جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البصرة-كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة

مجلّة أبحاث البصرة
((للعلوم الإنسانيّة))

سلسلة العلوم الإنسانيّة
مجلّة فصليّة محكّمة ومفهرسة

تصدر عن كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة/ جامعة البصرة
العراق - البصرة

رئيس هيأة التحرير: أ.د. علاء عبد الحسين العبادي

مدير هيأة التحرير: أ. مهدي محسن محمد

إدارة المجلّة: باحث أقدم: ساهرة مزهر لفتة

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

(مواقع واشتراكات المجلة في المستوعبات العلمية)

-موقع المجلة الرسمي -

https://bhums.uobasrah.edu.iq

-الترقيم الدولي -ISSN Online 2707-3599

-ISSN Print 2707-3580

-معامل التأثير العربي

-(AIF)= (0,94)

-معامل التاثير والاستشهادات (أرسيف) Arcif Analytics (

-(0.0473)

-المجلة مسجلة في الموقع العالمي Google الباحث العلمي -

https://scholar.google.com

-موقع المجلات الاكاديمية العراقية IRAQI Academic Scientific Journals -

www.iasj.net

-رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد ١١٨٣ لسنة ٢٠٠٩

(www.udledge.com)

1) i-Journals(www.ijournals.my) iJOURNALS

2) i-Focus (www.ifocus.my) i-IFOCUS

(التعريف بالمجلة)

١. مجلّة محكّمة ومتخصّصة ،فصليّة، تصدر عن كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة/جامعة البصرة/وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقيّة.

٢. تطمح أنْ تكون مصنفّة ضمن أهم القواعد والبيانات العالميّة وأنْ تكون مرجعاً علميّاً للباحثين والدارسين في العلوم الإنسانيّة ووصول أبحاثهم إلى أوسع نطاق من العالم.

(حقوق الطبع محفوظة للناشر):

١. جميع حقوق الطبع محفوظة لجامعة البصرة /كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة.

٢. لا يجوز نشر أي جزء من هذه المجلّة أو اقتباسه من دون الحصول على موافقة خطيّة مسبقة من رئيس هيأة التحرير.

٣. ما يرد في المجلّة يعبر عن آراء أصحابها ولا يعكس آراء هيأة التحرير أو سياسة جامعة البصرة.

للاستفسار والتواصل مع هيأة تحرير المجلة:
-Email:magazinbasrah@gmail.com
- +964 7736024869

هيأة التحرير:

ت	الاسم واللقب العلمي	مكان العمل
١.	أ.د. عبد الباسط خليل محمد	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم علوم القرآن
٢.	أ.د. إبراهيم فنجان صدام	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم التاريخ
٣.	أ.د. حامد قاسم ريشان	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي
٤.	أ.د. مرتضى عباس فالح	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم اللغة العربية
٥.	أ.د. علاء حسين عودة	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم اللغة الانكليزية
٦.	أ.د. عباس عبد الحسن كاظم	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم الجغرافية
٧.	أ.م.د. نبيل كاظم نهير	جامعة البصرة-كلية التربية للعلوم الإنسانية قسم العلوم التربوية والنفسية
٨.	أ.د. محمد الخزامي عزيز	مصر - جامعة الفيوم - كلية الآداب قسم الجغرافية
٩.	أ.م.د. رسول بلاوي	إيران- جامعة خليج فارس- بوشهر
١٠.	أ.د. جمال الدين إبراهيم محمود العمرجي	مصر- جامعة السويس - كلية التربية
١١.	أ.د. عبد الله أبراهيم	تركيا – ناقد وأكاديمي
١٢.	أ.د. محمد سليمان مجلي بني خالد	الأردن – جامعة آل البيت – كلية العلوم التربوية
١٣.	أ.د. محمد نجيب مراد	الجامعة اللبنانية – كلية الآداب

((شروط النشر في مجلة أبحاث البصرة (للعلوم الإنسانية))

✓ تنقسم ضوابط النشر إلى قسمين:

اولاً:**عند تقويم البحث** (**ما قبل الحصول على قبول النشر**):

١) يكون ترتيب الصفحة الأولى بالشكل التالي:**العنوان في أعلى الصفحة ويندرج تحته فقرة الغرض من البحث هو**:(**مستل** (**رسالة ماجستير**)،(**أطروحة دكتوراه**)،**أو للترقية**،**أو غير ذلك**)**ثم**(**أسم الباحث أو الباحثين**،**الجامعة**،**الكلية والقسم**).

٢) خلاصة البحث باللغة العربية بالنسبة للأقسام كافة -ماعدا قسم اللغة الانكليزية- لا تزيد عن خمسة اسطر وتترجم إلى اللغة الانكليزية من **قبل وحدة الخدمات في قسم اللغة الانكليزية** حصراً،وتتضمن (ترجمة العنوان والملخص وأسماء الباحثين) وتختم وتجلب مع البحث النهائي.أما بالنسبة لقسم اللغة الانكليزية كذلك تتم ترجمة العنوان وأسماء الباحثين والملخص باللغة العربية.

٣) يكون نوع الخط للبحث (Simplified Arabic) للغة العربية ، و(Times New Roman) للغة الانكليزية.ولا يقبل أي خط أخر.ويعتمد برنامج (word 2007) حصراً ولا يقبل غير ذلك.

٤) حجم الخط (١٤) للمتن و(١٦) للعناوين و(١٢)للهوامش،ويكون تباعد الأسطر(١,٥سم) وحواشي الصفحة الأربعة (٢,٥) من جميع الجهات.

٥) الترقيم يكون في أسفل الصفحة مع تجنب أي علامات أو إطارات أو خطوط.

٦) تكون هوامش ومصادر البحث كلها في نهايته.

٧) عدم استخدام الخطوط والرموز الجاهزة خصوصاً الآيات القرآنية وكلمة (صلى الله عليه واله وسلم) أو (عليه السلام) أو (رضي الله عنه) وغيرها.

٨) يسلم الباحث لترويج البحث مبلغاً قدره (٤٠,٠٠٠) أربعين إلف دينار مع أربع نسخ ورقية من البحث لكافة الأقسام باستثناء قسمي اللغة العربية والانكليزية ثلاث نسخ مع مبلغ قدره (٣٠,٠٠٠) ثلاثين إلف دينار.

✓ **ثانياً**: **عند رجوع البحث من المقومين وقبوله** (**للحصول على قبول النشر**):

١) عند اكتمال عملية تقويم البحث من قبل المقومين يعاد البحث إلى الباحث في حال كانت نتيجة التقويم (صالح للنشر) لغرض أجراء التعديلات المثبتة عليه،ولا يمنح قبول النشر ألا بعد إن يسلم الباحث نسخه نهائية ورقية معدلة إضافة إلى نسخة الكترونية بصيغة(word)على قرص(CD).مع ضرورة جلب النسخ الأصلية التي أجريت عليها التعديلات وأن يكون البحث بمجمله محفوظ في ملف واحد ويدفع **أجور النشر المترتبة بحسب التعليمات والتفاصيل أدناه**:

أ) بالنسبة **لمستلات بحوث طلبة الدراسات العليا** (الماجستير والدكتوراه) تحسب أول (٢٥) صفحة بـــ (٣٠٠٠) ثلاث ألاف دينار إما ما يزيد عن ذلك فتحسب الصفحة بـــ (٤٠٠٠) أربعه ألاف دينار.

ب) إما بالنسبة **لبحوث الترقيات وغير ذلك** فتحسب أول (٢٥) صفحة بـــ (٤٠٠٠) آلاف دينار وما يزيد عن ذلك من صفحات فتحسب بـــ (٥٠٠٠) خمسة ألاف دينار.

٢) تسقط مطالبة الباحث باسترجاع مبلغ التقويم أو مبلغ النشر أذا تم إرسال البحث للمقومين.

٣) تلفت المجلة انتباه السادة الباحثين إلى أنها **ملزمة** بنشر كافة البحوث التي تمنحها قبول نشر وتم تسديد مبالغ نشرها بالوصولات، ولا تستقبل البحوث التي يروم أصحابها الحصول على **قبول نشر فقط** دون استعدادهم لدفع مبالغ نشرها في المجلة.

تعتذر إدارة المجلة عن استلام أي بحث لا تنطبق عليه الضوابط أعلاه.

(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة)

المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

جامعة البصرة

كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة

برعاية السيّد رئيس جامعة البصرة (أ.د.سعد شاهين حمّادي)

وبإشراف عميد كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة(أ.د. حميد سراج جابر)

تقيم كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة –جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة

مؤتمرها العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك المعنون

بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة)

مَحَاوِر المؤتمر

المحور الأول: التحديات التي تواجه التربويين

١– العنف المدرسي (أشكاله – أسبابه– علاجه)

٢– الحرب الناعمة والغزو الثقافي.

٣– البيئة الإجتماعية.

٤– التحديات الاقتصادية.

٥– مشكلات التعليم الإلكترونيّ الطارئة.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه الإدارة التربوية

١– استراتيجية التعليم والاستراتيجية التربوية العامة.

٢– البنية التحتية وعدم الموازنة بينها وبين القبول.

٣– البنية الفكرية للمجتمع وإسقاطات الوضع الراهن.

٤– الدورات التدريبية الخارجية وحداثة الأساليب الإدارية

المحور الثالث: الإستجابة التربوية لمواجهة التحديات

١– دور المدِّرس في غرس القيم الأخلاقيّة.

٢– التكامل بين المؤسسات التربوية والمجتمع.

٣– تفعيل دور الأسرة و إعداد ذهنية الطالب للبيئة المدرسيّة.

٤– تفعيل وتعميق القيم الدينية وفلسفتها في فكر التربويين والإداريين وعوائل الطلبة.

٥– الخطط الوزارية المستقبلية لتفعيل الدورات الداخلية والخارجية في تطوير الملاكات الإدارية والتربوية ، وأساليب التدريس الحديثة وطرائقه.

أهداف المؤتمر

- رصد المشكلات التي تواجه العملية الترب وية بمختلف مراحلها والتي تقف عائقاً من دون تحقيق أهدافها.
- وضع الحلول و واقتراح المعالجات والإجراءات الفعالة لمواجهة التحديات التي تعيق العملية التربوية والتعليمية.
- تحديد الأولويات في خطة التحسين بناءً على التشخيصات المتوافرة والمحددّة.
- مواكبة الإتجاهات الحديثة في الأساليب التربوية والتعليمية وتطوير المناهج وطرائق التدريس وتبادل الخبرات ونقل المعلومات.
- تحقق التكامل المعرفي بالتواصل بين الجامعات والمؤسسات التربوية الأخرى بما يضمن المخرجات الرصينة للتربية والتعليم.
- تنمية المرتكزات الإستراتيجية التي تمنح التربية والتعليم أدوات التخطيط المستقبلي.

لجان المؤتمر

اللجنة المشرفة	**١. أ.د حميد سراج جابر**	**٢. أ.د أسعد عباس هندي**
	٣.أ.م.د نوفل كاظم مهوس	
اللجنة العلميّة	١. ا.د. علي الحلو	٢. أ.د. محمود شاكر عبدالله
	٣. أ.د. مائدة مردان محيّ	٤. أ.م.د. قاسم عباس لعيبي
	٥. أ.م.د. شكرية عبدالله	٦. ا.م.د. حسين عبد الواحد اكطامي
	٧. أ.م.د. نضال عيسى عبد	٨. ا.م.د. جعفر عبد الله جعفر
	٩. ا.م.د. طالب سرحان شفيق	١٠. م.د. سلمان فياض داود
	١٠. م.د. عبد الودود عبد الرضا عبد	١١. م.د. بثينة سبتي الجابري
	١٢.م.منتظر عبدالله مغامس	
اللجنة التحضيريّة	١. أ.د. مرتضى عباس فالح	٢. ا.م.د. ليث فيصل لازم
	٣. ا.م.د. كمال موني طاهر	٤. م.د. احسان عقيل فاضل
	٥. م.د. احمد سراج جابر	٦. م.د. كريم خلف ساجت
	٧. م.د. لؤي مجيد ابراهيم	٨. م. عبدالله محمد البزوني
	٩. م.د. عباس فالح حسن	١٠. م.م. علي عبد الواحد عزيز
لجنة الإستقبال	١. سهام حمود صابط	٢. أ.م.د. لؤي طارق علي
	٣. م.د. علاء راضي فالح	٤. م.د. عبد الحي عبد النبي زيبك
	٥. م.م. زينب سلمان خريبط	٦. م.د. نادية جعفر كاظم
	٧. م. د. سعد سامي محمد	٨. م.د. فراس عامر سعدون
	٩. م.م. علي حسن خماط	١٠. م.م. مريم طالب عطية
	١١. م.م. وفاء شاكر	١٢. م.م. فراس فتحي
اللجنة الإعلاميّة	١. م.د. جمعة مبارك عزيز	٢ . م.د. طالب هاشم بدن
	٣. م.د. كامل لفته غليم	٤. م.م. علاء كاظم جابر
	٥. م.د. ثائر هادي العقيلي	٦. م.د. ذكرى عواد ياسر
	٧. م.م. نوار حبيب عبد الزهرة	٨. م.م. حسن عبد الشهيد حمود
	٩. إياد حبيب عبد الزهرة	١٠. مجتبى سالم عبود
	١١. موسى عادل موسى	
اللجنة الفنية	١. م.م زهراء صادق خليل	٢. م.م. علاء سهل جعفر

٣. م.م. جاسم محمد دهر ٥. كرار علي طعمة ٧. سجاد غازي الصالحي	٤. م.م. انتصار عبد الرضا شتيت ٦. مصطفى منذر عبد الجليل

ثبت المحتويات

ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحات
١-	((دراسة تحليلية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتعليم الالكتروني في ضل الواقع الذي فرضه وباء كوفيد ١٩ من قبل طلبة المدارس الاعدادية))	م.د هشام عباس نعمة م.د سليم حسن شندي مديرية تربية محافظة البصرة	١٣-٣٠
٢-	دور التجارب الكيميائية في تطوير الأداءالتعليمي في المدارس الثانوية	هدى مصطفى ناصر جامعة البصرة / كلية العلوم	٣١-٤٥
٣-	البيئة المدرسية ودور التسامح ونبذ الكراهية في تطوير الاداء الاستراتيجي التعليمي	م . د. نزار ناجي محمد وزارة التربية _ مديرية تربية البصرة	٤٦-٦٥
٤-	أثر الترميز الموجه في تداخل المعلومات لدى طلبة الجامعة	أ.د. غالب محمد رشيد / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية م.م. عقيل كريم علي / مديرية تربية صلاح الدين / قسم تربية بلد	٦٦-٨٧
٥-	التواصل المعرفي في العملية التربوية للتعليم الاكتروني في المدارس المتوسطة و الاعدادية لمحافظة البصرة نماذج منها	الاستاذ المساعد اسعد عبد الرضا حسين	٨٨-١١٠
٦-	القيم التربوية النبوية منطلقا لتطوير الاداء الاستراتيجي في المدراس الثانوية	م. د .ثائر هادي رسن راشد العقيلي مديرية تربية البصرة	١١١-١٣٠
٧-	تطوير استراتيجية التعليم في العراق – التجربة التعليمية اليابانية أنموذجاً –	أ.م.د.جعفر عبدالله جعفر المديرية العامة لتربية البصرة – شعبة البحوث والدراسات التربوية	١٣١- ١٥١
٨-	" تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس	إحسان عباس حسن الموسوي	١٥٢-٢٠٩

	الادبي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها "	الكلية التربوية المفتوحة / مركز النجف الاشرف	
٩-	دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات دراسة سوسيولوجية	ا.م.د.سرمد جاسم محمد الخزرجي جامعة تكريت/كلية الاداب د. نعيمة برابح – جامعة محمد بوضياف المسيلة– الجزائر	٢١٠-٢٤٢
١٠-	واقع التعليم الالكتروني في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المدرسين	م.م. علاء كاظم جابر الغالبي مديرية تربية البصرة	٢٤٣-٢٧٦
١١-	الملائمة المكانية للمدارس وأثرها في فعالية التعليم (دراسة جغرافية لقضاء الهارثة)	م.د. أحمد سراج جابر الأسدي جامعة البصرة – كلية التربية للبنات	٢٧٧ -٢٩٨
١٢-	القيادة التربوية المدرسية بين استراتيجية الاختيار وآلية الاختبار	م.د. جمعة مبارك عزيز مديرية تربية البصرة	٢٩٩-٣١٥
١٣-	الجانب المعرفي العلمي لدرس التربية الرياضية وعلاقته بالثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية	م. د سليم حسن شندي م. د هشام عباس نعمة مديرية تربية البصرة	٣١٦-٣٣٤
١٤-	السرد والسرديَّة القصصيَّة في منهج اللغة العربيَّة في وزارة التربية (قراءةٌ نقديةٌ)	م .د كاظم حنون الخفاجي مديرية تربية البصرة	٣٣٥-٣٥٧
١٥-	درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهة نظر المدرسين	عبدالحكيم لقمان حسن سلام محمد خضر المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى	٣٥٨-٣٧٥
١٦-	غرس خلق الأمانة في أدائها لأهلها	ا. م. د علي عبدالوهاب عبدالرزاق الدربندي كلية الإمام الأعظم الجامعة– قسم اللغة العربية في البصرة	٣٧٦-٣٩٥
١٧-	الأمن الفكري لدى طلبة مدارس المتفوقين	م.م. علياء عودة جابر م.م.علاء كاظم جابر	٣٩٦-٤١٣
١٨-	الاستفادة من التجربة الامريكية في ولاية نيويورك	م.د زهراء احمد عبد الزهرة الكلية التربوية المفتوحة /قسم التاريخ	٤١٤-٤٣٠

	لمعالجة ظاهرة التنمر في المؤسسات التعليمية العراقية		
١٩-	العنف اللّغوي المدرسي في مواقع التواصل الاجتماعي –دراسة سوسيولسانية على بعض الصفحات المدرسية في الفايسبوك–	د. نصرالدين نواري/ جامعة محمد لمين دباغين – سطيف ٢/ الجزائر كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع د. خديجة مرات جامعة محمد لمين دباغين – سطيف ٢/ الجزائر كلية الآداب واللّغات قسم اللغة والأدب العربي	٤٣١-٤٣٩
٢٠-	تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية	م.م: منذر علي هلال الكلية التربوية المفتوحة، مركز البصرة قسم اللغة العربية	٤٤٠-٤٥٨
٢١-	الكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية	أ.م. د. نضال عيسى المظفر جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية	٤٥٩-٤٨٩
٢٢-	التربية والتعليم في اليابان وبلاد سومر والعراق في التاريخ المعاصر (دراسة مقارنة)	ا.م.د. نوفل كاظم مهوس – جامعة البصرة – كلية العلوم الانسانية الباحث . يعقوب شهاب احمد – مديرية تربية البصرة	٤٩٠-٥٠٦
٢٣-	Teaching Vocabulary in terms of Multiple Intelligences Theory: Samples from *English for Iraq* – the primary	Jullanar Adnan Al-Jubori Assistant Lecturer in the Gifted Students School in Basra	٥٠٧-٥٢٩

دراسة تحليلية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتعليم الالكتروني في ضل الواقع الذي فرضه وباء كوفيد ١٩ من قبل طلبة المدارس الاعدادية

الغرض من البحث / الترقية

الباحث م.د هشام عبّاس نعمة **الباحث م.د سليم حسن شندي**

مديرية تربية محافظة البصرة

المستخّلص

في ضل الاهتمام بالتعليم الالكتروني نتيجة الوضع الطارئ الذي فرضه انتشار وباء كوفيد ١٩ ، تكمن أهمية البحث في معرفة مدى استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس محافظة البصرة وتأثيراتها (الإيجابية والسلبية) في مجال التعليم والمجالات المتعددة الأخرى ، وهدف البحث الى التعرف على طبيعة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز محافظة البصرة ، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لملائمته لطبيعة المشكلة ، وتكون مجتمع البحث من طلبة المدارس الإعدادية في مركز محافظة البصرة ، وتألفت عينة البحث من (٢٥٠) طالبا، وصمم الباحث استبانة للتعرف على استخدام وسائل التواصل الاجتماعي من قبل الطلبة للحصول على البيانات والحقائق المرتبطة بموضوع الدراسة مكون من (١٤ فقرة)، وكانت من نتائج البحث هي استفادة عينة البحث من ايجابيات هذه الشبكات في كافة جوانب الحياة وهناك تأثير ايجابي لشبكات التواصل الاجتماعي على المستوى الدراسي ، وأوصى الباحثان الى توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المنهاج الدراسي ، و اجراء ندوات تثقيفية على مدار السنة لتوعية الطلاب على الاستخدام الامثل لهذه الشبكات بما يخدم المنهج التعليمي.

