيد مضامينه في الفكر والحياة، العلوم الطبيعية والاجتماعية من وجهة النظر الإسلامية، أسلمة المعرفة المبادئ العامة وخطة العمل، صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، الخ.(٤٥)

كما نشر دراسات وبحوثا في مجلات أكاديمية بالعربية والانجليزية، وأذكر على سبيل المثال: المجلة الإسلامية للعلوم الاجتماعية، مجلة الكتاب المقدس والأديان، مجلة البحوث الإسلامية، الإسلام والعصر الحديث، العلم والإيمان، مجلة الشباب العربي، المسلم المعاصر، مجلة معهد شؤون الأقلية الإسلامية.(٤٦)

لعل أول ما يلفت نظر القارئ هو تنوع إنتاج الفاروقي وعمق أفكاره وتعدد اهتماماته وغزارة عطائه، والسر في ذلك هو الانضباط الدقيق الذي عوّد نفسه عليه رغم كثرة نشاطاته الاجتماعية والثقافية والأكاديمية، فالنظام سمة بارزة في حياة هذا النابغة الفلسطيني، خاصة ما تعلق بالكتابة. يقول في هذا الشأن المفكر الأردني الدكتور فتحي ملكاوي;لقد حظيتُ شخصياً بقضاء ليلة بصحبته في شيكاغو عام ١٩٨٠م، وسألته عن السرِّ في غزارة إنتاجه وإنجازه، رغم كثرة مشاغله وأسفاره، فأجاب: (أحرص أن لا أنام في كل ليلة قبل أن أكتب عشر صفحات على الأقل).

وأما السمة الثانية فهي التواضع والاعتراف بإسهام الآخر باعتبار العلم تراكما في الإبداع وتطويرا في إنتاج المعرفة عبر الحضارات والأزمنة ;يظن بعض الناس أن أفكاري من صنعي، لكن كلما يشكل عليّ أمر أجد جوابه عند شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله) هذا هو حال العلماء والعظماء. فقد قال توماس أديسون الذي اخترع مئات من الآلات التي ننعم بها اليوم في بيوتنا ومكاتبنا ومدارسنا ومصانعنا كلاما مماثلا:(أنا لم أبتكر شيئا جديدا .. إن معظم ما قدمته للبشرية كان يستند إلى أفكار غيري من العلماء).
كل ما فعلته هو أنني نقلت هذه الأفكار وأضفت إليها من عندي. إنها عملية تطوير أكثر منها عملية اختراع.(٤٧)

ولابد أن نقف قليلا هنا عند العالم ابن تيمية الذي أشرت إليه من قبل. فله مكانة خاصة عند الفاروقي الذي وصفه بـ شيخ الاسلام;الشخص العظيم الشامخ واعتباره خاتم عمالقة الحضارة الإسلامية، وملهم الفلسفة الإسلامية في العصر الحديث، ذلك أن رؤيته;

تضمنت كلا من الماضي والحاضر على جميع الجبهات –الدينية، والقانونية، والثقافية، والاجتماعية، والعسكرية.

ولقد استطاع بمجهوده الخاص إنشاء جيش من المصريين ووضع نهاية لمسيرة التتار عبر سوريا وفلسطين. ولقد توقفت غزوة التتار أخيراً بمقتضى الموقف الذي اتخذه الجيش الصغير الخاص بابن تيمية في عين جالوت بفلسطين.

لقد طرح الفاروقي مشروع إسلامية المعرفة .ومن الضروري هنا أن نوضح ماذا يقصد من هذا الاصطلاح.

إنه يعني إضفاء الصفة الإسلامية على العلوم الاجتماعية تحت مبدأ التوحيد، وتوفير رؤية شاملة للمعرفة. فهو ينطلق من فكرة جوهرية وهي شمولية الإسلام تفرض إسهامه في كل مجالات الحياة بما فيها العلم والمعرفة ;الإسلام ملائم لكل جوانب التفكير والحياة والوجود. وهذا التلاؤم يجب أن يظهر بوضوح تام في كل علم). [٤٨]

وقد وضع أسس هذا المشروع في عدة كتاباته خاصة في (;أسلمة المعرفة) وترجمه الدكتور عبد الوارث سعيد من جامعة الكويت، وصدر في عام ١٩٨٣ عن دار البحوث العلمية بالكويت. وهو في الأصل بحث قدمه خلال مؤتمر دولي نظمته الجامعة الإسلامية في إسلام أباد و المعهد العالمي للفكر الإسلامي ;، في مدينة إسلام أباد في يناير ١٩٨٢، شرح فيه المبادئ العامة ورسم فيه خطة العمل.

وتأسست في عام ١٩٨١ مجلة إسلامية المعرفة لتعمل في إطار هذا المفهوم الجديد وتكريسه، وقد نجحت إلى حد بعيد وأضافت إليه أبعادا جديدة وصلت إلى بلورة مشروع آخر متمم وهو التكامل المعرفي.

يكمن الخلل في نظر الفاروقي في العقل المسلم وسلوكه الذي لا يتلاءم مع قيم الإسلام وفعاليتها، والإصلاح يجب أن يبدأ أولا وقبل كل شي إصلاح التعليم الذي تصنع في العقول وتحضر الأجيال التي تتحكم في مصير الأمة في المستقبل، فإصلاح مناهجه ضرورة ملحة لتجاز الأزمة الراهنة وتأسيس النهضة المنشودة منذ زمن بعيد، غير أنها لم تتحقق بعد رغم كل الجهود الجبارة التي بذلتها مختلف الحركات الإصلاحية والعلماء منذ مطلع القرن التاسع عشر.

فالحل إذن مرتبط بتحديد الأولويات واختيار المنهج المناسب. لكن ماذا يقصد الفاروقي بالتعليم؟ وما يميز طرحه عما طرحه من سبقوه من العلماء والمفكرين المسلمين؟

إن إصلاح التعليم المرجو منهم هو صبغ المعرفة الحديثة ذاتها بالصبغة الإسلامية. وهي مهمة تشبه في خصائصها – وإن كانت أرحب مدى – ما اضطلع به أسلافنا ثقافياً وحضارياً. فالدراسات الإنسانية والعلوم الاجتماعية والطبيعية يجب – كمقررات دراسية – أن تُتصور وتُبنى من جديد وأن تقام على أسس إسلامية جديدة وتناط بها أغراض جديدة تتفق مع الإسلام.(٤٩)

يجب أن يصاغ كل علم صياغة جديدة بحيث يجسد مبادئ الإسلام في منهجيته وإستراتيجية، وفي معطياته ومشاكله، وفي أغراضه وطموحاته.

والتعليم لا يهتم فقط بتكوين الطلبة وتوجيههم وفق المنهج الإسلامي الذي يراعي الأبعاد الثلاث للتوحيد، وهي: وحدة المعرفة، وحدة الحياة، وحدة التاريخ؛ بل إصلاح التعليم موجه أيضا للمعلمين والمربين والنخبة بشكل عام التي هي أيضا تعاني من أربع مشاكل خطيرة جديرة بحلها، وهي: التغريب، الازدواجية (تشوش الرؤية بكثرة المرجعيات وصراعاتها)، التقطيب (أي النظرة الذرية والجزئية للأشياء)، نقص الوعي الرسالي.

كثيرا ما شدد الفاروقي على خطورة التغريب أو الغزو الثقافي الذي يتعرض له باستمرار الإنسان المسلم سواء في العالم الإسلامي أو خلال تواجده في العالم الغربي لأسباب مختلفة.

يغزونا الفكر الغربي في هذا العصر شر غزو، ويدخل إلى وعينا بشتى السبل فيحل محل الفكر الإسلامي العريق بعد أن يقحمه، لا يضعف في الفكر الإسلامي، بل يضعف فينا وتكمن الأسباب في نظره في;جهلنا بالإسلام كنظام فكري، وقلة وعينا الحضاري و عدم معرفتنا الصحيحة للفكر الغربي.

إن الانبهار الذي تحقق تجاه الحضارة الغربية لا يقوم على أسس سليمة لأن المسلم لا يعرف حقيقة هذا الغرب لذلك أصبح من واجب الجامعيين والمفكرين العرب والمسلمين أن يبصّروا أقوامهم بذلك، ويرفعوا عنهم الغشاوة ليروا بوضوح الوجه الحقيقي لهذه الحضارة القائمة على قيمها الخاصة ولا تعترف بقيم غيرها.

درس الفاروقي تاريخ الحضارة الإسلامية في جميع مظاهرها العلمية والأدبية والفنية والمعمارية، وعبر مراحل الدولة الإسلامية المختلفة. ويعتبر كتاب أطلس الحضارة الإسلامية; الذي ألفه مع زوجته لميس الفاروقي من خير المراجع التي تناولت التراث الحضاري الإسلامي في دقته وعمقه وتنوعه وشموليته.(٥٠)

كما اهتم بالنهضة الإسلامية في واقعنا المعاصر وحلل أهم مكوناتها كالحركة الوهابية، والسنوسية والمهدية والإخوان المسلمين، وجماعة المحمدية وشركة الإسلام في أندونيسيا، واتحاد الطلبة المسلمين في أمريكا. وكلها تشترك في الأهداف وان فرقتها الجغرافيا. والنهضة تعني الارتقاء باستخدام القدرات الكامنة وتفعيل المقومات الحضارية مع الحفاظ على الجوهر.

ودرس مدى اهتمامها بترقية العقل وانخراطها في العمل وقدرتها على مواكبة التحديات الحاصلة في العالم. ففي المجال الأول يرى الفاروقي أن الحركة السنوسية نجحت في توسيع دائرة التعليم ونشر الثقافة الشفهية بالإقناع وليس عن طريق القتال. وحققت الحركة المحمدية في اندونيسيا النظام المدرسي الشامل من الروضة إلى الكليات والمراكز العلمية ولا شك أن الفاروقي لو اطلع على إنجازات جمعية العلماء المسلمين الجزائريين في مجال التعليم رغم كل المعوّقات الاستعمارية لقدم الجائزة الأولى لهذه الحركة الإصلاحية الجزائرية.(51)

أما فيما يخص تنزيل حكم الإسلام فإن كل الحركات لم تصل إلى هذه المرتبة ما عدا السنوسية غير أن الاستعمار قضى على هذه التجربة في مهدها.

ولم تفلح بعدها أي حركة أخرى في إعادة التجربة بسبب طبيعتها القبلية وانشغالها بالأمور السياسية المحلية.

وليس أدل على ذلك من أن المسلمين عجزوا عن إنشاء مدينة جديدة على غرار الحواضر الإسلامية السابقة باستثناء إسلام آباد في باكستان.

لقد واجهت الحركات الإصلاحية خمسة مشاكل أساسية أعاقت مسيرتها وأثقلت مسؤوليتها وشتت جهودها، وهي: الشعوذة، التقليد، الاستعمار، الفرقة، الدنيوية.وقد لخصها الفاروقي جميعها في هذه الفقرة: (إن الصوفية تعد في تعريفها ذاتنية، وتستطيع

أن تؤدي فقط إلى الأخلاقيات الفردية التي تعد بالضرورة متعارضة مع الحياة، أي زاهدة في الحياة).

أما التقليد فهو بمثابة الإتباع السلس للأسلاف: وتتمثل صفاته في الموضوعية، والخمول، والكسل، والبلادة وحالة من التشتت. ويأتي الاستعمار، الذي ليس بحاجة إلى التعريف، في المرتبة التالية. وأيا كان شكله أو أسلوبه –فهو يتخذ شكلاً جديداً كل يوم– فهو يعد بمثابة قوة شيطانية هائلة تعمل ضدنا.

وأخيراً، فإن انقسام المجتمع المسلم على نفسه، إلى جانب الدنيوية –أي نشوء الشخص والقيم الاجتماعية في موضع آخر غير القرآن والسنة، قد أدى إلى ظهور مشكلة ذات بعد خطير.

ولابد أن تجدد العزائم لتستعيد الأمة هويتها الفكرية والثقافية لتتمكن من القيام بمهمة الشهود الحضاري المفروضة عليها، وذلك بالعمل على تفجير القوة الكامنة في الإسلام منطلقا من رؤية واضحة المعالم وتحديد هدف مسطر ووضع وسائل مناسبة لتحقيق رسالة الاستخلاف في الأرض: إن الإسلام فقط هو الذي يخبرنا أنه يجب تحقيق الحقيقة المطلقة ذاتها بواسطتنا على الأرض وليس في مملكة خيالية أخرى، وأنها يجب تحقيقها في التاريخ بواسطتنا.[٥٢]

الخاتمة

الحمد لله تعالى الذي وفقنا في تقديم هذا البحث، وها هي القطرات الأخيرة في مشوار هذا البحث، وقد كان البحث يتكلم عن **(الدكتور اسماعيل راجي الفاروقي وجهوده في علم الاديان /دراسة في فلسفته الدينية)**، وقد بذلنا كل الجهد لكي يخرج هذا البحث في هذا الشكل. ونرجو من الله أن تكون رحلة ممتعة وشيقة، وكذلك نرجو أن تكون قد أرتقت بدرجات العقل الفكر، حيث لم يكن هذا الجهد بالجهد اليسير، ونحن لا ندعى الكمال فإن الكمال لله عز وجل فقط، ونحن قدمنا كل الجهد لهذا البحث، فإن وفقنا فمن الله عز وجل وإن أخفقنا فمن أنفسنا، وكفانا نحن شرف المحاولة، واخيراً نرجو أن يكون هذا البحث قد نال إعجابكم.

ونستنتج من هذا البحث المتواضع الاتي :

اتضح لدينا أن الدكتور إسماعيل راجي الفاروقي كان رجلا عظيما من عظماء التاريخ وبالتالي من عظماء علم مقارنة الأديان وأحد العلماء الأعلام فيه قديما وحديثا، وقد درس الفلسفة وعلم الأخلاق حيث تبحر في علوم الشرق والغرب وكان موسوعة حية وأهم مجالات دراسته علم الأديان كما درس الأديان وقام بتدريسها في المستوى الجامعي وأنشأ جيلا لدراسة الأديان و طور مناهج فهما ونقدها وتقويمها و درسها وتدريسها وأرسى المبادئ والأصول في كل من هذه المجالات وأبدع فيها، وأعد الكتب المناسبة لها ، وأجزل المؤلفات وتحرير الموسوعات في الأديان وفي توجيه العلماء الأعلام شرقا وغربا للدراسة المنهجية الموضوعية ، فصار بحق رجل الشرق والغرب وكان ممثل الطرف الإسلامي في الحوارات الدينية وخبيرا وحاذقا فيها، وأسس المنظمات وتحمل رئاستها وتوجيهها لفهم الأديان والحوار بينها، فقد عمل لتحقيق السلام والتعايش السلمي بين الناس في العالم كله ، كما بحث عن دين الحق ودعا إليه وبذل حياته في سيل الدعوة الحقة إلى الدين التوحيدي الفطري، كما حاول أن يؤسس عالما توحيديا فكانت حياته زاخرة للنشاط الغزير ، فصار مثالا لمن يريد أن يسلك هذا الطريق.

وصل اللهم وسلم وبارك تسليما كثيراً على معلمنا الأول وحبيبنا سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

المصادر والمراجع

القران الكريم

١- ابن منظور (١٤١٤هـ)، لسان العرب (الطبعة الثالثة)، بيروت – لبنان: دار صادر،ج,١٣, ص ١٦٩.

٢- الملا جاسم ، د. ناصر عبد الرزاق ،" إسماعيل الفاروقي وجون أسبوزيتو : أنموذج على الحوار الإسلامي –المسيحي "، ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن: ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣ –٢٤نوفمبر ٢٠١١م)

٣- التليدي ، الأستاذ بلال ، "النموذج المعرفي لنقد الاديان عند الفاروقي " ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي ٣١ ٢٠١١م) ، ص٨ -٩ .بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢٧ -٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣-٢٤نوفمبر

٤- حسن ، أ. د. محمد خليفة ، " جهوج إسماعيل الفاروقي في علم تاريخ الأديان في الغرب وعند المسلمين" مقالة مقدمة ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ، م٢٠١١ نوفمبر ٢٤ -٢٣ / هـ١٤٣٢ الحجة ذي ٢٨ - ٢٧ ,

٥- دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية لسعود بن عبد العزيز الخلف

٦- الموجز في الأديان والمذاهب المعاصرة: د. ناصر العقل و د. ناصر القفاري –

٧- مجدي كامل (٢٠١٣)، أشهر فلاسفة التاريخ (الطبعة الأولى)، لبنان: دار الكتاب العربي.

٩- لالاند : موسوعة لالاند الفلسفية ,تعريب خليل احمد خليل، المجلد الاول ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط٢، ٢٠٠١م .

١٠- شلايرماخر لاهوتي بروتستانتي وفيلسوف ألماني . اثارت افكاره مزيداً من النقد للمصادر الدينية المسيحية وقد اثرت آراؤه الفلسفية ـ الدينية تأثيراً كبيراً في الايدلوجية البروتستانتية . أهم مؤلفاته : (حديث في الدين) ، (حوار داخلي) . يُنظر الجراد ، خلف : معجم الفلاسفة المختصر ، مؤسسة مجد الجامعية ، بيروت ـ لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٧م .

١١- السواح ، فراس : دين الإنسان بحث في ماهية الدين ومنشأ الدافع الديني ، منشورات دار علاء الدين ، دمشق ـ سورية ، ط٤ ، ٢٠٠٢م ، ص ٢٣ ـ ٢٤ .

١٢- النشّار ،علي سامي: نشأة الدين (النظريات التطورية والمؤلهة)، ط١، مركز الإنماء الحضاري للدراسة والترجمة والنشر، حلب، ١٩٩٥م، ص ٢٥.

١٣- كانط ، إيمانويل : الدين في حدود مجرد العقل ، ترجمة فتحي المسكيني ، دار جداول للنشر والتوزيع ، بيروت . لبنان ، ط١، ٢٠١٢م ص١٧٦ . ١٧٧ .
١٤- الخُشت ، محمد عثمان: تطور الأديان (قصة البحث عن الإله)، ، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة ، ط١، ٢٠١٠م .
١٥- تيليش ، بول : الدين .. ماهو ؟ ، ترجمة وتعليق مجاهد عبد المنعم مجاهد ، مكتبة دار الكلمة ـ القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٤م.
١٦- بشروئي، سهيل و مسعودي ، مرداد: تراثنا الروحي من بدايات التاريخ إلى الأديان المعاصرة ، ترجمة محمد غنيم ، دار الساقي ، بيروت ـ لبنان ، ط١ ، ٢٠١٢م.
١٧- لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور) ت٧١١هـ) ، ط١ ،دار صادر، بيروت: مادة (نهج). ٩٢
١٨- المنهجية في البحوث و الدراسات الأدبية، محمد البدوي، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة –تونس، ١٧٧١م: .
١٩- المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة: دعبد المنعم حنفي، ط٣ ،الناشر مكتبة مدبولي- القاهرة، ٢٢٢٢م.
٢٠- منهج البحث الأدبي، د. علي جواد الطاهر، ط٣ ،مكتبة اللغة العربية، بغداد_ شارع المتنبي، ١٧٧٤م:
٢١- المعجم الوسيط، تأليف إبراهيم أنيس وآخرون، ط٤ ،الناشر: مجمع اللغة العربية- مكتبة الشروق الدولية، ٢٢٢٤م: مادة (نهج).
٢٢- الطالب ، الدكتور هشام ،" مقدمة الطبعة العربية الأولى" لكتاب : أطلس الحضارة الإسلامية للدكتور إسماعيل الفاروقي والدكتور لمياء الفاروقي (الرياض : مكتبة العبيكان ،١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م).
٢٣- زين ، الدكتور إبراهيم محمد ، الحوار الإسلامي المسيحي في السودان ، مقالة منشورة في سنة ٢٠٠٧م

٢٤- الفاروقي ، إسماعيل راجي ، الملل المعاصرة في الدين اليهودي، (مكتبة وهبة، ط٢ ،١٤٠٨هـ/١٩٨٨م).

٢٥- الملا جاسم ، د. ناصر عبد الرزاق ،" إسماعيل الفاروقي وجون أسبوزيتو : أنموذج على الحوار الإسلامي –المسيحي "، ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن: ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣ –٢٤نوفمبر ٢٠١١م

٢٦- ، الفاروقي الإسلامية الحضارة أطلس .

٢٧- ماجستير في الفلسفة الإسلامية من جامعة الأمير عبد القادر سنة ٢٠٠٨م، ومسجل دكتوراهً بمخبر الدراسات بالجامعة نفسها، في تخصص الفلسفة، يعمل أستاذاً بالجامعة المذكورة. وباحثا العقدية ومقارنة الأديان. البريد الإلكتروني: fr.hotmail@rahm

٢٨- James, William, The Varieties of Religious Experience, – Published by Arc Manor, Printed in the United States of America, ٢٠٠٨p. .,

الهوامش:

[١]) الملا جاسم ، د. ناصر عبد الرزاق ،" إسماعيل الفاروقي وجون أسبوزيتو : أنموذج على الحوار الإسلامي –المسيحي "، ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن: ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣ –٢٤نوفمبر ٢٠١١م) ، ص ٥

[٢]) التليدي ، الأستاذ بلال ، "النموذج المعرفي لنقد الاديان عند الفاروقي " ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي ٣١ ٢٠١١م) ، ص٨ –٩ .بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣–٢٤نوفمبر

[٣]) حسن ، أ. د. محمد خليفة ، " جهوج إسماعيل الفاروقي في علم تاريخ الأديان في الغرب وعند المسلمين" مقالة مقدمة ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ، م٢٠١١ نوفمبر٢٤ -٢٣ / هـ١٤٣٢ الحجة ذي ٢٨ -٢٧ , ص ٣

[٤]) حسن ، أ. د. محمد خليفة ، " جهوج إسماعيل الفاروقي في علم تاريخ الأديان في الغرب وعند المسلمين" مقالة مقدمة ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ، م٢٠١١ نوفمبر٢٤ -٢٣ / هـ١٤٣٢ الحجة ذي ٢٨ -٢٧ , ص ٣

[٥]) المصدر نفسه , ص ٤

[٦]) التليدي ، الأستاذ بلال ، "النموذج المعرفي لنقد الاديان عند الفاروقي " ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي ٣١ ٢٠١١م) ،.بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢٧ -٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣-٢٤نوفمبر ص٨ - ٩

[٧]) ابن منظور (١٤١٤هـ)، لسان العرب (الطبعة الثالثة)، بيروت – لبنان: دار صادر،ج,١٣, ص ١٦٩.

[٨]) دراسات في الأديان اليهودية والنصرانية لسعود بن عبد العزيز الخلف – ص ١١

[٩]) الموجز في الأديان والمذاهب المعاصرة: د. ناصر العقل و د. ناصر القفاري – ص١٠

[١٠]) آل عمران: ١٩]

[١١]) آل عمران: ٨٥

[١٢]) المائدة: ٣.

[١٣]) مجدي كامل (٢٠١٣)، أشهر فلاسفة التاريخ (الطبعة الأولى)، لبنان: دار الكتاب العربي، ص ٢٢.

[١٤] . لالاند : موسوعة لالاند الفلسفية ,تعريب خليل احمد خليل، المجلد الاول ، منشورات عويدات ، بيروت ، ط٢، ٢٠٠١م ، ص ١٢٠٤.

[١٥] –James, William, The Varieties of Religious Experience, Published by Arc Manor, Printed in the United States of America, 2008., p. 31.

[١٦] ـ شلايرماخر لاهوتي بروتستانتي وفيلسوف ألماني . اثارت افكاره مزيداً من النقد للمصادر الدينية المسيحية وقد اثرت آراؤه الفلسفية ـ الدينية تأثيراً كبيراً في الايدلوجية البروتستانتية . أهم مؤلفاته : (

حديث في الدين) ، (حوار داخلي) . يُنظر الجراد ، خلف : معجم الفلاسفة المختصر ، مؤسسة مجد الجامعية ، بيروت ـ لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٧م ، ص١٣١ـ١٣٢.

[١٧] . السواح ، فراس : دين الإنسان بحث في ماهية الدين ومنشأ الدافع الديني ، منشورات دار علاء الدين ، دمشق . سورية ، ط٤ ، ٢٠٠٢م ، ص ٢٣ . ٢٤ .

*ـ إميل دوركايم (١٥ ابريل ١٨٥٨ – ١٥ نوفمبر ١٩١٧): فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي. يعتبر أحد مؤسسي علم الاجتماع الحديث, وقد وضع لهذا العلم منهجية مستقلة تقوم على النظرية والتجريب في آن معاً، من أعماله: ((الصور الأولية للحياة الدينية))، و((علم الاجتماع والفلسفة))، و((التربية الأخلاقية))، و((قواعد المنهج في علم الاجتماع))، و((التصنيف البدائي)). يُنظر ويكيبيديا، الموسوعة الحرة .http://ar.wikipedia.org

٢. النشّار ،علي سامي: نشأة الدين (النظريات التطورية والمؤلهة)، ط١، مركز الإنماء الحضاري للدراسة والترجمة والنشر، حلب، ١٩٩٥م، ص ٢٥.

[١٩] . يُنظر كانط ، إيمانويل : الدين في حدود مجرد العقل ، ترجمة فتحي المسكيني ، دار جداول للنشر والتوزيع ، بيروت . لبنان ، ط١، ٢٠١٢م ص١٧٦ . ١٧٧ .

[٢٠] . الخُشت ، محمد عثمان: تطور الأديان (قصة البحث عن الإله)، ، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة ، ط١، ٢٠١٠م ، ص ٢٣.

[٢١] . تيليش ، بول : الدين .. ماهو ؟ ، ترجمة وتعليق مجاهد عبد المنعم مجاهد ، مكتبة دار الكلمة ـ القاهرة ، ط١ ، ٢٠٠٤م، ص٧٥ .

[٢٢] . المصدر نفسه ، ص٧٦ .

[٢٣] . بشروئي، سهيل و مسعودي ، مرداد: تراثنا الروحي من بدايات التاريخ إلى الأديان المعاصرة ، ترجمة محمد غنيم ، دار الساقي ، بيروت ـ لبنان ، ط١ ، ٢٠١٢م ، ص٣٩ ـ٤٤ ، ص ٢٠ . ٢١

[٢٤]) لسان العرب، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور) ت٧١١هـ) ، ط١ ،دار صادر، بيروت: مادة (نهج). ٩٢

[٢٥]) المنهجية في البحوث و الدراسات الأدبية، محمد البدوي، دار المعارف للطباعة والنشر، سوسة – تونس، ١٧٧١م: ٧.

[٢٦]) المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة: دعبد المنعم حنفي، ط٣ ،الناشر مكتبة مدبولي– القاهرة، ٢٢٢٢م:ص ١٧

[٢٧]) منهج البحث الأدبي، د. علي جواد الطاهر، ط٣ ،مكتبة اللغة العربية، بغداد_ شارع المتنبي، ١٧٧٤م: ١٧

[٢٨]) المعجم الوسيط، تأليف إبراهيم أنيس وآخرون، ط٤ ،الناشر: مجمع اللغة العربية– مكتبة الشروق الدولية، ٢٢٢٤م: مادة (نهج). ٦٧

[٢٩]) المصدر نفسه ٦٧

[٣٠]) الطالب ، الدكتور هشام ،" مقدمة الطبعة العربية الأولى" لكتاب : أطلس الحضارة الإسلامية للدكتور إسماعيل الفاروقي والدكتور لمياء الفاروقي (الرياض : مكتبة العبيكان ،١٤١٩هـ/ ١٩٩٨م)، ص ١٦

[٣١]) زين ، الدكتور إبراهيم محمد ، الحوار الإسلامي المسيحي في السودان ، مقالة منشورة في سنة ٢٠٠٧م

[٣٢]) التليدي ، الأستاذ بلال ، "النموذج المعرفي لنقد الاديان عند الفاروقي " ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي ٣١ ٢٠١١م) ، ص٨ –٩ .بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣–٢٤نوفمبر

[٣٣]) الفاروقي ، إسماعيل راجي ، الملل المعاصرة في الدين اليهودي، (مكتبة وهبة، ط٢ ،١٤٠٨هـ/١٩٨٨م).٥٨

[٣٤]) الملا جاسم ، د. ناصر عبد الرزاق ،" إسماعيل الفاروقي وجون أسبوزيتو : أنموذج على الحوار الإسلامي –المسيحي "، ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن: ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣ –٢٤نوفمبر ٢٠١١م) ، ص ٥

[٣٥]) ، الفاروقي الإسلامية الحضارة أطلس ،ص ٢٩

[٣٦]) زين ، الدكتور إبراهيم محمد ، الحوار الإسلامي المسيحي في السودان ، مقالة منشورة في سنة ٢٠٠٧م ٦٧

[٣٧]) التليدي ، الأستاذ بلال ، "النموذج المعرفي لنقد الاديان عند الفاروقي " ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي ٣١ ٢٠١١م) ، ص٨ –٩ .بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣–٢٤نوفمبر

[٣٨]) التليدي ، المرجع نفسه ، ص ٦

[٣٩]) الفاروقي ، الإسلامية الحضارة أطلس ،ص ٢٩

[40] (Anis Malik Thoha (٢٠٠٩), “Objectivity and the Scientific Study of Religions,” in Intellectual

DiscourseVol. ١٧, No. ١, p٨٨

[41]) الفاروقي ، إسماعيل راجي ، الملل المعاصرة في الدين اليهودي، (مكتبة وهبة، ط٢ ،١٤٠٨هـ/١٩٨٨م) , ٢٥

[42]) الملا جاسم ، د. ناصر عبد الرزاق ،" إسماعيل الفاروقي وجون أسبوزيتو : أنموذج على الحوار الإسلامي –المسيحي "، ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٧ –٢٨ ذي الحجة ١٤٣٢هـ / ٢٣ –٢٤نوفمبر ٢٠١١م) ، ص ٨

[43]) حسن ، أ. د. محمد خليفة ، " جهود إسماعيل الفاروقي في علم تاريخ الأديان في الغرب وعند المسلمين" مقالة مقدمة ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢ ص) ، م٢٠١١ نوفمبر ٢٤ – ٢٣ / هـ١٤٣٢ الحجة ذي ٢٨ –٢٧

[44]) حسن ، أ. د. محمد خليفة ، " جهود إسماعيل الفاروقي في علم تاريخ الأديان في الغرب وعند المسلمين" مقالة مقدمة ، من مجموعة المقالات المقدمة في مؤتمرعلمي دولي بعنوان :" إسماعيل الفاروقي وإسهاماته في الإصلاح الفكري المعاصر" ، (الأردن : ٢ ص) ، م٢٠١١ نوفمبر ٢٤ – ٢٣ / هـ١٤٣٢ الحجة ذي ٢٨ –٢٧

[45]) الفاروقي، إسماعيل. صياغة العلوم الاجتماعية صياغة إسلامية، فرجينيا: المعهد العالمي للفكر الإسلامي، ١٩٩٥م، ص٢٠

[46]) الفاروقي، أطلس الحضارة الإسلامية، مرجع سابق، ص١٤٥

[47]) الفاروقي، أطلس الحضارة الإسلامية، مرجع سابق، ص١٤٥

[48]) إسلامية المعرفة، ص ٥.

[49]) الفاروقي، التوحيد؛ مضامينه على الفكر والحياة، مرجع سابق، ص٤١

[50]) ماجستير في الفلسفة الإسلامية من جامعة الأمير عبد القادر سنة ٢٠٠٨م، ومسجل دكتوراةً بمخبر الدراسات بالجامعة نفسها، في تخصص الفلسفة، يعمل أستاذاً بالجامعة المذكورة. وباحثا العقدية ومقارنة الأديان. البريد الإلكتروني: fr.hotmail@rahm

[51]) الفاروقي، التوحيد؛ مضامينه على الفكر والحياة، مرجع سابق، ص٤٢

[52]) الفاروقي، التوحيد؛ مضامينه على الفكر والحياة، مرجع سابق، ص٤٣

الادراك السمعي لدى تلامذة التربية الخاصة في مركز محافظة نينوى

أ.م. ليث حازم حبيب

جامعة الموصل / كلية التربية الأساسية

Layth76hazm@uomosul.edu.iq

الادراك السمعي لدى تلامذة التربية الخاصة في مركز محافظة نينوى

أ.م. ليث حازم حبيب

المستخلص:

يهدف البحث الحالي التعرف على مستوى الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة ، اذ تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وتألفت عينة البحث من (١٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع(٦٢ تلميذا) و(٣٨تلميذة) من تلاميذ التربية الخاصة، ولتعذر الحصول على أداة مناسبة، ارتى الباحث اعداد أداة خاصة لتشخيص وقياس مستوى مهارات الادراك الاستماعي لدى افراد العينة من خلال الاطلاع على عدد من المصادر والدراسات ذات العلاقة، وعليه تم اعداد (٤٠) سؤالا التي تغطي كافة المهارات التي يعرفها التلاميذ في هذا العمر، تم التأكد من صدقها من خلال عرض اختبار الادراك السمعي على عدد من الخبراء من ذوي الاختصاص، ومن ثم تم استخدم طريقة اعادة الاختبار حيث بلغت (٠.٨١) فيما استخدم عدد من الوسائل الاحصائية لتحقيق اهداف البحث الحالي مستعينا بالحقيبة الإحصائية (spss) حيث اظهرت النتائج أن تلاميذ التربية الخاصة لديهم مستوى عالي من الادراك السمعي، اما فيما يخص دلالة الفروق تبعا لمتغير النوع ، اذ أظهرت النتائج ان لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لهذا المتغير.

<u>الكلمات المفتاحية</u> :

الادراك – الادراك الاستماعي – تلاميذ لتربية الخاصة

Listening awareness among special education students in Nineveh Governorate

Assist. Prof. Layth Hazm Habib

College of Basic Education - University of Mosul
Layth76hazm@uomosul.edu.iq

Abstract :

The current research aims to identify the level of auditory perception among special education students. The descriptive analytical approach was relied upon, and the research sample consisted of (100) male and female students, with (62 male and (38 female) students being special education students. Due to the impossibility of obtaining a suitable tool, I decided The researcher prepared a special tool to diagnose and measure the level of listening perception skills among sample members by reviewing a number of relevant sources and studies. Accordingly, (40) questions were prepared that cover all the skills that students know at this age. Its validity was confirmed by presenting the auditory perception test to a number of specialized experts, and then the retest method was used, reaching (0.81), while a number of statistical methods were used to achieve the objectives of the current research, using the statistical package (spss), where the results showed that Special education students have a high level of auditory perception. As for the significance of the differences according to the gender variable, the results showed that there are no statistically significant differences attributed to this variable.

مشكلة البحث:

تعد صعوبات الادراك السمعي من المشكلات الرئيسية التي تواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم اذ يعاني كثير من هؤلاء التلاميذ من وجود صعوبة في الادراك بصورة عامة والادراك السمعي بصورة خاصه، وتنشأ صعوبات الادراك السمعي نتيجة لوجود ضعف في قدرة التلميذ على تنظيم وتكامل المميزات الحسية الواردة اليه عبر السمع مما يؤدي الى اختفاء المعلومات او الكلمات او الأصوات، مما يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي لديهم (حوالة، ٢٠١٥ ، ٢٢).

وعليه تعد مشكلة الادراك السمعي من اعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل التلميذ التعليمي واذا لم تكشف في وقت مبكر فان تعديلها تؤثر سلبا على الجانب التعليمي والنفسي للتلميذ، لذا ينبغي تشخيص المشكلات التي يعاني منها التلميذ ومن ثم وضع برنامج مناسب للتغلب على هذه المشكلة، وان تجاهل التربويين لهذه المشكلة يعني ان هذه المشكلات قد تستمر مستقبلاً وان اي تقصير او تأخير في معالجة الادراك السمعي سيؤدي الى انخفاض تحصليهم الاكاديمي.

ورغم تعدد البحوث والدراسات ومنها التي تناولت مشكلات الادراك السمعي منها تهدف الى التشخيص ومنها تهدف الى تطبيق برامج علاجية او اقتراحات ، وتجاهلوا احد الأسباب المهمة وهو الفئة المستهدفة تلاميذ التربية الخاصة، وهذ ما لاحظه الباحث من خلال الزيارات الميدانية لصفوف التربية الخاصة فضلا عن خبرته المتواصلة على مدى اكثر من ١٥ سنة في هذه المجال، وفي ضوء ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيسي التالي :

ما هو مستوى الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة؟

اهمية البحث:

ان التربية في وقتنا الحاضر لا تقتصر على الافراد الاسوياء ذوي القدرات الجسمية او العقلية السوية فحسب بل تشمل جميع افراد المجتمع بما فيهم الافراد ذوو الاحتياجات الخاصة ، وعليه ازداد الاهتمام في الاونه الاخيرة بهذه الفئة فاصبحت هناك العديد من الدراسات والابحاث من قبل متخصصين في التربية وعلم النفس والكثير من التخصصات المختلفة وذلك من اجل التعرف اكثر على مظاهرها وخصائصها وتقديم الخطط والبرامج التعليمية المناسبة التي تستهدف الى التخفيف من اثارها الى اقصى حد ممكن، (Alzamili & Mohammed , 2020 ,15) وتعد صعوبات الادراك من اكثر الصعوبات انتشاراً عند تلاميذ صعوبات التعلم اذا يعاني الكثير منهم من صعوبات في الادراك السمعي والبصري واحياناً الحركي. (الملكاوي ، ٢٠١٠ ، ٣)

وان عملية الإدراك سواء كانت معرفية او مهارية يتم فيه تحديد هوية المعلومات وتنقيتها قبل دخولها الى الذاكرة بحيث تسمح المعلومات المطلوبة تمر عبر المنظومة

السمعية حيث تجعل الفرد في حالة استعداد للتعامل مع المدركات المهارية والمعرفية لتنمية الإدراك السمعي لدى المتعلمين، ويمكن تحديد بعض النقاط المهمة في عملية الإدراك او التي تساعد على تنمية الإدراك السمعي لدى المتعلمين: (جار الله وعبدالله ، ٢٠٢٠ ، ١١٥)

ومع ذلك فإن الكثيرون يكتفون عن الحديث عن الادراك على المعروف أن ما يتصل منه بالبصر والسمع فقط لاهمية هاتين الحاستين فيما يتعلمه الطفل منذ طفولته ، ومن المعروف النمو السمعي يتطور منذ ميلاد الطفل، حيث يستجيب الوليد للاصوات الحادة المفاجئة ، ثم يتطور به النمو السمعي كلما زاد من الطفل ، وان قوة التمييز السمعي تتطور من السنة الثالثة وحتى الخامسة حيث يصبح الطفل قادرًا على التمييز بين مختلف الأصوات (احمد، ٢٠٠٨ ، ٦٩).

لذلك تميز الإنسان عن المخلوقات والكائنات الحية الأخرى بقدرته على تنظيم المنبهات الحسية والمتغيرات من العالم الخارجي، حيث يتمكن الإنسان من معالجة المعلومات الواردة الية ذهنيا والإدراك السمعي والأنشطة الموسيقية هما عملية تبادلية فالإدراك السمعي يساعد المتعلمين على إدراك المميزات الموسيقية بطريقة ممتعة وجيدة وتمكن المتعلمين بقيام بعمليات تصنيف للإيقاعات والكشف عن الجرس الموسيقي وتتطلب معرفة الاركان. (عبد الرحيم، ٢٠١٣ ، ٧٤)

ويعد الإدراك السمعي واحد من أهم وسائل التعلم الفعالة حيث إن التعلم الفعال يحتاج إدراكاً فعالاً للمثيرات السمعية التي يستقبلها المتعلم من بيئته الخارجية وإعطاءها معنى ، وبما أن التعلم هو التغير الحاصل في السلوك الناتج عن تغير في الظروف البيئية المحيطة لهذا يكمن دور الإدراك السمعي في تفسير التغيرات البيئية ودمجها مع خبرات المتعلم السابقة بالطريقة التي تساعد على تنمية البنية الذهنية والمعرفية للمتعلم (العتوم ،٢٠١٢ ، ٢٨٨)

ويتعلق الإدراك السمعي بكيفية تفسير ومعالجة المعلومات السمعية الواردة إلى الدماغ من خلال حاسة السمع، حيث أن هذا الاضطراب يتداخل بصورة مباشرة مع قدرة التلميذ على تحليل وإعطاء معنى للمعلومات التي يسمعها. .(Torgesen, 2014, 41)

كما أن صعوبة الإدراك السمعي يمكن أن يتداخل بدرجة كبيرة مع اللغة والكلام ولهذا فإنه يؤثر بشدة على كل مجالات التعليم وخصوصاً ما يتعلق منها بالقراءة والتهجي(هادي، ٢٠١١، ٣٧)

وتحدث مشاكل الإدراك السمعي نتيجة ضعف في قدرة الطالب على ترتيب ودمج المحفزات الحسية التي يتلقاها من خلال حاسة السمع ، ومن ثم مشكلة في معالجتها ضمن نطاق التجارب السابقة، مما يؤدي إلى تلاشي المنبهات الحسية والمعلومات أو الكلمات أو الأصوات بشكل عام قبل إعطائها معنى ودلالة معرفية (Saalasti, etal,2011,288)؛ مما يؤثر بشكل سلبي على التحصيل الدراسي للطلاب واشير أيضًا إلى أن ضعف الوعي بالأصوات والحروف وأنماط ترديدها يلعب دورًا رئيسيا في فهم الكلمات والجمل المنطوقة ومعالجتها أثناء التعبير اللغوي يؤدي الإدراك السمعي للأطفال إلى كلمات غير مكتملة لأصوات بعض الحروف أو الجمل غير المكتملة الكلمات مما يؤدي إلى تشويه معاني الكلمات والجمل المنبثقة عنها والتي لا يفهمها المتلقي بشكل صحيح ويبدأ هذا في مرحلة ما بعد الولادة حيث لا يمكنهم سماع نغمات الأصوات بشكل صحيح . (خميس، ٢٠١٢، ٤٤)

ويعد الادراك أحد مفاتيح التعلم ووسائله الفعالة ، كون التعلم الفعال يتطلب ادراك فعال للمثيرات التي يستقبلها المتعلم ، واعطائها قيمة ومعنى، فكان من المواضيع التي نالت اهتمام علماء النفس بسبب صلته المباشرة بحياة الناس الذين يتعاملون مع الاف المثيرات ، والتي تتطلب منهم الفهم والتحليل والاستجابة الفورية . (العتوم، ٢٠٠٤ ، ١١٣)

يعتقد اغلب المعلمين في مجال التربية ان من الصعوبات التي تواجه ذوي بطء التعلم هي صعوبة الادراك السمعي والذي يؤثر سلبا في تعلم المهارات الاساسية كالقراءة والكتابة، وذلك لعلاقتها بالعمليات العقلية الذي يعانون من قصور فيها(الظاهر، ٢٠١٢ ، ٣٢٠) .

حيث تعتبر صعوبة الادراك الاستماعي ذو تأثير مباشر على جميع مجالات التعلم وخصوصا ما يتعلق منها بالقراءة والتهجي(الطريحي وهادي ، ٢٠١٥ ، ٦٩) .

وتبرز اهمية الادراك السمعي على ان حاسة السمع هي اهم الحواس التي تساعد الانسان على التكيف والتوافق مع البيئة المحيطة به بجانب فهم الحديث الاخرين والتفاعل معهم ونقل انواع المعرفة المختلفة ومن خلال حاسة السمع ايضا يستطيع الفرد ان يحدد اماكن الاشياء وموضعها منه سواء من حيث قربها او بعدها عنه او من حيث وجهتها منه سواء كانت من الجهة اليمين او اليسار او للامام او للخلف كما يستطيع ان يميز بين الاصوات المختلفة ويحمي نفسه من مصادرها الضارة (يوسف ، ٢٠١١ ، ١٣٥) .

ويمثل الادراك الاستماعي المرحلة الثانية التي تلي تجهيز ومعالجة المعلومات ، حيث يعكس قدرة التلميذ على تميز المعلومات السمعية ودلالاتها وخصائصها والمعاني المتضمنة فيها (الزيات ، ٢٠٠٧ ، ٣٦)

وان عملية الادراك السمعي اهمية كبيرة في حياة الانسان حيث انها من العمليات الاساسية التي يعتمد عليها الفرد في اتصاله ببيئته الخارجية ، فالادراك الحسي كعملية عقلية معرفيه يعتمد على الحواس في التفسير واعطاه المعاني للاشياء يمكن الاستدلال عليه في الواقع وعلى ما يمكن ان ينتابه من قصور خلال ابعاده المختلفة ، والتي تتمثل في ادراك الاشكال ، وادراك الألوان ، وادراك الاحجام ، وادراك المفاهيم ، و الادراك السمعي ، والادراك الشمي ، والادراك اللمسي . (عبد الباري ، ٢٠١١، ٣٠)

ومما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي بالاتي:

١- التركيز على مرحلة هامة من مراحل النمو وهي مرحلة الابتدائية ففيها تشكل اساسيات شخصيته وتتعدد بشكل كبير وملامح نموه المستقبلية من كافة الجوانب.

٢- قد يستفسر القائمون على البحث العلمي من نتائج هذا البحث في تهيئة الفرصة لابحاث جديدة في هذا المجال .

٣- توفير اداة قياس كل من المهارات الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة .

٤- افادة المهتمين القائمين على العملية التعليمية والتربوية هذه الفئة وبخصائص الادراك السمعي والعمل على خلق طرق تزيد قدراتهم المعرفية

ثالثا: هدفي البحث: يهدف هذا البحث التعرف على ما يأتي :

١. مستوى الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة .

٢. مستوى الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة تبعا لمتغير النوع (ذكور – اناث)

رابعا : حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بالاتي :

١. الحد البشري: تلاميذ التربية الخاصة.

٢. الحد المكاني: المدارس الابتدائية التي تحتوي على صفوف التربية الخاصة التابعة لمديرية تربية نينوى.

٣. الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣)

٤. الحد المعرفي: مهارات الادراك السمعي لتلاميذ التربية الخاصة .

خامسا: تحديد المصطلحات :

✓ **مفهوم الادراك عرفه كل من :**

زغلول (٢٠٠٨) : هو عملية معرفية تمكن الافراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم والتكيف معه من خلال اختبارات انماط سلوكية في ضوء المعاني والتفسيرات التي يتم تكوينها لي الاشياء وهو بمثابة عملية تجمع الانطباعات الحسية المختلفة وهو يشكل نقطة مرجعية للسلوك او النشاط يتم اللجوء اليها من خلال عمليات التفاعل مع العالم الخارجي . (زغلول ، ٢٠٠٨، ١٦)

العتوم (٢٠١٢) : هو عملية التي تعتبر الجزء المهم من نظام معالجة المعلومات من حيث تنطوي هذه النظام على عمليات الاحساس فالمثيرات البيئية ثم الانتباه وهو مهم في تحليل العمليات الحسية القادمة من البيئة والتي يتم الانتباه اليها أراديا او لا اراديا. (العتوم ، ٢٠١٢ ، ١٠١)

✓ **الادراك السمعي عرفه كل من :**

الفارس (٢٠٢٢) : هو القدرة على تحديد وتفسير المعلومات والمعاني وربطها بالاصوات والتي يتم تفسيرها واستقبالها عبر حاسة السمع والعضو الحسي الاذنيين على شكل

موجات ترددية يمكن سماعها عبر الهواء او وسائل اخرى . (الفارس ، ٢٠٢٢ ، ٢٥٧)

الربيعي (٢٠٢٢) : هو تفسير المعلومات والبيانات عن طريق الحواس الموجودة حول البيئة ولكنها في الواقع يعد تفسيرها ومعالجته نشيطة تكون بمعالجة الادراك وبالمعرفة السابقة وبذلك يكون قدرة الانسان على تفسير المعلومات عن طريق الاذنين عبر الموجات الترددية التي يتم سماعها وانتقالها عبر الجو . (الربيعي ، ٢٠٢٢ ، ٣٧)

التعريف الاجرائي للادراك السمعي:

هي الدرجة التي يحصل عليها تلميذ التربية الخاصة " افراد عينة البحث" على أداة الادراك السمعي، والتي تم اعدادها من قبل الباحث، وتم تحديد هذه المهارات بـ(التذكر السمعي، التفسير السمعي للمعلومات، التمييز السمعي، الترابط السمعي) حيث يتم قياس هذه المهارات بشكل منفصل من خلال تحديد الدرجة الفرعية لكل مهارة، بالإضافة الى قياس مجموع هذه المهارات لتحديد درجة الادراك السمعي بشكل كلي.

تلاميذ التربية الخاصة: عرفهم كل من:

- ✓ النمر وكفاحي (٢٠١٠) : هم الافراد الذي يختلفون اختلافا ملحوضا عن اقرانهم العاديين سلبيا او ايجابيا في نموهم العقلي او الحسي او الانفعالي او الحركي او اللغوي مما يستوجب اهتماما خاصا بهم من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لهم . (النمر وكفاحي ، ٢٠١٠ ، ١٥)
- ✓ بدر (٢٠٢٠) : وهو ذلك التلميذ الذي ينحرف عن المتوسط بالنسبة للتلميذ العادي في الخصائص العقلية او المعرفية او القدرات الحسية او الخصائص الجسمية والذي يتطلب تقديم خدمات خاصة لتنمية افضل مستوى ممكن من قدراته. (بدر ، ٢٠٢٠ ، ٥٥)

خلفية نظرية

ما هية الادراك السمعي:

تعد الاذن جهاز السمع فاذا كانت العين تستجيب لطاقة طبيعية كهرومغناطيسية فان الأذن حساسة للطاقة الميكانيكية اي لتغيرات الضغط الهوائي التي تقع بين جزيئات

الغلاف الجوي الخارجي ، الاصوات والذبذبات المتتالية موجات صوتية متتالية على الاجزاء المختلفة للاذن فتتجمع وتنتقل الى المخ في النهاية فتعرف معنى هذا الصوت وما الذي يشير اليه (النوايسة ، ٢٠١٣ : ١٦٦).

ويعتمد الادراك السمعي على قدرة الفرد في التعرف الى ما يسمعه وتفسيره، وان الادراك السمعي غير السمع فالسمع قدرة الفرد على نقل الاصوات التي يسمعها على شكل اشارات عصبية الى الدماغ باعضاء الحس او الاجهزة السمعية وهي وظيفة ميكانيكية في حين يكون الادراك السمعي هو تفسير هذه الإشارات العصبية واعطائها معانيها ودلالاتها (البطاينة واخرون ، ٢٠١٠ :ص ١٠٣). لذا يعد الادراك السمعي وسيطا ادراكياً هاما للتعلم وتبدأ مهارات الادراك السمعي في العادة بالنمو عند الاطفال منذ الطفولة المبكرة .

ويمثل الادراك العملية التي من خلالها يقوم الافراد بتنظيم وتفسير الانطباعات التي تتكون عن طريق حواسهم الخاصة من اجل اعطاء معنى لبيئتهم ومع ذلك يمكن ان يكون ما نعتبره او ندركه اختلافاً كبيراً عن الواقع قد نجد جميع العاملين في شركة ما ينظرون اليها على انها مكان عظيم للعمل–ظروف العمل المواتيه الاهتمام بالمهام الوظيفية واجور جيدة وفوائد ممتازة فهم الادارة المسؤولة لظروف العمل والعاملين 'ولكن يعرف معظمنا ليس دائما تتوفر تلك الظروف في الواقع وبذلك يستند السلوك الى تصور الواقع وليس الواقع فعلاً (Fischer&Hartnegg,2004 ,110)

مراحل الادراك السمعي : يقسم الادراك السمعي الى اربعة مراحل وهي :

1–**مرحلة التعميم:** وفي هذه المرحلة تبدو للطفل الأشياء الموجودة حوله غير متميزة اي ان درجة التشابه بينها اكثر من درجة الاختلاف فهو يرى في كل رجل يراه اباه واذا رأى شيئاً صغيراً يتحرك وسمع صوت امه تقول انه كل مثلاً فأنه يرى في كل قط او ارنب او فأر كلباً .

2– **مرحلة التمييز:** وفي هذه المرحلة تتميز الاشياء بالتدرج في حياة الطفل فكلما ازدادت خبرته بها كلما استطاع تمييز العناصر المختلفة المكونة لها عن غيرها فالادراك يتوقف على الخبرات السابقة المتعلقة للطفل . (Grahn, 2012 , 54)

3-**مرحلة التكامل:** في هذه المرحلة تستمر عملية نمو الادراك عند الطفل وتنظم الادراكات في انماط كلية ذات معنى في حياته العقلية وتتداخل هذه الانماط مع المدركات الجديدة التي يكتسبها فتتبدل الانماط القديمة وتحل محلها انماط جديدة وهذا ما اكدت عليها المدرسة الجشتاطلية في النظرية البنائية ان الادراك الحسي يكون ادراكاً لصيغ كاملة بل ان العقل لايدرك الجزئيات الا بعد تحليل الكليات

4-**مرحلة الثبات الادراكي** : وفي هذه المرحلة يكون الطفل صيغ عقلية ثابتة او ما يسمى بالاطاران المرجعية التي تساعده على ادراك الاشياء المحيطة به بنفس الصورة مهما تغيرت الظروف المحيطة به فهناك مثلاً تكوين عقلي لتشكيل الطيف او المعلقة او الكرسي (يوسف ، ٢٠١١:١٥٣)

مهارات الادراك السمعي

أولا: مهارة الانتباه والتركيز السمعي: ويقصد بها قدرة الطفل على توجيه انتباهه الى مثير سمعي معين مع التركيز الأرادي في هذا المثير لأطول مدى ممكن وبدون تأثير خارجي، والتركيز السمعي يتم بشكل قصدي ومركز على منبه واحد من المنبهات السمعية التي تقع في مجال ادراك الطفل حتى يستطيع ان يتخذ موقفا معينا تجاه هذا المنبه. (إبراهيم ، ٢٠٠٠ ، ٤١١) ويمكن تنمية مهارة الانتباه والتركيز السمعي لدى الاطفال من خلال الاتي:

١. المشاركة في محادثات يتم تبادلها بعد مشاهدة اشياء معينة تجرى تبادل الحديث حولها.
٢. اجراء محاورات بين المعلمة والطفل وبين طفل وطفل اخر.
٣. استماع الاطفال الى مجموعات من التوجيهات التي تتناول نشاطاتهم اليومية كالامور الخاصة بنوع السلوك الذي يحفظ سلامتهم في ساحات اللعب.
٤. الاستماع الى قصة تسرد من قبل المعلمة ثم من قبل احد الاطفال ويجيب الاطفال على بعض الاسئلة التي توجه اليهم. (ناجي ،٢٠٠٥، ٦٤)

ثانيا: مهارة التمييز السمعي: يعرف التمييز السمعي بأنه: القدرة على التمييز بين الاصوات والحروف المقطوعة وتحديد الكلمات المتماثلة والمختلفة مثل(قلب-كلب) (صبر

-سبر) (قلم-كلم) (سورة-صورة) (زكاة-ذكاء) ويمكن الاستدلال على هذه المهارة من خلال الاتي:

١. التعرف على الاصوات المختلفة في البيئة كصوت الماء والامسان والحيوان والتمييز بينهما.
٢. تمييز الصفات المتعلقة بالاصوات مثل(هادى-مرتفع- غاضب- حزين)
٣. تمييز صوت معين من بين اصوات كثيرة مثل تمييز صوت الام من بين مجموعة من الاصوات.
٤. تحديد الكلمة التي تتشابه مع الكلمة المنطوقة في النطق.
٥. تعيين مصدر الصوت. . (charine&Letowski, 2013, 75)

ثالثا: مهارة الذاكرة السمعية: ويقصد بها اعادة انتاج كلام ذي نغمة ودرجة شدة معينة فهي ضرورية للتمييز بين الاصوات والكلمات ولذلك فلابد من الاحتفاظ بهذه الاصوات في الذاكرة لفترة معينة من اجل استرجاعها وتمييزها عن غيرها من الاصوات الشبيهة بيها. (عامر ، ٢٠٠٨ ، ٨٢) ويمكن الاستدلال على هذه المهارة من خلال الاتي:

١. قدرة الطفل على استرجاع كيفية نطق اسماء الاشياء.
٢. قدرة الطفل على استرجاع الكلمات التي سمعها.
٣. قدرة الطفل على الاعادة بطريقة الاستظهار. (الزيات ، ١٩٩٨ ، ٣٣٨)

رابعا: مهارة الترتيب السمعي او التتابع او التعاقب السمعي: ويشير ان الترتيب السمعي يعني قدرة الطفل على تنظيم وترتيب يسمعه او يفعله كترتيب الكلمات في الجمل بشكل منطقي. (جذوع ، ٢٠٠٧ ، ٨٨) ويمكن الاستدلال على هذه المهارة من خلال الاتي:

١. وضع عناصر المهمة المطلوبزيادة الانتباه اليها في شكل وحدات يسهل تعليمها مثل (الحروف المتجانسة مع بعضها) (ب-ت-ث) وبذلك يسهل الربط السريع والانتباه اليها.
٢. التكرار والتدريب حتى يستطيع الطفل السيطرة على المهمة التعليمية.
٣. يقرأ المعام سلسلة من الارقام ويطلب من الاطفال اعادتها حسب ترتيب سماعها.(حافظ ٢٠٠٤ ،٤٤)

صعوبات الادراك السمعي

تشير الدراسات الى ان القدرات الادراكية السمعية تأتي في المرتبة الثانية بعد الذكاء في نجاح عملية القراءة اذ ان القدرة على التحليل والتسلسل وتذكر المثيرات السمعية تعد اساسية في مهارة القراءة فكلما ازدادت كفاءة التلاميذ في تحليل الكلمات الى اصوات مفردة كانت قراءتهم افضل والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يفتقرون الى القدرة على استقبال المعلومات او المثيرات عبر الوسائط او نظم ادراكية مختلفة في الوقت نفسه ويصعب عليهم عمل اغلاق سمعي لمقاطع الكلمات الناقصة او استكمال حروف هذه الكلمات (Richard , 2009 : 36)

وتتكون صعوبات الادراك السمعي من صعوبات فرعية هي:

١. **صعوبة التمييز السمعي:** ضعف القدرة على التمييز والتفريق ما بين الاصوات والحروف المنطوقة وتحديد الكلمات المتشابهة والمختلفة ويعد مهارة التمييز الصوتي من المهارات الضرورية للتلاميذ لتعليم البناء الصوتي للغة الشفهية والتعبير عن الذات ومن ثم تعلم القراءة والتهجئة بصورة صحيحة ويعصب على التلاميذ الذين يعانون من ضعف في مهارة التمييز السمعي التمييز بين الحروف المتشابهة.
٢. **صعوبة التسلسل السمعي:** ضعف القدرة على ترتيب الفقرات في قائمة من المفردات المتتابعة كترتيب (الحروف–الاعداد–الايام...) وقد توصلت بعض الدراسات الى ان التلاميذ الذين يظهرون صعوبة في التسلسل السمعي غير قادرين على تنظيم وترتيب وسلسلة ما يسمعون ويعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية مما يؤدي الى صعوبة في القراءة.
٤. **صعوبة دمج واكمال الاصوات:** ضعف القدرة على دمج صوت يتألف من صوت واحد مع اصوات اخرى لتكوين كلمة او جملة ذات معنى ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات دمج الاصوات من صعوبة في اكمال الكلمة المنطوقة اذا سمع جزءا منها.
٥. **صعوبة الذاكرة السمعية:** ضعف القدرة على استرجاع المثيرات السمعية التي تم خزنها سابقا ان هذه الصعوبة تؤدي الى المشكلات في متابعة الشفهية والمحادثة وكذلك تؤدي

الى البطء في عملية الادراك (البطاينة واخرون، ٢٠١٠ ، ٤٨) (Leonard, 2012 , 101)

دراسات سابقة

١. دراسة الجزائري (٢٠١٩)

تهدف الدراسة الى التعرف على صعوبات الادراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وقد استخدم الباحث اسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة البحث وتم اختبار(٢٠٠)تلميذ من ذوي صعوبات التعلم واستخدم اداة مقياس صعوبات الادراك السمعي والتي تتكون من خمس مجالات وهي: صعوبة التمييز السمعي/صعوبة التسلسل السمعي/صعوبة دمج واكمال الاصوات/صعوبة الذاكرة السمعية. وقد اعتمد في التحقق من صدق مقياسه بمؤشر صدق البناء فيما استخدم في حساب الثبات طريقة اعادة الاختبار، اظهرت النتائج ان درجات مقياس صعوبات الادراك السمعي لدى عينة البحث جاءت اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس وهذا يدل على ان تلاميذ المرحلة الابتدائية ليس لديهم صعوبات في الادراك السمعي بشكل عام .

٢. دراسة المرشدي وكرماش (٢٠٢٠)

تناول في هذه الدراسة الكشف عن صعوبة الادراك الاستماعي لدى تلاميذ بطيئ التعلم من وجهة نظر معلميهم وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذا وتلميذة في صفوف التربية الخاصة وكانت نسبة الذكور (٢٠)اما الاناث (٢٠) اختيرت بطريقة قصدية ونظرا لطبيعة البحث اعتمد الباحثان المنهج الوصفي ولتحقيق اهداف البحث قام الباحثان بتبني مقياس الصعوبة الادراك السمعي لفتحي الزيات المكون من (٢٠) فقرة وجرى التحقق من صدق المقياس وثباته واعتمدت حزمة التحليل الاحصائي(spss) لاستخراج النتائج التي أوضحت ان التلاميذ بطيئ التعلم يعانون من صعوبة في الادراك السمعي. كما لايوجد فروق ذات دلالة احصائية في صعوبة الادراك السمعي تبعا لغير الجنس (الذكور – اناث).

٣.دراسة محمد (٢٠٢٠)

هدفت الدراسة الحالية الى تشخيص بعض مهارات الادراك السمعي والبصري بمساعدة الكمبيوتر لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات تعلم الرياضيات 'وقد تكونت عينة المفحوصين من ٢٥ تلميذاً وتلميذة وتمثلت ادوات الدراسة في اختبار تحصيلي في الرياضيات واختبارات بعض مهارات الادراك السمعي والبصري والسمعي –بصري معاً بمساعدة الكمبيوتر :اعداد الباحثة وقد توصلت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند بعض مهارات الادراك السمعي لصالح العاديين '

٤.دراسة محمد وعراك (٢٠٢٢)

استهدف البحث الى التعرف على الادراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحقيقاً لذلك اختارت الباحثة المنهج التجريبي .وتم اختيار عينة البحث من ١٤ تلميذ وتلميذة واختبروا بالاسلوب الطبقي العشوائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمحافظة الديوانية وتم اختيار مجموعتين تجريبية وضابطة تم توزيعهم بواقع ٤ ذكور و٣ اناث للمجموعتين ، تكون المقياس من (٣٠) فقرة لخمسة مهارات للادراك السمعي التمييز والذاكرة والفهم والربط والتجميع السمعي واستخرجت له الخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وقد ظهرت نتائج البحث الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط رتب تلاميذ المجموعة التجريبية في نتائج الاختبار القبلي والبعدي.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأن الباحث قد استفاد من هذه الدراسات بشكل عام في تحديد منهجية البحث والية اعداد مقياس خاص بمهارات الادراك السمعي علما ان هذا البحث قد تفرد عما سبق في تطبيق قياس يشمل جميع الجوانب المتضمنة في مهارات الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة وبذلك يمكن عد البحث الحالي وهي خطوة محفزة وهامة ومن اوائل الدراسات في البيئة المحلية التي تناولك المهارات المتعلقة بالادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة.

منهجية البحث واجراءاته

اولاً – منهج البحث: تقتضي طبيعة البحث الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يستخدم في الدراسات التي تستهدف رصد الواقع كما هو موجود على طبيعته دون تدخل في اثر المتغيرات الموجودة فيه.

ثانياً – مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث الحالي من جميع تلاميذ التربية الخاصة البالغ عددهم الكلي (٢٠٥٨) تلميذاً وتلميذة موزعين على (١٣٩) مدرسة ، حيث بلغ عند التلاميذ (١٠٦٥) وعدد التلميذات (٩٩٣) مستمرين في الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٢) ضمن صفوف التربية الخاصة الملحقة بالمدارس الابتدائية والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) مجتمع البحث الحالي المتمثل بتلاميذ التربية الخاصة موزعين وفق متغير الجنس

النوع الاجتماعي	العدد
ذكور	1065
اناث	993
المجموع	**2058**

ثالثاً – عينة البحث:

العينة هي جزء من المجتمع الأصلي أو مجموعة فرعية أو جزئية من عناصره، له خصائص مشتركة وبها يمكن دراسة الكل بدراسة الجزء (يونسي واخرون ,٢٠٢١, ٥٣٠)

سحبت من المجتمع عينة عشوائية تكونت من (١٠٠) تلميذ وتلميذة بواقع (٦٢) تلميذا و (٣٨) تلميذة من تلامذة صفوف التربية الخاصة ، والجدول (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) يبين عدد التطبيقات النهائي موزعة حسب النوع الاجتماعي

عينية التطبيق النهائي	العدد
ذكور	62
اناث	38
المجموع	**100**

رابعاً – اداة البحث:

أ. اعداد الاختبار في صورته الأولية:

بناء على طبيعة البحث الحالي والمنهج المتبع فيه تطلب بناء اختبار لتحديد مستوى الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة وذلك للحصول على المعلومات والبيانات التي يمكننا من خلالها تحديد مستوى الادراك السمعية لديهم وقد قام الباحث باعداد هذا الاختبار من خلال الاجراءات والخطوات التالية :

١. تحليل النظريات والبحوث والدراسات المرتبطة بالادراك السمعي، وذلك بهدف معرفة وجهات النظر المختلفة في تفسير هذا المتغير ، مما يساعد على استخلاص التعريف الاجرائي لها
٢. الاسترشاد بأراء التربويين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس التربوي لتحديد النقاط الأساسية لاختبار الادراك السمعي واجراء لقاءات مع بعض معلمي ومعلمات التربية الخاصة التعرف على القدرات العامة والمعرفية الخاصة.
٣. تحديد مهارات الادراك السمعي.
٤. اعداد مجموعة من الأسئلة شاملة لكل مهارة من مهارات الادراك السمعي، وقد روعي عند صياغة الأسئلة ان تكون واضحة ومفهومة للعينة، حتى تتناسب مع قدراتهم الخاصة .

ب. وصف اختبار الادراك السمعي: تكون الاختبار في صورته المبدئية من (٤٠) سؤال تقيس اربع مهارات للإدراك السمعي هي مهارة (التذكر السمعي) ومهارة (التفسير السمعي للتعليمات) ومهارة (التمييز السمعي) و ومهارة(الترابط السمعي الصوتي) وكل من هذه المهارات تحتوي على (١٠) أسئلة.

ج. طريقة التطبيق: يطبق الاختبار بصورة فردية، حيث يتم ملء البيانات الخاصة بكل تلميذ من تلاميذ التربية الخاصة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٧-١٠) سنوات ، وعلى التلميذ أن يقوم بأداء كل جزئية من جزئيات الاختبار على حدة وفق ما يطلب منه.

د. طريقة التصحيح: يوجه السؤال لتلميذ التربية الخاصة مرة واحدة فقط، ويعطي له درجة واحدة إذا قام بالاجابة علي السؤال المطروح عليه إجابة صحيحة، وإذا أخفق في الاجابة يعطي (صفر)، علما ان مدة الاستجابة تحدد بـ(٥) ثانية فقط.

الخصائص السيكومترية للاختبار :

اولاً – الصدق : يشير الصدق الى صلاحية الأداة لقياس ما وضعت من أجل قياسه وصدقها في قياس السمة أو السمات التي يريد الباحث قياسها، فالصدق يعني أن يكون المقياس صالحا لقياس الظاهرة أو السمة التي يراد قياسها". (بشته وبوعموشة ،٢٠٢٠,ص ١١٩) .

ثانياً – صدق المحتوى: تم عرض اختبار الادراك السمعي على عدد من الخبراء من أعضاء الهيئة التدريسية بكليتي التربية الأساسية – التربية للعلوم الإنسانية – جامعة الموصل، ملحق رقم (١) وذلك للحكم على مدى وضوح الأسئلة وتعليمات الاختبار ، وكانت النتيجة اجراء بعض التعديلات في مضمون الاختبار وتغيير اسئلة محددة لعدم وضوحها للتلميذ ، وبعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة الخبراء قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة وتبديل الاسئلة التي طلب تعديلها من الصور المكونة لاختبار الادراك السمعي وبقي الاختبار مكون من (٤٠) سؤالا التي تغطي كافة المهارات التي يعرفها التلاميذ في هذا العمر

ثالثاً – الثبات : إن كلمة الثبات قد تعني الاستقرار، بمعنى أنه لو كررت عمليات قياس الفرد لاكثر من مرة أظهرت درجته شيئا من الاستقرار(الدليمي وصالح ٢٠١٤، ١١٩) .