الكلمات المفتاحية / شبكات التواصل الاجتماعي

((Analytical study of the use of social media Networks for e-learning in the reality imposed by the Covid 19 epidemic by secondary school students))

researcher
Husham Abbas Neamah

researcher
Saleem Hasan Shandi

Abstract

In the case of interest in e-education as a result of the emergency situation imposed by the spread of the Covid 19 epidemic, the importance of research lies in knowing the extent of the use of social media by secondary school students in Basra governorate schools and their effects (positive and negative) in the field of education and various other areas, and the goal of the research is to identify the nature of the use of social medias among secondary school students in Basra governorate center , The researcher used the descriptive curriculum to suit the nature of the problem, and the research community was made up of secondary school students in Basra governorate center, and the research sample consisted of (250) students, the researchers designed a questionnaire to identify the use of social media by students to obtain data and facts related to the subject of the study consisting of (14) paragraphs, and the results of the research were to benefit the sample of research from the pros of these medias in all aspects of life and there is a positive impact of social media at the academic level, and recommended the researchers to employ social media in the curriculum, Conduct a year-round educational call to educate students on the optimal use of these medias to serve the curriculum.

Keyword/ Social media networks

١– مقدمة البحث واهميته

ان الأوضاع الطارئة التي فرضتها الإجراءات الوقائية والحجر الصحي نتيجة انتشار فايروس (كوفيد ١٩) ، والذي أثر على كل عوامل الحياة وخصوصا مجال التعليم بسبب توقف الدوام الحضوري في المدارس والجامعات ، ونتيجة لهذا الظرف الطارئ دعت الحاجة الى وجود بديل مناسب من اجل الاستمرار في إيصال المادة العلمية الى الطالب والتواصل مع المدرسين والمدرسة ، وكان البديل هو تفعيل التعليم الالكتروني بواسطة بعض المنصات ومواقع التواصل الاجتماعي المنتشرة في الأجهزة المحمولة والحاسوب ، وتأتي أهمية الدراسة من خلال التعرف على استخدام هذه المواقع ودرجة الفائدة منها في استمرار عملية التعليم ومعرفة الجوانب الإيجابية والسلبية التي رافقت هذه التجربة .

١-٢ مشكلة البحث

ان كثير من الأشياء التي نستخدمها في حياتنا تكون سلاح ذو حدين إن استخدمت ايجابيا أو سلبيا تنعكس على مستخدميها ، ومن خلال اطلاع الباحثان وقربهما من الطلبة لاحظوا ان الاستخدام المتنوع لشبكات التواصل يشتمل على سلبيات كثيرة فضلا عن الفائدة التي لا يمكن نكراها .

١-٣ اهداف البحث

١- تصميم استمارة استبيان لمعرفة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز محافظة البصرة.

٢- التعرف على طبيعة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز محافظة البصرة.

١-٤ مجالات البحث

١- المجال البشري : طلبة المرحلة الإعدادية للبنين في مركز محافظة البصرة.

٢- المجال الزماني : من ٥ /٠١/ ٢٠٢٢ ولغاية ١٠ /٠٣/٢٠٢٢ .

٣- المجال المكاني: قاعات المدارس الإعدادية في مركز محافظة البصرة .

٢-١ الدراسات النظرية

٢-١-١ مواقع التواصل الاجتماعي (Social media)

الشبكات الاجتماعية "هي المواقع التي تعطي المستخدمين مجموعة من الخدمات على أساس تكنولوجيات الويب، التي تسمح للأفراد ببناء محتوى خاص بصفحة شخصية ونظام العلاقات الاجتماعية المتعددة ومشاركة الآخرين والتّواصل معهم من عد دون قيود، وعرض وبناء وتشكيل المحتوى في اطار من التعاون والتفاعل من خلال مجموعة من الروابط والاهتمامات المشتركة"[١]

٢-١-١ استخدامات شبكات التّواصل الاجتماعي

حصر العيفة (٢٠١٤)[٢] أهم الحاجات التي تدفع الأفراد إلى استخدام شبكات التّواصل الاجتماعي منها اكتشاف الذات، والتعليم وتوسيع المعارف والحصول على المعلومات، واستكشاف الهوية، وتحقيق الانتماء الاجتماعي، والتحرر العاطفي، والاسترخاء والتخلص من الإحباط ، وتمضية الوقت، وإقامة علاقات جديدة.

٢-٢ الدراسات السابقة

٢-٢-١ Junco ٢٠١٣ [١]

---

(١) عبد الرؤوف بني عيسى : **سبل نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال عبر شبكات التّواصل الاجتماعي.** PAPER WORKING ،جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية. ٢٠١٤ ، ص ١١

(٢) جمال العيفة : **الاتصال الشخصي في عصر شبكات التّواصل الاجتماعي ضرورة اجتماعية في عالم متغير** ، مجلة علوم الإنسان والمجتمع ، العدد ١٠ ، بسكرة، الجزائر ، ٢٠٠٨ ، ص٣١٠-٢٨٣ .

أجرى (Junco, ٢٠١٣) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى التعرف على أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الطلبة ، مع تركيز الاهتمام على أبرز مواقع التواصل الاجتماعي وهو الفيسبوك ، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٦) طالبا وطالبة ، وذلك من أجل التعرف إلى أثر استخدام الفيسبوك على الطلبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات ، أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الفيسبوك كان ايجابيا في صالح الاستفادة من الوقت ، وكان سلبيا لصالح تحقيق الفائدة العلمية في الاستخدام لدى أفراد عينة الدراسة .

٢-٢-٢ الخييلي ٢٠١٢ [٢]

وأجرى الخييلي (٢٠١٢) دراسة في دولة الإمارات العربية المتحدة هدفت إلى الكشف عن أهمية استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعلمية ، تكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) طالبا وطالبة ، ولتحقيق أهداف الدراسة , واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وافرزت نتائج الدراسة أن عملية الانتقال إلى التعليم الإلكتروني يساهم في بناء الطالب القادر على الابتكار والابداع والاستفادة من التقنيات الحديثة وتوظيفها بما بخدم العملية التعليمية .

وفي ضوء ما سبق من دراسات نظرية ودراسات سابقة أصبحت مواقع التواصل الاجتماعي وسيلة مهمة واساسية في دعم عملية التعليم ،ويجب الاستفادة منها وذلك لتعددها وتنوع استخداماتها واتاحتها لأغلب المتعلمين والمستخدمين .

٣-منهجية البحث وإجراءاته الميدانية:

([1]) Junco, R. **The Relationship Between Frequency of Facebook** Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement , 2013.

(٢) خميس الخييلي . استخدام مواقع التواصل في التدريس. مجلة جامعة الإمارات ، العدد (٢) ، ٢٠١٢ ، ص 124-142.

٣-١ منهج البحث.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي ، وصمم الباحثان استبانة خاصة للتعرف على طبيعة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية في مركز محافظة البصرة .

٣-٢ مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الإعدادية للمدارس الإعدادية في مركز محافظة البصرة ، للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢.

قام الباحثان باختيار عينة البحث من طلبة المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (٢٥٠) طالب موزعة على (١٠ مدارس) اعدادية في مركز محافظة البصرة ، تكونت العينة الاستطلاعية من (٣٠) طالب ، وعينة البناء من (١١٠) طالب ،أما عينة التطبيق فتكونت من (١١٠) طالب أيضا، طبقت عليهم الاستبانة للتعرف على طبيعة استخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الإعدادية .

٣-٤ اجراءات البحث الميدانية.

٣-٤-١ تحديد صلاحية فقرات الاستبانة.

قام الباحثان بإعداد الصيغة الاولية للاستبانة من خلال الاطلاع على الكتب والاطاريح العلمية التي تتعلق بموضوع الدراسة ، وعرضها على الخبراء والمختصين في هذا المجال ملحق(١) للتحقق من صلاحية الفقرات ،اذ بلغت فقرات الاستبانة الاولية (١٦) فقرة ، وتم تعديل الفقرات الي كانت بحاجة الى تعديل والاخذ بملاحظات السادة الخبراء.

٣-٤-٢ اختيار سلم التقدير.

قام الباحث بعرض سلم التقدير الثلاثي على الخبراء والمختصين ملحق (١)، لبيان آراءهم حوله وكما يأتي: (أتفق – محايد – لا اتفق).إذ جاءت اجابات الخبراء متفقة مع سلم التقدير بنسبة ٩٥% ، واعتمد الباحث على الإجابات الأكثر تكرارا والتي تشكل النسبة المئوية الأعلى لمناقشة فقرات الاستبيان حول اجابات الطلبة.

٣-٤-٣ اعداد تعليمات الاجابة على فقرات الاستبانة.

١-أخذ الوقت الكافي لقراءة الاسئلة ثم الاجابة عنها.

٢-عدم كتابة الاسم على الاستبانة وان تكون الاجابة عن جميع الفقرات.

٣-الاجابة حسب وجهة نظرك الشخصي ولا توجد اجابة صحيحة او خاطئة.

٣-٤- ٤ حساب القوة التمييزية :

ولتحقيق ذلك قام الباحثان بتوزيع فقرات الاستبانة على عينة البناء المتكونة من (١١٠) طالب ، واستخدم الباحثان طريقة المجموعات المتطرفة ، اي المجموعة الحاصلة على اعلى الدرجات مقارنة بأفراد المجموعة الحاصلة على اقل الدرجات واخذ نسبة ٢٧% من أفراد كل مجموعة أي(٢٧) استمارة لكل مجموعة ،وتم تحليل كل فقرة من الفقرات وحساب القوة التمييزية للفقرات باستخدام قانون T-TEST لعينتين مستقلتين متساويتين بالعدد وغير مترابطتين لاختبار دلالة الفروق بين افراد المجموعتين عن كل فقرة . تم استبعاد (فقرتين) لعدم وجود دلالة معنوية لها ، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة (١٤) فقرة .

٣-٤-٥ الاتساق الداخلي :

بعد أن اجرى الباحث الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة ولم تستبعد أي فقرة لان قيمتها كانت اعلى من القيمة الجدولية ، وبذلك اصبح فقرات الاستبانة النهائي (١٤) فقرة .

٣-٥ معاملات صدق وثبات الاستبانة :

٣-٥-١ صدق الاستبانة

٣-٥-١-١ الصدق الظاهري.

عرض الباحثان الاستبيان على مجموعة من الخبراء ملحق(١) في اختصاص علم الإدارة وطرائق التدريس وعلم النفس والاختبارات والقياس .

٣- ٥-١-٢ صدق الاتساق الداخلي.

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية لفقرات الاستبانة وبذلك تعتبر فقرات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه .

٣-٥-٢ ثبات الاستبانة .

استخرج الثبات بطريقة الاختبار واعادة الاختبار ايجاد الثبات وكما يأتي:

٣-٥-٣ طريقة إعادة الاختبار .

تم اجراء الاختبار على عينة مكونة من (10) طلاب من خارج عينة البحث وتم اعادة الاختبار بعد مرور 10 أيام ، ثم أوجد الباحثان معامل الارتباط بين التطبيقين .

٣-٦-١ التجربة الاستطلاعية.

قام الباحثان بإجراء التجربة الاستطلاعية بتاريخ ١/٢٥ /٢٠٢٢ على (٣٠) طالباً مستبعدين من التجربة الرئيسة وذلك للأغراض الاتية:

١- معرفة الصعوبات والسلامة اللغوية التي قد تلاقي الباحث أثناء اجراء التجربة الرئيسة.

٢- معرفة مدى صلاحية وملائمة فقرات الاستبيان للمفحوص .

٣-٦-٢ التجربة الرئيسية.

قام الباحثان بتوزيع الاستبانة على عينة البحث المكونة من (١١٠) طالب بتاريخ ٢٥ / ٢ / ٢٠٢٢ وقراءة التعليمات التي تخص طريقة الاجابة على الاستبانة، وبعد تطبيق الاستبانة قام الباحث بجمع وتدقيق الاجابات ، والتأكد من سلامتها.

٣-٧ الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحثان الحقيبة الاحصائية spss لمعالجة البيانات احصائيا.

٤-عرض وتحليل ومناقشة النتائج.

4-1 عرض وتحليل ومناقشة نتائج استمارة الاستبيان :-

تحقق الهدف الاول من البحث من خلال تصميم استمارة الاستبيان من خلال الاجراءات التي قام بها الباحثان في الباب الثالث .

جدول (١)

يبين فقرات المقياس والتكرار والنسبة المئوية لبدائل الإجابة

ت	الفقرات	اتفق		محايد		لا اتفق	
		التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
1	ما هي شبكات التواصل الاجتماعي التي تستخدمها ؟						
	· فيس بوك	73	66%	32	29%	5	45%
	· وات ساب	102	93%	5	45%	3	27%
	· يوتيوب	66	60%	40	36%	4	36%
	· انستيغرام	90	82%	12	11%	8	72%

	· تليغرام	95	86%	6	5%	9	8%
2	منذ متى تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي ؟						
	· قبل ٣ سنوات	9	8%	21	19%	80	72%
	· قبل ٣ – ٥ سنوات	19	17%	1	1%	90	82%
	· أكثر من ٥ سنوات	82	75%	10	9%	18	16%
3	ساعات استخدامك اليومي لشبكات التواصل الاجتماعي ؟						
	· من ١ – ٢	5	45%	10	9%	95	86%
	· من ٣ – ٤	12	11%	40	36%	58	52%
	· أكثر من ٥ ساعات	93	85%	5	5%	12	11%
4	تستخدم شبكات التواصل الاجتماعي في حياتك العامة لأجل ؟						
	· الدراسة	88	80%	21	19%	1	1%
	· التعارف و تكوين علاقات اجتماعي	67	61%	35	32%	8	٧%
	· الترفيه و قضاء وقت الفراغ	94	85%	5	4%	11	10%
5	اتزود بالتغذية الراجعة حول إنجاز الواجبات المدرسية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي	77	70%	20	18%	13	12%
6	مواقع التواصل الاجتماعي تمكنني للتواصل مع زملائي ومناقشة الدروس معهم	63	57%	25	22%	22	20%
7	استخدام هذه الشبكات يوفر فرص للاطلاع على خبرات تعليمية متنوعة	79	72%	13	12%	18	16%
8	التفاعل و المحادثات على شبكات التواصل الاجتماعي قلل من التواصل	34	٢٧%	٤٤	40%	٣٢	٢٦%

	مع الأهل و الأقرباء						
9	تعكس شبكات التواصل الاجتماعي ثقافة الفرد الشخصية	78	71%	30	27%	2	2%
10	مواقع التواصل الاجتماعي تتيح للطالب التواصل مع المدرس خارج أوقات الدوام الرسمي	76	69%	20	18%	14	13%
11	توفر مواقع التواصل الاجتماعي مجال مناسب للتنفيس عن ما في داخلك من هموم و مشاكل أسرية و مجتمعية	54	50%	30	27%	26	23%
12	وجدت في وسائل التواصل الاجتماعي فرصة مناسبة للتعبير عن آرائي و اتجاهاتي التي لا استطيع التعبير عنها في المجتمع	70	63%	22	20%	18	16%
13	الافراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي الى تعب جسدي وأضرار صحية	72	65%	18	16%	18	16%
14	يتيح استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تنمية التفكير الإبداعي لخدمة المادة العلمية	76	69%	20	18%	14	12%

يبين الجدول (١) فقرات المقياس والتكرار والنسبة المئوية لبدائل الإجابة لمقياس لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي للتعليم الالكتروني في ضل الواقع الذي فرضه وباء كوفيد ١٩ من قبل طلبة المدارس الإعدادية في مركز محافظة البصرة ومن خلال ذلك تبين ما يلي :

١. شبكات التواصل الاجتماعي الاكثر استخداما:

تباينت إجابات عينة الدراسة على هذه الفقرة ، ويعزو الباحث سبب ذلك الى نوع الخدمات التي تقدمها كل منها ، وحصل تطبيق (WhatsApp) على اعلى التكرارات (١٠٢) وبنسبة مئوية (٩٣%) ويعزو الباحثان سبب ذلك الى سهولة استعماله إضافة الى تنوع استخداماته في مجال الترفيه والدراسة والتواصل بين الاهل والأصدقاء، وحصل موقع (الفيس بوك) على نسب متوسطة في استخدامه في العملية التعليمية وهذا ما اتفق مع دراسة (انسام البلاونة ٢٠١٢)[١] التي أشارت إلى أن استخدام الفيسبوك في العملية التعليمية كان بدرجة متوسطة .

٢. بدء استخدام شبكات التواصل الاجتماعي :

حصلت الإجابة الثالثة (اكثر من ٥ سنوات) على اعلى تكرار (٨٢ تكرار) وبنسبة (٧٥%) وهذا يدل على خبرة طلبة المرحلة الإعدادية في التعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي المتعددة.

٣. الاستخدام اليومي لشبكات التواصل الاجتماعي :

وكانت نسبة ساعات الاستخدام اليومي من قبل الطلبة {اكثر من خمس ساعات} بنسبة (٨٥%) و (٩٣) ، ويعزو الباحثان ذلك الى سهولة وتوفر خدمات الانترنيت ، إضافة الى متابعة الدروس والواجبات وخاصة خلال فترة الحظر الصحي .

٤. استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في الحياة العامة :

اتضح ان اكثر الاستخدام من قبل الطلبة لهذه الشبكات لغرض الترفيه وقضاء وقت الفراغ بنسبة (٨٥%) وتكرار (٩٤) ، ويعزو الباحثان ذلك الى تنوع البرامج الترفيهية وانتشار الألعاب الالكترونية التي لها الحصة الأكبر في الاستخدام من قبل الشباب في المراحل الإعدادية

---

(١) انسام البلاونه. درجة استخدام طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك الفيسبوك في التواصل الأكاديمي والاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن . ٢٠١٢ .

٥. اتزود بالتغذية الراجعة حول إنجاز الواجبات المدرسية من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.:

اتفق (٧٧) طالبا وبنسبة (٧٠%) على الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في حل الواجبات وتصحيح الأخطاء وتصويبها ، وهذا ما يسهل في العملية التعليمية ويدعمها.

٦. مواقع التواصل الاجتماعي تمكنني للتواصل مع زملائي ومناقشة الدروس معهم.

يتفق (٦٣) طالبا ما يشكل ما نسبته (٥٧%) من عينة التطبيق على هذه الفقرة ، ويعزو الباحثان ذلك الى سهولة أنشاء المجموعات (Groups) ومشاركة اكبر مجموعة من الطلبة في المناقشات ، وهذا ما أشار إليه الموسى والمبارك (٢٠٠٥) [١] ‘‘من أن شبكات التواصل الاجتماعي تعد ملتقى مفضل للطلبة، وأن سهولة استخدام هذه الشبكات بساعد في تبادل المعلومات ‘‘

٧. استخدام هذه الشبكات يوفر فرص للاطلاع على خبرات تعليمية متنوعة :

يتفق (٧٩) طالبا ما يشكل ما نسبته (٧٢%) من عينة التطبيق ، ان مواقع التواصل توفر فرصة جيدة على الاطلاع على مواد تعليمية متنوعة وطرق وأساليب مبتكرة في شرح المواد العلمية ، ويعزو الباحثان ذلك الى تنوع الموضوعات والعلوم المتوفرة بغزارة على شبكات التواصل الاجتماعي.

٨. التفاعل و المحادثات على شبكات التواصل الاجتماعي قلل من التواصل مع الأهل و الأقرباء

تباينت إجابات عينة التطبيق على هذه الفقرة وعدم وجود اتفاق كبير على إجابة معينة ، ويعزو الباحثان ذلك الى ان مواقع التواصل أصبحت جزء من حياة افراد العائلة وأصبحت جزء من ثقافة المجتمع .

٩. تعكس شبكات التواصل الاجتماعي ثقافة الفرد الشخصية

---

(١) عبد الله الموسى، و أحمد المبارك : التعليم الإلكتروني– الأسس والتطبيقات، مؤسسة شبكة البيانات ، الرياض، السعودية ، ٢٠٠٥،ص٢٧.

اتفق (٧٨) طالبا بنسبة (٧١%) بأن ثقافة الرد وشخصيته تظهر من خلال المنشورات والتعليقات والمناقشات التي يشارك بها على مواقع التواصل الاجتماعي ،

١٠. مواقع التواصل الاجتماعي تتيح للطالب التواصل مع المدرس خارج أوقات الدوام الرسمي

اتفق (٧٦) طالبا وبنسبة (٦٩%) ان شبكات التواصل تتيح لهم سهولة التواصل مع مدرسيهم في أوقات مختلفة وهذا ما يسهل من الإجابة على اسئلتهم واستفساراتهم .

١١. توفر مواقع التواصل الاجتماعي مجال مناسب للتنفيس عن ما في داخلك من هموم و مشاكل أسرية و مجتمعية .

اتفق (٥٤) طالبا وبنسبة (٥٠%) ، ويعزو الباحثان ذلك الى المساحة الكبيرة التي توفرها شبكات التواصل الاجتماعي للأشخاص عن التعبير عن ما في داخلهم من مشاعر واحاسيس ومشاكل لا يستطيعون الإفصاح عنها بشكل مباشر للأهل او الأصدقاء الخ..

١٢. وجدت في وسائل التواصل الاجتماعي فرصة مناسبة للتعبير عن آرائي و اتجاهاتي التي لا استطيع التعبير عنها في المجتمع .

تعتبر مواقع التواصل الاجتماعي هي اكبر منصة للمناقشات وطرح الآراء والاتجاهات التي يتبعها وهذا ما اتفق عليه (٧٠) طالبا وبنسبة (٦٣%)

١٣. الافراط في استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تؤدي الى تعب جسدي وأضرار صحية

اتفق (72) طالبا وبنسبة (65%) على ان الاستخدام المفرط يؤدي الى أضرار صحية ، ويعزو الباحثان الى ان الإدمان على استخدام الهاتف المحمول او الحاسوب لساعات طويلة ومتواصلة يتسبب بمشاكل صحية ونفسية تؤثر على صحة الانسان.

١٤. يتيح استخدام مواقع التواصل الاجتماعي تنمية التفكير الإبداعي لخدمة المادة العلمية.

اتفق (٧٦) طالبا وبنسبة (٦٩%) ، على ان مواقع التواصل يتيح للطالب حل التمارين والواجبات بطرق وأساليب متنوعة والنظر للموضوعات بعدة جوانب ، وهذا يعزوه الباحثان الى ما متوفر من مصادر ومواضيع متنوعة على شبكات التواصل الاجتماعي تتيح للطالب الى نمو التفكير الإبداعي في داخله وهذا ما يتفق مع دراسة هند الخليفة ٢٠٠٦ (حيث أكد على أن شبكات التواصل الاجتماعي، تسهم في خلق بيئة تعليمية إيجابية تفاعلية ، يشارك فيها الطالب بالحصول على المعلومة والبحث عنها وهذا يعزز من اعتماد الطالب على نفسه في الحصول على المعلومات) [١].

5-1 الاستنتاجات :

١. وجود تاثير لشبكات التواصل الاجتماعي على افراد العينة واكثرها تاثيرا هي شبكة واتساب وبنسبة تفوق ما هو كان متوقع ان الفيسبوك هو الشبكة الاكثر انتشارا نظرا لطبيعة خدمات شبكة واتساب .

٢. ان افراد العينة هم يعتبرون اكثر تجربة في استخدام هذه الشبكات نظرا لبدء استخدامهم لها منذ اكثر من خمس سنوات وان هذه الشبكات تأخذ من وقت افراد العينة اغلب وقتهم اليومي نتيجة لاحتواء هذه الشبكات على متطلبات المادة الدراسية .

٣. طبيعة الاستخدام لهذه الشبكات في الحياة العامة لأفراد العينة هي لغرض الترفيه وقضاء وقت الفراغ.

٤. كانت الاستفادة من ايجابيات هذه الشبكات في كافة جوانب الحياة.

٥. من خلال بيانات العينة يوجد تأثير ايجابي لشبكات التواصل الاجتماعي على المستوى الدراسي .

---

(١) هند الخليفة : توظيف تقنيات الويب في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب .الرياض ، ٢٠٠٦ .ص ٢٤ .

٦. أن شبكات التواصل الاجتماعي تعطي فرصة مناسبة للافراد للتعبير عن الآراء والاتجاهات التي لا يستطيعون التعبير عنها بشكل مباشر.

٧. أن شبكات التواصل الاجتماعي هي طريقة ناجحة تساعد العالم على التطور والتقدم .

5-2 التوصيات :

١. بما ان توجه الطلبة نحو هذه الشبكات هو الأكثر رغبة سواء في المجال الدراسي أو باقي المجالات الأخرى اقترح الباحثان توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في المنهاج الدراسي

٢. اجراء ندواة تثقيفية على مدار السنة لتوعية الطلاب على الاستخدام الامثل لهذه الشبكات بما يخدم المنهج التعليمي .

٣. بما ان هذه الشبكات أصبحت لا غنى عنها استدعى ضرورة تركيز الاهتمام بالجانب الايجابي لهذه الشبكات للتقليل من نسبة الجانب السلبي لها .

٤. توفير دورات تدريبية وورش عمل لتأهيل الكادر التدريسي واكسابهم استراتيجيات توظيف شبكات التواصل الاجتماعي بالتعليم.

٥. مواصلة إجراء دراسات حول أداء هذه الشبكات نظرا للتغيرات الحاصلة في طبيعة عملها ومستوى تأثيرها على فئة الشباب

المصادر

- انسام البلاونه : درجة استخدام طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك الفيسبوك في التواصل الأكاديمي والاجتماعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن . ٢٠١٢.

- جمال العيفة : الاتصال الشخصي في عصر شبكات التّواصل الاجتماعي ضرورة اجتماعية في عالم متغير ، مجلة علوم الإنسان والمجتمع ، العدد ١٠ ، بسكرة ، الجزائر ، ٢٠٠٨ .
- خميس الخييلي : استخدام مواقع التواصل في التدريس. مجلة جامعة الإمارات ، العدد ٢ (٢) ، ٢٠١٢.
- عبد االله الموسى، و أحمد المبارك : التعليم الإلكتروني– الأسس والتطبيقات، مؤسسة شبكة البيانات ، الرياض، السعودية ، ٢٠٠٥.
- عبد الرؤوف بني عيسى : **سبل نشر مفاهيم الوسطية والاعتدال عبر شبكات التّواصل الاجتماعي** PAPER WORKING ،جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، السعودية. ٢٠١٤ .
- هند الخليفة : توظيف تقنيات الويب في خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني ، المؤتمر التقني السعودي الرابع للتدريب ، الرياض، ٢٠٠٦ .
- Junco, R: **The Relationship Between Frequency of Facebook** Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement , 2013.

ملحق (١)

الخبراء والمختصين الذين عرضت عليهم فقرات الاستبانة وسلم التقدير.

ت	اللقب والاسم الثلاثي	الاختصاص	الجامعة والكلية
١	أ.د عبدالحليم جبر نزال	الإدارة والتنظيم	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٢	أ.د لمياء حسن الديوان	طرائق التدريس	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٣	أ.د عبد الستار جبار الضمد	علم نفس رياضي	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٤	أ.د سلمان عكاب الجنابي	اختبارات وقياس	جامعة الكوفة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

٥	أ.د عبد الكاظم جليل حسان	علم نفس رياضي	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٦	ا.د قصي فوزي خلف	الإدارة والتنظيم	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٧	أ.دمصطفى عبد الرحمن	اختبارات وقياس	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٨	ا.د رائد محمد مشتت	اختبارات وقياس	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
٩	أ.د رجاء عبد الصمد	اختبارات وقياس	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة
١٠	أ.د زينب عبد الرحيم خضير	اختبارات وقياس	جامعة البصرة/كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

(دور التجارب الكيميائية في تطوير الأداء التعليمي في المدارس الثانوية)

هدى مصطفى ناصر / المديرية العامة لتربية محافظة البصرة

الخلاصة :

تعدّ التقنيات التربوية في عصرنا الحاضر من أهم أركان العملية التربوية إذ أولتها المناهج الحديثة جل إهتمامها لدورها في ترجمة النظريات والقوانين إلى واقع ملموس يشعر به الطالب ويعيشه حيث تلاشت النظريات التربوية التي كانت تعتمد أسلوب التلقين وحلت بدلاً عنها نظريات تربوية حديثة تؤمن بالتجريب العملي و تتخذ من الطالب محوراً للعملية التربوية. وتعد التجارب الكيميائية أهم التقنيات لتسهيل تدريس الكيمياء و إضفاء جو من التسلية و المرح و التحفيز على التعلم بطريقة مشوقة جنباً إلى جنب مع المنهج النظري و بعيداً عن التقيد بمحتواه التقليدي و من هذا المنطلق فقد قامت الدراسة الحالية على إستقراء بعض البحوث السابقة في هذا المجال لباحثين على مستوى المدارس العراقية والعربية وتبني نتائجها ومناقشتها وصولاً إلى الفائدة التربوية المنشودة حيث أكدت جميعها على إقتناع تام من المدرسين بضرورة إستخدام تقنية المختبرات الكيميائية في تدريس الكيمياء للمرحلة الثانوية ووقفت على المشكلات والمعوقات التي تحد من استخدامها وإجراء التجارب فيها ووضعت المقترحات والتوصيات الضرورية لتحسين حالة المختبرات والنهوض بها من اجل تفعيل استخدام الجانب العملي في التدريس والتي من شأنها ان تساعد المدرس وتشجعه على استخدام المختبر واجراء التجارب العملية للإرتقاء بالمستوى العلمي للطالب وتحقيق الأهداف المثلى للعملية التربوية .

الكلمات المفتاحية : التجارب الكيميائية ، معيقات العمل المختبري ، المختبرات ، تدريس الكيمياء

Keywords: chemical experiments, Laboratory labor obstacles, Laboratories, Teaching chemistry.

(The chemical experiments role at developing educational performance in secondary schools)

Huda Mustafa Nasir

General Directorate of Education, Basra

Abstract: Educational technologies in our time are considered one of the most important pillars of the educational process, as modern curricula have given them great attention to their role in translating theories and laws into a tangible reality that the student feels and lives with where educational theories that have been adopted and relying for modern educational theories that provide practical training and take the student as the center of the educational process. Chemical experiments are the most important techniques to facilitate the teaching of chemistry and to provide an atmosphere of entertainment and fun and motivate learning in an interesting way along with the theoretical curriculum and away from being restricted to its traditional content. In the sense, the current study has induced some previous research for researchers at the level of Iraqi and Arabic schools, adopting and discussing its results to reach the desired educational benefit. All of them affirmed the full conviction of teachers of the necessity of using chemical laboratory technology in teaching chemistry for the secondary stage. They stood on the problems and obstacles that limit its use and conduct experiments in them, and developed the necessary proposals and recommendations to improve the state of laboratories and advance in order to activate the use of the practical side in teaching, which would help the teacher and encourage him to use the laboratory and conduct practical experiments to raise the scientific level of the student and achieve the optimal goals of the educational process.

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على أهمية العمل المختبري في تدريس مادة الكيمياء للمدارس الثانوية و الكشف عن معوقات إجراء التجارب الكيميائية و عرض بعض الحلول لتفاديها و الحد من تأثيرها السلبي على العملية التربوية

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في الناحية النظرية فيما توفره من أدب نظري حول الموضوع .

أما من الناحية العملية فيتوقع ما يلي:

- أن تستفيد وزارة التربية والتعليم من نتائج الدراسة في إعداد البرامج والدراسات التدريبية الخاصة حول كيفية رصد المعوقات داخل مختبرات الكيمياء والتصدي للمشكلات ومعالجتها .
- أن تساهم نتائج هذه الدراسة في إتاحة الفرصة أمام المسؤولين للتعرف إلى معوقات استخدام مختبرات الكيمياء و وضع الخطط العلاجية لتصحيحها و إيجاد الحلول لها والحد من تفاقمها بما يخدم العملية التربوية في المدارس .
- فتح نافذة أمام الباحثين والمهتمين فيما يتعلق بموضوع المختبرات العلمية وأثرها في تدريس المواد العلمية للطلبة.

المقدمة :

هناك طرائق عدة لتدريس العلوم الطبيعية وهي لا تخلو من ايجابيات وسلبيات وهي كالاتي:

١- طريقة المحاضرة او الطريقة الإلقائية : وهي لا تخلو من ايجابية ولكن سلبياتها اكبر وهي شرود ذهن الطلبة واعتمادهم كلياً على المدرس او المعلم .

٢- طريقة المناقشة: ومن سلبياتها انها لا تظهر كفاءة الطلبة وعدم شمولهم جميعاً بتوزيع الاسئلة وعدم اكمال المادة ضمن الخطة وخلق نوع من ضعف الانضباط وعدم السيطرة على الوقت

٣- الطريقة الاستنتاجية (بأجراء التجارب العملية): وهي طريقة عرض المشكلات وحلها وتعد طريقة مثالية لتدريس مادة العلوم جنباً إلى جنب مع إستخدام الطرائق الثلاثة السابقة بنسب مختلفة ، تعتمد على طبيعة المادة العلمية وعمر المتعلم ومدى توافر وسائل الايضاح والاجهزة المختبرية . مع التأكيد على وجوب اجراء التجارب باستخدام تلك الاجهزة والادوات المختبرية لما لها من دور كبير في اعداد الطالب لدراسة العلوم بأنواعها من خلال الربط بين الجانبين النظري والعملي للارتقاء بالمستوى العلمي والتربوي لكي يؤدي الى استكمال اكتشاف قدرات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم وتنميتها باتجاه البناء المتكامل لشخصيتهم واكتساب الطلبة المهارات اليدوية من خلال التفاعل مع الادوات والاجهزة المختبرية[1].

ويبرز علم الكيمياء من بين العلوم المختلفة كعلم يدرس تركيب المادة وتحولاتها وتفاعلاتها فيما بينها وبين المواد الأخرى والعلاقة بين خواص المواد وتركيبها وشروط تفاعلاتها؛ وبما يتميز به من تطبيقات تتطلب إستخدام المختبرات العلمية وتنفيذ ما يتعلق بإجراء التجارب والمشاهدات وتسجيل الملاحظات و إتقان المهارات في سبيل تحقيق أهداف هذا العلم من هنا ارتبط التدريس الفعال للكيمياء بوجود المختبر العلمي كتقنية تهيئ للطالب الفرصة للخبرة الحسية المباشرة واكتساب مهارات يدوية من خلال التعامل مع الأدوات والأجهزة وتنمية مهارات التفكير العلمي مثل الملاحظة والتجريب مما يثير دافعية الطلاب للتعلم ويعزز ثقتهم بأنفسهم ويشعرهم بمعنى التعلم وأهمية تطبيقاته[٢] .

ومن هنا تأتي أهمية هذه الدراسة بغية توضيح دور المختبر في ترسيخ المفاهيم وإكساب المهارات العقلية للطلاب و تنمية فرص الإبداع والوقوف على المعوقات التي تحول دون استخدام تقنية المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية .

مصطلحات هامة :

المختبر: هو العملية أو مجموعة العمليات التي يقوم فيها الفرد بتوضيح أو إستقصاء معرفة ما عن طريق العمل و قد يقوم بعمله هذا في حدود معينة كغرفة المحتبر في المدرسة أو الحديقة أو الغابة أو البحر أو أي مكان آخر[٣].

وبالتالي يبرز لدينا نوعين من المختبرات :

١- المختبر التوضيحي : وهو المختبر الذي يكون الهدف منه إثبات وصدق الحقائق و القوانين و المفاهيم من خلال قيام المعلم بتنفيذ الأنشطة أمام الطلبة ثم يزودهم بخطوات التجربة ليؤدوها بأنفسهم إما بشكل فردي أو بشكل مجموعات و زمر صغيرة[٣] .

٢- المختبر الإستقصائي : و هي المهمة الإستقصائية أو الإستكشافية التي يضطلع بها المختبر من خلال تنفيذ مجموعة من التجارب أو الأنشطة العلمية التي تمكن الطالب من التوصل للمعرفة العلمية بنفسه[٣] .

التجربة العلمية : هي نشاط عملي يقوم الطالب من خلاله بدراسة مشكلة معينة قد يعلم مقدماً نتائجها أو قد لا يعلم ذلك[٣].

معيقات العمل المختبري: هي العوامل التي تؤدي إلى التأثير السلبي على عملية التعلم و التعليم و تجعله أقل فاعلية[٤] .

الدراسات السابقة:

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت أهمية التطبيقات العملية في تدريس الكيمياء و المعوقات التي تحد من إستخدامها البعض منها أجري في العراق و البعض الآخر في الأقطار العربية و الأجنبية و قد كانت النتائج مختلفة قليلاً تبعاً لمكان تطبيقها و إمكانات الدول التي أجريت فيها . وقد رتبت هذه الدراسات حسب تسلسلها الزمني مع الإشارة إلى أهم النتائج و التوصيات التي تمخضت عنها وكما يأتي :

- دراسة حسن طه (٢٠٠٨) و التي كشفت عن معوقات التطبيقات العملية من وجهة نظر مدرسي و مدرسات الكيمياء في ٢٩ مدرسة متوسطة وثانوية في مدينة الديوانية العراقية و البالغ عددهم ٣٧ مدرساً و مدرسة ومنها كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد و عدم تناسب موضوعات مادة الكيمياء مع عدد الحصص الأسبوعية و قلة التدريب على الأجهزة المتوفرة في مختبر المدرسة أثناء الدراسة الجامعية و عدم كفاية الوقت المخصص للدرس لإجراء التطبيقات العملية و إعتقاد المدرسين بأن بعض الموضوعات الكيميائية البسيطة لا تحتاج إلى إجراء التطبيقات العملية و إعتماد أسئلة الإمتحانات الوزارية على الجانب النظري بنسبة ٧٠% أما ما يتعلق بالتوصيات التي طرحتها عينة الدراسة فشملت توفير الأجهزة و المواد المختبرية الكافية لإجراء التطبيقات العملية و توفير المستلزمات الضرورية للمختبر مثل الدواليب و الماء و الغاز و وسائل التكييف و الثلاجات و الإضاءة الجيدة و المقاعد و غرفة طرد الغازات و غيرها بالإضافة لتقليل نصاب المدرس و ضرورة وجود كتاب يشرح كيفية إجراء جميع التطبيقات العملية و تعيين مساعد مختبر و من جهة أخرى كان لدى الباحث توصياته الخاصة و المتمثلة بزيادة فتح الدورات التدريبية لمدرسي و مدرسات الكيمياء و بناء مختبرات علمية منفصلة و تجهيزها بأحدث الأجهزة و الأدوات لمواكبة التطور العلمي و التكنولوجي[٤].
- دراسة ميساء الغوانمة (٢٠٠٨) و التي هدفت إلى الكشف عن إتجاهات معلمي العلوم في المدارس الحكومية الفلسطينية نحو التطبيقات العملية وإستخدامها في التعليم وشملت عينة الدراسة ٢٨٣ معلماً و معلمة

في محافظات القدس و ضواحي القدس و رام الله و قد أظهرت النتائج إيجابية لدى المعلمين تجاه التطبيقات العملية و وجود معوقات مادية كعدم توفر مختبرات أو نقص وإنعدام المواد والأجهزة المختبرية بالإضافة إلى المعوقات البشرية المتمثلة بالمنهاج و ضيق الوقت و معوقات خاصة بالطلبة و أخرى بالمعلمين و منها ما له علاقة بالأنظمة و القوانين و عدم وجود فني مختبر و قد أوصت الباحثة بضرورة تخفيض نصاب معلمي العلوم و تبني وزارة التربية والتعليم في خططها فكرة وجود فني مختبر و تطوير المناهج و توفير دليل للمعلم و البدء بتجهيز المدارس بكافة الأدوات و المواد المختبرية و العمل على تخفيف أعداد الطلبة في الصفوف و إعادة النظر في الدورات التدريبية و عدد حصص العلو المقررة و قوانين المدرسة و برامج الجامعات و كليات التربية وإجراء المزيد من الدراسات في مجال إستخدام التطبيقات العملية لتضم جميع معلمي العلوم في المدارس الحكومية في كافة المواد و المراحل التي يدرسونها [٥] .

- دراسة أحمد الزهراني (٢٠٠٨) و التي تطرقت إلى مدى إستخدام المختبر في تدريس العلوم في المدارس الليلية المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة وجدة و معوقات إستخدامه من وجهة نظر معلمي العلوم و المشرفين التربويين و شملت ٣٣ معلم و ٢٦ مشرف تربوي و خلصت إلى تدني إستخدام المختبر إلى ٤٠% حتى مع تهيئة الظروف لإستخدامه و وجود العديد من العوائق منها عدم قناعة المعلم بأهمية المختبر لطلاب المدارس الليلية و كثرة أعدادهم و ضعف إلمام المعلمين بمهارات إجراء التجارب و عدم الاهتمام بتنظيم الأجهزة والأدوات في أماكن يسهل الوصول إليها و عدم توفر المستلزمات و التجهيزات الضرورية بشكل كاف و شيوع طرق التدريس التي لا تتطلب إستخدام المختبر و عدم ملائمة المنهج لحاجات الطلاب و القيود الإدارية و الروتينية لإستخدام المختبر و تمخضت الدراسة عن توصيات مهمة منها أهمية تواجد محضر مختبر و تقليص أعداد

الطلاب و إعادة النظر في الخطة الدراسية و التأكيد من قبل المشرفين على ضرورة إستخدام المختبر و التوعية بأهمية ذلك[٦] .

- دراسة نوال ناجي و آخرون (٢٠١٠) والتي شخصت من خلالها المعوقات التي تقلل من شأن إستخدام المختبر المدرسي إستخداماً فعالاً إعتماداً على الإستمارات الإشرافية السنوية لمشرفي المختبرات و المقابلات الشخصية لبعض مدرسي العلوم الطبيعية في مدارس الكرخ الأولى و الثانية و اللقاءات المباشرة مع المشرفين الإختصاصين و مشرفي المختبرات في المديريات العامة للتربية في بغداد (الكرخ و الرصافة) واستنتجت من خلالها أن القسم الأكبرمن المدارس لا تستخدم المختبر المدرسي بصورة جدية على الرغم من وجود قاعات مختبرية مجهزة بمواد وأجهزة مختبرية حديثة و القسم الاخر يستخدمها لكن دون مستوى الطموح و قد تطرقت الدراسة إلى المهام المناطة بالإشراف على الجانب العملي و أهم الأمور التي تحد من العمل المختبري وأدرجت ٣٦ توصيةً للنهوض بالجانب العملي كما إقترحت إنشاء نادي للعلوم في مركز كل محافظة لنشر المعرفة العلمية و إستغلال أوقات الفراغ وإقامة دورات للمعلمين و المدرسين والطلبة وإكتشاف الطلبة الموهوبين و رعايتهم وإقامة معرض دائم للإبتكارات و التعاون مع الوزارات ذات العلاقة للإستفادة من الإبتكارات و التعاون مع المؤسسات العلمية خارج القطر لتبادل المعلومات و النشرات و الكتب العلمية . هذا وكان للباحثة نوال ناجي دراسة أخرى (٢٠٠٨) حول معوقات العمل المختبري و رسالة ماجستير(٢٠١٠) بحثت فيها أثر إجراء التجارب المختبرية الفردية من قبل طالبات الثاني المتوسط على تحصيلهن الدراسي في مادة الكيمياء[١].
- دراسة حميدو وآخرون (٢٠١٤) و التي سلطت الضوء على مفهوم مختبر العلوم و دوره في تحسين جودة التعليم و المشكلات التي تواجه الإستخدام الفعال للطريقة المختبرية في تدريس العلوم و أوصت بأن يحضر المعلمون و مسؤولو المختبرات ورش العمل و الندوات و المؤتمرات و الدورات القصيرة ذات الصلة التي

من شأنها تحديث وترقية معارفهم و خبراتهم من وقت لآخر و توفير الموارد المادية و تطوير المناهج التي من شأنها تعزيز إستخدام طريقة المختبر و تحسين جودة تدريس العلوم[٧].