وتم استخراج ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار، وعلى النحو الاتي :

طريقة إعادة الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية تم اختيارها من مجتمع البحث لغرض حساب الثبات بهذه الطريقة يوم (٢٠٢٢/١١/٧). وتألفت تلك العينة من (٢٠) تلميذ وتلميذة، وهي عينة التطبيق الاستطلاعي نفسها، ثم أعاد تطبيق الاختيار على الأفراد أنفسهم بعد مرور مدة زمنية أمدها (١٤) يوماً على التطبيق الأول يوم (٢٠٢٢/١١/٢١)، وبعد تصحيح الإجابات الواردة في التطبيق الأول والثاني تم ايجاد معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الارتباط بين نتائج التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغت قيمة

معامل الثبات بهذه الطريقة (٠.٨١) ويُعد هذا المعامل مرتفعاً ويدل على توافر صفة الثبات الاختبار.

خامسا: تسجيل واحتساب درجات تلاميذ التربية الخاصة:

ان نتائج الاختبار عادة ما تفسر من خلال النسبة المئوية التي تشير الى نسبة التلاميذ في المجموعة الذين حصلوا على الدرجة نفسها اثناء ادائهم الاختبار ، وان متوسط الفرضى لاختبار (٢٠ درجة فاكثر) هو المستوى الطبيعي للادراك السمعي والجدول (٣) يوضح ذلك :

جدول (٣) يبين لدرجات الادراك السمعي

المدى	الدرجة	نوع التوقع
اعلى درجة	٤٠ درجة	ممتاز
المتوسط النظري	٢٠ درجة فاكثر	جيد
ادنى درجة	اقل من ٢٠ درجة	ضعيف

سادسا: الوسائل الاحصائية

استخدم عددا من الوسائل الاحصائية لتحقيق اهداف البحث الحالي مستعينا بالحقيبة الاحصائية (spss) منها معامل ارتباط بيرسون ، الاختبار التأئي لعينة واحدة والاختبار التائي لعينتين مستقلتين .

عرض النتائج ومناقشتها: بعد المعالجة الاحصائية للبيانات التي حصل عليها الباحث من اجل التحقق من هدفي البحث تم التوصل الى الاتي:

الهدف الأول: مستوى صعوبة الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة

قام الباحث بتطبيق اختبار الادراك السمعي، ومعالجة البيانات احصائيا وتحليلها إجابات تلاميذ التربية الخاصة البالغ عددهم (١٠٠) تلميذا وتلميذة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣٠.٨٤٠) وبانحراف معياري (٥.٤٥٢) ، اما المتوسط النظري بلغ (٢٠) ، وبعد استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٥.٦٥) وهي دالة بدلالة قيمة احتمالية عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٩٩) والجدول (٤) يوضح ذلك

جدول (٤) نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للتعرف على درجة الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الادراك السمعي	100	30.840	5.452	20	5.65	1.96	0.05

تشير هذه النتيجة الى أن تلاميذ التربية الخاصة لديهم مستوى عالي من الادراك السمعي، وهذا يؤكد على ان تلاميذ التربية الخاصة لديهم القدرة على الانصات واستيعاب المعلومات التي تقدم شفويا من قبل معلمي التربية الخاصة، مما يدل على انهم لا يعانون من مشاكل في المعالجات السمعية، وجاءت نتائج البحث الحالي متفقة مع نتائج دراسة كل من (الجزائري ،٢٠١٩) ودراسة (محمد، ٢٠٢٠) ودراسة (المرشدي وكرماش ، ٢٠٢٠)

الهدف الثاني: مستوى الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة تبعا لمتغير النوع (ذكور–اناث)

لغرض التحقق من هذا الهدف استخدم الباحث الاختبار التائي لعينتين المستقلتين اذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور على اختبار الادراك السمعي (٣١.٥٦٠) وبانحراف معياري (٥.٩١٨) فيما بلغ متوسط استجابات الاناث (٣٠.١٢٠) وبانحراف معياري (٤.٨٩٧) ، فيما اظهرت ان القيمة التائية المحسوبة بلغت ((١.٣٢ اما القيمة الجدولية فبلغت (١.٩٦) حيث بلغت درجة الحرية (٩٨) عند مستوى دلالة (٠٥,٠) . وكما مبين في الجدول رقم (٥)

الجدول (٥) نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في مستوى الادراك السمعي تبعا لمتغير النوع

متغير النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	50	31.560	5.918	1.32	1.96	لا يوجد فرق دال
اناث	50	30.120	4.897			

اظهرت النتائج بين افراد العينة انه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الادراك السمعي يعتزى لمتغير النوع (ذكور–اناث) ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال ان تلاميذ التربية الخاصة انهم يمتلكون نفس المستوى من القدرات والمهارات العقلية المختلفة ، وهذا ينسجم مع كون الادراك السمعي عملية عقلية يتمتع بها جميع افراد العينة ، بمعنى ان الذكور والاناث لديهم مستوى جيد من الادراك السمعي .

وفي ضوء الاطار النظري للدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالتالي:

١. توعية أولياء الأمور ومعلمي التربية الخاصة بأهمية الادراك السمعي وسبل التعامل مع الأطفال الذين يعانون منه.
٢. استعمال مقياس الادراك السمعي الذي اعده الباحث للافادة منه في تشخيص تلاميذ التربية الخاصة.
٣. الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية بالصور والاشكال المألوفة في توضيح المعلومات التي يتم تقديمها لتلاميذ التربية الخاصة، وربط المعلومات السمعية المجردة بالأساليب البصرية.

واستكمالا للبحث الحالي يقترح الباحث الاتي:

١. اجراء دراسة للتعرف على علاقة الادراك السمعي ببعض المتغيرات مثل (الذكاء ، التحصيل)
٢. دراسة مقارنة بين الادراك السمعي لدى تلاميذ التربية الخاصة واقرانهم العاديين
٣. اجراء برامج علاجية او تدريبية لمساعدة تلاميذ التربية الخاصة الذين يعانون من صعوبة في الادراك السمعي.

المصادر العربية :

١. ابراهيم ، إسماعيل محمد (٢٠٠٠) **مدخل في علم النفس** ، دار المعرف الجامعية ،الاسكندرية. جمهورية مصر العربية .

٢. احمد ، سهير كامل (٢٠٠٨) **اختبار نقص الانتباه وفرط الحركة** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

٣. بدر، اسماعيل احمد (٢٠٢٠) **مقدمة في التربية الخاصة** ، دار الزهراء لنشر والتوزيع ، المملكة العربية السعودية .

٤. بشتة ، حنان ،بو عموشة ،نعيم ،(٢٠٢٠) الصدق والثبات في البحوث الاجتماعية ، **مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع** ،جامعة جيجل مجلد ٣عدد ٢.

٥. البطاينة ، اسامة محمد واخرون (٢٠١٠)**علم نفس الطفل غير العادي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان– الاردن .

٦. جار الله ، علي وماهر عبدالله (٢٠٢٠) **تعليم العربية 'تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة** ، دار الفكر العربي للطباعة والنشر ، القاهرة .

٧. جذوع ، عصام (٢٠٠٧) **صعوبات التعلم** ،دار البازوري للنشر والتوزيع.

٨. الجزائري ، حيدر كريم (٢٠١٩) صعوبات الادراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، العدد١٣ ، كلية التربية الأساسية ، جامعة المستنصرية.

٩. حافظ ، نبيل عبدالفتاح (٢٠٠٤) **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي** ، دار زهراء للطباعة والنشر ،القاهرة ، جمهورية مصر العربية .

١٠. حوالة ، سهير محمد (٢٠١٥) **اعداد المعلم وتنميته وتدريبه** ، دار القمر العربي للنشر والتوزيع ، عمان، الاردن .

١١. خميس ، ايمان احمد (٢٠١٢) **فاعلية برنامج الانشطة المتكاملة لتحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الاطفال الصم** ، دار المعارف للنشر والتوزيع ، القاهرة.

١٢. الدليمي ، عصام حسن وصالح ،علي عبدالحميد (٢٠١٤) **والبحث العملي اسسه ومناهجه** ،ط١،دار الرضوان ،عمان ، الاردن.

١٣. الربيعي ، علي الربيعي (٢٠٢٢) **تمارين على مهارات الحفظ السمعي** ، رحلة التدوين للنشر من المحبرة الى مطبعة التدوين التاريخي .

١٤. زغلول ،عبدالرحيم ، ورافع نصير عماد (٢٠٠٨) **علم النفس المعرفي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٥. الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٨) **صعوبات التعلم الاسس النظرية والتشخيصية والعلاجية (اضطرابات العمليات المعرفية والقدرات الاكاديمية**) دار الجامعات للنشر والتوزيع ،القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

١٦. الزيات ، مصطفى فتحي (٢٠٠٧) **صعوبات التعلم الاستراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية** ، دار الجامعات للنشر والتوزيع، القاهرة .

١٧. الطريحي ، فيصل ،محمد هادي (٢٠١٥) **اللغة واضطرابات النطق والكلام** ، دار المريخ للنشر والتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

١٨. الظاهر ، حامد زهران (٢٠١٢) **المفاهيم اللغوية عند الاطفال** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .

١٩. عامر ، طارق عبدالرؤوف (٢٠٠٨) **الادراك السمعي وصعوبات التعلم** ، دار البارودي للطباعة والنشر ،عمان، الأردن .

٢٠. عبد الباري ، ماهر شعبان (٢٠١١) **مهارات الاستماع النشط** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٢١. عبد الرحيم ، سعيد كمال (٢٠١٣) **فاعلية برنامج تدريبي لتحقيق مستوى النطق لدى عينة الاطفال ذوي صعوبات التعلم** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

٢٢. العتوم ، عدنان يوسف (٢٠٠٤) **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الاردن .

٢٣. العتوم ، عدنان يوسف (٢٠١٢) **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)** ، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٢٤. الفارس ،الاء الفارس (٢٠٢٢) **مفهوم الادراك السمعي** ، دار زهدي للطباعة والنشر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

٢٥. محمد ، سلوى محفوظ (٢٠٢٠) **تشخيص بعض مهارات الادراك السمعي والبصري بمساعدة الكومبيوتر لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المعرضين لخطر صعوبات التعلم** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٢٦. محمد، امينة هادي ومحمد مريد عراك (٢٠٢٢) الادراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، **مجلة نسق** ، مجلد (٣٥) ، عدد٣.

٢٧. المرشدي، حسين علوان وحوراء عباس كرماش (٢٠٢٠) صعوبات الادراك الاستماعي لدى التلامذة بطيئي التعلم من وجهة نظر معلميهم ، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والنفسية** ، عدد ٥٠ .

٢٨. المشهداني ، سعد سلمان ،(٢٠١٩) **منهجية البحث** ،ط١،دار اسامة للطباعة والنشر ،عمان، الاردن.

٢٩. الملكاوي ، محمود زايد (٢٠١٠) **فاعلية برنامج حاسوبي التدريب النطقي بالطريقة اللفظية لضعاف السمع في مرحلة رياض الاطفال** ، دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر ، القاهرة ، جمهورية مصر العربي

٣٠. ناجي ، كريم ناجي (٢٠٠٥) **صعوبات التعلم لدى الاطفال** ،دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن.

٣١. النمر ، سليم محمد وعبدالحليم محمود الكفاحي (٢٠١٠) **علم النفس العام** ، دار الغريب لنشر ،القاهرة .

٣٢. النوايسة (٢٠١٣) **صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية** ، دار الصفاء للطباعة والنشر ، عمان، الأردن .

٣٣. هادي ، وكريم ناجي (٢٠١١) **صعوبات التعلم لدى الاطفال** ، دار اسامة للطباعة والنشر، عمان ، الاردن.

٣٤. يوسف ، سليمان عبدالواحد (٢٠١١) **صعوبات التعلم النمائية والاكاديمية والاجتماعية والانفعالية** ، مكتبة انجلو المصرية ،القاهرة

٣٥. يونسي ، عيسى ،واخرون (٢٠٢١) العينة واسس المعاينة في البحوث الاجتماعية ، **مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والانسانية** ،مجلد ٧ العدد ٢ .

36. Alzamili, R. A. J., & Mohammed, F. H. (2020). Ethical Leadership and its Relationship to the Occupational Competency of University Staff. psiholog (6) 52
37. Saalasti, S., Tiippana, K. , Ka¨tsyri, J. & Sams, M. (2011). The effect of visual spatial attention on audiovisual speech perception in adults with Asperger syndrome**, Experimental Brain Research**, 21(3):283–290
38. Fischer, B. & Hartnegg, K. (2004). On the development of low-level auditory discrimination and defects in dyslexia. Dyslexia, 10: 105-118.
39. Richard J. F, (1999): Paris , de la psychology generale la psychology cognitive , cours de psychology , tome 1 , Dunod
40. Charine. H. &Letowski, J. **(2013) :** music listening improves verbal but not visual memory cross -sectional and longitudinal explorations in children Neuropsy Chology Copyright By The American Psychological Association,Inc V.17,N.3,39-445.
41. Torgesen, J. (2014). *Introduction History of learning disabilities Assessment In Taylor a Diagnostic.* Assessment of learning disabilities in Childhood USA Special School District .
42. Leonard, J. Press, (2012). Historical Perspectives on Auditory and Visual Processing. Journal of Behavioral Optometry. 23(4), 99-105.
43. Grahn, J. (2012). See what I hear ? Beat perception in auditory and visual rhythms. Experimental Brain, Specialized Presidential Council for Educ and Scientific Research Portal: 220 (1),51–61.

اثر انموذج (Assure) في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية

The effect of the Assure model on developing dictation skills among middle school students in the Arabic language subject

أ . م. عثمان كهلان فرحان
othmankhlan@gmial.com
جامعة ديالى كلية العلوم

اثر انموذج (Assure) في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية

أ . م. عثمان كهلان فرحان

الكلمة المفتاحية: انموذج, اشور، تنمية مهارات الاملاء، اللغة العربية

Keywords: model, Assure, skills development, Arabic, language

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرفة " أثر انموذج (Assure) في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية"، ولتحقيق هدف البحث اتبع الباحث خطوات المنهج التجريبي واعتماد التصميم ذي المجموعات المتكافئة، وقد حدد مجتمع البحث طلاب الصف الثاني المتوسط واختار ثانوية الشام للبنين لتمثل عينة البحث، وبالطريقة نفسها تم اختيار مجموعتي البحث، فكانت الشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية، إذ بلغ عددها(٣٥) طالباً، في حين الشعبة (ج) تمثل المجموعة الضابطة، إذ بلغ عددها(٣٥) طالباً. وقد تمكن الباحث من اجراء التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث وتم ضبط المتغيرات التي قد تؤثر في مجريات التجربة، واعداد الخطط المناسبة، وتحديد مهارات الاملاء وصياغة الاهداف السلوكية لموضوعات مادة الاملاء المقرر تدريسها لطلاب عينة البحث، وبعد الانتهاء من اجراءات التجربة، وتطبيق اختبار مهارات الاملاء، وتحليل البيانات احصائياً. توصل الباحث إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الاملاء على وفق انموذج (Assure)، على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريق الاعتيادية، ويوصي الباحث باعتماد انموذج (Assure) في تدريس الاملاء، ويقترح الباحث بناء برنامج تعليمي على وفق هذا الانموذج لتدريس مادة قواعد اللغة العربية.

Abstract

The current research aims to find out "the effect of the (Assure) model on developing dictation skills among middle school students in the Arabic language subject." To achieve the goal of the research, the researcher followed the steps of the experimental method and adopted a design with equal groups. The research community identified second-year middle school students and chose Al-Sham High School. For boys to represent the research sample, and in the same way the two research groups were selected. Section (B) represented the experimental group, as its number reached (35) students, while Section (G) represented the control group, as its number reached (35) students .The researcher was able to establish parity between the students of the two research groups and control the variables that may affect the course of the experiment, prepare appropriate plans, determine dictation skills and formulate behavioral objectives for the topics of the dictation subject to be taught to the students of the research sample, and after completing the experimental procedures and applying the dictation skills test, And analyze the data statistically .The researcher found that the students of the experimental group who studied dictation according to the (Assure) model excelled over the students of the control group who studied the same subject in the usual way. The researcher recommends adopting the (Assure) model in teaching dictation, and the researcher proposes building an educational program according to this model for teaching Arabic grammar subject .

الفصل الاول:

اولاً- مشكلة البحث: (Statement of the Problem)

إن انتشار الأخطاء الإملائية ظاهرة خطيرة يستوجب من القائمين على العملية التربوية التوقف عندها، وتعرف أبعادها ومحاولة تحديد أسبابها، واقتراح العلاج المناسب لها. فتلاميذ المرحلة الابتدائية غير قادرين على الكتابة السليمة إملائيا، ومثلهم طلبة المرحلة الثانوية، بل امتدت الأخطاء الإملائية إلى طلبة الجامعات بما فيهم دارسي اللغة

العربية أنفسهم، ووجدت بين الأدباء والصحفيين وعلى صفحات الصحف والمجلات، ولا يقتصر هذا على العراق وحده بل حتى في الوطن العربي، على الرغم أن القواعد الاملائية تدرس في مراحل الدراسة المختلفة، إلا أن اثرها لا يبقى بمجرد تجاوز تلك المرحلة، وهذا يرجع إلى فقدان وظيفة اللغة، فتظل القاعد الاملائية تُقدم في قالب من المعارف المجردة ولا يفسح لها المجال للتطبيق والممارسة . (الكندي واخرون، ٢٠١٦: ٩٧). وإن مشكلة ضعف المتعلمين في الاملاء وكثرة الأخطاء الإملائية لا ترجع إلى عامل واحد؛ وإنما ترجع إلى عوامل عدة متشابكة متداخلة ساعدت على مثل هذه الأخطاء وانتشارها بين الطلبة، وقد تعزى الأخطاء إلى المناهج أو الطلبة، أو خصائص اللغة المكتوبة، أو إلى طريقة التدريس المتبعة (البجة، ٢٠٠٠: ١٩٠).

وتعد مشكلة تدريس الإملاء من المشكلات البارزة والماثلة أمام المتعلمين والمشتغلين في العملية التربوية، وقد تعالت صيحات أصحاب الشأن بخصوص الارتقاء به، ومعالجة ما أصابه من إشكال وضعف، لأنه فرع مهم من فروع اللغة العربية. وقد اتفق الناس على أن الخطأ الإملائي عيب في الكاتب، ومما لاشك فيه وإن الرسم الإملائي الخاطئ يسبب صعوبة في قراءة المكتوب وعدم فهمه، وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء سبباً في تحريف المعنى، وعدم وضوح الفكرة . (الكندي واخرون، ٢٠١٦: ٩٨).

ويرى الباحث أن طرائق التدريس هي احدى اسباب مشكلات تدريس الإملاء، ويستند في هذا إلى نتائج الدراسات السابقة التي أكدت هذا الضعف مثل: دراسة (التكريتي ٢٠٠٢)، ودراسة (نافل ٢٠١٢) ودراسة(مهدي ٢٠١٩)، ودراسة (الحمراني ٢٠٢٠). لاسيما أن هناك تطور واضح في مجال طرائق تدريس المواد المختلفة واساليب التعليم، لكن لم يسر مفعولها إلى مادة إملاء اللغة العربية. وإن أساليب التدريس المتبعة حالياً لا تشجع الطلبة على الإقبال لتعلم لغتهم، وكل درس لا يشيع الرضا في نفوس الطلبة يفقد قيمته التربوية (عطية، ٢٠٠٦: ١٠٦). فمادة الإملاء تحتاج في تدريسها إلى أساليب وطرائق تدريس حديثة، وعملية التدريس الحالية بحاجة إلى تطوير وتحسين، إذ

مازال واقع هذه العملية قياساً بالمستجدات والاتجاهات الحديثة المعاصرة محكوماً بطبيعة الإجراءات والممارسات النمطية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية في أثناء تدريسهم المتمثلة في الاستعمال التقليدي للطرائق والأساليب التدريسية، فضلاً عن الاستعمال المحدود للوسائل والتقنيات التي تعاني من الجمود(الحلاق، ٢٠١٠: ٩٤).

ويرى الباحث ضرورة استعمال طرائق وأساليب جديدة في تدريس مادة الإملاء لتذليل مشكلاته وتطوير تعليمه بعد أن صارت مشكلة تدريس الإملاء من مشكلات اللغة العربية الخطيرة، وفي ضوء ما تقدم يحاول الباحث تجريب أثر انموذج اشور في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية.

ثانياً- أهمية البحث: (Research Significance)

اهتمت التربية الحديثة بالمتعلم فجعلته مادتها، فلم يقتصر دورها على نقل المعرفة فقط؛ بل هدفت إلى تنمية شخصيته وتكاملها، فالمهمة الأساسية هي تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتعلمون؛ لأن العملية التربوية قائمة أساساً على طرفين أساسيين هما المتعلم والمعلم؛ فلا بد أن تسعى الجهود التربوية كلها لغرض إيصال المعرفة إلى المتعلم بأفضل السبل وأوضح الطرائق فالفرد عندما يتعلم شيئاً ويكتسب خبرة من نوع معين ويمارسها في سلوكه فهو قد تطور نحو الافضل (عطية، ٢٠١٣: ٢٦١). واللغة في أي مجتمع هي وعاء ثقافته فهي أداة التفكير ووسيلة التعبير والاتصال والتفاهم ونقل التراث من جيل إلى جيل وفهم البيئة والسيطرة عليها من خلال تبادل المعارف والنظريات والخبرات. لذا تعد اللغة مرآة العقل وانعكاسا لإنجازات أهلها الحضارية، وانها تنمو نتيجة لنمو أصحابها وتزداد ثرواتها اللغوية بازدياد خبرات أهلها وتجاربهم على مر السنين(طعيمة ومناع، ٢٠٠٠: ٤٣).

ولكي تؤدي اللغة العربية وظيفتها ينبغي ان يتوازن الاهتمام بتدريس فروعها لتكتمل في إطار وحدة اللغة، إذ أن الاهتمام بفرع دون آخر يؤدي إلى ضعف التعلم في الفروع

الأخرى، وبالنتيجة فإن الضعف سيصيب اللغة كلها لانها وحدة متكاملة مترابطة ليس للفرد القدرة على ان يعدها وسيلة يعبر بها عن أفكاره ان لم يكن عارفاً بقواعده. (خاطر، ٢٠٠٠: ٢١٠). والإملاء فرع من فروع اللغة العربية المهمة وأساس من أسس التعبير الكتابي، وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فان الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية؛ فهو يكسب الطالب مهارة الكتابة ورسم الحرف الصحيح؛ بما يساعده على تسجيل خواطره ومشاعره، والإعانة في القراءة السريعة للموضوعات الدراسية جميعهاً، فضلاً عن المساعدة في التحصيل الثقافي العام (الساموك والشمري، ٢٠٠٥: ٢٠١).

وتتجلى أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة، إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين كتابة المفردات، وقواعد اللغة، والتعبير، والصوت. والإملاء وسيلة قياس مهارة الكتابة، ووسيلة يمكن بها قياس تحصيل الطلبة بدقة وسهولة، لاسيما أنه يعطي المتعلم تمريناً في الإدراك الشفهي؛ لأنه ينمي قدرة الإصغاء لديه، وفهم ما يكتبه. وفي درس الإملاء يتمكن المدرس من معرفة الصعوبات التي تواجه طلبته في التهجي، وفهم الأصوات والتمييز بينها (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠: ٢٥٠). ويرى الباحث أن قيمة الإملاء التربوية تظهر في الكشف عن مستويات الطلبة في الرسم الإملائي، واستعمال قواعده استعمالاً صحيحاً، وقياس مهاراتهم الإملائية، والإفادة بما يكشف عنه في علاج ضعف التعلم وتحفيز المتفوقين؛ فضلاً عن إثارة المنافسة بينهم لاكتساب عادات الكتابة الإملائية السليمة. وتبدأ بواكير الإملاء مع أواخر الصف الثاني الابتدائي، ثم يزداد شيئا فشيئا حتى نهاية الصف الرابع الابتدائي، وينفرد في أواخر المرحلة الابتدائية، وفي المرحلة المتوسطة.

وعلى الرغم من هذه الأهمية للإملاء فان أساليب تدريسه التي يتبعها المدرسون ما زالت بسيطة وتقليدية، وان الكثير من المدرسين لا يحسنون استثمار وقت الدرس في تدريس منتج فعال يعالج نواحي القصور والضعف عند الطلبة، ولا حتى تشخيصها

والوقوف على أسبابها، مما يؤدي إلى الضعف في التحصيل (الهاشمي، ٢٠٠٨: ٤٥). وطريقة التدريس هي الاجراءات التي يتبعها المدرس لمساعدة طلابه على تحقيق الاهداف، وقد تكون تلك الاجراءات مناقشات، او توجيهات، او اسئلة، او تخطيط لمشروع او اثارة لمشكلة تدعو المتعلمين للتساؤل، او محاولة لاكتشاف او فرض فروض، او غير ذلك من الاجراءات والطريقة هي حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج، ويتوقف على الطريقة نجاح واخراج المقرر او المنهج الى حيز التنفيذ كما تتضمن الطريقة كيفية اعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم المرغوب فيها(ابو زيد، ٢٠١٣: ٤٣).

لأجل ذلك فان استخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة تساعد الطلبة على الاستفادة من الخبرات التي تهيؤها المدرسة لتشكيل شخصيته وبذلك أصبحت عملية تعليم المتعلم أمراً أساسياً لا بد من تحقيقها لتمكين المتعلم من التفاعل مع روح العصر والتطور العلمي كماً ونوعاً. لذا فقد زاد اهتمام التربويين في اختيار طرائق واستراتيجيات معاصرة فاعلة لمعالجة المشكلات التعليمية وتطوير العملية التعليمية – التعلمية وتحقيق أهدافها المنشودة في التدريس (قطامي ونايفة, ٢٠٠٣: ١٢).

لذا فان الطريقة التدريسية من اكثر العوامل فاعلية في تحقيق الاهداف التربوية والعلمية لأنها قادرة على سد بعض الثغرات في المنهج او الكتاب المدرسي او حتى لدى المدرس، واولى خطوات المتابعة والتطوير هي؛ معرفة الواقع العقلي لهذه الطرائق، فضلاً عن الوقوف على المتغيرات التي تتأثر بها (ابراهيم، ٢٠١٠: ١٥).

ويرى الباحث أن التفاعل بين التعلم والتدريس في اوضاع تدريسية معينة ينبغي أن لا تحكمه علاقات عشوائية أو غير منتظمة، إذ أن هذا التفاعل لابد أن يخضع الى مجموعة من الاجراءات العلمية المدروسة التي يستطيع المدرس بها استثمار مفاهيم التعلم ومبادئه ونظرياته على نحو منهجي ليتمكن من تخطيط نشاطاته التدريسية وتنفيذها في مناخ صفي ملائم يضمن ممارسة فاعلة

تنعكس في اداء وتحصيل مخطط مرغوب فيه، كما لابد لمدرس اللغة العربية من امتلاك نظرية في تدريسه تساعده على تنظيم تصور للعملية التعليمية وبلورة رؤى واضحة، فضلاً عن أهميتها في مساعدته على تحليل العملية التعليمية وتوقع نتائجها ومن بين النماذج التي اشتقت من توجيهات وارشادات نظريات التعلم أنموذج اشور التعليمي.

ومما سبق تتجلى أهمية البحث في النقاط الآتية :

١. اللغة العربية وأهميتها في مسيرة النهوض الحضاري لامتنا العربية .
٢. أهمية مادة الإملاء في أنها مهارة من مهارات اللغة العربية، الهدف منها الحفاظ على اللغة من الخطأ ولاسيما في صورتها الخطية .
٣. أهمية انموذج اشور بوصفه انموذج حديث في التدريس .
٤. إمكانية الإفادة من الأساليب العلاجية الموجودة في الدراسة الحالية في رفع مستوى أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي في المواد الدراسية .
٥. أهمية المرحلة المتوسطة التي تمثل مرحلة التقدم السريع في الاتجاهات الأساسية والعادات والمهارات .
٦. إمكانية إفادة الجهات المختصة من نتائج البحث .

ثالثاً-هدف البحث وفرضياته: (Research Objectives Hypotheses)

يهدف البحث الحالي إلى معرفة اثر انموذج (Assure) في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب المرحلة المتوسطة في مادة اللغة العربية من خلال التحقق من صحة الفرضيتان الصفريتان الآتيتان:

١. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة الاملاء على وفق

انموذج اشور وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة التي يدرس طلابها مادة الاملاء بالطريقة الاعتيادية في الاختبار البعدي لمادة الاملاء.

٢. ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي يدرس طلابها مادة الاملاء على وفق انموذج اشور في الاختبارين القبلي والبعدي لمادة الاملاء.

رابعاً- حدود البحث: (Research Delimitations)

الحدود البشرية: طلاب الصف الثاني متوسط.

الحدود المكانية: احدى المدارس الثانوية في محافظة ديالى.

الحدود الزمانية: الكورس الثاني للعام الدراسي(٢٠٢٢- ٢٠٢٣).

الحدود العلمية: مادة الاملاء في كتاب اللغة العربية الطبعة الثانية لسنة ٢٠٢١.

خامساً- تحديد المصطلحات: (Definition of Terms)

١- **الأثر: (Impact): عرفه شحاته والنجار:** بأنه مجموعة من الممارسات والاجراءات التي يتم اتباعها من قبل المدرس داخل غرفة الصف للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التعلم(شحاته والنجار، ٢٠٠٣: ٣٩).

٢- **الأنموذج: (Model)**عرفه اصطلاحاً كل من:

أ. **قطامي بأنه:** مجموعة من العوامل المنتظمة معاً في صيغ سيكولوجيا وتربوية، إذ تحقق مجموعة من الأهداف المحددة لدى المتعلمين، بعد التفاعل معها وتوظيفها لديهم.(قطامي وآخرون، ٢٠٠٣: ١٦٣).

ب. **عطية بأنه:** شكل تخطيطي يتضمن مجموعة من العلاقات المنطقية في تمثيل الأحداث أو الواقع ويصف العلاقة بينها في صورة محكمة بقصد مساعدة المتعلمين على تفسير تلك الأحداث غير المفهومة أو غير الواضحة.(شحاتة والنجار، ٢٠١٠: ٢٤).

٣- **أنموذج اشور: (Assure model)** عرفه اصطلاحاً كل من:

أ. **عمران بأنه:** عبارة عن نمط معين من التعليم متعارف عليه يتصف بالتماسك في التنظيم والشمول، ويتضمن مجموعة من المفاهيم المرتبة بحرص لتوضيح الخطوات التي يسير عليها المعلم والطلبة داخل الفصل لتحقيق اهداف محددة مسبقاً.(عمران،٢٠٠٤: ١٦٤).

ب. **التعريف الاجرائي:** هو مجموعة من الخطوات الاجرائية التي يعتمدها الباحث في تدريس مهارات الاملاء لطلاب الصف الثاني المتوسط. وهذه الخطوات هي (تحليل خصائص المتعلم، تحديد الاهداف تحديد الوسائل، كيفية استخدام الوسائل، التعزيز للمتعلمين، التقويم).

٤-**التنمية: (Development)** عرفها اصطلاحاً كل من:

أ. شحاته والنجار: هي رفع مستوى اداء المتعلمين في مواقف تعليمية تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد.(شحاته والنجار، ٢٠١٠: ٧٥).

٥-**قواعد الاملاء: (Dictation Rules)**

أ. **عرفها ابن منظور لغةً:** " الإملاء: الإملالُ على الكاتب واحد . وأمليتُ الكتابَ أملي وأمللته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن". (ابن منظور، ١٩٥٦: ١٩٥)

عرفها اصطلاحاً كل من:

ب. **العزاوي بأنها: بأنه** رسم ما يملى من الكلمات رسماً صحيحاً مطابقاً للقواعد الإملائية المتعارفة، وهي مرحلة الكشف عن مدى قدرة المتعلم على كتابة ما يسمع(العزاوي، ١٩٨٦ : ١٧٠).

ج. **الخولي بأنها:** نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والكلمات التي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة وهاء التأنيث وعلامات الترقيم والمد بأنواعه(الخولي، ١٩٨٦: ١٣٣).

د. **التعريف الإجرائي للإملاء:** المادة العلمية التي ستدرس لطلاب مجموعتي البحث في اثناء مدة التجربة للبحث الحالي وهي: (رسم الهمزة المتوسطة على الألف، رسم الهمزة المتوسطة على الواو، رسم الهمزة المتوسطة على الياء، رسم الهمزة مفردة على السطر، همزة القطع، كتابة الضاد والظاء).

ب. **الصف الثاني متوسط:** "هو الصف الثاني من صفوف المرحلة المتوسطة في نظام التعليم في العراق التي تلي الدراسة الابتدائية, ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات, وتمثل المرحلة الممهدة للدراسة الاعدادية " (وزارة التربية, ٢٠١٧: ١٦٢).

الفصل الثاني

المبحث الاول: الاطار النظري: (Theoretical Framework)

اولاً- النظرية العلمية: (Scientific Theory) وهي مجموعة من التصورات الذهنية الفرضية التي تتكامل في نظام معين يوضح العلاقة بين مجموعة كبيرة من المفاهيم والمبادئ والقوانين. ويستند انموذج اشور الى النظرية المعرفية، التي تؤكد أن اساس

تطوير المهارات المعرفية؛ يعتمد بشكل اساسي على المعلومات السابقة للمتعلم، ويعد عامل رئيس في بناء وتنظيم المعرفة الجديدة، التي تتضمن مجموعة من الحقائق والمفاهيم والخبرات(قطامي واخرون،٢٠١٣: ٢٥٥).

ثانياً- اهمية النماذج في التدريس: إن احد اهم شروط التطور النوعي في العملية التعليمية والتدريس هو استعمال نماذج تدريسية تطبيقيه في الصف الدراسي، إذ أن الاركان الحيوية في قطاع التدريس تحتاج الى تطوير المنظومة التدريسية الداخلية الخاصة بالأساليب والاستراتيجيات والنماذج التدريسية، وكيفية تطبيق خطواتها بصورة متسلسلة ومنظمة ومتتابعة لينهل المتعلمين منها الأفكار، وتنمية مفاهيمهم وتطوير معلوماتهم. وهناك عدد من المعايير التي يمكن الحكم بموجبها على انموذج التدريس وصلاحيته للتدريس. فالأنموذج الجيد يتصف بالدقة والوضوح والترابط والاتساق في عناصره ومكوناته، والشمول والاحاطة بكل عناصر المنهج، ومعالجة التغييرات في العملية التعلمية، لاسيما الاخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في خصائص المتعلمين، واساليب اتصال المتعلمين في المواقف والاحداث ويجب أن يتصف بالمرونة في تنفيذ المادة الدراسية، مما يتفق مع واقع المنهج ومخرجته (المسعودي، ٢٠١٨: ٢٠).

ثالثاً- أنموذج اشور: (Assure):

أ- خطوات ومراحل أنموذج اشور:

١. **تحليل خصائص المتعلمين:** معرفة مستويات المتعلمين العلمية والمعرفية، وتحديد الخبرات والمهارات التي يمتلكونها، لتكون القاعدة الاساس التي تنطلق منها عملية التعلم.

٢. **تحديد اهداف التعلم:** وهذه الخطوة تبين ما هو الهدف وما هي المخرجات لعملية التعلم لاسيما أن تكون هذه الاهداف محددة على شكل سلوك متوقع ومرغوب فيه يحدث في اداءة المتعلم بعد انجاز عملية التعليم يمكن تنفيذه وقياسه.

٣. **تحديد وسائل التعلم:** عند استخدام وسائل التعليم يجب النظر إلى مستويات المتعلمين واعمارهم، وماهي المعلومات والخبرات المراد تعليمها لهم، اي تحديد الوسائل

والانشطة التعليمية المناسبة والملاءمة لطرائق التدريس والاساليب المتبعة في العملية التعليمية.

٤. **كيفية استخدام الوسائل التعليمية:** التخطيط المسبق لاستخدام الوسائل والكيفية التي ستعرض بها مادة الدرس اثناء عملية التدريس واختيار الوقت المناسبة لاستخدامها والمزاوجة بين الوسائل التكنولوجيا والتقليدية اثناء شرح مادة الدرس. مثل ادوات العرض الحديث (الافلام العلمية، مقاطع الفيديو (الداتشو) والتقليدية (السبورة، الاقلام الملونة، الصور، الخرائط الذهنية) وغيرها من الوسائل الاخرى. (محمود & ,.داود ٢٠١٩، ٢١٧).

٥. **تعزيز استجابات المتعلمين:** استعمال الاساليب التعليمية التي تركز على المتعلم وتسهم في تعزيز دافعية المتعلمين نحو عملية التعلم من خلال الحوار والمناقشة وطريقة الاستكشاف الموجه، والمشاركة الايجابية، واستعمال اساليب التشجيع والفاظ التعزيز المناسبة لرفع مستوى الدافعية والمشاركة في الدرس.

٦. **تقويم عملية التعلم:** إن عملية التقويم عملية شاملة ومستمرة وملازمة للعملية التعليمة من خلال اجراء الاختبارات اليومية والشهرية والفصلية والختامية، واتباع اساليب التقويم المختلفة التحريرية والشفوية، التي تسهم في تطوير المهارات المعرفية والوجدانية والسلوكية للمتعلمين وتساعدهم في اتقان عملية التعلم، وتضمن نجاح عملية التعلم بكفاية وفعالية. (الحلية، ٢٠٠٢، ٣٥١).

ثالثاً- مهارات الاملاء: (Dictation Skills)

١. **همزة الوصل:** هي الهمزة التي ينطق بها في بدء الكلام، وتُكتب ألفها محركة مجردةٌ من(ء) ولا ينطق بها في درج الكلام، وتكتب الفها مقرونة بالعلامة(صـ)أو غير مقرونة بها، وتقع همزة الوصل في(اول فعل الامر، اول الفعل الماضي الخماسي والسداسي، في اول الفعل المضارع المبدوءة بالهمزة، وفي اول الكلمات ابن، ابنه، اسم، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان، ايمن).

٢. **همزة القطع:** وهي الهمزة التي ينطق بها دائماً، سواء أكانت في بدء الكلام أم في درجة، وتلحق الفها العلامة(ء) محركة مضمومة أو مفتوحة أو مكسورة وتكتب هكذا(أُ، إِ). وتقع همزة الوصل في(اول جمع الاحرف، اول الفعل الماضي الثلاثي والرباعي، في اول الاسماء المبدوءة بـ(ال) التعريف).

٣. **رسم الهمزة على الالف:** تكتب الهمزة على الالف سواء كانت في بداية الكلمة، أو وسطها، أو نهايتها وغالباً تكتب الهمزة على الالف إذا كانت ساكنة وقبلها مفتوح، وتوجد حالات اخرى تكتب فيها الهمزة على الالف.

٤. **رسم الهمزة على الواو:** ترسم الهمزة على الواو في وسط الكلمة، وفي نهاية الكلمة، وفي الغالب تكتب على الواو إذا كانت ساكنة وقبلها حرف مضموم، وكذلك هناك حالات اخرى تكتب فيها الهمزة على الواو.

٥. **رسم الهمزة على الياء:** تكتب الهمزة على الياء في وسط الكلمة، أو نهايتها، وغالباً تكتب على الياء إذ كانت ساكنة بعد حرف مكسور، وهنالك حالات اخر تكتب فيها الهمزة على الياء.

٦. **رسم الهمزة مفردة على السطر:** تكتب الهمزة على السطر؛ إذا وقعت بعد حرفٍ ساكن، وكذلك إذا جاءت مفتوحة، أو مضمومة، وسبقها واو ساكنة.

٧. **كتابة الضاد والظاء:** يخرج النطق بالضاد من احدى حفتي اللسان، مما يلي الاضراس، بينما يخرج النطق الظاء من مقدمة اللسان، مع اطراف الثنايا العليا قرب اللثة.

٨. **كتابة التاء المربوطة:** هي التي تكتب هاء بنقطتين(ة)، وتكتب تاء عند الوصل، وتنطق هاء عند الوقف. مثل الكلمات الآتية تنطق هاء عندما تقف عليها(غرفة، نابغة، مكنسة، شجرة)، وعند وصلها بالضمير تكتب تاء مثل (غرفتنا، نابغتنا، مكنستنا، شجرتنا).

٩. **كتابة الالف الممدودة والمقصورة** : الألف المقصورة وهي الألف السَّاكنة المفتوح ما قبلها، وتُمدُّ مدًّا طبيعيًّا بمقدار حركتين، وتُكتب بشكلين، هما: الألف الواقفة (ا)، مثل: (عصا، خُطا) والألف على شكل ياء غير منقوطة (ى)، مثل: (سعى، نأى).

١٠. **الخط القياس:** هو الخط الذي تكتب به الكلمات كما تنطق، **وغير القياسي:** هو الخط الذي تكتب به بعض الكلمات مخالفة لقواعد الاملاء(بالزيادة، أو الحذف، أو القلب، أو الاعلال والابدال، أو التفريق).

١١. **علامات الترقيم:** هي رموز اصطلاحية، تكتب بين الكلمات والجمل والفقرات؛ لتيسير عملية الفهم على القارئ، وهي عنصر أساس من عناصر التعبير الكتابي، ولها صلة وثيقة بالكتابة والاملاء.(النجار، ٢٠٠٨: ٣٦).

رابعاً– انواع الاملاء: (Types of dictation)

١. **الاملاء المنقول:** ويتم في الحلقة الاول من المرحلة الاساس، بتدريب الطلبة على نسخ القطعة الاملائية وكتابتها من السبورة، أو من الكتاب بعد قراءتها وتعرف معانيها و معرفة الكلمات ذات المعاني الغريب وتفسيرها.

٢. **الاملاء المنظور:** ويعتمد على رؤية الطلبة للقطعة الاملائية وقراءتها ومناقشة محتواها مع المدرس، ومحاولة قراءة الكلمات صعبة النطق بمساعدة المدرس، وتدريبهم على اعادة قراءتها ومعاينتها لفترة مناسبة لرسوخها في اذهانهم، ثم تخفى من امامهم، ثم تملى عليهم.

٣. **الاملاء الاستماعي:** ويعتمد على الاستماع للقطعة الاملائية من قبل الطلبة، بعد قراءتها من قبل المدرس ومناقشتهم في مضمونها وافكارها، ويذلل الصعوبات التي تشتمل عليها بعض كلماتها، ثم يعمد إلى إملائها على الطلبة.

٤. **الاملاء الاختباري:** يقوم المدرس بمسح للموضوعات الاملائية التي تمت دراستها في المراحل السابقة، ومن ثم يصمم اختباراً موضوعياً يقيس بصدق وثبات المستوى الحقيقي للطلبة في هذا المجال الذي يتم تحديده.(الصومان، ٢٠٠٨: ٢٠٨).

المبحث الثاني: الدراسات السابقة: (Previous studies)

اولاً- دراسة(العتابي ٢٠١٢) تهدف الدراسة الى معرفة(اثر انموذج اشور في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي)، اجريت هذه الدراسة في العراق، واعتمد الباحث خطوات المنهج التجريبية لتنفيذ دراسته إذ بلغت عينة الدراسة (٦٢) تلميذاً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية لتمثيل عينة الدراسة، وقد اجرى الباحث التكافؤ بين تلاميذ عينة الدراسة في جميع المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج الدراسة، وبعد تطبيق اختبار المفاهيم التاريخية وتصحيح اجابات التلاميذ، استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وقد اسفرت النتائج عن تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة، ويعزى ذلك إلى فعالية انموذج اشور في تدريس المفاهيم التاريخية، ويوصي الباحث باعتماد هذا الأنموذج في التدريس.

ثانياً- دراسة (علوان ٢٠٢٠) تهدف الدراسة الى معرفة (اثر استراتيجية المكعبات الملونة في تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط في مادة الاملاء) اجريت هذا الدراسة في العراق واستخدمت الباحثة منهج البحث التجريبية، وقد بلغت عينة البحث(٦٠) طالبةً، وتم اجراء التكافؤ بين طالبات عينة البحث، وقد استمرت التجربة شهرين بواقع حصة واحد في الاسبوع، وبعد اجراء الاختبار وتصحيح الاجابات وتحليل النتائج؛ اتضح من خلال النتائج التفوق الواضح لطالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الاملاء، ويعز ذلك لفعالية استراتيجية المكعبات الملونة في تدريس مادة الاملاء وتوصي الباحثة باعتماد هذه لاستراتيجية في التدريس.

الفصل الثالث: منهج البحث وإجراءاته الميدانية: (Research Procedures)

اولاً- منهجية البحث: (Research Methodology) تعد منهجية البحث عنصراً رئيساً من عناصر البحث التربوي؛ نظراً لأنها تساعد الباحث في تحديد الطريقة التي

سيسلكها في جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، والحكم على جودة البحث، فمنهج البحث هو طريقة موضوعية يتبعها الباحث لدراسة ظاهرة من الظواهر بقصد تشخيصها وتحديد أبعادها ومعرفة اسبابها وطرق علاجها والوصول إلى نتائج عامة يمكن تعميمها أو تطبيقها.(الضامن، ٢٠٠٧: ٥٣).

ثانياً- تصميم البحث: (Research Design) هو تحديد الكيفية التي يتبعها الباحث في دراسته ووصف دقيق للإجراءات والأساليب التي سيستخدمها لكي يحصل على اجابة عن مشكلة البحث وتساؤلاته،(العزاوي، ٢٠٠٨: ١١٩) لذلك استخدم الباحث التصميم التجريبي ذي المجموعات المتكافئة كما هو موضح في الشكل(١).

شكل (١) يوضح تصميم البحث

ت	المجموعة	الاداة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاداة
١	**التجريبية**	اختبار قبلي	انموذج اشور	تنمية مهارات الاملاء	اختبار بعدي
٢	**الضابطة**		الطريقة الاعتيادية		

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته: (Research Population and Sample)

إن تحديد المجتمع الاصلي للبحث من الامور المهمة والاساسية في البحوث التربوية، وذلك لاختيار عينة البحث؛ لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، إذ تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني المتوسط في مركز محافظة ديالى، إذ تم اختيار ثانوية الشام للبنين بطريقة عشوائية لتمثل عينة البحث وبالطريقة نفسها اختار الباحث شعبتين من اصل ثلاث شعب للصف الثاني المتوسط لتمثيل مجموعتي البحث، وقد بلغ عدد طلاب عينة البحث (٧٠) طالباً، إذ تم اختيار الشعبة (ب) لتمثيل المجموعة التجريبية، وقد بلغ عدد طلابها(٣٥) طالباً، والشعبة (ج) لتمثل المجموعة الضابطة، وقد بلغ عدد طلابها(٣٥) طالباً.

رابعاً- اجراء التكافؤ بين افراد عينة البحث: (Equivalence) Procedure

تمكن الباحث من اجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في اجراءات التجربة تأثيراً غير مرغوب فيه، قبل البدء في التجربة، ويمكن أن تعيق الباحث من الوصول الى النتائج المرجوة من البحث وسيعرضها الباحث كما يأتي:

١. **عمر الطلاب الزمني محسوباً بالشهور:** تم حساب اعمار طلاب عينة البحث بالشهور للتثبت من تكافؤهم في هذا المتغير، وبعد تحليل البيانات احصائياً، تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية، وأن اعمار الطلاب متكافئة احصائياً، (داود ،نور ، ٢٠٢٠ ، ٢١٥) جدول(١) يوضح ذلك.

جدول (١) يوضح العمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٥٤.٨٣	٥.٠٨٤	٢٥.٨٤٧	٦٨	٠.٧٦٥	٢.٠٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٥	١٥٥.٧٤	٤.٩١٣	٢٤.١٣٧				

٢.درجات العام السابق: حصل الباحث على درجات الطلاب للعام السابق في مادة اللغة العربية، من سجلات المدرسة، وعند حساب المتوسط الحساب لدرجات الطلاب، والانحراف المعياري، والتباين، تبين من خلال النتائج أن المجموعتين متكافئتين ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) يوضح نتائج درجات العام السابق لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٦٥.٢٠	٤.٨٤٣	٢٣.٤٥٤	٦٨	٠.٣١٣	٢.٠٠٠	دالة احصائياً
الضابطة	٣٥	٦٥.٤٣	٤.١١٨	١٦.٩٥٧				

٣. **تحصيل امهات طلاب عينة البحث:** تم توزيع استمارة لطلاب عينة البحث لمعرفة التحصيل الدراسي للأمهات، وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائياً باستعمال مربع (كا٢) تبين ان امهات طلاب عينة البحث متكافئة في هذا المتغير، ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) يوضح التكافؤ في تحصيل الامهات

المجموعة	حجم العينة	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	القيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٥	٦	٦	٧	١١	٤		٩.٤٨٨	دالة احصائياً
الضابطة	٣٥	٦	٥	٧	٨	٩				

٤. **تحصيل اباء طلاب عينة البحث:** استعمل الباحث الطريقة نفسها في جمع المعلومات، وتم تحليلها احصائياً باستعمال مربع (كا٢)، وتبين أن اباء طلاب عينة البحث متكافئين في هذا المتغير، ولا توجد فروق دالة احصائياً، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح التكافؤ في تحصيل الاباء

المجموعة	حجم العينة	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	معهد	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
								المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٥	٥	٧	٨	١٠	٤		٩.٤٨٨	دالة احصائياً
الضابطة	٣٥	٥	٥	٦	٩	١٠				

٥. **تحصيل طلاب عينة البحث في الاختبار القبلي:** لغرض معرفة ما يمتلكه الطلاب من معلومات سابقة في مادة الاملاء، اعد الباحث اختباراً قبلياً تكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وبعد اجراء الاختبار وتحليل البيانات، تبين من خلال النتائج أن درجات الطلاب كان متكافئة ولا توجد فروق دالة احصائياً، وجدول(٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) يوضح نتائج اختبار مهارات الاملاء القبلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	١٨.٢٩	٢.٠٨٣	٤.٣٣٨	٦٨	٠.٦٣٥	٢.٠٠٠	٠.٠٥
الضابطة	٣٥	١٨.٦٩	٢.٤٥٩	٦.٠٤٦				

خامساً- ضبط متغيرات البحث: (Research Controlling Variables)

وهي كل العوامل التي تدخل في نطاق التجربة البحثية، والتي قد يغيرها الباحث، وتؤثر في نتائج البحث. لذا حرص الباحث على ضبط هذه المتغيرات الدخيلة وهي من المتغيرات المستقلة التي لا تدخل في تصميم البحث، كما أنها لا تدخل في تصميم البحث، ولا تخضع لسيطرة الباحث، ولكنها تؤثر في نتائج البحث تأثيراً غير مرغوب فيه(العزاوي، ٢٠٠٨: ١١٦). إذ تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، وقد اجرى الباحث التكافؤ بين فراد العينة في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في التجربة. ولم تكن هناك حوادث تذكر خلال مدة التجربة، وقد كانت المدة التجريبية متساوية لطلاب عينة البحث، ولم يكن هناك أثر لمتغير النضج على أفراد عينة البحث، وقد اجرى الباحث التجربة بنفسه في مدرسة واحدة ذات صفوف متساوية في المساحة وعدد المقاعد والإضاءة، وقام بتدريس مادة الاملاء لطلاب عينة البحث، وتم توزيع الحصص التعليمية بصورة متساوية بين طلاب المجموعتين.

سادساً- متطلبات البحث: (Research Requirements) يتطلب البحث الحالي عدد من الخطوات التي تسهم بشكل كبير في انجاح تجربة البحث.

١. **المادة الدراسية: (Subject Matter)** مجموعة من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات التي تخص مجالاً أو موضوعاً دراسياً معيناً، يقوم المنهج بترجمتها إلى واقع محسوس تتجسد في الكتاب المدرسي والغاية تعليمها للطلبة بغية

تنمية تفكريهم وامدادهم بالخبرات والمعلومات لمواجهة مراحل الحياة المختلفة. حدد الباحث المادة التعليمية وكانت موحدة لمجموعتي البحث، وقد تكونت من ستة موضوعات (همزة القطع، الهمزة المتوسطة على السطر، الهمزة المتوسطة على الالف، الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن او متحرك، الهمزة المتوسطة على الواو، الهمزة على الياء، الضاد والظاء) التي يتضمنها كتاب اللغة العربية للصف الاول المتوسط المقرر تدريسه للسنة الدراسية ٢٠٢٢- ٢٠٢٣.

٢. **صياغة الاهداف السلوكية: (Behavioral Objectives)** وهي عملية تحديد النتاجات التعليمية التي يتوقع من المتعلم بلوغها بعد مروره بخبرة تعليمية معينة، ويجب أن تحدد هذه الاهداف بدقة لكي تساعد على تحديد البدائل التي يمكن التعامل معها بفائدة كبيرة، وتكون واقعية وقابلة للملاحظة والقياس.(عطية، ٢٠٠٩: ٦٨). إذ تمكن الباحث من صياغة(٣٨) هدفاً سلوكياً في ضوء مادة الاملاء المقررة، وتم عرضها على المحكمين والخبراء وحصلت على نسبة اتفاق(٨٧٪).

٣. **الخطة الدراسية: (Syllabus)** وهي توصيف شامل للمقرر الدراسي الذي يدرسه الطلبة وهي من المهارات التي تلعب دوراً مهماً في عملية التدريس، إذ توجه عملية التعلم وتساعد المدرس في استعمال جميع الامكانات المتوفرة نحو تحقيق الأهداف وأن مهارة التخطيط للدرس تتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي يجب أن تتوافر في المدرس حتى يتمكن من تنفيذ مادة الدرس.(العدوان والحوامدة، ٢٠١١: ١٧٨). إذ تمكن الباحث من اعداد الخطط المطلوبة لموضوعات المادة الدراسية وقد بلغ عددها(٦) خطط لكل مجموعة وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال طرائق تدريس اللغة العربية والتربية والعلوم التربوية والنفسية وحصلت على اتفاق(٨٥٪).

سابعاً- اداة البحث: (Research Tool)

المقصود بالأداة هي الوسيلة التي يستخدمها الباحث لجمع البيانات اللازمة لاختبار فروض بحثه والاجابة عن تساؤلاته، وتختلف الادوات من بحث الى اخر حسب نوع الدراسة والمنهج المتبع لتطبيق اجراءات الدراسة وتشمل (الاستبانات، والمقابلات الشخصية، وبطاقات الملاحظة، والاختبارات، وتحليل المحتوى).(السيد، ٢٠١١: ٣٨٨).

١. **اختبار الاملاء:** اعد الباحث اختباراً من نوع الاختبارات الموضوعية. وهي عبارة عن اسئلة محددة المعنى، لكل منها اجابة صحيحة لا تتأثر بالعوامل الشخصية للمصححين، أي أن الدرجة المعطاة على السؤال لا تختلف من مصحح إلى آخر.(العدوان والحوامدة، ٢٠١١: ٢٠١).

٢. **صياغة فقرات الاختبار:** اعد الباحث اختباراً من نوع الاختيار من متعدد واختبار التكميل، إذ تكون الاختبار من (٣٠) فقرة، عشرون فقرة من الاختيار من متعدد بأربعة بدائل، وعشر فقرات من اختبار التكميل.

٣. **كيفية تصحيح الاختبار:** اعطى الباحث لكل فقرة صحيحة من فقرات الاختبار درجة واحدة، وصفراً للفقرة الخاطئة أو المتروكة والتي تحمل اكثر من اجابة، فكانت الدرجة العليا للاختبار هي(٣٠) درجة.

٤. **صدق الاختبار: (Test Validity)** ويقصد به الدرجة التي تحقق فيها اداة القياس الأهداف التي وضعت من أجلها؛ أي أن الاختبار يعد صادقاً عندما يقيس ما ينبغي قياسه فعلاً.(اليعقوبي، ٢٠١٣: ١٩٧). إذ اتصف الاختبار بالصدق الظاهر بعد عرضه على مجموعة من الخبراء وحصل اتفاق على فقراته بنسبة (٨٩٪). كما تحقق الباحث من الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل فقرة ودرجة الاختبار الكلية، فكانت القيمة لمعامل الارتباط قد تراوحت بين(٠,٣٨- ٠,٧١) وهذا مؤشر جيد على صدق الاختبار.

٥. **تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية:** طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٧٠) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط في ثانوية الحسام للبنين. للتأكد من وضوح تعليمات الاختبار، وسلامة فقراته وصحة صياغتها اللغوية، وما هي المدة الزمن التي يستغرقها الطلاب للإجابة عن فقرات الاختبار. وبذلك اصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

٦. **معامل صعوبة الفقرة: (Item Difficulty Index)** هو نسبة عدد الأفراد الذين اجابوا عن الفقرات إجابة صحيحة في الاختبار، وكلما زادت هذه النسبة دل ذلك على سهولة الفقرة، وكلما انخفضت هذه النسبة دل ذلك على صعوبة الفقرة. إذ تراوحت قيمة الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار بين(٠,٢٧- ٠,٧٥) وهي ضمن المدى المقبول.

٧. **معامل تميز الفقرة: (Item Discrimination Index)** بأنه نسبة عدد الطلبة الذين أجابوا عن فقرات الاختبار إجابة صحيحة من الفئة العليا(٢٧٪) مطروحاً منها نسبة عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرات ذاتها إجابة صحيحة من الفئة الدنيا(٢٧٪). وقد بلغ معامل تميز فقرات الاختبار من(٠,٣٩- ٠،٦٩).

٨. **ثبات الاختبار: (Test Reliability)** يقصد بمعامل ثبات الاختبار هو معامل الارتباط الخطي بين الدرجة الحقيقية، والدرجة الملاحظة لمجموعة من الأفراد في اختبار ما وتتراوح قيم معامل الثبات بين(٠- ١). (الضامن، ٢٠٠٧: ١١٩) وتم التأكد من ثبات الاختبار بعد تطبيقه على التجربة الاستطلاعية. وباستعمال طريقة التجزئة النصفية، بلغت نسبة معامل الثبات للاختبار(٨٥٪).

ثامناً- تطبيق التجربة: تمكن الباحث من تطبيق التجربة في يوم الاربعاء الموافق ٥/ ٣/ ٢٠٢٣ التي استمرت لمدة فصلاً دراسياً كاملاً.

١. **تطبيق اختبار تنمية مهارات الاملاء:** طبق الباحث الاختبار في يوم الاثنين ٥/ ٥/ ٢٠٢٣ بعد الانتهاء من تطبيق التجربة.

٢. **تصحيح الاختبار**: بعد أن اكمل الباحث اجراءات تطبيق الاختبار شرع الباحث بتصحيح اجابات الطلاب، إذ اخصص درجة واحدة لكل اجابة صحيحة، وصفراً للإجابة غير الصحيحة، وتعامل الفقرة المتروكة والتي تحمل اكثر من بديل معاملة الاجابة غير الصحيحة.

تاسعاً- الوسائل الاحصائية: (Statistical Methods) هي مجموعة من العمليات والإجراءات والطرق المستخدمة في تصنيف وتنظيم وتلخيص البيانات الكمية والنوعية من حيث وصفها، واتخاذ قرارات بشأنها، إذ يمكن فهمها وتفسيرها واستخلاص المعلومات المطلوبة منها. استعمال الباحث الوسائل الاحصائية المناسبة بالاعتماد على برنامج(spss) كما يأتي: (معامل ارتباط بيرسون، معامل ارتباط سبيرمان، المتوسط الحسابي، معامل صعوبة الفقرة، معامل تميز الفقرة، الاختبارات (T-Test) التائية لعينتين مستقلتين، اختبار مربع كا٢، النسبة المئوية).

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها(Presentation and interpretation of results):

اولاً- عرض النتائج: يعرض الباحث النتائج وفقاً لفرضيات البحث كما يأتي:

الفرضية الاولى: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الاملاء البعدي، إذ كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية(٢٤.٨٣)، ومقدار التباين(٦.٤٤١) بدرجة حرية(٦٨)، وقد كانت قيمة(t) المحسوبة(١٠.١٧٥)، والجدولية(٢.٠٤٢). وبما أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية إذن نرفض الفرضية الصفرية الاول ونقبل الفرضية البديلة، التي تنص بأن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات الطلاب في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وجدول(٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) يوضح نتائج درجات الطلاب في اختبار مهارات الاملاء البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٢٤.٨٣	٢.٥٣٨	٦.٤٤١	٦٨	١٠.١٧٥	٢.٠٤٢	٠.٠٥
الضابطة	٣٥	١٩.٠٦	٢.١٩٥	٤.٨١٨				

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات الاملاء. وبعد اجراء اختباري الاملاء القبلي والبعدي، وتحليل البيانات احصائياً لمعرفة النتائج. تبين أن المتوسط الحسابي للطلاب في الاختبار القبلي قد كان(١٨.٢٩)، وقيمة التباين قد بلغت(٤.٣٣٨)، ودرجة الحرية(٣٤)، وأن قيمة (t) المحسوبة هي (٩.٢٧١) والجدولية (٢.٠٤٢)، وقد كان المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب في الاختبار البعدي (٢٤.٨٣)، وقيمة التباين (٦.٤٤١)، بدرجة حرية (٣٤)، وإن قيمة (t) المحسوب قد بلغت (٩.٢٧١)، والقيمة الجدولية (٢.٠٤٢) بما أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية؛ إذن نرفض الفرضية الصفرية الثانية، ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وبعد تطبيق معادلة (مربع آيتا)($\eta 2$) لمعرفة الأثر تبين من خلال النتائج أن هناك تنمية في بمقدار(١.٠٤٧) وجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) يوضح مقدار التنمية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة(t)		الدلالة عند ٥٪
						المحسوبة	الجدولية	
القبلي	٣٥	١٨.٢٩	٢.٠٨٣	٤.٣٣٨	٣٤	٩.٢٧١	٢.٠٤٢	٠.٠٥
البعدي	٣٥	٢٤.٨٣	٢.٥٣٨	٦.٤٤١				

ثانياً- تفسير نتائج البحث: (Data Interpretation) وهي عملية استخلاص دلالات البيانات الرقمية، واتخاذ القرارات المترتبة على هذه الدلالات، وادراك العلاقة وامكانية تعميم نتائجها واسبابها.

١. **تفسير الفرضية الاولى:** اظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الاملاء البعدي، وأن هناك تحسن واضح في اتقان مهارات الاملاء لدى الطلاب، ويعز ذلك الى فعالية انموذج (Assure) في تدريس مادة الاملاء لدورة الكبير في تنظيم المعلومات والخبرات في ذاكرة المتعلمين، وتخزينها بصورةٍ منتظمة يسهل حفظها واسترجاعها أو استدعها في اثناء عملية التعلم، وتشجيع الطلاب للمشاركة الفاعلة في الدرس، وتوظيف المعلومات السابقة في التعلم الجديد، وحثهم على المذاكرة والاستعداد لمواقف التعلم، من خلال عمليتي التعزيز الايجابي واستخدام المثيرات المناسبة والتقويم المستمرة للعملية التعليمية .

٢. **تفسير الفرضية الثانية:** تبين من خلال النتائج أن هناك تنمية في درجات طلاب المجموعة التجريبية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي بمقدار(١.٠٤٧)، ويعز ذلك إلى الدور الايجابي لأنموذج (Assure) في رفع مستوى الدافعية لدى الطلاب نحو عملية التعلم، ومساعدتهم في اكتساب الخبرات وتنمية المهارات الايجابية لإتقان عملية التعلم، من خلال استخدام الوسائل التعليمة والالكترونية المناسبة وتوظيفها بصورة صحيحة لكي تساعد الطلاب في تنشيط الذاكرة وتقليل عملية نسيان المعلومات في اثناء عملية التعلم، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (العتابي ٢٠١٢)، ودراسة (ابراهيم ٢٠١٥) التي اكدت فاعلية انموذج (Assure) في التدريس.

ثالثاً- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

١. **الاستنتاجات:** في ضوء نتائج البحث يستنتج الباحث ما يأتي:

أ. إن انموذج (Assure) كان له دور فعال في تنمية مهارات الاملاء لدى طلاب الصف الثاني متوسط مقارنة مع طرائق التدريس الاخرى.

ب. ساهم هذا الانموذج في رفع مستوى الدافعة لدى الطلاب للمشاركة الفاعلة في الدرس من خلال استخدام الوسائل التعليمة المناسبة للمواقفة التعليمية.

ت. إن انموذج (Assure) قد ساعد المتعلمين في اتقان المادة العلمية، وتفعيل الجانب الايجابية لديهم للمساهمة في الحوار والمناقشة داخل غرفة الصف، من خلال تقديم التغذية الراجعة والتقويم المستمر للعملية التعليمية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث يوصي بما يأتي:

أ. اعتماد انموذج اشور في التدريس لدورة الفاعل في الارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب.

ب. تضمين المناهج العلمية اساليب ونماذج حديثة في التدريس تواكب متطلبات الارتقاء بمستوى الطلبة التعليمي.

٢. **المقترحات:** يقترح الباحث ما يأتي:

أ. بناء برنامج تعليمي على وفق خطوات انموذج اشور لتدريس المفاهيم النحوية.

ب. اجراء دراسة للتعرف على اثر انموذج اشور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الاعدادية.

المصادر العربية:

١. ابراهيم، فاضل خليل (٢٠١٠) **المدخل الى طرائق التدريس العامة**، ط١، دار ابن الاثير للنشر والتوزيع، الموصل، العراق.

٢. ابو زيد، سالم عطية (٢٠١٣)**الوجيز في اساليب التدريس**، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣. البجة، عبدالفتاح حسن (٢٠٠٠) **أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة للمرحلة الدراسية العليا**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٤. التكريتي، صابر عوين جمعة (٢٠٠٢) **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها**، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة .
٥. الحلاق، علي(٢٠١٠) **المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها**، ط١، دار المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان.
٦. الحيلة، محمد محمود(٢٠٠٢) **مهارات التدريس الصفي**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٧. خاطر، محمود رشدي ، ومصطفى رسلان(٢٠٠٠) **تعليم اللغة العربية والتربية الدينية** ، ط١ دار الثقافة ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
٨. الساموك، سعدون محمود والشمري، هدى علي(٢٠٠٥) **مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها**، ط١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٩. السعدي، عيسى ابراهيم(٢٠١٤) **إضاءات التعبير الإبداعي والإملاء السليم**، ط١، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٠. شحاته، حسن (١٩٩٦) **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره**، ط٣، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.
١١. شحاتة، حسن وزينب النجار (٢٠١٠) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط٢، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
١٢. صومان، احمد ابراهيم(٢٠٠٨) **اساليب تدريس اللغة العربية**، ط١، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٣. الضامن، منذر عبدالحميد(٢٠٠٧) **اساسيات البحث العلمي**، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٤. طعيمة، رشدي احمد ومناع، محمد السيد(٢٠٠٠) **تدريس العربية في التعليم العام**، ط١، دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
١٥. العتابي، محمد خضر(٢٠١٢) **اثر انموذج اشور في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، بحث منشور في مجلة ابن رشد، العدد(٢٠٢) لسنة ٢٠١٢ ، كلية التربية– ابن رشد، جامعة بغداد.
١٦. العدوان، زيد سلمان والحوامدة، محمد فؤاد(٢٠١١) **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.
١٧. العزاوي، رحيم يونس كرو(٢٠٠٨) **منهج البحث العلمي**، ط١، دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٨. عطية، محسن علي(٢٠٠٦) **الكافي في اساليب تدريس اللغة العربية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٩. عطية، محسن علي(٢٠١٣) **المناهج الحديث وطرائق التدريس**، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٠. علوان، شذى مثنى(٢٠٢٠) **اثر استراتيجية المكعبات الملونة في تحصيل طالبات الاول متوسط في مادة الاملاء**، بحث منشور في مجلة الفتح، العدد(٨٢) لسنة ٢٠٢٠، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى.
٢١. علي، محمد السيد(٢٠١١) **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط١، دارة المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٢. محمود احمد, و., عبد السلام صبري, د & .,داود. (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي في التحصيل وفقًا للهيمنة الدماغية عند طالبات الصف الخامس الأدبي في مادة مبادئ علم النفس .مجلة بحوث الشرق الأوسط.242–205 ,(52)7 ,
٢٣. أ. د. داود عبدالسلام صبري & ,نور علي عبدالله. (٢٠٢٠). اثر برنامج تعليمي على وفق نظرية الذكاء الثلاثي في تحصيل مادة علم النفس الفسيولوجي لدى طلبة كلية التربية .مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع.223–211 ,(62) ,

٢٤. قطامي، يوسف وأبو جابر، ماجد وقطامي، نايفة (٢٠٠٣) **اساسيات تصميم التدريس**، ط١، دار الفكر، عمان، الاردن.
٢٥. قطامي، يوسف محمود واخرون(٢٠١٣) **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٦. المسعودي، محمد حميد مهدي (٢٠١٨) **النماذج الحديثة في المنهج والتدريس والتقويم**، ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٧. نافل، اسماعيل عريبي والموسوي، نجم عبدالله(٢٠١٢) **اسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائي في مادة الاملاء**، بحث منشور في مجلة ابحاث ميسان، مجلد(٨)، العدد(١٦) لسنة ٢٠١٢.
٢٨. النجار، فهمي قطب الدين(٢٠٠٨) **قواعد الاملاء** ، ط٤، دار الكوثر للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
٢٩. النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠) **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برنامج (SPPS)**، ط١، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٣٠. الكندي، زبانة احمد بن سعيد واخرون(٢٠١٦) **استراتيجيات حديثة في التدريس اصولها الفلسفية وتطبيقاتها في تدريس اللغة العربية**، ط١، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
٣١. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي(٢٠٠٨) **تعلم النحو والاملاء والترقيم**، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٣٢. اليعقوبي، حيدر (٢٠١٣) **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية**، ط١، دار مرتضى للنشر والتوزيع، العراق، بغداد.