- دراسة كمتور الحسن و هند أحمد (٢٠١٥) وكان الهدف منها التعرف على واقع إستخدام تقنية المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية السودانية بمحلة بحري و شملت عينة الدراسة العشوائية ٥٠ معلماً و معلمة و اتضح من خلالها أن عدد كبير من المدارس الثانوية لا تتوفرفيها مختبرات علمية و إن وجدت فهي غير مكتملة من حيث الأدوات و الأجهزة و كان هناك إقتناع تام من المعلمين بضرورة إستخدام تقنية المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية من خلال توفير الخبرات الحسية المتنوعة للحصول على المعارف و إكتشاف الحقائق و التدريب على حل المشكلات و تكوين الإتجاهات العلمية بالقدر الذي يثبت المعلومات في أذهان الطلاب و فهم أفضل لطبيعة الكيمياء و بالمقابل فإن وجود الكثير من المعيقات التي تحول دون إستخدامها سواء كانت فنية أو مادية أو تجهيزية يبدو أمراً طبيعياً يجب التعرف عليه للمساعدة على الوقوف عندها و التصدي لها و وضع الخطط المستقبلية في سبيل تذليلها[٢].
- دراسة صباح الصباح و غازي رواقة (٢٠١٧) والتي هدفت إلى التعرف على معوقات إستخدام المختبرات العلمية من قبل معلمي العلوم في المدارس الحكومية بمحافظة إربد الأردنية حيث كانت عينة الدراسة عشوائية بسيطة من معلمي العلوم في تلك المحافظة وأظهرت النتائج وجود عدة معوقات وأوصت بوجوب إستخدام النشرات التعريفية بأجهزة و نشاطات المختبر و العمل على إشراك المعلمين في دورات تدريبية لرفع مستواهم في صيانة الأجهزة المختبرية لتفادي أي مشكلات قد تحدث أثناء إجراء التجارب العلمية[٨] .
- دراسة سناء الطيب محمد (٢٠١٨) و التي أجريت في السودان و هدفت الى معرفة واقع استخدام المعامل المختبرية في تدريس مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين بولاية الجزيرة السودان و

تكونت عينة الدراسة من ٣٧ معلم ومعلمة و توصلت الدراسة الى عدة نتائج أهمها : التأكيد على دور المختبرات العلمية في تحقيق اهداف مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية ،تتوافر المختبرات العلمية لتدريس مادة الكيمياء بدرجة ضعيفة ، إتجاهات معلمي مادة الكيمياء نحو إستخدام المختبرات في التدريس إيجابية ،و توجد معوقات تحول دون إستخدامها . وأوصت الدراسة بتوفير المعامل المختبرية لكل المدارس الثانوية والإهتمام بتجهيزها و الاهتمام بتدريب معلمي الكيمياء على استخدام الأجهزة المعملية وتعريفهم على دور المعامل المختبرية في ترسيخ المادة في اذهان الطلاب و إيجاد حلول للمعوقات التي تحول دون استخدامها و العمل على حلها و الاهتمام بالمعامل المختبرية الموجودة في الريف[٩].

مما سبق من الدرسات نجد أن العمل المختبري يساهم في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة و ذلك من خلال تحديد المشكلات و صياغة الفرضيات و التنبؤ ومن ثم التوصل إلى الإستنتاجات و الحلول و ما يرافق ذلك من إستخدام و توظيف للعمليات العقلية المختلفة و ينمي المهارات العملية لدى الطلبة من خلال إستخدام وتوظيف الأجهزة والأدوات في العمل المختبري بشكل صحيح و القيام بالمهارات الضرورية أثناء العمل المختبري و يحفز ميول الطلبة ورغبتهم لدراسة العلوم و يعمق الإتجاهات العلمية لدى الطلبة مثل دقة الملاحظة و الموضوعية و عدم التسرع في إصدار الأحكام و البحث عن الأدلة و الإستنتاج السليم للأفكار وإتاحة الفرصة للطلبة للإبداع والإبتكار وذلك من خلال تحسين وتطوير التجارب القائمة أو إقتراح أفكار جديدة تخدم العمل المختبري ويساعد على زيادة فهم الطلبة لطبيعة العلم وجعل المعلومات والأفكار النظرية أكثر واقعية ويساعد في التدرب على كيفية التغلب على بعض الصعوبات العملية التي قد تواجه المتعلم.

ولتلبية متطلبات ذلك كان لابد من توفير كل الوسائل التعليمية التي تخدم هذه العملية وتوفر للطالب سبل البحث والتنقيب وسبر أغوار العلوم بنفسه للوصول إلى الحقيقة وتعتبر التجربة من الوسائل التعليمية المهمة والتي يمكن

أن تحول المجرد إلى ثوابت في الذهن و ترفع مستوى خبرات كل من المعلم و المتعلم على حد سواء وهي جزء لا يتجزأ من العملية التربوية.و وجد أن هناك قناعة تامة لدى المعلمين بأهمية إستخدام تقنية المختبرات العلمية في تدريس مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية و بالمقابل فإن وجود المعيقات فنية كانت أو مادية أو تجهيزية تحول دون إستخدامها و من الطبيعي ان التعرف على هذه المعيقات و طرحها سوف يساعد على الوقوف عندها و محاولة تجاوزها و وضع الخطط المستقبلية في سبيل تذليلها .

الإستنتاجات :

في ضوء الدراسات السابقة يمكن إدراج أكثر المعيقات تأثيراً بما يلي :

١- اغلب المدارس الموجودة حالياً لا تتوافر فيها الغرف الملائمة لتخصيصها كمختبرات .

٢- إن بعض المدارس تحوي قاعة مختبرية مشتركة او قاعتين فقط مما يؤدي الى عدم إستغلالها بعدالة.

٣- عدم توافر وسائل السلامة والامان لبعض مختبرات المدارس من كتائب حديدية للشبابيك وأبواب حديدية و اقفال محكمة ومطافئ حريق و مواد كيمياوية لمكافحة الأرضة .

٤- عدم توفر أبسط مستلزمات السلامة كالمغاسل و مفرغات الهواء .

٥- لجوء عدد من إدارات المدارس وخاصة في السنوات الاخيرة الى الغاء المختبرات التعليمية وتحويلها الى صفوف دراسية بسبب زيادة اعداد الطلبة .

٦- تجهيز المديريات العامة للتربية وبالتالي المدارس وفقاً لوحدة قياسية لموجودات المختبرات.

٧- فرض المواد والادوات والاجهزة المختبرية على المدارس دون التأكد من وجود غرف صالحة لاستغلالها كمختبرات .

٨- ان بعض المدرسين يتخوفون من استخدام الاجهزة المختبرية خوفاً من تلفها .

٩- بعض المدرسين لا توجد لديهم دروس شاغرة تُستغَل في تهيأة المختبر والاعداد للتجربة.

١٠- يتعرض مدرسي الكيمياء للمخاطر في المختبرات لتعاملهم مع المواد الكيميائية و الأجهزة الكهربائية.

١١- وجود مخاوف عند المدرسين المسؤولين عن المختبرات والمواد والاجهزة من تحمل (تضمين) مبالغها في حالة عطلها او تلفها.

١٢- قلة عدد المحاضرات للمواد الطبيعية مقارنة مع حجم المنهاج الدراسي وعدم تخصيص محاضرات عملية تدخل ضمن الجدول الأسبوعي وخاصة في المدارس الثنائية أو الثلاثية .

١٣- عدم توافر مساعدي مختبر في المدارس وخصوصاً المدارس الثانوية والاعدادية الكبيرة.

١٤- عدم توافر دليل للاجهزة الكهربائية والميكانيكية المختلفة يتدرب المدرس من خلاله على تشغيلها .

١٥- عدم توافر ادلة للتجارب العملية ليستعين بها المدرس في اعداد التجارب المنهجية المقررة.

١٦- قلة أو إنعدام الدورات التدريبية على العمل المختبري و متطلباته سواء للمدرسين أو لمساعدي المختبر.

التوصيات :

- توفير الغرف الملائمة وتجهيزها بالمستلزمات الضرورية وتأمينها وتخصيصها للمختبرات قدر الإمكان و عدم تجهيز اي مدرسة بالمواد والادوات والاجهزة المختبرية من دون التأكد من وجود غرف صالحة لتتخذ كمختبرات او مخزن لحفظها واستعمالها في الصف.

- توفير ادلة للتجارب العملية تساعد المدرس في اداء التجربة وتوفير وسائل تدريسية تساعد المعلم في شرح التجارب الكيميائية داخل المختبر.
- تخصيص درجة امتحانية للطالب من خلال دخوله المختبر واجراء التجارب العملية وضرورة تضمين الأسئلة الامتحانية على سؤال عملي في الاقل في امتحانات النظرية .
- منح صلاحية استهلاك المواد من جراء استخدام المختبر لقسم المناهج و التقنيات التربوية في كل محافظة إختصاراً للاجراءات الروتينية المعمول بها .
- التأكيد على مشاركة ادارات المدارس في النشاطات اللاصفية سنوياً كإقامة المعارض والدروس التدريبية وغيرها لخلق روح المنافسة وتبادل الافكار والابتكارات العلمية.
- توفير وسائل الامان للمختبر والاثاث المختبري وكذلك الماء والكهرباء والغاز.
- إدامة العمل في المختبرات كفحص مطافئ الحريق دورياً وتوفير مستلزمات العمل في المختبر
- الافادة من المواد الكيميائية غير المنهجية في مخازن بعض المدارس ومناقلتها الى الكليات للاستفادة منها .
- التأكيد على المدرس الخروج عن منهجية المادة المقررة في بعض الاحيان في الجانب العملي الى تطبيق بعض الامور الحياتية المسلية والمشوقة للطالب كالصناعات المنزلية البسيطة مثل صناعة الصابون ، تحضير بعض اصباغ الشعر من المواد الطبيعية المتوافرة حولنا، تحضير العطور وماء الورد وغيرها .
- إنشاء مركز صيانة وتصليح الاجهزة الواردة من المدارس وتحديد مدى صلاحيتها للإفادة منها والحد من اهمالها .
- ضرورة ان يكون لكل مختبر مدرسي مساعد مختبر و يخصص له حصة أسبوعية.

- محاولة الابتعاد قدر الامكان من اجراء تجارب ينتج عنها غازات سامة او مهيجة او ذات روائح كريهة.
- فتح دورات تدريبية خاصة بما يتعلق بالعمل المختبري والاطلاع على خبرات الاخرين واصدار

المجلات العلمية و المصورة والكراسات والنشرات والملصقات والاقراص او تهيئة وعرض الافلام والتي ترفع من مستوى أدائهم في تقديم التجارب و في صيانة الأجهزة المتوفرة في المختبر، وذلك لتفادي أية مشكلات قد تحدث أثناء إجراء التجارب العلمية.

المصادر :

١- دور المختبرات المدرسية في العملية التربوية و أهميتها ، نوال ناجي محمد حسن و خليل نعيم صالح ، مجلة دراسات تربوية العدد الثاني عشر، تشرين الأول ٢٠١٠

٢- واقع إستخدام تقنية المختبرات العلمية في تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية ، د.عصام إدريس كمتور الحسن و أ. هند أحمد محمد أحمد ، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ،جامعة الشهيد حمة لخضر ، الوادي العدد ١٠ مارس ٢٠١٥

٣- المختبر المدرسي و دوره في تدريس العلوم ، جميل شاهين و خولة حطاب ٢٠٠٤ ص ٦٨ ،٧٢، ٧٣

٤- معوقات التطبيقات العملية في تدريس الكيمياء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين و المدرسات ،حسن تقي طه ، مجلة القادسية في الآداب و العلوم التربوية العددان ١,٢ المجلد ٧، ٢٠٠٨

٥- الإتجاهات نحو التطبيقات العملية و معوقات إستخدامها في التعليم لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظات القدس و ضواحي القدس و رام الله ، رسالة ماجستير مقدمة من ميساء أسامة الفتياني_الغوانمة ص١٢–ص١٥ ،٢٠٠٨

٦- واقع إستخدام المختبر في تدريس مادة العلوم بالمدارس الليلية المتوسطة بمدينتي مكة المكرمة و جدة ،رسالة ماجستير لأحمد بن منصور بن غرم الله الزهراني (٢٠٠٨) ١٤٢٩-١٤٣٠ ص٤

٧- The Use of Laboratory Method in Teaching Secondary School Students, Hamidu M. Y., Ibrahim A. I., Mohammed A , International Journal of Scientific & Engineering Research, Volume 5, Issue 9, September-2014

٨- معوقات إستخدام معلمي العلوم للمختبرات العلمية في محافظة إربد ،صباح الصباح و غازي رواقة ،مجلة دراسات ، العلوم التربوية مجلد ٤٤ ، عدد ٤،ملحق ٩، ٢٠١٧.

٩- واقع إستخدام المعامل المختبرية في تدريس مادة الكيمياء بالمرحلة الثانوية و دورها في تحقيق أهداف المادة رسالة ماجستير ،سناء الطيب محمد ،أبريل ٢٠١٨ ص٤

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

البيئة المدرسية ودور التسامح ونبذ الكراهية في تطوير الاداء الاستراتيجي التعليمي

بحث ترقية

م . د. نزار ناجي محمد وزارة التربية _ مديرية تربية البصرة

ملخص

لم يبق أمام الشعوب الإسلامية خياراً للحد من ثقافة العداء والكراهية والاحتراب سوى تبني قيم التسامح والعفو والرحمة والحوار بدل التناحر والاقتتال ،وهذا العمل صعب يتطلب تظافر الجهود سواء من الفرد أو المجتمع ، ففي هذه الدراسة محاولة لتأسيس نسق قيمي جديد لمفهوم إسلامي عريق أكدته نصوص القرآن الكريم وما وصل الينا من الموروث الإسلامي ، وارتكز إليه المسلمون ، فنحن بأشد الحاجة إليه في وقت تفشى فيه العنف والكراهية في المجتمعات الإسلامية بصورة واسعة، وترتبط ثقافة نشر التسامح بالتنشئة والتربية فهي المسؤولة عن زرع تلك القيم ونشرها في نفسية الفرد .

الكلمات المفتاحية : (البيئة المدرسية – التسامح – الكراهية).

The school environment and the role of tolerance and rejection of hate in developing educational strategic performance .

Dr. Nazar Naji Mohammed – Head Directorate of Education in Basrah

Abstract

The Islamic peoples have no choice left to curb the culture of hostility, hatred and hostility but to adopt the values of tolerance, forgiveness, mercy and dialogue instead of fighting and fighting. What has come to us from the Islamic heritage, and

Muslims have relied on it, we are in dire need of it at a time when violence and hatred are widespread in Islamic societies, and the culture of spreading tolerance is linked to upbringing and education, as it is responsible for planting those values and spreading them in the psyche of the individual.

key words : (school environment – tolerance – The hatred)

تمهيد

تشتد الحاجة في مجتمعاتنا الإسلامية هذا اليوم إلى التربية كأساس لعملية التغيير الاجتماعي ، فالتربية هي مجموعة العمليات التي يستطيع المجتمع ان ينقل معارفه واهدافه المكتسبة إلى غيره ليحافظ على بقائها كقيم اجتماعية نبيلة ، ولأن العلاقة بين التربية والقيم النبيلة علاقة وطيدة حيث لا يمكن الفصل بينهما ، فمن هذا المنطلق بدأت التربية تتحمل المسؤولية في حل كل مشكلات المجتمع القيمية ، ويحتاج هذا العمل إنسان مشبع بالقيم النبيلة للمساهمة بالتغيير ، ولعل في مقدمة تلك القيم هو مفهوم التسامح .

فالتسامح ضرورة حياتية تبقى الحاجة قائمة لها ما دام هناك من يمارس العنف وينشر الكراهية للآخر ، فما نشاهده اليوم من صراع محتدم بين القوميات والأديان والمذاهب يكشف عن رخاوة الأسس التي يقوم عليها مفهوم التسامح أو غيابه ، فهو في نظر الأوساط المتصارعة لا يعدو كونه قيمة أخلاقية تتحكم بها المؤثرات السياسية والاجتماعية ، وعلى الرغم من ان التسامح مفهوم اسلامي قرآني غني في دلالاته غير ان القراءات المبتسرة للدين صورت التسامح مخلوقاً لا إسلامياً ، أو مفهوماً مستورداً للإطاحة بقيم الدين الإسلامي وهي قراءات داعة العنف والاحتراب والكراهية .

وما يعيشه بلدنا الحبيب من فصول العنف وتفشي الكراهية تتطلب تظافر الجهود على كافة الاصعدة من أجل نشر التسامح ونبذ الكراهية ، فيبقى الرهان على فاعلية قيم التسامح وقدرتها على خلق مناخات مؤاتيه لاستنبات نسق قيمي يتجاهل ما تم توارثه من نصوص تساهم في نشر الكراهية وجعل التسامح كقيمة قرآنية ناظرة إلى البعد الإنساني في شخصية الإنسان نفسه .

أولاً : المباني التعريفية للبيئة المدرسية والتسامح والكراهية

تعود كلمة البيئة إلى الجذر اللغوي (بوأ) والمأخوذ من الفعل الماضي (باء) ، والاسم البيئة والباءة وهي المنزل ، ومنه بوأه الله منزلاً ، أي ألزمه إياه واسكنه [١]،ومنه قوله تعالى : ((وَقَالُوا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي صَدَقَنَا وَعْدَهُ وَأَوْرَثَنَا الْأَرْضَ نَتَبَوَّأُ مِنَ الْجَنَّةِ حَيْثُ نَشَاءُ فَنِعْمَ أَجْرُ الْعَامِلِينَ)) [٢]، وقوله تعالى : ((وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى وَأَخِيهِ أَنْ تَبَوَّآَ لِقَوْمِكُمَا بِمِصْرَ بُيُوتًا وَاجْعَلُوا بُيُوتَكُمْ قِبْلَةً وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ)) [٣]، والغرض من التبوؤ هو التمكين للإنسان من الاستقرار واتخاذ بيئة معينة منطلقاً لنشر التعليمات السماوية.

اما تعريف البيئة اصطلاحاً فقد تعددت تعريفاتها فمنهم من يعرفها بانها مجوعة من النظم الطبيعية والاجتماعية والثقافية والسياسية التي يعيش فيها الإنسان ويؤدي فيها نشاطه [٤]،وعرفها آخر بانها مجموعة العوامل الطبيعية والحيوية والاجتماعية والثقافية التي يحيا فيها الإنسان ويمارس فيها علاقاته [٥]،ولعل العامل المشترك بين التعريفان هو الإنسان فهو الذي يؤثر ويتأثر بهذه البيئة .

وإذا ما تحدثنا عن البيئة المعنية بالبحث فهي البيئة المدرسية ، والتي تعد المنزل الثاني للطالب بعد منزل الأهل ،وفيها _أي المدرسة – يكتسب كل القيم الاجتماعية والتربوية والتعليمية وتنغرس في نفسيتهِ خلال المراحل الدراسية التي يمر بها خلال فترة حياته التعليمية وفي هذه البيئة المختلفة لعلها عن البيئة الأولى من حيث المناهج والممارسات والتأثير والتأثر .

فالبيئة المدرسية تستهدف الفرد لتعيد تشكيله فكرياً واجتماعياً وثقافياً وعلمياً بالاتجاه الذي تريده ومن ثم يندفع هذا الفرد للبيئة الأوسع وهو المجتمع ليسهم في صناعة واقع جديد يؤثر ايجاباً أو سلباً في توجهات المجتمع باختلاف البيئة التي اكتسب منها علومه ومعارفه وكل القيم الاجتماعية التي غرست في شخصيته طيلة فترة وجودة في تلك البيئة ، فواقع أي مجتمع هو انعكاس عن واقع البيئة التي شكلت شخصية ذلك الفرد [٦].

اما المسامحة(التسامح) لغوياً : هي المساهلة . وتسامحوا : أي تساهلوا [٧]،ولم يرد الفعل سَمَح في القرآن الكريم ولكن وردت كلمات تعطي المعنى ذاته وهي (الصفح) و (الإحسان) و (العفو) وتشير تلك المصطلحات بالضد من التعنت والتعصب والتطرف والكره [٨]، كقوله تعالى : ((وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآَتُوا الزَّكَاةَ)) [٩]، وقوله تعالى : ((وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)) [١٠]،لهذا يعد التسامح ضد التطرف والكراهية والتعصب في الرأي ومعاملة الآخر بصورة تدل على الود والطيب.

ويعرف التسامح اصطلاحاً بأنه تعويد الفرد على عدم القيام بردود فعل عدوانية حينما يقع عليه الخطأ [١١]، وعرفها آخر بأنها قدرة الفرد على ان يكون متقبلاً لاعتقادات وتصرفات الآخرين حتى عند تباينها مع معتقداته [١٢]، وقيل هو الإحسان في معاملة الآخر واقامة العدل معه والصفح عن زملائه رجاء هدايته [١٣]، وعرفه آخر بأنه تعايش المختلفين بسلام وامان في مجتمع تتوفر فيه تكافوا الفرص والمساوة وقبول الآخر ، [١٤]،وقيل في تعريف آخر هو موقف ايجابي متفهم من العقائد والأفكار ويسمح بتعايش الرؤى والاتجاهات المختلفة بعيداً عن العنف والاحتراب والاقصاء والتهميش على اساس شرعية قبول الآخر سياسياً ودينياً واجتماعياً وثقافياً [١٥]، وعليه فالتسامح مصطلح واسع لأنه يستخدم في المجالات الدينية والاجتماعية والسياسية

و الثقافية والتربوية لوصف سلوك يتصف بالسهولة واللين في التعامل مع الآخر وهو وفق هذه التعريفات المتعددة يتضح ان التسامح نقيض التعصب والكراهية والبغضاء مع الآخر .

اما الكراهية لغة في معجم المعاني الجامع فهي اسم ، والكراهية فاعل من **كَرُهَ** ، **والكَرَاهِيَة** هي : الحِقْد، والْمَقْت، والغَضَب [١٦]، والكراهية اصطلاحاً هي كل التعبيرات التي تؤيد أو تحرض على الايذاء أو التمييز أو العدائية أو العنف بناء على الانتماء الفردي لجماعة معينة ،وقيل هو كل خطاب يقلل من شأن الناس بناء على اصولهم العرقية أو الاثنية أو الدينية أو الجنس أو غيرها من الأصول التي تميز فرد عن غيره من الجماعات البشرية [١٧].

وهناك من يراه هو احساس بشري سلبي فعال وثابت موجه إلى ظواهر متعارضة مع حاجات الفرد وقيمة معتقداته [١٨]، وقد عرفته الأمم المتحدة على انه أي نوع من التواصل الشفهي أو الكتابي أو السلوكي ، الذي يهاجم أو يستخدم لغة ازدرائية أو تمييزية بالإشارة إلى شخص أو مجموعة اشخاص على اساس أحد العوامل المحددة للهوية [١٩] ، لذا تعد الكراهية خطاب ينم عن الحقد والغضب الغرض منه انتقاص الآخر والتقليل من شأنهم أو تحرض على الايذاء الجسدي والنفسي .

ثانيا : المرتكزات التشريعية لنشر التسامح ونبذ الكراهية .

هناك من يرى ان المعنى الاصطلاحي للتسامح قد تبلور ضمن البيئة الغربية فيعتقد ان مفهوم التسامح (Toleration) ظهر في القرن السابع عشر والثامن عشر الميلادي لتفادي تداعيات الحروب والصراعات بين المذاهب والأديان والاتجاهات الفكرية والفلسفية المختلفة التي شهدتها أوربا إبان القرون الوسطى ، فقد مر تشكيل المفهوم بمرحلتين الأولى كانت تنتمي إلى الأصل اللغوي بينما أكتسب المفهوم في المرحلة الثانية بعداً آخر ، وإذا ما تفحصنا تراثنا ومحاولة اكتشاف مراكز القوة والضعف سندرك اننا امام مفاهيم ليست غريبة في

روحها عن أصول ديننا وعقيدتنا الإسلامية، وانما اقصتها القراءات المتحيزة والمبتسرة للدين [٢٠] ، فجعلت منه مفهوماً مستورداً للإطاحة بقيم ديننا الإسلامي وهي قراءات دعاة العنف والاحتراب والكراهية .

ويمكن الاستنتاج بوضوح بأن نظرية التسامح والتساهل ظاهرة قابلة للإثبات سواء من خلال الأصول العقائدية للإسلام أومن خلال السنة النبوية ، فالمنهج القرآني هو المرتكز الأساس في عملية نشر التسامح ونبذ خطاب الكراهية والعنف والتعصب ، وأن لم ترد كلمة التسامح أو مشتقاتها في القرآن الكريم ففي الآيات القرآنية العديد من الدلائل على ان المرتكزات التشريعية لنشر التسامح هي قرآنية بالأصل ومنها : قوله تعالى : ((وَإِذْ أَخَذْنَا مِيثَاقَ بَنِي إِسْرَائِيلَ لَا تَعْبُدُونَ إِلَّا اللَّهَ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ وَقُولُوا لِلنَّاسِ حُسْنًا وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ ثُمَّ تَوَلَّيْتُمْ إِلَّا قَلِيلًا مِنْكُمْ وَأَنْتُمْ مُعْرِضُونَ)) [٢١]، فعلى الرغم من ان الخطاب القرآني متعلق ببني إسرائيل لكن التشريعات السماوية واحدة باختلاف الكتب المنزلة وهذا يدلل على عمق تلك القيم الأخلاقية وتجذرها في الكتب السماوية السابقة للقرآن الكريم ، وكذلك نجد في قوله تعالى : ((وَدَّ كَثِيرٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ لَوْ يَرُدُّونَكُمْ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِكُمْ كُفَّارًا حَسَدًا مِنْ عِنْدِ أَنْفُسِهِمْ مِنْ بَعْدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ الْحَقُّ فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرِهِ إِنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ)) [٢٢]، كيفية التعامل مع الآخر الذي يحاول زراعة الكراهية والحسد هو احد مصادر الكراهية ،لذا بين النص القرآني آلية التعامل في مثل تلك الظروف حينما يكون الآخر يتعامل معك بقيم اللاتسامح والكراهية لذا يوجهنا النص القرآني بالعفو والصفح عن مثل تلك التصرفات .

وجاء في قوله تعالى : ((وَأَنْفِقُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ وَأَحْسِنُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ)) [٢٣]، فصفة الاحسان والأنفاق في سبيل الله هي صفات محببة عند الباري عز وجل ، وقد بين الله لرسوله الكريم (صلى الله عليه واله وسلم) كيفية التعامل مع المختلفين معه دينياً ففي قوله تعالى : ((فَبِمَا نَقْضِهِمْ مِيثَاقَهُمْ لَعَنَّاهُمْ وَجَعَلْنَا قُلُوبَهُمْ قَاسِيَةً يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَنَسُوا حَظًّا مِمَّا ذُكِّرُوا بِهِ وَلَا تَزَالُ تَطَّلِعُ عَلَى خَائِنَةٍ مِنْهُمْ

إِلَّا قَلِيلًا مِنْهُمْ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاصْفَحْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ)) [٢٤]، فالله سبحانه وتعالى يطلب من رسوله (صلى الله عليه واله وسلم) العفو والصفح عنهم ؛ لأن تلك القيم الإنسانية هي من صفات المحسنين والمتسامحين والمتساهلين والمؤمنين قبل ان يكونوا انبياء ، كيف لا ونبينا هو نبي الرحمة الإنسانية كما ورد في قوله تعالى : ((وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِلْعَالَمِينَ)) [٢٥].

والكثير من الآيات القرآنية التي جاء فيها التأكيد على المعاملة بالحسنى والعفو عند المقدرة وهي تريد اشاعة الخطاب المتسامح بين المسلمين وبين غيرهم من المختلفين معهم بالفكر والعقيدة فمثلا جاء قوله تعالى : ((فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ)) [٢٦]، ففي هذه الآية دلالة على الخلق النبوي المتسامح مع المشركين على الرغم من الاختلاف لذا كان التسامح والعفو والاحسان منهج معتمد لدخول المشركين الإسلام فلوكان الخطاب النبوي غليظا لما تقبله الآخر وهو ما أكدته الآية الكريمة ، وكذلك قوله تعالى : ((وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا إِلَّا بِالْحَقِّ وَإِنَّ السَّاعَةَ لَآتِيَةٌ فَاصْفَحِ الصَّفْحَ الْجَمِيلَ)) [٢٧]، وكذلك ما ورد في الآية ١٣ من سورة المائدة ، وجاء في قوله تعالى : ((ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ)) [٢٨]، من منهج وطريق في بيان الأمور والحقائق لا تكون بالتعصب والعنف والاكراه بل تكون بالحكمة والموعظة الحسنة فهو الطريق الاسلم لتقبل الآخر رأيك أو فكرك خلافاً لأسلوب العنف الذي قد يولد الكراهية والإيمان غير السليم ، لأنه سيخفي الكراهية ولا يظهرها للعلن لعدم قدرته في وقتها لكنها سيعلنها عندما تتوفر الظروف المناسبة له لينشرها في المجتمع ، وكذلك في قوله تعالى : ((وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)) [٢٩]، فهي تؤكد اسلوب التساهل والتسامح هو الطريق الوحيد للتحاور مع الآخر حتى وان كان مختلف عقائدياً معك ، فلعله

يأتي الاقناع من خلال الاسلوب الحسن ويتحول المختلف معك إلى مؤيد لما تقول ، وهوما ذكرته الآية الكريمة في قوله تعالى : ((وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ)) [٣٠] .

والله سبحانه وتعالى يأمر باتخاذ طريق التسامح والعدل وعدم ظلم الآخرين كما جاء بقوله تعالى : ((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)) [٣١]، ولو تتبعنا كل الآيات القرآنية ذات الدلالة القيمة التي تدل على التسامح والتساهل والعفو والصفح فمن المؤكد سيطول الحديث عنها ولا يتسع الحديث عنها جميعها لذا كانت هذه نماذج من تلك الآيات لبيان تلك القيمة الإنسانية وتأصيلها التشريعي في الكتب السماوية كما توضح الآيات القرآنية ذلك.

فهذه النصوص التشريعية تساهم في تشكيل منظومة قيمية إنسانية ودينية ،وتؤسس لفهم جديد لحياة مفعمة بالتسامح والمحبة تجاه الآخر ، وهي نصوص قرآنية تتجاهلها بعض القراءات الايديولوجية ، فنقرأ في تلك النصوص القرآنيةاحترام الآخر ، والتمتع بالحوار الهادف ، والموعظة الحسنة [٣٢]، ونحن بأشد الحاجة لمثل هكذا خطاب تسامحي في زمن يشهد فيه تصاعد في خطاب الكراهية والعنف .

وإذا ما استطلعنا السيرة النبوية ومنهجية النبي (صلى الله عليه واله وسلم) نجد مصداق لتلك الآيات القرآنية ، ولو اخذنا حادثة واحدة من السيرة النبوية لتؤكد مصداقية الآيات القرآنية فلا يوجد أكثر مصداقاً من حادثة فتح مكة حين أطلق النبي (صلى الله عليه واله وسلم) اعداءه من أهل مكة وقال لهم أذهبوا فأنتم الطلقاء [٣٣]، وهذه الحادثة فيها من الدلالة على الخلق النبوي الرفيع الذي يتمتع به نبينا حتى جعلته يعفو عن من كانوا سبباً في هجرته إلى المدينة بعد ان ذاق منهم أشد العذاب إبان العهد المكي ودخل معهم في حروب عديدة ، فلم تمنع النبي (صلى الله عليه واله وسلم) من نشر التسامح والعفو والصفح عنهم على أمل دخولهم الدين

الإسلامي ، ولو تتبعنا كل احداث السيرة النبوية التي تدلل على ان السنة النبوية كانت تدعو للتسامح والعفو فسيطول الحديث عنها في هذه الصفحات القليلة ، لذا اكتفينا بحادثة فتح مكة كمصداق على ذلك .

وإذا ما تتبعنا سيرة الإمام علي (عليه السلام) سنجد كل قيم التسامح والعفو والرحمة في كتابه إلى عامله على مصر مالك الأشتر حيث جاء فيه في كيفية التعامل مع الرعية المختلفة اصنافهم واطباعهم حيث قال : " وأَشْعِرْ قَلْبَكَ الرَّحْمَةَ لِلرَّعِيَّةِ ، والْمَحَبَّةَ لَهُمْ واللُّطْفَ بِهِمْ ، ولَا تَكُونَنَّ عَلَيْهِمْ سَبُعاً ضَارِياً تَغْتَنِمُ أَكْلَهُمْ فَإِنَّهُمْ صِنْفَانِ إِمَّا أَخٌ لَكَ فِي الدِّينِ ، وإِمَّا نَظِيرٌ لَكَ فِي الْخَلْقِ ، يَفْرُطُ مِنْهُمُ الزَّلَلُ وتَعْرِضُ لَهُمُ الْعِلَلُ ، ويُؤْتَى عَلَى أَيْدِيهِمْ فِي الْعَمْدِ والْخَطَأِ ، فَأَعْطِهِمْ مِنْ عَفْوِكَ وصَفْحِكَ ، مِثْلِ الَّذِي تُحِبُّ وتَرْضَى أَنْ يُعْطِيَكَ اللَّه مِنْ عَفْوِه وصَفْحِه " (٣٤) ، فهذه الكلمات تحمل من معاني التسامح والعفو والمحبة والاحسان ما يؤكده القرآن الكريم ، لذا اكتفينا بهذا الشاهد التاريخي لتأكيد تلك القيم السماوية .

فهذا الاسلوب في التعامل الذي يؤكده لنا القرآن الكريم هو أحد أكثر الاساليب التربوية دقة وتأثيراً ، لأن من يسيء يتوقع من الطرف الآخر أن يسيء إليه بدوره بحكم المقابلة بالمثل ، ولكن إذا رأى الآخر خلافاً لتوقعه بمعاملة بالحسنى فإنه سيتغير ويعود إلى رشده وصوابه فيصلح أسلوب تعامله غير الصحيح تحت ضغط تأنيب الضمير ، ومن هنا فإننا نجد أمة كبيرة من الناس حول النبي (صلى الله عليه واله وسلم) قد جمعتها صفة الرحمة والرأفة ، فحينما يسود التسامح تتوارى الكراهية والعنف ، فالتساهل والتسامح واللين والرفق المشار إليه تكراراً في تراثنا الإسلامي يوضح منهجاً واسلوباً في التعامل مع الآخر ونشر لتلك القيم السماوية على الرغم من وجود من يعمل بشكل معاكس فيعمد على نشر الكراهية والعنف ونبذ الآخر ، وأهم معلم من معالم هذه النظرية الإسلامية يتجلى بوضوح في أسلوب وطريقة التعامل مع المعارضين والأعداء التي اشار إليها القرآن الكريم .

ثالثاً : دور البيئة المدرسية في نشر التسامح ونبذ الكراهية

ترتبط ثقافة التسامح بالقيم والمواقف وطبيعة السلوك الإنساني التي ترتكز على عناصر عدم العنف واحترام الحقوق الأساسية للإنسان وحريات الآخرين ،وذلك من خلال التفاهم والتسامح والعفو والاحسان ، وترتبط ثقافة نشر التسامح بالتنشئة والتربية وبقيمها ومفاهيمها ، فهي عملية يجب ان تبدأ منذ الطفولة ويتضمنها نظام القيم التي تحتويها برامج التنشئة والتربية بما في ذلك المعلومات والقيم والمهارات الحياتية وأساليب التفاهم والتسامح وبناء العقل ،ولقد كانت هذه القضية في مقدمة اهتمامات العديد من المؤسسات الدولية والاقليمية والمحلية منذ فترة ليست بالقصيرة [٣٥]، فالتسامح ضرورة حياتية تبقى الحاجة قائمة لها ما دام هناك من يمارس العنف وينشر الكراهية للآخر ويرفض التعايش السلمي ، وتزداد الحاجة للتسامح مع اتساع رقعة التنوع الاثيني والديني ، لامتصاص تداعيات الاحتكاك بين الثقافات و القوميات والأديان ،والخروج بها من دائرة المواجهة إلى مستوى التعايش والانسجام [٣٦].

تشتد الحاجة في مجتمعاتنا هذا اليوم إلى التربية كأساس لعملية التغيير الاجتماعي، فالتربية هي مجموعة العمليات التي يستطيع المجتمع ان ينقل معارفه واهدافه المكتسبة ليحافظ على بقائها كقيم اجتماعية نبيلة ، و العلاقة بين التربية والقيم بصفة عامة علاقة وطيدة ، حيث لا يمكن الفصل بينهما ،ومن هذا المنطلق بدأت التربية تتحمل المسؤولية في حل تلك الأزمة القيمية التي تعاني منها المجتمعات ، ولأن التربية في جوهرها هي عملية قيمية تسعى المؤسسات التعليمية إلى غرسها لدى الأبناء ، بل ان اهم مخرجات التربية هو ان تتخذ لها مجموعة من القيم البناءة وتعمل على غرسها في حياة الأفراد والجماعات ، وهذا العمل يحتاج إنسان مشبع بالقيم المساهمة بالتغيير ،ولعل في مقدمة القيم المطلوبة في تربية الأفراد والجماعات هي نشر التسامح ونبذ الكراهية [٣٧]،فتلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية دوراً مهماً ومؤثر في نشر ثقافة التسامح ،من خلال الاهتمام بإكساب

الإنسان مقومات هذه الثقافة ،ومن مفاهيم ايجابية مرتبطة بها كمفاهيم التعاطف والصداقة والاحترام والعفو والاحسان والود ،وجميعها مفاهيم لها طابع اجتماعي خلقي ترتبط بالعلاقة التفاعلية مع الآخرين وطرق التعايش معهم ، ولاشك ان الصراعات هي من المسببات الأساسية لمشكلات سوء التوافق ، فوسط الحروب والصراعات التي تمر بها العديد من الدول يدور الحديث حول ثقافة التسامح ونبذ الكراهية ، لذا نشر تلك القيم الاجتماعية هي التقليل من الصراعات وحجم الكراهية وتحسن من توافق الفرد واندماجه في المجتمع ،وتقع مسؤولية ذلك على الأسرة أولاً والمدرسة ثانياً على اعتبار انها من المؤسسات الأهم التي تقوم برعاية الفرد في فترة مبكرة من حياته ، حيث تعتبر هي الخطوة الأولى لبناء القيم الإنسانية في نفسية الفرد [٣٨].

ان التسامح ليس مجرد مفهوم يراد نشره ضمن النسق القيمي للمجتمع ،وانما هو نسق ثقافي وفكري وعقيدي مغاير له آليته في العمل وأسلوبه في التأثير ومنهجه في التفكير وطريقة العمل ، فلا يمكن سيادة قيم التسامح ما لم تكتمل جميع مقدماته ، فالتسامح يقوم على سلسلة عمليات فكرية وثقافية يخضع لها الفرد والمجتمع كي يعمل بصورة صحيحة ومؤثرة ، أو ثمة قيم يجب استئصالها كالكراهية والحقد والعنف والاحتراب ،والحيلولة دون تدفقها للمجتمع واجتثاثها كثقافة وعقل ومنهج ، واحلال قيم جديدة محلها كي تكون قاعدة وأرضية لنشر التسامح ، ولعله تقتصر الخطوة الأولى على ضخ سيل من الثقافة النقدية القادرة على النفوذ إلى اعماق اللاوعي لتفكيك البنى المعرفية القديمة ومعرفة المرجعيات التي استندت إليها للتأكد من صلاحيتها وصدقها ،أو تأهيلها لاستقبال نمط فكري وثقافي وقيمي جديد يعمل في أطار قيم التسامح ، ويجب ان يطال ذلك الخطاب النقدي جميع المستويات وينفذ إلى كل الحقول ولا يتوقف عند مساحة دون اخرى ، فيبدأ بالفرد والأسرة لينتهي بأعلى سلطة فكرية واجتماعية [٣٩].

ولعل البعض يثير سؤالاً مهماً عن الأسباب الرئيسة لنشر مثل هكذا ثقافة ؟ ، وما هي تأثيراتها على المجتمع؟ ؛ ان نشر مثل هكذا قيم في مراحل تنشئة الفرد الأولى تعمل كحلول وقائية تحميهم من الصراعات المستقبلية ،وتكسبهم مهارات التعايش الايجابي في المجتمع [٤٠]، وتبعد عنهم فكرة الكراهية والصراعات التي تعاني منها مجتمعاتنا هذه الأيام .

اما عن آليات نشر التسامح في المجتمع ومنها البيئة المدرسية ،والتي من خلالها يمكن فهم التسامح وتفهيمه وهي :

١/ التسامح مع الآخر

ذكرنا سابقاً ان القرآن الكريم والسنة النبوية هي المرتكز الأساس في عملية نشر التسامح ونبذ الكراهية ، فالعفو والصفح والاحسان والتسامح عن الآخر هي تشريعات سماوية وهي وسيلة لكسب الآخر ، وقد بينا ذلك فيما سبق ،وما يهمنا هنا هو كيفية نقل تلك القيم التي يحث ديننا الإسلامي عليها إلى البيئة المدرسية وزرع تلك القيم النبيلة في نفسية ابنائنا .