الملاحق

ملحق (١) الأهداف السلوكية

ت	الهدف السلوكي / جعل الطالب قادراً على أن :	المستوى
	الموضوع الاول : رسم الهمزة المتوسطة على الألف	
١	يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .	تذكر
٢	يميز حركة الهمزة على الألف .	فهم
٣	يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الألف .	تذكر
٤	يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الألف .	فهم
٥	يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الألف .	فهم
٦	يعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الألف .	تطبيق
٧	يعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الألف .	تطبيق
٨	يميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الألف وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضوع الثاني : رسم الهمزة المتوسطة على الواو	
٩	يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .	تذكر
١٠	يميز حركة الهمزة على الواو .	فهم
١١	يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو .	تذكر
١٢	يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .	فهم
١٣	يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو .	فهم
١٤	يعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو .	تطبيق
١٥	يعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو .	تطبيق
١٦	يميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الواو وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضوع الثالث : رسم الهمزة المتوسطة على الياء	
١٧	يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .	تذكر
١٨	يميز حركة الهمزة على الياء .	فهم
١٩	يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الياء .	تذكر
٢٠	يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الياء .	فهم
٢١	يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الياء .	فهم
٢٢	يعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الياء .	تطبيق
٢٣	يعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الياء .	تطبيق
٢٤	يميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الياء وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضوع الرابع : رسم الهمزة المتوسطة المفردة	
٢٥	يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة المفردة على السطر .	تذكر

٢٦	يحدد حركة الهمزة المفردة على السطر .	تذكر
٢٧	يتمكن من رسم الهمزة المفردة على السطر .	فهم
٢٨	يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المفردة على السطر .	فهم
٢٩	يعين الكلمات التي تضم الهمزة المفردة .	تطبيق
٣٠	يعطي أمثلة تضم همزة مفردة .	تطبيق
٣١	يبين سبب رسم الهمزة المفردة .	فهم
٣٢	يميز بين قواعد الهمزة المفردة وقواعد الهمزة الأخرى .	فهم
	الموضع الخامس: كتابة الضاد والظاء	
٣٣	يذكر مخرج حرف الضاد	فهم
٣٤	يذكر مخرج الظاء	فهم
٣٥	ينطق حرف الضاد من مخرجة الصحيح	تذكر
٣٦	ينطق حرف الظاء من مخرجة الصحيح	تذكر
٣٧	يميز بين كتابة الضاد والظاء	تطبيق
٣٨	يعدد الكلمات التي تكتب بالظاء	تذكر

ملحق (٢) نموذج خطة لتدريس القواعد الإملائية وفق انموذج اشور

اليوم والتاريخ / الموضوع / قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو المادة /

الصف والشعبة / الدرس /

اولاً- تحديد الأهداف السلوكية للطلاب :

جعل الطالب قادراً على أن :

١- يعرف قواعد كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .

٢- يميز حركة الهمزة المتوسطة على الواو .

٣- يحدد حركة الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة على الواو .

٤- يتمكن من كتابة الهمزة المتوسطة على الواو .

٥- يتمكن من اللفظ الصحيح بحركة الهمزة المتوسطة على الواو .

٦- يعين الكلمات التي تضم الهمزة المتوسطة على الواو .

٧- يعطي أمثلة تضم همزة متوسطة على الواو .

٨- يميز بين قواعد الهمزة المتوسطة على الواو وقواعد الهمزة الأخرى .

ثانياً- تحديد الوسائل التعليمية :

١- السبورة وحسن استعمالها.

٢- اداة العرض (الداتشو).

٣- الاقلام الملون.

٤- الكتاب المدرسي .

ثالثاً- تهيئة استعداد الطلاب للدرس : (٥) دقائق

المدرس (الباحث) : درسنا في الدرس السابق موضوع رسم الهمزة المتوسطة على الألف، وعرفنا المواضع التي تكتب فيها الهمزة المتوسطة على الألف ، ومن أمثلة الكلمات التي تكتب فيها الهمزة متوسطة على الألف :

طالب : سأَلَ .

طالب أخر : مأْمور .

طالب أخر : ظمآن .

طالب أخر : مَسْأَلة .

المدرس : جيد، والان ننتقل إلى درس جديد هو (قواعد رسم الهمزة المتوسطة على الواو) . ويكتب المدرس عنوان الموضوع على السبورة .

رابعاً- عرض الدرس باستعمال التعزيز الايجابي للطلاب : (٢٥) دقيقة

يقرأ المدرس النص الموجود في الكتاب قراءة تعبيرية واضحة، ثم يشرح بعض المفردات والتراكيب الغامضة، ثم يوضح مضمون النص من خلال توجيه الأسئلة إلى الطلاب .

بعد ذلك يلفت المدرس انتباه الطلاب إلى الكلمات التي توجد فيها همزة متوسطة مرسومة على الواو مثل (شؤون ، فؤوس، كؤوس) ، ويدونها على السبورة ، ويسألهم : كيف رسمت الهمزة في كلمة (شؤون) ؟ .

طالب : رسمت على الواو .

المدرس : جيد . ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس، أحسنت . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟

طالب : الفتحة .

المدرس : جيد . هذا يعني ان الهمزة تكتب على الحرف الذي يناسب الحركة الأقوى بالنسبة إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي يسبقها، وقد سلسلنا قوة الحركات في الدرس السابق فمن تتذكر هذا التسلسل :

طالبة : تتسلسل قوة الحركات وفقا لما يأتي :

- الكسرة ويناسبها الياء .
- الضمة ويناسبها الواو .
- الفتحة ويناسبها الألف .
- السكون وهي اضعف أنواع الحركات .

المدرس : أحسنت . كلمة (مسْؤولية) كتبت فيها الهمزة على الواو، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب : السكون .

المدرس : جيد . أيهما أقوى الضمة أم السكون ؟

طالب : الضمة أقوى من السكون .

المدرس : أحسنت . ولهذا كتبت الهمزة على الواو وهو يجانس الحركة الأقوى الضمة . وفي كلمة (مَؤونة) كتبت الهمزة على الواو، ما حركة الهمزة ؟

طالب : الضمة .

المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي سبق الهمزة ؟

طالب : الفتحة .

المدرس : جيد . لماذا كتبت الهمزة على الواو والحرف الذي يسبقها مفتوح ؟

طالب : لان الواو يجانس الحركة الأقوى وهي الضمة .

المدرس : جيد . من تعطي لنا مثالا كتبت فيه الهمزة على الواو وحركتها الفتحة، وحركة الحرف الذي يسبقها الضمة ؟

طالب : مُؤَيد .

طالب أخر : مُؤَذن .

المدرس : جيد . بقي لنا أن نتعرف حالة واحدة برسم الهمزة المتوسطة على الواو ، من تستطيع أن تذكرها ؟

طالب : إذا كانت ساكنة بعد ضم .

المدرس : جيد . ومثال ذلك : بُؤْس، مُؤْمن .

خامساً- التغذية الراجعة للطلاب : (٥) دقائق

يستنتج المدرس القواعد الإملائية من الطلاب، ويصغوها بأسلوبه، ويثبتها على السبورة بخط واضح وجميل .

تكتب الهمزة المتوسطة على الواو في الحالات الآتية :

١-إذا كانت مضمومة بعد ضم مثل (فُؤُوس ، كُؤُوس)
٢-إذا كانت مضمومة بعد فتح مثل (مَؤُونة ، يَؤُوب)
٣-إذا كانت مضمومة بعد سكون مثل (تفاْؤُل ، عطاْؤُك)
٤-إذا كانت مفتوحة بعد ضم مثل (مُؤَنث ، مُؤَجل)
٥- إذا كانت ساكنة بعد ضم مثل (رُؤْية ، يُؤْثرون)

سادساً- تقويم اداء الطلاب: (٥) دقائق

المدرس :
قال الشاعر : لاحت رؤوس الحراب تلمع بين الروابي
لماذا كتبت الهمزة على الواو في كلمة (رؤوس) ؟
طالب : لأنها جاءت مضمومة .
المدرس : جيد . ما حركة الحرف الذي يسبق الهمزة ؟
طالب : الضمة .
المدرس : جيد . ما الحرف الذي يناسب الضمة ؟
طالب : حرف الواو .
المدرس : جيد .

الواجب البيتي:
تحضير موضوع كتابة الهمزة على الياء ص في الكتاب المدرسي.

ملحق(٣) فقرات اختبار مهارات الاملاء

السؤال الاول / ارسم دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة للفقرات الآتية :

١-إذا جاءت الهمزة المتوسطة مكسورة بعد حرف مكسور فإنها تكتب.....
أ- على الألف ب- على الياء ج- على الواو د مفردة على السطر
٢- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء لأنها تناسب.....
أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون
٣- تكتب الهمزة المتوسطة على الألف لأنها تناسب .....
أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون
٤- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو لأنها تناسب .....
أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون
٥- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (مخبوءة) هي .....
أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون
٦- تأتي الهمزة المتوسطة مضمومة بعد ساكن مثل .....
أ- فؤوس ب- يؤوب ج- مسؤولية د- شؤون
٧- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مآثر) بصورة المد (آ) لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها .....
أ- ألف التثنية ب- ألف المد ج- علامة جمع المؤنث السالم د- علامة التثنية

٨- تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت مكسورة بعد فتح مثل .....

أ- مئين ب- لئيم ج- قارئون د- فئران

٩- حركة الهمزة المتوسطة في كلمة (تسأل) هي .....

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

١٠- الهمزة المتوسطة تكتب على الألف لأنها تناسب .....

أ- الفتحة ب- الضمة ج- الكسرة د- السكون

١١- في جملة (لا تتأخر عن عملك) كتبت الهمزة المتوسطة على الألف لأنها جاءت .....

أ- مفتوحة بعد ساكن ب- ساكنة بعد فتح

ج- مفتوحة بعد فتح د- ساكنة بعد ساكن

١٢- تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت مضمومة بعد ساكن . الجملة التي تمثل هذه القاعدة هي .....

أ- المؤمن مرآة أخيه . ب- لاحت رؤوس الحراب

ج- الذي يدعو إلى الخير جزاؤه المحبة د- يستعمل الحطاب الفؤوس في عمله

١٣- قال تعالى ((الحسنات يذهبن السيئات)) في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة على الياء لأنها جاءت.....

أ- مضمومة بعد كسر ب- ساكنة بعد كسر

ج- مكسورة بعد فتح د- مفتوحة بعد كسر

١٤- قال تعالى ((يؤتي الحكمة من يشاء)) في الكلمة التي تحتها خط كتبت الهمزة المتوسطة على الواو لأنها جاءت.....

أ- ساكنة بعد ضم ب- مضمومة بعد ضم

ج- مضمومة بعد ساكن د- مفتوحة بعد ضم

١٥- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (رئة) على الياء لأنها جاءت .....

أ- مفتوحة بعد كسر ب- مكسورة بعد فتح

ج- مكسورة بعد ساكن د- ساكنو بعد كسر

١٦- كتبت الهمزة في كلمة (موبوءة) مفردة على السطر لأنها جاءت مفتوحة بعد .....

أ- ألف المد ب- علامة الجمع ج- ألف التثنية د- واو المد

١٧- اختر الكلمة الصحيح لهذه الجملة : انظر لتلك الشجرة ذات الغصون .....

أ- النظرة ب- النضرة

ج- النضره د- النظره

١٨- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مكافآت) بصورة المد (آ) لأنها جاءت مفتوحة بعد ساكن وتلاها .....

أ- ألف التثنية ب- ألف المد ج- علامة الجمع د- علامة التثنية

١٩- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (الفئات) .....

أ- على الألف ب- على الياء ج- على الواو د مفردة على السطر

٢٠- كتبت الهمزة المتوسطة على الواو في كلمة لأنها جاءت .....

أ- ساكنة بعد ضم ب- مفتوحة بعد ضم

ج- مضمومة بعد ساكن د- مضمومة بعد ضم

السؤال الثاني / اكمل الفراغات الآتية بما يناسبها من الكلمات :

١- الهمزة المتوسطة في كلمة (فؤوس) كتبت على حرف.....

٢- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (سُئلت) على الياء لأنها جاءت مكسورة بعد .....

٣- قال: الشاعر(يهون علينا ان تصاب جسومنا وتسلمُ.....لنا وعقولُ(أَعراضٌ، أَعراظٌ).

٤- تكتب الهمزة المتوسطة مفردة إذا جاءت مفتوحة بعد ..... المد .

٥- قال تعالى: (وجوهٌ يومئذٍ ..... إلى ربها.....)(ناظرة، ناضرة).

٦- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (مؤرخ) على الواو لأنها جاءت .....بعد حرف مضموم .

٧- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (الجرأة) على الألف لأنها جاءت مفتوحة بعد حرف .....

٨- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (التساؤل) على الواو لأنها .....

٩- كتبت الهمزة المتوسطة في كلمة (يؤمن) على الواو لأنها جاءت ساكنة بعد .....

١٠- قال تعالى: (وتحسبهم ..... وهم رقود)(ايقاظاً، ايقاضاً).

إقامة البرهان على من
ادعى مخالفة النعمان في مسائل من الحدود

د. إبراهيم جليل علي

Dr. Ibrahim Jalil Ali

Ibrahim. Hussein @cois.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد/ كلية العلوم الاسلامية

إقامة البرهان على من ادعى مخالفة النعمان في مسائل من الحدود

د. إبراهيم جليل علي

ملخص البحث

إن اختلاف الفقهاء مصدر عظيم لثروة فقهية كبيرة، ومن مظاهر الخلاف الفقهي مؤاخذات علمية يوردها بعض العلماء على علماء آخرين بدعوى مخالفتهم الأدلة الشرعية، أو القواعد المقررة لاستنباط الأحكام الشرعية، ومن تلك المؤاخذات ما أورده الإمام المحدث أبو بكر ابن أبي شيبة رحمه الله تعالى على أبي حنيفة النعمان رحمه الله حيث إنه ساق في مصنفه الكثير من الأحاديث والآثار التي عدَّ الإمام أبا حنيفة رحمه الله مخالفا لما تقتضيه من أحكام كما قد يبدو للناظر فيها، وموضوعات تلك الأحاديث تتعلق بمختلف أبواب الفقه وموضوعاته من عبادات ومعاملات وفقه أسرة ومسائل الحدود والجنايات وغيرها، وقد ارتأى الباحث إفراد هذا البحث لدراسة مسائل مختارة تتعلق بباب الحدود الشرعية التي يرتبها الشرع على بعض الجرائم الشرعية ، وذلك لما تمتاز به الحدود المترتبة على الجنايات بصورة عامة وتلك المسائل المختارة لتكون موضوع البحث بصورة خاصة من أهمية وأثر عملي في حياة الناس، فوقع الاختيار على مسائل: (نصاب قطع اليد في السرقة) ومسألة (هبة المسروق للسارق) ومسألة (رجم اليهودي واليهودية)، ومسألة (نفي الزاني والزانية).

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، الذي شرف بالعلم العلماء، وأفضل الصلاة وأتم السلام على النبي المصطفى سيدنا محمد إمام المرسلين والأنبياء، إمام العلماء، وعلى آله الطيبين الطاهرين وصحبه الأبرار أجمعين، وعلى التابعين من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

أما بعد..

فإن أهمية علم الفقه الإسلامي لا تخفى على أحد من دارسي العلوم الشرعية لما يترتب عليه من معرفة الحلال والحرام من الأحكام، وتمييز صحيح العبادات والمعاملات من فاسدها أو باطلها، ولا يخفى ما يقع بين العلماء في استنباط الأحكام الشرعية أو فهم وتفسير النصوص المتعلقة بها من اختلاف، وأن اختلاف العلماء وتعدد آرائهم ثروة علمية وتشريعية لا يمكن الوقوف على مثلها أو ما يقاربها في تاريخ التشريع العالمي، لذا اتجهت أنظار الباحثين نحو كتابة بحث يتعلق بالخلاف الفقهي الذي يمتع بأثر علمي وتطبيقي يمس حياة الناس وتعاملاتهم في مختلف ظروفهم وشتى أحوالهم، فوقع اختيارنا على دراسة ما أثاره الإمام أبو بكر بن أبي شيبة من مخالفة الإمام أبي حنيفة النعمان لبعض الأحاديث النبوية الشريفة، فلقد أورد ابن أبي شيبة في كتابه المصنف الكثير من الأحاديث وادعى أن الإمام أبا حنيفة رحمه الله تعالى قد خالف ما تقتضيه ظواهر تلك الأحاديث من المعاني والأحكام، ولما كانت الأحاديث التي أوردها ابن أبي شيبة رحمه الله تتعلق بكثير من موضوعات الفقه ومباحثه كمسائل العبادات والمعاملات وفقه الأسرة والحدود والجنايات، لذا فإن دراسة كل تلك المؤاخذات مما يعسر الوفاء به في مثل هذا البحث الموجز، لذا وقع الاختيار على أن يكون هذا البحث منحصرا في دراسة مسائل من كتاب الحدود الشرعية المترتبة على بعض الجنايات الشرعية، وقد وقفت على أربع مسائل وردت فيها تعقبات لابن أبي شيبة على أبي حنيفة في هذا الموضوع، وقد وجدت له تعقبات في أربع مسائل وهي: (نصاب قطع اليد في السرقة) ومسألة (هبة المسروق للسارق) ومسألة (رجم اليهودي واليهودية)، ومسألة (نفي الزاني والزانية). ولما تقدم فإن دراسة هذا البحث ستكون في أربعة مطالب،، أفرد كل مطلب منها لدراسة مسألة من المسائل الأربعة التي تقدم ذكرها.

المطلب الأول

النصاب الذي تقطع به يد السارق

النصاب لغة : المقدار[١]

نصاب القطع اصطلاحاً: المقدار الذي يجب قطع اليد بسرقته بشروطه.[٢]

- مؤاخذة ابن ابي شيبة على ابي حنيفة في هذه المسألة :

ادعى ابن ابي شيبة (رحمه الله) ان ابا حنيفة (رحمه الله) قدر نصاب القطع على خلاف ما ورد في الآثار، اذ الوارد في الآثار ان قطع يد السارق قد تكون اقل من عشرة دراهم، واما ابو حنيفة فيرى ان ادنى مقدار النصاب الذي تقطع اليد به هو عشرة دراهم[٣].

وقد سابق ابن ابي شبيبة الآثار التي يرى ان ابا حنيفة قد خالفها وهي :

١. عن ابن عمر (رضي الله عنهما) : قطع النبي (صلى الله علي وسلم) في مجن قوم ثلاثة دراهم[٤] .
٢. اخبر الزهري عن عروة عن عائشة عن النبي (صلى الله عليه وسلم) : انه قطع في ربع دينار فصاعدا[٥] ..
٣. عن عبد الله عن النبي (صلى الله عليه وسلم) قطع في خمسة دراهم.[٦]

تحرير المسألة :

تباينت اقوال الفقهاء في اشتراط النصاب لقطع يد السارق الى قولين.

القول الأول: لا يشترط النصاب للقطع ، وهو قول الحسن البصري وداود الظاهري وعبد الرحمن ابن بنت الشافعي والخوارج وطائفة من اهل الكلام[٧].

القول الثاني : يشترط النصاب للقطع واليه ذهب اكثر الفقهاء لكنهم اختلفوا في تحديد اقل مقدار النصاب الى اربعة اقوال[٨] :

القول الأول : مقدار النصاب ربع دينار[٩] او ثلاثة دراهم[١٠] ؟ وهو قول المالكية والحنابلة والليث وابو نور واسحاق في رواية[١١]

القول الثاني : مقدار النصاب ربع دينار فقط : وهو قول الشافعية واسحاق في رواية وعمر بن عبد العزيز والاوزاعي وهو مروي عن عمر و عثمان وعلي (رضي الله عنهم)[١٢]

القول الثالث : مقدار النصاب خمسة دراهم.

وهو قول ابن ابي ليلى وابن شبرة وروي ذلك عن عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) وسيلمان بن يسار[١٣]

القول الرابع : مقدار النصاب عشرة دراهم : وهو قول الحنفية وسفيان الثوري وعطاء وروي ذلك عن ابن مسعود وابن عباس وعبد الله ابن عمرو بن العاص وهو رواية ايضاً عن عمر و عثمان وعلي (رضي الله عنهم جميعاً)[١٤]

الادلة ومناقشتها

- ادلة اصحاب القول الأول الذين لم يشترطوا النصاب لقطع اليد ، استدلوا بما يأتي :

١. قال تعالى: ((والسارق والسارقة فاقطعوا ايديهما)[١٥].

وجه الدلالة : ان النص ورد عاماً فيحمل على عمومه دون تحديده بمقدار معين فتقطع يد السارق قليلاً كان المسروق او كثيراً[١٦] .

نوقش هذا الاستدلال : ان عموم الآية قد خص بالآثار الدالة على اعتبار النصاب واجاب اصحاب هذا القول : بان هذه الآثار ظنية فلا تصلح ان تكون مخصصة لعموم الاية.

نوقش هذا الجواب ايضاً : بان الآية مخصوصة بهذه الآثار سواء كانت دلالة العام ظنية او قطعية على اختلاف اقوال العلماء في دلالة العام ، اما مستند من يقول بالظنية ان هذه الآثار تصلح للتخصيص لتساويها مع الآية فى الظنية، واما عند من تقول بالقطعية فلان هذه الآثار وردت متواترة معنى فتصلح للتخصيص[١٧].

٢. عن ابي هريرة (رضي الله عنه) قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : " لعن الله السارق يسرق البيضة فتقطع يده ويسرق الحبل فتقطع يده"[١٨] .

وجه الدلالة : دل الحديث على ثبوت القطع على ما قد يساوي فلساً كالبيضة اوليس له قيمة عالية كالحبل [١٩]

نوقش هذا الاستدلال من وجهين:

الأول: أن المراد بالبيضة الواردة في الأثر الحديدة التي توضع على الرأس في الحرب، وهذا لها قيمة معتبرة ، والمراد بالحبل ما له قيمة ثلاثة دراهم فصاعداً .

الثاني : ان ذكر البيضة والجيل للتحذير بالقليل من سرقة الكثير ، وهذا له نظير في الترغيب بالقليل في الكثير كما في قوله (صلى الله عليه وسلم) : " من بنى لله مسجداً ولو

كمفحص قطاة ليبيضها بنى الله له بيتا في الجنة من المعلوم ان مفحص قطاة كناية عن الشيء القليل ومن المعلوم ان بناء المسجد لا يتحقق بمفحص قطاة لكنه ذكر للمبالغة في الترغيب ببناء المسجد فتبين ان الاثر لا دلالة فيه على عدم اعتبار النصاب[٢٠].

- ادلة اصحاب القول الثاني القائلين باشتراط النصاب وهذه الادلة تظهر من خلال ذكر ادلة كل فريق في مقدار النصاب الذي يتحقق به قطع اليد

اولاً : دليل من يرى أن مقدار النصاب ربع دينار او ثلاث دراهم يتحقق به قطع اليدين

أ. مالك عن نافع عن عبد الله بن عمر ان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) قطع في مجن[٢١] ثمنه ثلاثة دراهم[٢٢] .

ب. روي ان سارقاً سرق في زمان عثمان (رضي الله عنه) أترجة ، فأمر بها عثمان (رضي الله عنها) ان تقوم فقومت بثلاثة دراهم ، فقطع عثمان (رضي الله عنه) يده .

وجه الدلالة : ان هذين الاثرين قد صرحا بمقدار النصاب وهو ثلاثة دراهم تمن المجن فتعين قطع اليد بهذا المقدار[٢٣] .

وبدليل ان النبي (صلى الله عليه وسلم) لم يستفسر عن الدراهم الثلاث بان تساوي ربع دينار او اقل ، وهذا يوجب ان مقدار النصاب ثلاثة دراهم وان لم تبلغ ربع دينار.

نوقش هذا القول: بان الدراهم الثلاثة لم تثبت عن النبي (صلى الله عليه وسلم) بل هو قو صحابي.

ويجاب: ان هذا المقدار لا يثبت بالرأي بل بالسماع [٢٤]

ج. عن السيدة عائشة (رضي الله عنها) انها قالت: ما طال علي وما نسيت القطع في ربع دينار فصاعداً[٢٥].

وجه الدلالة (ان امنا عائشة رضي الله عنها) تثبت بيقين ان مقدار النصاب هو ربع دينار فيكون حاصل مذهب اصحاب هذا القول ان مقدار النصاب الذي يقطع هو ربع دينار او ثلاثة دراهم. والقاعدة الثابتة عند اصحاب هذا القول : ان كل واحد من الذهب والفضة معتبر بنفسه ، اما اذا كان المسروق من غير الذهب والفضة فانه يقوم بالدراهم

فان كانت قيمته ثلاثة دراهم قطع والا فلا وان بلغت ربع دينار .. وبهذا قال الامام احمد الا ان المسروق عنده من غير الذهب والفضة يقوم بأحدهما اي : الذهب او القصة اعمالاً للأدلة[٢٦] .

الثاني : ادلة القائلين : بان مقدار النصاب ربع دينار فقط

أ. عن السيدة عائشة (رضي الله عنها) قالت : قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : "لا تقطع يد السارق الا في ربع دينار فصاعداً"[٤]

ب. وجه الدلالة : دل الاثر بصراحة ان القطع يكون اذا بلغت قيمة المسروق ربع دينار فصاعداً، اذ الاثر محصور بالنفي، والقضية المحصورة بالنفي تتكون من امرين:

الامر الاول: قضية موجبة ومعناها ان يد السارق تقطع في ربع دينار فصاعداً سواء اكان قيمته ثلاثة دراهم ام اقل ام اكثر.

الامر الثاني : قضية سلبية ومعناها لا تقطع اليد في اقل من ربع دينار سواء كانت قيمة الأقل ثلاثة دراهم ام اقل ام اكثر.

نوقش الحديث : بانه مضطرب

اجيب : بأنه ورد من اكثر من طريق لكن كلها تدور حول معن واحد وهذه الطرق كلها صحيحة[٢٧] .

- عن السيدة عائشة (رضي الله عنها" قالت : قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : لا تقطع يد السارق فيما دون ثمن المجن ، قيل لعائشة : وما ثمن المجن ، قالت : ربع دينار[٢٨]

وجه الدلالة في الاثر نفى للقطع فيما دون ربع دينار فيثبت فيما قيمته ربع دينا فصائداً.

الثالث : ادلة القائلين: بان مقدار القطع خمسة دراهم

أ. ان النبي (صلى الله عليه وسلم) قطع في قيمة خمسة دراهم[٢٩] .

ب. عن عمر (رضي الله عنه) قال : لا نقطع الخمس الا في الخمس[٣٠].

وجه الدلالة : دل الاثر ان صراحة ان مقدار نصاب القطع خمسة دراهم

نوقش هذا القول: بان هذين الاثرين ليسا في قوة ما استدل به اصحاب القول الأول

والثاني وعلى فرض قوتها فهما لا يتعارضان مع ما سبق من ادلة أصحاب القول الأول والثاني اذ ادلتهم اثبت الحد الادنى ولم تنف الأكثر[٣١].

الرابع : ادلة اصحاب القول الرابع القائلين : بان مقدار نصاب القطع عشرة دراهم

أ. عن عائشة (رضي الله عنها) ان يد السارق لم تقطع على عهد النبي (صلى الله عليه وسلم) الا في ثمن مجن جحفة[٣٢] او ترس.[٣٣] ،[٣٤]

وجه الدلالة : ان الاثر دل ان مقدار نصاب القطع هو ثمن المجن وواضح مما سبق من الروايات انها لم تتفق على تحديد ثمن محدد للمجن فكل اخذ بما يعتقد هو المقدار لنصاب السرقة وقد اخذ الحنفية بالرواية التي تدل على ان ثمن المجن هو عشرة دراهم للأسباب التي ستأتي عن قريب.

توقش هذا الاستدلال بأن ثمن المجن ربع دينار أخرجه البخاري ..

اجيب : بان هذا الاثر فيه اضطراب في متنه وذلك من خلال اختلاف الالفاظ، ومضطرب في سنده و ذلك اذ بعض الرواة اسقط عبارة (يقطع يد السارق في ربع دينار) وبعضهم اوقفها ، ويقتضي هذا انه قد دخل الاحتمال في هذا الاثر لاحتمال ان بعض الرواة قد اختصر الاثر ، واذا كان حديث السيدة عائشة لا يخلو من هذا الاحتمال وقد عارض تقويم السيدة عائشة اثار واردة عن ابن وعبد الله بن عمر وعبد الله بن مسعود و على بن ابي طالب (رضي الله عنهم)[٣٥] وهذه المعارضة تقتضي الشبهة فيما دون عشرة دراهم ، والحدود تسقط بالشبهات[٣٦].

ب. عن عبد الله بن عمرو قال : قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) : " لا تقطع يد السارق في دون ثمن المجن"، قال عبد الله : وكان ثمن المجن عشرة دراهم[٣٧]

. ب واستدل الحنفية ايضاً بان مقدار النصاب عشرة دراهم متفق عليه عند الجميع وما دونه قد حصل فيه خلاف ، والعمل بالمتفق احوط مما جرى فيه الخلاف[٣٨].

<u>الترجيح</u>

قبل ذكر الراجح من هذه الأقوال ينبغي من توجيه سؤال الى الامام ابن ابي شيبة (رحمه الله تعالى) وهو : لماذا نسبت المخالفة في هذه المسألة الى الامام ابي حنيفة رحمه الله

تعالى فقط دون غيره ، وقد اتضح مما سبق ان مقدار نصاب قطع اليد في السرقة لم يتفق عليه الفقهاء ، ثم ان مقدار النصاب الذي ذهب اليه ابو حنيفة وهو (عشرة دراهم) لم ينفرد هو به بل قال به ايضاً سفيان الثوري ، بل ذهب الى هذا المقدار بعض من الصحابة الكرام كما مر سابقاً، فاذا وجه النقد الى ابي حنيفة فيقتضي توجيهه الى غيره ممن قدر مثل تقديره ، وكذلك ابن ابي شيبة لم يذكر مقداراً محدداً فقد ذكر اكثر من تقدير، فكان من الطبيعي ان يكون محلاً لاجتهاد المجتهدين .

ولا ينبغي ان نفهم من تخصيص ابن ابي شيبة المخالفة بابي حنيفة بالضغينة او الموقف الشخصي، فلا بد من التماس العذر لهؤلاء العلماء الكبار بان نقول: اما ان ابن ابي شيبة لم يطلع على الاختلاف في مقدار النصاب اولم يثبت عنده روايات العشرة دراهم، وعلى كل حال فجزاهم الله تعالى خير الجزاء بما قدموا للإسلام والمسلمين.

بعد هذا ارى رجحان ما ذهب اليه اصحاب القول الرابع القائلون: بان مقدار نصاب القطع عشرة دراهم وذلك :-

١. ان آية السرقة مجملة

٢. ان الروايات التي التحقت بالنص بياناً لمجمله كلها تدور حول ثمن المجن وهو قد اختلف الصحابة الكرام في تقديره الى اربعة اقوال هي :-

أ. يقدر بربع دينار وهو قول السيدة عائشة (رضي الله عنها) .

ب. التقدير بثلاثة دراهم وهو قول ابن عمر (رضي الله عنهما)

ت. التقدير بخمسة دراهم وهو قول انس وعروة والزهرى (رحمهم الله)

ث. التقدير بعشرة دراهم وهو قول ابن عباس وعبد الله بن عمر (رضي الله عنهم) .

وبناء على اختلاف الصحابة اختلف الفقهاء، وفي هذه التقديرات قدر متفق عليه وقدر مختلف فيه فالقدر المتفق عليه هو عشرة دراهم والقدر المختلف فيه هو ما دون العشرة، وبما ان هذه المسالة من مسائل الحدود وهى تسقط بالاحتمال وما دون العشرة محتمل والعشرة دراهم غير محتمل لذا الراجح هو ان ادنى مقدار نصاب قطع يد السارق هو عشرة دراهم ..

المطلب الثاني

هبة المسروق للسارق

الهبة لغة : مصدر وهب ، معناها تمليك بلا عوض[٣٩].

الهبة اصطلاحاً : تمليك في الحياة بغير عوض[٤٠] ..

مؤاخذة ابن ابي شيبة على ابي حنيفة في هذه المسألة: ادعى ابن ابي شيبة ان اجتهاد ابي حنيفة في مسألة (هبة المسروق بعد المحاكمة وقبل التنفيذ) كان مخالفاً للأثر، اذ قضى ابو حنيفة بسقوط حد القطع فى هذه المسألة، والأثر يقضي بعدم سقوط الحد.

وقد ساق ابن ابي شيبة اثرين اثبت بهما مخالفة ابي حنيفة ، اكتفي بذكر واحد منها ، لان مضمونها واحد وهو:

- حدثنا جرير عن منصور عن مجاهد قال : كان صفوان بن امية من الطلقاء فأتى رسول الله (صلى الله عليه وسلم) فأناخ راحلته ووضع ردائه عليها ثم تنحى ليقضي الحاجة فجاء رجل فسرق رداءه فأخذه الى النبي (صلى الله عليه وسلم) فأمر به ان تقطع يده ، قال : يا رسول الله تقطعه في رداء انا اهبه له ، فقال (صلى الله عليه وسلم) : فهلا قبل ان تأتيني به[٤١]

تحرير المسألة : اختلف الفقهاء في مسألة هبة المسروق للسارق، بعد ثبوت السرقة وتحقق شروطها وقضاء القاضي بها وقبل تنفيذ الحكم الى ثلاثة اقوال :-

القول الأول : عدم سقوط حد القطع سواء حصلت الهبة قبل الترافع او بعده لكن اذا حصلت الهية قبل المرافعة ولم يطالب المسروق منه اقامة الحد لا يقام الحد على السارق ، لان اقامة الحد تستدعي المطالبة به واذ الم توجد المطالبة فلا يقام الحد.

وهو قول الجمهور من المالكية والشافعية والحنابلة وابي اسحاق وأبي ثور وهو رواية عن أبي يوسف وهو قول زفر[٤٢].

القول الثاني : يسقط الحد قبل الترافع ولا يسقط بعده هذا محكي عن ابن ابي ليلى وبعض اصحاب الحديث[٤٣].

القول الثالث : سقوط الحد قبل الترافع وبعده اذا وهب المسروق منه السارق ما سرق

وهو قول أكثر الحنفية وابو يوسف في رواية اخرى وطائفة من العلماء لم تسم في المصادر[٤٤] .

الادلة ومناقشتها

اولاً : ادلة اصحاب القول الأول: استدلوا بما يأتي:

١. قال تعالى: " والسارق والسارقة فاقطعوا ايديهما جزاء بما كسبا نكالا من الله والله عزيز حكيم"[٤٥]

٢. قوله(صلى الله عليه وسلم): " تقطع اليد في ربع دينار"[٤٦] .

وجه الدلالة : دل النصان على وجوب قطع اليد عند حصول السرقة سواء حصلت الهبة قبل الترافع او بعده[٤٧].

٣. واستدلوا ايضاً بحديث صفوان المتقدم ونوقش الاستدلال بحديث صفوان بأن النبي (صلى الله عليه وسلم) أن امر بقطع يد السارق لعدم توفر شرط صحة الهبة وهو القبض بعد القبول . ويجاب : بانه لوكان تنفيذ حكم القطع يحصل بسبب عدم تحقق شرط تملك الصدقة لبينه النبي (صلى الله عليه وسلم) ولما قال: "هلا قبل ان تأتيني به"[٤٨].

٤. استدلوا بالقياس: وذلك بان يقاس هبة المسروق بعد صدور الحكم بالقطع على نقصه او اتلافه بعد صدور حكم القطع فكما ان النقص او الأتلاف لا يمنع من اقامة الحد فكذلك هبته بعد الحكم لا تمنع من اقامته[٤٩].

ثانياً : ادلة اصحاب القول الثاني القائلين بان الحد يسقط قبل الترافع ولا يسقط بعده. استدلوا بما يأتي :-

١. استدلوا بحديث صفوان المتقدم

وجه الدلالة : ان صفوان لو لم يأت به لما اقيم عليه حد السرقة فدل ان هبة المسروق قبل القضاء مسقطة للحد وبعده لا يسقط.

٢. ويمكن ان يستدل لهم بقوله (صلى الله عليه وسلم) "تعافوا الحدود فيما بينكم فما رفعتموه الي فقد وجب[٥٠] "

وجه الدلالة : ان الآثار من ثبوت الحكم يترتب بعد الترافع واما قبله فلا يترتب . ٣. ان الحكم بالقطع معلق بحصول السرقة والخصومة ، اذ الخصومة شرط لظهور السرقة الموجة للقطع وبدونها لا يتحقق حكم القطع[٥١].

ثالثاً : ادلة اصحاب القول الثالث القائلين: بسقوط الحد بهبة المسروق للسارق سواء أكانت الهبة قبل الترافع او بعده وقبل الاستيفاء استدلوا بما يأتي:

١. ذكر في مصادر الحنفية (ان استيفاء الحد من تتمة قول القاضي : حكمت او قضيت بالقطع او بالرجم في باب الحدود ، لأنها من حقوق الله تعالى ، لذا يقع الاستغناء بالاستيفاء عن القضاء، اذ الغاية من القضاء اظهار الحكم والحكم هنا القطع وهو حق الله تعالى، وهو ظاهر عنده تعالى غير مفتقر إلى اظهار، فلا حاجة الى القضاء لفظاً بل ولا يفيد سقوط الواجب عنه الا بالاستيفاء بخلاف حقوق العباد فان القضاء فيها يفيد اظهار الحق للطالب على المطلوب فلا حاجة الى جعل الاستيفاء من تتمة القضاء ، فاذا تقرر ان حق الله تعالى ، في الحدود يتقرر عند الاستيفاء فيشترط حينئذ قيام الخصومة عند الاستيفاء كما عند القضاء ، لكن الخصومة في هذه المسألة منتفية عند الاستيفاء لان المسروق منه وهب المسروق للسارق بعد القضاء وقبل الاستيفاء حينئذ يكون اجراء حد القطع على ملك الانسان وهذا لا يجوز.

ونوقش هذا : بانكم يا حنفية قد خالفتم ما قررتموه من ان اعتبار ايفاء الخصومة عند الاستيفاء في مسألة رد السارق المسروق للمسروق منه بعد القضاء وقبل الاستيفاء حيث لم تسقطوا الحد مع ان الخصومة قد انتفت قبل الاستيفاء.

يجاب عنه :

١. بان مسألة السارق للمال المسروق تختلف عن مسألة هبة المسروق وذلك ، لأنه يرد السارق المال المسروق تنتهي الخصومة، والشيء بانتهائه يتقرر ، فتكون الخصومة بعد رد المسروق متقررة فينفذ في حقه القطع[٥٢] .
٢. ان حديث صفوان مضطرب، والاضطراب موجب للضعف. [٥٣]

٣. ان الحديث لا يحتج به على هذه المسألة ، لان شرط الهبة لم يتحقق اذ لم يثبت انه سلمه اليه في الهبة، فيكون الحديث محتملاً، والدليل اذا تطرق اليه الاحتمال سقط به الاستدلال(٥٤).

ويجاب عن هذا : ان الحديث صريح اذ لوكان شرط الهبة مطلوباً لبينه النبي (صلى الله عليه وسلم) ويذكر الكاساني ان الحديث ايضاً لا حجة فيه وذلك ان المروي قوله هو عليه صدقة وبين الكاساني ان هذا يحتمل فيه امرين :

الأول: يحتمل أنه أراد به القطع، وهبة القطع لا تسقط الحد، يدل عليه انه روي في بعض الروايات انه قال: وهبت القطع.

الثاني: يحتمل أنه تصدق عليه بالمسروق أو وهبه منه، لكنه لم يقبضه، والقطع إنما يسقط بالهبة مع القبض(٥٥).

٤. يذكر الطحاوي أصلاً في هذه المسألة فيقول: والأصل فيه: ان كل ما يعرض في الحد قبل إقامته، مما لو كان موجوداً في حال الفعل كان مانعاً له من القطع، كذلك حدوثه قبل استيفاء الحد بشبهة في سقوطه، بمنزلته لو كان موجوداً في حال الفعل.

ثم يستطرد قائلاً : والدليل على صحة ذلك : قول النبي (صلى الله عليه وسلم) في ماعز حين هرب، فامتنع مما بذل نفسه بدءاً : " هلا خليتموه".

فكان ما عرض من ذلك شبهة في سقوطه كما لو كان موجوداً في الابتداء، أعني نفي الإقرار، وما بذل نفسه له بدءاً، ومن أجله قلنا في المقر بالزنى والسرقة إذا رجعا قبل إقامة الحد قُبل رجوعهما ، وبطل حكم إقرارهما، وصار كان الجحود والامتناع من الإقرار كان موجوداً في اول مرة، كذلك حصول الملك للسارق قبل القطع ، ينبغي أن يعتبر وجوده في حال الفعل، ويمنع قبل القطع.

اعترض: انه زنى بجارية، ثم اشتراها لم يسقط الحد في قول أبي حنيفة ومحمد مع حصول ملكه، ولم يكن حدوث ملكه قبل الحد ، بمنزلة الملك الموجود في حال الوطء في باب سقوط الحد، فهلا كان كذلك حكم السرقة إذا ملكها قبل القطع.

أجيب: ان مسألة هبة المسروق غير مسألة الزنى بالجارية، ففي مسألة المسروق حصول ملكه فيما تعلق وجوب القطع بعينه، ووجوب القطع متعلق بعين الشيء المسروق بدلالة

ان سقوط القطع يوجب ضمان العين، وليس وجوب حد الزنى متعلقاً بعين الجارية بدلالة ان سقوط الحد لا يوجب العُقْر[٥٦]. بدلاً من العين، فإذا حصل ملكه فيما يتعلق وجوب الحد بعينه لم يسقط الحد. وعلى هذا المعنى قالوا في الحرة إذا زنى بها ثم تزوجها ان الحد لا يسقط لأنه لم يملك بذلك ما تعلق به وجوب الحد[٥٧].

الترجيح

قبل بيان الرأي الراجح أيضاً أتساءل هل خالف الإمام أبو حنيفة (رحمه الله تعالى) السنة في هذه المسألة من خلال عدم الأخذ بحديث صفوان، كما يرى الإمام ابن أبي شيبة (رحمه الله تعالى).

الجواب من خلال ما مر اتضح لي ان الحنفية أخذوا بحديث صفوان بثبوت حد الخصومة لعدم ثبوت ما يدعو إلى إسقاط الحد .

أما إذا وجد ما يدعو لإسقاط الحد فيقولون بسقوطه ، كما في مسألتنا هذه إذ تمليك المسروق للسارق بعد الخصومة وقبل الاستيفاء يرونه مسقطاً للحد لحدوث الشبهة لاحتمال أن يكون هذا التمليك تمليكاً حقيقة، فدخل الاحتمال في إقامة الحد، والحد يسقط مع وجود الاحتمال أو الشبهة، ثم المسألة قد يكون لها تعلقات بالتصرفات الفقهية الأخرى فنلاحظ هذه التصرفات وضوابطها كضابط التمليك بالهبة أو البيع والفقيه أدرى بعمله، وما دام انه اجتهد وهو من أهل الاجتهاد فلا يقال له: انه قد خالف السنة بل يقال له اجتهاده غير اجتهاد فلان، والله أعلم بالصواب.

الآن نأتي إلى ترجيح أحد هذه الأقوال:

بعد عرض الأدلة ومناقشتها الذي أراه ان القول الثاني أقرب إلى مدلول حديث صفوان، بل يتطابق مع ظاهره تماماً، لكن نحن نتكلم في الحدود التي تدرأ بالشبهات، وهل اجتهاد الحنفية يمكن تجاهله، ومن المعلوم أن مذهب الحنفية من المذاهب الأساسية وله اعتباره، فاجتهاده ورأيه معتبر واجتهاده في هذه المسألة أقل ما يحدثه هو الشبهة وهي العنصر الأساس إذا تطرقت إلى الحد أسقطته، لذا الاحتياط هو العمل بمقتضى اجتهاد الحنفية في مثل هذه المسائل المتعلقة بالحدود، والله تعالى أعلم.

المطلب الثالث

حكم رجم اليهودي واليهودية

الرجم لغةً: القتل[٥٨].

الرجم اصطلاحاً: رجم الزاني المحصن بالحجارة حتى الموت[٥٩].

يرى ابن ابي شيبة (رحمه الله) ان أبا حنيفة (رحمه الله) قد خالف الآثار الواردة عن رسول الله (ﷺ) والتي تدعو إلى رجم اليهودي واليهودية بسبب اقترافهما جريمة الزنا، حيث ذهب أبو حنيفة إلى القول: بعدم رجم اليهودي واليهودية، وقد ساق ابن أبي شيبة هذه الاثار الدالة على رجمهما وهي:

١. حدثنا شريك بن عبد الله عن سماك عن جابر بن سمرة أن النبي (ﷺ) رجم يهودياً و يهودية.

٢. حدثنا عبد الرحيم بن سليمان عن مجالد عن عامر عن جابر بن عبد الله: أن النبي(ﷺ) رجم يهودياً ويهودية.

٣. حدثنا ابن نمير حدثنا عبيد الله عن نافع عن ابن عمر: أن النبي (ﷺ) رجم يهوديين انا فيمن رجمهما.

٤. حدثنا جرير عن مغيرة عن الشعبي: أن النبي(ﷺ) رجم يهودياً ويهودية.

الحكم الفقهي لهذه المسألة:

يرى الفقهاء أن هذه المسألة متعلقة بقضية إحصان الزاني، إذ لا رجم لغير المحصن.

الإحصان لغةً: أصل معناه المنع، قال تعالى:(لِيُحْصِنَكُم مِّن بَأْسِكُمْ)[٦٠]، وقال تعالى: (فِي قُرى مُّحَصَّنَةٍ)[٦١].

الإحصان شرعاً: جاء بمعنى العفة، يقال: أحصنت المرأة، أي: عفت، وبمعنى الإسلام والبلوغ والعقل والحرية والتزويج ووطء المكلف الحر في نكاح صحيح والإحصان نوعان: إحصان الرجم وإحصان القذف، والمقصود هنا إحصان الرجم ويمكن تعريفه بأنه مجموعة من الشروط إذا توفرت في الزاني كان عقابه الرجم فالإحصان الذي هو شرط الرجم عبارة عن هيئة يكونها اجتماع الشروط التي هي اجزاؤه [٦٢]

ومن شروط تحقق الإحصان لدى الفقهاء:

١. البلوغ ٢. العقل ٣. الحرية ٤. الوطء في نكاح صحيح ٥. أن يكون كل واحد من الزوجين مساوياً للآخر في شروط الإحصان ٦. الإسلام((٦٣)).

والذي يعنينا من هذه الشروط هو شرط الإسلام، إذ هو الذي يتعلق بموضوع مسالتنا، لذا سأذكر موقف الفقهاء من اعتبار الإسلام شرطاً للإحصان.

اختلف الفقهاء في جعل الإسلام شرطاً للإحصان إلى قولين:

القول الأول: عدم جعل الإسلام شرطاً للإحصان.

وإليه ذهب الحسن والزهري وقتادة وربيعة وإسحق وأبو ثور وأبو عبيدة والشافعي وأبو يوسف وأحمد في رواية لهما((٦٤)).

فعلى هذا القول إذا زنا المسلم المتزوج بذمية فإنه يقام عليه حد الرجم، وكذا لو زنا أحد الزوجين من غير المسلمين لعدم اشتراط الإسلام للإحصان((٦٥)).

القول الثاني: جعل الإسلام شرطاً للإحصان.

وإليه ذهب عطاء والنخعي والشعبي ومجاهد والثوري وأبو حنيفة ومالك ومحمد بن الحسن((٦٦)).

لكن هنا يخالف الإمام مالك في مسألة الذمية التي تحت مسلم، فإنه يرى انها تحصنه، فعلى هذا إذا زنا من كانت زوجته ذمية فإنه يقام عليه حد الرجم عنده بناءً على أصله: بعدم اعتبار الكمال في الزوجين، والمقصود بالكمال هنا توفر شروط الإحصان كلها في كل واحد من الزوجين.

وأما عند أبي حنيفة فلابد من توفر شروط الإحصان كلها في كلا الزوجين حتى يقام حد الرجم، وإذا لم يتساويا في هذه الشروط سقط حد الرجم، ويقام مقامه حد الجلد.

فعلى هذا القول لا يقام حد الرجم على:

أ . الزوج الحر المسلم البالغ العاقل المتزوج من أمة أو صبية أو مجنونة أو كتابية، ودخل بها إذا زنى.

ب . الزوجة الحرة البالغة العاقلة المسلمة من عبد أو مجنون أو صبي ودخل بها إذا زنت.

ج . المسلم إذا تزوج ذمية ودخل بها ثم اسلمت وقبل أن يطأها بعد إسلامها زنى.

د . الزوج العاقل البالغ الحر المسلم إذا تزوج أمة ودخل بها ثم أعتقها وقبل أن يدخل بها بعد الإعتاق زنى.

والعلة في عدم إقامة حد الرجم في هذه الصور عدم تساوي الزوجين في شروط الإحصان((٦٧)).

الأدلة ومناقشتها:

أولاً: أدلة اصحاب القول الأول، القائلين: بعدم جعل الإسلام شرطاً للإحصان، استدلوا بما يأتي:

١. ما روي في قصة اليهودي واليهودية اللذين زنيا في عهد الرسول (ﷺ)، فقد جاء فيها: ان عبد الله بن سلام قال:" ادعهم يا رسول الله بالتوراة، فأتي بها فوضع أحدهم يده على آية الرجم، وجعل يقرأ ما قبلها وما بعدها، فقال له ابن سلام: ارفع يدك، فإذا آية الرجم تحت يده، فأمر بهما رسول الله (ﷺ) فرجما.... الحديث" متفق عليه واللفظ للبخاري((٦٨)).

وجه الدلالة: إن إقامة الرسول (ﷺ) حد الرجم على اليهودي واليهودية دليل على أنهما محصنان، إذ لا رجم على محصن، فثبت ان الإسلام ليس شرطاً للإحصان وإلا لما أقامه الرسول (ﷺ) على الذمي.

اعترض على الاستدلال: بأن الرسول (ﷺ) قد حكم عليهم بشريعتهم كما هو مذكور في التوراة، ودليل هذا سؤال النبي (ﷺ) عن حكمها في التوراة.

وأجيب: بأن الرسول (عليه الصلاة والسلام) قد حكم بينهم بما أنزل الله تعالى عليه بدليل قوله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الْكِتَبَ بِالحَقِّ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ الْكِتَبِ وَمُهَيْنا عَلَيْهِ فَأَحْكم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الحَقِّ لِكُلّ جَعَلْنَا منكم شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا وَلَوْ شَاءَ اللهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِن لِيَبْلُوَكُمْ فِي مَا ءَاتَنكُمْ فَأَسْتَبِقُوا الخيرات إلى اللهِ مَرْجِعُكُمْ جَمِيعًا فَينبئكُم بِمَا كُنتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ ((٦٩)).

فالرسول (ﷺ) إذا حكم بين الناس فإنما يحكم بما أنزل عليه، وأما سؤاله (ﷺ) عن حكم الزانيين المحصنين في التوراة هو لبيان مخالفة اليهود لما جاء في التوراة من حكم الرجم، وذلك أنهم كانوا يجلدون الزناة المحصنين ويسودون وجوههم ويطوفون بهم على حمار متقابلة أقفيتهم، فأراد الرسول (ﷺ) أن يبين لهم خطئهم ومخالفتهم عما جاء في التوراة من حكم الزناة المحصنين، فسألهم ليلزمهم الحجة بالتوراة، وليعرفهم ان حكم التوراة موافق لما يحكم به عليهم((٧٠)).

٢. وقالوا: انه لا يسوغ للنبي (ﷺ) الحكم بغير شريعته، ولو ساغ ذلك لساغ لغيره، وإنما راجع التوراة لتعريفهم ان حكم التوراة موافق لما يحكم به عليهم وانهم تاركون لشريعتهم مخالفون لحكمهم((٧١)).

٣. ثم بينوا سبيل التسليم بأنه لو فرض ان الرسول (ﷺ) قد حكم عليهما بما في التوراة، فهذا كاف للدلالة على ان حكمهما الرجم لثبوت إحصانه، وهذا دليل على ان حكم الله في الزاني المحصن هو الرجم سواء كان مسلماً أو غيره((٧٢)).

واعترض على هذا: بأن الرجم لم يكن مشروعاً في أول الاسلام، بل كان الحبس والأذى فدل ذلك انه (ﷺ) قد حكم بشريعتهم لا بشريعته((٧٣)).

٤. استدلوا بقوله تعالى: (وَالْمُحْصَنَاتُ مِنَ النِّسَاءِ إِلَّا مَا مَلَكَتْ أَيْمَنُكُم)((٧٤))، وقد أجمعت الأمة على ان المراد من المحصنات في هذه الآية المتزوجات سواء كن مسلمات أو كافرات((٧٥)).

أدلة أصحاب القول الثاني القائلين: بجعل الإسلام شرطاً للإحصان، استدلوا بما يأتي:

١. أخرج الدار قطني في سننه من طريق أبي بكر بن عبد الله بن أبي مريم، عن علي بن أبي طلحة، عن كعب بن مالك:" انه أراد أن يتزوج يهودية أو نصرانية فسأل النبي (ﷺ) عن ذلك؟ فنهاه عنها، وقال: انها لا تحصنك"((٧٦)).

وجه الدلالة: ان الحديث صريح ان الكتابية لا تجعل المسلم محصناً، وما ذلك إلا لأنها غير مسلمة، فدل ذلك على ان الإسلام شرط للإحصان.

اعترض على سند الحديث: ان سند الحديث فيه علتان: الضعف والانقطاع، حيث قال الدار قطني: أبو بكر ضعيف، وعلي لم يدرك كعباً((٧٧)).

وذكر هذا الحديث ابن حجر أيضاً، وقال: إسناده ضعيف((٧٨)).

وأجيب عن الاعتراض: بأن أبا بكر بن عبد الله ابن أبي مريم أخرج عنه أبو داود والترمذي وابن ماجه، وكان من العباد المجتهدين، وقد اسند ابن عدي في كتابه الكامل عن يحيى بن معين قال: أبو بكر بن ابي مريم الغساني صدوق((٧٩))، فالحديث حسن صالح، لاسيما وقد تابعه عتبة بن تميم عن علي ابن طلحة...إلخ، وعتبة بن تميم ذكره ابن حبان في الثقات((٨٠)).

وأما الانقطاع بين علي بن أبي طلحة وكعب، بفرض أن علياً لم يدرك كعباً، فالحديث حينئذ مرسل، والمرسل حجة، ومعروف ان علي بن طلحة من أكبر رواة تفسير ابن عباس ولم يره، ومع ذلك فقد اعتمد العلماء على روايته في التفسير حتى أكثر عنه الإمام البخاري (رحمه الله تعالى) في تراجم كتاب التفسير((٨١))، فظهر ان الانقطاع في سند الحديث غير مؤثر في الاحتجاج فيه.

٢. ما روي عن ابن عمر عن النبي (ﷺ) قال:" من أشرك بالله فليس بمحصن"((٨٢))، وفي رواية:" لا يحصن المشرك بالله شيئاً"((٨٣)).

وجه الدلالة: إن الحديثين صريحين في ان غير المسلم لا يحصن المسلم، وهذا يدل على ان الإسلام شرط للإحصان.

اعترض: بأن ما روي إنما هو أثر عن ابن عمر (رضي الله عنهما) وليس حديثاً عن النبي (ﷺ) إذاً ما روي فهو موقوف وليس بمرفوع((٨٤))، فعلى هذا فإن هذا الأثر لا يقوي، أما الحديث المتفق عليه الذي استدل به أصحاب القول الأول.

أجيب: بأن ما رواه إسحاق بن راهويه ورد مرفوعاً، قال الماردِيني في الجوهر النقي: قلت: إسحاق حجة حافظ.. وإذا رفع الثقة حديثاً لا يضره وقف من وقفه((٨٥))، وقال محمد تقي العثماني، والظاهر ان إسحاق بن راهويه رواه بكلا الطريقين فإن الراوي تارة يفتي وتارة يروي، فالحديث صالح للاستدلال((٨٦)).

والحديث الثاني رواه عفيف بن سالم مرفوعاً ولم يتوهم في رفعه، كما قال الدار قطني((٨٧)).

وعفيف وثقة ابن معين وأبو حاتم، وإذا رفع الثقة حديثاً لا يضره وقف من وقفه، فظهر ان الصواب في الحديثين الرفع((٨٨)).

اعترض أيضاً: بأن ما ورد من أن:" من أشرك بالله فليس بمحصن" أو " لا يحصن المشرك بالله" حتى لو فرضنا انه حديث فإنه يتعارض مع حديث رجم اليهوديين خاصة، وان راويهما واحد وهو الصحابي الجليل ابن عمر، ووجه التعارض: ان حديث رجم اليهوديين لا يشترط بمقتضاه الإسلام للتحصين، والحديث الثاني يشترط بمقتضاه الإسلام للتحصين، فحينئذ كيف يخالف ابن عمر الحديث الصحيح فيروي ما يخالفه؟ والصحابة بصورة عامة وابن عمر (رضي الله عنه) بصورة خاصة معروف بشديد تمسكه بالسنة، فهذا الإشكال يدفعنا إلى أن نحمل الحديث الثاني غير محمل الحديث الأول، فيحمل الحديث الثاني وهو " من أشرك بالله فليس بمحصن" أو "لا يحصن المشرك بالله شيئاً" على أن المراد به حد القذف، ويشترط فيه الإسلام، والحديث الأول حديث رجم اليهوديين على حد الرجم، إذ لا يشترط فيه الإسلام وبذلك أمكننا التخلص من التعارض وفي الوقت ذاته جمعنا بين الحديثين وهو أولى من العمل بأحدهما وترك الآخر((٨٩)).

الجواب: انه في الحقيقة لا يوجد تعارض بين الحديثين وذلك:

بحمل الحديث الأول على الرجم بحكم التوراة من باب تنفيذ الحكم على اليهوديين وليس هو من حكم الإسلام، إذ حكم الزاني المحصن في أول الإسلام كان الحبس والأذى، أو يقال: كان هذا هو الحكم في أول الإسلام ثم نسخ بما ورد في الحديث الثاني، أو يقال: الحديث الأول حكاية فعل لا تعم، وقد عارض الحديث الثاني وهو قول ينص على اشتراط الإسلام في الإحصان، والقول مقدم على الفعل، أو يقال: ان العمل عليه أول الإسلام عدم اشتراط الإسلام للرجم، ثم بعد ذلك اشترط وبهذا أمكن الجمع بين الحديث((٩٠)).

٣. واستدلوا أيضاً: بأنه لو سلم ان حديث ابن عمر (رضي الله عنه):" من أشرك بالله فليس بمحصن" موقوف وليس مرفوعاً فهو قائم على دلالته من اشتراط الإسلام في

الإحصان، لأن الإحصان من الأسماء الشرعية، ومن شأن الأسماء الشرعية انها لا تؤخذ إلا توفيقاً، وبهذا أعلم ان ابن عمر (رضي الله عنهما) قد أخذه تلقيناً من النبي (ﷺ)[(٩١)].

٤. واستدلوا أيضاً: بأن حديث:" من أشرك بالله فليس بمحصن" قد أورث شبهة في اشتراط الإسلام، أي: إن إقامة حد الرجم على الزاني المحصن غير المسلم فيه شبهة، والحدود تدرأ بالشبهات، لذلك يقتضي هذا الحال اشتراط الإسلام في الإحصان لإقامة حد الرجم[(٩٢)].

الترجيح: ان من يطلع على أقوال هؤلاء الجهابذة من العلماء الذين اختصهم الله تعالى بفضله وعلمه ليس من السهل عليه أن يقدم رأي أحدهم على الآخر، لكن بما ان القولين لا يمكن العمل يهما في آن واحد، لذلك لابد من أن يرشح أحدهما بحسب الظرف والمكان وقبل بيان هذا، لابد من توجيه سؤال أو اشتكال للإمام ابن أبي شيبة (رحمه الله تعالى) فأقول: إن ما قال به أبو حنيفة قد قال به كذلك الإمام مالك وشيخه الإمام ربيعة وكذلك قال به عطاء والنخعي والشعبي ومجاهد والثوري (رحمهم الله تعالى أجمعين)، فكل هؤلاء من العلماء الكبار قد قالوا بما قاله الإمام أبي حنيفة فلا مساغ لتوجيه النقد إلى الإمام أبي حنيفة (رحمه الله تعالى) وحده، ومع ذلك فلا يسعنا هنا إلا حسن الظن بجميع هؤلاء العلماء، فقد اختصهم الله تعالى بخدمة دينه وهم ورثة حبيبه (ﷺ)ومنهم ابن ابي شيبة، فمن مثل هؤلاء العلماء الأجلاء لم يضيعوا أوقاتهم بالانتقادات الشخصية بل انتقادهم مبني على ما يقتضيه المنهج العلمي.

ثم الإمام ابن أبي شيبة (رحمه الله تعالى) محدث مجاله تمييز الصحيح من السقيم من الأحاديث والآثار، وأما استنباط الأحكام من الأحاديث والآثار فهو مجال الفقيه وهو أدرى بالحلال والحرام.

بعد هذا وقبل بيان الترجيح لابد من تحقيق مسألة مهمة وهي هل فعلاً ان النبي (ﷺ) قد حكم في رجم اليهوديين بغير شريعته؟

أنقل ملخص ما ذكره محمد تقي العثماني في كتابه (تكملة فتح الملهم بشرح صحيح مسلم)، إذ وفقه الله تعالى لبيان هذا.

فقال محمد تقي العثماني على من أجاب بأن النبي (ﷺ) قد حكم بشريعة غيره: ولكن هذا الجواب لا يطمئن إليه القلب والذي يظهر من دراسة تفاصيل هذه القصة ان النبي (ﷺ) حكم عليهم بشريعة نفسه، وإنما طالبهم (أي اليهود) بقراءة التوراة إتماماً للحجة عليهم، وكشفاً لما ارتكبوه من تحريفها، ويدل على ذلك دلائل:

١. قد جاء في آية سورة المائدة التي نزلت في هذه القصة:" وإن حكمت فاحكم بينهم بالقسط"، وظاهر ان المراد من (القسط) ما هو قسط في شريعة النبي (ﷺ) فإن الحكم بالمنسوخ لا يسمى قسطاً، ولذلك فسره إبراهيم النخعي والشعبي بقولهما: (إذا أتاك المشركون، فحكموك فيما بينهم فاحكم بحكم المسلمين) ذكره ابن جرير في تفسيره((٩٣)).

٢. ثم في هذه القصة يقول الله سبحانه: ﴿فَاحْكم بَيْنَهُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاَلَهُمْ عَمَّا جَاءَكَ مِنَ الْحَقِّ ((٩٤)).

٣. قد جاء في رواية أبي هريرة (رضي الله عنه) عند أبي داود في سننه:" زنى رجل من اليهود وامرأة، فقال بعضهم لبعض: اذهبوا إلى هذا النبي فإنه بعث بالتخفيف، فإن أفتانا بفتيا دون الرجم قبلناها، واحتججنا بها عند الله وقلنا: فتيا نبي من أنبيائك"((٩٥)).

وهذا يدل على ان اليهود إنما آتوا رسول الله (ﷺ) مستفتين عن حكم شريعته لا عن حكم التوراة، وبعيد جداً أن يسأله اليهود عن حكم شريعته، ويحكم هو فيهم بحكم التوراة المنسوخ عنده.

٤. ان النبي (ﷺ) قال بعد رجم اليهود:" اللهم إني أول من أحيا أمرك إذ أماتوه"، وهذا دليل ظاهر على انه (ﷺ) رجمهم بحكم شريعته.

ثم يقول محمد تقي العثماني بعد ذلك: فالصحيح عند المحققين ان رسول الله (ﷺ) إنما رجمهم بحكم الإسلام((٩٦)).

بعد هذا نأتي إلى ترجيح أحد القولين:

بعد استعراض أدلة القولين ظهر أن أدلة أصحاب القول الأول هي أقوى من أدلة أصحاب القول الثاني، إذ استدل أصحاب القول الأول من القرآن الكريم باستدلال دل على ما ذهبوا إليه، كما استدلوا بحديث متفق عليه، كما انهم استطاعوا أن يوفقوا بين الحديثين ويدفعوا التعارض بينهما بحمل الأول على حد الرجم، والثاني على حد القذف.

أما أصحاب القول الثاني فقد استدلوا بحديث أحسن أحواله انه حسن، وبناء على ذلك يمكن القول: ان قول أصحاب القول الأول يرجح من حيث قوة الدليل، وان قول أصحاب القول الثاني يرجح من حيث الاحتياط، لأن أثر ابن عمر (رضي الله عنهما) ثابت عنه وقفاً، وإنما الخلاف في رفعه، ومع صحة وقفة فقد أحدث شبهة إذ يحتمل انه يراد به حد الرجم أو حد القذف، والحدود تدرأ بالشبهات، وهذا ما أميل إليه، والله تعالى أعلم.

المطلب الرابع

حكم نفي الزاني والزانية.

تعريف النفي لغةً واصطلاحاً:

النفي لغةً: التغريب والطرد والابعاد والسجن، يقال: نُفي فلان من البلد أخرج وسُيِّر إلى بلد آخر، ونفي الرجل حبسه في سجن((٩٧)).

النفي اصطلاحاً: تعددت تعريفات النفي بناء على اختلاف العلماء في تحديد المراد من النفي على النحو الآتي:

١. ذهب بعض إلى ان المراد بالنفي هو الطرد، وبناء عليه عرفوا النفي بأنه: هو التشريد في البلدان والمطاردة والملاحقة، وهو رأي الحنابلة والشافعية في قول، وهو مروي عن ابن عباس (رضي الله عنهما) وقتادة والنخعي وعطاء، والحسن البصري والزهري وجبير وعمر بن عبد العزيز((٩٨)).

٢. وذهب بعض آخر إلى ان المراد بالنفي هو الحبس والسجن، وبناء عليه يمكن تعريف النفي بأنه: حبس الزاني وسجنه فقط دون الحاجة إلى إخراجه ونفيه، وهو رأي الحنفية والشافعية وبعض من الحنابلة وابن العربي من المالكية((٩٩)).

٣. وذهب بعض آخر إلى ان المراد بالنفي هو الإخراج مع الحبس، وبناء عليه عرفوا النفي بأنه: هو الابعاد إلى بلد آخر مع الحبس فيه، وهو رأي الإمام مالك وابن سريج الشافعي والطبري((١٠٠)).

ومآل هذه المعاني الثلاث واحد هو إبعاد المنفي عن أهله وبيته وسكنه لتتكسر نفسه وتلين، وحصول وحشة في البعد عن الأهل لعل حصول الندم والتوبة بعد ما يعقب النفي وهو تربية ووسيلة للإصلاح وتهدئة للنفوس ومنع للاضطراب والثأر والانتقام((١٠١)).

رأي ابن أبي شيبة (رحمه الله تعالى):

يرى ابن أبي شيبة ان أبا حنيفة (رحمه الله تعالى) قد خالف الاثار الواردة عن رسول الله(ﷺ) والتي تتضمن نفي الزاني مع الجلد، إذ يرى ان أبا حنيفة أنه خالف هذه الآثار، وذهب إلى عدم نفي الزاني والاكتفاء بالجلد فقط، وقد ساق ابن أبي شيبة هذه الآثار الدالة على النفي مع الرجم وهي:

١. حدثنا ابن عيينة عن الزهري عن عبد الله بن ابي هريرة وزيد بن خالد وشبل إنهم كانوا عند النبي (ﷺ) فقام رجل فقال: أنشدك الا قضيت بيننا بكتاب الله؟ وأذن لي حتى أقول، قال: قل، قال: ان ابني كان عسيفاً على هذا وإنه زنا بامرأته فافتديت منه بمائة شاة وخادم، فسألت رجالاً من أهل العلم فأخبرت ان على ابني جلد مائة وتغريب عام، وان على امرأة هذا الرجم، فقال النبي (ﷺ): والذي نفسي بيده لأقضين بينكما بكتاب الله، المائة الشاة والخادم رد عليك، وعلى ابنك جلد مائة وتغريب عام، وأغدو يا أنيس على امرأة هذا فإن اعترفت فارجمها((١٠٢)).