يقول فولتير في تعريفه للتسامح " انه نتيجة ملازمة لكينونتنا البشرية ، اننا جميعاً من نتاج الضعف ، كلنا ضعفاء وميالون للخطأ ، لذا دعونا يسامح بعضنا البعض ونتسامح مع جنون بعضنا البعض بشكل متبادل ، وذلك هو المبدأ الأول لقانون الطبيعة ، المبدأ الأول لحقوق الإنسان " [٤١]، كلمات فولتير معبرة فهو يذكر ذلك بالقول أننا جميعاً قد نخطئ ،وأن علينا ألا نعتقد على ما يبدو لنا وكأنه الحقيقة المطلقة ، فالآخر ينظر لغيرها على انها الحقيقة ، لذا يجب ان يكون التسامح تبادلياً أي ان يقوم على مبدأ التقابل [٤٢]، وما يشير إليه فولتير هو ما اشار اليه القرآن الكريم في الآيات الكريمة التي كانت تحث على التسامح والاحسان والعفو والصفح عن الآخر المختلف فكرياً ، فالأخطاء واردة من الجميع سواء عن قصد أو بدون قصد ، فالتسامح هو

الطريق لكسب الآخر من خلال العفو والصفح عنه جراء تلك الأخطاء والتي قد يكون بعضها غير مقصود ، فإذا كان ديننا يدعو للتسامح والعفو والصفح فلماذا لا نتسامح ؟!!

فلو اخطأ طالباً يوماً ما فلا يمكن لنا معالجة ذلك الخطأ برد يدل على الفضاضة أو الغلظة ، التي من الممكن ان تجعل ذلك الفرد يبتعد عن استاذه أو معلمه الذي يحاول جاهداً ان يكسبه تلك القيم النبيلة ، أو بعض العلوم والمعارف ، وتجعله في حالة من عدم التقبل لكل ما يطرحه ذلك المربي فبدل زرع التسامح سيزرع الكراهية لديه، لهذا كان نبينا (عليه وعلى آله الصلاة والسلام) يدعو إلى العفو والتسامح والاحسان للآخر حتى لوكان ذلك الآخر مخطأ بحقه ، أو مختلف فكرياً وعقدياً معه وهو ما اتضح من الآيات القرآنية التي اشرنا إليها مسبقاً ، فعدم التسامح أو العفو أو الصفح مع المخطئ أو المختلف معك سيؤدي بنتائج عكسية وهي المزيد من الكراهية .

والتسامح والعفو والصفح لا يعني التنازل عن القناعات الفكرية أو العقدية نزولاً عند رغبة الآخر أو ضرورة يقتضيها التسامح ،ولا يعني الانصياع والتبعية والرضوخ للآخر المختلف معك ، انما التسامح يعني اعترافاً بالآخر والتعايش معه على أساس حرية التعبير والفكر و التفكير، لا تكرماً ولا منة وانما هو حق على اعتبار تعدد الطرق إلى الحقيقة ، فكل منا يراها وفق رؤيته وخلفياته الفكرية [٤٣] ،ونحن في هذا الوقت بأمس الحاجة للتسامح والعفو عن الآخر في ظل الاوضاع التي تعيشها بلادنا .

٢/ الحوار مع الآخر

طالما كان التسامح يقوم على مبدأ التبادل فيتطلب ذلك الاستماع للآخر والجلوس للحوار للوصول إلى الحقيقة أو الدنو منها على أقل تقدير ، ومن خلال الحوار يكون الاقناع أسهل ، فلعل الآخر يقر بذنبه أو خطائه ويتراجع عن افكاره ، فلا يمكن معرفة الحقيقة أو الدنو منها دون الحوار العلمي البناء .

فالتسامح في جوهرة هو الاعتراف بالغير حيث إن إنكار الغير ينطلق من مفاهيم الاستعلاء ، ولذلك فإن الأفراد باكتسابهم مفهوم التسامح يتعلمون احترام الرأي والرأي الآخر ،وهو ما يخلق مزيداً من التطور والابداع في الأفكار [٤٤].

فمثلاً لو طرح أحد الطلبة سؤالاً فيه بعض الأخطاء والتي يكون بعضها من دون قصد لكونه يعرف جزء من المعرفة ، فلا يمكن ان تكون ردة الفعل بعدم الحوار أو عدم توضيح سبب خطأه الذي وقع فيه ، وتوجيه اللوم له لذلك الخطأ الذي ربما يكون بعضه من دون قصد ، لذا فيجب الاتفاق على مبدأ قد أكون على خطأ وتكون أنت على صواب ، فالغاية هي الوصول للحقيقة والخطأ وارد في المجال العلمي فبالخطأ والتعلم من الأخطاء نصل للحقيقة أو الأصل التي تقوم عليه ، لذلك خاطب الباري عز وجل نبينا محمد (صلى الله عليه واله وسلم) باستخدام الحوار والأسلوب البناء الذي يصل إلى نتيجة يفهم الآخر مكامن الخطأ كما جاء في قوله تعالى : ((وَلَا تُجَادِلُوا أَهْلَ الْكِتَابِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ)) [٤٥]، فلم يتحدث القرآن عن اسلوب التعنيف أو الاكراه مع أهل الكتاب ؛ لأن ذلك سينفرهم من الدين لذا أكد الكتاب الكريم على الحوار والخطاب الحسن الذي يتقبله الآخر ،وكذلك ما جاء في قوله تعالى : ((قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلَا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئًا وَلَا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَقُولُوا اشْهَدُوا بِأَنَّا مُسْلِمُونَ)) [٤٦]، وهذا الخطاب القرآني دليل على لغة التسامح التي اتبعها ديننا مع أهل الكتاب ومن المختلفين معه فكرياً وعقائدياً لكن من خلال الحوار والاتفاق على النقاط الخلافية والاتفاق على آليه يمكن حل تلك الخلافات بطرق أكثر عقلانية بعيداً عن العنف أو الكراهية ، وهذا ما يتطلب تطبيقه في اغلب البيئات المدرسية للدنو من الحقيقة بطرق عقلانية واقناعيه أكثر للآخر .

الأمر الآخر هو الكلمة الطيبة في الحوار فهي مفتاح تقبل الآخر النصح والارشاد فالكلمة الطيبة صدقة كما ورد عن النبي (صلى الله عليه واله وسلم) [٤٧].

٣/ النهي عن الكراهية والعنف

يذكر لنا القرآن الكريم في قوله تعالى : ((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)) [٤٨] ، فالأمر بالإحسان يقابله أكيد نهي عن ضده وهو عدم الصفح والعنف والخطاب الذي لا يدل على ذلك التشريع ، لذا فنبذ الكراهية والعنف هي تعاليم سماوية واجبة أكدتها نصوص القرآن الكريم كما أكدت على وجوب الإحسان ، لذا وجوب تعويد الطالب على تلك القيم وترسيخها من خلال اتباعها كمنهج تربوي تعليمي .

٤/ الاعتراف بالخطأ

لعل تعويد الفرد على تقويم نفسه وعمله ومواقفه المختلفة ،والاقرار بالخطأ هي الخطوة الأولى نحو التسامح ، ونحتاج في مثل هذه الأيام إلى تعزيز ثقافة الاعتراف بالخطأ والاعتذار ، وتعليم الفرد كيفية التعامل مع الخطأ في حال وقوعه ، فمثلاً عندما يقوم طالباً بعمل غير صحيح من خلال الاعتراف بذلك الخطأ فهو يطلب العفو والصفح عنه ،لذا وجب غرس تلك القيمة في نفسيه الطالب من خلال العفو والصفح عنه لغرس مثل تلك الثقافة لديهم ، لذا فجعل الاعتذار والاقرار بالذنب هي اساس التسامح والعفو مع الآخر ، فإذا كان الله سبحانه وتعالى يعفو ويصفح عن عباده بعد الاعتراف بذنوبهم فكيف لا يصفح ويغفر ذلك الإنسان عن الآخر طالما اعترف بذنبه وطلب العفو .

٥/ العدل

يؤكد القرآن الكريم على العدل كما يؤكد على الاحسان كما جاء بقوله تعالى : ((إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ)) [٤٩] ، فنشر العدل يخلق جواً من القبول ويقلل من الكراهية ، فالتنافس إذا كان شريفاً موضوعياً فإنه يخلق جواً من الألفة وتبادل الود ، فيأخذ كل طالب استحقاقه دون المبالغة في مدحه أو التقليل من شأنه ؛ لأن أي خلل في تقييم الطلبة سيخلق نوع من الكراهية فيما بينهم ، فتقييم الطالب لا بد أن يكون سليماً ، ليمنع المعايير الكاذبة لما ستولده من كراهية تجاه الآخر ، لهذا يأمرنا الباري عز وجل بالعدل .

الخاتمة

اهم ما توصلت اليه الدراسة هو ان عملية نشر التسامح ونبذ الكراهية يتطلب تظافر جهود الجميع بدأ من البيئة الأسرية ومروراً بالبيئة المدرسية والمجتمع والاعلام والمؤسسات الدينية ، لأنه عمل يستهدف البنى الفكرية والعقدية للمجتمع فهو يحتاج لجهود الجميع للتغيير الاجتماعي لذلك المجتمع .

وحاولت الدراسة التأكيد على عراقة قيمة التسامح كقيمة أدتها الكتب السماوية وعضدتها مصادرنا الإسلامية ، وارتكز عليها المسلمون في حياتهم كونها تشريعات سماوية ، وحاجة المجتمع إلى تنمية ونشر تلك القيم النبيلة التي تعمل على استقرار المجتمعات .

وتؤكد الدراسة على نشر مثل هذه القيم في مراحل تنشئة الفرد الأولى كحلول وقائية تحمي مجتمعاتنا من الصراعات المستقبلية وتكسبهم مهارات التعايش السلمي في المجتمع ونبذ كل اشكال العنف والكراهية ، ونحن في هذه الأوقات في أشد الحاجة لمثل تلك القيم النبيلة .

الهوامش

(١) ، إسماعيل بن حماد الجوهري (ت٣٩٣هـ) ، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ، تح : أحمد عبد الغفور عطار، (ط٤، لبنان، دار العلم، ١٩٨٧م) ،ج ١ / ص ٣٧؛ جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور (ت٧١١هـ) ، لسان العرب ، (د. ط. ، قم ،ادب الحوزة ، ١٩٨٥م)، ج١/ ص ٣٩ .

(٢) سورة يوسف ، الآية : ٧٤ .

(٣) سورة يونس ، الآية: ٨٧ .

(٤) إبراهيم عبدالله ناصر ، أصول التربية ، (د. ط. ، مكتبة الرائد ، عمان ، ٢٠٠٣ م) ، ص ٣٠٤ .

(٥) محمد الخطيب ، مجلة الهداية المصرية ، السنة ٢٣ ، العدد ٦٨ ، السنة / ١٩٩٩ م ، ص ٤٤ .

(٦) عائدة مخلف القريشي ، دور التربية في تنمية مفهوم التسامح والتعايش السلمي ، (مجلة العلوم النفسية، تصدر عن مركز البحوث النفسية ، بغداد ، العدد ٢٧ ، ٢٠١٨ م) ، ص ٣٦٣ .

(٧) الجوهري ، الصحاح، ج١/ ص ٣٧٦ ؛ ابن منظور ، لسان العرب ، ج٢/ ص ٤٨٩ .

(٨) شوقي أبو خليل ، التسامح في الإسلام المبدأ والتطبيق ، (ط١ ، بيروت دار الفكر ، ١٩٩٣م) ، ص ٤٢ .

(٩) سورة البقرة ، الآية : ٨٣ .

(١٠) سورة البقرة ، الآية : ١٠٩ .

(١١) أمل محمد حسونة ، الأطفال وتنمية التسامح ، (مجلة الطفولة العربية ، جامعة بور سعيد ، مصر ، العدد ٤٨ ، ٢٠٠٨ م)، ص ١٠٦ .

(١٢) القريشي ، دور التربية في تنمية مفهوم التسامح والتعايش السلمي ، ص ٣٧٢ .

(١٣) القريشي ، دور التربية في تنمية مفهوم التسامح والتعايش السلمي ، ص ٣٧٣ .

(١٤) مكي عبد مجيد الربيعي و حميد حسين كاظم ، آثر التسامح الديني والسلم الاجتماعي في بناء العلاقات الإنسانية ، (مجلة رسالة الحقوق ، جامعة كربلاء ، كلية القانون ، السنة ٨ ، العدد ٣ ، ٢٠١٦ م) ، ص ١١ .

(١٥) ماجد الغرباوي ، التسامح ومنابع اللا تسامح : فرص التعايش بين الأديان والثقافات ،(ط١ ، مؤسسة العرف للمطبوعات ، بيروت ، ٢٠٠٨م) ، ص ٢٠ .

(16)

https://www.almaany.com/ar/dict/arar/%D9%83%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%8A%D8%A9/

(١٧) خالد صلاح حنفي ، دور المدرسة العربية في مناهضة خطاب الكراهية ، (مجلة دفاف العمانية ، دار الوراق ، مسقط ، العدد ٦ ، ٢٠١٧م) ، ص ٢٦ .

(١٨) بلاسم عدنان عبد الله و اركان هادي عباس ، خطاب الكراهية في نطاق القانون الدولي الجنائي ، (مجلة العلوم القانونية والسياسية ، مج ٨، العدد ٢ ، جامعة ديالى ، كلية القانون والعلوم السياسية ، ٢٠١٩م)، ص ٤٨٦ .

(١٩) آيات محمد سعود ، دور المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان في التصدي لخطاب الكراهية ،(مجلة الدراسات المستدامة ، تصدر عن الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة ، السنة الثالثة ، مج ٣، عدد ٤ (ملحق رقم (١) ، سنة ٢٠٢١ م)، ص ١٠٠٧ .

(٢٠) ماجد الغرباوي ، التسامح ومنابع اللاتسامح ، ص ٢٠ – ٢٢ .

(٢١) سورة البقرة ، الآية: ٨٣ .

(٢٢) سورة البقرة، الآية : ١٠٩ .

(٢٣) سورة البقرة ، الآية : ١٩٥ .

(٢٤) سورة المائدة ، الآية : ١٣ .

(٢٥) سورة الأنبياء ، الآية : ١٠٧ .

(٢٦) سورة آل عمران ، الآية : ١٥٩ .

(٢٧) سورة الحجر ، الآية : ٨٥ .

(٢٨) سورة النحل ،الآية : ١٢٥ .

(٢٩) سورة العنكبوت ، الآية : ٤٦ .

(٣٠) سورة فصلت ، الآية : ٣٤ .

(٣١) سورة النحل ، الآية: ٩٠ .

(٣٢) ماجد الغرباوي ، التسامح ومنابع اللاتسامح ، ص ١٤٩ – ١٥٠ .

(٣٣) أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعروف بابن هشام (ت ٢١٨ هـ)، السيرة النبوية ، ج٤/ ص ٨٧٠ ؛ أبو جعفر محمد بن جرير الطبري (ت٣١٠هـ) ، تاريخ الأمم والملوك (تاريخ الرسل والملوك) (تاريخ الطبري)، تح : نخبة من العلماء ، (ط٤، بيروت ، مؤسسة الاعلمي، ١٩٨٣م) ، ج٢/ ص ٣٢٧ .

(٣٤) أبو الحسن محمد بن الحسين الشريف الرضي (ت ٤٠٦هـ) ، نهج البلاغة ، تح : صبحي الصالح ، (ط١ ، بيروت ، د. نا. ، ١٩٦٧ م) ، ص ٤٢٨ .

(٣٥) أمل محمد حسونة ، الأطفال وتنمية التسامح ،ص ١٠٥ .

(٣٦) ماجد الغرباوي ، التسامح ومنابع اللا تسامح ، ص ١١ .

(٣٧) أنوار محمود علي ، دور التربية في التغيير الاجتماعي ، (مجلة كلية العلوم الإسلامية ، جامعة الموصل ، مج ٦ ، العدد ٢/ ١٢ ، ٢٠١٢م) ، ص ٧- ١٣ من البحث .

(٣٨) أمل محمد حسونة ، الأطفال وتنمية التسامح ، ص ١٠٤ .

(٣٩) ماجد الغرباوي ، التسامح واللاتسامح ، ص ١٦ ، ص ٦٩- ٧١ .

(٤٠) أمل محمد حسونة ، الأطفال وتنمية التسامح ، ص ١٠٦ .

(٤١) كارل بوبر ، التسامح والمسؤولية الفكرية ، بحث ضمن كتاب : التسامح بين شرق وغرب :دراسات في التعايش والقبول بالآخر ، ترجمة : إبراهيم العريس ، (ط٢ ، دار الساقي، بيروت ، ٢٠١٦م) ، ص ٧٦ .

(٤٢) كارل بوبر ، التسامح والمسؤولية الفكرية ، ص ٧٧- ٧٨ .

(٤٣) ماجد الغرباوي ، التسامح ومنابع اللا تسامح ، ص ٢٣ .

(٤٤) أمل محمد حسونة، الأطفال وتنمية التسامح ، ص ١٠٧ .

(٤٥) سورة العنكبوت ، الآية : ٤٦ .

(٤٦) سورة آل عمران ، الآية : ٦٤ .

(٤٧) أحمد بن محمد بن حنبل (ت٢٤١هـ) ، مسند أحمد بن حنبل ، (د. ط. ، بيروت ، دار صادر ، د.ت.) ،ج٢/ ص ٣١٦ ؛ أبو عبد الله محمد بن اسماعيل البخاري (٢٥٦هـ) ، صحيح البخاري ، (د. ط. ، القاهرة ، دار الفكر ، ١٩٨١م) ،ج٤/ ص ١٥ .

(٤٨) سورة النحل ، الآية: ٩٠ .

(٤٩) سورة النحل ، الآية: ٩٠ .

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

أولاً : المصادر الأولية

- البخاري ، ابو عبد الله محمد بن اسماعيل (٢٥٦هـ/٨٦٩ م) .

١ / صحيح البخاري ، (د. ط. ، القاهرة ، دار الفكر ، ١٩٨١م) .

- الجوهري ، إسماعيل بن حماد (ت٣٩٣ه/١٠٠٢م)

٢/ الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية ، تح : أحمد عبد الغفور عطار، (ط٤، لبنان، دار العلم، ١٩٨٧م).

- ابن حنبل، أحمد بن محمد بن حنبل (ت٢٤١هـ/٨٥٥م).

٣ / مسند أحمد بن حنبل، (د. ط. ، بيروت ، دار صادر ، د.ت.).

- الشريف الرضي ، أبو الحسن محمد بن الحسين (ت ٤٠٦هـ/ ١٠١٥ م) .

٤/ نهج البلاغة ، تح : صبحي الصالح ، (ط١ ، بيروت ، د. نا. ، ١٩٦٧ م) .

- الطبري، ابو جعفر محمد بن جرير (ت٣١٠هـ/ ٩٢٢ م) .

٥/ تاريخ الأمم والملوك (تاريخ الرسل والملوك) (تاريخ الطبري)، تح : نخبة من العلماء ، (ط٤، بيروت ، مؤسسة الاعلمي، ١٩٨٣م).

- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ/ ١٣١١ م) .

٦/ لسان العرب ، (د. ط. ، قم ،ادب الحوزة ، ١٩٨٥م).

- ابن هشام، أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري (ت ٢١٨ هـ/ ٨٣٣ م) .

٧/ السيرة النبوية ، تح : محمد محي الدين عبد الحميد،(ط١، القاهرة ، مطبعة المدني، ١٩٦٣ م).

ثانياً : المراجع الثانوية

- بوبر ، كارل .

٨/ التسامح والمسؤولية الفكرية ، بحث ضمن كتاب : التسامح بين شرق وغرب :دراسات في التعايش والقبول بالآخر ، ترجمة : إبراهيم العريس ، (ط٢ ، دار الساقي، بيروت ، ٢٠١٦م) .

- أبو خليل ،شوقي .

٩/ التسامح في الإسلام المبدأ والتطبيق ، (ط١ ، بيروت دار الفكر ، ١٩٩٣م).

- الغرباوي ، ماجد .

١٠/ التسامح ومنابع اللا تسامح : فرص التعايش بين الأديان والثقافات ،(ط١ ، مؤسسة العرف للمطبوعات ، بيروت ، ٢٠٠٨م).

- ناصر ، إبراهيم عبدالله .

١١/ أصول التربية ، (د. ط. ، مكتبة الرائد ، عمان ، ٢٠٠٣ م).

ثالثاً : البحوث والمجلات

١٢/ حسونة ،أمل محمد ، الأطفال وتنمية التسامح ، (مجلة الطفولة العربية ، جامعة بور سعيد ، مصر ، العدد ٤٨ ، ٢٠٠٨ م).

١٣/ حنفي ، خالد صلاح ، دور المدرسة العربية في مناهضة خطاب الكراهية ، (مجلة دفاف العمانية ، دار الوراق ، مسقط ، العدد ٦ ، ٢٠١٧م) .

١٤/ الخطيب ، محمد ، مجلة الهداية المصرية ، السنة ٢٣ ، العدد ٦٨ ، السنة / ١٩٩٩ م .

١٥/ الربيعي ، مكي عبد مجيد و كاظم ، حميد حسين ، آثر التسامح الديني والسلم الاجتماعي في بناء العلاقات الإنسانية ، (مجلة رسالة الحقوق ، جامعة كربلاء ، كلية القانون ، السنة ٨ ، العدد ٣ ، ٢٠١٦ م).