٢. حدثنا شبابة بن سوار عن شعبة عن قتادة عن الحسن عن حطان بن عبد الله عن عبادة

ابن الصامت عن النبي (ﷺ) قال:" خذوا عني قد جعل لهن سبيلاً: البكر بالبكر جلد مائة

ونفي سنة، والثيب بالثيب جلد مائة والرجم((١٠٣)).

وذكر أن أبا حنيفة قال: لا ينفى((١٠٤)).

أصل مشروعية النفي:

أصل النفي بقطع النظر عن تخصيصه باعتباره عقوبة مشروعة، فقد ورد في قوله تعالى: (إِنَّمَا جَزَاؤُا الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الْأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ

يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلَافٍ أَوْ يُنفَوْا مِن الْأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ ((١٠٥)).

وقوله (ﷺ):" خذوا عني، قد جعل الله لهن سبيلا البكر بالبكرجلد مائة ونفي سنة، والثيب بالثيب جلد مائة والرجم((١٠٦)).

ونفى سيدنا عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)، وكان ذلك على مرأى من الصحابة (رضي الله عنهم)((١٠٧))، فعلى هذا ان النفي ـ وهو عقوبة ـ مشروع لتحقيق مزيد من الزجر والتأديب.

الحكم الفقهي لهذه المسألة:

اتفق الفقهاء على ان حد الزاني غير المحصن رجلاً أو امرأة مائة جلدة، واتفقوا على مشروعية عقوبة النفي للزاني غير المحصن، واختلفوا في حكم لزوم النفي مع الجلد على ثلاثة أقوال، وسبب هذا الاختلاف هو هل النفي جزء من حد الجلد أو هو ليس جزءً من الحد؟ فمن قال: النفي جزء من الحد أوجب تنفيذه مع الجلد ومن قال: النفي ليس جزءً من الحد: لم يوجب تنفيذه مع الحد، وهذه الأقوال هي:

القول الأول: حد الزاني البكر مجموع الجلد والتغريب مطلقاً، أي: ان ماهية حد الجلد لغير المحصن مكونة من أمرين: الجلد والنفي، ولا تتحقق هذه الماهية بأحدهما فلابد من تحققهما، وهو قول الشافعي وأحمد وإسحاق وأبي ثور وابن أبي ليلى وسفيان الثوري وعطاء (رحمهم الله تعالى) ، وحكي هذا عن الخلفاء الراشدين وزيد بن علي والصادق وأحد قولي الناصر، والإمام يحيى((١٠٨)).

القول الثاني: حد الزاني البكر الذكر الجلد والنفي، وحد البكر الأنثى الجلد فقط، وهو قول مالك والأوزاعي((١٠٩)).

القول الثالث: حد الزاني البكر ذكراً أو أنثى الجلد فقط، وأما النفي فليس جزءاً من الحد، بل هو تعزيز، وهو قول أبي حنيفة وأصحابه((١١٠))، وحكي ذلك عن القاسمية وحماد والهادوية((١١١)).

أدلة أصحاب القول الأول: استدلوا بما يأتي:

١. قوله (ﷺ):" البكر بالبكر جلد مائة ونفي سنة والثيب بالثيب جلد مائة والرجم"((١١٢)).

وجه الدلالة: ان التغريب قد ذكر صراحة في الحديث الشريف فهو إذاً منصوص عليه، وعليه يكون الحد هو الجلد والنفي.

اعترض: بأن الحديث خبر آحاد، وهو يفيد الظن، وما ثبت في الكتاب من قوله تعالى: ﴿بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ صدقالله العظيم بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ﴾((١١٣))، يفيد الجلد فقط، وهو دليل يفيد القطع، وإضافة النفي مع الجلد نسخ للجلد فقط، والناسخ لابد أن يكون في قوة المنسوخ، وهنا دليل النفي ظني، لذا لا يقوى على نسخ دليل الجلد إذ هو قطعي.

أجيب: بأن أحاديث التغريب والنفي مشهورة بل جاوزت حد الشهرة، والمشهور عند الحنفية يقوى على النسخ، فتكون أحاديث التغريب والنفي ناسخة، وعليه تكون عقوبة الزاني غير المحصن الجلد مع النفي.

أجيب عنه بأمرين:

الأول: ان أحاديث التغريب والنفي رواها ثلاثة من الصحابة وهم عبادة بن الصامت وأبو هريرة وزيد بن خالد (رضي الله عنهم) وما رواه الثلاثة لا يخرج عن كونه خبر احاد.

الثاني: لو سلم شهرة أحاديث التغريب والنفي، فإن غاية ما يثبت منها ان النبي (ﷺ) غرب الزاني، أو أمر بتغريبه، ولا يلزم من هذا ثبوت التغريب حداً من فعله (ﷺ) لاحتمال أن يكون قصد النبي (ﷺ) من إضافة التغريب التعزير، وبذلك أصبح لفظ التغريب المذكور في هذه الأحاديث محتملاً للحد أو التعزير، والدليل إذا تطرق إليه الاحتمال فلا يتم الاستدلال به، وهنا تطرق الاحتمال إلى هذه الأحاديث فلا يتم الاستدلال بها على كون التغريب المذكور فيها حداً((١١٤)).

٢. عن إبراهيم النخعي قال: قال عبد الله بن مسعود في البكر يزني بالبكر، قال: يجلدان مائة وينفيان.

وجه الدلالة: فقد قرن عبد الله بن مسعود (رضي الله عنه) في عقوبة الزاني البكر النفي مع الجلد، وهذا دليل على ان العقوبة هي الجلد والنفي، وابن مسعود لا يقول هذا إلا إذا عنده سماع((١١٥)).

اعترض: بأن إبراهيم النخعي أيضاً قال: قال علي (رضي الله عنه): (حسبهما من الفتنة أن ينفيا)((١١٦)).

وهذا دليل واضح على ان سيدنا علياً (رضي الله عنه) لا يرى التغريب حداً وإلا لو كان ذلك حداً لم ينكره، فيكون قوله مقابلاً لقول ابن مسعود((١١٧)).

اعترض: بأن إبراهيم النخعي لم يسمع من ابن مسعود وعلي (رضي الله عنهما).

أجيب: بأنه نعم لم يسمع منه فيكون ما رواه عنهما مرسلاً، ومراسيل إبراهيم النخعي صحيحة((١١٨)).

الدليل الثالث: عن ابن عباس (رضي الله عنهما) قال:" من زنى جلد وأرسل"((١١٩)).

وجه الدلالة: قوله: (وأرسل) دليل لثبوت النفي وإلا لما ذكره مع الجلد.

اعترض: بأن لفظ الإرسال هناك يفيد معنى النفي، بل هو صريح في عدم وجوب النفي، لأن الإرسال إذا لم يعدَ بحرف الجر (إلى) كان معناه الإطلاق ورفع القيد، فيكون المعنى حينئذ يجلد ثم يطلق((١٢٠)).

الدليل الرابع: عن أبي هريرة (رضي الله عنه):" ان رسول الله (ﷺ) قضى فيمن زنى ولم يحصن بنفي عام، وبإقامة الحد عليه((١٢١)).

وجه الدلالة: ان رواية أبي هريرة (رضي الله عنه) لفعله (ﷺ) فمن زنى ولم يحصن صريحة في ان العقوبة هي الجلد والنفي، وهذا يعني ان حد من زنى ولم يحصن مركبة من الجلد والنفي.

اعترض: بأن أبا هريرة (رضي الله عنه) قد فصل النفي عن إقامة الحد بحرف العطف (الواو)، وهو يقتضي المغايرة، وهذا يعني: ان الحد غير النفي، ويلزم من هذا ان النفي تعزير وليس جزءً من الحد.

كذلك وقع في رواية النسائي كما في فتح الباري:" أن ينفى عاماً مع إقامة الحد" وهذا يعني: ان الباء في (وبإقامة) تفيد معنى (مع)، وهذا يدل على ان النفي ليس جزءً من الحد((١٢٢)).

أجيب: بأن الحديث يفسر بعضه بعضاً، وقد وقع التصريح في قصة العسيف من لفظ النبي (ﷺ) ان عليه جلد مائة وتغريب عام، وهو ظاهر في كون الكل وحده((١٢٣)).

الدليل الخامس: عن عبادة بن الصامت قال: ... قال رسول الله (ﷺ):" خذوا عني فقد جعل الله لهن سبيلا الثيب بالثيب والبكر بالبكر الثيب جلد مائة ثم رجم بالحجارة، والبكر جلد مائة ثم نفي سنة"((١٢٤)).

وجه الدلالة: ان النبي (ﷺ) بين ان سبيل البكر الزاني والزانية الجلد والنفي، فيكون حدهما الجلد والنفي.

اعترض: بأن حديث عبادة بن الصامت منسوخ بآية النور، لأن فيها الجلد بغير نفي((١٢٥)).

أجيب: بأن التاريخ بين الناسخ والمنسوخ مجهول، فيحتاج إلى معرفة التاريخ، ثم لا يلزم من خلو آية النور عن النفي عدم مشروعيته، كما يلزم من خلوها من الرجم ذلك((١٢٦)).

اعترض: بأن التاريخ معلوم، وذلك انه لم يكن بين الحبس والأذى، وبين خبر عبادة واسطة حكم، ثم كانت الآية بعده، وقد وردت مطلقة، فهي إذاً ناسخة للنفي المذكور فيه، لأنها تقتضي أن يكون ما فيها من الجلد هو الحد لا غير، وينفي أن يكون هو بعض الحد((١٢٧)).

فإن قيل: لا تكون الزيادة في النص نسخاً، لأن كل شيئين يصح اجتماعهما في الإيجاب لا يكون أحدهما ناسخاً للآخر، وهنا ليس يمتنع اجتماع الجلد والنفي في كونهما حداً.

أجيب: ليس وقوع النسخ مقصوراً على مالا يصح اجتماعهما، إذ يصح اجتماع الحبس والأذى مع الجلد وقد نسخا بآية الجلد، كما يصح اجتماع سائر الصدقات مع الزكاة في خطاب واحد مع ان هذه الصدقات قد نسخت بالزكاة((١٢٨)).

اعترض: بأن قصة العسيف كانت بعد سورة النور، لأنها كانت في قصة الإفك وهي متقدمة على قصة العسيف التي فيها النفي مع الجلد((١٢٩)).

أجيب: بأن قصة العسيف خبر احاد، ولا يجوز الزيادة في نص القرآن بخير الآحاد((١٣٠)).

الدليل السادس: قال ابن شهاب، وأخبرني عروة بن الزبير، ان عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) غرَّب، ثم لم تزل تلك السنة((١٣١)).

اعترض: بأن في الأثر انقطاعاً، لأن عروة لم يسمع من عمر.

أجيب: بأن الانقطاع موجود في الأثر، لكنه ثبت عن عمر من وجه آخر أخرجه الترمذي والنسائي، وصححه ابن خزيمة والحاكم من رواية عبيد الله بن عمر عن نافع عن ابن عمر (رضي الله عنهما): ان النبي (ﷺ) ضرب وغرب، وان أبا بكر ضرب وغرب، وإن عمر ضرب وغرب((١٣٢)).

ويجاب عن هذا: أنا لا ننكر أصل النفي بل لا ننكر اجتماع النفي مع الضرب أو الجلد، لكننا بما ثبت عندنا نقول: المراد بالنفي التعزير وليس كونه جزءً من الحد((١٣٣)).

الدليل السابع: ان التغريب فعله الخلفاء الراشدون، ولا نعرف لهم في الصحابة مخالفاً فكان إجماعاً((١٣٤)).

اعترض: بأنه قد ثبتت مخالفة سيدنا عمر وعلي (رضي الله عنهما) فسقطت دعوى الإجماع((١٣٥)).

أدلة أصحاب القول الثاني: واستدلوا بما يأتي:

الدليل الأول: حديث عبادة بن الصامت (رضي الله عنه) الذي ذكر ضمن أدلة أصحاب القول الأول وفيه:" البكر بالبكر جلد مائة وتغريب عام".

الدليل الثاني: قال الزهري : اخبرني عبيد الله انه سمع ابا هريرة وزيد بن خالد قالا (كنا عند النبي ﷺ فقام رجل فقال انشدك الله الا قضيت بيننا بكتاب الله , فقام خصمه وكان افقه منه فقال اقضِ بيننا بكتاب الله وأذن لي قال : (قل) قال : ان ابني كان عسيفا على هذا فزنى بأمراته, فافتديت منه بمائة شاة وخادم, ثم سألت رجالا من اهل العلم

فأخبروني ان على ابني جلد مائة وتغريب عام وعلى امرأته الرجم، وأغد يا أنيس على امرأة هذا فان اعترفت فأرجمها، فغدى عليها فاعترفت فرجمها"((١٣٦))

وجه الدلالة من الحديثين: ان لفظ (التغريب) الوارد في الحديثين الشريفين عام، وقد خصصت المرأة من هذا العموم، ومستند التخصيص القياس المرسل، أي: (المصلحة) التي كثيراً ما يقول بها الإمام مالك((١٣٧)).

فعلى هذا الحديث ما دل إلا على الرجل بقوله:" البكر بالبكر"، فلم تدخل المرأة ولأن المرأة تحتاج إلى حفظ وصيانة، وانها لا تخلو من التغريب بمحرم أو بغير محرم، لا يجوز التغريب بغير محرم، لقوله (ﷺ):" لا يحل لامرأة تؤمن بالله واليوم الآخر أن تسافر مسيرة يوم وليلة إلا مع ذي رحم محرم"، ولأجل ذلك يسقط عنها الحج إذا لم يكن لها محرم، فلأن يسقط النفي أولى، ولأن تغريبها بغير محرم إغراء لها بالفجور وتضييع لها، وان غربت بمحرم أفضى إلى تغريب من ليس بزان، ونفي من لا ذنب له، وان كلفت أجرته ففي ذلك زيادة على عقوبتها بما لم يرد الشرع به، فيكون الخبر الخاص في التغريب إنما هو في حق الرجل((١٣٨)).

اعترض: بأن الحديث باق على عمومه وانه كغيره من المواضع التي تثبت الأحكام في النساء بالنصوص المفيدة اياها للرجال.

وأيضاً فان قوله (ﷺ):" خذوا عني قد جعل الله لهن سبيلا البكر بالبكر".

الحديث نص على ان النفي والجلد سبيل لهن، وأيضاً البكر يقال على الأنثى كما في قوله (ﷺ):" البكر تستأذن"، وأيضاً قد ثبت ان الصحابة (رضي الله عنهم) قد نفوا النساء أيضاً، فقد أتى رجل إلى عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) فأخبره ان أخته أحدثت وهي في سترها وانها حامل، فقال: أمهلها حتى إذا وضعت واستقلت فأذني بها، فلما وضعت جلدها مائة، وغربها إلى البصرة عاماً، وأيضاً ان علياً (رضي الله عنه) جلد امرأة ونفاها سنة إلى نهر كربلاء، وأيضاً عن ابن عمر انه حد مملوكة له في الزنا ونفاها إلى فدك، وأيضاً عن ابن مسعود (رضي الله عنه) في البكر يزني بالبكر يجلدان وينفيان سنة((١٣٩)).

وأجيب: ان العموم في الحديث الشريف لابد من تخصيصه، لأن العمل بعمومه مخالفة مفهومه، وفوات حكمته، لأن الحد وجب زجراً عن الزنا وفي تغريب المرأة إغراء بالزنا وتمكين منه.

واعترض على هذا: ان هذه العلة (الإغراء بالزنا والتمكين منه) علة مشتركة بين النساء والرجال جميعاً، ففي نفي الرجل فتح باب الفتنة أيضاً لإنفراده عن العشيرة، وعمن يستحي منهم، والمرأة قد جبلت على الحياء فتستحي من الأجانب كحيائها من العشيرة، بخلاف الرجل إذا ارتكب الفاحشة في عشيرته مرة، فانه لا يستحي من الأجانب أصلاً خصوصاً في مثل زماننا الذي أدبر الخير عنه، وأقبل الشر إليه بحذافيره((١٤٠)).

أدلة أصحاب القول الثالث: استدلوا بما يأتي:

١. قال تعالى: ﴿ الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا مِائَةَ جَلْدَةٍ ((١٤١)).

وجه الدلالة: ان الآية الكريمة أنزلت لبيان حكم الزنا ما هو؟ فكان المذكور فيها تمام حكمه، وإلا إذا لم يكن المذكور وهو(فَاجْلِدُو...) تمام الحكم كان تجهيلاً ـ وحاشا الباري عن ذلك ـ بيانه: ان الفاء في قوله تعالى: (فَاجْلِدُو...) تقتضي أن تكون للجزاء، وإذا ذكر الجزاء بعد الشرط بالفاء دل استقراء كلامهم انه هو الجزاء، لأنه من جزأ بالهمز بمعنى كفى فيكون ذكر الجلد دون النفي في موضع الحاجة إلى البيان هو كل ما يحتاج إليه في البيان، فلو بقي شيء محتاج إليه ولم يبين لزم الإخلال في البيان، فيكون تجهيلاً، إذ يفهم حينئذ انه تمام الحكم وليس بتمام في الواقع، فحينئذ يكون الشروع في البيان مع بقاء شيء يحتاج إلى بيانه موقعاً في الجهل المركب، وترك البيان في موضع البيان جهل بسيط وحينئذ يكون الشروع في البيان مع إخفاء شيء ابعد من ترك البيان كله((١٤٢)).

اعترض: بأن أحاديث التغريب قد جاوزت حد الشهرة، ومن المعلوم ان الحديث المشهور يقوى على النسخ عند الحنفية فينبغي أن تكون ناسخة للجلد فقط فيكون الجزاء حينئذ الجلد مع النفي((١٤٣)).

أجيب: وقد ذكر عند عرض أدلة أصحاب القول الأول فليراجع.

اعترض أيضاً: ان الذي في الآية الكريمة إنما هو إيجاب الجلد، وليس فيها نفي لغيره، فكيف حكمت بإسقاط التغريب لأجل ذكر الجلد؟

أجيب: انه قد فهم من الآية كمال الحد، وانه متى أوقعناه كنا مستوفين للحد، وإيجابنا التغريب معه حداً يقتضي أن يكون الجلد بعض حده، وانه غير واقع موقع الجزاء.

الدليل الثاني: عن سهل بن سعد عن النبي (ﷺ):" ان رجلاً أتاه فاقر عنده انه زنى بامرأة سماها، فبعث رسول الله (ﷺ) إلى المرأة فسألها عن ذلك، فأنكرت أن تكون زنت، فجلده الحد وتركها((١٤٤)).

الدليل الثالث: عن ابن عباس (رضي الله عنه):" ان رجلاً من بكر بن ليث أتي النبي (ﷺ) فأقر أنه زنى بامرأة أربع مرات، فجلده مائة، وكان بكراً، ثم سأله البينة على المرأة، فقالت: كذب والله يا رسول الله فجلده حد الفرية ثمانين"((١٤٥)).

الدليل الرابع: عن أبي هريرة وزيد بن خالد (رضي الله عنهما) قالا: سئل النبي (ﷺ) عن الأمة إذا زنت ولم تحصن؟ قال: إذا زنت فاجلدوها، ثم إن زنت فاجلدوها، ثم بيعوها ولو بضفير"((١٤٦)).

وجه الدلالة: فهذه ثلاثة أحاديث ذكر فيها ان حد البكر هو الجلد، وليس فيها أدنى ما يشير إلى النفي أو التغريب، ولو كان التغريب من الحد لذكر مع الجلد سواء بسواء، ولو كان التغريب من الحد لما أمر مولى الأمة الزانية ببيعها، لأن المشتري حينئذ لا يتمكن من تسلمها بعد تغريبها.

ثم لما مر رسول الله (ﷺ) في الأمة إذا زنت أن تجلد، ولم يأمر مع الجلد النفي، وقد قال تعالى: ﴿ الْأَحْزَابِ سَبَإٍ فَاطِرٍ يسٓ الصَّافَّاتِ صٓ الزُّمَرِ ﴾((١٤٧)) علم بذلك ما يجب على الاماء إذا زنين هو نصف ما يجب على الحرائر إذا زنين((١٤٨))، ثم ثبت أن لا نفي على الأمة إذا زنت، كان كذلك أيضاً الا نفي على الحرائر إذا زنت.

وفي إعلاء السنن: فان قال قائل: فإني أنفي الأمة إذا زنت ستة أشهر، مثل نصف ما تنفى المرأة، وقال، أي: (القائل): لم ينف النبي (ﷺ) النفي فيما ذكرتموه من جلد الأمة إذا زنت، ولا بقوله: ثم بيعوها في المرة الرابعة، فيقال له: بل فيما روينا عن النبي (ﷺ)

من أمره بجلد الأمة ثم بيعها في الرابعة، دليل على ان لا نفي عليها، لأنه إنما علمهم في ذلك ما يفعلون بأمائهم، فمحال أن يكون يقصر في ذلك عن جميع ما يجب عليهن، ومحال أن يأمر ببيع من لا يقدر مشتريه على قبضه من بائعه إلا بعد مضي ستة أشهر((١٤٩)).

الدليل الخامس: حدثنا ابن أبي داود ثنا محمد بن عبد العزيز الواسطي ثنا إسماعيل بن عياش ثنا الأوزاعي عن عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده: ان رجلاً قتل عبده متعمداً، فجلده النبي (ﷺ) مائة ونفاه سنة، ومما أراه سهمه من المسلمين وأمره أن يعتق رقبة((١٥٠)).

وجه الدلالة: الحديث فيه دلالة على ان التغريب في الزنا ليس بحد، وإنما هو تغرير وسياسة، ولأجل ذلك لا يختص بالزنا، لذا فلم يكن ما فعله رسول الله (ﷺ) من نفي الرجل الذي قتل عبده دليلاً عندنا ولا عند مخالفينا على ان ذلك حد واجب لا ينبغي تركه، وإنما كان للدعارة لا لأنه حد، وعلى هذا ينكر أيضاً أن يكون ما روى عن النبي (ﷺ) مما أمر به من نفي الزاني على انه حد، بل هو تغرير لعدم اختصاص النفي بالزنا((١٥١)).

الدليل السادس: عن المسيب قال: غرب عمر (رضي الله عنه) ربيعة بن أمية بن خلف في الشراب إلى خيبر، فلحق بهرقل فتنصر، فقال عمر: لا أغرب بعده مسلماً((١٥٢))، ورجاله رجال الجماعة((١٥٣)).

وجه الدلالة: ان التغريب لو كان حداً في الزنا لم يجمع بين حد الزنا وحد الشرب، فثبت ان التغريب لم يشرع حداً، وإنما شرع تغريراً وسياسة، وقوله عمر: لا أغرب بعده مسلماً عام لكل من ارتكب حداً من الحدود، فيعم الزاني وغيره، ولاسيما والعلة التي منعته عن نفي الشارب لا تختص به، بل تعمه والزاني سواء((١٥٤)).

اعترض: بأن قول عمر (رضي الله عنه): (لا أغرب بعده مسلماً) محتمل انه أراد تغريبه في الخمر الذي أصابت الفتنة ربيعة فيه((١٥٥)).

الجواب: ويحتمل انه أراد التعميم فيشمل الشارب والزاني وغيرهما من الحدود.

الدليل السابع: عن إبراهيم النخعي، قال علي (رضي الله عنه):" حسبهما من الفتنة أن ينفيا"((١٥٦)).

وجه الدلالة: ان قول سيدنا علي (رضي الله عنه) واضح في إنكار النفي.

اعترض: بأنه منقطع إذ لم يسمع إبراهيم النخعي منه((١٥٧)).

أجيب: بأن مراسيل إبراهيم النخعي صحيحة((١٥٨)).

ثم بعد هذا يخلص أصحاب هذا القول: إنا نوجب النفي مع الجلد لكن لا على معنى ان النفي حد، بل على ما يرى الإمام من المصلحة فيه، وما يؤديه إليه اجتهاده، وإلا لو كان النفي حداً لما خفي على سيدنا عمر وسيدنا علي (رضي الله عنهما) فهما رأوه تغريراً موقوفاً على اجتهاد الإمام والمصلحة.

ثم قالوا أيضاً: وليس يمتنع أن يكون حديث عبادة وأبي هريرة في العسيف على هذا المعنى، أي: من حمل النفي أو التغريب فيهما على انه تغرير وليس حداً.

فإن قيل: لو كان على طريق المصلحة وموكولاً إلى رأي الإمام لما أطلق اللفظ بإيجابه في هذين الخبرين، كإيجاب الحد.

أجيب: ليس يمتنع أن تكون المصلحة في ذلك الوقت نفي جميع الزناة مع الجلد تغليظاً وزجراً، لقرب عهدهم باستباحتهم ولقطعهم عن العادة فيه، كما أمر النبي (ﷺ) بشق الرواية حين حرم الخمر، وليس شق الرواية واجباً الآن، ومما يدل على ان النفي ليس بحد أيضاً ان الحدود معلومة المقادير، وليس للنفي مقدار معلوم في المسافة والبلدان، وقد يكون النفي إلى بعضها أشق وإلى بعضها أيسر، ولو كان حداً لكان مقداره معلوماً كسائر الحدود.

فإن قيل: هو معلوم، لأنه نفي سنة.

أجيب: الوقت معلوم، وكان يجب أن تكون المسافة إلى الموضع الذي ينفى إليه معلومة، ويكون البلد أيضاً معروفاً، لأن ذلك يختلف في المسافة بالبلدان كما يختلف في المدد، وقد روي ان النبي (ﷺ) نفى أحد الزانين إلى خيبر والآخر إلى فدك، ونفى عمر إلى هجر، ونفى عثمان إلى مصر، وهذه مسافات مختلفة مثلها لا يكون حداً وتدل على انه اجتهاد، وانه على حسب ما رأوا من التغليظ أو التخفيف((١٥٩)).

ملاحظة: حينما أردت توثيق الأثر الوارد عن سيدنا علي (رضي الله عنه):" حسبهما من الفتنة أن ينفيا" من كتاب المغني، قرأت عبارة مكتوبة في هامشه وهي (أبو

حنيفة مع فقه سيء الحفظ)، وهذه العبارة مثبتة من قبل محققي الكتاب وهم كل من الدكتور محمد شرف الدين خطاب، والدكتور السيد محمد السيد والأستاذ سيد إبراهيم صادق.

فأقول لهؤلاء السادة المحققين، هل أجمع علماء الحديث على ان أبا حنيفة (رحمه الله تعالى) كان سيء الحفظ؟ الجواب كلا، ثم من أين جاء الإمام بفقه الذي اعترف مجتهدوا هذه الأمة بأن له القدح المعلى فيه، وان كثيراً من العلماء الكبار منهم المجتهدون كالإمام الشافعي (رحمه الله) قد أخذه من تلامذته، واعترفوا له بالفضل والعبادة والاجتهاد وأعطوه المكانة التي يستحقها، فهل من باب الأدب أن نتعامل مع كبار مجتهدي هذه الأمة بهذه الألفاظ؟!!! وهل هذه الطريقة هي الطريقة المثلى التي نعلم بها أبنائنا من الطلاب والطالبات؟!!! وهل يقبل السادة المحققون يقال لأحدهم: أنت سيء الفهم؟ في الحقيقة لا يقبل بل قد يغضب، فكيف إذاً أن نقول لأحد كبار الأمة: بأنه سيء الحفظ، وقد أثنى عليه فحول هذه الأمة!! فأسأل الله تعالى أن يصلح حالنا ويجعلنا ممن اتصف بالأدب مع علماء هذه الأمة المباركة.

الترجيح: بعد هذه الجولة الساخنة لابد من الوصول إلى نهاية المطاف وذلك بترجيح ما نراه مناسباً للترجيح.

وقبل بيان الرأي الراجح أوجه سؤالاً إلى الإمام ابن أبي شيبة (رحمه الله تعالى) على غرار السؤال الموجه له في المسألة السابقة.

والسؤال هو: لماذا وجهت النقد إلى أبي حنيفة (رحمه الله تعالى) فقط، إذ ظهر ان الإمام مالك وسفيان الثوري (رحمهما الله تعالى) يقولان بعدم نفي المرأة، وانت قصدت من سوق الأحاديث في مصنفك ان النفي مع الجلد هو عقوبة الزاني غير المحصن سواء كان ذكراً أو أنثى، وهذا يعني من وجهة نظرك ان الإمام مالكاً وسفيان الثوري أيضاً خالفا الحديث، وقد تبين أيضاً ان سيدنا عمر وعلياً (رضي الله عنهما) يريان ان عقوبة الزاني غير المحصن هو الجلد فقط وأما النفي فهو عقوبة تعزيرية قد يفرضها القاضي مع الجلد أو لا يفرضها، لذا توجيه النقد إلى بعض دون بعض فيه إشكال، ثم من باب حسن الظن

بالإمام ابن أبي شيبة انه أما لم يطلع على إنكار سيدنا عمر وعلي (رضي الله عنهما) للنفي مع الجلد أو انه اطلع لكنه لم يجعل الإنكار عاماً حتى يشمل زنا غير المحصن.

بعد هذا نبين الآن الرأي بإذن الله تعالى، فبعد عرض الأقوال والأدلة والمناقشة، لو نظرنا إلى الأقوال مجردة عن أدلتها لنجد ان أعدل الأقوال هو القول الثاني الذي يقضي بأن النفي للرجل دون المرأة، لأن الرجل لا إشكال في سفره منفرداً دون المرأة، لكن من خلال ما سبق تبين الآتي:

١. ظهر ان الأحاديث متعارضة إذ بعضها مذكور فيها النفي وبعض آخر غير مذكور فيها النفي.

٢-أظهر أن الآثار عن الصحابة الكرام أثبتت ان بعضهم يرى النفي مع الجلد هو حد الزاني غير المحصن، وبعض آخر يرى ان الحد هو الجلد والنفي عقوبة تعزيرية.

٣. مواقف الفقهاء أيضاً مختلفة.

وأرى لو قلنا بالنفي على انه جزء من الحد فهل سيمنع الزاني غير المحصن من ممارسة الجريمة في بلد المنفي إليها حقيقة لا أرى انه سيمتنع عن ذلك، بل قد يجد في ذلك فرصة لممارسة هذه الجريمة خاصة في ظرفنا ووقتنا الذي انتشرت فيه هذه الجريمة في كل مكان، بل وأصبحت كمهنة يزاولها الكثير من الناس دون رادع وفي ظل المهيجات الجنسية عن طريق الانترنيت وغيره، لذا أرى ان النفي عقوبة تعزيرية بيد القاضي يستخدمها وفق ما تقتضيه المصلحة من أجل الردع والزجر والحد من هذه الجريمة، ثم إذا أردنا أن نحد من هذه الجريمة علينا أن نوجد ضوابط حقيقية للتعامل مع وسائل الاتصال كالأنترنيت مثلاً وإشاعة القيم الإسلامية في المجتمع والقضاء على أماكن الدعارة والفساد ومساعدة فئات المجتمع ومنها فئة الشباب من الفراغ والبطالة، إذ لو تحقق هذا لكان تأثيره أشد من تأثير النفي في منع جريمة الزنا وغيرها من الجرائم، والله تعالى أعلم.

الخاتمـــة

بعد إتمام كتابة أي بحث لا بد من أن أبين أهم ما توصلت إليه فيه وما يمكن أن أتوجه به من توصيات، وهو ما أفرد له هذه الخاتمة المختصرة، والتي أوجزها فيما يأتي:

١. الإمام ابن أبي شيبة من الأئمة الذين اتفق العلماء على توثيقه والاعتراف بعلو كعبه في العلم.
٢. أخذ العلم عن أئمة كبار كأمثال أبي الأحوص وسفيان بن عيينة وشريك ابن عبد الله وعبد الله بن المبارك وغيرهم، وأخذ منه أئمة كبار كأمثال البخاري ومسلم وأبي داود وابن ماجه وأحمد بن حنبل وأبي زرعة وغيرهم.
٣. مجال تخصص ابن أبي شيبة الحديث الشريف، وقد اشتهر بعمله هذا وكثرة مصنفاته في هذا المجال.
٤. عاش في عصر قوة وعزة وازدهار للعلم وعاصر أئمة كبار كما وعاش بعض الفتن لكنها لم تؤثر عليه تأثيراً ملحوظاً ظهر هذا من خلال سعة علمه وكثرة مصنفاته.
٥. هذه النتيجة هي أهم نتائج هذا البحث؛ لأن البحث معقود من أجل الوصول إليها وأبدأها بهذا السؤال: هل خالف أبو حنيفة فعلاً الحديث والأثر كما ادعى ابن أبي شيبة؟

الجواب: بعد اطلاعي على هذه المسائل وأدلتها لم أجد وفق ما سلكته من منهج علمي في هذه المسائل أي مخالفة لأبي حنيفة لأحاديث وآثار هذه المسائل، بل الإمام أبو حنيفة قد عمل بكل أدلة هذه المسائل، لكن هنا أمر مهم وهو هل يجب على المجتهد أن يعمل بظاهر الحديث والأثر؟ الحقيقة نظرة الفقيه وتعامله مع الحديث والأثر تختلف عن المحدث، فالفقيه له أدواته التي يستند عليها اجتهاده في استنباط الأحكام، ومن هذه الأدوات أو القواعد ان الدليل قد يكون قطعي الورد لكنه ظني الدلالة، وظني الدلالة هو الذي يحتمل أكثر من محمل والمجتهد يحمله على الوجه الذي يراه حقاً وفق اجتهاده، وهذا المحمل قد يكون على خلاف ظاهر الحديث، لذلك لا ينبغي التسرع وتوجيه الاتهام وخاصة إلى مجتهد قد اعترف بعلمه أئمة الدنيا، فالفقيه هو أدرى وأعلم من المحدث بطرق الاستنباط من الأدلة.

٦. في كل المسائل التي بحثتها لم ينفرد أبو حنيفة بما ذهب إليه في استنباط الحكم، بل شاركه غيره من فحول العلماء كسفيان وغيره، فلماذا خص أبو حنيفة بما نسب إليه من مخالفة الأثر؟!!

٧. وأخيراً ما حصل من انتقاد بمخالفة الأثر هو لم يكن عن انتقاص وتسقيط فهؤلاء علماء كبار لم يتفرغوا لهذا ونحن نحمله على محمل انتقاد علمي لكن أوجه نصحي لنفسي ولأهل علم زماننا ألا نتعجل في انتقاد أي فكرة أو مقولة أو رأي إلا بعد الاطلاع على المستند الذي قامت عليه حتى لا نكون قريبين من الخطأ فنقع فيه، بل لابد أن ننظر فيه بتمعن حتى لا نكون ظالمين أو منتقصين للغير بغير حق.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خير من أرسله الله رحمة للعالمين، والحمد لله رب العالمين.

المصادر

القران الكريم

١. الآثار لمحمد بن الحسن، الإمام الحافظ أبو عبد الله محمد بن الحسن الشيباني، تحقيق أبي الوفا الأفغاني، دار الكتب العلمية . بيروت.

٢. أحكام القرآن لابن العربي، أبو بكر محمد بن عبد الله ابن العربي، توفي (٥٤٣هـ)، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، دار الفكر للطباعة والنشر.

٣. أحكام القرآن، للجصاص، أحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي، المتوفي (٣٧٠هـ)، دار إحياء التراث العربي . بيروت.

٤. الاستذكار، تأليف الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر النمري القرطبي (ت٤٦٣هـ)، علق عليه ووضح حواشيه سالم محمد عطا ومحمد علي معوض، دار الكتب العلمية ـ بيروت . لبنان، ط٢/٢٠٠٦م.

٥. إعانة الطالبين، أبو بكر عثمان بن محمد شطا الدمياطي الشافعي المتوفى (١٣١٠هـ)، دار الفكر للطباعة.

٦. إعلاء السنن، تأليف: المحدث الناقد العلام مولانا ظفر العثماني التهاوني (رحمه الله)، من منشورات إدارة القرآن والعلوم الإسلامية ـ كراتشي ـ باكستان، ط١/ ١٧١٧م.
٧. إعلام الأنام شرح بلوغ المرام، الأستاذ الدكتور نور الدين عتر، ط١ (١٤١٩هـ)، دار الفرقان ـ دمشق.
٨. البحر الزخار، أبو بكر بن عمرو بن عبد الخالق بن خلاد بن عبيد الله العنكي المعروف بالبزار، المتوفى (٢٩٢هـ)، مكتب العلوم ـ المدينة المنورة.
٩. بحر المذهب، القاضي العلامة الإمام أبو المحاسن عبد الواحد بن إسماعيل الروياني، المتوفي (٥٠١هـ)، حققه: طارق فتحي السيد، ط١، دار الكتب العلمية ـ بيروت.
١٠. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تأليف الإمام القاضي أبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي الأندلسي الشهير بـ(ابن رشد الحفيد) (ت٥٩٥هـ)، راجعه وصححه الأستاذان عبد الحليم محمد عبد الحليم وعبد الرحمن حسن محمود، ط١/١٩٩٢م.
١١. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، تأليف الإمام علاء الدين أبي بكر بن مسعود الكاساني الحنفي الملقب بملك العلماء، (ت٥٨٧هـ)، دار إحياء التراث العربي، بيروت ـ لبنان، ط٣/٢٠٠٠م.
١٢. البناية شرح الهداية، تأليف محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن الحسين المعروف ببدر الدين العيني الحنفي (ت٨٥٥هـ)، تحقيق: أيمن صالح شعبان، مدير مركز تحقيق النصوص، دار الكتب العلمية ـ بيروت لبنان، ط١/ ٢٠٠٠م.
١٣. تحفة المحتاج، العلامة المحقق شهاب الدين أحمد بن حجر الهيتمي الشافعي، دار صادر، بيروت لبنان.
١٤. تفسير الطبري، محمد بن جرير بن يزيد خالد الطبري أبو جعفر، توفي (٣١٠هـ)، دار الفكر.

١٥. تكملة المجموع شرح المهذب، تأليف الإمام أبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي، تأليف الإمام تقي الدين أبي الحسن علي بن عبد الكافي السبكي (ت٨٧٧هـ)، تحقيق الشيخ عادل أحمد عبد الموجود ومجموعة من الأساتذة، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان، ط١/٢٠٠٧م.
١٦. تكملة فتح الملهم بشرح صحيح مسلم، تأليف: محمد تقي العثماني، دار العلم ـ دمشق، ط١/٢٠٠٦م.
١٧. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، العالم العلامة شمس الدين الشيخ محمد عرفة الدسوقي، ط١، ١٤١٩هـ، دار الفكر، بيروت ـ لبنان.
١٨. رد المحتار على الدر المختار ـ حاشية ابن عابدين ـ على شرح الشيخ علاء الدين محمد بن علي الحصكفي لمتن تنوير الأبصار للشيخ شمس الدين التمرتاشي، تحقيق عبد المجيد طعمة حلبي، دار المعرفة، بيروت ـ لبنان، ط١/٢٠٠٠م.
١٩. رسالة في مسائل الإمام داود.
٢٠. الروض النضير.
٢١. الروضة البهية.
٢٢. روضة الطالبين، للإمام محي الدين أبي زكريا النووي المتوفى (٦٧٦هـ)، المكتب الإسلامي.
٢٣. سنن أبي داود، تأليف أبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق ابن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السجستاني (ت٢٧٥هـ)، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا ـ بيروت.
٢٤. سنن البيهقي، الحافظ الجليل أبي بكر أحمد بن الحسين ابن علي البيهقي.
٢٥. سنن الدار قطني، علي بن عمر أبو الحسن الدار قطني البغدادي، توفي (٣٨٥هـ)، تحقيق: عبد الله هاشم المدني، دار المعرفة.
٢٦. سنن النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، توفي (٣٠٣هـ)، تحقيق: د. عبد الغفار سليمان البنداري سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية.

٢٧. شرح التلقين، تأليف أبي عبد الله محمد بن علي بن عمر التميمي المازري المالكي (ت٥٣٦هـ)، تحقيق سماحة الشيخ محمد المختار السلامي، دار الغرب الإسلامي، ط١/٢٠٠٨م.
٢٨. شرح العناية على الهداية (بهامش فتح القدير) للإمام أكمل الدين محمد بن محمود البابرتي المتوفى سنة (٧٨٦هـ)، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت ـ لبنان.
٢٩. الشرح الكبير، شمس الدين عبد الرحمن محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي المتوفى (٦٨٢هـ)، بهامش المغني، حققه: محمد شرف الدين خطاب والسيد محمد السيد، دار الحديث ـ القاهرة.
٣٠. شرح فتح القدير للعاجز الفقير، تأليف الإمام كمال الدين محمد بن عبد الواحد بن عبد الحميد بن مسعود السيواسي ثم السكندري المعروف بابن الهمام الحنفي المتوفي (ت٨٦١هأ)، دار إحياء التراث العربي ـ بيروت ـ لبنان.
٣١. شرح مختصر الطحاوي، تأليف الإمام أبي بكر الرازي الجصاص المتوفى سنة ٣٧٠هـ، تحقيق: أ. د سائد بكداش، دار البشائر الإسلامية ـ دار السراج، ط٢/٢٠١٠م.
٣٢. صحيح البخاري، تأليف محمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط١.
٣٣. صحيح مسلم بشرح الإمام النووي، رقمه وخرج أحاديثه محمد فؤاد عبد الباقي، حققه الشيخ عرفان حسونة، دار إحياء التراث العربي، ط١/١٩٩٩م.
٣٤. عمدة الوعاية على شرح الوقاية، الإمام عبد الحي بن عبد الحليم الكنوي، المتوفى (١٣٠٣هـ)، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان.
٣٥. فتح الباري في شرح صحيح البخاري، تأليف الإمام الحافظ أبي الفضل أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني، تحقيق الشيخ عبد العزيز ابن باز ومحمد فؤاد عبد الباقي، مكتبة مصر، ط١/٢٠٠١م.
٣٦. القاموس المحيط، تأليف محمد يعقوب الفيروز آبادي (ت٨١٧هـ)، مؤسسة الرسالة ـ بيروت.

٣٧. كتاب المبسوط، تأليف الإمام شمس الدين أبي بكر محمد السرخسي، دار الفكر، ط١/٢٠٠٠م.
٣٨. كشاف القناع، منصور بن يونس بن صلاح الدين بن حسن بن إدريس الحنبلي المتوفى (١٠٥١هـ)، دار الكتب العلمية.
٣٩. الكفاية شرح الهداية بهامش فتح القدير، للعلامة جلال الدين الخوارزمي، دار إحياء التراث العربي، بيروت ـ لبنان.
٤٠. لسان العرب، تأليف محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري (ت٧١١هـ)، دار صادر ـ بيروت.
٤١. المجموع، الإمام محيي الدين أبي زكريا يحيى بن شرف النووي، المتوفى (٦٧٦هـ)، ط١، دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان.
٤٢. المحلى بالآثار، تأليف أبي محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم الأندلسي القرطبي الظاهري (ت٤٥٦هـ)، دار الفكر ـ بيروت.
٤٣. مختار الصحاح، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي، المتوفي (٦٦٦هـ)، دار الكتاب العربي، بيروت ـ لبنان.
٤٤. مسند الإمام أحمد بن حنبل أبو عبد الله الشيباني، توفي (٢٤١هـ)، مؤسسة قرطبة ـ مصر.
٤٥. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، تأليف العالم العلامة أحمد بن محمد بن علي المقري الفيومي (ت٧٧٠هـ)، صححه على النسخة المطبوعة مصطفى السقا، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده ـ مصر.
٤٦. مصنف ابن أبي شيبة، تأليف أبي بكر بن أبي شيبة عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (ت٢٣٥هـ)، تحقيق كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد ـ الرياض، ط١/١٤٠٩هـ.
٤٧. مصنف عبد الرزاق، أبو بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الضعاني، المتوفي (٢١١هـ)، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، الناشر: المجلس العلمي ـ الهند.

٤٨. المعتمد في الفقه الشافعي، الأستاذ الدكتور محمد الزحيلي، ط١، توفي (١٤٣١هـ)، دار القلم ـ دمشق
٤٩. معجم لغة الفقهاء، تأليف أ. د محمد رواس قلعه جي ود. حامد صادق قنيبي، دار النفائس، ط١/١٩٨٥م.
٥٠. معين الحكام للطرابلسي، أبو الحسن علاء الدين علي بن خليل الطرابلسي، المتوفي (٨٤٤هـ)، دار الفكر.
٥١. المغرب، الإمام أبو الفتح ناصر بن عبد السيد بن علي المطرازي الفقيه الحنفي الخوارزمي، توفي (٦١٦هـ)، دار الكتاب العربي ـ بيروت.
٥٢. المغني، تأليف موفق الدين أبي محمد عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة المقدسي الدمشقي الحنبلي (ت٦٢٠هـ) مع الشرح الكبير، دار الحديث ـ القاهرة/٢٠٠٤م.
٥٣. منهاج الطالبين، الإمام يحيى بن شرف النووي أبو زكريا، المتوفي (٦٧٦هـ) . بيروت.
٥٤. المهذب في فقه الإمام الشافعي، تأليف أبي إسحاق إبراهيم ابن علي بن يوسف الشيرازي (ت٤٧٦هـ)، دار الكتب العلمية.
٥٥. الموسوعة الفقهية الكويتية، مطبعة الموسوعة الفقهية ـ الكويت، ط١/١٩٨٩م.
٥٦. موطأ مالك برواية محمد بن الحسن الشيباني، تأليف مالك بن أنس ابن مالك بن عامر الاصبحي المدني (ت١٧٩هـ)، تعليق وتحقيق عبد الوهاب عبد اللطيف، المكتبة العلمية، ط٢.
٥٧. نصب الراية، الإمام الحافظ البارع العلامة جمال الدين أبو محمد عبد الله ابن يوسف الحنفي الزيلعي، المتوفي (٧٦٢هـ)، ط١، ١٩٣٨م ـ الهند.
٥٨. النكت الطريفة في التحدث عن ردود ابن أبي شيبة على أبي حنيفة، تأليف: محمد زاهد بن الحسن الكوثري، من منشورات إدارة القرآن والعلوم الإسلامية ـ كراتشي ـ باكستان.

٥٩. نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار، تأليف الإمام محمد بن علي الشوكاني، اعتنى به وخرج أحاديثه د. محمد محمد تامر ومحمد عبد العظيم، تقديم وتشريف الدكتور وهبة الزحيلي.
٦٠. الوسيط، الشيخ الإمام حجة الإسلام محمد بن محمد بن محمد الغزالي، ط١ (١٤١٧هـ)، دار السلام، حققه: أحمد محمود إبراهيم ومحمد محمد تامر.

الأبحاث المنشورة في المجلات المحلية:

١. بيع النجش حكمه وصوره في الشريعة الإسلامية، دز محمد حسين عودة الكبيسي د. محمد أحمد مطر الدليمي، مجلة كلية العلوم الإسلامية–جامعة بغداد، المجلد:١، عدد:٤٠، للعام: ٢٠١٤.
٢. المعالجات الحضارية للمشاكل الاقتصادية عند سيد قطب ومحمد حسين فضل الله، د. هدى خالد حياوي ود. هيفاء محمد عبد، منشور في مجلة الاستاذ: ٢٠١٩.
٣. بيع العينة في الشريعة الإسلامية وتطبيقاتها المعاصرة. د. محمد عطشان عليوي، مجلة كلية العلوم الإسلامية–جامعة بغداد، المجلد:١، عدد: ٢٠،العام: ٢٠٠٩.
٤. ظاهرة التشهير الالكتروني في الفقه الاسلامي والقانون العراقي دراسة على المجتمع العراقي، د. هيفاء محمد عبد، منشور في مجلة اكليل المجلد ١٤ للعام ٢٠٢٣.

الأبحاث المنشورة في المجلات العالمية:

1 - Al-Tamimi,Rafid Sabah and ,Ghanim, Khamael Shakir .**The effect of Daniel's model on the development of critical thinking in the subject of Arabic language among students of the College of Management and Economics**, Psychology and Education, Psychology and Education, Vol (58),No(1),2021.
2- Ghanim, Khamael Shakir. **Attitudes of Arabic Language Teachers Towards the use of Technological Means in Light of the Corona** , International
Journal of Innovation, Creativity and Change Pandemic primrose Holl publishing Group, Vo l(13) ,Issue(5),2020.
3- Ghanim, Khamael Shakir and Al-Tamimi Rafid Sabah Abdul Redha. **The impact of mind-clearing method in teaching**

reading book to second class intermediate students, Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Karadeniz Technical University, Cardins Technical University, Vol (12) ,No(13) , 2021.

4- Al-Tamimi, Rafid Sabah and Ghanim, Khamael Shakir and Farhan ,Neamah Dahash.**The effect of productive thinking strategy upon the student's achievement for the subject of research methodology in the College of Islamic Sciences**, Journal of Namibian Studies,Vol (34), Issue(1),2023.

5- GHANIM, KHAMAEL SHAKIR and Shihab, Mohammed Majid Taha and Hussen ,Falah Salih**. the effect of e-learning on the acquisition of reading in reading and texts, and the development of creative reading skills and innovative thinking concepts for literary fifth students** , PalArchs Journal of Archaeology of Egypt/ Egyptology, Pallarch

6- The Impact Of Preserving Offspring In The Decisions Of The International Fiqh Council Concerning Human Cloning And The Use Of Embryos Zahraa Asad Khalaf Al-Khailani, Assistant Professor Dr. Ahmed Aliwi Hussein Al-Taie

الهوامش:

(١) ينظر: المصباح المنير : مادة (نصب)

(٢) معجم لغة الفقهاء / ص٤٨

(٣) بنظر مصنف ابن ابي شيبة :٧/ ٢٩٦ والنكت الطريفة: ص ٣١٤

(٤) مصنف ابن ابي شيبة باب هذا ما خالف به ابو حنيفة الاثر:٧ / ٢٩٦) ، رقم الاثر (٣٦٢٣٥).

(٥) مصنف ابن ابي شيبة : ٤٧٤/٥ رقم الأثر (٢٨ز٨٦)

(٦) مصنف ابن ابي شيبة : ٢٩٦/٧، رقم الاثر (٣٦٢٣٧)

(٧) ينظر : بحر المذهب في فروع المذهب الشافعي١٣/ ٥٢ تكملة المجموع :٢٥/ ٣٣١ والمغني : ١٢/ ورسالة في مسائل الامام داود (ص ٢٥)

(٨) حاشية الدسوقي : ٥١٦/٤ ، الاستذكار : ٥٣١/٧ ،والمغني : ٢٨٢/١٢ ، ونيل الأوطار :٧/ ١٣٧

(٩) الدينار : نوع من النقود ، وزنه ٤.٢٥ غم

(١٠) الدرهم : قطعة من اتلانقود الفضية ، وزنه : ٣.١٧ غرام ، معجم الفقهاءً ٢٠٨

(١١) ينظر حاشية الدسوقي ٥١٦/٤ ، والأستذكار ٧ /٣٥ ، والمغني ١٢ /٢٨٢٨ ، ونيل الأوطار : ٧ / ١٣٦

(١٢) ينظـــر : بحـــر المـــذهب : ٥٢/١٣ ، تكملـــة المجمـــوع :٢٥/ ٣٣١ ، والوســـيط :٦/ ٤٥٧ ،والاستذكار٧/ ٥٣١

(١٣) ينظر : الأستذكار ٥٣٥/٧ ، والمغني :٢٨٣/٢ ، وبحر المذهب ١٣ / ٥٢

(١٤) ينظر : بدائع الصنائع ٢٤/٦ ، وفتح القدير : ٢٢١/٥ تكملة فتح الملهم : ٢ / ٢٣٠

(١٥) المائدة من الآية (٣٨)

٢ينظر : بحر المذهب :١٣/ ٥٢ ، والاستذكار٧/ ٥٣٩

(١٧) بنظر تكملة المجموع : ٢٥/ ٣٣٢ .

(١٨) صحيح مسلم مع شرح النووي : ٦ / ٤٦، برقم (٤٣٨٤)

(١٩) ينظر الأستذكار : ٧ /٥٣٠

(٢٠) ينظر : تكملة المجموع : ٢٥/ ٣٣٣ ، وبحر المذهب : ٥٢/١٣ والمغني : ١٢/ ٢٨٣

(٢١) المجن : بكسر الميم من الإجتتان وهو الاستتار مما يحاذره المستتر به ، فتح الباري : ١٢ /١٤٣

(٢٢) اخرجه البخاري بشرح فتح الباري : ١٢ / ١٣٤ ، ومسلم بشرح النووي : ١٤٣/١٢

١ينظر: الاستذكار : ٥٣٠/٧، وتكملة المجموع :٢٥/ ٣٣٥ .

(٢٤) اخرجه البخاري بعبارات فيها اختلاف يسير برقم (٦٧٨٩، ٦٧٨٩٠و ٦٧٨٩١) ومسلم كذلك برقم (٤٣٧٦٤٣٦٠٤٣٧٤ ،٤٣٧٧، ٤٣٨٧)

(٢٥) ينظر: حاشية الدسوقى :٤ / ٥١٦ ، والاستذكار :١/ ٥٣١ . والمغني :١٢/ ٢٨٥

(٢٦) تقدم تخريجه في الصفحة السابقة هامش (٥).

(٢٧) ينظر : تكملة المجموع :٢٥/ ٣٣٤ ، شرح النووي على مسلم :٦/ ٢٤٣ .

(٢٨) سنن النسائي برقم (٤٩١٦)

(٢٩) اخرجه ابو داود في المراسيل برقم (١٢٢٤) والنسائي برقم (١٩٥٧)

١ اخرجه ابن ابي شيبة، من طريق البيهقي : ٢٦٣/٨

٢ ينظر : الاستذكار: ٥٣١/٧ , ومغني المحتاج : ١٥٨/٤

٣ الجحفة : الترس الصغير، المصباح المنير : مادة (جحف)

٤ الترس : شيء يستتر به ، المصباح المنير: مادة (ترس)

٥ صحيح البخاري بهامش فتح الباري: ١٣٣/١٢

(٣٥) ينظر : سنن النسائي ٢٥٩/٢، واعلاء السنن:١١/ ٦٤٦ ، ومصنف عبد الرزاق١٠/ ٢٣٣ و مصنف ابن ابي شيبة :٩/ ٤٧٤ ، والبيهقي :٨/ ٢٦٠ ، والآثار لمحمد بن الحسن : ص٩٢

(٣٦) اعلاء السنن :١١/ ٦٤٤ ، وتكملة فتح الملهم :٢/ ٢٣٣ ، وبدائع الصنائع : ٢٤/٦

(٣٧) رواه ابن ابي شيبة : ، ورجاله يحتج بهم ينظر: اعلاء السنن:١١/ ٦٤٦

(٣٨) ينظر ما تقدم من المصادر ذاتها.

(٣٩) ينظر: المصباح المنير مادة (وهب)

(٤٠) معجم لغة الفقهاء : ص ٤٩٢ .

(٤١) مصنف ابن ابي شيبة ، باب هذا ما خالف به ابو حنيفة الاثر٧/ ٣٠٧ ، برقم (٣٦٣٤٠)

(٤٢) ينظر : بداية المجتهد :٢/ ٥٨٦ ، والاستذكار :٧/ ٥٤٣ ، وبدائع الصنائع : ٤٣/٦، وفتح القدير :٥/ ١٦٣ ، والنكت الطريفة : ص ١٦٥ ، واعلام الانام شرح بلوغ المرام : ٤ / ١٧٠

(٤٣) ينظر: البناية شرح الهداية :٧/ ٦٣، وحاشية ابن عابدين ١٧٣/٦، و اعلام الانام بشرح بلوغ المرام :٤/ ١٧٠، والنكت الطريفة : ص١٦٥

(٤٤) ينظرا شرح مختصر الطحاوي :٦/ ٢٧٦ ، وبدائع الصنائع :٦/ ٤٣ ، وفتح القدير١٦٣/٥، والنكت الطريفة : ص ١٦٥ .

(٤٥) سورة المائدة ، الآية(٣٨)

(٤٦) رواه البخاري برقم (٦٧٩١)

(٤٧) ينظر : مصادر اصحاب القول الاول

(٤٨) ينظر : بداية المجتهد : ٢ / ٥٨٦، واستذكار :٥٤٣/٧، وبحر المذهب١٣/ ٠٧٣

(٤٩) ينظر: تكملة المجموع :٢٥/ ٣٩٧، والاستذكار :٥٤٣/٧

(٥٠) اخرجه ابو داود برقم (٤٣٧٦) والنسائي برقم (٤٨٨٥) .

(٥١) ينظر: بدائع الصنائع :٦/ ٤٤

(٥٢) ينظر: البناية شرح الهداية :٧/ ٦٢، والعناية شرح الهداية بهامش فتح القدير ينظر فتح القدير:٥/ ١٦٤ ، وحاشية ابن عابدين ٦ /١٧٣

(٥٣) ينظر فتح القدير : ١٦٤/٥وشرح مختصر الطحاوي :٦/ ٢٧٩ ، وعمدة الرعاية: ٣١٦/٤

(٥٤) ينظر: تكملة المجموع :٢٥/ ٣٩٧

(٥٥)ينظر : بدائع الصنائع : ٤٤/٦

(٥٦) العُقْر : صداق المرأة إذا أتيت بشبهة – المغرب :٢/ ٧٤

(٥٧) شرح مختصر الطحاوي : ٢٧٧/٦– ٢٧٨

((٥٨)) لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر . بيروت، ط١ : ٢٢٦/١٢، القاموس المحيط : ٢٢٨/٣.

((٥٩)) الموسوعة الفقهية الكويتية، تأليف: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، حرف الراء، معجم لغة الفقهاء، محمد رواس قلعجي : ص٢٢٠، مادة (رجم).

(٦٠) سورة الأنبياء: من الآية (٨٠) .

(٦١)) ينظر : لسان العرب والمصباح المنير، مادة (حصن).

(٦٢)) ينظر فتح القدير : ٢٣٥ الموسوعة الفقهية : ٢/ ٢٢٣

((٦٣)) ينظر: رد المختار: ٣٩/١٥، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير : ٣٧٧/١٨، إعانة الطالبين : ١٧٠/٤، الشرح الكبير: ٢٠٩/١٠.

((٦٤)) ينظر: المبسوط : ١٠/ ٤١٤، روضة المطالبين وعمدة المفتين : ٤٥٢/٢، الشرح الكبير : ١٥٤/١٠، نيل الأوطار : ٢٠٩/١١.

((٦٥)) حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني : ٧/ ١١٧.

((٦٦)) ينظر: المبسوط : ١٠/ ٤١٤، روضة المطالبين وعمدة المفتين : ٤٥٢/٢، الشرح الكبير : ١٥٤/١٠، نيل الأوطار : ٢٠٩/١١.

((٦٧)) ينظر: تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق : ٤٢٦/٨.

((٦٨)) صحيح البخاري، باب قول الله تعالى:چ پ پ پ ڀچ : ١٣٣٠/٢، رقم الحديث: (٣٤٣٦).

(٦٩)) سورة المائدة : الآية (٤٨) .

((٧٠)) ينظر: المغني : ١٢/ ١٥١ . ١٥٢، تكملة فتح الملهم بشرح صحيح مسلم : ٢/ ٢٨٠ .

((٧١)) الشرح الكبير بهامش المغني : ١٢ / ٢١١ .

((٧٢)) ينظر: المغني : ١٢/ ١٥٢ .

((٧٣)) ينظر: شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٥٥ .

(٧٤)) سورة النساء : من الآية (٢٤) .

((٧٥)) تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٨١ .

((٧٦)) سنن الدار قطني، باب الحدود والديات وغيرها : ١١٠/٨، رقم الحديث: (٣٣٤٥).

((٧٧)) المصدر ذاته.

((٧٨)) الدراية : ٢/ ٩٩ .

((٧٩)) ينظر: نصب الراية : ٣/ ٣٢٨، تكملة فتح الملهم بشرح صحيح مسلم : ٢/ ٢٧٩ .

((٨٠)) إعلاء السنن : ١١/ ٥١٧، تكملة فتح الملهم بشرح صحيح مسلم : ٢/ ٢٧٩ .

((٨١)) تكملة فتح الملهم بشرح صحيح مسلم : ٢/ ٢٧٩ .

((٨٢)) سنن الدار قطني، باب الحدود والديات وغيرها : ١٠٧/٨، رقم الحديث: (٢٣٤٢) .

((٨٣)) سنن الدار قطني، باب الحدود والديات وغيرها : ١٠٦/٨، رقم الحديث: (٣٣٤١) .

((٨٤)) سنن الدار قطني : ٢/ ٣٥٠.

((٨٥)) الدراية : ٢/ ٩٩

((٨٦)) تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٧٨ .

((٨٧)) سنن الدار قطني، باب الحدود والديات وغيرها : ١٠٦/٨، رقم الحديث: (٣٣٤١) .

((٨٨)) ينظر: نصب الراية : ٣/ ٣٢٧، إعلاء السنن : ١١/ ٥١٤، تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٧٩، سنن الدار قطني: ١٠٦/٨ .

((٨٩)) إعلاء السنن : ١١/ ٥١٥ .

((٩٠)) ينظر: النكت الطريفة : ص١٠، إعلاء السنن : ١١/ ٥١٦، البناية شرح الهداية : ٦/ ٢٨٤، شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٥٥ .

((٩١)) ينظر: شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٥٤ .

((٩٢)) ينظر: النكت الطريفة : ص١٠ .

((٩٣)) تفسير ابن جرير : ٦/ ١٤٢ .

((٩٤))) سورة المائدة : من الآية (٤٨) .

((٩٥)) أخرجه أبو داود، برقم (٤٤٥٠).

((٩٦)) ينظر: تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٨٠ . ٢٨١ .

((٩٧)) المصباح المنير، والقاموس المحيط وأساس البلاغة ومعجم مقاييس اللغة ومختار الصحاح، مادة (نفي) .

((٩٨)) ينظر: المغني : ١٢/ ١٥٩، وتحفة المحتاج : ٩/ ١٥٩ .

((٩٩)) ينظر: أحكام القرآن، للجصاص : ٢/ ٥٠٠، المطبعة المصرية، أحكام القرآن، لابن العربي : ٢/ ٥٦٠، ومنهاج الطالبين مع حاشيتي القيلوبي وعميرة : ٤/ ٢٠٠، والمغني : ١٢/ ٤٨٢، وحاشية ابن عابدين : ٤/ ١١٤، المبسوط : ٩/ ١٩٩ .

((١٠٠)) ينظر: الشرح الكبير وحاشية الدسوقي : ٤/ ٢٤٩، والمغني: ١٢/ ٤٨٢، وأحكام القرآن، لابن العربي : ٢/ ٥٩٨، وتفسير الطبري : ٦/ ٢١٨ .

((١٠١)) تبصرة الحكام : ٢/ ٣١٥، ومعين الحكام، للطرابلسي : ص١٩١ .

((١٠٢)) مصنف بن أبي شيبة، باب البكر والثيب ما يصنع بهما إذا فجر : ٥٤٠/٥، رقم الحديث: (٢٨٧٨٥).

((١٠٣)) مصنف بن أبي شيبة، باب هذا ما خالف به أبو حنيفة الأثر : ٢٨٥/٧، رقم الحديث: (٣٦١٢٤).

((١٠٤)) المصدر ذاته.

(١٠٥)) سورة المائدة : الآية (٣٣) .

((١٠٦)) صحيح مسلم بشرح الإمام النووي : ٦/ ٢٤٩، برقم (٤٣٩٠) .

((١٠٧)) المبسوط، للسرخسي : ٩/ ٤٥، ومغني المحتاج : ٤/ ١٤٧، والمغني : ٦/ ٩٢ .

((١٠٨)) ينظر: مغني المحتاج : ٤/ ١٤٧، وكشاف القناع : ٦/ ٩١، والمغني : ١٢/ ١٥٧، والمجموع : ٢٥/ ١٤٤ .

((١٠٩)) ينظر: حاشية الدسوقي : ٤/ ٣١٩ .

((١١٠)) ينظر: البناية : ٦/ ٢٨٨، شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٥٩ .

((١١١)) ينظر: البحر الزخار : ٥/ ١٤٧، والروض النضير : ٤/ ٢٠٨، والروضة البهية : ٢/ ٣٥٧ .

((١١٢)) صحيح مسلم، باب حد الزنى : ١٣١٦/٣، رقم الحديث: (١٦٩٠) .

((١١٣)) سورة النور : من الآية (٢) .

((١١٤)) ينظر: تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٤١ .

((١١٥)) ينظر: تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٤٢ .

((١١٦)) الأثر صحيح في إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٥، ونصب الراية : ٣/ ٣٣١ .

((١١٧)) ينظر: فتح القدير : ٥/ ٢٨، إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٤ .

((١١٨)) ينظر: تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٤٢ .

((١١٩)) أخرجه ابن حزم في المحلى : ١١/ ٢٣٢، ولم يعله بشيء.

((١٢٠)) ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٥ .

((١٢١)) أخرجه البخاري بهامش فتح الباري : ١٢/ ٢١٨، برقم (٦٨٣٣) .

((١٢٢)) ينظر: فتح الباري : ١٢/ ٢١٨، والمجموع : ٢٥ / ١٤٤ .

((١٢٣)) فتح الباري : ١٢/ ٢٢١ .

((١٢٤)) صحيح مسلم بهامش شرح النووي : ٦/ ٢٥٠، برقم (٤٣٩٢) .

((١٢٥)) ينظر: شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٦٢ .

((١٢٦)) ينظر: فتح الباري : ١٢/ ٢٢١ . ٢٢٢ .

((١٢٧)) ينظر: شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٦٢ .

((١٢٨)) ينظر: شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٦٠، والنكت الطريفة : ص٤٦ .

((١٢٩)) ينظر: فتح الباري : ١٢/ ٢٢٢ .

((١٣٠)) ينظر: شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٦٢ .

((١٣١)) رواه البخاري بهامش فتح الباري : ١٢/ ٢١٨، برقم (٦٨٢٢) .

((١٣٢)) فتح الباري : ١٢ / ٢٢٠ .

((١٣٣)) ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٣ .

((١٣٤)) المغني : ١٢/ ١٥٨ .

((١٣٥)) ينظر: تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٤٢، والنكت الطريفة : ص٤٦، وعمدة الرعاية على شرح الوقاية : ٤/ ١٧٠.

((١٣٦)) صحيح البخاري بهامش فتح الباري : ١٢ / ١٨٩، برقم (٦٨٢٧، ٦٨٢٨) .

((١٣٧)) بداية المجتهد ونهاية المقتصد : ٢/ ٥٦٤، حاشية الدسوقي : ٤/ ٤٩٧ .

((١٣٨)) ينظر: حاشية الدسوقي : ٤/ ٤٩٧، وبداية المجتهد : ٢/ ٥٦٦، وإعلاء السنن : ١١/ ٥٦٨ .

((١٣٩)) ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٩ .

((١٤٠)) ينظر: حاشية الدسوقي : ٤/ ٤٩٧، وإعلاء السنن : ١١/ ٥٦٩ . ٥٧٠ .

((١٤١)) سورة النور : من الآية (٢) .

((١٤٢)) ينظر: فتح القدير : ٦/ ٢٧، وشرح العناية على الهداية بهامش فتح القدير : ٦/ ٢٦، والكفاية شرح الهداية بهامش فتح القدير ٦/ ٢٦ .

((١٤٣)) ينظر: نيل الأوطار : ٧/ ٥ .

((١٤٤)) أخرجه أبو داود في باب إذا أقر الرجل بالزنا، ولم تقر المرأة من كتاب الحدود، برقم (٤٤٦٦) .

((١٤٥)) أخرجه أبو داود، برقم (٤٤٦٧) .

((١٤٦)) أخرجه البخاري، برقم (٢٥٥٥)، ومسلم برقم (١٧٠٣) .

((١٤٧)) سورة النساء : من الآية (٢٥) .

((١٤٨)) ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٦، والنكت الطريفة : ص٤٦ .

((١٤٩)) إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٦ .

((١٥٠)) رواه الطحاوي : ٢/ ٧٩، وسنده صحيح . ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٧٠ .

((١٥١)) ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٧٠ . ٥٧١، والنكت الطريفة : ص٤٦ .

((١٥٢)) نصب الراية : ٣/ ٣٣١ .

((١٥٣)) إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٣ .

((١٥٤)) ينظر: إعلاء السنن : ١١/ ٥٦٢، تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٤٢، وعمدة الرعاية على شرح الوقاية : ٤/ ١٧١

((١٥٥)) المغني : ١٢/ ١٥٨ .

((١٥٦)) ينظر: تكملة فتح الملهم : ٢/ ٢٤٢، وعمدة الرعاية على شرح الوقاية : ٤/ ١٧٠ .

((١٥٧)) أخرجه عبد الرزاق، برقم (١٣٣١٣)، ومحمد في كتابه الآثار : ص١٠٧ .