١٦/ سعود ، آيات محمد ، دور المحكمة الأوربية لحقوق الإنسان في التصدي لخطاب الكراهية ،(مجلة الدراسات المستدامة ، تصدر عن الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة ، السنة الثالثة ، مج ٣، عدد ٤ (ملحق رقم (١) ، سنة ٢٠٢١ م).

١٧/ عبد الله ، بلاسم عدنان و عباس ، اركان هادي ، خطاب الكراهية في نطاق القانون الدولي الجنائي ، (مجلة العلوم القانونية والسياسية ، مج ٨، العدد ٢ ، جامعة ديالى ، كلية القانون والعلوم السياسية ، ٢٠١٩م)،

١٨/ علي ، أنوار محمود ، دور التربية في التغيير الاجتماعي ، (مجلة كلية العلوم الإسلامية ، جامعة الموصل ، مج ٦ ، العدد ٢/ ١٢ ، ٢٠١٢م) .

١٩/ القريشي ، عائدة مخلف ، دور التربية في تنمية مفهوم التسامح والتعايش السلمي ، (مجلة العلوم النفسية، تصدر عن مركز البحوث النفسية ، بغداد ، العدد ٢٧ ، ٢٠١٨ م) .

رابعاً : الانترنت

20/ https://www.almaany.com/ar/dict/arar/%D9%83%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%8A%D8%A9/ .

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

اثر الترميز الموجه في تداخل المعلومات لدى طلبة الجامعة

الغرض من البحث (للترقية)

أ.د. غالب محمد رشيد / الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية

م.م. عقيل كريم علي / مديرية تربية صلاح الدين / قسم تربية بلد

المستخلص :

استهدف البحث معرفة اثر الترميز الموجه في تداخل المعلومات لدى طلبة الجامعة ، بلغ عدد أفراد العينة (٤٠) طالبة وطالبة مناصفة اختارهم الباحثان بالطريقة العشوائية البسيطة من المرحلة الرابعة في قسم الارشاد النفسي والتوجيه التربوي في كلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية ، وقام الباحثان باجراء تجربتين عن طريق مجموعتين تجريبيتين وضابطتين ، التجربة الاولى قبل تقديم الترميز الموجه ، والثانية بعد تقديم الترميز الموجه للمجموعتين التجريبيتين ، التجريبية الاولى تتعلق بالتداخل القبلي ، والتجريبية الثانية تتعلق بالتداخل البعدي ، اعد الباحثان قائمتين للكلمات تحتوي كل قائمة منهما على (٣٠) من المسميات المختلفة التي شملت حيوانات ونباتات واثاث منزلي ومصطلحات علمية ، اظهرت نتائج التجربتين ان لا فرق بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين قبل تقديم الترميز الموجه في كلا النوعين من التداخل القبلي والبعدي ، كما اظهرت النتائج ان هناك فروق دالة احصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين اللتان زودتا بترميز موجه قياسا بالمجموعتين الضابطتين في كلا النوعين من التداخل القبلي والبعدي ، مما يعني ان الترميز الموجه اثر في التداخل بنوعيه بمستوى دلالة احصائية ، واظهرت النتائج ايضا ان لا فرق ذي دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الاولى للتداخل القبلي والمجموعة التجريبية الثانية للتداخل البعدي في تداخل المعلومات بعد تقديم الترميز الموجه ، وان لا فرق ايضا بين المجموعة الضابطة للتداخل القبلي والمجموعة الضابطة للتداخل البعدي في تداخل المعلومات بعد تقديم الترميز الموجه للمجموعتين التجريبيتين لكلا النوعين من التداخل القبلي والبعدي . مما يعني ان الترميز الموجه اثر في كلا المجموعتين التجريبيتين قياسا بالمجموعتين الضابطتين اللتان لم تتلقيا اي ترميز موجه .

الكلمات المفتاحية : (الترميز الموجة – تداخل المعلومات – علم النفس – الذاكرة)

The effect of directed coding on the information interference among university students

Prof. Dr. Ghalib Muhammad Rashid / Al-Mustansiriya University / College of Basic Education

M. AKEEl Kareem Ali / Salah Al-Din Education Directorate / Balad Education Department.

Abstract:

The research aimed to know the effect of directed coding on the interference of information among university students. The number of the sample reached (40) male and female students equally, chosen by the researchers in a simple random way from the fourth stage in the Department of Psychological Counseling and Educational Guidance in the College of Basic Education at Al-Mustansiriya University, The researchers conducted two experiments on Through two experimental and control groups, the first experiment before introducing the directed coding, and the second after providing the directed coding for the two experimental groups, the first experimental one related to the pre-interference, and the second experiment related to the post-interference. The results of the two experiments showed that there was no difference between the experimental and control groups before the introduction of directed coding in both types of pre and post interference, The results also showed that there were statistically significant differences in favor of the two experimental groups that were provided with directed coding compared to the two control groups in both types of Before and after interference, which means that the coding results showed that there was no statistically significant difference between the first experimental group for the pre-interference and the second experimental group for the dimensional interference in the interference of information after presenting the directed coding, and that there was also no difference between the control group for the pre-interference and the control group for the post-interference. In the information interference after presenting the directed coding to the two experimental groups for both types of pre and post interference. Which means that directed coding had an effect in both experimental groups compared to the two control groups that did not receive any directed coding. **Keywords: (Coding - Information interference – Psychology - Memory)**

مشكلة البحث :

تعد عملية تداخل المعلومات في الذاكرة من أهم معيقات عملية التذكر والتي بدورها تؤثر سلبا على عملية التعلم برمتها ، إذ أن المعلومات التي يتعلمها الطلبة في المدارس من أدنى مستوى في المراحل الدراسية الأولية وحتى المستوى الجامعي تحتاج إلى تعلم صحيح أولا ، وهذا يعتمد على طرائق التعلم المعتادة والمتعارف عليها ، وقدرة تذكر تلك المعلومات كما يجب ثانيا ، ولكن بسبب تشابه المعلومات المتعلمة وبفواصل زمنية قريبة يؤدي إلى الإخفاق أحيانا في عملية تذكر تلك المعلومات بسبب تداخل المعلومات سابقة مع المعلومات اللاحقة التي تعلمها الطالب، فإما أن تؤثر المعلومات السابقة المخزونة في مخازن الذاكرة في تذكر المعلومات الجديدة

أو تؤثر المعلومات الجديدة في تذكر المعلومات السابقة ، وفي كلتي الحالتين يحدث لبس وإخفاق في تذكر المعلومات المطلوبة ،

وقد أشارت عديد من الدراسات السابقة إلى هذه السلبية في هذين النوعين من التداخل لاسيما الدراسات في نظرية تداخل المعلومات (Information Interference theory) أو نظرية معالجة المعلومات المعرفية (Information process theory) ، كما أظهرته نتائج دراسات (Peterson, & others 2002) و دراسة (Castro & Ortega 2002) ودراسة (Kane & Randall 2000) إذ أشارت نتائج تلك الدراسات إلى وجود هذه الحقيقة وأثرها في خزن المعلومات في مخازن الذاكرة الطويلة المدى بشكل مشوه أو فيه لبس وعدم وضوح ، وبالتالي تأثر عملية الاسترجاع لتلك المعلومات عند الحاجة لها بشكل مشوه وغير دقيق وفيه خلط كبير ، لذا فان تلك الدراسات اقترحت بعض الأساليب والطرائق التي يمكن عن طريقها تخفيف الآثار السلبية لهذا التداخل الحاصل ، بل وحاولت بعض منها المقارنة بين نوعي التداخل وبيان أيهما أكثر ضررا في عملية التعلم من الآخر . (Edwards,2010 :p110)

ورغم من التباين في نتائج الدراسات السابقة في تحديد أضرار هذا التداخل مع الإقرار بوجوده ومحاولة اقتراح وسائل للتخفيف منه ، فإنها عملت جميعا تحت إطار نظرية تداخل المعلومات وكيفية يمكن التغلب على هذا التداخل ، ومنها استعمال أساليب تلميحية (Cues) ممكن ان تساعد في حفظ المعلومات ومن ثم استرجاعها الاسترجاع الصحيح مثل دراسة (Van Dyke 2011) ، ودراسات أخرى استعملت أساليب تنظيم المعلومات وخزنها وفقا لهذا التنظيم في مخازن الذاكرة مثل دراسة (Anderson 2013) أو استعمال أساليب تلميحية مختلفة مثل الخطوط والكلمات والترقيم وغيرها كثير كدراسة (Watanable 2013) ، وقد حققت نجاحات مختلفة في نتائج هذه استعمال مثل هذه الأساليب التلميحية أو الترميزية المختلفة . (Watanable ,2013 : p256) (Anderson,2013 :p415-447) (van Dyke ,2011 :pp 247-263) .

إلا أن الدراسة الحالية هي محاولة تضاف إلى محاولات أخرى مختلفة لخفض آثار التداخل في المعلومات السلبي سواء التداخل القبلي (Proactive interference) أو البعدي (Interactive interference) في موضوع تعليمي واحد لبيان الفرق فيما إذا وجد بينهما أولا ، ومحاولة الخفض من تأثرهم السلبي ثانيا وذلك عن طريق استعمال أسلوب ترميزي واختبار مدى تأثيره في خفض هذا التداخل في المعلومات، وبالتالي هي محاولة للمساهمة في إيجاد طرائق ترميزية مناسبة لكل مادة دراسية يدرسها الطلبة وبما يتناسب مع طبيعة تلك المادة ، وهو ما تسعى الدراسة الحالية لمعرفته عن طريق إثارة سؤال مفاده : هل

للترميز الموجه أثرا في خفض تداخل المعلومات لدى الطلبة ؟ فضلا عن المقارنة في اثر الترميز الموجه في التداخلين أو نوعي التداخل القبلي والبعدي .

أهمية البحث :

تعد مشكلة وجود معيقات تعيق من عملية التذكر وتؤثر سلبا على عمليات التعالم فيما بعد من المشكلات التي حضيت باهتمام خاص من قبل الباحثين في العلوم التربوية والنفسية عامة ، وميدان الذاكرة والتعلم خاصة ، وكانت الأهداف العامة لهذا الاهتمام تتمركز حول إيجاد أساليب وطرائق يمكن لها أن تحد من الآثار السلبية التي تؤثر على الذاكرة أو التعلم ، وكانت مشكلة تداخل المعلومات السابقة التي تعلمها الفرد أو الطالب مع المعلومات الجديدة التي تعلمها فيما بعد جزءا من هذا الاهتمام الكبير ، وذلك لأسباب عديدة من أهمها التشابه بين المعلومات السابقة و اللاحقة أو حدوث خلط والتباس في من هي المعلومة المناسبة المطلوب استرجاعها عند الحاجة لها ، ولذلك أيضا فان البحوث العلمية انصبت في بيان أسباب الإخفاق في تذكر المعلومة الصحيحة على الرغم من أنها مخزونة في مخازن الذاكرة وحدث تعلم حقيقي لها ، ومن ثم اقتراح الأساليب والطرائق المناسبة للتغلب على هذه الآثار السلبية لهذا الإخفاق أو الحد من آثاره إلى أدنى مستوى ممكن لاسيما على المدى البعيد ، لان عملية التعلم مستمرة طالما الإنسان يتعلم بشكل يومي ، ومن المفترض أيضا أن عملية خزن هذه المعلومات في مخازن الذاكرة الطويلة المدى مرافقة ومستمرة طالما مستمرة عملية التعلم هذه .

إن عمليات الذاكرة تنقسم إلى ثلاث أقسام رئيسية ، فهناك الترميز ، وهو عملية تسجيل المعلومات المختلفة التي تمر على الفرد في حياته اليومية وتحويلها إلى رموز أو شفرات قبل خزنها كي تساهم أو تساعد أو تعين في عملية استرجاع تلك المعلومات مرة أخرى ، وهناك القسم الثاني والذي يشمل تخزين هذه المعلومات المرمزة حسب ترميزاتها وتصنيفاتها في مخازن الدماغ بدأ من مخازن الذاكرة القصيرة المدى وانتهاءا بمخازن الذاكرة الطويلة المدى ، والقسم الأخير هو علمية استرجاع تلك المعلومات مرة أخرى من أماكن تواجدها في مخازن الذاكرة عند الحاجة لها ، وقد لاحظ العلماء العاملون على الذاكرة أن عمليات الذاكرة متسلسلة ، ولا تحدث عملية من هذه العمليات الثلاث إلا إذا توافرت فيها شرائطها ، فمثلا الترميز يحتاج إلى الانتباه ، إي بدون الانتباه لا يحدث الترميز ، وكذلك لا يحدث الخزن بدون عملية الترميز ، وهكذا لا تحدث عملية الاسترجاع بدون عملية الخزن ، فالعملية متسلسلة منطقيا ، وكلما كانت مناسبة جعلت العملية التي تليها مناسبة ، وبالنتيجة فان عمليات الذاكرة وفقا لهذا التسلسل العملياتي ، إذ تعاملت مع إي معلومة يتعلمها الفرد أو الطالب بشكل صحيح ، فإننا نضمن استرجاع المعلومات وتذكرها كما ينبغي أثناء عملية التعلم المستمرة ، وفي جميع المراحل العمرية والدراسية . ومن هنا تأتي أهمية البحوث التي تركز على عملية الترميز كونها أولى عمليات الذاكرة ، إذ أن

ترميز المعلومات قبل خزنها في مخازن الذاكرة له أهمية كبيرة فيما يليه من عمليات ، وذلك لان الترميز الصحيح والمناسب لهذه المعلومات يجعل من عملية خزنها صحيحا ومناسبا أيضا، ومن ثم استرجاعها مرة أخرى ، وبالتالي فان الترميز هذا يساهم بشكل فعال ومناسب عند استرجاع المعلومات أو طلبها مرة ثانية .

أشارت نتائج عدد من الدراسات السابقة إلى أهمية ترميز المعلومات في الاسترجاع عموما ، إذ أن تلك الدراسات بينت أن الترميز المناسب والصحيح أثناء عملية التعلم للمعلومات ساهم وبشكل كبير وبمستوى دلالة إحصائية في استرجاعها فيما بعد مثل دراسات (Ecker, Lewandowsky, & Apai, 2011;) و (Ecker, Lewandowsky, & Tang, 2010) ودراسة (Johnson & Seifert, van Oostendorp 1994;) ودراسة (van Oostendorp,1996) ، بينما أشارت دراسات أخرى وبشكل مختلف إلى أن التشويه أو عدم الوضوح في عملية التعلم وترميز معلوماتها ساهم هو الأخر بشكل معاكس في خفض عملية الاسترجاع بشكل مناسب وصحيح مثل دراسات (Nalcolm,D . Macleod , Jo saunders , 2008) و دراسة (Bjork, E.L., Bjork, R.A., MacLeod, M.D. (2006) ودراسة (Anderson, M.C. (2003).) .

ولكن على الرغم من هذه النتائج التي تسير في اتجاه واحد وهو أن للتداخل في المعلومات آثارا سلبية على عملية التذكر ، فان الدراسات المختلفة التي تناولت أساليب تلميحية مختلفة توصلت إلى أن تلك الأساليب ساهمت في الحد أو الخفض من الآثار السلبية للتداخل في المعلومات المخزونة في مخازن الذاكرة ، من هذه الدراسات دراسة (2014 Chorney & othrs) ودراسة (Kratochwill,., & Stoiber &Shernoff, 2002) ودراسة (Littlestone 1988).

ومن هنا تأتي أهمية البحث الحالي والذي هو محاولة لاستعمال أسلوب ترميزي مناسب للمادة العلمية المستهدفة في البحث الحالي ، لما أشارت إليه الدراسات السابقة من فائدة وأهمية الأساليب الترميزية بشكل عام في حفظ المواد التعليمية المختلفة ، وإمكانية استرجاعها بشكل أفضل عند الحاجة لها مرة أخرى فيما إذا تمت عملية الترميز بشكل مناسب ، وان الدراسة الحالية هي محاولة لمعرفة اثر الترميز الموجه المعد مسبقا في تداخل المعلومات والتي أشارت الدراسات السابقة أيضا إلى إضرارها الكبيرة على عملية الاسترجاع الصحيح للمعلومات المطلوبة ، وهو ما يسعى البحث الحالي إلى معرفته عن طريق التجربة المصممة لذلك .

اهداف البحث :

يستهدف البحث الحالي معرفة اثر الترميز الموجه في التداخل القبلي والبعدي للمعلومات لدى طلبة الجامعة . وذلك عن طريق الفرضيات الآتية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التداخل القبلي .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التداخل البعدي .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد الترميز الموجه في التداخل القبلي .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الترميز الموجه في التداخل البعدي .

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية للتداخل القبلي والمجموعة التجريبية للتداخل البعدي بعد الترميز الموجه .

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة للتداخل القبلي والمجموعة الضابطة للتداخل البعدي بعد الترميز الموجه .

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة الرابعة من قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية الأساسية من الجامعة المستنصرية للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠ ومن كلا الجنسين .

تحديد المصطلحات :

١- الترميز (Coding) :

أ- تعريف (Ashacraft 1989) : هو تمثيل المعلومات الفيزيقية في صورة رموز لتكون أكثر ملائمة للتخزين في الذاكرة (Ashacraft , 1989 p116) .

ب- تعريف (ستيرنبرج ١٩٩٩) : الترميز هو عملية تحول فيها المدخلات الحسية إلى رموز أو صور يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة (الطيب ورشوان، ٢٠٠٦ : ٣٦)

ت-تعريف (الشرقاوي ٢٠٠٣) هي العملية التي تتمثل في تحويل وتغيير شكل المعلومات من حالتها الطبيعية التي تكون عليها حينما تعرض على الفرد إلى مجموعة صور أو رموز ، أي تتحول إلى شفرة لها مدلول خاص يتصل بهذه المعلومات ، وتعد هذه العملية أولى العمليات التي يمارسها الفرد بعد أدراك عناصر المعلومات التي يمارسها الفرد وبعد أدراك عناصر المعلومات التي تعرض عليه أو يتعرض لها في المواقف المختلفة (الشرقاوي ، ٢٠٠٣ : ص ٣٢٠) .

ث–تعريف (أبو علام ٢٠٠٤) عملية ربط المعلومات المدخلة بالمفاهيم والأفكار الموجودة في الذاكرة بحيث يمكن تذكر المعلومات الجديدة بشكل أفضل (أبو علام ٢٠٠٤ : ص ١١٨) .

ج– **التعريف الإجرائي** : الترميز هو ترميز موجه أعده الباحثان لتوجيه أفراد العينة عن محتوى قائمتي الكلمات التي قدمها لهم أثناء إجراء التجربة .

٢– تداخل المعلومات (Information Interference) :

أ– تعريف (Edwards 2010) : وهو التداخل بين الذكريات القديمة واسترجاع الذكريات الجديدة ، أو تأثير الذكريات الجديدة على استرجاع الذكريات القديمة (p204)

ب– تعريف (Baddeley 1999) : هو حالة من التداخل التي تحدث النسيان بسبب تداخل الذكريات فيما بينها فتعطل أو تشوش على بعضها (Baddeley , 1999:p28) .

ت– تعريف (Postman & Keppel , 1977) : التداخل هو تدخّل ذكريات قديمة عند محاولة استرجاع ذكريات أحدث. أو تداخل الذكريات الحديثة عند استرجاع ذكريات قديمة ، ويعد التداخل البعدي أقلّ نوعي التداخل شيوعًا وإشكالًا بالقياس إلى التداخل القبلي. (Postman & Keppel , 1977 : p376)

ث– التعريف الإجرائي : وهو التداخل الذي يحدث بعد تقديم قائمتين من الكلمات يبلغ عديدها في كل قائمة (٣٠) اسما ويوجد تشابه بين المسميات في كلا القائمتين .

٣– **طلبة الجامعة** : وهم الطلبة الذين يدرسون في كليات الجامعة المستنصرية أربع سنين للحصول على شهادة البكالوريوس .

الإطار النظري :

يتضمن هذا الإطار تعريفا للترميز ونظرية الترميز ، وتعريفا للتداخل ونظرية التداخل وكما يأتي:

١– الترميز (Encoding) :

إن معنى الرمز هو كل ما يمثل شيئا أو حدثا ، ويقوم الإنسان عادة بترميز كثير من خبراته باستعمال الكلمات أو الأرقام أو الصور أو الخرائط وغيرها من أساليب شخصية . وقد توصل باحثون إلى بعض الأدلة عن وجود التصور العقلي الذي يكون شكلا مميزا من الترميز في الذاكرة الطويلة المدى ، إلا أن الذاكرة البصرية كانت أفضل من المواد اللفظية الخالصة كما في دراسة (Edcns & McCormick ,2000) أو كما أشارت دراسة (Sadoski & Paivio 2001) إلى أن الافراد يميلون إلى تذكر المعلومات بشكل أفضل حينما تقدم

لهم على شكل صور سمعية وبصرية مع بعض ، كما أشارت دراسة (Jonen & Beizel 2000) إلى تكوين الطلبة للصور البصرية أثناء عملية ترميز المعلومات يساعدهم على التعلم بشكل أسرع وعلى تذكر ما تعلموه بفعالية اكبر (أبو علام ، ٢٠٠٤ : ١٠٤) .