((١٥٨)) ينظر: المغني : ١٢/ ١٥٨ .

((١٥٩)) شرح مختصر الطحاوي : ٦/ ١٦٣ . ١٦٤ .

الأخلاق السياسية عند ميكيافيلي..
رؤية نقدية

د.نهاوند علي العلوي

كلية الاداب / قسم الفلسفة

nhawand.s@coart.uobaghdad

الأخلاق السياسية عند ميكيافيلي.. رؤية نقدية

د.نهاوند علي العلوي

ملخص البحث:

هذا البحث يتناول فلسفة مكيافلي السياسية، ويدافع عنه من الاتهامات التي تصوره كمروج للشر في السياسة. يقدم البحث مكيافلي كفيلسوف واقعي، يرى أن السياسة لها أخلاقها الخاصة، وأن الغاية الأسمى للسياسة هي الحفاظ على السلطة والدولة. يشرح البحث كيف يستخدم مكيافلي عملية التمثيل السياسي، ليجعل الدولة تظهر بمظهر مبدئي، ولكنها تتصرف بحسب المصلحة. يبرز البحث أن مكيافلي يعتبر أن قوة الدولة تنبع من قوة قوانينها، وأن البرغماتية التي ينادي بها مكيافلي هي وسيلة لتحقيق قوة الدولة ووحدتها. يختم البحث بالتأكيد على تأثير أفكار مكيافلي في الفكر السياسي الحديث، وعلى روح الواقعية السياسية التي تجاوزت النظريات السياسية الأخرى.

الكلمات المفتاحية : الأخلاق السياسية, ميكيا فيلي, النظرة النقدية, الخير العام, العدالة, الحرية, السيادة الشعبية, السلطة السياسية, المجتمع المدني.

Political ethics according to Machiavelli...a critical vision

Dr. Nahawand Ali Al-Alawi
College of Arts/Department of Philosophy
nhawand.s@coart.uobaghdad

Abstract

This research deals with Machiavelli's political philosophy, and defends him from the accusations that portray him as a promoter of evil in politics. The research presents Machiavelli as a realistic philosopher, who believes that politics has its own morality, and that the highest goal of politics is to preserve the power and the state. The research explains how Machiavelli uses the process of political representation, to make the state appear principled, but act according to the interest. The research highlights that Machiavelli considers

that the strength of the state stems from the strength of its laws, and that the pragmatism that he calls for is a means to achieve the strength and unity of the state. The research concludes by emphasizing the impact of Machiavelli's ideas on modern political thought, and on the spirit of political realism that surpassed the other political theories

Keyword: Political ethics, Mikia Fili, Critical view, Common good, Justice, Freedom, popular sovereignty, Political power, Civil society.

مقدمة

يعرض ميكيافيلي في كتابه *الأمير* مجموعة المسائل المتعلقة بالتاريخ والسياسة وكيفية تفاعلهما. يُطرح السؤال حول كيفية استخدام السياسيين للتاريخ كمصدر للعبر والدروس الضرورية. كما يُستفسر عن الدرجة التي يمكن للتاريخ أن يكون فيها مرشدًا ومثالًا يُحتذى به للسياسيين لاختيار أفضل النماذج للاستفادة منها. بالإضافة إلى ذلك، يُثار تساؤل آخر حول العلاقة بين السياسة والميتافيزيقا، وكيف نجحت النظرية السياسية لمكيافيلي في فصل وربط السياسة بالميتافيزيقا. يُناقش أيضاً كيف تتطلب الضرورة السياسية أحياناً التضحية بالمبادئ الأخلاقية لصالح المصلحة العليا للدولة. وعلى أساس فكرة أن للسياسة أخلاقها الخاصة، يُطرح السؤال: هل المصلحة هي المبدأ الأساسي للعمل السياسي؟ هناك أيضاً مسألة تتعلق بصورة السلطة التي تتطلب من الحاكم أن يظهر بأخلاق حتى وإن لم يكن كذلك، ومسألة العنف كممارسة واقعية تفرضها الضرورة السياسية. وأخيراً، سنناقش تأثيرات الفكر المكيافيلي.

قبل الخوض في هذه المسائل، سنبدأ بالنظر في الأساس الإبستمولوجي للفكر المكيافيلي في نظريته السياسية، والتي تقوم على الواقعية السياسية المستندة إلى التمثيل السياسي وأخلاقيات الضرورة السياسية. يرى مكيافيلي أن دور الأمير، أو الفاعل السياسي في سياقنا المعاصر، هو دور مزدوج يتطلب معرفة عميقة بطبيعة الشعب الذي يحكمه (Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 8). يجب أن يكون الأمير جزءاً من الشعب ليفهمه جيداً، وفي الوقت نفسه يجب أن يتميز عنه ليقدم نفسه كقائد. يُشبه

مكيافيلي هذه العلاقة بالرسام الذي ينظر إلى الجبال من الأسفل وإلى السهول من الأعلى، مما يُمكّنه من رؤية الصورة الكاملة. لتحصين دولته، يجب على الأمير أن يتحلى بأخلاق تفرضها الضرورة السياسية، حيث تُحدد الأفعال الناشئة عن موقعه في السلطة الأخلاق، وليس معياراً خارجياً. القوانين التي تُوجد يجب أن تكون نابعة من الضرورة السياسية وليس من مفاهيم متعالية. الهدف الأساسي هو الحفاظ على السلطة، ولتحقيق ذلك، يجب على الحاكم أن يتبع أخلاقيات الضرورة السياسية. للإجابة عن المسائل الرئيسة والمتعلقة بها، سنقسم النقاش إلى خمسة محاور رئيسية وخاتمة:

١. السياسة والتاريخ
٢. السياسة والسلطة
٣. السياسة والميتافيزيقا
٤. السياسة بين المبادئ والبراغماتية
٥. مسألة العنف السياسي
٦. الخاتمة.

السياسة: تُعرّف السياسة بأنها ما يتركّز على بعض أهم الحجج الأساسية في علم السياسة والمفاهيم المرتبطة به. (Stephen Tansey and Nigel Jackson, Essentials of Political Science, 1995, 317 pp.)

الأخلاق: تُعرّف الأخلاق في اللغة بأنها جمع كلمة "خُلُق"، وهي تشير إلى السجية والطبع والفطرة والطبيعة والعادة، ويمكن أن تكون هذه الصفات حسنة أو سيئة. (Tarjaman dictionary)

يُعتبر نيكولاس مكيافلي رائداً للنهضة السياسية الحديثة، نظراً لتمكنه من إحداث فصل إبستمولوجي (Laurence Hansen-love, La philosophie de A à Z, Hatier, Paris, 2011, page 49.) بين النظرة التقليدية للسياسة والرؤية المعاصرة التي تربطها بالأخلاق والدين والميتافيزيقا. وبناءً على ذلك، قدم مكيافلي تصوراً جديداً لمفهومي السلطة والدولة، وهذا التصور له تأثيرات ممتدة عبر التاريخ. حيث كانت الأخلاق في العصور القديمة والوسطى تُشكل الإطار الأساسي لنظريات العمل السياسي

بهدف تحقيق الكمال الأخلاقي المتجسد في السعادة والفضيلة، فإن مكيافلي قد حصر السياسة بأخلاق ذاتية (يشير مفهوم "الأخلاق الذاتية" إلى أن الأفعال الأخلاقية لا تُقيّم بناءً على معايير ومقاييس خارجية تُحدد ما إذا كانت أخلاقية أم لا. بل يعني أن الأفعال الأخلاقية تولّد من ذاتها معايير داخلية تُستخدم لتقييم مدى أخلاقيتها.)، بحيث أصبح المعيار في العمل السياسي معياراً داخلياً (The previous source, p. 224)، وليس خارجياً كما كان يُنظر إليه في الفلسفات القديمة؛ أي أن الأخلاق السياسية تُفرض من داخل اللعبة السياسية نفسها، وهي أخلاق تُؤكد بالضرورة من خلال العمل السياسي نتيجة لتضارب المصالح بين القوى المختلفة في المجال السياسي، ومن هنا يمكن استنتاج وجود إرادات خفية تسعى لتحقيق مصالحها من وراء العمل السياسي. وعليه، يجب على الأمير أو الحاكم أن يدرك هذه الحقيقة جيداً ويستخدم جميع الوسائل المتاحة له للسيطرة على السلطة والحفاظ عليها، مثل التظاهر بالتدين، حب السلام، الكرم، الشجاعة، القوة، الهيبة... إلخ، وهذه من الفضائل التي ستساعده على البقاء في السلطة، وكذلك الرذائل مثل القسوة، الوحشية، البخل...؛ لأن التعامل مع السلطة بالنسبة لمكيافلي يتطلب القدرة على التمثيل السياسي؛ أي أن يكون الحاكم ماهراً في أداء دوره في المسرحية السياسية التي يلعب فيها الدور الرئيسي؛ وذلك بتحديد الهدف الواضح وهو السلطة، التي تتطلب حاكماً يتقن قواعد العمل السياسي؛ لأنه إذا كان الهدف الأسمى هو امتلاك السلطة والحفاظ عليها، فإنه يجب على الحاكم أن يتقن قواعد اللعبة السياسية.

السياسة والتاريخ:

من وجهة نظر مكيافيلي، يجب أن يلعب التاريخ والزمن دوراً محورياً في السياسة، حيث يُتوقع من الفاعل السياسي أن يستخلص الدروس والعبر من التجارب السياسية الماضية والحالية ليدعم بها استمرارية حكمه. يرى مكيافيلي أن الأمراء الذين حققوا إنجازات كبيرة قد استفادوا من دروس التاريخ في توجيه سياستهم (Octave Larmaganc-Matheron, philosophie magazine, Machiavel, comment le pouvoir se prend, se garde ou se perde, Hors-série, page 17)،

وغالباً ما استخدموا الخداع والمكر للوفاء بوعودهم. يُظهر التاريخ أن السياسيين يجب أن يستفيدوا من الخبرات المكتسبة لتحديث أساليبهم السياسية باستمرار، وتجنب تكرار الأخطاء لتحسين مسارهم السياسي. يُشير مكيافيلي إلى أهمية النماذج التاريخية مثل الإسكندر السادس وهانيبال بينتيفوجليو(Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 90)، ويُحذر من تقليد النماذج الفاشلة. يُعتبر الاستفادة من الدروس التاريخية وتقليد النماذج الناجحة أمراً ضرورياً للحفاظ على السلطة وعدم إساءة استخدامها. يُؤكد مكيافيلي على أن السياسي يجب أن يتعامل مع الشر والخير بناءً على النتائج الإيجابية المحتملة وليس بناءً على طبيعتهما الأخلاقية.

يُظهر النص المكيافيلي تكراراً للأشخاص والأحداث والنماذج، وهو ما يُعتبر تأكيداً على أهمية النموذج المُقدم. يُعد الواقعية السياسية والمكر والخديعة جزءًا لا يتجزأ من ميدان السياسة، ويجب على الفاعل السياسي أن يتبع هذا النهج للحفاظ على السلطة. يُعتبر الإسكندر السادس نموذجاً للسياسي الذي يستخدم الخداع للحفاظ على سلطته، ويُشجع مكيافيلي على تقليده. من ناحية أخرى، يُشير إلى الأمراء الذين فشلوا في الحفاظ على سلطتهم، مثل ماركوس أوريليوس وأبنائه. وتُعتبر العلاقة بين السياسة والتاريخ تفاعلية، حيث يجب على السياسي الاستفادة من التجارب المحيطة به، وتقليد النماذج الناجحة وتجنب الفاشلة للحفاظ على السلطة وعدم إساءة استخدامها. يُعد الفعل السياسي الممتد عبر التاريخ جزءاً لا يتجزأ من مسيرة الفاعل السياسي، ويجب عليه ألا يغفل عنه.
ميكيافيلي يُظهر تردداً وتقلباً في تصوره لمدى تأثير الإنسان في التاريخ، ويخلص إلى أن دور الله في التاريخ ليس أساسياً، ممتزجاً بين الطبيعة والإرادة الإلهية، ومنح قوانين الطبيعة سيطرة كاملة، كأنها إله نشط وقوي. ويتساءل ميكيافيلي حول إمكان البشر القدرة عموماً على التأثير الواعي في سير التاريخ؟ ويطرح هذا السؤال بغرض عملي، قائلاً في "الأمير": "أي دورٍ للقدر في الأمور الإنسانية؟"، ويعرّف "القدر" بأنه كل ما هو خارج عن إرادة الإنسان، موضحاً: "لست أجهل مطلقًا بأن كثيرًا من الناس فكروا وما زالوا يفكرون بأن الله والقدر يُدبران أشياءَ هذا العالم بطريقة لا يتمكَّن معها كلُّ التعقل الإنساني من توقيف مسارها أو تنظيمه، ومن ثَمَّ يمكن الاستنتاج بأنه من غير المُجدي الاهتمام

بذلك بكثيرٍ من المشقة، وأن الأمر لا يستدعي سوى الإذعان وترْك كل شيء يسير حسب القدر"، بعد التفكير في هذا الموضوع عدة مرات، يمكن جزئياً الركون إلى هذا الاعتقاد، ومع ذلك، لا يمكن أفتراض أن حرية الاختيار لدينا تصبح عديمة القيمة، بيد أنه قد يكون صحيحاً أن القدر يتحكم في نصف أعمالنا، لكنه يترك النصف الآخر تحت تصرفنا تقريباً.

وفيما يتعلق بالدور الذي يمنحه ميكيافيلي للطبيعة التي يُشبهها بـ(الإله)، يُشير إلى أن الإرادة الإنسانية مقيدة بعوامل طبيعية مثل الغرائز والميول الطبيعية التي لا يمكن مقاومتها، كما هو الحال مع سقوط الحجر الذي تحكمه الجاذبية والثقل. وبينما يكاد يكون دور الله في التاريخ معدوماً عند ميكيافيلي، نجد أن الفاعلية الإنسانية أيضاً هامشية؛ فهي خاضعة لغرائز ميكانيكية مهيمنة ولقوانين طبيعية، الإنسان جزء من الطبيعة ولا يستطيع التحرر من قوانينها، وهو حر فقط فيما يخص قدرته على التصرف بناءً على قراراته الشخصية، الحرية لا تعني الانعتاق من القيود الطبيعية (Max Horkheimer, The Beginnings of Bourgeois Philosophy of History, Translation: Muhammad Ali al Yusufi, p. 12, First Arabic Edition, Digital Copy, 1981).إذاً، الطبيعة وليس الله أو الإنسان، هي القوة الأكبر في التاريخ البشري، وبالتالي يتقدم التاريخ بشكل ميكانيكي فيزيائي، وتُعتبر الدولة في السياق الإنساني (القوة) الموازية لقوى الطبيعة في السياق الكوني! ويذكر ميكيافيلي في إحدى رسائله:

"إن الطبيعة مثلما أعطت الناس وجوهًا مختلفة، وهبَتهم أيضًا عقلاً مختلفًا وأفكارًا مختلفة، وينتج عن ذلك أن كل شخص يتصرف وفقًا لعقله وفكرته" ويعود الخلل في تصور ميكيافيلي للتاريخ إلى جعل هذا النمط الخاص "للتفكير والإحساس" مرتبطاً بعوامل طبيعية ثابتة عبر التاريخ دون الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الاجتماعية. ووفقاً لمفهوم العلم الحديث، فإن ما هو ثابت نسبياً فقط هو الذي يمكن تفسيره، وبما أن الذرات تُعتبر عناصر ثابتة، فقد أصبح هذا الاعتقاد أداة تفسيرية للفيزياء، وبالمثل، تُعتبر طبائع الإنسان لدى ميكيافيلي آخر دليل يسمح بتفسير مسار التاريخ؛ لأنها تنبع من عناصر نفسية ثابتة: "الغرائز والأهواء التي لا تتغير" (The previous source) مكيافيلي لم

يخطئ فقط في افتراضه بأن طبيعة الأفراد الفاعلين في التاريخ تبقى متطابقة، بل أغفل أيضًا الروابط بين الظروف الاجتماعية وكيفية الحفاظ على بعض الخصائص النفسية أو تغييرها. باستثناء هيغل، لم يتجنب معظم الفلاسفة في العصر الحديث هذا الخطأ. اليوم، يُنظر إلى علم نفس الأعماق على أنه يفسر الحياة النفسية للفرد كنتاج للظروف الخارجية. تُعتبر الأسرة من أهم هذه العوامل الخارجية، ولكنها تتغير بحسب السياق التاريخي والوضع الاجتماعي لأعضائها. هناك أنماط سلوكية ظلت نسبيًا ثابتة حتى الآن، ولكن القدرة على تفسير كيفية ارتباط هذه الطبائع بالعلاقات الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد ويتطور ضمنها أصبحت ممكنة اليوم بشكل أوسع. لذلك، يصعب إنشاء أنثروبولوجيا فلسفية، أو نظرية حول طبيعة الإنسان الخاصة، تقدم دلائل نهائية على مفهوم الإنسان الذي لم يتغير عبر التاريخ. وعلى الرغم من أن هذه المحاولات ما زالت في مرحلة البحث والنتائج التجريبية، ولا يمكن تجاهل طابعها المؤقت، إلا أنها تساهم في رفع مستوى القضايا والنتائج فوق مجال العلم المتخصص وتساعد في البحث عن الروابط الحقيقية. كما تقربنا هذه المحاولات من تحديد مفهوم الإنسان الذي تتضمنه نظرياتنا التاريخية والاجتماعية. لا يمكننا الحديث عن جوهر الإنسان إلا من خلال تجلياته. والتصريحات النهائية حول جوهر الواقع تتعارض مع الطبيعة الاحتمالية التي يجب أن تتسم بها أي توقعات مبنية على الأحداث الفعلية. ويمكننا اليوم تجنب النظرة الأنطولوجية التي تقول بثبات النفسية البشرية دون التخلي عن استخدام علم النفس كأداة للتفسير التاريخي. وينظر ميكيا فيلي إلى الأحداث التاريخية كعمليات تطور طبيعي، متمسكاً برغبته في تفسير الأحداث بطريقة سببية محدودة، مستنداً إلى الضرورات المادية والعوامل الطبيعية التي تحكم الأشخاص المشاركين في النزاعات السياسية. لكن هذا الادعاء لا يصمد أمام التدقيق. فعندما ننظر إلى الكون ككل، لا يمكن إنكار أن العلم يهدف إلى تفسير كل عملية تطور بناءً على قوانين محددة تنبثق من شروط معروفة مسبقاً، ومن المعقول أيضاً محاولة فهم الظواهر التاريخية ضمن تعقيداتها السببية. الاعتراض على النزعة الطبيعية يفترض بشكل دوغمائي وجود اختلاف في المنهجية قبل التجربة، سواء كان ذلك ينطبق على الطبيعة أو التاريخ. وبناء النقد على مفهوم النزعة الطبيعية بهذا المعنى يعني رفض

أي دراسة مثمرة للعلاقات التاريخية. الاعتقاد بأن أفعال الناس غير مشروطة بشكل ظاهري وتحويلها إلى حقيقة جوهرية هو خطأ يقارب إلى حد كبير الخطأ الذي نوقش في فلسفة مكيافيلي.

يؤكد مكيافيلي بنفسه أن إرشاداته تستهدف كلاً من الأمراء والجمهوريين، مقدماً بحيادية نصائح لكل من مصالح الأمراء والتكتيكات التي ينبغي على أعدائهم اتباعها للإطاحة بهم، وأحياناً ضمن نفس الفصل. يقدم مشورته للحكومات وكذلك للمتآمرين ضدها. إذا كان قد اختار هذا الأسلوب، فهل يعني ذلك أنه كان مهتماً فقط بديناميكيات القوة في المجتمع؟ هل كان متأثراً بالصراع على السلطة كتجسيد للحياة، متجاهلاً جميع العواقب، ومدفوعاً فقط برغباته الشخصية؟ هذا ما فهمه البعض عن مكيافيلي تحت تأثير فلسفة الوجود الحديثة. يبدو النداء الحماسي لاستقلال إيطاليا في الفصل الأخير من "الأمير" كأنه يعبر عن حماسة غير محسوسة أمام قوة حيوية. ومع ذلك، حتى لو لم يكن هذا التصور خاطئاً تماماً من الناحية النفسية، فإنه يقلل من الأهمية الموضوعية لأفكار مكيافيلي.

على الرغم من التناقضات الظاهرة، لا يوجد لدى مكيافيلي سوى هرم قيمي واحد يعتبره طبيعياً ومسلماً به، ولا يشكك فيه ويعبر عنه بوضوح. لا يقدم نصائحه للملوك والحكام الجمهوريين لمصلحتهم الشخصية؛ بل يهدف إلى تحقيق القوة والعظمة وترسيخ الدولة البرجوازية (Max Horkheimer, Marx Horkheimer, Translation: Muhammad Ali al-Yusufi, p. 17, Dar al-Tanweer, 1982). وعلى الرغم من الغوص في تفاصيل الأحداث السياسية في إيطاليا خلال عصر مكيافيلي ومشاركته الشخصية في السياسة، إلا أن القليل فقط تمت مناقشته حول النتائج النظرية الهامة لتجاربه. هذه النتيجة تتعلق بفهمه أن ازدهار المجتمع يعتمد على تطور العلاقات الاجتماعية وإزالة العوائق التي تحول دون تقدم البرجوازية في التجارة والصناعة وحرية القوى الاقتصادية – وهذا التطور لا يمكن ضمانه إلا من خلال دولة قوية. استخلص هذا الدرس ليس فقط من عمله الدبلوماسي ومشاركته في الحروب الداخلية لفلورنسا، بل وجد تأكيدات له في التاريخ ككل، وخاصة في الفترة التي شهدت ازدهار روما القديمة. ولا

تعتبر السياسة في نظر مكيافيلي المهمة الأنبل للمفكر إلا إذا كانت الدولة هي الشرط الأساسي للتطور البرجوازي للفرد والمجتمع.

في الحقيقة، استخدم مكيافيلي أساليب السيطرة التي استقاها من التاريخ في السياسة، لكنها لم تكن تهدف عادةً إلى تحقيق أهداف نبيلة. يشرح مكيافيلي في الفصل الثامن من "الأمير" أن الأمير قد يخل بالمعاهدات ولا يلتزم بوعوده، ويوضح أن الدين كان يُستخدم دائماً للحفاظ على هيمنة الطبقات الحاكمة. يسخر من المقارنة بين مزايا الديانة المسيحية والوثنية، ويعتبر الإبادة الجماعية للشعوب أحياناً وسيلة مقبولة في ظروف معينة. يؤكد أن الأمور المقدسة والجرائم الشنيعة كانت دائماً أدوات في يد الحكام، مما يشكل فلسفة تاريخية ذات مغزى عميق. الخطأ الذي وقع فيه مكيافيلي، والذي تفاقم مع مفهوم حق الدولة فيما بعد، هو تبريره لأساليب السيطرة التي كانت ضرورية في عصره وبلاده لصعود البرجوازية. إسناد قيمة دائمة لما هو صالح لفترة مؤقتة يعد عيبًا في فلسفة التاريخ الحديثة.

السياسة والسلطة:

مفهوم السلطة عند ماكيافيلي يدور حول فكرة الهيمنة والسيطرة، حيث يقدم مجموعة من الخيارات للحاكم للتعامل مع التحديات المختلفة. يحاول ماكيافيلي بذكاء تجنب المواجهات المباشرة بين الأمير ورعيته، معتمداً على حسابات منهجية تأخذ مساراً خارجياً يتمثل في السيطرة على شعب أو بلد آخر. يضع الأمير خياراته الثلاثة التي تتضمن تجريد الآخر من أي قوة محتملة، أو الإقامة في مناطق التوتر للتعامل السريع مع المشكلات، أو الاكتفاء بأخذ الجزية كدلالة على الولاء دون المساس بالقوانين والأعراف السائدة.

يبحث السياسي عن ضمانات لفرض السلطان والهيمنة، متجهاً نحو التبشير بالسيطرة من خلال إرساء منطق المواجهة المباشرة، يقول: "إهدم أو تكون أنت عرضة للتهديم" (Machiavelli, 2002 77). يجب على من يتعرض للاحتلال أن يسعى لنيل استقلاله وحريته، مستدعياً الأعراف والتقاليد والمفاهيم الأساسية السائدة. ولتسهيل مهمة

الهيمنة، يرى ماكيافيلي أن السبيل يمر عبر تفريق الشعب وإضعاف إرادتهم في اختيار قيادة قوية. ويتوقف ماكيافيلي أيضاً عند النموذج الجمهوري، مشيراً إلى حيويته وتمسكه بالحرية. يقدم نصيحته لمواجهة هذا النموذج بخيارين: إما التدمير التام أو الإقامة المباشرة وإحكام السيطرة والمراقبة. هذه النصائح تعكس فهم ماكيافيلي العميق للسياسة والسلطة، وتظهر رؤيته للهيمنة كأداة للحفاظ على النظام والاستقرار.

مفهوم السلطة عند ماكيافيلي يعتبر من المواضيع الأساسية في الفكر السياسي، وهو يركز على الواقعية السياسية والفعالية في الحكم. يؤكد ماكيافيلي على أهمية القوة والمكر في الحفاظ على السلطة وتوسيعها. يعتبر أن الحاكم يجب أن يكون قادراً على التكيف مع الظروف المتغيرة واستخدام جميع الوسائل المتاحة لضمان بقائه في السلطة. يشير ماكيافيلي إلى أن الحاكم يجب أن يكون "أسداً" لإخافة الذئاب، و"ثعلباً" للتعرف على الفخاخ. الأسد يرمز إلى القوة والشجاعة، بينما الثعلب يرمز إلى الدهاء والمكر. يجب على الحاكم أن يكون قادراً على استخدام القوة عند الضرورة، ولكن أيضاً أن يكون ماكراً وحذراً لتجنب الأخطار. وفقاً لماكيافيلي، الغاية تبرر الوسيلة. يعني هذا أن الحاكم يجب أن يكون مستعدا للقيام بأي شيء للحفاظ على السلطة، حتى لو كان ذلك يعني اللجوء إلى العنف أو الخداع. يجب على الحاكم أن يكون مرناً وأن يتجنب الأخلاقيات الثابتة التي قد تعيق قدرته على الحكم بفعالية. في النهاية، يعتبر ماكيافيلي أن الحفاظ على السلطة والاستقرار هو الهدف الأسمى للحاكم، وأن جميع الوسائل مبررة في سبيل تحقيق هذا الهدف.

يقدم ماكيافيلي نظرة واقعية وعملية للسياسة، مع التركيز على النتائج بدلاً من الأخلاقيات المثالية."قد يتبنى البعض مبدأ أن النتائج تبرر الوسائل دون النظر إلى الأخلاقيات أو الشرعية. ومع ذلك، يجب علينا التساؤل: هل يمكننا استبعاد هذا المبدأ من حياتنا واعتباره خاطئاً بشكل قاطع؟ من الواضح أن الشخص ذو الأهداف النبيلة يسعى أولاً لاستخدام الوسائل الأخلاقية والمشروعة، بينما الشخص ذو النوايا السيئة لا يتردد في استخدام أي وسيلة لتحقيق أهدافه الضارة، بغض النظر عن الأضرار التي قد تلحق بالمجتمع. من المهم التمييز بين مبدأ "الغاية تبرر الوسيلة" والقاعدة الشرعية "الضرورات

تبيح المحظورات". مبدأ "الغاية تبرر الوسيلة" لا يخضع لشروط أو معايير، وقد فسره ماكيافيلي بطريقة تظهر عدم تقييده بأي شروط. بينما القاعدة الشرعية "الضرورات تبيح المحظورات" مقيدة بشروط وضوابط شرعية تجعل المحظور مباحاً في حالات معينة. على سبيل المثال، يجوز التظاهر بالكفر تحت الإكراه شريطة ألا يكون الكفر في القلب، وكذلك التورية والكذب في سبيل الإصلاح بين الناس في حالات محددة. لذا، يمكننا تعديل المبدأ الأول لنقول: إن النتائج (قد) تبرر الوسائل إذا كانت الأهداف نبيلة والوسائل مشروعة، ويجب أن تكون الوسائل المشروعة مقيدة وتتبع الضرورات التي تبيح المحظورات.

ميكيافيلي لاحظ أن تحديات السياسة والمجتمع تشبه الأمراض؛ فهي صعبة الكشف في البداية لكن يسهل علاجها، بينما تصبح سهلة الكشف لكن صعبة العلاج في مراحلها المتقدمة. إنها حكمة ثمينة لا تفقد قيمتها مع مرور الزمن؛ فلنتضرع إلى الله أن يمنحنا الحكمة لنتمكن من التشخيص الدقيق مبكرًا، وأن نتحمل العلاج اللازم في المراحل المتأخرة. عاش ميكيافيلي في عصر ما قبل الديمقراطية الأوروبية، وسعى لإرشاد الأمراء للنجاح في زمانهم؛ ومن بين ما كتبه أن الرجل المسلح لا يخضع للأعزل بإرادته؛ ولا يبقى الأعزل آمناً بين جنوده المسلحين؛ وأن الجنود لا يحترمون أميراً جاهلاً بالشؤون العسكرية، ويجب على الأمير أن يستمر في التدريب العسكري، وأن يشغل وقته بالأنشطة البدنية القاسية، ويعود جسده على التحمل والجهد. هذا يفسر لماذا درس ملوك وأمراء أوروبا في الأكاديميات العسكرية، ولماذا كانت الحرب مهنتهم، ولماذا كانوا يظهرون دائماً في الزي العسكري. كان ذلك في زمن كان فيه الأمراء يمارسون الصيد وتسلق الجبال والتخييم في البرية، ولم تكن لديهم رفاهية ممارسة الجولف، وهي لعبة السلام والرخاء التي لم تأت إلا فيما بعد.

ميكيافيلي أشار إلى أن النخب تتنافس على السلطة وتقوض حكم بعضها البعض، وأن نجاح الأمير يعتمد على السيطرة على النخب وإرضاء العامة وكسب مودتهم. فصّل بين سياسة النبلاء وسياسة الشعب، فمن يصل إلى الحكم بدعم النبلاء يجب أن يتحمل منافستهم واحتفاظهم بسلطات تقلل من سلطته، وربما يواجه تحديهم وانقلابهم عليه. أما الشعب فيختلف الأمر بالنسبة لهم، فهم يسعون فقط إلى العدالة. في

علاقاته مع المنافسين، يجب على الأمير ألا يلتزم بعهد إذا كان الوفاء به يتعارض مع مصلحته، وألا يستمر في الوفاء بوعد إذا انتهت الأسباب المبررة له، وليس من الصعب إيجاد الأعذار المقبولة لتبرير عدم الوفاء بالعهد. اللين مضر ويؤدي إلى الفوضى، وهناك الكثير من الأشخاص الطيبين الذين يعرفون كيفية تجنب الأخطاء أكثر من معرفتهم بكيفية تصحيح أخطاء الآخرين ومعاقبتهم عليها لمنع تكرارها. للانتصار على الخصوم قواعد، ومن نصائح ميكيافيلي أن تنتصر على خصمك لكن تجنب إهانته؛ فحتى المصالح الجديدة لا تمحو آثار الإهانات القديمة. ومن نصائحه أيضاً أن احترام الممتلكات ضروري، فقد يغفر الناس لقاتل أبيهم لكن لن يغفروا له إذا حرمهم من ميراثهم. إذا أردت الفوز بتعاون الخصم، فعليك مساعدته على ادعاء النصر، حتى لو كان في الواقع قد قدم تنازلات كبيرة. تجنب إهدار كرامة الخصم، ولا تتصرف بطريقة تجبره على التناقض مع مبادئه ومصالحه. احفظ ماء وجه الخصم وكرامته، فكلما ابتعدت الكرامة عن حسابات السياسة، كان التوصل إلى اتفاق أسهل. لسياسة الناس قواعد تختلف عن سياسة النخب، والأمير الناجح لا يخلط بينهما. الناس يقاومون كل جديد ولا يقبلونه إلا بعد التجربة. إذا كان لا بد من اتخاذ قرارات صعبة، فمن الأفضل أن تأتي دفعة واحدة، لأن ذلك أقل ضرراً من تكرار الأحداث التي تبقى آثارها لفترة طويلة؛ أما المزايا فيجب تقديمها تدريجياً، ليستمتع الناس بها ويشعروا بفوائدها.

يمكن تبسيط فكر مكيافيلي بأن إدارة الشعوب والجماعات تختلف عن إدارة الأفراد، وتتمركز الاختلافات الأساسية حول الحفاظ على العهود والمعاهدات، والإجراءات الأمنية الواجب اتخاذها من قبل كل حكم جديد سواء كان ملكياً أو جمهورياً، وأخيراً الدين. من الضروري التعامل مع كل من هذه النقاط بشكل منفصل قبل الخوض في المبدأ الأساسي الذي يستند إليه مذهب مكيافيلي. يجب الإشارة إلى أن مكيافيلي لا يدعي أن القواعد التي تنطبق على الأفراد لا يمكن تطبيقها على الحكام والمحكومين بشكل عام. ما يؤكده هو أنه على الرغم من الحاجة إلى الالتزام بهذه القواعد بشكل عام، هناك حالات وظروف لا تصلح فيها هذه القواعد للتطبيق ويجب تجاهلها، وهذه الحالات كانت شائعة جداً في عصره. يقدم الأدلة على وجهة نظره من خلال الأمثلة التي يرى أنه يجب التركيز

عليها في كل نقد يقوم به، ويعتبر النكث بالعهود والمعاهدات جزءاً مما يسميه مكيافيلي بالدهاء والحيلة. وفي رأيه، النقيض للخداع هو الاستقامة، لكن العالم كما يراه، خُلق بطريقة لا يمكن لأي حاكم أن ينجح فيها إلا إذا كان يجمع بين القوة والمكر، أي استخدام القوة والحيلة وفقاً لمتطلبات الظروف والأوضاع.

لا شك أن مكيافيلي استلهم فكره هذا من شيشرون الذي قال:"ان من يتشبه بالاسد دائماً لا يدري ما يفعله. فليس من واجب الحاكم العاقل ان يحافظ على اتفاقاته، إذا كان الحفاظ عليها يؤدي إلى الاضرار به، أو إذا كانت الاسباب التي دفعته إلى عقدها، لم تعد صالحة وقائمة"(Niccolò Machiavelli, Translation: Khairy Hamid, Machiavelli's Discourses, p. 129, 1st edition). ولو كان مكيافيلي يستخدم مصطلح "الحيلة" وحده ليعني به التحلل من المعاهدات بناءً على أساس تقني فقط، لما كان هناك استثناء كبير لما يقوله. ولكنه يعني أكثر من ذلك، فهو يرى أن الشخص يجب أن يظهر التزامه بالقانون بحرفيته بينما يتلاعب بمعانيه وأهدافه. وبالطبع، ينطبق هذا على المعاهدات والاتفاقات والعقود، حيث يقول: "لن يعدم الأمير أبداً وسائل قانونية مشروعة يتخذ منها مبرراً لتجاهله للقانون"(The previous source). وقد سار الرومان على هذا النهج دائماً وحققوا من خلاله العديد من المنافع. وكان هذا هو الأسلوب الذي اتبعوه دائماً في شن الحروب على الدول القوية التي تحترم المعاهدات. ويقول في مقالاته: "فاذا أردت مثلاً ان أشن الحرب على أي أمير، وكانت بيني وبينه معاهدة يحترم كلانا نصوصها منذ أمد ما، فاني أبحث بدلاً عن مهاجمته عن مبرر أو سبب آخر لمهاجمة أحد حلفائه، مع ادراكي التام بأن هجومي على هذا الحليف، سيؤدي إما إلى غضبه هو، وهذا ما أتوخاه، إذ تصبح الحرب محتومة، أو إلى تحايله، مما يظهر ضعفه وعدم الركون اليه" (The previous source، p١٢٩-١٣٠). بهذه الطريقة، يمكن الادعاء بأن المعاهدة ما زالت سارية من الناحية الفنية، حيث لم تُشن الحرب على أي من الطرفين الموقعين، بل على حليف أحدهما. ومع ذلك، فإن الهدف الأساسي للمعاهدة – وهو منع الحرب – قد تم تجاوزه. توضح تصريحات مكيافيلي هذه مفهوم "الحيلة" عند استخدامها بمعناها التقني، وكذلك مفهوم "الدهاء"، حيث يتطلب العثور على ثغرة قانونية

الكثير من الذكاء والدهاء. لكن للأسف، هذا ليس السياق الوحيد الذي يستخدم فيه مكيافيلي مصطلح "الحيلة"، فأحياناً يشير به إلى خرق المعاهدات والعهود بتصميم مسبق وعمد، أو اتباع أساليب الخداع الصريحة.

السياسة والميتافيزيقا:

مكيافيلي أحدث تحولاً جذرياً في الفكر السياسي، مفصلاً بينه وبين الميتافيزيقا التقليدية التي كانت تشكل إطاراً للفلسفة منذ عصر أرسطو، مروراً بالفلاسفة المسلمين وصولاً إلى توماس الأكويني. هذا التحول لم يكن انفصالاً ميكانيكياً يعزل كل جانب عن الآخر، بل كان تمييزاً واعياً يعكس نضج الفعل السياسي واستقلاله عن الميتافيزيقا التي قد تجعل مسائله أكثر تعقيداً. وبالتالي، تطورت السياسة لتشكل أخلاقياتها الخاصة من خلال عملها السياسي، مما سمح لها بالتحرر من قيود الميتافيزيقا والاعتبارات الخارجية التي قد تعيق الفعل السياسي.

مكيافيلي طور نظرة جديدة للسياسة تحدد علاقتها بالميتافيزيقا، وخاصة الدين والأخلاق الدينية التي ينبغي أن تميز الفاعل السياسي. وفقاً له، الانفصال بين السياسة والميتافيزيقا لا يعني الانفصال عن جميع أشكال الميتافيزيقا، بل فقط عن تلك التي تكون مثالية للغاية وتعيق الفعل عند محاولة تطبيقها. وبهذا، لم يعد من الضروري أن تسعى السياسة لتحقيق السعادة، بل يجب أن تتعامل بدهاء وواقعية مع الشؤون العامة. أما الدين، فهو موضوع منفصل. ويرى مكيافيلي أن أخلاقيات الفاعل السياسي يجب أن تكون سياسية، بما في ذلك الأفعال الدينية والأخلاقية، وليست محكومة بمعايير دينية أو أخلاقية خارجية. ولذلك، أزال عن السياسة الغطاء الميتافيزيقي، لكنه لم يتخل عن الدين بشكل كامل؛ لأن الدين بالنسبة له يلعب دوراً مهماً في تعزيز سلطة الحاكم. ومن المفيد للحاكم أن يظهر بمظهر المتدين وأن يكون كذلك بالفعل، خاصة أن صفة التدين تحظى بأهمية كبيرة لدى العامة الذين يحكمون بما يرونه (Nicolas Machiavel, Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XVIII, 2007 P, 86.) ويستشهد مكيافيلي بالملك الإسباني فرديناند، الذي اكتسب القوة بفضل دعم الكنيسة والشعب (Nicolas

Machiavel, op. cit., 2007, p. 106)، مما يدل على أن استخدام الدين في السياسة يمكن أن يكون له تأثير إيجابي، خاصة إذا كان يخدم مصلحة الدولة ويمكن الحاكم من السلطة.

بالنسبة لمكيافيلي، تكمن العلاقة المعقدة بين الدين والسياسة في الأداء السياسي المسرحي، حيث يجب على الحاكم إتقان هذا الفن. إذا لم يكن متديناً بطبعه، فيتوجب عليه أن يظهر بمظهر المتدين، متبنياً دين الشعب الذي يحكمه، فالحاكم هو الحامي الرسمي لدينهم. الدين يلعب دوراً حيوياً في توحيد المجتمع سياسياً واجتماعياً، ومن الضروري أخلاقياً للحاكم أن يحافظ على دين الشعب، حتى لو لم يكن متديناً بالفعل، يجب أن يظهر كذلك بكل الطرق المعروفة في مجتمعه. هذا ليس نفاقاً، بل ضرورة سياسية تتطلب من الحاكم أن يدير الشؤون الدينية للحفاظ على السلطة. يجب أن يكون الدين تحت إدارة الدولة لتجنب النزاعات السياسية على هذا الأساس. كما يجب على الحاكم أن يمتلك مهارات معينة، وإن كانت هذه المهارات ضرورية، فلا يشترط أن تكون جزءاً من شخصيته، لكن من المهم أن يظهر بمظهر الماهر؛ لأن السياسة تتطلب القدرة على التمثيل ومعرفة الجمهور.

العلاقة بين الدين والسياسة ليست انفصالاً تاماً يفصل الدين عن السياسة، وليست اتصالاً مباشراً بينهما، بل هي علاقة تشغيلية تستخدم فيها السياسة الدين لأهداف سياسية تساعد الحاكم على الحفاظ على السلطة. الدين هنا يعمل كأداة تشغيلية تمكن الحاكم من تقييم فائدة الدين لنفسه وللدولة والمجتمع، ومدى ضرره لهم. بهذا المعنى، يمكن اعتبار الدين قانوناً تستخدمه الحكومات لتحقيق مصالح سياسية، كزيارات الرؤساء والملوك لرجال الدين والعكس. إذا نظرنا إلى الأسباب وراء هذه الزيارات، سنجد أن هناك مصالح سياسية تقف خلفها. لذلك، يجب على الحاكم أن يعرف كيف يستخدم الدين لمصلحة الدولة؛ لأن هذا هو الهدف من استخدامه.

وفي النهاية يمكن القول: إن مكيافيلي يُعتبر واقعياً سياسياً، حيث ينظر إلى الطبيعة البشرية والسلطة من منظور عملي واستراتيجي، مع التركيز على كيفية تحقيق والحفاظ على السلطة. فهو لم يتطرق بشكل مباشر إلى الموضوعات الميتافيزيقية مثل

الوجود والكون والخلود، بيد أن نظرته الواقعية للسياسة تعكس فهماً معيناً للطبيعة البشرية والعلاقات الاجتماعية التي يمكن اعتبارها جزءاً من الميتافيزيقا العملية.

السياسة بين المبادئ والبراغماتية:

غيّر مكيافلي النظرة إلى العلاقة بين السياسة والأخلاق، فبدلاً من أن تكون السياسة مبنية على مبادئ أخلاقية مثالية، أو على ما يجب أن يكون الواقع، اقترح مكيافلي أن تكون السياسة واقعية وعملية، وأن تستند إلى ما هو موجود فعلاً. وبهذا، فصل مكيافلي بين الأخلاق النظرية، التي تتعلق بالقيم والمثل، والأخلاق العملية، التي تتعلق بالمصالح والنتائج. وأكد مكيافلي أن السياسي يجب أن يتبع الأخلاق العملية، وأن يلعب اللعبة السياسية بحسب قواعدها، وأن يضع مصلحة الدولة فوق كل شيء. ولتحقيق هذه المصلحة، يجب على السياسي أن يجمع بين استخدام القوانين والقوة، وأن يكون مرنا وماهراً في التعامل مع المواقف المختلفة. وأشار مكيافلي إلى أن السياسي يجب أن يكون قادراً على التحول بين شخصيتين: شخصية الإنسان (Nicolas Machiavel Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XVIII, 2007 P , 84)، التي تحترم القوانين والعقل، وشخصية الحيوان، التي تستخدم القوة والعنف. وأمثلة على هذه الشخصيتين هي الأسد، الذي يرهب الأعداء، والثعلب، الذي يتجنب الفخاخ. وأوضح مكيافلي أن السياسي الناجح هو الذي يستطيع أن يكون أسداً وثعلباً في نفس الوقت، وأن يعرف متى يستخدم كل منهما (Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 85). وأن السياسي الذي يعتمد على الأسد فقط، سيفشل في فهم السياسة، وبذلك يفقد القدرة على الصمود.

مكيافلي يعطينا مثالاً يبين أن السياسة تضم قوى مختلفة، وكل قوة لها طريقة خاصة بها، فبعضها يعتمد على قوة الإنسان، وبعضها على قوة الحيوان، وبعضها يجمع بينهما. لهذا السبب، ينصح مكيافلي الأمير بأن يستخدمهما معا بالتأكيد، ويبرز الجانب الوحشي والعنيف للفاعل السياسي، ويقول إنه يجب أن يكون أكثر عنفاً ووحشية من أن يكون إنساناً؛ لأن الجانب الإنساني لا يحمي السلطة كثيراً. وعندما يربط بين الجانب الحيواني، يقول أيضاً أنه يجب عليه أن يضم بين القوة والحيلة والغش؛ لأن السياسة

تتطلب من الفاعل السياسي أن يكون كذلك؛ أي أن يكون ذكياً ويعرف أين توجد الثغرات والضعف ليتغلب عليها ويتجاوزها، وإذا عرف ضعف خصمه أو عدوه السياسي، يجب أن يستفيد من هذا الضعف لمصلحته، ويجب أن يكون قوياً بما لديه من قوة عسكرية واقتصادية التي تجعل الخصوم يخافون منه، ولكن من يركز على الجانب القاسي في السياسة، فإنه لا يعرف كيف يفعلها، ولدينا في التاريخ السابق والحاضر أمثلة، مثل جمال عبد الناصر، صدام حسين، معمر القذافي، هؤلاء الزعماء السياسيون اعتمدوا فقط على الجانب القاسي لعملهم السياسي، ففقد عبد الناصر حرب أكتوبر ١٩٧٣، وفقد صدام حرب الكويت التي تلاها احتلال أمريكا للعراق، وفقد القذافي ليبيا في صراعه مع الشارع الليبي.

فالسياسي يحتاج إلى هذه الصفات والخصائص التي تمكنه من تشكيل صورة سياسية، تصبح طبيعته بسبب الضرورة السياسية حتى لو لم يمتلكها؛ لأن المظاهر هي التي تسيطر على العالم (Octave Larmaganc-Matheron, philosophie magazine, Machiavel, comment le pouvoir se prend, se garde ou se perde, Hors-série, page 19)، أي أنه يتقن هذه الصفات كصفات القوة والمكر، ويبرع في هاتين العمليتين خاصة صفة الثعلب، التي تجعله مداهناً كبيراً، يخدع الآخرين بسهولة، ولا يكشفون حيلته. وفي هذا السياق، يجب على الأمير أيضاً أن لا يلتزم بما يقوله ويوعده؛ لأن الوعد الذي يعطيه قد يظهر عيوبه، أو تنتهي أسبابه، فإذا كان الناس صالحين، يؤمنون بوعده، لكن إذا كانوا شريرين ولا يفيون بوعودهم مع الأمير، فهذا يدفعه إلى أن لا يفي هو أيضاً بالوعد الذي يعطيه (Nicolas Machiavel Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XVIII, 2007 P. 85). ولكن عدم الوفاء بالوعد لا يكون بالطريقة الواضحة، بل يجب تزيينه، ويمكنه التخفي والغش؛ لأن الناس غبيون ويمكن خداعهم(The previous source). فالتنازل عن الوعد ليس عشوائياً أو صدفة كما ذكرنا، بل يخضع لموازين قوى هي التي تحدد موقف الفاعل السياسي، هل يتراجع عن وعده أم لا، أي أن العامل الحاسم وراء فسخ عقد الوفاء بالوعد بين طرفين سياسيين هو المصلحة أساساً التي تجعله في ذلك الوقت، إما قوياً أم ضعيفاً في مجال

السياسة، كما فعل الرئيس الأمريكي دونالد ترامب عندما انسحب من اتفاقية باريس للمناخ؛ لأن هذه الاتفاقية البيئية تضر بمصلحة بلاده الاقتصادية، فقرر الانسحاب من الاتفاقية رغم أن الأمر يتعلق بتهديد عالمي للبشرية، لكنه أولى مصلحة بلاده على الجميع، وبهذا المعنى يرى مكيافلي أن مجال السياسة هو مجال الشر، لذلك لا يمكن الوفاء بالوعود عندما تتعارض مع مصلحة الدولة. ولذلك، يجب على الأمير أن يكون لديه بعض المهارات والكفاءات، فليس من الضرورة الطبيعية أن يمتلك هذه الخصال، خصوصاً وأن فعل السياسة يتطلب القدرة على الظهور على خشبة المسرح، وفي نفس الوقت عليه أن يعرف جمهوره.

مكيافلي ينصح الأمير بأن يبتعد عن الاحتقار والازدراء والكراهية (Octave Larmaganc-Matheron, philosophie magazine, Machiavel, comment le pouvoir se prend, se garde ou se perde, Hors-série, page 21)، لأنها تهدده، ويجب أن يظهر أعماله بشكل ينم عن العظمة، والشجاعة، والمجد، وعندما يحكم في الشؤون الخاصة لرعاياه، يجب أن تكون عقوبته قاطعة، ويصر على قراراته حتى لا يظن أحد أن يغشه، فعليه أن يبني فكرة العظمة عنه لدى الآخرين (Nicolas Machiavel, Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XIX, 2007 P, 88). فالسياسي يصنع الكراهية والازدراء لنفسه، حيث يشكل صورة عن نفسه تجعله مكروها وحقيرا لشعبه، وفي هذا الإطار يجب أن ننظر إلى عملية التمسرح السياسي، فالظهور والاختفاء هي التي يركز عليها مكيافلي أساساً، إذ يشدد على ظهور السياسي في صورة تعكس عظمته؛ أي أن يصنع لنفسه قوة تظهر من خلال عمله؛ أي أن السياسية هي صناعة الصورة أمام الجمهور. لذلك، فالاحتقار والازدراء الذي يكتسبه الأمير يكون نتيجة صناعتهما ضد نفسه من خلال أعمال، قد تكون عادية في الميدان الاجتماعي لكن للسياسة شروطها وقواعدها، ومن هذه الشروط التي يلح عليها مكيافلي هو شرط الحزم والتمسك بالقرارات التي يأخذها الأمير، لكي يعطي لنفسه صورة الأمير الحازم والقوي، وإن لم يكن هو كذلك؛ لأنه حينما يصنع هذه الصورة عن نفسه سيجبر الآخرين على احترامه واحترام المسافة بينه وبينهم، وسيخلق هيبة لنفسه. وفي السياق نفسه، على

السياسي أن يخشى وينتبه لشيئين؛ الأول متعلق بالتماسك الداخلي للدولة، والآخر متعلق بالقوى الخارجية؛ فالأمير يستطيع الدفاع عن نفسه من الثانية بالأسلحة القوية والجيدة، والأصدقاء المخلصين، فإذا كانت أسلحة جيدة يكون أصدقاء جيدون. والأحوال الداخلية ستكون هادئة، عندما لا تريد الأطراف الخارجية الاضطراب الداخلي ولا تعاني منه أيضا، وحينما تريد ذلك، فالأمير سينظم صفوفه، ولن يسمح بالاضطراب وسيواجهه، كما يجب أن يواجه رعاياه إذا كانوا يعملون لصالح القوى الأجنبية في السر، وبالتالي فعلى الأمير أن يؤمن نفسه من هذه المخاطر، بأن لا يكون مكروها ولا محتقرا؛ وذلك بإرضاء الشعب عنه (Nicolas Machiavel, Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XIX, 2007 Pag, 89)، بمعنى آخر أن يعمل دائماً على الحفاظ على التماسك الداخلي للمجتمع، ويعمل على تمنيع الجبهة الداخلية لكي يستطيع مواجهة الخارج؛ لأنه كلما كانت الجبهة الداخلية السياسية والاجتماعية منيعة وقوية، رغم ما يمكن أن تواجهه من هزات، فإن الفاعل السياسي يستطيع أن يواجه الخارج، والعكس غير صحيح، ولو كان الفاعل السياسي معتمد على أقوى الحلفاء، فإنهم لن يتركوا له الفرصة لكي يقضوا عليه، لأنه منخور من الداخل.

يمكن القول إن الازدراء والاحتقار يمثلان عاملين رئيسيين من قبل الفاعل السياسي؛ وهما القوى الخارجية، أو ما يطلق عليه في اللغة السياسية المعاصرة بالبيئة الإقليمية والعالمية؛ لأن العلاقة مع القوى الخارجية تعتمد على قوة الدولة من الداخل، أي أن الفاعل السياسي عندما يكون قوياً على المستوى الداخلي بواسطة القوة العسكرية والولاء لأقاربه، وكذلك هدوء أعدائه أو حتى توافقهم الجزئي معه، يكون في وضع مريح في علاقته مع الآخرين، ولكن ولاء الأقارب مرتبط أيضاً بالقوة العسكرية؛ أي أن الفاعل السياسي يجب أن يمتلك جيشاً قوياً، وهذا الجيش هو ما يجذب الأقارب ويجعلهم مخلصين له، فكلما كان الفاعل السياسي أقوى على المستوى العسكري كان لديه ولاءات متنوعة وقريبة منه، أو ما نسميه اليوم بالتحالفات بين الدول، ولكن لأن السياسة تشمل شراً لا مفر منه بالنسبة للحاكم، فإن العمود الذي يجب أن يعتمد عليه الحاكم هو الشعب وولائه له؛ لأن القوى الأجنبية عندما تشاهد اضطرابات على المستوى الداخلي، تحاول أن

تزيد منها وتستغلها تحت أسماء مختلفة، ولذلك يجب أن يخلق السياسي لنفسه صورة تظهر عظمته في الداخل، حتى لا يكون محتقراً ومبغوضاً، وذلك بإرضاء الشعب عنه. ولهذا السبب يعتقد مكيافلي أن الأمير يجب أن يكون قوياً في تجاهل المؤامرات، لأن الشعب معه(Nicolas Machiavel, , P, 91. op. cit., 2007). وبالإضافة إلى ذلك، يرى مكيافلي أنه من الضروري أن تكون الدولة لديها قوانين وتنظيم مثل فرنسا في ذلك الوقت، والتي كانت تمتلك مؤسسات قوية(Nicolas Machiavel, Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XXV, 2007 P. 91)، وهو ما يعتمد عليه الأمير لأمنه وحريته، ومن بين هذه المؤسسات البرلمان بسلطاته القوية؛ لأن واحدة من أهم الضمانات السياسية لراحة الحاكم هي قوة المؤسسات، على سبيل المثال إذا كان الجهاز التشريعي . البرلمان . قوياً بممثليه في خدمة مصالح الدولة والشعب، فإن هذا يرضي الشعب، وإذا كانوا راضين فبالتأكيد سيكونون راضين عن الحاكم، ولذلك ينصح مكيافلي أنه من الضروري أن يعمل على إرضاء الشعب عنه لكي يحصل على الشهرة، ولكن لا يجب أن يكون على حساب الشعب حتى لا يكرهه. ومسألة مهمة يجب أن يدركها الأمير، وهي أن الكراهية قد تنتج من الأعمال الجيدة والخيرة، على عكس أن تنتج من الأعمال الشريرة، ولذلك ولحماية الأمير لسلطته يجب أن يقوم بأعمال ليست جيدة، فإذا تلفت أحد مراكز القوة الداخلية "الشعب، الجيش، النخبة" ويريد الأمير حماية سلطته، فيجب أن يتبع رغبة أحد الأطراف، وهنا سيجد الأمير أعداء له بأعماله الحسنة(Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 94)، ويبدو أن ممارسة الخير من أجل الخير قد تؤثر سلباً على السياسي في مجال السياسة، وبالتالي يجب أن يكون الخير ليس هدفاً في حد ذاته، ولكن لمصلحة الدولة، على سبيل المثال قد يمنح الحاكم أحد النخبة بالمال والممتلكات، معتقداً أنه يقوم بعمل جيد لنفسه، ولكن هذا الفعل قد يكون له عواقب سلبية عليه، بأن يجعل شخصاً ما قوياً دون أن يعلم، وبالتالي فممارسة الخير بالنسبة لمكيافلي يجب أن تكون بالقدر الذي لا تضر فيه مصلحة الدولة، وإذا شعر الحاكم بأن سلطته مهددة يجب أن يقوم بفعل الشر، وهنا يمكن أن نذكر مثالًا من الواقع المغربي، حيث أقرت الدولة ما يسمى بإصلاح التقاعد، ولكن هذا الإصلاح فيه ضرر للموظفين ، ومع ذلك؛ إذا كانت

الدولة ترغب في الحفاظ على نفسها من الضغط الناتج عن الإنفاق الاجتماعي، والاستفادة أيضاً من القروض التي تقدمها المؤسسات الدولية، فعليها أن تتخذ هذا القرار السياسي، ولذلك قد يكون الشر ضرورياً لصون الدولة.

وفي النهاية، سنناقش مفهوماً غريباً في مجال السياسة يطلق عليه مكيافيلي اسم الفورتونا، أو ما يمكن تسميته بالمصادفة أو الحظ كترجمة مقربة، حيث يعتقد أن العديد من المفكرين يرون أن العالم يخضع للفورتونا والله، وأن القدرة البشرية (في التفكير والتخيل) غير قادرة على التصحيح(Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 188) والناس لا يمكنهم التغيير، وبالتالي فإن الأمر لا يحتاج إلى الكثير من الجهد، ولكن في رأيه يرى أن هناك جانباً من الحرية موجوداً، يتخيل أنه يمكننا التحكم في الفورتونا لمصلحة أعمالنا، وأنه ترك لنا شيئاً بإمكاننا السيطرة عليه(Nicolas Machiavel Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XXV, 2007 P, 108). ويقارن مكيافيلي الفورتونا بنهر غاضب يجتاح السهول ويقتلع الأشجار ويهدم المباني وينقل التربة من مكان إلى آخر، والجميع يهربون من أمامه، ولا يستطيعون فعل أي شيء أمام هذه المشكلة، ولكن عندما تتخذ الإجراءات اللازمة له في أوقات السكون، وتضع له القنوات والسدود، يمكن للناس أن يقللوا من قوته وقوته، ويجعلوه يخدمهم.

أولاً: يعتبر مكيافيلي أن الإنسان ليس مطيعاً تماماً للفورتونا، بل هناك جانب من الحرية في السلوك والإرادة، إذا عرف وفهم العوامل المحيطة به، واستطاع توجيهها قبل أن تضر به، فلن يعرف ماذا يفعل، بمعنى آخر أن يكون لدى الحاكم القدرة على قراءة جميع العوامل التي تحدث في المشهد السياسي الداخلي والخارجي، وأن يتوقع النتائج المحتملة من هذه العوامل، وأن يفهم أيضاً موازين القوى أين هي وإلى أين تتجه، وبناءً على ذلك يتطلع إلى الآفاق المستقبلية في السياسة، وما هي حظوظه وموقعه في تلك الآفاق، ويعطينا مكيافيلي مثالاً على النهر الجارف إذا تم التحكم فيه في وقت هادئ، فإن النتائج ستكون مفيدة للناس في وقت غاضب، بالقنوات التي تمكنه من العبور، والسدود التي تحتجزه حتى تمتلئ. بهذا المثال، كأن مكيافيلي يريد أن يقول لنا أن للفورتونا قانوناً، إذا تمكنا منه، فسيكون لمصلحتنا في مجال السياسة، وإذا لم نتمكن منه، فسيجرفنا في

مصيره كما تجرف الأودية ما تجده أمامها، ويقول إنه إذا تغيرت طبيعة الظروف، فإن الفورتونا لن تتغير(Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 120) على سبيل المثال، قد تتغير ظروف غليان الماء، سواء كانت مكانية أو زمانية، لكن قانون غليان الماء لا يتغير.

في الخاتمة، يجب على الأمير أن يفرض موازين القوى؛ لأنه لا يوجد نظام جاهز، فالقواعد تتغير مع الزمن، وفقاً لمتطلبات كل حالة، وعلى الفاعل السياسي أن يتفاعل مع الزمن والبيانات، لأنه نادراً ما تتطابق البيانات مع الفورتونا، لذلك يجب على الحاكم أن يتقدم الحظ ويتحكم فيه، والمحور الأساسي لأطروحة مكيافيلي في هذا الجانب هو كيفية الاستفادة من الفورتونا، لأن هذا الاستفادة مرتبط بالأساس، بخضوع العمل السياسي للظروف والسياق والتناقضات الزمنية. يجب على رجل السياسة أن يتوقع الأحداث، وأن يتقدم ويذهب في اتجاه الحدث، وأن يتحكم في التناقضات الزمنية، بمعنى آخر يجب ألا يكون الحاكم في النقطة السلبية، ولهذا يجد مكيافيلي في مفهوم الحظ قانوناً، يمكن التحكم فيه، وعلى الفاعل السياسي ألا يترك شيئًا للمصادفة، وأن هذه التناقضات هي من الضروريات الخارجية، وعلى الأمير أن يتصرف تجاهها وليس أن تمارس عليه الضغط. وامتلاك السياسي لهذه القدرة والقدرة لا ينبع من التفاعل السلبي مع العوامل، بل من استخدام قانون الفورتونا، وقانون الفورتونا يفرض بعض القواعد: هو أنه لا يعترف بمن يخضع له، بل بمن يقاومه، ويرى مكيافيلي أنه على رجل السياسة، من الأفضل أن يكون جريئاً ومغامراً، من أن يكون حذراً ومتأنياً، لأن الفورتونا كالمرأة، تنحني بالضرورة لمن يقاومها لينتصر، ولهذا السبب تكون المرأة (الفورتونا) صديقة الشباب؛ لأنهم أقل حذراً، وأكثر قوة وتحكماً مع شجاعة أكبر(Nicolas Machiavel, Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XXV, 2007 P. 212).

نرى هنا أن السياسة كفعل لا تحتاج إلى التعامل مع ما هو مثالي، بل ما هو حقيقي أولاً؛ لأن هناك ضرورة سياسية تجبر الفاعل السياسي على أن يكون أكثر واقعية في السياسة؛ لأنه إذا اتبع السياسة بما يجب أن تكون، فلن يتمكن من القيام بأي عمل في مجال السياسة، حيث سيصبح المثل حاجزاً له، أو قد يطرده من مجال السياسة،

ولذلك يحتاج إلى أن يكون قوياً وحاسماً، ومن ناحية أخرى أن يكون لديه مؤسسات قوية تمتلك قوانين صارمة تحمي الدولة من أي اضطراب محتمل ، كما يحتاج إلى أن يتجنب الازدراء والاحتقار والبغض، فهذه الصفات ستجعله مكروهاً ولذلك يحتاج إلى أن يمتلك صورة سياسية يديرها بشكل جيد وينشرها أيضاً، وفي سياق الواقعية السياسية أيضاً يحتاج الفاعل السياسي إلى أن يكون على دراية بجميع الظروف التي تحيط به بعيداً أو قريباً، حتى يكون لديه القدرة على التفاعل معها بحرية.

العنف السياسي:

في كتابه الأمير، يقدم مكيافلي رؤية للسياسة تعتمد على استخدام العنف كوسيلة لتحقيق الأهداف السياسية. وهو يخالف النظريات الأخلاقية السائدة التي تنظر إلى العنف كشيء مذموم في السياسة. وبالنسبة لمكيافلي، فإن العنف هو جزء لا يتجزأ من العملية السياسية، ولا يمكن الفصل بينه وبين السياسة. ويعتبر مكيافلي أن الحاكم يجب أن يكون ماهراً في فن الحرب، سواء في زمن السلم أو الحرب، وأن يتعامل مع المعارضين الداخليين بقوة، خاصة إذا كان حديث العهد. ويقول مكيافلي إن الحرب هي الغاية الوحيدة التي يجب أن يسعى إليها الأمير، وأن ينظمها، لأنها تتعلق بمصير الحاكم والدولة. وأن إهمال فن الحرب يؤدي إلى خسارة السلطة، وأن هذا الفن يتطلب التدريب والممارسة. (Nicolas Machiavel, Le Prince, Hatier Poche, Chapitre XVI, 2007 P, 72)

وفقاً لمكيافلي، فإن الحاكم يجب أن يجعل الحرب أولويته القصوى، وأن يقوي دولته عسكريا؛ لأن بقاء الدولة يعتمد على قوة هذا الجانب، وأن يفكر في الحرب باستمرار. إذا تجاهل الحاكم فن الحرب، فسيفقد الدولة، لأن الدولة الضعيفة التسلح أو التي لا تهتم بهذا الجانب، ستواجه مشاكل، وستصبح محتقرة مقارنة بالدولة التي تكون مسلحة جيداً. ولهذا السبب، يرى مكيافلي أن هناك فرقاً بين الأمير المسلح والأمير غير المسلح (Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 72)، فالأول قوي وله هيبة، والثاني محتقر، ولذلك يجب على الأمير ألا يتنازل عن التفكير في الحرب، وأن يمارسها

حتى في زمن السلم. وهنا نرى أن هناك مستويين للحرب، الأول يتعلق بالتفكير في الحرب، بمعنى أنه ليس ضرورياً أن يكون هناك عدو موجود للتفكير في الحرب، بل يجب افتراض وجود عدو محتمل والاستعداد له، والمستوى الثاني يتعلق بممارسة الحرب في أوقات السلم، أو ما يُعرف في الوقت الحالي بالتدريبات العسكرية، حيث تختلق الدولة الحرب بشكل رمزي، وتشارك فيها لتكون مستعدة لها، وتتعرف على الجغرافيا التي تقع فيها، وتتعرف على العدو وكيف تهزمه؛ وذلك تحضيراً لمواجهة الفورتونا والاستعداد لمقاومتها(Nicolas Machiavel, op. cit., 2007, p. 74).

في سياق الحرب، ينصح مكيافلي الأمير بأن يتحلى بالحكمة والوحشية، ولكن أن يركز أكثر على القوة الحيوانية، وهي القوة العنيفة والغريزية التي تميزه عن البشر. ويجب على الأمير أن يكون رهيباً في عيون الناس، أو على الأقل أن يظهر هذه الصورة، وأن يمتلك قوة صلبة مثل الأسد وقوة ناعمة مثل الثعلب. وهذه القوة تختلف باختلاف الظروف، فأحياناً يجب على الأمير أن يكون حازماً مع الأعداء، وأحياناً أن يكون حذراً من فخاخهم.

وفي مجال التنظير السياسي، كان هناك بعض المفكرين والفلاسفة الذين اعترفوا بالعنف السياسي، مثل هوبز(Thomas Hobbes is an English philosopher who was born in 1588 and died in 1679, and he is one of the most prominent representatives of the social contract philosophy. Among his famous books are Human Nature (1650) and Leviathan 1651).، الذي يرى أن العنف هو طبيعة الإنسان، وأن الإنسان في حالة الطبيعة هو عدو لإنسان آخر، ولهذا السبب؛ عندما ينتقل إلى مرحلة الثقافة والدولة، يجب أن تمتلك الدولة العنف لنفسها، لأنها تدرك أن الإنسان عنيف بفطرته. وهذا ما اتبعه كارل ماركس(Karl Marx is a sociologist, philosopher, economist, and journalist who lived between 1818 and 1883, and he is one of the most important scientific theorists of the socialist thought. He wrote many critical and analytical books, such as The Jewish Question (1842),

Contribution to the Critique of Hegel's Philosophy of Right (1844), The German Ideology (1846), and his most famous work Capital (1867)), which was completed by his friend Friedrich Engels، الذي يدعو إلى أن تستولي الطبقة العاملة من الفلاحين والعمال على العنف الثوري، بعد أن كانت البورجوازية هي التي تملكه من خلال بنيتها الفوقية التي تعكس البنية التحتية، ولذلك يجب أن تصبح الجماهير الشعبية عنيفة، تحت اسم ديكتاتورية البروليتاريا. وهناك أيضًا نموذج آخر، وهو ماكس فيبر (Max Weber is a sociologist and economist who lived between 1864 and 1920, and he is one of the most important theorists of rationality and bureaucracy in work. Among his prominent books are The Vocation Lectures (1919), The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism (1920), Essays in Sociology (1922), and Economy and Society (١٩٢٢))، الذي يمنح الدولة الشرعية الكاملة لامتلاك العنف لديها، وبالتالي فإن ممارستها للعنف عندما تنتهك البنية والنظام تكون مشروعة وقانونية.

يدافع ميكافيلي في كتابه الأمير عن موقف لاأخلاقي تجاه السلطة، ويعتبره واقعياً وطبيعياً. وينكر وجود أي معيار أخلاقي يميز بين الشرعية والغير شرعية في استخدام القوة. ويعتقد أن السلطة والقوة هما متساويان ومترابطان، وأن من يملك القوة له الحق في قيادة الدولة والمجتمع. وينفي أن الخير يكفي لضمان القوة، أو أن الفاضل يتمتع بميزة بسبب فضله. ويتناقض هذا الموقف مع النظرية الأخلاقية للسلطة، التي ترى أن الحاكم السياسي يجب أن يسعى لاكتساب القوة والمحافظة عليها. وينتقد ميكافيلي مفهوم السلطة، ويزعم أن مفهوم الحقوق الشرعية للحاكم لا يضيف شيئاً إلى الامتلاك الفعلي للقوة. ويروي أن الناس مضطرون للخضوع لسلطات الدولة العليا دون تحفظ. ويعتبر الإكراه هو العامل الذي يجبر الناس على احترام السلطات العليا للدولة. ويقول: "لو كنت أظن بأنني لست مجبراً أن أخضع لقانون ما، فما الذي سيحملني حقًا على الخضوع له؟، لا شك أنه الخوف من قوة الدولة أو الممارسة الفعليّة لهذه القوة. فقط القوة هي التي ستحسم أمر تنفيذ

الرؤى المتعارضة حول ما يجب علي أن أفعله، سأختار العصيان فقط إذا كنت أمتلك القوة لمقاومة مطالب سلطات الدولة، أو سيكون لدي الاستعداد لتحمل عواقب تميز الدولة بالقوة القسريّة"(Hikma website – Niccolò Machiavelli – Author: Cary Nederman – Translation: Muhammad Rida). ويوضح ميكافيلي معنى الأمير الكفؤ، بأنه الأمير الذي يتمتع بـ "تصرف مرن". وهو الأمير الذي يستطيع تغيير سلوكه من الخير إلى الشر والعكس حسب الظروف والحظ. ويؤكد ميكافيلي في "الأمير" أن رئيس الدولة يجب أن يكون خيّراً متى كان ذلك ممكناً، ولكنه يجب أن يكون مستعداً لارتكاب الشر متى اقتضت الحاجة أيضاً.(The previous source)

بشكلٍ عام ينظر ميكافيلي إلى سلطة "الدولة" على أنها ملكية شخصية أو وراثية، ويتفق مع النظرية السائدة في العصور الوسطى التي تعتمد على النظام الملكي كأساس للحكم. ولا يجد ميكافيلي مكاناً لفكرة النظام الدستوري الثابت الذي يمثل جوهر الفكر السياسي الحديث وممارسته، عندما يتحدث عن حكومة الأمير، رغم أنه يمتدح النظام الجمهوري، ويعتبر أن الشعب في النظام الجمهوري أفضل من الأمير في الفضيلة، ويرى أن النظام الجمهوري يتمتع بحساسية سياسية وقدرة على التطور والتجدد، وهو أكثر احتراماً للاتفاقيات والمعاهدات الدولية من النظام الملكي. ولكن (الأمير) بغض النظر عن كيفية وصوله إلى العرش، فإنه يضطر إذا أراد الاستمرار في السلطة، أن يتبع بعض القواعد العملية المحددة. وهذه القواعد العملية، هي استخدام العنف والقسوة وعدم الرأفة وعدم الوفاء بالتعهدات والكذب إذا اقتضى الأمر، ولهذا السبب، يرفض ميكافيلي آراء المفكرين في عصره الذين طالبوا الأمير بأن يهتم بحياة الفضيلة من أجل تحقيق الشرف والمجد والشهرة.

الخاتمة

بعد استعراض أبرز المحطات الفكرية والآراء الفلسفية للفيلسوف السياسي مكيافلي، الذي عاش في القرن السادس عشر، وصاحب الكتاب الشهير *الأمير*، الذي يعتبر من أهم المراجع في الفكر السياسي الحديث؛ أتضح لنا أن مكيافلي أول من فصل بين الأخلاق والسياسة، وأنه دافع عن استخدام الوسائل المشبوهة والعنيفة لتحقيق الأهداف السياسية، وأنه قال بأن "الغاية تبرر الوسيلة"، وهي عبارة فُهمت بغير مُرادها، ولكنها تلخص ما يسمى بـ"مكيافيلية" السياسة.

لكن ما هو المراد بهذه العبارة التي تنسب ما لمكيافلي؟ وهل هناك تفسيراً آخر لفلسفته السياسية؟ هذا ما سنتطرق له في هذه الخاتمة التي تلخّص الجانب الآخر الذي اتّضح لمكيافلي، في جانب أكثر تعقيداً وتنوعاً وعمقاً، جانب يكشف عن رؤية واقعية وبرغماتية للسياسة، لا تنفي الأخلاق، ولكن تضعها في إطارها الخاص. فمكيافلي لم يكن شيطان السياسة، بل كان محللاً نقدياً للواقع السياسي الذي عاش فيه، والذي كان مليئاً بالفوضى والصراعات والتحالفات والخيانات. وكان هدفه الأسمى هو إيجاد حل لمشكلة الدولة الإيطالية، التي كانت مقسمة ومهددة بالغزو من قبل القوى الأجنبية. ولذلك، كتب مكيافلي كتابه *الأمير*، كنوع من الدليل العملي للحاكم الذي يريد أن يؤسس دولة قوية ومستقرة وموحدة، ويحافظ عليها في ظل الظروف الصعبة.

ولتحقيق هذا الهدف، اعتمد مكيافلي على مبدأ الواقعية السياسية، وهو مبدأ يقوم على دراسة الحقائق والظروف والنتائج، دون الالتفات إلى المثالية أو المطلوبة أو المستحبة. وبناء على هذا المبدأ، أوضح مكيافلي أن السياسة لها أخلاقها الخاصة، وهي أخلاق تختلف عن الأخلاق العامة أو الدينية، وأن الحاكم يجب أن يتصرف بحسب ما تقتضيه المصلحة العامة، وليس بحسب ما يقتضيه ضميره أو عقيدته. وهذا لا يعني أن الحاكم يجب أن يكون شريراً أو فاسداً أو مستبداً، بل يعني أنه يجب أن يكون حكيماً وماهراً ومتزناً، وأن يجمع بين القوة والحنكة، وأن يتحلى بالصفات التي تجعله محبوباً ومحترماً من قبل شعبه، ومخوفاً وموقراً من قبل أعدائه. وفي هذا السياق، يرى مكيافلي أن القوانين هي الأساس الذي تقوم عليه الدولة، وأنها يجب أن تكون عادلة ومنصفة

ومنظمة، وأن تحمي الدولة من الفساد والانقسام والانهيار. ولكن القوانين ليست كافية بحد ذاتها، بل يجب أن تكون مرنة وقابلة للتغيير، بحسب ما تتطلبه الظروف والمواقف. وهنا يأتي دور العملية التي سماها مكيافلي بالتمسرح السياسي، وهي عملية تتمثل في أن يتظاهر الحاكم بأنه يتبع المبادئ والقيم والأخلاق، وأن يستخدمها كوسيلة لإقناع وإرضاء الشعب والحلفاء والخصوم، ولكن في الحقيقة يتبع ما يخدم مصلحته ومصلحة الدولة، ويتجاوزها عند الحاجة. وهكذا، يمكننا أن نقول أن مكيافلي لم يكن مبرراً للشر أو المكر أو العنف في السياسة، بل كان مفسراً لها، ومقدما لحلول برغماتية وواقعية، تهدف إلى تحقيق الهدف الأعلى، وهو الحفاظ على السلطة والدولة. وهذا الهدف لا يعني الاستبداد أو الطغيان، بل يعني الأمن والاستقرار والرخاء. وهذه الرؤية للسياسة لا زالت مؤثرة ومنطبقة إلى يومنا هذا، فرغم أن مكيافلي كتب في زمن مختلف، وفي سياق تاريخي محدد، إلا أنه استطاع أن يطرح نظرية سياسية عامة، تناسب كل زمان ومكان، وتلامس الواقع بكل تعقيداته وتحدياته. وهذا ما جعله من أبرز المفكرين والفلاسفة السياسيين في التاريخ، وما جعله يستحق لقب "أب السياسة الحديثة".

وفي الختام؛ آمل أنني استطعت إجلاء الإبهام عن جوانب مهمة في فكر الفيلسوف الإيطالي، والتي ساهمت بشكل فعّال في تفسير الظواهر السياسية ووضع الحلول التي يرى الفيلسوف بملائمتها للوضع السياسي العام.

التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية

م .رنا رشيد محمد سليم

جامعة الموصل \ كلية التربية الأساسية

Remaok711@uomosul.edu.iq

التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية

م . رنا رشيد محمد سليم

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على :.

١. مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام.

٢- مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام.

٣ – العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام ٤. التعرف على دلالة الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى العينة تبعاً لمتغير الجنس (ذكر-إناث) ,الصف (الثاني – الرابع).

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة البحث الحالي,وتكونت عينة البحث الحالي من (١١٩) طالب وطالبة من طلبة كلية العلوم السياسية ,ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بتبني مقياس الخزاعي (٢٠١٧)لقياس التسويف الأكاديمي وتبني مقياس العبيدي ((٢٠٢١)) لقياس سلوك المخاطرة ,و تم إيجاد الخصاص السايكومترية للمقياس من صدق ظاهري بنسبة(80%)واستخراج معامل الثبات حيث بلغ معامل الثبات لمقياس التسويف الاكاديمي بطريقة إعادة الاختبار (0,81) وبلغ معامل الثبات لمقياس سلوك المخاطرة (٠,٨٣) , وتوصلت الدراسة التي استخدمت فيها الباحثة الحقيبة الإحصائية (spss) لتفسير وتحليل النتائج لمجموعة من النتائج منها:.

١- وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام .

٢- وجود فرق دال إحصائيا في مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام.

٣- وجود علاقة دالة إحصائيا بين مستوى التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة بشكل عام .

٤-لا توجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة تبعا لمتغير الجنس(ذكور- إناث و متغير الصف(الأول – الرابع) .

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها الباحثة توصي وتقترح الأتي :-

*ضرورة عقد ندوات إرشادية وخاصة لطلبة الجامعة لتحديد مصادر التسويف الأكاديمي واختيار الطرق المناسبة لمواجهة تلك المصادر.

*العمل على حث طلبة الجامعة الذين يؤجلون انجاز واجباتهم ومهامهم الحياتية على ترك التأجيل كي لا يصبح التسويف الأكاديمي سلوكا معتادا لديهم .

*ضرورة عمل ندوات إرشادية للشباب لغرض التعرف على أثار المخاطرة والسلوكيات الخطرة .

*تشجيع الطلبة الحذرين على تخطي الحواجز النفسية وعدم التردد في اتخاذ قراراتهم .

*تضمين بعض المناهج الدراسية توجيهات تحث الطلبة على المخاطرة الايجابية وتوضيح الفرق بين المخاطرة الايجابية والسلبية .

*أجراء دراسة عن التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية .

*أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع عينات أخرى غير طلبة الجامعة .

*أجراء دراسة عن سلوك المخاطرة وعلاقتها مع متغيرات أخرى مثل قبول الذات , الإبداع .

الكلمات المفتاحية (التسويف , الأكاديمي , سلوك , المخاطرة) .

(Academic stalling and its relation to adventurous behaviour of students of college of political sciences)

Lecturer : Rana Rashid Mohammed Selim
Uinversity of Mosul College of Basic Education

ABSTRACT

Aim of current research is

*know level of academic stalling for stuents of college of political sciences in general

*know level of adventurous behiour of those students in general

*relation between the forementioned variables and students of college of political sciences in general

Know variance significance in level of academic stalling and its relation with adventerous behaviour of sample according to gender variable (males-females) and class variable (second –fourth)

Researcher adopted descriptive method sample was(119) students of college of political sciences . to achieve the forementioned goals , researcher adopted (Al-Khozaii' scale 2017) and (Al-Obaidi 2021 scale) for adventerous behaviour . psychometric features of scale such as surface validity reached (80%) ,stability factor was found using re-test to reach (0,81) while reached (0,83) for scale of adventerous behaviour researcher used (SPSS) program to explain and analyse data

Researcher concluded :

*existence of statistically significant difference in level of academic stalling for students of college of political sciences in general

*existence of statistically significant difference in level of adventerous behaviour for students of college of political sciences in general

*existence of statistically significant difference in level of academic stalling and adventerous behaviour in general

*no statistically significant differences in relation between academic stalling and adventerous behaviour according to gender (males-females) and classes (first –fourth)

Researcher recommends and suggests :

*have guidance sessions specially for university students to know sources of academic stalling and find ways to eliminate such sources

*urge university students to do their home works in time and quit stalling otherwise stalling will become a life style

*having guidance sessions for youth to know impacts of adventerous behaviour and adventure

*encourage cautious students to break psychological barriers and make choices

*embody instructions in some curriculae

to encourage students to take positive adventure and show the difference between positive and negative adventerous behaviour

*make study about academic stalling and its relation to irrational ideas
*make a similar study on a sample of people outside university
*make a similar study about adventerous behaviour and its relation to other variables such as self acceptance and creativity .

مشكلة البحث

التسويف الأكاديمي يعتبر من الأمور الغامضة اذ نلاحظ العديد من الطلاب يدعون عدم قيامهم ببعض السلوكيات ألا أننا نشاهد قيامهم بالعديد من الأعمال كعدم انجازهم مهامهم الدراسية وتأجيلها وعدم مراعاتهم لتنظيم الوقت بشكل ملائم الأمر إلى يؤدي إلى ضعف الهمة وعرقلة المهارات الأكاديمية وبالتالي ضعف العزيمة والإصرار في القيام بالمهام الموكل عليهم القيام بها ((الجعيد , ١٩٩٩ , ١٦ – ١٧) .

وقد أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات الأكاديمية إلى أن الطالب الذي لديه ميل قوي لتسويف واجباته وما يطلب منه يؤثر ذلك على تحصيله وبالتالي حصوله على درجات متدنية مقارنة مع الطالب غير المسوف الأمر الذي يؤدي إلى الانسحاب والشعور بالإخفاق معرفيا ويولد تأثيرا سلبيا ويضعف ثقة الطالب بنفسه وبالآخرين من زملائه وحدوث اضطرابات نفسية حادة تشعره بعدم القدرة على التذكر وفهم الدروس وبالتالي التمرد على بيئته التي هي مكان عيشه والرسوب وتحطيم مستقبله الدراسي (عبد الحميد ,٢٠٠٢ : ٧٢) .

فالحياة مليئة بالكثير من المخاطر والمواقف التي تتطلب من الفرد أن يكون أنسانا حازما قادرا على اتخاذ القرار المناسب الذي يتلاءم مع ما يمر به من صعوبات وأخطار لان الدخول في متاهات الخطر أمر محتم في عالم يسوده ضعف التوازن والسيطرة التامة للشخص القوي على الضعيف فسلوك المخاطرة يمكن اعتباره جانبا مهما جدا لا يمكن الاستغناء عنه من جوانب السلوك التي يحاول العديد من الطلاب تجنبها والابتعاد عنها , فطلبة الجامعة في الوقت الحالي نراهم مندفعين برغبتهم القوية إلى التمتع بالحياة والارتقاء إلى أعلى المستويات وتحقيق الأهداف المرجوة واكتشاف الخبرات الغامضة الأمر الذي

يجعل من إتباعهم سلوكيات المخاطرة أمر لابد منه ومحتم عليهم القيام به (العدل , ٢٠٠١ , ١٢٣)

واستنادا إلى ما تقدم تفترض الباحثة بان سلوك التسويف الأكاديمي عند (الطالب) أذا ما تتطور وبلغ درجات عاليه من الشدة يمكن أن يتداخل مع الأحكام المعرفية وسلوكيات المخاطرة لديه سوف تبرز وتتبلور , الأمر الذي دفع الباحثة إلى وضع مشكلة البحث الحالي بالتساؤل الأتي : (ما قوة واتجاه العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية) .

أهمية البحث

التسويف أكاديميا يمكن اعتباره ظاهرة مواجه للطلبة بشكل مستمر وبشكل اخص في مرحلة المراهقة التي يتعرض لها الطلبة للعديد من المشكلات والتغييرات في مختلف الجوانب النفسية والانفعالية والشخصية وذلك نتيجة حدوث تذبذب في القيم والتأثر بسلوك الآخرين من حوله والتي من بينها سلوكيات التسويف (الجعيد , ١٩٩٩ , ١٧) .

فحياه الفرد المراهق يمكن تشبيهها بعنق زجاجة فالشخص الذي يتجاوزها بسلام وأمان يتمكن من التصدي لما يواجهه من أعباء وصعوبات نفسيا ومهنيا واجتماعيا (الكعبي , ٢٠٠٨ , ٤)

وعلى النقيض من ذلك فقد تكون حياته ذات صراعات وتناقضات وغموض ومشكلات نفسية الأمر الذي يؤثر سلبا في أساليب تفكيره وسلوكياته المتعددة وقد تتكون لديه تصورات وأنماط سلبية عن ذاته وبالتالي يكون لذلك استجابات غير متوافقة مع ما يملك من إمكانيات ويتوصل الى نتائج غير مرغوب بها . (الحاجي , ٢٠٠٧ , ٣٥).

وقد أشار (ابو غزال , ٢٠١٣) إلى أن الكثير من نظريات علم النفس فسرت ظاهرة تسويف السلوك أكاديميا على انه استراتيجيه يستعملها الفرد كحماية لنفسه من ما قد يتعرض له من تدني الذات وعدم الاحترام من قبل الآخرين حيث أن الأشخاص الذين يعانون من انحطاط وتدني احترام الذات هذا الأمر يتيح لهم التسويف بالتمسك بمعتقداتهم المتضمنة وإظهار قدراتهم المرتفعة مقارنة مع أدائهم الحقيقي (ابو غزال , ٢٠١٣ , ٢٣).

فالتسويف أكاديميا عبارة عن اضطرابات انفعالية تحدث نتيجة معتقدات ليست بالمنطقية لان تلك المعتقدات التي يتعرض لها الفرد تنتج عنها سلوكيات تسويفية فعلى سبيل المثال أخاطب نفسي (علي إن ابرز نفسي وأقدم عملا يليق بي لأثبت جدارتي وإنني شخص ذات قيمة) وعندما افشل في تحقيق ذلك فأن هذا الأمر سوف يفقدني تقديري واحترامي لذاتي وبالتالي سوف تظهر استجابة التسويف في انجازي للمهام الموكلة إلي وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث (الزهراني , ٢٠١٠ , ٦) .

ويمكن القول بان هناك نوعين من السلوكيات التسويفية للطلبة نوع مسوف سلبي وهنا يكون الطالب تقليدي مؤجل انجاز مهماته إلى لحظات أخيرة وذلك بسبب عدم قدرته على حسم قرار بخصوص عمله في وقتها , أما النوع الثاني المسوف الفعال فهنا يكون الطالب متقصد ومتعمد لاتخاذ قرارات مؤجلة ويمتلك دافعية مرتفعة وقدرة على انجاز المهام في الوقت المحدد وتحقيق نتائج مرغوب فيها (الكعبي , ٢٠٠٨ , ٤) .

أحيانا نشاهد ما يمر به الفرد من ظروف نفسية وقد تكون اجتماعية وأكاديمية قد تعكس أثارا كبيرا على نفسيته فينجم عن ذلك اثأر نفسية وأكاديمية سيئة تدفع الفرد لقيامه بسلوك تسويفي وقد يتصف أحيانا بنوع من المخاطرة (كتلو , ٢٠٠٩ , ٢٢٩) فسلوكيات المخاطرة يعد من الجوانب الأساسية للسلوك المتجنب من قبل الكثير من الأفراد والذي يكون ذات نتائج سلبية إضافة لذلك قد تكون النتائج الايجابية غير معروفة الأساس وقد تتسم أغلبية سلوكيات الطلبة بالمخاطرة بشكل كبير جدا وذلك لان السعي وراء معرفة مسببات السلوكيات الإنسانية أمر صعب وغير محدد والسبب في ذلك يعود إلى تواجد المسببات الفردية والذاتية التي تكون مسؤولية عن تمييز الأفراد بعضهم عن البعض الأخر إضافة لذلك جملة العوامل الاجتماعية والبيئية التي تحدث أثار تكاد تكون متماثلة عند الأفراد جميعا الأمر الذي يجعل الأخذ بنظر الاعتبار تلك المسببات للسلوك الإنساني عملية معقدة للغاية (احمد , ٢٠٠٢ , ١٢) .

وتواجه الطلبة مواقف كثيرة تتطلب منهم قرارات حاسمة ,فبعضهم لا يستعملون عملياتهم العقلية بصورة دقيقة وفاعلة عند مواجهتهم هذه المواقف لأنهم يفتقدون القدرة على جمع المعلومات وتحليلها بشكل دقيق فضلاً عن أخطائهم لاختيارهم القرار

الصحيح فطلبة الجامعة في عصرنا الحالي نراهم مندفعين برغباتهم وميولهم إلى السيطرة والتمتع بحياتهم ورغبتهم في التفوق على الآخرين , بل أن اغلبهم يعتبرون أتباعهم لسلوك المخاطرة وسيلة مهمة من اجل ارتقائهم وبحثهم في ميدان خبراتهم الجديدة (زغلول واخرون , ٢٠٠٣ : ٣١٤) .

وقد نلاحظ العديد من علماء النفس اشاوا إلى أن الطلبة قد يلجئون إلى تسويف السلوك نتيجة لتجنب مشاعر القلق التي قد يتعرضون لها وما يمرون به من مخاطر ضمن نطاق حياتهم الأكاديمية مما قد يؤدي إلى صراعات نفسية يشعر بها الطلبة في المواقف التي تتطلب منهم اتخاذ قرارات مهمة متعلقة بحياتهم الدراسية , وذلك لان سلوك المخاطرة يمكن اعتباره من العوامل المهمة جدا في توجيه السلوكيات ومكون أساسي لا يمكن الاستغناء عنه في سعي الفرد لتحقيق أهدافه وطموحه لتحقيق الحياة المثلى , فالتسويف أحيانا يدفع الفرد الى المخاطرة التي تعتمد على التحليل ودراسة خطوات الموقف الذي يمر به والقيام بمحاولات مستمرة من شأنها تفيد الفرد في الاستفادة من الأخطاء التي يقع فيها , فكلمة المخاطرة تجعل الفرد متحفز ومتحفظ ومسوفا لسلوكياته في الوقت نفسه (المشلب , ٢٠٠٦ : ٤٥) .

فهذه مشكلة تتعلق بطلبة الجامعة وتحتاج إلى دراسة ومتابعة وحل جذري ولا يمكن الإغفال عنه من اجل مساعدة الطلبة على التقليل من سلوكيات المخاطرة المتبعة من قبلهم تجاه بعض التسويف أكاديميا ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في البحث عن الصلة والرابط الذي يربط سلوك التسويف مع ما يقوم به الطالب الجامعي من سلوكيات مخاطرة متبعة لذلك السلوك .

لكي نحقق أهداف البحث لابد من التعرف على الأتي :

١. مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام.

٢- مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام .

٣ – العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام

٤. التعرف على دلالة الفروق في مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى العينة تبعاً للمتغيرات الجنس (ذكر–إناث),الصف (الثاني – الرابع) .

حدود البحث : – يقتصر البحث الحالي على دراسة التسويف الأكاديمي وعلاقتها بسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية (ذكور_ إناث)في جامعة الموصل للسنة الدراسية(٢٠٢٢_٢٠٢٣) للدراسة الصباحية .

تحديد المصطلحات : – **أولا: التسويف الأكاديمي** : عرفه كلا من

مصيلحي والحسيني (٢٠٠٤) : (تأجيل بشكل دائمي ومستمر لعمل المهمات الأكاديمية المطلوب القيام بها وأدائها , وتأخير العمل المطلوب انجازه إلى وقت أخر ويرافق ذلك شعور بالقلق والضيق وعدم الراحة نتيجة لتأخير العمل وعدم انجازه في الوقت المحدد بل تأخير انجازه الى وقت اخر) . (مصيلحي والحسيني , ٢٠٠٤ : ٩)

الخزاعي (٢٠١٧) :(تأجيل أرادي متعمد او تجنب بشكل كامل لواجبات ومهام أكاديمية تتطلب من الفرد فيقوم بتأجيلها إلى وقت غير الوقت المحدد جراء ما يملكه من اتجاهات سلبية على طريقة أدائه للواجبات المكلف القيام بها بطريقة سلبية)(الخزاعي , ٢٠١٧ :١٥).

وتعرفه الباحثة نظريا : (بأنه الصعوبة التي يعاني منها الفرد في برمجة مهماته الدراسية وأموره الحياته المتكررة باستمرار والعمل على أكمالها في وقت يحددها الفرد للقيام بإنجازها .

ثانيا : سلوك المخاطرة : عرفها كلا من

(عبد الرزاق , ٢٠١٩) :(مخاطرة السلوك يمكن اعتباره من النشاطات والسلوكيات التي تتصف بعدم قدرة الفرد على امتلاكه لمعرفته بنتائج عمله المتوقعة منه والتي تؤدي إلى حدوث مسببات وعواقب غير صحيحة وتدخل الفرد في مصارعة تحديات الحياة مع الاخذ بعين الاعتبار احتمالات الأذى والخسارة (عبد الرزاق , ٢٠١٩ : ١١).

(بن خليوي , ٢٠١٧) : (سلوكيات واسعة المدى من ناحية النتائج المحتمل حدوثها والسبب في ذلك العوامل النفسية والبيئية التي يمر بها الفرد) (بن خليوي , ٢٠١٧ :١٧٣) .

وتعرف الباحثة سلوك المخاطرة بأنه (سلوك معتمد من قبل الفرد كوسيلة للتفاهم والتعامل مع كل ما هو متعلق بالمهمات والوسائل المتعلقة بالنمو في مرحلته الجامعية)

اما اجرائيا لكلا المصطلحين : فهو (الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي (طالب كلية العلوم السياسية) من الإجابة على فقرات المقياس) .

الفصل الثاني (أطار نظري) :

قد نلاحظ مواجهة العديد من طلبة الجامعة لحالات التسويف أكاديميا فالبعض منهم يرجع تلك الحالة إلى عدم المبالاة وكثرة الإهمال والتفكير اللاعقلاني إضافة إلى صعوبة القدرة على الوصول إلى النجاح الأمر الذي يولد لديهم سلوكا تسويفيا على الرغم من توافر الشروط والظروف والقدرات التي تمكنهم من تحقيق التفوق والنجاح, الأمر الذي يجعل الطالب يندفع بشكل سلبي تجاه ما يملك من القدرات والإمكانات وبالتالي ينعكس ذلك على مستويات تقديرهم لشخصياتهم وإمكانياتهم فتنشأ لديهم قناعات بعدم تغيير ما هم عليه مهما قدموا من محاولات لتذليل الصعوبات التي تقف عائق أمامهم في الحياة ووضعهم لن يتغير حسب اعتقادهم وعدم قدرتهم على التحكم بما يمرون به من مواقف ضاغطة فمثل ها كذا وضع يشعر الطالب بسلوك تسويفي أكاديميا وهو غير مرغوب فيه على صعيد المعرفة إضافة لكونه شخصية سلبية يكون لها تأثيرها السلبي على الفرد (إبراهيم والحسيني , ٢٠١٣ : ٩) .

ونلاحظ اهتمام الكثير من الباحثين والعلماء في تخصصات علم النفس بدراسة السلوك ألتسويفي باعتباره متغير ذات ارتباط وصلة وثيقة مع سلوكيات الإنسان وشخصيته وذات اهتمام بالغ في بنية علاقات الفرد الاجتماعية لتحقيق أهدافه وطموحاته في الحياة , اذ دخل هذا المفهوم باعتباره نفسيا تحت عنوان التسويف دراسيا (اكاديميا) وقد ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت وتناولت موضوع التسويف باعتباره تأجيل إرادي متعمد او تجنب للمهام والواجبات ألموكله والعمل على تأخيرها إلى أوقات أخرى بناءا على ما يضمره من مشاعر واتجاهات تعود على أدائه الدراسي والأكاديمي بشكل سلبي الأمر الذي يشعره بالقلق والتوتر الانفعالي لتأخير مهامه في الوقت المحدد (وحيد , ٢٠٠١ , ٣٤) .

ومن هنا يمكن ملاحظة بان سلوك التسويف كظاهرة من الظواهر الإنسانية النفسية لم يكن له النصيب بالإجماع من قبل العلماء على أعطاء تعريف واضح ومحدد له , لكن أكد العديد من الخبراء والمختصين والباحثين على أن التسويف كسلوك أكاديميا المقصود به التأجيل وقد أكد البعض منهم على أن شعور الفرد بالقلق والتوتر نتيجة التأجيل يعتبر مكونا أساسيا لتسويف السلوك وقد اجمع العديد على أن التسويف أفعال وسلوكيات يقوم بها الفرد لها تأثيرها السلبي على ما يقومون به من مهام وانجازات (أبو غزال , ٢٠١٣ : ٢٢٩) .

فالتسويف كظاهرة أساسية يلاحظ انتشارها بالآونة الأخيرة بين صفوف الطلاب اذ لوحظ تفاوت الطلاب فيما بينهم في مجال انجازهم وأدائهم للمهام المطلوب منهم القيام بها فالبعض منهم يقوم بأداء منجزاته على أتم وجه وغير قابل للتأجيل والأخر منهم يسوف ويؤجل ويتباطأ في انجاز مهامه الأكاديمية نتيجة ما يمر به من توترات وأزمات وصراعات في مجالات حياته المتعددة مما قد يؤدي إلى تراكم الواجبات والمهام والأعمال الموكلة للفرد فيصبح مسوفا في مجال حياته ويمكن الإشارة إلى تواجد نموذجين من تسويف السلوك , نموجا يعتبر ايجابيا ويمكن ملاحظته عند قيام الفرد بتأجيل ما مطلوب منه إلى وقت أخر مجبرا على ذلك ثم قيامه بإعادة صياغة مهامه لكي يكون قادرا على انجاز ما مطلوب منه قبل الوقت المحدد وبالتالي تحقيق ما مرغوب فيه من نتائج مرغوبة , أما النوع الثاني من تسويف السلوك النوع السلبي والمتمثل في تسويف الفرد وتأجيله المتكرر وبشكل مستمر ومن دون وجود أي دافع أو ظرف أو مبرر والقيام بمهام أخرى غير ضرورية (علام , ٢٠٠٨ : ٣)

فالتسويف الأكاديمي يمكن اعتباره شكلا ونوعا من أشكال التسويف باعتباره من الظواهر السلبية الشائعة والمنتشرة بين الطلاب والذي يمكن تعريفه بأنه عملية تأجيل الطالب لما مترتب عليه أكاديميا من مهام حتى اللحظة الأخيرة وعدم قدرته على إنهاء ما مكلف به في الوقت المحدد من دون سبب منطقي ومقنع على الرغم من توقع الفرد لنتائجه السلبية وما يترتب عن ذلك من أمور خطيرة وأثار سلبية على مستواه أكاديميا وانجازه الدراسي , وقد يعود تسويف السلوك إلى مسببات شخصية متمثلة بالخوف من

الوقوع بالفشل واخفاقة في مهامه إضافة إلى أسباب أخرى تتعلق بالنظرة الكلية للطالب عن نفسه ومعتقداته ومفهومه عن ذاته وغير ذلك من المسببات ذات الارتباط بطبيعة ما يقوم به الفرد من المهام وصعوبتها وسهولتها , فالتسويف يمكن اعتبارها كسمة إنسانية متمثلة بضعف كفاءة الفرد وقلة دافعيته وادائة المنخفض إضافة الى خفض الجهد والإصرار في العمل وبالتالي شعور الطالب بمشاعر القلق والتوتر وتدني الذات , فتأجيل الطالب لمهامه أكاديميا له تأثيره الداخلي على نفسيته مسببا له صراعا نفسيا وشعورا بالذنب والإحباط الأمر الذي يؤدي إلى إكساب الطالب سلوكيات غير أخلاقية كمحاولة لتبرير موقف التسويف بشكل مستمر وتأجيل المهام الخاصة به أكاديميا (اسماعيل , ٢٠١٤ : ٤٥) .

ويمكن القول أن للسلوك ألتسويفي أكاديميا عواقب ذات تأثير سلبي متمثل بتدني تحصيل الطالب أكاديميا وانقطاعه بشكل مستمر عن المحاضرات وحلقات العمل وعدم الرغبة في الحضور الى الدوام إضافة إلى المشاعر والانفعالات السلبية التي يشعر بها الطالب والتوتر والشعور بالذنب وهناك أمر جدا هام لابد من الإشارة إليه بان الطالب المسوف أكاديميا يعاني من المبالغة في تقدير الوقت عند أتمام مهمة ما , الأمر الذي يؤدي زيادة احتمالية انسحاب الطالب من المقررات الدراسية والعيش في صراع نفسي قوي يتعلق باتخاذ قرار يؤثر بشكل سلبي على تقديره لذاته وبالتالي ضعف القدرة على اتخاذ القرار وحدوث اضطرابات انفعالية وسوء تكييفات مرضية للتعامل مع هكذا صراعات (ابو عراد , ٢٠٠٩ : ٥٥)

ويمكن ملاحظة وجود علاقة وثيقة بين السلوك ألتسويفي والسمات الشخصية المرضية كسمة الخوف والوسواس والعصابية وقلة في الكفاءة الذاتية وخاصة طلبة الجامعة بشكل خاص فطلاب الجامعة في كثير من الأحيان يرون أنفسهم مجبرين على أتباع أسلوب التسويف وتأجيل مهامهم وواجباتهم إلى أوقات متأخرة وخاصة عند حدوث أشياء غير متوقع حدوثها وبالتالي الشعور بالذنب وضياع الوقت وفقدان الفرص وخاصة في الكثير من المهمات الأكاديمية التي يتطلب القيام بها في الوقت المحدد والمناسب فمثل هذا النوع يسمى تسويفا وظيفيا لأنه يرتبط بالمهام الدراسي والأكاديمي , فالطالب

عندما يمارس التسويف بشكل متكرر تقل فرصة نجاحه فمن المتوقع تعطيل الأداء اليومي عن طريق الشعور بعدم الراحة النفسية فعملية تأجيل المهام والترخي في تنفيذها له دلالات سلبية لان تسويف السلوك يمكن اعتباره حالة تتصل اتصالا وثيقا بطريقة أدارة الفرد لمهامه ومسؤولياته التي تطلب منه بشكل فعال ومجدي وهذا الأمر يرجع لطريقة وعي الفرد وإدراكه للحياة التي يعيشها (العبيدي , ٢٠١٣ : ١٥٠)

فالتسويف ظاهرة كثيرة الشيوع بين طلبة الجامعة الأمر الذي يؤدي إلى مستويات دراسية متدنية وذلك لوجود ونشوء علاقات ارتباطيه سلبية ذات تأثير سيء بين تسويف السلوك والعديد من المتغيرات النفسية للفرد كالثقة بالنفس وقلق الامتحان والضغوطات الحياتية لان تأجيل الفرد لمهامه ذات تأثير داخلي على نفسية الفرد مسببة له الاكتئاب والإحباط والقلق إضافة إلى استخدام الفرد لبعض السلوكيات المعيبة الغير أخلاقية كالكذب والاختلاف في الكلام والمواقف والتصرفات كمحاولة لتبرير الموقف المسوف من قبله وتأجيله لمهامه الأكاديمية , إضافة إلى الآثار الخارجية التي قد تظهر على الفرد في نواحيه الجسدية كالشعور بالكسل وقلة الحركة والخمول والتعب المستمر وصعوبة القدرة على الانجاز وضعف الالتزام بالمواعيد والتأثيرات السلبية على مستوياتهم الثقافية وتحصيلاتهم الدراسية وأضاعتهم للعديد من الفرص وبالتالي ضعف العلاقات الاجتماعية وظهور الكثير من المشكلات الأسرية (الزهراني , ٢٠١٠ :٥٥)_فضعف العلاقات الأسرية وظهور الكثير من المشكلات يتنافى مع ما أكدت عليه الأديان السماوية , فالدين الإسلامي الحنيف اهتم اهتماما بالغا بالإنسان بل جعل حرمته أعلى وأعظم من حرمة الكعبة نفسها لحمايته من المخاطر والإضرار التي تقع عليه لذلك فمن الضروري التفرقة بين نوعان من المخاطرة من ناحية المنظور الإسلامي فالمخاطرة الغير مشروعة نوعا اولا والمخاطرة المشروعة الممدوحة او المقبولة شرعا , فالدين الإسلامي أعطى مفهوما واضحا عن مخاطرة الفرد المشروعة من خلال النظر إلى مصلحة الفرد والاهتمام بها وصيانتها من كل سوء (الديري , ٢٠١١ : ٢٣) .

فالمخاطرة كسلوك تعتمد بالدرجة الأولى والأساسية على تقييم الفرد محددات تحمله للتفوق والنجاح والإصرار وخيبة الأمل , فالأشخاص الذين يتمتعون بالانبساطية

يمارسون المخاطرة أكثر من غيرهم من الانطوائيين كثيرو الخوف والقلق والتردد (علي , ١٩٩٥ : ٣٦)

والسبب في ذلك يرجع إلى ما تحويه مرحلة المراهقة من المشاق والصعوبات والتي تعود إلى النقص القليل لمواجهه ما يمر به الفرد من صعاب إضافة لذلك عدم أعطاء المجتمع لهذه الفئة المهمة ادوار اجتماعية تليق بهم تساعدهم على امتصاص ما يمتلكون من طاقات ويشعرون بقيمهم الشخصية , فالحياة عبارة عن حلقة من المخاطر التي يمر بها الفرد لان كثير من مواقف الحياة تحتاج اتخاذ قرارات مليئة بالمخاطر قد تكون صحيحة وقد تكون خاطئة لان القيام بالمخاطرة بحد ذاتها أمر صائب فقد نلاحظ إلى انتباه الباحثين والخبراء إلى مدى تأثير عوامل الفرد الشخصية على سلوكيات المخاطرة لدية , فالأفراد قد يظهرون مستويات تختلف من فرد لأخر من أتباعهم لسلوك الخطر والمخاطرة مع نفس المواقف التي يتعرضون لها وهذا الاختلاف من الممكن تفسيره أيضا عن طريق الفروقات الفردية بين الأفراد أنفسهم اعتمادا على ما يمتلكون من متغيرات شخصية (العيسوي , ٢٠٠٧ : ٣١١) .

فمفهوم سلوك المخاطرة واسع ومنتشر بين الناس يستخدم في خطابات الناس العادية فهو يعبر عن صعوبة أدراك حدوث نتائج السلوكيات المتوقعة بشكل غير محبب لبعض الناس , فمخاطرة سلوك الفرد يمكن الإشارة إليه على انه السلوك المحتمل الحدوث والقابل للوقوع (حمزة , ٢٠٠٢ : ٢٨٩) .

فكلمة المخاطرة تردد على لسان الناس في كل الأماكن والأزمان لأنها تلازم الفرد كظلة فمرحلة الطفولة ومراهقة الفرد وشبابه وتقدمه في سنه كلها سلوكيات مخاطرة , لان حياه الفرد بمجملها تعتبر مخاطرة فتجنب الفرد للمخاطرة يجنبه الحياة , فالمخاطرة التي تواجه الطلبة تصقلهم لأنها تتضمن التصدي والمواجهة ومن ثم تحولهم من طلبة تصنعهم الإحداث إلى طلبة يشكلون الأحداث بما يتناسب مع قدراتهم وإمكانياتهم , فالمخاطرة عملية مستمرة طالما هناك أدراك ووعي من قبل الفرد (السحار , ٢٠٠٢ : ٣) وقد تكون ايجابية حيث يندفع الطلبة نحو الأهداف ذات القيمة الكبيرة وقد تكون سلبية اذ يكون الاندفاع للقيام بسلوكيات تؤذي النفس والآخرين لان العواقب السلبية لسلوك المخاطرة

تكون أكثر تأثيرا على الجوانب الاجتماعية والصحية والأكاديمية المحيطة بهذا السلوك كالتسويف في الدراسة وعدم الالتزام بحضور المحاضرات وأداء الامتحانات وغيرها من الأمور المتعلقة بالدراسة (فاضل ,٢٠٠٢: ٢٨)

أنواع المسوفين :-

برزت أنواع من التسويف (المسوفين سلوكيا) كل نوع تطرق إلى نوع المسوف وكالاتي :

أولا – المسوفين استرخائيا : هذا النوع من المسوفين سلوكيا يواجهون مسؤولياتهم ومهامهم بشكل سلبي ويحاولون تجنب ذلك من خلال أعادة توجيه ما يمتلكون من طاقات إلى مهمات أخرى فهم يحاولون تجنب الحالات التي تسبب لهم القلق والخوف والاستيلاء ويندمجون في نشاطات أخرى من وجهه نظرهم أكثر متعة .

ثانيا – المسوفين توترا وقلقا : مثل هكذا نوع يشعر المسوف سلوكيا بالقلق والتوتر والضغط غير الطبيعي تجاه الوقت فهم غير متأكدين من الأهداف التي يرسموها لأنفسهم وينتابهم الشهور بالضيق والتوتر وعدم القدرة على التفوق والنجاح والتركيز في المهمات المكلفين بها .

ثالثا – المسوفين مبالغة : هذا النوع يصنعون أعمال وأعباء لأنفسهم تفوق قدراتهم ويبالغون في وضع توقيات لجدولة أعمالهم ويعانون من صعوبة أدارة الوقت بشكل سليم (العتيبي , ٢٠١٠ : ٢٠) .

رابعا – المسوفين صانعي الأزمات : نوع من المسوفين يؤجلون مهامهم وأعمالهم عن وقتها المحدد حتى آخر وقت .

خامسا – المسوفين المرجئون : مسوفين يشعرون بتجنب المهمات الصعوبة وتحمل المسؤولية وعدم الكفاية وعدم القدرة على تأدية ما يوجه إليهم من قبل الآخرين في الوقت المحدد .

سادسا – المسوفين العقابيون : نوع لا يتمكن من التحكم بحياتهم الشخصية والتركيز على الفشل في المرات السابقة التي مروا بها والشعور بالنقص والعجز وصعوبة القدرة على التغيير وان المقابل دائما أفضل منهم في كل شيء .

سابعا – المسوفين الفعالون : هؤلاء الذين يتعجلون في اتخاذ قرارات خاصة بمهامهم بشكل مقصود ويظهرون دافعية عالية جدا تحت ضغوطات الوقت ويكونون قادرين على أكمال متطلباتهم ومهامهم في الوقت المحدد مع تحقيق نتائج مرضية . (العبيدي , ١٩٩٠ :٥٥)

خصائص المسوفين :-

هناك العديد من الخصائص التي يتميز بها الأشخاص المسوفين والتي منها امتلاكهم للمشكلات والصعوبة في تنظيم الذات المعرفية والسلوكية والخوف من النجاح والفشل وعدم القدرة على تحمل الاحباطات والضيق ولديهم نقص في أدارة الوقت وعدم التركيز على المهام المستقبلية وتأجيل المهام التي يدركونها على أنها كريهة وغير سارة ومملة وصعبة ولديهم حساسية بالغة والرغبة في فعل الأشياء لكنهم لا ينفذونها والعيش في صراع نفسي شديد عندما يكون الأمر متعلق باتخاذ قرار ما وارتفاع سمة الاكتئاب والنسيان والابتعاد عن المنافسة وفقدان الطاقة (الخزاعي , ٢٠١٧ : ٢٢) .

أسباب التسويف الأكاديمي : – هناك العديد من الأسباب التي تكون مسئولة عن التسويف والتي منها **أسبابا نفسية** التي تختلف فيما بينها ولكنها عموما تتعلق بالقلق والتوتر والنفور من المهمة والخوف من عواقب النجاح وعندما تجتمع هذه المشاعر على المسوف فأنها تؤدي مزيدا من التسويف وصعوبة في تحقيق الكمال والشعور بالاضطرابات النفسية الكامنة داخل الشخص وغياب الواقعية, **أسبابا فسيولوجية** تتمركز في القشرة الأمامية من المخ التي تكون مسئولة عن وظائف المخ التنفيذية كالتخطيط والسيطرة على الانفعالات , فعندما يحدث انخفاض في هذا الجزء من المخ فان هذا يؤدي بالنهاية لسوء التنظيم وفقدان التركيز وزيادة التسويف وقد اجريت العديد من الدراسات التي أبرزت نتائجها وجود مجموعة من الخصال التي ترتبط بعضها البعض وتؤدي الى الافتقار للمثابرة والعمل المنظم اضافة الى غياب مهارة ادارة الوقت والعجزعن العمل بمنهجية (ابو غزال , ٢٠١٣ : ٢٣٢)

مفهوم سلوك المخاطرة : –

اهتم الإسلام أولا وقبل كل شيء بالنفس البشرية وجعلها مقدسة ومقدمة على كل شيء حتى انه جعل حرمة الإنسان أعظم من حرمة الكعبة التي هي قبلة المسلمين اذ يقول نبينا الكريم (محمد صلى الله عليه وسلم) ((لهدم الكعبة أهون عند الله من قتل امرء مسلم)) هذا في حال الضرر على الأخر فكيف أن وضع من الشخص نفسه وبملء أرادته , لذا لابد من التفريق بين نوعين من المخاطرة أولهما المخاطرة الغير مشروعة والتي اشرنا أليها في حديث النبي عليه الصلاة والسلام والثانية هي المخاطرة المقبولة أو الممدوحة شرعا (السحار , ٢٠٠٢ : ٢٩) فمفهوم سلوك المخاطرة مفهوم حديث نسبيا بدأ الاهتمام به من جانب علم النفس تحديدا عام ١٩٥٠ حيث كان يفسر آنذاك بأنه مساهمة إرادية في السلوكيات المحتوية على درجة معينة من الخطر حيث نلاحظ أن الأفراد ينتهجون احد ثلاثة أنواع من سلوكيات المخاطرة وهي ما تسمى بالتوجه نحو الخطر والمتمثلة في :

- تجنب المخاطرة : – وهي أن يميل الفرد إلى الابتعاد عن الأنشطة التي تسبب المخاطرة التي قد يواجهها .
- المشاركة الجزئية في المخاطرة : – وهي أن يشارك الفرد في أنشطة ذات أخطار عالية بصورة جزئية بسبب الأخطار الموجودة فيها .
- المخاطرة الكاملة : – وهي ان يقوم الفرد بالمساهمة في انشطة ذات مخاطر عالية بشكل كلي على الرغم من حدة الخطورة فيها (عبد الحميد , ٢٠٠٢ : ٤٢٣)

أسباب او مسببات سلوك المخاطرة : –

هناك العديد من الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الخطر والتي تسبقه زمنيا والتي منها أسبابا طبيعية التي لا يكون للإنسان دور في وقوعها كالزلازل والفيضانات أو أسباب تكمن في طبيعة الشيء المعرض للخطر نفسه مثل انفجار المواد الكيميائية بسبب الحر . وقد تكون أسباب شخصية يكون للإنسان دور في وقوعها سواء كان متعمدا كأن يقوم الشخص نفسه بأحداث الخطر أو زيادته لان الخطر يتضمن ركنين أساسيين وهما قد يكون الحادث احتمالي غير مؤكد الوقوع وقد يكون للخطر المتحقق نتائج غير مرغوبة

كأن يتسبب بأضرار مادية أو جسمية أو معنوية لشخص او مجموعة أشخاص بشكل عام (حسين , ٢٠١٨ : ٣) .

العوامل في سلوك المخاطرة : –

العوامل المعرفية في المخاطرة يعتبر احد الأساليب المعرفية بمدى الفروق القائمة بين الأفراد في مدى إقبالهم على المخاطرة واقتناص الفرص لتحقيق هدف من الأهداف في مقابل أولئك الذين يميلون إلى الحصول على ضمانات مؤكدة قبل الدخول في أي مخاطرة فمثلا هؤلاء المخاطرون نجدهم أكثر اعتمادا على التخمين في المواقف ذات البدائل المعقدة في حين أن الأفراد الحذرين يتسم سلوكهم بعكس ذلك تماما , بمعنى أخر من يتميز بروح المخاطرة هم أولئك الذين يقبلون الدخول في المجالات التي تتميز بأنها ذات منفعة عالية على الرغم من احتمالات النجاح بسيطة وضعيفة , في حين تتمثل العوامل الغير معرفية في المخاطر بأنها سمة شخصية كما عدها كاتل الذي يعتبر من ابرز علماء الشخصية الإنسانية الذين توصلوا إلى وجود دور مهم للوراثة , إضافة إلى العوامل الديموغرافية التي أكدت العديد من الدراسات ارتباط المخاطرة بعدد من العوامل الديمغرافية والتي من أهمها السن (العمر) حيث اتفقت هذه الدراسات على أن سلوك المخاطرة تزيد عند الأشخاص الذين أعمارهم اقل من الثلاثين بالمقارنة بمن هم الأكبر سنا (عبد الرزاق , ٢٠١٩ : ٤٤) .

النظريات التي فسرت التسويف الأكاديمي : –

نظرية التحليل النفسي :– يرى العالم فروي أن التسويف سلوك مضطرب له أسباب كامنة ترجع إلى الطفولة وان التسويف يرتبط بخبرات الطفولة المبكرة وبخاصة الصادمة منها هذه الخبرات هي التي تشكل العمليات المعرفية للبالغين , وتؤكد هذه النظرية على دور الوالدين في تطوير التسويف لدى البالغين وأنهم يضعون أهدافا غير واقعية لأولادهم ويربطون تحقيق هذه الأهداف بحب الوالدين وتقبل الفرد وهذا يجعل الفرد الذي ينشأ في هذه البيئة قلقا ويشعر بعدم الاحترام وانخفاض تقدير الذات وعندما يفشل في تحقيق تلك الانجازات المطلوبة فأنه يعيد تلك الخبرات والمشاعر المبكرة التي عاشها في الصغر كذلك فأن مشاعر الغضب من الوالدين على أولادهم يجعلهم يفشلون في التعبير عن

أنفسهم ومجبرين على الاستجابة لهذا الغضب من دون وعي من خلال التسويف في تحقيق الأهداف المستقبلية وعند البلوغ يجد البالغون أنفسهم غير قادرين على إنهاء أي مهمة توكل إليهم نتيجة الصراعات التي كانت مع الوالدين في الصغر لذا يعتقد فرويد أن القلق أساس التسويف والتهرب من انجاز الأعمال في وقتها في حين اعتبر كل من القلق والتسويف حيل دفاعية لا شعورية يقوم بها الفرد لخفض التوتر والصراع بين الهو والانا العليا وأشار العالم فرويد إلى أن الطالب الذي يحكمه مبدأ الواقع يميل إلى المذاكرة وانجاز الواجبات التي يكلف بها بهدف الوصول إلى النجاح , أما البعض الأخر من الطلبة يحكمهم مبدأ اللذة والذي يكون سببا من أسباب التسويف الأكاديمي لكونهم يواجهون ضغوطا نفسية ومستمرة بسبب الاستعداد للامتحان وتقديم الواجبات المكلفون بها وهذه أمور غير مشوقة فهي تخلو من المتعة والتسلية مما يجعلهم يميلون إلى التسويف في أداء هذه المهمات (ربيع , ٢٠١٣ :٦٦)

نظرية الفعالية الذاتية : – يرى العالم باندورا صاحب هذه النظرية ان التسويف يتعلق بالكفاءة الذاتية للفرد وهي معتقدات الأفراد المتعلقة بقدراتهم الخاصة المرتبطة بالانجاز مثل معالجة المعلومات فالتسويف الأكاديمي يرتبط بالتفكير غير المنطقي وان بعض الطلبة يلجئون الى هذا السلوك بسبب عدم التنظيم الذاتي وعدم القدرة على ترتيب الاولوليات وضعف الفاعلية الذاتية , فالطالب أذا لم يكن متأكدا من أن ما يقوم به سيحقق له النتائج المرجوة فأنه لن يقوم بأي فعل تجاه المواقف التعليمية الصعبة التي يواجهها لذا نجد أن الطلبة الذين يملكون معتقدات ايجابية عن قدراتهم على التعلم يتمتعون باستعداد اكبر للتعلم ويكون مستوى التحصيل عندهم أعلى من الطلبة الذين يميلون إلى التسويف والمماطلة عن الين يعتريهم الشك في قدراتهم على التعلم وبذلك يمكن القول أن قلة الفاعلية الأكاديمية مصطلحا مرادفا للتسويف فالتسويف الأكاديمي يكون مرتفعا لدى الطلاب الذين تنخفض لديهم الفاعلية الذاتية وبذلك تكون هناك علاقة ارتباطيه عكسية تبعا لنظرية الفاعلية الذاتية بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية ويتضح مما سبق ان الطلبة ذوي الكفاءة العالية أكثر توجها نحو تنظيم ذواتهم على العكس من ذلك يتجنب

الطلبة ذوو الفعالية المنخفضة المهمات الصعبة ويتهربون من أداء واجباتهم لاعتقادهم بعدم قدرتهم على انجاز مهامهم في الوقت المحدد (احمد , ٢٠٠٨: ٦٦) .

النظريات التي فسرت سلوك المخاطرة :-

نظرية التحليل النفسي :- أشار العالم فرويد في نظريته إلى وجود نوعين أساسيين للغرائز وهما الموت والحياة وبين فرويد أن الفرد يفضل ويسعى لغريزة الحياة بينما الشخص المخاطر يختار غريزة الموت من اجل جعل الحياة مفعمة بالحيوية والنشاط , أما الشخص المحافظ الذي اعتقد أن أثراء الحياة يأتي مع التعلق بغرائز الحياة والبعد عن الموت مع أدراك ملذات الحياة نفسها وشغل حيز في حدود منها (القريطي , ٢٠٠٢ : ١٧) . في حين أشار العالم اريك فروم في هذه النظرية والذي اهتم بالشخصية الإنسانية المبدعة والمبتكرة الى ان الشخصية المخاطرة هي نمط من أنماط الشخصية المبتكرة والمخاطرة صادرة من حاجه الشخصية إلى الإحساس بالهوية والتناهي على الذات والتي تعتبر من الحاجات الأساسية المنشقة عن وجود الإنسان فحينما يقدم الإنسان على اتخاذ المخاطرة أنما يقدم عليها بناءا على صورة كونها الفرد عن نفسه وعن الآخرين فالمخاطرة ترجمة لموقف المخاطر من نفسه ومن خلال علاقاته المتبادلة مع الآخرين (الشاعر , ٢٠٠٥ : ٦٤) .في حين أشار ادلر في نظرية التحليل النفسي إلى أن المخاطرة تؤدي إلى نزوع الإفراد إلى الكفاح للسعي نحو تحقيق أهدافهم للوصول للكمال والتفوق كمحاولة للتعامل مع الصراعات التي تفرزها مشاعر النقص والاختلاف عن الآخرين (ضمرة , ٢٠١٦ : ١٥٤) ويرى ادلر بأن الإنسان يختار وهو المسؤول عن اختياره ويكافح من اجل الكمال ويركز أيضا على الشعور بالنقص الذي يرى بأنه حالة طبيعية للناس لان الشعور بالنقص ممكن أن يؤدي إلى حالة من الإبداع , فالإنسان يخاطر من اجل بلوغ غايته والتغلب على مشاعر النقص والدونية (أبو اسعد , ٢٠١٢ : ١٧٠) .

النظرية السلوكية :- تعتبر هذه النظرية من النظريات الكبرى في علم النفس والتي ركزت على ان عملية التعلم تحدث نتيجة لحدوث ارتباط بين مثير ما واستجابة معينة واهتمت بشكل رئيس بالسلوك وهو كيفية أداء الفرد لسلوكياته حسب البيئة التي يعيش فها وحسب المثيرات التي يعايشها ويتفاعل معها , فسلوك المخاطرة الذي يقوم به الفرد خاضع

لظروف البيئة سواء كانت سلوكياته سوية أم شاذة فهي من وجهة نظره سلوكيات متعلمة ومن المفاهيم الرئيسية للنظرية السلوكية هو التعزيز الموجب وهو إثابة السلوك المطلوب بما يعززه ويؤدي إلى تكراره فبعض الأفراد يمارسون سلوكيات المخاطرة وإذا كانت النتائج كما يرغبها فهناك احتمال أن يكرر هذا السلوك مستقبلا (رحمة , ٢٠١٧ : ٣٩) . ولهذا فأن سلوك المخاطرة يعتمد على عمليات التعلم الإنساني والتي لا يكون هدفها النهائي فهم العلاقات بين الاختبارات التي يقوم بها الفرد تجاه المواقف المختلفة وإنما لاستخدام تلك المواقف كوسائل لتوليد أنماط مؤقتة من الاستجابات يكتسب من خلالها الفرد خبرات كبيرة وبذلك فأن سلوك المخاطرة من وجهة نظر هذه النظرية هو تنفيذ سلوكيات غير عقلانية يستند أصلا إلى خبرات سابقة وعادات سائدة كما ترى هذه النظرية ان المخاطرة تتميز بالمرونة وقابلية التكيف (مختار , ٢٠٠٢ :٢٨٢)

الدراسات التي تناولت مفهوم التسويف الأكاديمي

دراسة (احمد , ٢٠٢١) ((مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي))

هدفت الدراسة التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي (الكسل – المخاطرة – أدارة الذات السلبية) لدى طلبة السنة التحضيرية وكذلك الكشف عن الفروق في التسويف الأكاديمي وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ومتغير التحصيل الدراسي (مرتفع – متوسط – منخفض) وتكونت عينة الدراسة من (١٨٢) طالبة وطالبا من طلبة السنة التحضيرية بجامعة الحدود الشمالية – فرع رفحاء من الذكور والإناث واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لتحقيق أهداف الدراسة ومقياس التسويف الأكاديمي من أعداد الربيع وشواشرة وحجازي (٢٠١٣) وأسفرت النتائج *عن وجود مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي لدى إفراد العينة

*ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسويف وفقا لمتغير الجنس ولصالح الذكور *وعدم وجود فروق في مستوى التحصيل وفقا لمتغير التحصيل الدراسي (احمد , ٢٠٢١: ٥٠٩)

دراسة (شبيب , ٢٠١٥) ((الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين)) .

هدفت الدراسة التعرف على دلالات صدق وثبات مقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه ومدى انتشاره من وجهة نظر الطلبة الجامعيين وفيما أذا كانت توجد فروق دالة في نسبة الانتشار والأسباب وفقا لمتغير(الجنس والكلية والسنة الدراسية) وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٦) طالبة وطالبا من جميع كليات جامعة تشرين وقامت الباحثة بتبني مقياس للتسويف الأكاديمي المعد من قبل (ابو غزال , ٢٠١٢) لقياس أسباب التسويف الأكاديمي وهو مقياس مقنن على البيئة الأردنية يتكون من مجموعة من البنود يتكون المقياس بصورته الأولية من (٢١) بند واستخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون , والفا كرونباخ , والتجزئة النصفية وقيم معاملات الارتباط وتوصلت نتائج الدراسة إلى * وجود فروق دالة إحصائيا في مدى انتشار التسويف الأكاديمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور * وعدم وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الكلية والسنة التحضيرية في مدى الانتشار* وتوصلت الدراسة إلى أن ابرز أسباب التسويف الأكاديمي هو (الخوف من الفشل , المخاطرة , أسلوب المدرس) (شيب , ٢٠١٥ : ٢٢)

دراسة (ابو غزال , ٢٠١٢) ((التسويف الأكاديمي : انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين) .

هدفت الدراسة التعرف على مدى انتشار ظاهرة التسويف الأكاديمي وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين وفيما أذا كان مدى هذا الانتشار وأسبابه يختلفان باختلاف الجنس والمستوى الدراسي والتخصص الأكاديمي وتكونت عينة الدراسة من (٧٥١) طالبا وطالبة من جامعة اليرموك في الأردن وقام الباحث ببناء مقياس مؤلف من ٢١ عبارة لقياس التسويف و٢٦ عبارة مقسمة إلى محاور لقياس الأسباب والتي هي (المخاطرة , ومقاومة الضبط , ضغط الأقران , المهمة المنفردة , الخوف من الفشل , أسلوب المدرس) وتوصلت نتائج الدراسة * إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في نسبة انتشار التسويف تعزى لمتغير الجنس * وعدم وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف وفقا لمتغير المستوى * وعدم وجود اختلاف في نسبة انتشار التسويف وفقا لمتغير الكلية أو

التخصص * ومن ابرز أسباب الانتشار كانت على التوالي (الخوف من الفشل , أسلوب المدرس , المهمة المنفردة , المخاطرة , مقاومة الضبط , ضغط الأقران) (ابو غزال , ٢٠١٢ : ٣٤)

الدراسات التي تناولت مفهوم سلوك المخاطرة

دراسة (الشاعر , ٢٠٠٥) : ((اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية في غزة نحو سلوك المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الاجتماعية وقيمة الحياة لديهم)).

هدفت الدراسة التعرف على اتجاهات الطلبة نحو المخاطرة وعلاقتها بالمساندة وقيمة الحياة والتعرف على مستوى اتجاهات الطلبة نحو المخاطرة وعلى مستوى الاختلاف نحو المخاطرة باختلاف كل من الجنس والكلية والمستوى الدراسي ومكان السكن , وتكونت العينة من (٦٠٠) طالبة وطالبا من جامعة الأقصى تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية , واستخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو المخاطرة والحقيبة الإحصائية (spss) لتحليل البيانات وتفسير النتائج ومعامل الارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي واختبار t – test , وتوصلا الدراسة إلى أن مستوى الاتجاه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة يزيد على المعدل الافتراضي ومستوى الاتجاه نحو المخاطرة عند الذكور أعلى منه عند الإناث (الشاعر , ٢٠٠٥ : ٩) .

دراسة (مهدي , ٢٠٢٠) : ((المعرفة الضمنية وعلاقتها بالمخاطرة لدى طلاب الجامعة))

هدفت الدراسة التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعرفة الضمنية والمخاطرة لدى طلبة الجامعة , تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من التخصصات الإنسانية والعلمية في جامعة المستنصرية , وقامت الباحثة ببناء مقياس المعرفة الضمنية وسلوك المخاطرة اللذان تكونا من (٣٦) فقرة وبعد التأكد من جميع الخصائص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات تم تطبيقهما على عينة البحث , واستخدمت الوسائل الإحصائية المناسبة الحقيبة الإحصائية ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين الأحادي , وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين المعرفة الضمنية والمخاطرة لدى طلبة الجامعة (مهدي , ٢٠٢٠ : ٢١٩) .

دراسة (جبار ومحسن , ٢٠١٩) : ((سلوك المخاطرة وعلاقته بالمبادأة عند طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة التعرف على سلوك المخاطرة وعلاقته بالمبادأة عند طلبة الجامعة القادسية, تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية , وقامت الباحثتان بتبني مقياس سلوك المخاطرة (للقطراوي , ٢٠١٢) المتكون من ٥ مجالات و(٣٠) فقرة ومقياس المبادأة المتكون من ٤ مجالات و٧٧ فقرة , واستخدمت الباحثتان الوسائل الإحصائية المناسبة الحقيبة الإحصائية منها مربع كأي والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون , وأظهرت النتائج وجود سلوك المخاطرة وكذلك المبادأة عند طلبة الجامعة وهناك فروق عند الجنسين في سلوك المخاطرة ولصالح الذكور , ولا توجد علاقة ارتباطيه بين سلوك المخاطرة والمبادأة عند طلبة الجامعة (جبار ومحسن , ٢٠١٩ : ٥٣٥) .

إجراءات البحث ومنهجيته :- حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي إذ يعد هذا المنهج ملائماً لطبيعة البحث الحالي وأهدافه فيسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ويصفها وصفاً دقيقاً (ملحم , 2010 : 369).

مجتمع البحث :- أن تحديد مجتمع البحث يعد من الخطوات المنهجية البالغة الأهمية إذ يتطلب دقة بالغة تتوقف عليه الإجراءات الخاصة بالدراسة وتصميمها ويقصد بمجتمع الدراسة (جميع مفردات الظاهرة التي تقوم الباحثتان بدراستها) (ملحم ,٢٠١٠ :٢١٩) ويتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية العلوم السياسية في جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٢٢ – ٢٠٢٣ وقد تم تحديد مجتمع البحث الحالي من خلال الرجوع إلى البيانات المتوفرة في شؤون الطلبة في كلية العلوم السياسية بلغ مجتمع البحث الحالي (٢٦١) طالبا وطالبة للمراحل الأولى والثانية والثالثة والرابعة .

عينة البحث :- من الخطوات المهمة أن تكون عينة البحث تمثل المجتمع المأخوذة منه تمثيلا صحيحا إذ تم اختيار العينة من مجتمع البحث بالاعتماد على المعايير المقبولة في الدراسات الوصفية وقد تم اختيار عينة البحث التطبيقية من جميع طلبة المرحلة الثانية والرابعة البالغ عددهم (١١٩) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة القصدية .

أداة البحث :- وتعد أداة البحث وسيلة جمع البيانات عن طريق الإجابة عن أسئلة الباحثة ويطلق عليها وسائل القياس ,ويتوقف طريقة اختيار جمع البيانات على العديد من العوامل ومنها طبيعة المشكلة الأمر الذي يتوجب على الباحثة المعرفة الجيدة بالأدوات التي سوف تستخدمها (عطوي ,٢٠٠٩:٢١٣) .

مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس سلوك المخاطرة :- أن الغاية من تصميم هذان المقياسان وإعدادهما هو تحقيق أهداف البحث والتوصل من خلال ذلك إلى معرفة مستوى التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية في جامعة الموصل حيث قامت الباحثة بتبني مقياس (الخزاعي , ٢٠١٧) لقياس التسويف الأكاديمي ومقياس (العبيدي , ٢٠٢١) لقياس سلوك المخاطرة , وان من أولى خطوات أي مقياس هو تحديد المفهوم المراد قياسه والتوصل إلى صياغته وتحديد فقراته (Allen ,1979;11) . اطلعت الباحثة على العديد من الأدبيات والبحوث السابقة التي استخدمت مقياس التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة وقد تضمن مقياس التسويف الأكاديمي عدد من الفقرات الايجابية والسلبية البالغ عددهم(٢٧) فقرة , أما مقياس سلوك المخاطرة فقد بلغت فقراته (٢٢) فقرة ايجابية وسلبية .

صياغة الفقرات:- تمت صياغة فقرات المقياس عن طريق اجرأء بعض التعديلات وإعادة صياغة بعض الفقرات لتتناسب مع عينة البحث الحالي ,فتضمن مقياس التسويف الأكاديمي الذي تضمن (٢٧) فقرة وتضمن مقياس سلوك المخاطرة (٢٢) فقرة بصورتهما الاوليه ومن خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية اتفق الخبراء على مدى صلاحية جميع الفقرات مع اجرأء بعض التعديلات الطفيفة على صياغة بعض الفقرات من دون حذفها . وقد راعت الباحثة في صياغتها للفقرات القواعد المهمة التي تعتمد في صياغة فقرات المقياس والتي من ضمنها أن تكون الفقرات سهلة وواضحة ولا تسبب أرباك للمستجيب,وذات فكرة واضحة وتناسب أفراد العينة(الزوبعي, ١٩٨١: ٤٣).

أعداد بدائل الإجابة: بعد صياغة الفقرات تم أعداد بدائل ثلاثية لكلا المقياسين وهي (تنطبق علي تماما –تنطبق علي أحيانا–لا تنطبق على أبدا) وكما أشار الخبراء الذين تم

عرض المقياس عليهم بصيغتها الاوليه إلى مدى صلاحية البدائل الثلاثية لكون العينة هي طلبة الجامعة(الدليمي, ١٩٩٧: ٢١٢).

عرض الأداة على الخبراء: أن تقرير الخبراء والمختصين لقياس مفهوم ما يعتبر من الوسائل المقبولة والمستخدمة لهذا الغرض (Eble , 1972 ; 555). وعلى هذا الأساس فقد تم عرض المقياسين بصورتهما الأولية ملحق رقم (٢) على مجموعة من الخبراء ملحق رقم (٣) ووجدت أن جميع الفقرات مقبولة مع إجراء تعديلات بسيطة وبذلك تأكدت الباحثة من الصدق الظاهري .

تصحيح المقياس: بما أن كل فقرة من فقرات المقياسين تضم ثلاثة بدائل (تنطبق علي تماما –تنطبق علي أحيانا–لا تنطبق على أبدا) فقد أعطت الباحثة ثلاث درجات للبديل (تنطبق علي تماما) ودرجة واحدة للبديل (لا تنطبق على ابدا) في حال كون الفقرة سلبية وبالعكس تماما في حال كون الفقرة ايجابية .

الصدق يعد الصدق من أهم الخواص التي ينبغي الاهتمام بها في بناء الاختبارات , فالاختبار الصادق هو ذلك الاختبار الذي يمتلك أمكانية قياس السمة أو الظاهرة التي وضع من اجل قياسها (الزوبعي, ١٩٨١: ٣٩) وقد تم التحقق من صدق فقرات المقياس عن طريق أيجاد الصدق الظاهري للمقياسين. ويتم التوصل إلى هذا النوع من الصدق عن طريق حكم مختص إذ لابد أن يتصف هذا الحكم بدرجة من المصداقية والذاتية لذلك لابد من أن يعرض على أكثر من محكم ويمكن تقييم درجة الصدق الظاهري عن طريق التوافق بين تقديرات المحكمين (عودة, ٢٠٠٢: ٣٧٠) وقد تم التأكد من الصدق الظاهري عن طريق إجراء تحليل منطقي لفقرات المقياس وذلك من اجل تحديد مدى تمثيلها للسمة المراد قياسها وبالتالي عرض الفقرات على الخبراء والمختصين.

الثبات :- يعرف الثبات بأنه الاتساق الداخلي في النتائج ويعتبر المقياس ثابتا أذا حصلنا منه على نفس النتائج أو مقاربة لها أذا أعيد تطبيقية على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها (الزوبعي وآخرون, ١٩٨١: ٣٠) وقد استخدمت الباحثة **(طريقة الاختبار وإعادة الاختبار) اذ**

يكشف الثبات بهذه الطريقة إلى استقرار استجابات المفحوصين على المقياس عبر الزمن إذ يفترض أن السمة ثابتة ومستقرة خلال المدة الزمنية بين التطبيق الأول والثاني ولهذا السبب فأن الثبات بهذا النوع يكشف عن درجة ثبات المقياس خلال هذه المدة (عودة, ١٩٨٨: ٣٤٥) . حيث تم تطبيق المقياسين على أفراد العينة المكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من غير عينة البحث الأصلية ثم قامت باعاده تطبيقيهما بعد مرور أسبوعيين من التطبيق الأول وقد استخدمت معامل ارتباط بيرسون فكان معامل الارتباط (٠,٨١) لمقياس التسويف الأكاديمي و (٠,٨٣) لمقياس سلوك المخاطرة وهما معامل ثبات جيد

التطبيق النهائي: بعد استكمال الإجراءات الضرورية لأعداد المقياسين والتحقق من صدقهما تم تطبيق المقياسين على عينة البحث الأساسية والبالغة (١١٩) طالبا وطالبة من المرحلتين الثانية والرابعة ومن كلا الجنسين وبعد الانتهاء من مدة التطبيق النهائي تم تصحيح إجابات الطلبة ووضعت الدرجات على وفق الأوزان وخضعت الإجابات للوسائل الإحصائية المناسبة .

الوسائل الإحصائية: استخدمت الباحثتان الوسائل الإحصائية التي تلائم البحث وطبيعة أهدافه مثل الاختبار التائي لعينة واحدة والاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط والاختبار الزائي للفرق بين معاملي ارتباط ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج ثبات المقياسين(الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج البحث: يتضمن هذا الفصل عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال تحليل البيانات الواردة وفق الأهداف ومن ثم مناقشتها وتفسيرها وعلى النحو الأتي:

الهدف الأول: (التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام) لأجل تحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي المتحقق لأفراد عينة البحث البالغ عددهم (١١٩) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم السياسية جامعة الموصل, آذ بلغ المتوسط الحسابي المتحقق (٥٧,٠٧٣٨) وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي والبالغ (٥٤) تبين أن المتوسط الحسابي للعينة

اكبر من المتوسط الفرضي وهذا يعني أن أفراد العينة لديهم مستوى من التسويف الأكاديمي بشكل عام .

ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين المتوسطيين الحسابيين طبقت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة آذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٠٢٠) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٨) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والجدول الآتي يوضح ذلك:

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى التسويف الأكاديمي للعينة الكلية بشكل عام

العدد	المتوسط الحسابي المتحقق	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
١١٩	٥٧,٠٧٣٨	٥٤	١١,١٠٢٢٥	٣,٠٢٠	١,٩٨٠	يوجد فرق دال بشكل عام

وتشير النتيجة إلى وجود فروق دال إحصائيا في مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم السياسية في جامعة الموصل وبشكل عام والسبب في ذلك قد يعود إلى كون ظاهرة التسويف أصبحت اليوم احد الظواهر المنتشرة بين صفوف الطلبة في جميع المراحل حيث يختلف الأفراد في طرق انجازهم وأدائهم للأعمال والمهمات المطلوبة منهم نتيجة للتوترات والأزمات والصراعات التي يتعرض لها الأفراد في مجالات الحياة المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى تراكم الأعمال والمهام والتحديات المواجهة له ليجعله مسوفا في بعض أمور حياته .

الهدف الثاني: (التعرف على مستوى سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام) لأجل تحقيق هذا الهدف استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي المتحقق لأفراد عينة البحث البالغ عددهم (١١٩) طالبا وطالبة من طلبة كلية العلوم السياسية جامعة الموصل, آذ بلغ المتوسط الحسابي المتحقق (٤٨,٦٠٦٣) وعند مقارنة المتوسط الحسابي مع المتوسط الفرضي والبالغ (٤٤) تبين أن المتوسط الحسابي للعينة اكبر من المتوسط الفرضي وهذا يعني أن أفراد العينة لديهم مستوى من سلوك المخاطرة بشكل عام .

ولغرض التعرف على دلالة الفروق بين المتوسطيين الحسابيين طبقت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة آذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٦٢٨) وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية والبالغة (١,٩٨٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٨) تبين ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية والجدول الآتي يوضح ذلك:

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لقياس مستوى سلوك المخاطرة للعينة الكلية بشكل عام

العدد	المتوسط الحسابي المتحقق	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
١١٩	٤٨,٦٠٦٣	٤٤	١٣,٨٥١٨٨	٣,٦٢٨	١,٩٨٠	يوجد فرق دال بشكل عام

وتشير النتيجة إلى وجود فروق دال إحصائيا في مقياس سلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية في جامعة الموصل وبشكل عام والسبب في ذلك قد يعود إلى قدرة الطلبة على مواجهة الظروف والصعوبات التي مروا بها خلال فترة حياتهم واندماجهم مع مختلف شرائح المجتمع زادت من قدرتهم على المجازفة والمخاطرة كون الفرد كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وسلوكياتهم وبما أن التعلم بالملاحظة أساس السلوك الإنساني فسلوك المخاطرة سلوك متعلم من خلال تقليد الموضوع والنموذج في مواجهة الصعوبات والمخاطرة والمجازفة في اختيار المتوقع على أساس الخبرات السابقة ويمكن إرجاع السبب أيضا إلى الظروف التي مرت بها مدينة الموصل في السنوات السابقة وصعوبة الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية جعلت من الطلبة مخاطرين ومغامرين أكثر من غيرهم .

الهدف الثالث: (التعرف على العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية بشكل عام) بعد أن قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط وحساب القيمة التائية التي كانت اكبر من الجدولية الأمر الذي يدل على وجود علاقة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة والجدول الأتي يوضح ذلك

العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
١١٩	٠,٤١٣	٤,٩٠٥	١,٩٨١	توجد علاقة دالة إحصائيا

عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٧)

وتدل هذه النتيجة على وجود علاقة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة لدى طلبة كلية العلوم السياسية في جامعة الموصل وبشكل عام والسبب في ذلك يعود إلى انه العديد من الدراسات التي أجريت على طلبة الجامعة أكدت وجود علاقة وصلة كبيرة بين التسويف والمخاطرة كون المخاطرة من ابرز الأسباب التي تدفع الفرد إلى التسويف أكاديميا فالأفراد المسوفون قد يتفاعلون مع البيئة عن طريق ممارسة أنشطة تسمح لهم بالتعبير عن المغامرة والسيطرة والحماس والاندفاعية والمخاطرة ويوصفون بأنهم قادرون على الإقناع وواثقون بأنفسهم ومتقبلون لها .

الهدف الرابع: (التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) والصف (ثاني – رابع)

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تطبيق الاختبار التائي لعينتين مستقلتين حيث بلغ عدد الذكور (٨٢) طالبا وبلغ معامل الارتباط (٠,٢٨٤) وبقيم معيارية (٠,٢٩٣) , أما عدد الإناث فقد بلغ (٣٧) طالبة بمعامل ارتباط (٠,٣١١) وبقيمة معيارية (٠,٣٢١) في حين بلغت القيمة الزائية المحسوبة (٠,١٣٧) وعند مقارنتها مع الجدولية البالغة (١,٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لاحظت الباحثة لا يوجد فرق دال إحصائيا في العلاقة بين التسويف وسلوك المخاطرة تبعا لمتغير الجنس (ذكور – إناث) ,أما فيما يخص الفرق تبعا لمتغير الصف فقد بلغ عدد طلاب الصف الثاني (٤٧) طالبا وطالبة وطلاب الصف الرابع (٧٢) طالبا وطالبة وبمعامل ارتباط (٠,٢٦٦) وقيمة معيارية (٠,٢٧١) لطلاب الصف الثاني , ومعامل ارتباط (٠,٤٠٣) وقيمة معيارية (٠,٤٣٠) لطلاب الصف الرابع وعند حساب القيمة الزائية البالغة (٠,٨٢٤) ومقارنتها مع الجدولية البالغة (١,٩٦٠) لاحظت الباحثة لا يوجد فرق دال إحصائيا والجدول الأتي يبين ذلك:

المتغيرات		العدد	معامل الارتباط	القيم المعيارية	القيمة الزائية المحسوبة	القيمة الزائية الجدولية	مستوى الدلالة عند (٠,٠٥)
الجنس	ذكور	٨٢	٠,٢٨٤	٠,٢٩٣	٠,١٣٧	١,٩٦٠	غير دال إحصائيا
	إناث	٣٧	٠,٣١١	٠,٣٢١			
الصف	الثاني	٤٧	٠,٢٦٦	٠,٢٧١	٠,٨٢٤	١,٩٦٠	غير دال إحصائيا
	الرابع	٧٢	٠,٤٠٣	٠,٤٣٠			

لا توجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة تبعا لمتغير الجنس والسبب في ذلك يعود إلى تشابه كلا من الجنسين في شخصياتهم وأسلوب تفكيرهم وقدراتهم وكفاءتهم وطريقة مواجهتهم لما يمرون به من صعوبات ومهام وخاصة اليوم بعد أن أصبحت الإناث مرافقة للذكور في كل نواحي ومتطلبات الحياة .

ولا توجد فروق تبعا لمتغير الصف لان المناهج أصبحت اليوم ذات طابع متشابه في كل المراحل الدراسية الأمر الذي من شأنه يجعل اكتساب المعلومات والخبرات لكلا الجنسين في كافة المراحل يكاد يكون متماثل على حد سواء فعلى سبيل المثال الطلبة سواء أكانوا في الصف الأول أو الرابع أو الثاني أصبحوا نتيجة ما مروا به صعوبات وما اكتسبوه من المعارف كلهم قادرين على أتباعهم نفس الأساليب في انجاز المهام والأعمال الموكلة أليهم وقيامهم بالمغامرات وسلوكيات المخاطرة على حد سواء .

النتائج والتوصيات والمقترحات:

١- وجود فرق دال إحصائيا في مستوى التسويف الأكاديمي بشكل عام .

٢- وجود فرق دال إحصائيا في مستوى سلوك المخاطرة بشكل عام.

٣- وجود علاقة دالة إحصائيا بين التسويف الأكاديمي وسلوك المخاطرة بشكل عام .

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا في العلاقة بين الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار تبعا لمتغير الجنس (ذكور- إناث) وتبعا لمتغير الصف (ثاني – رابع) .

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها توصي وتقترح الأتي :

*ضرورة عقد ندوات إرشادية وخاصة لطلبة الجامعة لتحديد مصادر التسويف الأكاديمي واختيار الطرق المناسبة لمواجهة تلك المصادر.

*العمل على حث طلبة الجامعة الذين يؤجلون انجاز واجباتهم ومهامهم الحياتية على ترك التأجيل كي لا يصبح التسويف الأكاديمي سلوكا معتادا لديهم .

*ضرورة عمل ندوات إرشادية للشباب لغرض التعرف على أثار المخاطرة والسلوكيات الخطرة .

*تشجيع الطلبة الحذرين على تخطي الحواجز النفسية وعدم التردد في اتخاذ قراراتهم .

*تضمين بعض المناهج الدراسية توجيهات تحث الطلبة على المخاطرة الايجابية وتوضيح الفرق بين المخاطرة الايجابية والسلبية .

*أجراء دراسة عن التسويف الأكاديمي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية .

*أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية مع عينات أخرى غير طلبة الجامعة .

*أجراء دراسة عن سلوك المخاطرة وعلاقتها مع متغيرات أخرى مثل قبول الذات , الإبداع.

المصادر : -

الجعيد , متعب بن مسعود (١٩٩٩) : **كيف نحقق النجاح** ,مكتبة جرير للنشر والتوزيع , السعودية .

العدل , محمد عادل , (٢٠٠١) : **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حلى المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة** , مجلة كلية التربية , جامعة عين شمس , العدد ٢٥ , القاهرة , مصر .

ألكعبي , كاظم محسن , (٢٠٠٨) : **التفضيلات البيئية لدى طلبة المرحلة الإعدادية** , رسالة دبلوم عالي في الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي غير منشورة , كلية التربية , الجامعة المستنصرية .

الحاجي , محمد عمر , (٢٠٠٧) : **دنيا المراهقة** , دار المكتبي للنشر والتوزيع , دمشق .

ابو غزال , معاوية محمود , (٢٠١٣) :**علم النفس العام** ,ط١ , دار وائل للنشر , عمان , الأردن .

الزهراني , حسن علي محمد , (٢٠١٠) :**الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بإدارة الوقت لدى عينة من طلبة جامعة حائل** , رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة ام القرى , السعودية .

كتلو , كامل حسن , (٢٠٠٩) : **توكيد الذات والكسب وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية والتربوية لدى طلبة الجامعة** , اطروحة دكتوراه غير منشورة , كلية التربية , جامعة الخليل , فلسطين .

احمد , محمد عبد السلام ,(٢٠٠٢) : **التقويم النفسي والتربوي** , مكتبة النهضة المصرية , القاهرة , مصر .

زغلول , رافع زعلول , عماد , (٢٠٠٣) : **علم النفس المعرفي** , طبعة الاولى , دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان .

المشلب , فرات حسين , (٢٠٠٦) : **سلوك المخاطرة وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية** , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة المستنصرية , بغداد .

مصيلحي , عبد الرحمن والحسيني , نادية , (٢٠٠٤) : **التسويف الأكاديمي لدى طلبة وطالبات الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية** , مجلة كلية التربية , جامعة الأزهر , العدد ١٢٦ , ط١ , القاهرة , مصر .

الخزاعي , علي صكر جابر , (٢٠١٧) : **التسويف الأكاديمي وعلاقته بالإخفاق المعرفي لدى طلبة الإعدادية** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة القادسية .

عبد الرزاق , حنان , (٢٠١٩) : **دراسة مستوى سلوك المخاطرة لدى رؤساء الأقسام** , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية , جامعة محمد , المسلية

بن خليوي , أسماء بنت فراج ,(٢٠١٧) : **الإسهام النسبي للوعي الموقفي في التنبؤ بسلوك المخاطرة الأكاديمية واتخاذ القرار والأسلوب المعرفي , التصلب والمرونة لدى طلبة المعلمين**, كلية التربية , جامعة شقراء .

ابراهيم , ابراهيم الشافعي , الحسيني , احمد محمد, (٢٠١٣) : **سلوك المخاطرة والاندفاعية لدى عينة المراهقين في بيئات تعليمية مختلفة** , بحث منشور , كلية التربية , جامعة طنطا .

وحيد , احمد عبد النبي اللطيف , (٢٠٠١) : **علم النفس الاجتماعي** , ط١ , دار الميسرة للنشر والتوزيع , عمان .

علام , حسن احمد عمر , (٢٠٠٨) : **محددات التسويف الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والأكاديمية لدى عينة من طلاب الجامعة** , مجلة كلية التربية , مصر.

إسماعيل , هالة خير سناري , (٢٠١٤) : **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة** , مجلة كلية التربية , مصر

ابو عراد , عبد الله علي , (٢٠٠٩) : **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى العنف لدى عينة من المراهقين بمكة المكرمة** , رسالة دكتوراه منشورة , كلية التربية , جامعة ام القرى.

العتيبي , فهد , (٢٠١٠) : **أساليب العزو لدى المتعاطين وغير المتعاطين** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة نايف العربية للعلوم , الرياض .

ألعبيدي , ناظم هاشم , (١٩٩٠) : **علم النفس الشخصية** , مطبعة التعليم العالي , بغداد , العراق .

الديري , علا اسعد , (٢٠١١) : **الاستقلال الإدراكي وعلاقته بالاتجاه نحو المخاطرة لدى طلبة الجامعة** , الجامعة الإسلامية , غزة , فلسطين .

علي , عبد الرحيم عبد الصاحب , (١٩٩٥) : **المجازفة في اتخاذ القرار وعلاقته بسلوك المخاطرة لدى طلبة الجامعة** , كلية التربية ابن رشد , جامعة بغداد .

العيسوي , عبد الرحمن , (٢٠٠٧) :**سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية** , دار النهضة العربية , بيروت , لبنان .

حمزة , جمال مختار , (٢٠٠٢) : **المخاطرة لدى الاحداث الجانحين وعلاقته بالذكاء** , مجلة كلية الاداب , جامعة حلوان .

فاضل, فراس عباس (٢٠٠٤) : **تدمير الذات لدى مرتكبي الحوادث المرورية** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بغداد , كلية الآداب , العراق .

السحار , ختام إسماعيل (٢٠٠٢) : **سلوك المخاطرة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الديموغرافية لدى شباب الانتفاضة في محافظة غزة** , رسالة ماجستير , كلية التربية , جامعة الإسلامية , غزة , فلسطين .

عبد الحميد, محمد نبيل (٢٠٠٢):**علاقة المخاطرة بكل من السرعة الادراكية ومرونة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة** , مجلة دراسات عربية في علم النفس ,العدد ٤ ,دار غريب للطباعة والنشر , القاهرة , مصر .

حسين, زهراء ياسر(٢٠١٨) :**سلوك المخاطرة وعلاقته بالحدود العقلية البيئية لدى طلبة الجامعة** ,رسالة ماجستير غير منشورة ,كلية التربية , جامعة القادسية , العراق.

ربيع , محمد شحاته (٢٠١٣): **علم نفس الشخصية** , ط١,دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الأردن .

احمد,عطية محمد سيد(٢٠٠٨):**التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلبة الجامعة**, جامعة الزقازيق, كلية التربية .

ابو اسعد,احمد عبد اللطيف(٢٠١٢):**علم النفس الإرشادي** , كلية العلوم التربوية ,جامعة مؤته,دار الميسرة للنشر والتوزيع,محافظة غزة , فلسطين .

الشاعر,درداح (٢٠٠٥):**اتجاهات طلبة الجامعة الفلسطينية في محافظات غزة نحو المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الاجتماعية وقيمة الحياة لديهم** , أطروحة دكتوراه غير منشورة , عين شمس , غزة .

ضمرة,جلال كايد (٢٠١٦):**الاتجاهات النظرية في الإرشاد**,قسم علم النفس , كلية التربية , جامعة اربد الأهلية , الأردن .

القريطي,عبد المطلب (٢٠٠٢) : **في الصحة النفسية** , دار الفكر العربي , كلية التربية , جامعة الاقصى , غزة , فلسطين .

رحمة , فطرية (٢٠١٧) : **تطبيق كتابي مجموع الشريف على اساس النظرية السلوكية في معهد الصالحين في سوجي مينار كرسك** , رسالة ماجستير منشورة , جامعة مولانا مالك ابراهيم , اندونيسيا .

مختار,احمد الكيال (٢٠٠٢) :**بعض محددات الميل الى الحوادث المرورية لدى طلاب الجامعة المنوفية – سلوك المخاطرة والمسؤلية الاجتماعية** , كلية التربية , القاهرة , مصر .

احمد , هيثم محمد عبد الخالق (٢٠٢١) : **مستوى التسويف الاكاديمي لدى طلبة السنة التحضيرية في ضوء متغيري الجنس والتحصيل الدراسي**) المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية , المجلد الخامس , العدد (١٩) .

شبيب , هناء صالح (٢٠١٥) : **الخصائص السيكومترية لمقياس التسويف الأكاديمي وأسبابه دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة تشرين** , رسالة ماجستير غير منشورة , كلية التربية , جامعة تشرين .

ابو غزال , معاوية (٢٠١٢) : **التسويف الأكاديمي : انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين** , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة اليرموك , الأردن .

جبار,شروق كاظم , محسن, رنا (٢٠١٩) : **سلوك المخاطرة وعلاقته بالمبادأة عند طالة الجامعة** , مجلة كلية التربية للعلوم الإنسانية , العدد ٢٥ , جامعة القادسية , العراق .

الشاعر,درداح (٢٠٠٥) : **اتجاهات طلبة الجامعة المستنصرية في محافظات غزة نحو المخاطرة وعلاقتها بكل من المساندة الاجتماعية وقيمة الحياة لديهم** , أطروحة دكتوراه غير منشورة , الأقصى , عين شمس , غزة .

مهدي , منال صبحي (٢٠٢٠) : **المعرفة الضمنية وعلاقتها بالمخاطرة لدى طلبة الجامعة** , العدد ٥٤ , كلية الآداب , الجامعة المستنصرية , العراق .

الدليمي,أحسان عليوي ناصر, (١٩٩٧):**اثر اختلافات تدرجات بدائل الإجابة في الخصائص الساكومترية**, اطروحه دكتوراه, كلية التربية, ابن رشد, جامعة بغداد.

علام, صلاح الدين محمود (٢٠٠٠):**القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**, دار الفكر العربي للطباعة والنشر, القاهرة, مصر, ط١.

عودة, احمد سليمان (١٩٨٨):**القياس والتقويم في العمليات التدريسية**, المطبعة الوطنية, عمان, الأردن.

عطوي, جودة عزت, (٢٠٠٩):**أساليب البحث العلمي**, ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمان, الأردن.

الزوبعي, عبد الجليل ومحمد ألياس بكر, إبراهيم عبد الحسن الكفافي (1981): **الاختبارات والمقاييس النفسية**, ط١, دار الكتب للطباعة والنشر, جامعة الموصل .

الزوبعي, عبد الجليل خليل (١٩٨١):**الاختبارات والمقاييس**, وزارة التعليم العالي, جامعة الموصل, العراق.

ملحم، سامي محمد (2010): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**, دار الميسرة للنشر والتوزيع, عمان.

- Allen.M. J. & Yen, W.M. (1979): **in introduction to Measurement theory**. California: Brooks Cole

-Ebel, R. L. (1972),**Essential of Education Measure Minted**, New Jersey, Prentice – Hill. Lath Statewide, NewWork (Camhsnet) Helping Ph. D, Kansan State University, USA

ملحق رقم (١)

قائمة بالأسماء والألقاب العلمية للمحكمين,الذين استعانت بهم الباحثة لتحكيم أدوات البحث

ت	الاسم واللقب العلمي	مكان العمل والاختصاص	مقياس التسويف الأكاديمي	مقياس سلوك المخاطرة
١	أ.د. خشمان حسن علي	جامعة الموصل /كلية التربية الأساسية /الإرشاد والتوجيه التربوي.	✓	✓
٢	أ.د.فاضل خليل إبراهيم	جامعة الموصل /كلية التربية الأساسية /طرائق تدريس عامة	✓	✓
٣	أ.د.فتحي طه مشعل الجبوري	جامعة الموصل /كلية التربية الأساسية / طرائق تدريس	✓	✓
٤	أ.م.د. أنور قاسم يحيى	جامعة الموصل /كلية التربية الاساسية / علم النفس التربوي	✓	✓
٥	أ.م.د. صابر طه ياسين	جامعة الموصل /كلية التربية الأساسية / علم النفس التربوي	✓	✓
6	أ.م.د .سرى غانم العبيدي	جامعة الموصل /كلية التربية للعلوم الإنسانية / علم النفس التربوي	✓	✓
٧	أ.م. زينة طه حسون	جامعة الموصل /كلية التربية الأساسية / طرائق تدريس	✓	✓

ملحق رقم (٢)

مقياس التسويف الأكاديمي بصيغته النهائية

ت	الفقرة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي أبدا
١	أتصور أن لدي الوقت الكافي لاحقا لذا ليس هناك حاجة فعلية للبدء بالدراسة			
٢	اعتدت أن يذكرني احد لإتمام واجبي .			
٣	أعتقد أن أخفاقي في تذكر جوانب الدرس يجعلني أوجل مذاكرتها			
٤	انشغل بالتفكير في أحلام اليقظة التي تراودني دون انجاز المهام الدراسية .			
٥	تفسيراتي الخاطئة للأسئلة الامتحانية تدفعني لتأجيل موعد الامتحان			
٦	يتشتت تركيزي عندما يطلب مني انجاز واجب دراسي .			
٧	اعتقد أن الطلبة الذين يبالغون بالقراءة يصبحون معقدين فيما بعد.			
٨	أتصور أن التذكار الأسبوعي أو اليومي لا يجدي نفعا .			
٩	أشعر بضعف التركيز عند القراءة للامتحان فأميل إلى تأجيله			
١٠	إدراكي بصعوبة الامتحان او المهام يجعلني أصر على التأجيل.			
١١	أفكر في أعمالي الأخرى على حساب أتمام واجباتي الأخرى.			
١٢	أشعر بالضيق وعدم الارتياح لتأجيلي المستمر للمهام الدراسية .			
١٣	أشعر بالقلق عندما اجلس مع أصدقائي ولدي واجب علي انجازه.			
١٤	ارتبك عند إلزامي بوقت محدد لإتمام المهام الدراسية .			
١٥	افرح بتأجيل الامتحان .			
١٦	أشعر بالندم عند تقصيري في أتمام واجباتي المكلف بها .			
١٧	احتاج إلى من يضغط علي لكي أقرأ بما أكلف به من واجبات.			
١٨	أتضايق لعدم تذكري المواد التي درستها سابقا.			

١٩	أخاف زملائي ممن ينجزون واجباتهم في حينها .			
٢٠	اشعر بالارتياح عند مشاركتي بالأنشطة لأنها تبعدني عن الدراسة .			
٢١	شعوري باليأس يدفعني لتأجيل دراستي .			
٢٢	أكمل واجباتي بشكل منظم واجد نفسي غير متأخر في دراستي .			
٢٣	عندما يقترب موعد الامتحان انشغل بأمور أخرى .			
٢٤	أفضل الجلوس أمام الانترنت مدة طويلة على أن أنجز واجباتي .			
٢٥	أتكل على زملائي لانجاز الواجبات والمهام المطلوبة مني			
٢٦	أحاول أن أكون أخر الطلبة الواصلين إلى القاعة الدراسية .			
٢٧	أدرك تراكم المادة الدراسية كوني لم أنجزها في وقتها المحدد			

ملحق رقم(٣)

مقياس سلوك المخاطرة بصورته النهائية

ت	الفقرة	تنطبق علي تماما	تنطبق علي أحيانا	لا تنطبق علي ابدا
١	أناقش والداي أموري الشخصية .			
٢	لدي دافع للغش .			
٣	لدي دافع على عدم الالتزام بالقوانين الجامعية .			
٤	أقول الحقيقة مهما كانت عواقبها وخيمة .			
٥	لدي شعور بالسهر لفترات طويلة .			
٦	عندما أقود السيارة فأني أقودها بسرعة عالية			
٧	أهدر وقتي في أمور غير ضرورية .			
٨	أخاطر بصحتي من اجل أن التقي بأصدقائي.			
٩	التزم بالإرشادات الصحية .			
١٠	أقوم بتأدية عملي رغم احتمال تعرضي لخطر من الآخرين .			
١١	اقبل الأعمال ذات الطبيعة الخطرة .			
١٢	ظروفي الصحية والاقتصادية قد تعيقني أكمال مستقبلي العلمي			
١٣	اذهب للدوام في الوقت الذي تكون فيه خطورة على الصحة العامة.			
١٤	الانحدار من خلفيات اجتماعية مختلفة سببا في تقييد حريتي.			
١٥	أقوم بإعمال خطرة من اجل الظهور أمام الآخرين .			
١٦	أشارك في أعمال فيها تحدي لأعمالي الحالية .			
١٧	عندما أواجه مشكلة كبيرة فأني أنفذ أول فكرة تراودني .			
١٨	عند تعرضني لمواقف صعبة فأني الجأ إلى حل يبدو لي صحيحا .			
١٩	أتحمل مسؤولية القرارات التي اتخذها دون خوف			
٢٠	أجرب الأساليب الجديدة رغم المخاطرة المترتبة عليها .			
٢١	اتخذ قرارات صارمة بحق أشخاص دون الخوف منهم .			
٢٢	أصاحب طلاب يمارسون العنف ضد الآخرين .			

الحاجات في قصص الأخوين جريم
(دراسة في تحليل المحتوى)

م. عباس فاضل عبد الواحد

abbasfadhil@coart.uobaghdad.edu.iq

جامعة بغداد / كلية الآداب / قسم علم النفس

الحاجات في قصص الأخوين جريم (دراسة في تحليل المحتوى)

م. عباس فاضل عبد الواحد

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية الى التعرف على الحاجات في قصص الأخوين جريم وقد تكونت عينة البحث من (٣) قصص وهي: ١- قصة وردة الشوك (الأميرة النائمة)٢- قصة بياض الثلج ٣- قصة ذات القبعة الحمراء. وقد بلغ عدد الصفحات المحللة (15.5) صفحة ولتحقيق اهداف البحث فقد تم اعتماد تصنيف موري (Murray) للحاجات والذي يحتوي على (٣٦) حاجة أساسية تتفرع هي الأخرى إلى (١٢٩) حاجة فرعية. وتم اعتماد الفكرة (Theme) كوحدة للتحليل والتكرار كوحدة للتعداد ، وتم استخراج الثبات بطريقتين وهي:١- الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن حيث بلغ معامل الأتفاق ٩٧٪.والثانية الأتفاق بين الباحث ومحللين خارجيين حيث بلغ معامل الأتفاق بين الباحث والمحلل الأول ٨٣,٠٥٪ ، بينما بلغ معامل الأتفاق بين الباحث والمحلل الثاني ٨٠,٣٥٪ . وتم أعتماد وتم أعتماد معادلة كوبر G.Cooper لاستخراج الثبات والنسبة المئوية أساساً لتكرارات الحاجات في عينة البحث. واظهرت نتائج تحليل البيانات وجود (٨١١) فكرة تعبر عن الحاجات ، وتم بموجبها اختيار الحاجات التسعة الأولى على أساس انها أكثر الحاجات تاكيداً في عينة القصص المحللة وهي: ١. حاجة التعرف/ ٢. حاجة العدوان/ ٣. حاجة السيطرة / ٤. حاجة الرعاية/ ٥. حاجة الأحترام (المراعاة)/ ٦. حاجة تجنب الأذى / ٧. حاجة الكف (التعطيل)/ ٨. حاجة الخداع/٩. حاجة التقدير ومن نفس المنطلق تم اختيار الحاجات التسعة الأخيرة على أساس انها أقل الحاجات تأكيدا وهي: ١. حاجة الاستعراض/٢. حاجة الانعزال/ ٣. حاجة تجنب المقرفات/ ٤. حاجة الشدة/ ٥. حاجة والأذلال/ ٦. حاجة الاستقلال/ ٧. حاجة الاحتفاظ/ ٨. حاجة الانتماء/٩. حاجة الجنس .واختتم الباحث بحثه بمجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الحاجات، قصص الأخوين جريم، تحليل محتوى

Needs in the stories of the Brothers Grimm (a study in content analysis)

Instructor:Abbas Fadhil Abdulwahid
abbasfadhil@coart.uobaghdad.edu.iq
University of Baghdad
College of Art
Department of Psychology

Abstract:

The current study aims to identify the needs in the stories of the Brothers Grimm. The research sample consisted of (3) stories, namely: 1- The story of the Thorn Rose (Sleeping Beauty) 2- The story of Snow White 3- The story of Little Red Riding Hood. The number of pages analyzed reached (15.5) pages, and to achieve the research objectives, Murray's classification of needs was adopted, which contains (36) basic needs that are further divided into (129) sub-needs. The idea was adopted as a unit of analysis and repetition as a unit of enumeration, Reliability was extracted in two ways: 1- Agreement between the researcher and himself over time, where the agreement coefficient reached 97%. The second was agreement between the researcher and two external analysts, where the agreement coefficient between the researcher and the first analyst reached 83.05%, while the agreement coefficient between the researcher and the second analyst reached 80. 35%. The G. Cooper equation was adopted to extract the stability and percentage as a basis for the frequency of needs in the research sample. The results of data analysis showed the presence of (811) ideas that express needs, according to which the first nine needs were chosen on the basis that they are the most emphasized needs in the sample of analyzed stories, which are: 1. n Cognizance / 2. n Aggression / 3. n Dominance / 4.n Nurturance / 5. n Deference / 6. n Harmavoidance / 7. n Inhibition / 8. n Decite / 9. n Recognition . From the same standpoint, the last nine needs were chosen on the basis that they are the least certain needs, which are: 1. n Exhibition /2. n Seclusion / 3. n Noxavoidance / 4. n Intensity / 5. n Abasement / 6. n Autonomy / 7. n Retention / 8. n. Affiliation /9. n Sex . The

researcher concluded his research with a set of recommendations and proposals.

Keywords: needs, stories of the Brothers Grimm, content analysis

أهمية البحث والحاجة أليه:

تُعد القصص وعلى اختلاف تصنيفاتها وتعدد شخصياتها، أحد أهم المصادر الثقافية المتناقلة من جيل لأخر، فبالأضافة الى الثيمات (الأفكار) الموجودة فيها. فهي سفر يضم بين طياته كنزاً من المعلومات في مختلف مجالات الحياة (الاجتماعية، والدينية، السياسية، والاقتصادية)، وأنماط الصراع، والمنظومة القيمية الأخلاقية، والمعتقدات أضافة الى المناخ الثقافي السائد في المجتمع مما يمكننا من القيام بعملية سبر أغوار (عميقة ودقيقة) للنفس البشرية. فالحكايات ليست كما يظن الكثير أن لها (استعمالات نمطية) كونها تروى أو تقرأ أو تشاهد لإدخال السرور في النفس، بل هي نتاج يحتوي على رسائل (مباشرة) اضافة الى ما يمتلكه من دلالات (رمزية) عن خبرات الأنسان اليومية والمصيرية وما يجول في خلجات نفسه، فهي تساعدنا على أن نمتلك صورة واضحة عن واقع الحياة بكل تفاصيلها.

تُدرَك الحكاية الشعبية بمثابة مسعى الانسان الى معرفة الوجود، والظواهر الطبيعية ، والغامض كما الملتبس والمجهول، والمرعب كما الحامي والواقي والناجع .وهي ايضاً المسعى الى معرفة الانسان نفسه بنفسه، بدواخله وأبعاده ، سلوكياته وأحواله النفسية، مشكلاته ومخاوفه، أزماته وأنهزاماته، رغباته ومواقفه، قلقه وتوتراته بالحياة، فهي أداة تعبير وتفكير أو تصور تكشف عن الرغبة والأرادة بالتدبر والتبصر بحثاً عن تحقيق التكيف الناجع واستعادة الاستقرار النفسي والاجتماعي وتوفير الاطمئنان والثقة حيال المستقبل والحياة الخصبة الآمنة وحيال غرائز حفظ الذات وفي مواجهة الاخطار والمخاوف(زيعور، ٢٠٠٨،ص١٣).

وقد يتسائل البعض لماذا تم اختيار حكايات الأخوين جريم بالتحديد؟ وما الذي يميزها عن غيرها من الحكايات؟ لقد كان دافع الباحث لاختيار هذه الحكايات كونها الأوسع انتشاراً على المستوى العالمي فبالرغم انها جمعت من (الفلكلور الألماني) بالدرجة

الأولى والأوربي بالدرجة الثانية الا انها لاقت رواجاً منقطع النظير حيث تُرجِمَت لأكثَر من (١٠٠) لُغة إضافة الى أنها كانت موضوعاً لعدد كبير من الأفلام السينمائية وأفلام الرسوم المتحركة والمسرحيات والرسوم والدراسات النفسية والأنثروبولوجية واللغوية والأدبية.

لقد أصبحت مجموعة الأخوين جريم أنموذجاً تم تقليدها في بلدان عدة في أوربا وخارجها (ديرلاين ،١٩٧٣، ص٢٩)، حيث تأثر بهذا العمل عدد كبير من المختصين في مجال الأدب وجمع القصص الشعبية في كل من روسيا والنرويج وإنكلترا والولايات المتحدة الأمريكية (Zipes,2000,P846). ويرى أحد اهم شعراء اللغة الإنكليزية في القرن العشرين وهو الشاعر ويستن هيو أودنAuden)) (Wystan Hugh بأن نتاج الأخوين جريم يُعد أحد الأعمال التي ساهمت في تأسيس الثقافة الغربية (Byatt,2012,p30).تشير تاتار (Tatar ,1999) بأن هذه الحكايات لا تزال تشكل حياة الكثيرين منا في طفولتهم. وأن تأثير هذه القصص المستمر وشعبيتها الواسعة يشيران الى انها تتناول قضايا أو مسائل لها وظيفة اجتماعية مهمة، أما على أساس النقد أو التعويض أو العلاج. هذه الحكايات هي ثمرة لجهود الرجال والنساء معاً لتطوير أساليب مواجهة أو تكيف مع صراعات عائلية، أو قلق شخصي، أو خيبات يومية متعددة، كما قد تدل على أسلوب مواجهة اختلافات اجتماعية (شجراوي،٢٠١٤، ص١٠٤) (Tatar .,1999,P3)

وحول أهمية الحكايات في حياة الطفل نقتبس ما قاله (بتلهايم ،1985) " كلما جربت أن أفهم لماذا تنجح الحكايات الشعبية بهذا الشكل الباهر في أغناء حياة الطفل الداخلية، ازددت يقيناً بأنها أعمق من كل وسائل القراءة الأخرى ، فهي تبدأ من هناك حيث يوجد الطفل في كينونته النفسية والعاطفية وهي تخاطبه وتحدثه عن الضغوط الداخلية العنيفة بشكل يتيح له تسجيلها في اللاوعي وبدون أن تقلل من أهمية الصراعات الحميمة الأكثر جدية التي يحدثها النمو ، فهي تفهمه مثلاً انه يوجد حلول وقتية أو دائمة للصعوبات النفسية الملحة "(بتلهايم ،1985،ص25).فالقصة تستثير اهتمامات الطفل، فعن طريقها يعرف الخير والشر فينجذب الى الخير وينأى عن الشر، والقصة تزود الطفل بالمعلومات وتعرفه الصحيح من الخطأ، وتنمي حصيلته اللغوية، وتزيد من قدرته في

السيطرة على اللغة، وتنمي معرفته بالماضي والحاضر وتشرئب به الى المستقبل، وتنمي لديه مهارات التذوق الأدبي (شحاته،1994،ص145) .

وبهذا الخصوص يؤكد(كاشدان،2015) أن هذه الحكايات هي أكثر من مغامرات مشوقة تثير الخيال، وهي بالتأكيد أكثر من مصدر للتسلية. فبالرغم من مشاهد الملاحقة والإنقاذ الذي يتم في اخر لحظة، فأن فيها دراما جدية تعكس أحداثاً تجري في عالم الطفل الداخلي. وأن قيمتها عندي هي في قوتها على مساعدة الأطفال كي يتعاملوا مع الصراعات الداخلية التي يواجهونها أثناء عملية نموهم وهذا هو السر في بقاء أثرها. وهو السبب في مبيعات "والت ديزني" الكلاسيكية سنة بعد أخرى (كاشدان ،٢٠١٥، ص٦١_٦٢).

فمن خلال التسلية التي تقوم بها الحكايات فهي تساعد الأطفال على أيجاد معنى في حياتهم. ويفهم الأطفال لذواتهم وأن العالم لم يحدث بعشية وضحاها ولكن يحتاج أن يُجمع أو يُرَكب في خطوات صغيرة. ويُسحَب الأطفال الى الحكايات والتي هي تُطابق (Correspond) مع طريقة تفكير الأطفال في المراحل المبكرة من نموهم، حيث يعتقد الأطفال بالعلاقة السحرية بين الأفكار والأشياء (thoughts and things) واعتبار الأشياء غير الحية (Inanimate)كأنها حية (Animate)، تكمن أهمية الحكايات في التأكيد على أدراك (perception) الطفل للعالم (Zipes,2006,p176).

وتؤكد يولين (Yolen,1981) ان الأدب الشعبي يزود الأطفال بوصف لمشهد طبيعي، مما يزودهم بوسيلة يتم من خلالها النظر للثقافات الأخرى من الداخل الى الخارج، ويقدم وظيفة علاجية، ويطور أطار لنظام اعتقاد الفرد (Individual belief system). ولكون (القصص تعتمد على قصص، والثقافات على ثقافات) فكلما يقرأ الأطفال قصة تتطور لديهم الخصائص والمواقف للمناظر الطبيعية العقلية لديهم. وتعمل أيضاً كجسر لفهم الثقافات الموروثة من الأجداد. فقصص النمط الأولي (Archetype) التي هي حكمة تراكمت من الثقافات التي سبقتنا والتي تساعد على تشكيل الأطفال وتقوي أنظمة اعتقادهم (Yolen,1981,p15). و تساعد الحكايات الخرافية الأطفال على تجاوز مرحلة الطفولة والتخلص من تبعية الوالدين، فضلاً عن الحصول على الاستقلالية والثقة

بالنفس اللازمتين للنضج. كما تساعد على التنحي عن العجز، وتمكن الأطفال من التفكير أنه بغض النظر عن الصعوبات التي قد يواجهونها داخلياً أو نتيجة لعلاقتهم بوالديهم، يمكنهم تجاوز أية صعوبات والخروج منها منتصرين(Goh,1996,p39).

يمكن اعتبار الحكايات الخرافية، بمثابة رموز أو تمثيلات درامية لعمليات نفسية معقدة تلك المتعلقة عادة بالتحول والنمو (transformation and growth)، وهي أدوات رائعة لاكتساب الرؤى والتعرف على أنفسنا. وأساس ميولنا البشرية، كحكايات رمزية، تحمل الحكايات الخرافية بيانات قيمة في شكل رمزي عن الطبيعة البشرية. يمكن تحليل القصص بطريقة عملية باعتبارها وسائل لتطوير أدوات مفيدة قد تساعدنا في التفكير في الأشياء التي نقوم بها في حياتنا اليومية. يتم تقديم العديد من القصص الخيالية لتوضيح القيمة المجازية في فهم العمليات العقلية البشرية وتقديم حلول للقضايا الإنسانية، مما يؤدي في النهاية إلى التحول وتحقيق حياة أكثر إشباعًا(Mitchell,2010,p264).

أما على الصعيد الروحي (spiritual) فيرى كاشدان(Cashdan,1999) ان الحكايات يمكن ان تقسم الى مجموعات تمثل الخطايا المهلكة السبعة (The seven deadly sins) حيث تساعد معرفة الطفل لهذه الخطايا على أن يشق طريقه في الحياة بصورة آمنة وصحيحة (Cashdan ,1999,p34) ، وفي نفس المجال يشير هويشر (Heuscher,1974) في دراسته الطب نفسية للحكايات انها تساعدنا في رؤية عالمنا بطريقة جديدة (Heuscher,1974,p10) .

للسعادة والوفاء هما اجمل ما تقدمه الحكايات الخرافية من مواساة،معنى مزدوج .فالصلة الدائمة بين ابن الملك وابنة الملك كما يرد دائما في الحكايات ترمز من ناحية للتكامل بين الجوانب المختلفة للشخصية او بتعبيير التحليل النفسي بين جوانب الغرائز (اللاوعي) ، والأنا ، والأنا العليا، ومن ناحية أخرى للتوافق الناجح بين النزعات المتنافرة لمبدأ الرجولة ومبدأ الأنوثة (بتلهايم[٢] ،١٩٨٥،ص٢٨).

تكمن أهمية حكايات الأخوين جريم أنها وظِفَة في مجالات مختلفة فعلى سبيل المثال استُعمِلَت في مجال التربية (Education) حيث كانت القصص المصورة أداة لحث الأطفال على تعلم القراءة (Dorsey,2006,p4)، وكذلك استعملت في فصول

تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) للبالغين (Goh,1996,p8) وفي مجال تعليم حل مشاكل مبتكرة (creative problem-solving) (Flack,1998,p50).

وأعتمدت الحكايات كأداة وبطرق مختلفة للمساعدة في مجال العلاج النفسي فعلى سبيل المثال أستعملت في جلسات الارشاد الجماعي (Group Counseling) للنساء اللواتي تعرضن لأساءة معاملة من قبل الشريك(Ucko,1991,p414) ، وقام سكوت (Scott,2014) بأستعمال الحكايات في الإرشاد النفسي لمدمني الكحول المودعين في السجن(Scott,1998,p.5) ،وفي دراسة روينـي واخرون (Ruini et al ,2014) وكانت الحكايات الخرافية التقليدية أداة مستعملة لغرض رفع الرفاهية النفسية والنمو في جلسات العلاج النفسي الجماعي لعدد من النساء المصابات بأضطراب التوافق (adjustment disorder) (Ruini et al,2014,p1) ، وكذلك تم الأستعانة بها من عدة حركات تعنى بالدفاع عن حقوق المرأة ومساواتها بالرجل (Segel,1983,P29).

كانت حكايات الاخوين جريم موضوعاً لعدد من الدراسات نذكر منها دراسة راحمان (Rahman,2014) الموسومة النماذج البدئية للبطل ورحلة البطل في خمس حكايات خرافية للأخوين جريم. ودراسة فون فرانز (Von Franz,1996) تفسير الحكاية الخرافية والذي يعد من اهم المراجع في دراسة الحكايات الخرافية ،ودراسة هارت(Hart,1977) علم نفس الحكاية الخرافية ، ودراسة كاشدان(Cashdan,1999) الساحرة يجب ان تموت ، ودراسة (فلين،2009) تحليل لحكاية بياض الثلج والأقزام السبعة ، ودراسة هوسون (Howson,2007)تحليل محتوى لمعنى خيبة الامل في الحكايات الخرافية ، ودراسة دورسي(Dorsey,2014)علم النفس والحكايات الخرافية ، ودراسة ودراسة سمث(Smith,2012) تحليل محتوى كتب القصص المصورة لسندريلا، ودراسة بنيديكتسدوتير (Benediktsdóttir,2014)تأثير الحكايات الخرافية : استكشاف العلاقات بين الآباء والأطفال في حكايات مختارة، ودراسة نيوفايتو (Neophytou,2015)لماذا حكايات الاخوين جريم ساحرة بغموض شديد، ودراسة هوبان (Ho Bahn,2019) التحول من زوجة الأب الشريرة إلى زوجة الأب في القصص الخيالية الشرقية والغربية، ودراسة بتلهايم (بتلهايم،١٩٨٥) التحليل النفسي للحكاية الشعبية، ودراسة (٢بتلهايم

,١٩٨٥)الخيال، تجدد الأمل،الهرب ، المواساة ، ودراسة (فروم،١٩٩٥) اللغة المنسية: مدخل الى فهم الأحلام والحكايات والأساطير.

تقوم الحاجة وكما هو معروف بتوجيه سلوك الانسان في مختلف مراحله العمرية نحو اشباعها مما يؤدي الى ظهور حالة من الاستقرار والتوازن والتوافق النفسي، وفي نفس الوقت يؤدي عدم اشباعها الى ظهور مشكلات مختلفة على الصعيد(البايولوجي أو النفسي) في حياة الانسان.

وتُعد الحاجات وبتعدد أنواعها احد المضامين النفسية والتي تظهر في النتاجات الأدبية فالقصص كما يرى الباحث تقوم بوظيفتين الأولى اظهار الحاجة من خلال الفكرة (Thema) سواء كانت(صريحة او ضمنية) وثانياً طريقة الوصول الى اشباعها ، ولعل من اهم المآخذ التي تؤخذ على قصص الاخوين جريم (وعلى القصص الخرافية عموماً) ان بعض طرق اشباع الحاجات فيها تتسم(بالعنف المفرط او استعمال طرق لا أخلاقية للوصول لأشباه الحاجة) مما يجعلها سلاح ذوحدين يجب التعامل معه بحذر لكون ان شريحة واسعة من جمهور هذه القصص هم من الأطفال ، وفي هذا المجال يؤكد جرينسبان (Greenspan,2018)ان هناك ست أفكار شريرة تمثل الجانب المظلم من قصص الاخوين جريم والتي لا توجد اليوم في قصص الاطفال وهي:(الجنس قيل الزواج، صور العنف، الإساءة للطفل، معاداة السامية، زنا المحارم، الأمهات الشريرات)، ويشير مارولدا (Marold,2015)ان قصص الاخوين جريم لعبت دوراً رئيسً داعماً في واحدة من أحلك فصول تاريخ البشرية ،الا وهو صعود (الرايخ الثالث)،والسؤال هنا كيف حصل هذا؟ كيف يمكن ان نصدق ان قصص محبوبة مثل رابونزول وسندريلا والجمال النائم (القصص التي أصبحت من كلاسيكيات ديزني) ربما تخدم اهداف الابادة الجماعية للنازيين؟ إن إلقاء نظرة فاحصة على الأخوين أنفسهم ، والنسخ الأصلية للقصص التي جمعوها ، والعصر الذي تشكلت فيه هذه القصص لأول مرة ، وموجة القومية التي اجتاحت أوروبا عندما جمع الأخوين جريم مجموعتهم ، ستكشف عن تركيبة سامة أثبتت في النهاية أنها ستكون الوقود المثالي للنظام الفاشي (Marold,2015,p2). ومن الدراسات العربية التي أستهدفت التعرف على الحاجات في القصص واعتمدت تصنيف

موراي (Murray) للحاجات كأداة دراسة (قنديل، ١٩٧٥) الموسومة بـ (التغير النفسي والتغير الأجتماعي في قرية مصرية) ودراسة (العجيلي، ١٩٧٩) المعنونة دراسة تحليلية لقصص الأمهات العراقيات ،بالأضافة الى دراستين خاصة بنصوص مسرح الأطفال هما دراسة (بابير،٢٠٠٨) المعنونة دراسة تحليلية لمسرحيات الأطفال المقدمة في العراق للسنوات (١٩٦٨-١٩٨٠)، ودراسة(محمد،٢٠١١) الموسومة دراسة تحليلية لنصوص المسرح المدرسي المقدمة من قبل مديرية النشاط المدرسي محافظة بابل للعام (٢٠٠٨-٢٠٠٩).

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها اول دراسة نفسية عربية تتناول التعرف على الحاجات في قصص الاخوين جريم(على حد علم الباحث) ، اما في مايخص الدراسات الأجنبية والتي كانت هذه القصص موضوعاً لها فقد اعتمدت على مناهج مختلفة في تحقيق أهدافها(كالتحليل النفسي الفرويدي، علم النفس التحليلي، بالإضافة الى تحليل المحتوى) ولم يعثر الباحث على اية دراسة تناولت الحاجات في هذه القصص.

هدف البحث:

أولاً: تعرف الحاجات لدى عينة من قصص الأخوين جريم.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من قصص الأخوين جريم .

تحديد المصطلحات:

- القصة:

القصة أصطلاحاً هي الأمر والحديث وقد (أقتص) الحديث رواه على وجهه . و(قص) عليه الخبر (قصصا) والاسم أيضا (قصص)بالفتح وضع موضع المصدر حتى صار أغلب عليه. و(القصص) بالكسر جمع (القصة) التي تكتب (الرازي ،١٩٨٩، ص٤٧٣).

- الحاجة (Need):

١-تعريف موراي (Murray, 1963):بأنها بنية ترمز إلى القوة، ذات طبيعة مادية كيميائية غير معروفة في منطقة الدماغ، تنظم الادراك والوعي والاستبطان، والتفكير،

والارادة والعمل بطريقة معينة من اجل الانتقال باتجاه معين الى موقف مرض (Murray, 1963, P. 123).

٢- تعريف موراي: (Murray, 1963) بالاستجابة التي يقوم بها الفرد لمقابلة متطلبات الضغوط الخارجية – المادية والاجتماعية، لمقابلة الضغوط الداخلية (الذاتية)((Murray, 1963, P.314) .

٣- تعريف (العتوم،٢٠٠٥): هي تغير او نقص او زيادة في حالة الفرد، مما يسبب حالة من التوتر والقلق يسعى الفرد الى زالتها واعادة الفرد الى حالة من التوازن والتكيف (العتوم ،٢٠٠٥، ص١٨٧-١٨٨).

٤- تعريف بالاكوفا(Balakovo,2009): الحالة الداخلية للفرد، والتي تظهر من خلال توتر معين، وتنشأ عندما يكون هناك نقص في شيء ما، وبالتالي فإن احتياجات الشخص تحفز الرغبة في إشباعها، مما يؤدي إلى التصرف بناءً عليها(Blakovo,2009,P.72).

٥- تعريف قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA Dictionary of Psychology,2015): حالة توتر في كائن حي ناتجة عن الحرمان من شيء مطلوب للبقاء أو الرفاهية أو الإشباع الشخصي (APA,2015,P692).

وبما أن الباحث قد أعتمد تصنيف موراي (Murray) للحاجات فقد ألتزم بتعريفه وبالإطار النظري الخاص به.

النظريات المفسرة للحاجات:

- **نظرية أبراهام ماسلو Abraham Maslow:**

طبقا لماسلو فانه توجد في الكائن البشري مجموعتان أساسيتان من الحاجات متجذرة في بايولوجيته هما: – أ- حاجات النقص أو الحاجات الأساسية (Deficiency needs) ، ب- حاجات النمو (Growth needs) (صالح ،١٩٨٧،ص١٢٧) (Ryckman,2008,p425).و يشير ماسلو في نظريته للدافعية (theory of motivation) أن الحاجات الإنسانية تنتظم في تدرج هرمي (Hierarchicalتسلسل من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى وان الحاجة التي في قاعدة الهرم يجب أن

تشبع قبل الانتقال إلى الحاجة التي تليها أي إشباع الحاجات الدنيا قبل الانتقال إلى المستوى الأعلى ، وان الحاجات الكائنة في قمة سلم لن تظهر إلا بعد أن تشبع الأدنى منها في السلم ولو جزئيا . (الريماوي،٢٠٠٤ص٢٢٢-٢٤٨) (Schultz,2017, pp250-251) Feist,2018, pp261-262).

- **نظريــة ايرك فروم Erick Fromm :**

يقول فروم أن فهم نفس الإنسان لابد إن يبني على تحليل حاجات الإنسان النابعة من ظروف وجوده، وان هذه الحاجات إنسانية وموضوعية خالصة، فهي لا توجد لدى الحيوانات كما أنها لا تستمد من ملاحظة ما يقول الإنسان انه يريده، وهذه الرغبات لم يخلقها المجتمع ، وإنما أصبحت جزءاً من طبيعة الإنسان خلال التطور والارتقاء (هول،١٩٧١،ص١٧٥). وافترض فروم وجود ثمانية حاجات :

١-اطار التوجه وموضوع التكريس (Frame of Orientation and Object of Devotion)٢-الصــلة(Relatedness)٣-التجــذر(Rooteddness)٤-الهويـــــة(Identity)٥-الوحـــــدة(Unity)٦-التســـــامي(Transcendence)٧-الفاعليــة(Effectiveness)٨-الحفــز والأثــارة(Excitation and Stimulation)(ألن،٢٠١٠،ص٣١٨-٣٢٥).

- **نظريــة كاريــن هورني Karen Horney:**

قدمت هورني عشرة حاجات أطلقت عليها الحاجات العصابية(Neurotic Needs) وهي حلول غير عقلانية لمشاكل الشخص حسب راي هورني، وترى هورني أن كل شخص عنده هذه الحاجات ، فلا واحدة منها شاذة أو عصابية في ظهورها العابر في الحياة اليومية وأن ما يجعلها عصابية هو المواصلة القسرية الشديدة لأشباعها على أنها طريقة وحيدة لحل القلق الأساس(شلتزر،١٩٨٣،ص١٠١). والحاجات العصابية هي:

١- الحاجة العصابية للحب والتقبل.(Affection and Approval)

٢- الحاجة العصابية إلى شريك مسيطر في المعايشة (حياة) (Dominant Partner in life) .

٣-الحاجة العصابية إلى الحياة الضيقة المحددة Narrowly Confined Limits Of (life) .

٤-الحاجة العصابية إلى القوة (Power).

٥-الحاجة العصابية إلى استغلال الاخرين(Exploitation of others).

٦- الحاجة العصابية إلى الامتياز(Presting).

٧- الحاجة العصابية إلى الإعجاب الشخصي(Personal admiration).

٨- الحاجة العصابية إلى الطموح في الإنجاز الشخصي(Ambition in Personal achievement).

٩- الحاجة العصابية إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلال (Self-Sufficiency and independence).

١٠- الحاجة العصابية إلى الكمال وعدم المهاجمة(Perfection and Unassailability).

(Schultz,2017, pp141-142) (Ryckman,2008,pp147-151)
. (Feist,2018, pp198-199)

- **نظرية هنري موري Henry Murray:**

بالرغم أن مفهوم الحاجة قد اتسع استعماله في علم النفس فلم يسبق لصاحب نظرية آخر أن وضع موضع التحليل الدقيق أو قدم مثل هذا التصنيف الشامل للحاجات كما وضع موري ومن المهم أن نلاحظ أن مفهوم الحاجة (Need) عند موري لم يشتق من استبطانه لنفسه أو من دراسة الحالات لمرضاه الذين يخضعون للعلاج ولكن من الدراسة المكثفة للأشخاص الأسوياء(هول ،١٩٧١، ص٢٣١). يرى موري انه يمكن الاستدلال على وجود الحاجة على أساس :-

١- التأثير أو الاتجاه السلوكي الأنموذجي (انتقال أوتحول الظروف الخارجية – الداخلية).

٢- النمط الخاص للسلوك المتضمن.

٣- الانتباه التلقائي والاستجابة الى فئة معينة من المثيرات.

٤- التعبير عن انفعال أو وجدان معين.

٥- التعبير عن الإشباع وإيضاحه عند تحقيق تأثير معين أو الإخفاق عند عدم تحقق التأثير (Murray,1963,P.124) .

خصص موري وقتا كبيرا جدا وطاقة عظمية لتطوير مجموعة متنوعة من المخططات لتصنيف أنواع الحاجات ، حيث قدم (٣٦) حاجة رئيسة تتفرع إلى (١٢٩) حاجة فرعية (Murray,1963,PP.315-317).

صنف موري الحاجات إلى عدة أنواع وعلى النحو الآتي:-

١- الحاجات العضوية (Viscerogenic) والحاجات النفسية (Psychogenic) ففي منظومة موري تتبع الحاجات العضوية من مستلزمات خلايا الجسم بالشخص وتعكس المتطلبات البايولوجية الكونية (universal) للحياة الإنسانية ، وتشمل هذه الفئة حاجات الطعام والماء والهواء والأمور الضرورية الأخرى التي تدعم وتسند نشاطات الحياة. أما الحاجات النفسية فتنشأ من الحاجات العضوية التي تشمل حاجات الإنجاز والسيطرة والاستعراض والرعاية والنظام وتجنب الدونية. والأمر المهم أن موري قد ناقش ، أن بعض هذه الحاجات النفسية قد تصبح مؤثرة للغاية وحتى أنها تأخذ الأولوية على الحاجات العضوية في بعض المواقف (Hjelle,1976,p101) (ألن،٢٠١٠،ص٦٢٠) .

٢- التصنيف الثاني لموري حول الحاجات يشمل الحاجات االأستباقية(Proactive) والحاجات الأستجابية (Reactive) وهو قائم على أساس اصل الحاجة (the origin of the need). فالحاجات الاستباقية تنشأ من بعض التغيرات في داخل الشخص نفسه وتثبت التجربة بأن الحاجة إلى الطعام تقع ضمن هذه الفئة. وبالمقابل فأن الحاجات الاستجابية تثيرها المنبهات البيئية ، وهذه غالبا ما تثيرها المواقف غير المتوقعة وغير المرضية مثلا درجات الحرارة العالية. وكما مع منظومة التصنيف السابقة فأن بعض الحاجات تقع ضمن الفئتين فالحاجة إلى الجنس (n sex) مثال جيد هنا (Hjelle, 1976, p. 102).

٣- الحاجات المكشوفة (Overt) والحاجات المستتره (Covert) فئات أخرى لموري ، فالحاجات المكشوفة مسموح لها بالتعبير من قبل المجتمع ، من جهة أخرى لا يسمح بالحاجات المستترة إن يعبر عنها بطريقة مكشوفة من قبل الثقافة (The culture) بل بدلا من ذلك تبقى هذه الحاجات جزئيا أو كليا في اللاوعي (unconscious) وتجد منافذها إلى الخروج بشكل أساس في الأحلام والخيالات والأعراض العصابية والإسقاط واعتماداً على المعايير الاجتماعية (Social norms) يمكن أن نصنف حاجة العدوان (n Aggression) وحاجة الجنس (n sex) وحاجة الاستنجاد (n Succorance) بكل سهولة ضمن هذه الفئة أي (الحاجات المستترة).

ومن المثير للأهتمام أن التصنيفات تؤكد أن الحاجات المكشوفة في مجتمع من المجتمعات من الممكن ان تصبح حاجات مستترة في مجتمع آخر ، ويبدو أن النتائج الانثروبولوجية قد كشفت هذا الأمر (Hjelle,1976,p.102).

٤- الطريقة الأخرى لتصنيف الحاجات هو على أساس التبؤر(Focal) والانتشار (Diffuse) أن هذا التمييز له صلة بعدد الأشياء التي يمكن أن تفيد في أرضاء الحاجة. فالحاجة المتبئورة يمكن أن يرضيها شيء واحدا فقط أو في أحسن الأحوال بأشياء قليلة مستهدفة بينما نجد أن الحاجة المنتشرة يمكن أن ترضيها عدة أشياء (شلتزر ،١٩٨٣،ص١٩٣).

٥- والتصنيف الخامس الأخير يشمل ثلاثة فئات من الحاجات ، حاجة التأثير (Effect) وهي مرتبطة بحالة الهدف المباشر أو الخاص فالطالب المسجل في دورة دراسية على سبيل المثال يحفزه عادة الهدف المحدد (النجاح في الدورة) وتلبية مستلزمات التخرج ، والحاجات الأنموذجية (Modal needs) وهي تلك الحاجات التي تشبع الرضا بدرجة معينة من خلال النشاط بدلا من ارتباطها فقط بالنتيجة النهائية مثل عزف الموسيقى أو الإصغاء إليها (Hjelle,1976,P.102). وأخيرا هناك حاجات الاداء (Process) وهي النزعة الى اداء اعمال معينة بهدف الأداء في حد ذاته، ويطلق اسم حاجات الاداء على القيام بمختلف العمليات العشوائية غير المنسقة وغير الوظيفية (الرؤية، والسمع، والفكر، والكلام وما الى ذلك) وهي عمليات

تبدأ منذ الميلاد وتستمر بعد ذلك ووظيفتها مجرد المتعة ،وتؤدي بهدف الأداء (هول ،١٩٧١،ص٢٣٦).

منهجية البحث:

طريقة البحث:

تم اعتماد طريقة تحليل المحتوى (Content Analysis)في هذا البحث لأنها الطريقة الملائمة لتحقيق هدف البحث.

تحديد مصادر البيانات:

تم اختيار عينة من قصص الاخوين جريم بلغت(٣) قصص مكونة من القصص الآتية: ١- وردة الشوك (الأميرة النائمة)٢- بياض الثلج ٣- ذات القبعة الحمراء. وقد بلغ عدد الصفحات المحللة (15.5) صفحة. وتجدر الإشارة هنا الى انه تم اعتماد نسختين (عربية وانكليزية)[1] للأعمال الكاملة للأخوين جريم جرى انتقاء عينة القصص منها أضافة الى ذلك تم اجراء مقارنة بين الترجمتين احياناً للوصول الى فهم واضح للنص ولاسيما ان الترجمتين(العربية والإنكليزية) مترجمة عن النص الأصلي الألماني.

أداة البحث:

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي فقد أعتمد الباحث في دراسته على تصنيف موري (Murray) للحاجات أداة ملائمة لتحقيق أهداف البحث.

أن تصنيف موري (Murray) معقد ومركب، ويتطلب التحليل بموجبه جهداً ودقة كبيرين. فهو يحتوي على (٣٦) حاجة أساسية تتفرع هي الأخرى إلى (١٢٩) حاجة فرعية. وقد قدم موري أمثله كثيرة وواضحة عن كيفية تحليل وتشخيص هذه الحاجات. ونظراً لمحدودية صفحات الدراسة فسوف يقوم الباحث بأستعراض موجز لأنواع الحاجات الرئيسة فقط وكما يأتي:-

١- ح [2]/ التكثفات الايجابية Positive Cathexis ٢- ح / الأنتماء Affiliation ٣- ح / المراعاة Deference ٤- ح / الرعاية (التربية) Nurturance ٥- ح / الاستنجاد Succorance ٦- ح / تجنب الاذى Harmavoidance ٧- ح / تجنب

الدونيـة Infavoidance ٨- ح / تجنب اللـوم، والأنـا الأعلـى Blamavoidance and Superego ٩- ح / الاذلال Abasement ١٠- ح / السلبية Passivity ١١- ح / الانعزال Seclusion ١٢- ح / الحرمة (او رد الاعتبار) Inviolacy ١٣-ح / التكثفات السلبية Negative Cathexis ١٤- ح / العدوان Aggression ١٥- ح / الاستقلال Autonomy

١٦- ح / السيطـرة Dominance ١٧- ح / النبـذ Rejection ١٨- ح / تجنـب المقرفات Noxaviodance ١٩- ح / الانجاز -20 Achievementح / التقدير -21 Recognition/ ح الاستعراض Exhibition٢٢- ح / الجنس -23 Sexح/ التملك -24 Acquisitionح/ التعرف -25 Cognizanceح/ التركيب (او البناء والانشاء) -26 Constructionح/ النظام (الترتيب) -27 Orderح/ الاحتفاظ Retention ٢٨- ح/ النشـاط (الفعاليـة) Activity ٢٩- ح/ الشـدة Intensity ٣٠- ح/ الأنفعاليـة Emotionality ٣١- ح/ المثابـرة persistence ٣٢- ح/ الثبات (الرتابة) Sameness ٣٣- الكف (التعطيل) Inhibition ٣٤- ح/ الابتهاج Elation ٣٥- ح/ الخياليـة (او التصوريـة) Imaginality ٣٦- ح/ الخـداع (الغش او الكذب) Deceit .

وحدة التحليـل:

أعتمد الباحث في هذا البحث الفكرة (Theme) كوحدة تحليل كونها وحدة لاغنى عن استخدامها في تحليل أبحاث وسائل الاتصال(Holsti, 1969, p.116). كما وانها وأنها أعتمدت في كثير من الدراسات التي تناولت تحليل محتوى القصص والمسرحيات مثل (دراسة العجيلي، ١٩٧٩) (دراسة جرجيس، ١٩٨٧) (دراسة النوري، ١٩٨٥) (دراسة رمضان، ١٩٨٧) (دراسة عزيز، ١٩٩٣) (دراسة الحجامي، ٢٠٠٥) (محمد،٢٠١١).

وحدة التعـداد:

أعتمدت الدراسة الحالية التكرار (Frequency) وحدة للتعداد، لغرض أعطاء الحاجات بعداً كمياً، و أعطاء وزن متساو لكل وحدة في المحتوى المحلل وهي الطريقة الأكثر استعمالا في هذا المجال (Holsti, 1969, p.122).

خطوات التحليـــل:

تم أتباع الخطوات الأتية في تحليل محتوى القصص:

١-بناء أستمارة خاصة لكل قصة تتضمن الحقول الأتية: التسلسل، العبارة أو الفكرة، الحاجة.

٢-قراءة نص القصة بأكمله قراءة دقيقة من أجل التعرف على الفكرة الرئيسية فيه.

٣-تحديد الشخصيات الرئيسية والثانوية في القصة لمعرفة الحاجات التي تدفعها الى القيام بسلوك معين.

٤-تحديد الفكرة Theme التي تحوي الحاجة ونوع تلك االحاجة.

٥-أعطاء تكرار واحد لكل ظهور للحاجة.

قواعد التحليل:

فيما يأتي القواعد التي أتُبعت في التحليل:-

١-تحلل الشخصيات التي تظهر في االقصة سواء كانت حيوانات او غيرها كشخصيات أنسانية.

٢- إذا تضمنت فكرة صريحة على اكثر من حاجة بسبب (واو العطف)، فأنها تحلل الى ثيمات مستقلة الواحدة عن الاخرى بعدد مرات العطف.

٣-أذا لم تظهر في الجملة أية دلالة للحاجات، لعدم أكتمال الفكرة فتقرأ عدة عبارات بعدها حتى تكتمل الفكرة وتتضح دلالتها.

٤-أستعمال علامات الاقواس، عندما تكون هناك صعوبة في تعيين حدود الفكرة.

لقد أتُبعت هذه القواعد في عدد من الدراسات العراقية مما يدل على ثباتها وأتساقها وموضوعيتها (العجيلي، ١٩٧٩، ص٦٤-٦٦) (رسول، ١٩٨٠، ص٨٩) (النوري، ١٩٨٥، ص٩٨) (عزيز، ١٩٩٣، ص١٠٧-١٠٨) (الساعدي، ١٩٩٧، ص٧٢-٧٣) (محمد ،٢٠١١).

الصدقValidity :

وبما أن تصنيف موري الحاجات المعتمد في هذه الدراسة من التصانيف المعروفة وقد تم أعتماده في عدة دراسات عربية وأجنبية، لذا فأنه يمكن الاعتماد في تحليل محتوى القصص في هذه الدراسة للوصول الى أهدافها.

الثباتReliability :

ولأستخراج الثبات فقد عمد الباحث الى نوعين من الأتفاق شاع استخدامهما في دراسات تحليل المحتوى وهما:-

١-الأتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن:- أي ان يتوصل الباحث الى النتائج نفسها عن طريق تحليل النص ذاته مرتين وعلى فترتين متباعدتين مع أستعماله لنفس التصنيف وقواعد التحليل .

٢-الأتفاق بين الباحث ومحللين خارجيين:- ويعني أن يتوصل المحللان الخارجيان الى النتائج نفسها التي توصل اليها الباحث مع أستخدامهم لنفس المحتوى والتصنيف وقواعد التحليل.

ولحساب الثبات فقد اختار الباحث قصتين من القصص المحللة وبلغ عدد صفحاتها (٧) صفحة وقد حللت االقصص وفق طريقة الأتفاق بين الباحث ونفسه وبفاصل زمني مقداره ٣٠ يوماً، بينما حللت االقصص نفسها من قبل محللين[٣] عملوا بشكل مستقل عن بعضهم البعض بعد أطلاعهم على خطوات وقواعد التحليل.

وتم أعتماد معادلة كوبر G.Cooper[٤] لاستخراج الثبات. وقد أظهرت النتائج ما يلي:-

أولاً: بلغ معامل الأتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن ٩٧٪.

ثانياً: بلغ معامل الأتفاق بين الباحث والمحلل الأول ٨٣,٠٥٪ .

ثالثاً: بلغ معامل الأتفاق بين الباحث والمحلل الثاني ٨٠,٣٥٪ .

الوسائل الإحصائية:

تم أعتماد النسبة المئوية أساساً لتكرارات الحاجات في عينة البحث.

عرض النتائج وتفسيرها:

وأظهرت نتائج التحليل وجود (٨١١) فكرة تعبر عن الحاجات، وتم ترتيب الحاجات بصورة تنازلية من الاعلى الى الادنى حسب مجموع تكراراتها ونسبها المئوية قياساً الى مجموع تكرارات الحاجات في عينة البحث واعطاء لكل حاجة الرتبة الخاصة بها وكما مبين في الجدول (١).

جدول (١)

تسلسل الحاجات وتكراراتها ورتبها ونسبتها المئوية

ت	الحاجة	تكرارها	رتبتها	النسبة المئوية
١	التعرف	١٩٥	١	٢٤.٠٤٤٪
٢	العدوان	٧٦	٢	٩.٣٧١٪
٣	السيطرة	٧٣	٣	٩.٠٠١٪
٤	الرعاية	٧١	٤	٨.٧٥٤٪
٥	الاحترام (المراعاة)	٦٣	٥	٧.٧٦٠٪
٦	تجنب الأذى	٥٦	٦	٦.٩٠٥٪
٧	الكف (التعطيل)	٥٥	٧	٦.٧٨١٪
٨	الخداع	٣١	٨	٣.٨٢٢٪
٩	التقدير	٣٠	٩	٣.٦٩٩٪
١٠	الانفعالية	٢٤	١٠.٥	٢.٩٥٩٪
١١	المثابرة	٢٤	١٠.٥	٢.٩٥٩٪
١٢	النشاط الفعالية	٢١	١٢	٢.٥٨٩٪
١٣	الإنجاز	١٦	١٣	١.٩٧٢٪
١٤	التكثفات الايجابية	٩	١٤.٥	١.١٠٩٪
١٥	التركيب (البناء والانشاء)	٩	١٤.٥	١.١٠٩٪
١٦	الثبات (الرتابة)	٨	١٦	٠.٩٨٦٪
١٧	السلبية	٧	١٨	٠.٨٦٣٪
١٨	النبذ	٧	١٨	٠.٨٦٣٪
١٩	التملك	٧	١٨	٠.٨٦٣٪
٢٠	تجنب الدونية	٦	٢٠.٥	٠.٧٣٩٪

٢١	تجنب اللوم والانا الأعلى	٦	٢٠.٥	٪٠.٧٣٩
٢٢	الابتهاج	٥	٢٢	٪٠.٦١٦
٢٣	الحرمة(رد الأعتبار)	٤	٢٣	٪٠.٤٩٣
٢٤	الخيالية (التصورية)	٣	٢٤	٪٠.٣٦٩
٢٥	النظام (الترتيب)	٢	٢٥.٥	٪٠.٢٤٦
٢٦	الاستنجاد	٢	٢٥.٥	٪٠.٢٤٦
٢٧	التكثفات السلبية	١	٢٧	٪٠.١٢٣
٢٨	الاستعراض	٠	٣٢	٪٠
٢٩	الانعزال	٠	٣٢	٪٠
٣٠	تجنب المقرفات	٠	٣٢	٪٠
٣١	الشدة	٠	٣٢	٪٠
٣٢	الإذلال	٠	٣٢	٪٠
٣٣	الاستقلال	٠	٣٢	٪٠
34	الاحتفاظ	٠	٣٢	٪٠
35	الانتماء	٠	٣٢	٪٠
36	الجنس	٠	٣٢	٪٠
المجموع		٨١١		٪١٠٠

وبعد ذلك حددت نقطة قطع (cutting point) نسبتها ٢٥٪ تم بموجبها اختيار الحاجات التسعة الأولى وهي: ١. حاجة التعرف/ ٢. حاجة العدوان/ ٣. حاجة السيطرة / ٤. حاجة الرعاية/ ٥. حاجة الأحترام (المراعاة)/ ٦. حاجة تجنب الأذى / ٧. حاجة الكف (التعطيل)/ ٨. حاجة الخداع/٩. حاجة التقدير على أساس انها أكثر الحاجات تاكيداً في عينة القصص المحللة، حيث بلغ مجموع نسب هذه الحاجات (٨٠.١٣٧%). ومن نفس المنطلق تم اختيار الحاجات التسعة الأخيرة على أساس انها أقل الحاجات تأكيدا وهي: ١. حاجة الاستعراض/٢. حاجة الانعزال/ ٣. حاجة تجنب المقرفات/ ٤. حاجة الشدة/ ٥. حاجة والأذلال/ ٦. حاجة الاستقلال/ ٧. حاجة الاحتفاظ/ ٨. حاجة الانتماء/٩. حاجة الجنس، والتي تشكل نسبة (٠٪) في مجموعها من الحاجات المحللة، ولتسليط الضوء على هذه الحاجات تم عرضها على النحو الآتي:

اولاً: الحاجات المؤكدة :

١-حاجة التعرف والادراك n Cognizance : أحتلت هذه الحاجة المرتبة الأولى بتكرار قدره (١٩٥) فكرة وبنسبة مئوية مقدارها (٢٤.٠٤٤%) ، يستدل على ظهور هذه الحاجة وفقاً لموري (Murray) من خلال النشاط الاستكشافي والحصول على المعلومات عن طريق المعالجة او الملاحظة الهادئة والتأمل والاستعلام بجميع انواعه وحب الاستطلاع الاجتماعي والفضول بمختلف صوره والتجريب (Murray 1963,p352) ، لذلك تُعد حاجة إيجابية وعلى قدر عال من الأهمية حيث تساهم في النمو العقلي للطفل .وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجيلي،١٩٧٩،ص٨٤)

٢-حاجة العدوان n Aggression : احتلت هذه الحاجة المرتبة الثانية بتكرار قدره (٧٦) وبنسبة مئوية مقدارها (9.371%) ، تظهر هذه الحاجة في الشخصيات المحللة من خلال أنفعال الغضب ممزوجاً بأفعال صريحة من العدوان إضافة الى الأشكال اللفظية من العدوان ضد موضوع مهدد أو منافس أو مهين ، ووفقاً لموري (Murray) يمكن ان تظهر حاجة العدوان ملتحمة مع حاجات أخرى مثل حاجة السيطرة وحاجة الاستقلال وحاجة الاستنجاد .(Murray, 1963,p340) .ان خطورة ظهور هذه الحاجة لا يكمن بأنواع صور السلوك العدواني العنيف التي تقوم القصص بطرحها للمتلقي (الطفل) فحسب بل ان هذه السلوكيات تصدر في بعض الأحيان من شخصيات تمثل جانب (الخير) كشخصية البطل او اية شخصية محورية أخرى في القصة والتي تترك انطباعاً لدى المتلقي بأن مثل هذا السلوك مقبول اجتماعياً، إضافة الى ان تحقيق العدالة لا يتم الا من خلال هذا السلوك . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجيلي،١٩٧٩،ص٨٥).

٣- حاجة السيطرة n Dominance: احتلت هذه الحاجة المرتبة الثالثة بتكرار قدره (٧٣) وبنسبة مئوية مقدارها (٩.٠٠١%)، يستدل على وجود هذه الحاجة من خلال المظاهر التي تهدف الى فرض السيطرة على الآخرين أو قيادتهم أو التغلب عليهم بأستعمال شتى الطرق، وقد تظهر حاجة السيطرة ملتحمة مع حاجة العدوان ,Murray (1963,p344). وهذا ما يفسر ظهورها ضمن الحاجات المؤكدة. ويرى الباحث ان

وجود مستوى مقبول من السيطرة في القصص مهم حيث يسهم في بناء وتطور الاستقلالية والاعتماد على النفس لدى الطفل كذلك تسهم في تعلم الطفل تحمل المسؤولية عن افعاله واهمية اتخاذ القرارات المناسبة.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجيلي،١٩٧٩،ص٨٤).

٤-حاجة الرعاية n Nurturance :احتلت هذه الحاجة المرتبة الرابعة بتكرار قدره (٧١) وبنسبة مئوية مقدارها (٨.٧٥٤٪) ، تظهر هذه الحاجة من خلال سلوك الشخصيات في القصص في الاتجاه نحو مساعدة الآخرين وبذل الجهد طوعاً من أجلهم كالمرضى والاطفال وكبار السن، ان ظهور هذه الحاجة يساعد في ترسيخ مفهوم(الرعاية) بمختلف انواعها لدى الطفل تجاه كل من يحتاج أليها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجيلي،١٩٧٩،ص٨٤).

٥-حاجة الاحترام (المراعاة) n Deference : احتلت هذه الحاجة المرتبة الخامسة بتكرار قدره (٦٣) وبنسبة مئوية مقدارها(٧.٧٦٠٪) ، تظهر هذه الحاجة من خلال بعض المظاهر السلوكية كأحترام السلطة، الرغبة في أدخال السرور على الوالدين والكبار، الأستعداد الى التعاون والأستجابة أو الطاعة، أضافة الى التكثف النفسي بحماس، والاعجاب بشخص متميز ومحاكاته كما يمكن ان تظهر هذه الحاجة ملتحمة مع حاجات اخرى كحاجة تجنب اللوم وحاجة الانتماء وحاجة الرعاية (Murray, 1963,p322-3323) ، ان ظهور هذه الحاجة يتسق مع ظهور حاجة الرعاية وهو ما يفسر ظهورها ضمن الحاجات المؤكدة في الربع الاول، ويرى الباحث ان ظهور هذه الحاجة الايجابية يساعد الطفل على غرس بعض المفاهيم الهامة في شخصيته كالاحترام والاخلاص بالإضافة الى المساهمة في نمو وتقوية (الانا المثالي) عند الطفل من خلال الاعجاب وتقليد البطل في تحقيق اهدافه.

٦- حاجة تجنب الأذى n Harm avoidance : احتلت هذه الحاجة المرتبة السادسة بتكرار قدره (٥٦) وبنسبة مئوية مقدارها (٦.٩٠٥٪) . تصنف تحت هذه الحاجة الاستجابة للتنبيهات المفاجئة بالهول أو الانسحاب من شيء مؤلم أو مخيفأ، وكل أشكال التجنب والهرب لدى مجابهة الخطر العادي والكوابيس اضافة الى المخاوف

بمختلف انواعها، كما ويمكن ان تظهر هذه الحاجة ملتحمة مع الحاجة الى الاستنجاد (Murray, 1963,p326) ، و بالرغم من كون هذه الحاجة من الحاجات التي تسهم في المحافظة على سلامة الانسان الا انه لا ينبغي ان يؤكد عليها بهذه الدرجة لوجود محاذير من امكانية ترسيخ بعض انواع المخاوف لدى الطفل.وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (العجيلي،١٩٧٩،ص٨٦).

٧- الكف (التعطيل) n Inhibition: احتلت هذه الحاجة المرتبة السابعة بتكرار قدره (٥٥) وبنسبة مئوية مقدارها (٦.٧٨١ %)، ان المظاهر التي تكشف عن هذه الحاجة هي : النشاط الواطئ كالنعاس واللامبالاة والتبلد ويمكن ايضاَ ان يستدل على وجودها من خلال الجهل وعدم الخبرة او من خلال التوتر والتشنج والجمود سواء في الحركة او الكلام او التذبذب في (الحركة او الكلام) ، وفي ظل الظروف غير الانفعالية يأخذ الكف صورة تردد بسيط أو حذر، ويرى موري (Murray)أن عامل الكف يتضمن كل (الحاجات السلبية). وقد يكون الأساس الرئيسي للانطوائية. وعندما يرتبط الكف بالتفكير، فأنه يظهر نفسه على صورة أفعال بطيئة. أي تبدو أنها تأمل أو ترو (Murray, 1963,p344).

٨-حاجة الخداع n Decite : احتلت هذه الحاجة المرتبة الثامنة بتكرار قدره (٣١) وبنسبة مئوية مقدارها (3.822%) ، تظهر هذه الحاجة وهي من الحاجات السلبية من خلال بعض أنواع السلوك كالميل لقول للكذب، والغش أو الخداع او التستر المفرط على السلوك(Murray, 1963,p360). يعزو الباحث ظهور هذه الحاجة ضمن الحاجات المؤكدة الى (نوعية البناء القصصي) في القصص المحللة فمحورها الصراع بين الخير والشر فالشخصيات (الشريرة) في القصص وبمختلف اشكالها(بشرية ، او حيوانية او غيرها) لا تتورع عن استعمال شتى أنواع الطرق ومنها بالطبع الكذب الخداع في سبيل الوصول لتحقيق اهدفها ، فالصورة النمطية لهذه الشخصية يعد الكذب والخداع فيها احد اهم البنى الرئيسة لها .ومن وجهة نظر الباحث أن اقتران الكذب والخداع بشخصيات غير محببة للمتلقي(الطفل) يمكن ان ان يبعد الطفل عن

هذا النوع من السلوك الغير مقبول اجتماعياً إضافة الى تبيان عواقب الكذب وخداع الآخرين.

٩- حاجة التقدير n Recognition : احتلت هذه الحاجة المرتبة التاسعة وبتكرار قدره (٣٠) وبنسبة مئوية مقدارها (٣.٦٩٩%) ، يستدل على هذه الحاجة من خلال رغبة الشخصيات وسعيها في الحصول على الاستحسان الاجتماعي، والشرف والمكانة والسمعة. بالإضافة الى التباهي وغيره من الطرق التي تستخدم لجذب الانتباه الى الأنجاز الذي حققه الفرد. ويرى موري (Murray) ان هذه الحاجة يمكن تظهر ملتحمة مع حاجة الاستعراض من خلال الأداء العلني(Public Performance) والاستعراض للمواهب والاستمتاع بأبراز قوى الفرد امام الآخرين Murray, (1963,p349). يرى الباحث ان هناك بعض المحاذير في ظهور هذه الحاجة من ضمن الحاجات المؤكدة ولاسيما في شخصية (البطل)، فالقصة كما هو متعارف تسهم في البناء النفسي لشخصية الطفل والتي يمكن في هذا المجال تحديداً ان تؤدي مستقبلاً الى تضخم الانا والغرور والافراط بالثقة بالنفس لديه او التعامل مع الضغوط ببعض السلوكيات كالتباهي وغيرها .

ثانياً: الحاجات الضعيفة:

أظهرت نتائج التحليل ان الحاجات التالية ١-حاجة الاستعراض/٢. حاجة الانعزال/ ٣. حاجة تجنب المقرفات/ ٤. حاجة الشدة/ ٥. حاجة والأذلال/ ٦. حاجة الاستقلال/ ٧. حاجة الاحتفاظ/ ٨. حاجة الانتماء/٩. حاجة الجنس . لم تحصل على أي تكرار وبلغت نسبتها المئوية (٠٪) ويعزو الباحث ذلك كون بعض هذه الحاجات لايتناسب ظهورها في النصوص المحللة لأنها موجهة بالأصل للأطفال كحاجة الجنس والاستعراض، يضاف الى ذلك ان الثيمة الرئيسة للقصص يتمحور حول مبدأ الصراع بين (الخير والشر) وبمختلف صوره مما يستلزم وجود تفاعل اجتماعي وصراع بين مختلف شخصيات القصة وهذا ما يتعارض مع حاجة الانعزال، واخيراً وللأمانة العلمية يرى الباحث ان صغر حجم العينة والبالغة ثلاثة قصص من المرجح ان يكون السبب وراء

عدم ظهور بعض الحاجات كالأنتماء والاذلال والاستقلال والاحتفاظ بصورة مستقلة واضحة.

الأستنتاج:

بلغ مجموع نسبة الحاجات المؤكدة (80.137%) مقارنة بالحاجات الضعيفة والبالغة (0%) وهو تأكيد عالي ، وتشير هذه النتيجة الى ان الشخصية في المحتوى المحلل تتسم بالرغبة في التعرف والنشاط الأستكشافي والحصول على المعلومات وتتصف ايضاً بالعدوانية التي تظهرها بشتى أنواع السلوك العدواني (اللفظي والجسدي) ، وتنزع أيضا الى السيطرة بأستعمال مختلف الطرق كالأقناع والإيحاء والأغراء وغيرها بهدف تسخير الاخرين وفرض ارادتها وسلطتها عليهم، وبالرغم وجود مظاهر العدوانية والسيطرة الى ان هناك بعض الجوانب الايجابية فيها والتي تظهر واضحة جلية الا وهي الرعاية والتعاطف والمساعدة لكل من يحتاجها وهي ايضا تتسم بأحترام السلطة، والرغبة في أدخال السرور على الوالدين والكبار، وتميل الى تجنب الأذى من خلال الابتعاد عن المواقف المخيفة او المؤلمة وتتصف احيانا بنقص الخبرة واللامبالاة وتنزع الى استعمال الكذب والخداع والتباهي وادعاء التفوق الاستعراض والشعور باللذة لدى الأطراء، أو افتقاده، والشعور بالأنزعاج لدى مكافأة الآخرين.

التوصيات:

اولاً: استعمال قصص مختارة من مجموعة الأخوين جريم سواء كانت مصورة او على شكل افلام رسوم متحركة كوسيلة تعليمية في رياض الأطفال تسهم في تأسيس بعض المفاهيم القيمية الخلقية وسلوك المساعدة للطفل.

ثانياً: استعمال بعض القصص من أعمال الأخوين جريم كجزء من برامج العلاج الجمعي.

المقترحات:

أولاً: أجراء دراسة للتعرف على القيم و الضغوط وانماط الشخصية في قصص الأخوين جريم .

ثانيا: أجراء دراسة مقارنة بين قصص الاخوين جريم وقصص التراث الشعبي العراقية.

المصادر

- ألن، بيم ب (٢٠١٠): ***نظريات الشخصية: الارتقاء–النمو –التنوع***، ترجمة أ.د.علاء الدين كفافي وأخرون، دار الفكر، عمان ، الأردن.
- بابير, عادل دنو(١٩٨٨): ***دراسة تحليلية لمسرحيات الأطفال المقدمة في العراق للسنوات(١٩٦٨–١٩٨٠)*** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة.
- بتلهايم ، برونو (١٩٨٥):***التحليل النفسي للحكاية الشعبية***، ترجمة طلال حرب، دار المروج للطباعة والنشر والتوزيع ،بيروت .
- بتلهايم[٢] ، برونو (١٩٨٥):***الخيال، تجدد الأمل،الهرب، المواساة*** ، مجلة فكر وفن، العدد٤١،السنة ٢١، برلين ، المانيا
- جرجيس، عصام عبد الأحد (١٩٨٧): ***القيم السائدة في مسرحيات الأطفال المقدمة على المسرح العراقي للفترة من (١٩٩٨–١٩٨٠)***، جامعة بغداد، أكاديمية الفنون الجميلة، رسالة ماجستير غير منشورة.
- الحجامي، عبد الرسول عداي معارج (٢٠٠٥) :***سمات، شخصية البطل في الف ليلة وليلة*** ، بغداد. الجامعة المستنصرية، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.
- ديرلاين، فريدرش فون(١٩٧٣): ***الحكاية الخرافية***، ترجمة د. نبيلة ابراهيم، دار القلم ، بيروت .
- الرازي ،محمد بن أبي بكر بن عبد القادر(١٩٨٩):***مختار الصحاح***، مكتبة لبنان ، بيروت ، لبنان.
- رسول، خليل إبراهيم(١٩٨٠): ***تقييم كتب العلوم والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية***، المكتبة الثقافية لنقابة المعلمين، بغداد.
- رمضان، كافية(١٩٨٧): ***تقويم قصص الأطفال في الكويت***، الكويت، مطبعة حكومة الكويت.

- الريماوي، محمد عودة وزملاؤه(٢٠٠٤) :***علم النفس العام***، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- زيعور ،علي(٢٠٠٨): ***التحليل النفسي للخرافة والمتخيل والرمز***،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت ، لبنان .
- الساعدي، فاضل شاكر حسن،(١٩٩٧): ***الجوانب النفسية للإعلان التلفازي***، جامعة بغداد، كلية الآداب، رسالة ماجستير غير منشورة.
- شجراوي ، كلارا سروجي (٢٠١٤): ***ليلى والذئب :هل هي مجرد قصة للأطفال؟ دراسة مقارنة*** ، المجمع ، العدد٨ .
- شحاته، حسن(١٩٩٤): ***أدب الطفل دراسات وبحوث***،ط٢،الدار المصرية اللبنانية،القاهرة.
- شلتز، دوان (١٩٨٩): ***نظريات الشخصية***، ترجمة د. حمد دلي الكربولي، جامعة بغداد.
- صالح، قاسم حسين (١٩٨٧): ***الانسان من هو***، ، بغداد، دار الشؤون الثقافية العامة.
- عبد الرحمن، د. أنور حسين، د. عدنان حقي شهاب زنكنة(٢٠٠٧) :***الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية***، بغداد.
- العتوم،عدنان يوسف(٢٠٠٥): ***علم النفس التربوي النظرية والتطبيق***،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ،الأردن.
- العجيلي، شذى عبد الباقي (١٩٧٩): ***دراسة تحليلية لقصص الأمهات العراقيات*** ، جامعة بغداد، كلية التربية، رسالة ماجستيرة غير منشورة.
- عزيز، عمر ابراهيم(١٩٩٣): ***القيم السائدة في القصص الشعبية العربية والكردية للاطفال في الكتب المطبوعة في العراق***، دراسة مقارنة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، رسالة ماجستير غير منشورة.
- فروم،أريك (١٩٩٥): ***اللغة المنسية:مدخل الى فهم الأحلام والحكايات والأساطير***،ط١،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

- فلـين ،سـتيفن(٢٠٠٩): ***تحليـل لحكايـة بيـاض الـثلج والأقـزام السـبعة***. http://maaber.50megs.com/issue_march09/depth_psychology1_a.htm
- قنديل، بثينة (١٩٧٥) :***التغير النفسي والتغير الاجتماعي في قرية مصرية***، في الكتاب السنوي، القاهرة، الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- كاشدان،شلدن (٢٠١٥): ***الساحرة يجب أن تموت :دور حكاياالساحرات الخيالية في نمو الأطفال النفسي والعقلي***، ترجمة د.محمد جياد الأزرقي،الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت .
- محمد، قبس إبراهيم (٢٠١١): ***دراسة تحليلية لنصوص المسرح المدرسي المقدمة من قبل مديرية النشاط المدرسي محافظة بابل للعام (٢٠٠٨ – ٢٠٠٩)***، مجلة كلية الفقه،جامعة الكوفة،المجلد ٩،العدد٩،العراق.
- النوري،خولة أحمد (١٩٨٥) :***القيم في قصص الأطفال في بعض الاقطار العربية***، جامعة بغداد، كلية التربية، أطروحة دكتوراه غير منشورة.

- American Psychological Association (2015): ***APA Dictionary of Psychology***, American Psychological Association, Washington, DC.
- Benediktsdóttir, Helga(2014): ***The Impact of Fairy Tales An Exploration of the Relationships of Parents and Children in Selected Fairy Tales,*** Háskóli Íslands**.**
- Blaskovo, Martina & Vladimiras Grazulis(2009***): Motivation of Human Potential: Theory And Practice***, Mykolas Romeris University, Lithuanian.
- Byatt ,A. S. (2012***): Introduction*** ,in ***The Annotated Brothers Grimm,*** Maria Tatar, ed.W. W. Norton & Company .
- Cashdan, S. (1999): *Th**e witch must die: The hidden meaning of fairy tales***. : Basic Books ,New York.
- Dorsey, Amy.(2006): ***Psychology and Fairy Tales*** , An Honors Thesis, Ball State University, Muncie, Indiana.
- Feist, Jess & Gregory J. Feist(2008): ***Theories of Personality***, McGraw-Hill Education, New York.
- Flack, Jerry. (1998): ***A goldilocks Problem with a Three-Bear Solution*** **,**Teaching PreK-8 .Vol. 28 Issue 8.

- Goh, Lina (1996): ***Using myth, folktales, and fairy tales in the adult ESL classroom***, Simon Fraser University, Canada.
- Greenspan Jesse (2018): ***The Dark Side of the Grimm Fairy Tales***. https://www.history.com/news/the-dark-side-of-the-grimm-fairy-tales
- GRIMM, JACOB AND WILHELM (2014): ***the Complete First Edition The Original Folk and Fairy Tales of the Brothers Grimm***, translated by Jack Zipes, Princeton University Press, New Jersey.
- Hart,David.(1977):***The Psychology Of A Fairy Tale***,Pendle Hill Publications, Pensylvania.
- Heuscher, Julius. E: (1974). ***A psychiatric study of myths and fairy tales Their Origin, Meaning, and Usefulness***, Charles C Thomas Pub Ltd, Springfield, IL.
- Ho Bahn , Geon& and Minha Hong(2019***): Shift from Wicked Stepmother to Stepmother in Eastern and Western Fairy Tales***, Psychiatry Investig,Nov; 16(11): 836–842.
- Holsti, O.R. (1969). ***Content Analysis of the Social Science and Humanities***. Addison-Wesley . New York.
- Howson, Elizabeth Walker:(2007): ***A Content Analysis On The Meaning Of Disenchantment In Fairy Tales*** , Chapel Hill, North Carolina https://www.academia.edu/30052657/Unhappily_Ever_After_The_Dark_Fate_of_Grimm_s_Classic_Fairy_Tales
- Marolda, Kenneth G(2015): ***Unhappily Ever After:The Dark Fate of Grimm's Classic Fairy Tales.***
- Mitchell, Meredith B.(2010): ***Learning about Ourselves Through Fairy Tales: Their Psychological Value*** , Psychological Perspectives, Volume 53, Issue 3, https://www.tandfonline.com/toc/upyp20/53/3?nav=tocList
- Murray, H. A. (1963). ***Exploration in Personality***, Oxford: Oxford University Press.
- Neophytou, Ana(2015): ***Why are Grimms' Fairy Tales so Mysteriously Enchanting?*** the City University of New York (CUNY).
- Rahman, Gatricya.(2014***): The Archetypes of Hero and Hero's Journey in Five Grimm's Fairy Tales*** ,Yogyakarta State University, Indonesia.
- Ruini et al.(2014): ***Positive Narrative Group Psychotherapy***: ***the use of traditional fairy tales to enhance psychological ell-being and growth***, Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 4:13. whttp://www.psywb.com/content/4/1/13
- Ryckman, Richard M(2008): ***Theories of Personality***, Thomson Wadsworth, Belmont, CA,USA .
- Schultz, Duane P & Sydney Ellen Schultz(2017): ***Theories of Personality***, Cengage Learning, Boston, USA.

- Scott, E. M. (1998): ***Within the hearts and minds of prisoners***, Thomas Books, Springfield, IL.
- Segel, Elizabeth.(1983***): Feminists & fairy tales,*** School Library Journal, v29 ,New York .
- Smith, Kimberly (2012) :***A Content Analysis of Cinderella Illustrated Storybooks Housed in the de Grummond Collection***, SLIS, Vol. 1: Iss. 1, Article 8. http://aquila.usm.edu/slisconnecting/vol1/iss1/8
- Tatar ,Maria .(1999): ***The Classic Fairy Tales***. New York, London : Norton & Company .
- Ucko, L. G: (1991). ***Who's afraid of the big bad wolf? Confronting wife abuse through folk stories***, Social Work, Vol .36, No.5, Oxford University Press.
- Von Franz, Mary-Louise.(1996):***The Interpretation Of Fairy Tales***, Shambhala Publications,Inc,Boston.
- Yolen, Jane. (1981): ***Touch Magic***. New York: Philomel Books.
- Zipes, Jack. (2006): ***Fairy tales and the art of subversion***, second edition, Taylor&Francis Group, New York.
- Zipes, Jack.(2000):***The Great Fairy Tale Tradition Form Straparola and Basile to the Brothers Grimm .*** Norton Critical Editions ,U.S.A

الهوامش:

[١] النسخة العربية والموسومة (حكايات الاخوين جريم) والتي قام بترجمتها عن اللغة الأم(الألمانية) د. نبيل الحفار، وكذلك النسخة الإنكليزية الموسومة (الإصدار الأول الكامل الفلكلور الأصلي والحكايات الخرافية للأخوين جريم) ترجمها عن الألمانية جاك زيبس (JACK ZIPES).

[2] يقصد بحرف ح (الحاجة الى).

[٣] اسماء المحللين الذين قاموا بتحليل الثبات

١-أ.د. خليل أبراهيم رسول (جامعة بغداد -كلية الآداب-قسم علم النفس)

٢-أ.م.د. عبد الرحيم عبد الصاحب علي (جامعة بغداد -كلية الآداب-قسم علم النفس)

[٤] معادلة كوبر $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{(عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف)}} \times ١٠٠$

أثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

م.م. هند عبد العزيز صالح كوجر

مديرية تربية نينوى

Hind.kocher.hn@gmail.com

أثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم

م.م. هند عبد العزيز صالح كوجر

ملخص البحث

هدف البحث التعرف على اثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم ، اذ استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية) ، وتم اختيار عينة البحث العشوائية من تلميذات (ابتدائية الثقافة للبنات)، اذ كوفئت مجموعتي البحث في عدة متغيرات منها (العمر الزمني محسوباً بالأشهر ، تحصيل التلميذات في مادة العلوم للسنه السابقة ، اختبار الذكاء) بلغ عدد التلميذات (٦٨) تلميذه بواقع (٣٤) تلميذة لكل مجموعة ، واستخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي لمعالجة البيانات ، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفقت استراتيجية التعلم المتمايز على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

Impact of differentiated learning strategy on the achievement of fifth-grade female pupils in science.

The aim of the research is to identify the impact of the differentiated learning strategy in the achievement of fifth-grade primary students in science, as the researcher used experimental design with partial control (control group and experimental group), and selected a random research sample of schoolgirls (primary culture for girls) where the two research groups were rewarded in several variables including (time age calculated in months, the achievement of female students in science subject for the previous year, The IQ test) reached the number of pupils (68) pupils by the fact (34) pupil per group, and the researcher used the analysis of mono contrast to process the data, and the results showed that the results exceeded the experimental group that studied and approved

the strategy of differentiated learning on the control group that studied according to the usual method of attainment test .

الفصل الأول

التعريف بالبحث:

أولا / مشكلة البحث:

تعد مادة العلوم احدى المواد الدراسية المهمة في اي نظام تربوي وتعليمي على المستوى العالمي، اذ انها تساهم بشكل كبير وفعال في تقدم الامم وتطورها، لذا سعت الدول المتقدمة الى تحسين مناهج العلوم المختلفة وتطوير اساليب واستراتيجيات تدريسها، فأن هناك حاجة ماسة الى تطوير تدريس العلوم في مدارسنا لان هذه المادة لا زالت تخضع لطرائق التدريس التقليدية غير ان تنوع اساليب تدريس العلوم وطرائقه يعدان من الضروريات المهمة في التدريس بسبب طبيعة مادة العلوم التي تتخللها بعض التطبيقات العملية والاهداف المراد تحقيقها من تدريسها. (أمبو سعيدي و البلوشي , ٢٠٠٩ ،صـ ٧٥)

ومع ذلك فأنها تصنف بانها واحدة من أبرز الموضوعات التي لها علاقة مباشرة في الحياة ، واستعمال الطريقة التقليدية التي تؤكد على الجوانب النظرية من غير ان تكون للتلامذة أي مساهمة فعلية في المواقف التعليمية أي التلقين من جانب المعلم ،والحفظ والاستظهار من جانب التلامذة يودي بهم الى الملل من المادة دون تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المرجوة ، اذ تواجه العملية التربوية مشكلات وتحديات عدة منها انخفاض تحصيل الطلبة في مختلف المراحل الدراسية بسبب عدم امتلاكهم الاستراتيجيات الحديثة ومهارات التدريس أو عدم قدرتهم على تطبيقها على ارض الواقع . (الاحبابي ومحمود ، ٢٠٠٧ ، صـ٢)

وانطلاقا مما تقدم ترى الباحثة ان هناك حاجة ملحة الى مواكبة كل ما هو حديث في استراتيجيات التدريس وطرائقه، وأساليبه، وعدم التمسك بالطرائق التقليدية لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية والالمام بكل ما في التدريس ووضعه موضع التنفيذ في مجال العمل التربوي لا سيما ان العالم اليوم

يشهد قفزات نوعية وكمية في جميع مجالات الحياة وان البقاء على الطرائق التقليدية في التدريس سيزيد حتما الهوة بيننا وبين بلدان العالم المتقدم.

ولتحقيق نواتج التعلم المستهدفة كان لابد من الاهتمام باتجاهات وقدرات وامكانات المتعلم والعمل على تطويرها من خلال البحث عن استراتيجيات خاصة منها استراتيجية التعلم المتمايز وهذا ما أكده مؤتمر التربويين العالمي والذي تم انعقاده بدولة الكويت بمدرسة البيان ثنائية اللغة عام (٢٠١٠)، اذ أكد على فاعلية واهمية هذا النوع من التعلم، كما أوصى المؤتمر التربوي السنوي الرابع والعشرين والمنعقد في مملكة البحرين عام (٢٠١٠) بضرورة تفعيل التعلم المتمايز في المدارس .

لذا ارتأت الباحثة أن تجرب استراتيجية التعليم المتمايز والتعرف على أثرها في التحصيل، لذا يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الاتي:

ما أثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم؟

ثانياً / أهمية البحث:

ان ما يشهده العصر من تقدم كبير في المجال العلمي والتقني يتطلب اعداد الطلبة اعداداً جيداً ليكونوا قادرين في الاعتماد على ذاتهم من خلال استمرار الفيض الغزير من المعلومات والمعارف التي غزت جميع ميادين الحياة ومنها ميادين التربية والتعليم. (الحيلة، ١٩٩٤، صـ ٤٧)

والتي تعد ضرورة ملحة لمواجهة التقدم المعرفي والتكنولوجي الذي يعيشه المجتمع في العصر الحاضر والذي يلقي بمسؤولية كبيرة على القائمين بالتربية في المجتمع والمطالبين برفع كفاءة العملية التربوية بما يتناسب مع متطلبات العصر (سالم، ٢٠١١، صـ٣)

اذ تعد الأنشطة العلمية حجر الأساس في تدريس العلوم في مراحل التعليم المختلفة، إذ تؤكد الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بأعداد معلمي العلوم على

تمكين المعلم من امتلاك المهارات العلمية، التي تتعلق بقدرة معلم العلوم على تصميم الأنشطة العلمية وممارستها (زيتون ،٢٠١٠، صـ ٤٨)

ان اهمية تدريس العلوم في ضوء الاتجاهات الحديثة هي اكتساب الطلبة المعرفة العلمية وتنمية قدراتهم العقلية وتفكيرهم الابداعي وتلبية حاجاتهم والاهتمام بميولهم وتنمية اتجاهاتهم العلمية ومهاراتهم اليدوية وغرس روح الايمان بعظمة الخالق وتقدير نتاجات العلماء الذين ساهموا في خدمة الانسانية (السامرائي، ٢٠٠٥، صـ ٣٣).

ومن اهدافه مساعدة الفرد على التكيف الناجح الايجابي مع بيئته الدائمة وذلك عند مجابهة الفرد لعناصر مستجدة في حياته وكذلك يجب ان يوجه تدريس العلوم بحيث يسهم في حل مشكلات المجتمع للنهوض به ولرفاهية أفراده (الفنيش ومحمد، ٢٠٠٠،صـ ٢٩٨)

ويشهد تدريس العلوم في وقتنا الحاضر تطوراً جذرياً من أجل مواكبة العصر، ويستمد هذا التطور أصوله من طبيعة العلم ذاته ؛ فالعلم له تركيبه الخاص الذي يميزه عن مجالات المعرفة المنظمة الأخرى، وجوهر هذا التركيب يظهر في مادة العلوم والطرائق التي يستخدمها المعلمون في الوصول اليها، ولهذا فان الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم يؤكد على أن التطوير يجب أن يهدف الى فهم محتوى العلم والاساليب التي يتبعها المعلمون في الوصول الى هذا المحتوى والطرائق التي يمكن أن تتبع في تدريسه (صالح، ٢٠١٦، صـ ٢٣)

وفي ظل تلك المرتكزات يتضح أنه ينبغي استخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم توفر للطلبة مواقف وأنشطة تعليمية تؤكد على الممارسات العلمية والعقلية المختلفة بما في ذلك عمليات العلم، كما أنها تساهم في رفع مستوى تحصيل الطلبة وتحقيق أهداف تدريس العلوم لديهم .(الزهراني، ٢٠١٨ ،صـ ٥٥٨)

واستجابة لتلك التحديات والمتطلبات فقد ظهر مفهوم التعلم المتمايز الذي نال قدراً كبيراً من الاهتمام من قبل الأنظمة التعليمية في الدول المتقدمة، وتعد استراتيجية التعلم المتمايز من الاستراتيجيات التي تساهم في تنويع الخبرات العملية والنظرية، للطلبة وذلك اعتماداً على طبيعة الأنشطة المهيأة لهم ، اذ ان

التدريس الذي يخطط بعيدا عن قدرات وميول واتجاهات واستعدادات ورغبات وحاجات المتعلمين الفعلية لا يمكن ان يحقق أهدافه مهما كان من جودة واتقان وعلى العكس فمعرفة المعلم بقدرات المتعلمين وخصائصهم العقلية ومستويات نموهم وتحصيلهم وخلفياتهم العلمية والاجتماعية ، وكذلك معرفة اتجاهاتهم وميولهم تجعله اكثر فعالية في تواصله وتفاعله معهم ، كما تساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية ونحو المعلم. (الشافعي، ٢٠٠٩، صـ٩٥)

ويعد التعليم المتمايز استراتيجية حديثة تتمركز حول المتعلم وتأخذ بنظر الاعتبار التمايز والاختلاف الموجود بين تلاميذ الصف الواحد. وهو يوفر بيئة تعليمية مناسبة لجميع التلاميذ، لأنه يقوم على اساس تنويع الطرائق والاجراءات والانشطة، الامر الذي يمكن التلميذ من بلوغ الاهداف المطلوبة بالطريقة والأدوات والنشاط الذي يلائمه. (عطية ،٢٠٠٩، صـ ٣٢٤)

في التعليم المتمايز، يقوم المعلمون بتحديد أطر واضحة لمنهجهم الدراسي، بما يلائم ويناسب أنماط التلامذة، وما لا شك فيه أن جميع التلامذة لديهم نفس الهدف التعليمي، وشغف التطور والوصول الى أقصى قمم التفوق والنجاح. لكن نهج التدريس يختلف باختلاف الطريقة التي يفضل التلامذة التعلم بها. وبدلا من استخدام نهج تعليمي واحد ويعمم على جميع التلامذة، يستخدم المعلم في التعليم المتمايز مجموعة متنوعة من الأساليب، بحيث يمكن أن يشمل ذلك تعليم التلامذة في مجموعات صغيرة أو في جلسات فردية، وبصفتي معلمه، وخلال سنوات مسيرتي التعليمية، قد لاحظت أن في كل فصل دراسي، يوجد تلامذة لديهم أساليب تعلم مختلفة كليا عن الآخرين، اذ يتعلم البعض بشكل أفضل من خلال القراءة والكتابة. وبعضهم الآخر يفضل مشاهدة مقطع فيديو أو الاستماع الى تسجيل صوتي، وآخرون تظهر مقدراتهم عند مشاركتهم في الأنشطة المباشرة خلال المحاضرة.

ويمكن النظر الى اهمية هذا البحث من الجوانب الاتية:

١- الافادة من الاستراتيجيات التعليمية ولاسيما استراتيجية التعلم المتمايز في تحسين العملية التعليمية وإعطاء دور بارز في جعل التلامذة محوراً للعملية التعليمية.

٢- يسهم في تشجيع المعلمين على استخدام اساليب تعليم حديثة وزيادة ادراكهم بأهمية استخدامها.

٣- ايجاد بدائل مناسبة للطريقة الاعتيادية في تعليم مادة العلوم في المرحلة الابتدائية كونها اساسية ومهمة تزود المتعلمين بالمعلومات والمفاهيم والحقائق العلمية الضرورية وتنمي القدرات والمهارات اللازمة لتكيف الفرد مع بيئته تكيفا فعالا.

٤- عدم وجود دراسة عراقية او عربية على (حد علم الباحثة) تناولت استراتيجية التعلم المتمايز كمتغير مستقل تجريبي في تحصيل مادة العلوم عند تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

ثالثا / هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم.

رابعا / حدود البحث:

١ – الحدود البشرية

تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مدارس مديرية تربية نينوى .

٢ – الحدود الزمانية

الفصل الدراسي الاول للعام (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) م.

٣ – الحدود المكانية

المدارس الابتدائية الرسمية للبنات في مركز مدينة الموصل.

٤ – الحدود المعرفية

الوحدة الثانية من كتاب العلوم المقرر لتلميذات الصف الخامس الابتدائي، ط٥ ، ٢٠٢١م وزارة التربية / جمهورية العراق .

خامساً / فرضية البحث:

لتحقيق هدف البحث فقد صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الاتية:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن وفقاً لاستراتيجية التعلم المتمايز ومتوسط درجات تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللواتي يدرسن وفقاً للطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي في مادة العلوم.

سادساً / تحديد المصطلحات:

١- استراتيجية التعلم المتمايز

عرفها كل من:

- (عطية ٢٠٠٩) بانها: نظام تعليمي يرمي الى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وأدوات مختلفة. (عطية ، ٢٠٠٩، صـ٣٢٤).
- (كوجك ٢٠٠٨) بانها: التعرف على اختلاف الطلاب وتنوع خلفيات المتعلمين المعلوماتية، ومدى استعدادهم للتعلم وما المواد والتي يفضلون تعلمها. (كوجك ،٢٠٠٨، صـ ٢٥).
- (عبيدات وسهيلة ٢٠٠٧) بانها: استراتيجية تعليمية تهدف الى رفع مستوى جميع التلامذة وليس التلامذة الذين يواجهون مشكلات في التحصيل وتهدف الى زيادة امكانات وقدارتهم الأدائية. (عبيدات وسهيلة، ٢٠٠٧،صـ ١١٧)

التعريف الاجرائي:

هي استراتيجية تتمحور حول التلميذ وتراعي الفروق الفردية بين التلامذة وتأخذ بنظر الاعتبار اهتماماتهم وميولهم المختلفة، والتي تشتمل على مجموعة من الخطوات المنظمة التي تتضمن تقسيم التلامذة الى مجموعات تعاونية صغيرة وتكليف كل مجموعة بمهام معينة مختلفة عن الأخرى والتعامل مع كل مستوى بأسلوب مناسب لهم لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لدى جميع التلامذة وتحسين مستوى التحصيل لديهم.

٢-التحصيل

عرفها كل من :

- (علام ٢٠٠٠) : درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم او مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل اليه في مادة دراسية او مجال دراسي معين" (علام، ٢٠٠٠ ،صـ ٣٠٥).
- (ابو جادو٢٠٠٠) : محصلة ما يتعلمه الطالب بعد فترة زمنية، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي، وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها المعلم ويخطط لها لتحقيق اهدافه وما يصل اليه الطالب من معرفة تترجم الى درجات" (ابو جادو، ٢٠٠٠ ،صـ ٤٦٩).

التعريف الاجرائي:

مقدار الانجاز الدراسي الذي يحققه التلامذة على وفق استخدام استراتيجية التعلم المتمايز في التدريس، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها تلميذة الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم من خلال الاجابة على فقرات الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض.

الفصل الثاني

المحور الأول: خلفية نظرية

أولا: استراتيجية التعلم المتمايز

مما لا شك فيه أن استراتيجيات التدريس المختلفة سواء القديمة أو الحديثة قد خدمة عمليات التعليم والتعلم. ولكن التطور السريع الذي واكب الثورة الصناعية والمعلوماتية تطلب نوع جديد من استراتيجيات التدريس الحديثة تراعي الاحتياجات المختلفة للمتعلمين. فالطرق التقليدية في عمليات التعليم والتعلم لم تعد ذات فائدة كبيرة لإثراء التساؤلات الكثيرة والمختلفة للمتعلمين.

على الرغم من حداثة مصطلح التعليم المتمايز الا انه امراً ليس جديدا لم تبتكره التربية المعاصرة، وتذكر كوجك واخرون (٢٠٠٨، صـ ٢٥) ان التعليم المتمايز لا يعتبر اتجاهاً حديثاً في التربية والتعليم ولكنه تراكم معرفي وممارسات اثبتت جدواها عبر سنوات عديدة، وهو امتداد للفلسفات التربوية التي ترا ان المتعلم هو محور العملية التعليمية، وفيها يؤسس المعلم الخطط التدريسية على احتياجات التلامذة بمعنى ان احتياجات المتعلمين هي التي تقود التعليم .

مفهوم التعليم المتمايز:

يدرك المعلم الناجح الاختلافات بين المتعلمين نتيجة لعوامل بيئية أو وراثيه ،اذ يجب على المعلم ان يأخذ بعين الاعتبار عندما يخطط لدروسه ويحدد استراتيجيات التدريس التي سيوظفها في تحقيق أهدافه ومن اهم الاستراتيجيات التي تراعي الحاجات والميول والقدرات المتنوعة عند التلاميذ هي استراتيجية التعليم المتمايز ولعل من التعريفات التي تناولت مفهوم التعلم المتمايز تعريف الشقيرات وغيره بانه تعليم يراعي قدارتك وخبرات جميع فئات المتعلمين في غرفة الصف ، ويعمل لزيادة تحصيلهم وتنمية قدارتهم بدرجه مقبولة من الاداء عن طريق التعامل مع كل مستوى بأسلوب ملائم لقدارتهم وخبارتهم السابقة . (الشقيرات، ٢٠٠٩، صـ١٢٠)

اشكال التعليم المتمايز:

يتخذ التعليم المتمايز اشكالاً متعددة منها:

١- **التدريس على وفق نظرية الذكاءات المتعددة:** وتعني ان يقدم المعلم درسه على وفق تفضيلات الطلبة وذكاءاهم المتنوعة.

٢- **التدريس على وفق انماط المتعلمين:** ويصنف بعض علماء النفس التربوي انماط المتعلمين الى سمعي وبصري وحركي ويضيف بعضهم نمطاً حسياً، والتدريس على وفق هذه الانماط شبيه بالتدريس على وفق الذكاءات المتعددة. بمعنى ان يتلقى الطالب تعليماً يتناسب مع قدراته الخاصة.

٣- **التعلم التعاوني:** ويمكن عد التعلم التعاوني تعليماً متمايزاً، إذا راعى المعلم تنظيم المهام وتوزيعها على وفق اهتمامات الطلبة وتمثيلاتهم المفضلة.

(عبيدات وابو السميد , ٢٠٠٧، صـ١٢٠)

أهمية التعلم المتمايز بالنسبة للمتعلم:

في التعليم العادي او التقليدي يقدم المعلم مثيراً واحداً أو هدفاً واحد، ويكلف التلامذة بنشاط واحد ليحققوا نفس المخرجات ، أما إذا أراد المعلم أن يراعي الفروق الفردية فإنه يعمل على تقديم نفس المثير للجميع ونفس المهمة ولكن يقبل منهم مخرجات مختلفة ، أي في هذه الحالة يراعي قدرات وإمكانات التلامذة فهم لا يستطيعون جميعاً الوصول الى نفس النتائج أو المخرجات لأنهم متفاوتون في قدراتهم ، أما إذا أراد المعلم تقديم تعليم متمايز فإنه يقدم نفس المثير ومهام متنوعة ليصل الى نفس المخرجات. ومن هنا تكمن أهمية التعلم المتمايز للمتعلمين بانها :

- تراعي أنماط تعلم التلاميذ المختلفة : (سمعي . بصري . لغوي . حركي . رياضي . اجتماعي . حسي).
- تحقق شروط التعلم الفعال.
- تراعي وتشبع وتنمي ميول واتجاهات التلاميذ.
- تنمي الابتكار وتكشف الإبداع.
- تتكامل مع التعلم القائم على الأنشطة (المشروع ـ التجريب ـ الاستقصاء).
- يمكن للتلاميذ أن يتفاعلوا بطريقة متمايزة تقود الى منتجات متنوعة.

مبررات التعليم المتمايز :

إن للطلاب قدرات مختلفة, واهتمامات, ودوافع، وإن تقديم تعليم متمايز لهم يعتمد على ضرورة معرفة كل طالب وعلى قدرة المعلم على معرفة استراتيجيات ملائمة لتدريس كل طالب فليس هناك طريقه واحدة للتدريس، حيث إن كل طالب يأتي

الى المدرسة محملاً بخبرات مختلفة وثقافات متنوعة من بيئات مختلفة، وهذه الاختلافات قد تكون نتيجة لاختلافات في البيئة المنزلية أو في الثقافة أو في الخبرات أو في الاستجابة لمتطلبات الدارسة أو في عمليات طرق الإدراك عند الطالب. ومن هنا قد تنحصر المبررات بشكل عام في :

١- مناهج التعليم العام.
٢- الفروق الفردية.
٣- التربية حق للجميع.
٤- تنمية المجتمع واجب على الجميع.
٥- تكافؤ الفرص أمام الطلبة.
٦- العدالة بين الطلاب.
٧- النمو المتوازن للفئة العمرية للطلاب .

(https://www.manhal.net/profile/166)

المبادئ والاسس النظرية للتعليم المتمايز :

هناك مجموعة من الاسس التي تقوم عليها استراتيجية التعلم المتمايز ومنها :

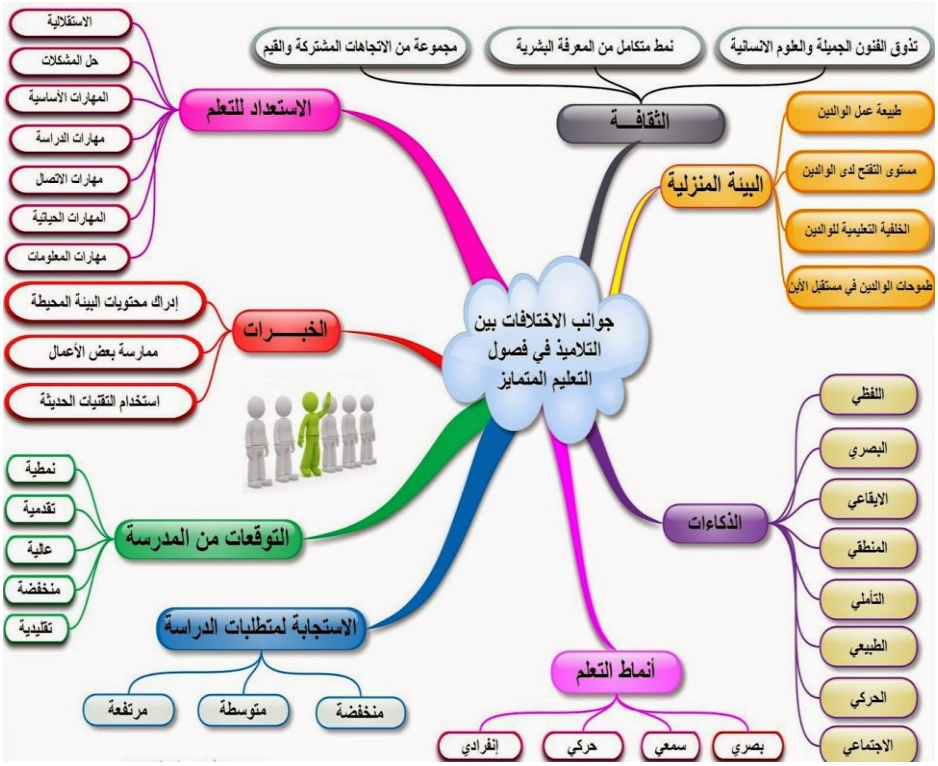
١- **الاسس القانونية** : وتنص عليها ان كل طفل له الحق في الحصول على تعليم عالي الجودة بما يتماشى مع قدارته وخصائصه والقدرات الذهنية والبدنية ، دون التمييز بين الجنس إناث أو ذكور او المستوى الاقتصادي والاجتماعي .

٢-**الاسس النفسية** : تبين نظرية تنويع التدريس على عدد من الاسس النفسية ومن أهمها ان كل تلميذ قادر على التعلم، وان التلامذة يتعلمون بطرق مختلفة ، الذكاء متنوع ومتعدد الانواع ويوجد عند الافراد بدرجات متفاوتة ، العقل يسعى للفهم والوصول الى معنى للمعلومات التي يستقبلها ، وتقبل الاختلافات بين الافراد .

٣- **الأسس التربوية** : ومن اهم الأسس التربوية لتنويع التدريس وهو ان المعلم منسق وميسر للعملية التعليمية ، المتعلم هو أهم محاور العملية التعليمية ، والتعلم هو الهدف الأساسي للتدريس وان التدريس يهدف الى مساعدة المتعلم على الفهم وتكوين

المعنى بمعنى تحويل المعلومات الى معرفة يستطيع المتعلم ان يستخدمها ويوظفها في مواقف متعددة . (كوجك واخرون ، ٢٠٠٨ ،صـ ٣٦-٣٨)

(جوانب الاختلافات بين التلامذة في صفوف التعليم المتمايز)



(عبد الباسط ،٢٠١١، صـ٣٤)

بناءاً على ما يتضمنه التعلم المتمايز يتم تقسيم الصف الدراسي الى أربعة مجاميع واستخدام مع كل مجموعة احدى الطرائق التدريسية الشائعة كالاتي:

١- المجموعة الأولى (طريقة الاستجواب) .

٢- المجموعة الثانية (طريقة المناقشة) .

٣- المجموعة الثالثة (طريقة الاستكشاف) .

٤- المجموعة الرابعة (طريقة حل المشكلات) .

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١- دراسة الحليسي (٢٠١١)

اجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة ام القرى / المملكة العربية السعودية، وهدفت الى تجريب استراتيجية تدريسية تراعي الاختلاف والتمايز الموجود بين التلاميذ، والتعرف على إثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تدريس مقرر اللغة الانكليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق اهداف الدراسة اختار الباحث مدرسة عمار بن ياسر الابتدائية في محافظة القنفذة بالطريقة القصدية وقد اختار أحد الصفوف عشوائياً عن طريق القرعة ليمثل المجموعة التجريبية والتي تضم (٢٥) تلميذاً وصف اخر بنفس الطريقة ليمثل المجموعة الضابطة يضم (٢٨) تلميذاً. كافأ الباحث ببعض المتغيرات بين مجموعتي البحث منها العمر الزمني والخبرات السابقة والجنس. اسفرت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة لمصلحة تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر اللغة الانكليزية باستراتيجية التعليم المتمايز.

٢- دراسة Scott (2012)

أجريت في الولايات المتحدة الامريكية دارسة هدفت الى التعرف على استخدام التعليم المتمايز في مدارس المتميزين والمقارنة على مستوى النوع الاجتماعي والمواد الدراسية واستخدمت المنهج التجريبي لمجموعتين التجريبية والضابطة، اذ بلغت (٧٥) طالب وطالبة من الصف الرابع الاعدادي (٣٦ طالبا وطالبة بالتساوي كمجموعة تجريبية) و(٣٩ مقسمة الى ٢٠ طالبا و ١٩ طالبة كمجموعة ضابطه) والأداة كانت اختبار تحصيلي والوسائل الإحصائية هي المتوسط الحسابي والانحراف المعياري –test مستقلين ومعامل الفا كرو نباخ، اذ لم تثبت فاعلية هذا النوع من التعليم ،ولم يكن هناك فروق بين الطلبة ولافي المادة الدراسية .

٣- البدارين (٢٠٢١)

أجرت هذه الدراسة بمدرسة ضاحية الأمير حسن الأساسية المختلطة / لواء ماركا في الأردن وهدفت هذه الدراسة هو التعرف الى أثر استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة في اللغة العربية لدى طلاب الصف الثالث الابتدائي ، اذ قام الباحث ببناء استراتيجية تعليمية تستند الى التعليم المتمايز، وتطبيقه على عينة الدارسة التي تكونت من (٧٠) تلميذة وتلميذ وباستخدام الاختبار القرائي والكتابي في مادة اللغة العربية للصف الثالث الابتدائي أظهرت نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المتمايز مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة :

بعد استعراض الدراسات السابقة خرجت الباحثة بالمؤشرات الاتية :

١- **الأهداف :** اتفقت دراستنا الحالية مع الدراسات السابقة في تناول استراتيجية التعلم المتمايز كمتغير مستقل ، اذ كان التحصيل المتغير التابع للدراسة الحالية أي لم تتفق مع الدارسات السابقة في تناول التحصيل كمتغير تابع

٢- **المادة الدراسية :** طبقت استراتيجية التعلم المتمايز في الدراسات السابقة على المواد الدراسية (اللغة الإنكليزية ، واللغة العربية ، والمقارنة على مستوى النوع الاجتماعي والمواد الدراسية) ، بينما طبقت الاستراتيجية في دراستنا الحالية على مادة العلوم .

٣- **العينات :** أجريت معظم الدراسات السابقة في المدارس الابتدائية والثانوية ، بينما اختلفت في حجم العينة ، ففي دراسة الحليسي (٢٠١١) تراوحت حجم العينة (٥٣) تلميذاً ، ودراسة scott (٢٠١٢) اذ بلغت حجم العينة (٧٥) طالبا وطالبة ، ودراسة البدارين (٢٠٢١) التي بلغت (٧٠) تلميذ وتلميذة.

٤- أما دراستنا الحالية أجريت على المرحلة الابتدائية للصف الخامس الابتدائي وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) تلميذة .

٥- **الأدوات** : اشتركت الدراسات السابقة كدراسة (الحليسي ٢٠١١) ودراسة (scott ٢٠١٢) ودراسة (البدارين ٢٠٢١) في بناء اختباراً تحصيلياً في مادة اللغة العربية واللغة الإنكليزية اذ تباين الاختبار في عدد فقراته ، اذ اعدت الباحثة في دراستنا الحالية اختباراً تحصيلياً في مادة العلوم وتالف الاختبار من (٢٥) فقرة موضوعية .

٦- **نتائج الدراسات** : توصلت دراسة (الحليسي ٢٠١١) ودراسة (البدارين ٢٠٢١) الى تفوق استراتيجية التعلم المتمايز على الطريقة الاعتيادية ، بينما في دراسة (scott٢٠١٢) لم تثبت فاعلية هذا النوع من التعليم ،ولم يكن هناك فروق بين الطلبة ولافي المادة الدراسية ، اما في دراستنا الحالية فستظهر ويتم عرضها في الفصل الرابع .

الفصل الثالث (إجراءات البحث)

اتبعت الباحثة عددا من الإجراءات التي تطلبها البحث للوصول الى أهدافه كما يأتي:

اولا: التصميم التجريبي

بما ان هدف البحث هو التحقق من اثر استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، اختارت الباحثة التصميم التجريبي الذي يطلق عليه (تصميم المجموعات المتكافئة) ذي الاختبار البعدي وذلك كونه يناسب البحث الحالي ويحقق هدفه، والمتضمن متغيراً مستقلا واحداً (استراتيجية التعلم المتمايز) ومتغيراً تابعا واحدا (التحصيل), كما هو موضح في المخطط .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	استراتيجية التعلم المتمايز	الاختبار التحصيلي
الضابطة	الطريقة الاعتيادية	

ثانيا: تحديد مجتمع البحث واختيار عينته

ا- مجتمع البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الخامس الابتدائي الصباحية في مدينة الموصل للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢) .

ب- **عينة البحث**

اذ اختارت الباحثة مدرسة (الثقافة) للبنات لتنفيذ تجربة البحث لتكون احدى الشعب تجريبية، والاخرى ضابطة بطريقة عشوائية، اذ بلغت عدد التلميذات (٦٨) تلميذة بواقع (٣٤) تلميذة لكل مجموعة.

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث

اجرت الباحثة عملية التكافؤ بين مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) في المتغيرات التي من الممكن ان تكون ذات اثر في نتائج البحث، وهذه المتغيرات هي : درجة الذكاء، والعمر الزمني للتلميذات محسوبا بالأشهر، تحصيل التلميذات في مادة العلوم للسنه السابقة ، وقد اظهرت عملية التكافؤ عدم وجود فرق داله احصائيا بين مجموعتي البحث في كافة المتغيرات.

رابعا : مستلزمات البحث

ا- **تحديد المادة التعليمية:** حددت الباحثة الوحدة الثانية التي ستتم تدريسها للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

ب – **صياغة الاهداف السلوكية** : صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية وفق المستويات الثلاث من تصنيف بلوم (التذكر، الاستيعاب، التطبيق) بواقع (٣٥) هدفا سلوكيا ، اذ عرضتها على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس .

ج– اعداد الخطط التعليمية :

اعدت الباحثة الخطط التدريسية التي ستتم تدريسها لكل مجموعة من مجموعات البحث (المجموعة التجريبية حسب خطوات استراتيجية التعلم المتمايز، والطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة) ، والبالغ عددها (١٦) خطة تدريسية لكل مجموعة وحسب الطريقة المستخدمة .

خامساً : أداة البحث

١– بناء الاختبار التحصيلي :

- ✓ تحديد المادة العلمية .
- ✓ تحليل محتوى المادة وصياغة الأهداف السلوكية .
- ✓ اعداد الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) .
- ✓ بناء فقرات الاختبار الذي تكون من (٢٥ فقرة موضوعية) .
- ✓ وضع تعليمات تصحيح الاختبار .
- ✓ صدق الاختبار .

٢– التطبيق الاستطلاعي لاختبار التحصيل :

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٧) تلميذة لغرض التأكد من وضوح تعليمات وفقرات الاختبار ولتحديد متوسط الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي ، اذ كانت التعليمات واضحة بعد تطبيق الاختبار على التلميذات وكان متوسط حساب الزمن المستغرق للإجابة على فقرات الاختبار التحصيلي (٤٠) دقيقة .

٣– التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي :

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على عينة من تلميذات الصف الخامس (ابتدائية الفراهيدي للبنات) لغرض التحليل الاحصائي وذلك لغرض إيجاد كل من :

- **معامل صعوبة الفقرات** : تم حساب كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي من خلال المعادلة ، اذ كانت تتراوح بين (0,34 – 0,51) ، وبهذا تعد جميع فقرات الاختبار التحصيلي جيدة ومعامل صعوبتها مناسبة .
- **القوة التمييزية للفقرات** : كانت القوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي تتراوح بين(0,53 –0,78) من خلال المعادلة الخاصة بها ، وبهذا تعد جميع الفقرات مقبولة من حيث قدرتها التمييزية .
- **فعالية البدائل الخاطئة:** استخدمت معادلة فعالية البدائل الخاطئة لجميع الفقرات ، وكانت معامل فعالية جميع البدائل سالبة ، أي تعني بهذا ان جميع البدائل الخاطئة فعالة.
- **ثبات الاختبار** : وتم حساب ثبات الاخبار بطريقة إعادة الاختبار من خلال فترة زمنية معينة للتأكد من ثبات النتائج من خلال معادلة ارتباط بيرسون اذ بلغ (0,70) وهي درجة ثبات جيدة ويمكن الاعتماد عليها . (النبهان ، ٢٠٠٤،صـ ٢٤)

سابعا : تطبيق أداة البحث

تم تطبيق الاختبار على تلميذات مجموعتي البحث بعد الانتهاء من تدريس محتوى المادة العلمية لمجموعتي البحث في يوم الاثنين المصادف ١/ ١٢ / ٢٠٢١ .

ثامنا : الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الاتية (تحليل التباين الأحادي – الاختبار التائي لعينتين مستقلتين – معادلة حساب القوة التمييزية للفقرات الموضوعية – معادلة حساب الصعوبة للفقرات الموضوعية – معادلة كيودر، ريتشاردسون 20 للثبات – معادلة حساب فعالية البدائل) .

الفصل الرابع (عرض النتائج ومناقشتها)

وتنص على انه "**لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية التي درست وفق استراتيجية التعلم المتمايز وتلميذات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية**".

وللتحقق من هذه الفرضية استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحصيل تلميذات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية . ومن ثم طبقت الاختبار التائي **(t-test)** لعينتين مستقلتين وادرجت النتائج في الجدول .

نتائج الاختبار التائي (t-Test) لمتوسط الدرجات والانحراف المعياري للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

المجموعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٤	٢٠,٦٣٥٢	٥ ،٠٣٤٢	٤ , ٣١٢	٢ , ٠٠٠	دالة لصالح المجموعة التجريبية عند درجة حرية (٦٦)
الضابطة	٣٤	١٦ ,٤٢٣١	٣ ,٢١٤٢			

ويتضح من الجدول ان متوسط الفرق بين درجات التلميذات في الاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبية بلغ (٢ ٠,٦٣٥) , وبانحراف معياري بلغ (٥ ،٠٣٤٢) , بينما بلغ متوسط الفرق بين درجات التلميذات للمجموعة الضابطة (١٦ ,٤٢٣١) , وبانحراف معياري قدره(٣ ,٢١٤٢) , وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة (٤ , ٣١٢) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢ , ٠٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦٦) .

ويدل على وجود فرق دال احصائيا في التحصيل بين تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة ولصالح تلميذات المجموعة التجريبية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية .

وتعزو الباحثة ذلك الى فاعلية استراتيجية التعلم المتمايز في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي ، اذ وفرت جو من المتعة والتغيير التي لا تتوفر في الطريقة الاعتيادية وجعل التلميذات محور العملية التعليمية وبدور تفاعلي نشط ، اذ ساعدت على زيادة تفاعل التلميذات

اثناء الدرس ، وتوليد جو مشوق ومترابط بين التلميذات وتحفيزهن للمتابعة المستمرة عن المزيد من المعلومات .

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولا : الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث توصلت الباحثة الى ما يأتي :

١- ان استراتيجية التعليم التمايز ذا فعالية في زيادة تحصيل التلميذات لمادة العلوم .

٢- لها دور في اثارة دافعية التلميذات واعطائهن دورا فعالا ونشطاً نحو المزيد من التعلم .

٣- ان التدريس وفق استراتيجية التعلم المتمايز يعد اكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في استبقاء وتحصيل المعلومات، اذ لها دور كبير في جعل التلامذة اكثر ادراكا للمعلومات المقدمة لهم مع مراعات الفروق الفردية بينهم اثناء عرض المادة .

ثانيا : التوصيات

بناءا على ما تقدم توصي الباحثة بما يأتي :

١- اعتماد استراتيجية التعلم المتمايز في تدريس مادة العلوم لما لها دور في زيادة تحصيل التلميذات واعطائهن دورا فعالا ونشطاً .

٢- ضرورة اهتمام معلمات ومعلمي مادة العلوم بالاستراتيجيات الحديثة ومنها استراتيجية التعلم المتمايز وكيفية توظيفها في تدريس المادة .

ثالثا : المقترحات

استكمالا للبحث وضعت الباحثة مجموعة من المقترحات لأجراء الدراسات التالية :

١- اجراء بحوث أخرى للتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم المتمايز في مادة العلوم بمتغيرات أخرى مثل التفكير الناقد و المهارات العقلية و الذكاءات المتعددة .

٢- فاعلية استراتيجية التعلم المتمايز تنمية مهارات ما وراء المعرفة في المراحل التعليمية المختلفة في مادة العلوم .

٣- اثر تدريب معلمي العلوم على استخدام استراتيجيات التعلم المتمايز في ادائهم الصفي وفي تحصيل تلاميذهم .

٤- مقارنة استراتيجية التعلم المتمايز مع استراتيجيات أخرى وذلك لمعرفة مدى تأثيرها في التحصيل .