يعد الترميز المرحلة الأولى من مراحل عمليات الذاكرة ، إذ أن انتباه الفرد للمثيرات الحسية المختلفة المحيطة به تقود إلى انتباهه لها ، وكذلك الأمر ينطبق على انتباه الطالب للمواد الدراسية المختلفة التي يتعلمها ، هذا الانتباه للمعلومات المختلفة يقود إلى عملية ترميزها بشكل آلي كي يتم حفظها في مخازن الذاكرة ومن ثم استرجاعها عند الحاجة لها ، لكن لا يمكن ضمان عملية الترميز الصحيحة لأنها مرتبطة بعملية الانتباه التي ربما يشوبها كثير من مسببات عدم الانتباه الصحيح ، وبالتالي الإخفاق في الترميز الصحيح لهذه المعلومات ، مع ذلك لا يعني ترميز المعلومات مجرد عملية وضع المعلومات في مخازن الذاكرة فحسب ، ولكن تعني وضعها في تلك المخازن بصورة معينة للدلالة عليها (سيد ونجيب ، ١٩٨٣: ١٣٢) .

أشارت بعض الدراسات إلى أن الترميز الصوتي ممكن أن يكون نافعا في حفظ المواد اللغوية ، ففي إحدى الدراسات عرضت على المختبرين قائمة من ستة أحرف هي (RLBKSJ) ثم طلب منهم بعد إخفاء الأحرف كتابتها بنفس الترتيب الذي شاهدوه فيها بعد مرور ثانيتين ، مع ذلك أظهرت النتائج أن أخطاء حدثت لدى بعض المختبرين في إبدال مكان الأحرف فيما بينها عن طريق استبدال الحروف بحروف أخرى تشبهها صوتيا ، وأحيانا يستخدم الترميز الصوري في التذكر القصير المدى ، إذ أشارت الدراسات أيضا إلى أن الترميز الصوري يسود في تذكر المواد غير اللفظية مثلما يسود الترميز الصوتي في المواد اللغوية ، وهناك نوع ثالث من الترميز يسمى بالترميز التخيلي إذ إن الترميز الصوري أسهل من تذكرها من المعاني (الغامدي ، ١٩٩٦ : ص ٢٩) .

ووفقا لذلك فان المعلومات التي يتم ترميزها هي الوحيدة التي يمكن استرجاعها فيما بعد ، وقد توضع لهذه المعلومات رمز (Code) على شكل صورة أو تصميم أو كلمات أو أفكار لا معنى لها ، لذا يميز الباحثون بين تلك النماذج من الترميزات ويقسموها إلى ثلاثة أنواع هي :

أ- الترميز السمعي : ويتمثل عناصر المعلومات في الذاكرة على شكل مظهر سمعي يدل عليه سماع اسمه من قبل الفرد .

ب-الترميز الصوري : ويتمثل عناصر المعلومات في الذاكرة عن طريق مظهره البصري الذي يدل عليه .

ت-الترميز الحسي : ويتمثل عناصر المعلومات في الذاكرة عن طريق دلالة المعنى الذي يدل عليه (بن صافية ، ٢٠٠٢ : ٤٨) .

٢– تداخل المعلومات :

تعد نظرية تداخل المعلومات (Interference theory) التي قدمها كل من (Jenkins & Dallenbach) في عام ١٩٢٤م ونتيجة لمجموعة من التجارب اليومية تناولت تتداخل المعلومات في الذاكرة ، كان من نتائجها أن التذكّر بعد فترة من النوم أفضل من التذكّر بعد الفترة نفسها من النشاط. ، فتوصل العالم (McGeoch) في عام ١٩٣٢م ان تحل هذه النظرية محل نظرية اقدم منها تدعى بنظرية (التلف) ، وقد كان يرى هو وتلامذته ان التداخل القبلي اكثر تاثيرا سلبيا من التداخل البعدي عندما يتعلق الامر بالنسيان من حيث الاثر السلبي ، (Hilgard,1987:145) .

ثم قدم العالم (Underwood) دليلا علميا عن طريق عدد من التجارب إلى ان التداخل القبلي اكثر تاثيرا في نسيان المعلومات من التداخل البعدي ، وهو ما يتفق مع وجهة نظر (مكغوتش) من قبل (Neel,1977:98) .

ان التداخل القبلي يعني ان الذكريات القديمة تتداخل مع الذكريات الجديدة عندما يريد الفرد ان يتذكر الذكريات الجديدة ، بينما التداخل البعدي هو تداخل الذكريات الجديدة مع الذكريات القديمة عندما يريد الفرد ان يتذكر الذكريات القديمة ، ورغم ان البحوث والدراسات المتخصصة في هذا المجال اشارت إلى ان التداخل القبلي اقل تاثيرا سلبيا على الذاكرة من التداخل البعدي ، الا ان تلك الدراسات ايضا اشارات إلى ان هناك اثرا سلبيا مؤكدا على الذاكرة من كلا النوعين من التداخل في المعلومات لأن الاسترجاع للمعلومات المخزونة في مخازن الذاكرة بالشكل الصحيح والمناسب في اي حال من الاحوال فيما اذا حصل هذا التداخل .(Edwards,2010:214)

لقد توصلت مختلف الدراسات والبحوث التي اجريت على تداخل المعلومات إلى جملة من الحقائق عن هذا التداخل في الذاكرة ، وسلبيات هذا التداخل ، وقدمت تلك الدراسات ببعض التوصيات المقترحات والمعالجات لمثل هذه الاثار السلبية على الذاكرة ن ومنها دراسة (Keppe 1977: Postman&) التي اظهرت ان التداخل القبلي له علاقة بطبيعة القائمة التي يتم التعرف عليها ، وهذا ما يحدث عندما قام افراد العينة بالاجابة على سؤال عن اصدار احكام عن فيما اذا كانت الكلمات التي شاهدوها في القائمة الثانية كانت موجودة في القائمة الاولى التي عرضت عليهم قبل القائمة الثانية (Keppel & Postman 1977:376) . ودراسة (Underwood,1969) التي توصلت إلى ان كلما كانت الكلمات المقدمة لافراد العينة في قائمتين لتعلمهما فيما بينهما ترابط منطقي واصطلاحي فان هذا الترابط يودي إلى ان يكون تاثير التداخل القبلي اكثر ثاثيرا في الذاكرة (Underwood,1969: 559) ، كما توصل (Wicken 1969) إلى ان التداخل القبلي وجوده ينتهي عندما يكون هناك تغيير في خصائص الكلمات ونوعيتها بين القائمتين ، وبالتالي فان هذا الاختلاف وعدم

التشابه بين كلمات القائمتين يؤدي إلى زيادة المعالجات والعمليات في الذاكرة الطويلة المدى (Wickens & Shearer, 1976: 712) . بينما توصلت دراسة قام بها (Edwards2010) إلى ان تقديم مهارات جديدة فيما بعد تقديم القائمتين والتدريب عليها جعل من الممكن خفظ التداخل القبلي ، عازيا ذلك ان افراد العينة بين تقديم القائمتين توافرت لديهم الفرصة المناسبة لمعرفة كيف ترميز المعلومات الجديدة قبل ادخالها إلى مخازن الذاكرة الطويلة المدى (Edwards, W. H. 2010:302) .

إجراءات البحث :

للقيام بإجراءات البحث اتبع الباحثان الآتي :

١-عينة البحث :

استعمل الباحثان أسلوب العينة العشوائية البسيطة في اختيار عينة بحثهم الحالي (Pimenta& others ,2015 :pp2489) ، وبما أن البحث تجريبي فهو لا يحتاج إلى عينة كبيرة الحجم ، وإنما بما يتناسب مع التجربة وظروف هذه التجربة (خضر ،٢٠١٣)، لذا قام الباحثان باختيار مجموعة من الطلبة في المرحلة الرابعة في قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي في كلية التربية الأساسية وهما شعبتان ، فقاما باختيار (٢٠) طالبا من البنين والبنات بشكل عشوائي من الشعبة الأولى ، وكذلك فعلا مع البنين والبنات في الشعبة الثانية ، وبذلك أصبح افرد العينة الكلي (٤٠) طالبا وطالبة مناصفة من الجنسين ، والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١)

يوضح اختيار عينة البحث

القاعة	الذكور	الإناث	المجموع
الأولى	١٠	١٠	٢٠
الثانية	١٠	١٠	٢٠
العدد الكلي	٢٠	٢٠	٤٠

١- أداة البحث :

قام الباحثان بإعداد قائمتين لمجموعة من المسميات التي تتضمن حيوانات ونباتات وأثاث منزلية ومصطلحات علمية ومصطلحات تربوية نفسية يبلغ عددها في كل قائمة (٣٠) من المسميات المختلفة شملت فاكهة مثل التفاح والموز والبرتقال وغيرها وخضروات مثل الفجر والجرجير و الكرفس وغيرها وبقوليات مثل الفاصوليا والعدس والباقلاء وأثاث منزلية مثل الثلاجة والتلفزيون والغسالة وغيرها ، وحيوانات برية مثل

الأسد والفهد والذئب وغيرها ، وضعت تلك المسميات بشكل عشوائي في القائمتين على ان تحوي كل قائمة (٣٠) اسما منها ، ومثل في القائمة الاخرى ، فاذا كانت في القائمة الاولى (٥) من الحيوانات البرية ، يكون مثلها في القائمة الثانية ، واذا كانت (٥) من البقوليات في القائمة الاولى ، يكون مثلها في القائمة الثانية وهكذا ، وقد اعتمد الباحثان على اسلوب القوائم ، وذلك لان عدد كبير من البحوث والدراسات التي اجريت اشارت إلى ان طريقة القوائم المتشابهة هي من افضل الطرائق في البحث في موضوع تداخل المعلومات بسبب وجود تشابه بين محتوياتها مما يقود إلى التداخل بين القوائم بسبب هذا التشابه عند التذكر أو الاسترجاع ، فيحدث خلط لدى افراد العينة بين المسميات هل هي في القائمة الاولى ام القائمة الثانية (Underwood , 1959:49) .

٢– التصميم التجريبي :

تبنى الباحثان التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة وباختبار بعدي فقط ، اي مجموعة تجريبية واخرى ضابطة لكل نوع من انواع التداخل القبلي والبعدي ، وبذلك فان هناك مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة للتداخل القبلي ، ومثلها مجموعة تجريبية واخرى ضابطة للتداخل البعدي ، واحتوت كل مجموعة من المجموعات على (٢٠) من الطلبة ، (١٠) منهم من الذكور ومثلهم من الاناث في كل مجموعة ، وكان توزيعهم في المجموعات الاربع عشوائيا وقد اخذ الباحثان بالاعتبار عامل النوع عن طريق توزيعهم مناصفة بين الذكور والاناث في كل مجموعة من المجموعات . والجدول (٢) و(٣) و(٤) يوضح التصميم التجريبي

جدول (٢)

يوضح التصميم التجريبي لتجربة تداخل المعلومات قبل الترميز الموجه لافراد العينة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
عرض القائمتين	عرض القائمتين
اختبار بالقائمة الاولى	اختبار بالقائمة الثانية

جدول (٣)

يوضح التصميم التجريبي بعد الترميز الموجه للتداخل القبلي لافراد العينة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
عرض القائمتين	عرض القائمتين
ترميز موجه	بدون ترميز
اختبار تذكر حر	اختبار تذكر حر

جدول (٤)

يوضح التصميم التجريبي للترميز الموجه للتداخل البعدي لافراد العينة

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
عرض القائمتين	عرض القائمتين
ترميز موجه	بدون ترميز
اختبار تذكر حر	اختبار تذكر حر

٣- اجراءات التجربة :

قام الباحثان بتقسيم افراد العينة البالغ عديدهم (٤٠) طالبا وطالبة مناصفته في المجموعات الاربع ، وبذلك فان كل مجموعة تجريبية أو ضابطة يوجد فيها (١٠) من الطلبة ، (٥) منهم ذكور و(٥) اناث ، ثم اختارا احدى المجموعات عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية للتداخل القبلي واختارا مجموعة اخرى عشوائيا لتكون مجموعة ضابطة لها ، وايضا اختاار مجموعة عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية للتداخل البعدي و مجموعة ضابطة لها ، ثم قاما باجراءات التجربة وكما ياتي :

التجربة الاولى : تجربة تداخل المعلومات

اولا – تجربة التداخل القبلي :

١- اختار الباحثان احدى القاعات الهادئة من قاعات القسم وادخل افراد التجربة الاولى جميعهم دفعة واحدة والذين يبلغ عديدهم (٢٠) طالبا وطالبة .

٢- قام الباحثان بعرض مسميات القائمة الاولى عن طريق سبورة عرض مربوطة بجهاز لابتوب ، وقام بعرض المسميات على شكل صور مكتوب بها المسمى بخط عريض وبلون احمر بفواصل زمنية بين صورة والتي تليها (١٠) ثواني حتى نهاية عرض القائمة كاملة .

٣- طلب من افراد العينة استراحة لمدة عشرة دقائق والحديث عن موضوعات جانبية .

٤- بعد مرور عشرة دقائق على عرض القائمة الاولى ، قام الباحثان بعرض القائمة الثانية بالطريقة نفسها في عرض القائمة الاولى ، اي بين مسمى واخر مدة (١٠) ثواني حتى اتمام العرض كاملا .

٥- في اليوم التالي ادخل الباحثان افراد العينة من المجموعة التجريبة ، وطلب منهم كتابة المسميات في القائمة الثانية في ورقة خاصة وزعها عليهم ، كذلك فعل مع افراد المجموعة الضابطة .

٦- قام الباحثان بجمع اجابات المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة الضابطة الاولى . وقام بتصحيحها عن طريق اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة ، وصفر للاجابة الخاطئة .

ثانيا – تجربة التداخل البعدي :

١- ادخل الباحثان افراد التجربة الثانية جميعهم دفعة واحدة إلى القاعة التي اختارها مسبقا والذين يبلغ عديدهم (٢٠) طالبا وطالبة .

٢- قام الباحثان بعرض مسميات القائمة الاولى عن طريق جهاز سبورة عرض مربوطة بجهاز لابتوب ، بين صورة واخرى (١٠) ثواني حتى نهاية عرض القائمة كاملة .

٣- طلب الباحثان من افراد العينة استراحة لمدة عشرة دقائق والحديث عن موضوعات جانبية .

٤- بعد مرور عشرة دقائق على عرض القائمة الاولى ، قام الباحثان بعرض القائمة الثانية بالطريقة نفسها في عرض القائمة الاولى ، اي بين مسمى واخر مدة (١٠) ثواني حتى اتمام العرض كاملا .

٥- في اليوم التالي ادخل الباحثان افراد العينة من المجموعة التجريبة الثانية ، وطلب منهم كتابة المسميات في القائمة الاولى في ورقة خاصة وزعها عليهم ، وكذلك فعل مع افراد المجموعة الضابطة.

٦- قام الباحثان بجمع اجابات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الثانية . وقام بتصحيحها عن طريق اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة ، وصفر للاجابة الخاطئة .

التجربة الثانية : تجربة الترميز الموجه :

بعد مرور ٤٥ يوما على اجراء التجربة الاولى قام الباحثان باجراءات التجربة الثانية والتي تضمنت :

اولا – تجربة الترميز الموجه للتداخل البعدي :

١- قام الباحثان بادخال افراد العينة من المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية إلى القاعة .

٢- قام الباحثان بعرض مسميات القائمة الاولى عن طريق جهاز سبورة عرض مربوطة بجهاز لابتوب ، بين صورة واخرى (١٠) ثواني حتى نهاية عرض القائمة كاملة .

٣- طلب الباحثان من افراد العينة استراحة لمدة عشرة دقائق والحديث عن موضوعات جانبية .

٤- بعد مرور عشرة دقائق على عرض القائمة الاولى ، قام الباحثان بعرض القائمة الثانية بالطريقة نفسها في عرض القائمة الاولى ، اي بين مسمى واخر مدة (١٠) ثواني حتى اتمام العرض كاملا .

٥- في اليوم التالي ادخل الباحثان افراد العينة من المجموعة التجريبة الثانية ، وقاما باعطائهم ترميزا موجها يتضمن اصناف المسميات التي ينتمي اليها كل مجموعة من المسميات في القائمة الاولى ، وهي حيوانات برية ونباتات واثاث منزلية ووسائل نقل ومصطلحات علمية ، وبعد شرح تلك التصنيفات للمسميات في

القائمة الاولى لمدة (٥) دقائق قاما بتوزيع ورقة خاصة على افراد المجموعة التجريبية الثانية لكتابة مسميات القائمة الاولى عليها ، بينما لم يعطي هذا الترميز الموجه لافراد العينة الضابطة الثانية ، وانما بعد مرور مدة زمنية تبلغ (٥) دقائق قاما بتوزيع الاوراق الخاصة لكتابة مسميات القائمة الاولى عليها.

٦- قام الباحثان بجمع اجابات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الثانية . وقام بتصحيحها عن طريق اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة ، وصفر للاجابة الخاطئة .

ثانيا – تجربة الترميز الموجه للتداخل القبلي :

١- قام الباحثان بادخال افراد العينة من المجموعة التجريبية الثانية والضابطة الثانية إلى القاعة .

٢- قام الباحثان بعرض مسميات القائمة الاولى عن طريق جهاز سبورة عرض مربوطة بجهاز لابتوب ، بين صورة واخرى (١٠) ثواني حتى نهاية عرض القائمة كاملة .

٣- طلب الباحثان من افراد العينة استراحة لمدة عشرة دقائق والحديث عن موضوعات جانبية .

٤- بعد مرور عشرة دقائق على عرض القائمة الاولى ، قام الباحثان بعرض القائمة الثانية بالطريقة نفسها في عرض القائمة الاولى ، اي بين مسمى واخر مدة (١٠) ثواني حتى اتمام العرض كاملا .

٥- في اليوم التالي ادخل الباحثان افراد العينة من المجموعة التجريبة الثانية ، وقاما باعطائهم ترميزا موجها يتضمن اصناف المسميات التي ينتمي اليها كل مجموعة من المسميات في القائمة الثانية ، وهي حيوانات برية ونباتات واثاث منزلية ووسائل نقل ومصطلحات علمية ، وبعد شرح تلك التصنيفات للمسميات في القائمة الثانية لمدة (٥) دقائق ، قاما بتوزيع ورقة خاصة على افراد المجموعة التجريبية الثانية لكتابة مسميات القائمة الثانية عليها ، بينما لم يعطي هذا الترميز الموجه لافراد العينة الضابطة الثانية ، وانما بعد مرور مدة زمنية تبلغ (٥) دقائق قاما بتوزيع الاوراق الخاصة لكتابة مسميات القائمة الثانية عليها.

٦- قام الباحثان بجمع اجابات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة الثانية . وقاما بتصحيحها عن طريق اعطاء درجة واحدة للاجابة الصحيحة ، وصفر للاجابة الخاطئة .

الوسائل الإحصائية :

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية الآتية :

١- الأوساط الحسابية للمجموعتين التجريبيتين و المجموعتين الضابطتين في كلا التجربتين .

٢- الانحراف المعياري للمجموعتين التجريبيتين والضابطتين في كلا التجربتين .

٣- التباين للمجموعتين التجريبيتين والضابطتين في كلا التجربتين .

٤- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإجراء المقارنات عن دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين في كلا التجربتين .

نتائج البحث :

بعد ان قام الباحثان بالتحليل الإحصائي لبيانات التجربة ، توصلت نتائج البحث ووفقا لفرضياته إلى ما ياتي :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التداخل القبلي .

قام الباحثان باستخراج الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فكانا (٨,٧٠) و (٨,٢٠) على التوالي وبانحراف معياري قدره (٠،٩٠) للمجموعة التجريبية و (١,٠٧) للضابطة ، و تباين المجموعتين هو (٠,٨١) للتجريبية و (١,١٤) للضابطة ، فكانت القيمة التائية المحسوبة في مستوى دلالة (٠,٠٥) تساوي (١,٠٨) وبمقارنتها بالقيمة الجدولية في مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) كانت القيمة الجدولية تساوي (٢,٢٢) ، وبذلك تكون القيمة المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية. والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥)

يوضح الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للمجموعتين التجريبية والضابطة في التداخل القبلي في مستوى دلالة (٠,٠٥)

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
التجريبية	٨,٧٠	٠,٩٠	٠,٨١	١,٠٨	٢,٢٢
الضابطة	٨,٢٠	١,٠٧	١,١٤		

مما يعني لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التداخل القبلي بين القائمتين المقدمتين لإفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في التداخل البعدي .

كان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨,٥٠) و الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٨,١٠) ، وكان الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية (٥,٠٥) وللضابطة (١,٢٩) بينما التباين للمجموعتين كان

(٥,٠١) و (١,٦٦) على التوالي ، وباستخراج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كانت القيمة التائية هي (٠,١٧) وبمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) كانت القيمة الجدولية تساوي (٢,٢٢) ، وبذلك تكون القيمة المحسوبة اقل من القيمة الجدولية . والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

يوضح الاختبار التائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التداخل البعدي وبمستوى دلالة (٠,٠٥)

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
التجريبية	٨,٥٠	٥,٠٥	٥,٠١	٠,١٧	٢,٢٢
الضابطة	٨,١٠	١,٢٩	١,٦٦		

وهو ما يعني لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التداخل البعدي بين القائمتين المقدمتين لإفراد المجموعتين التجريبية والضابطة .

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بعد الترميز الموجه في التداخل القبلي .

استعمل الباحثان الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لبيان الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الترميز الموجه ، فاشارت النتائج إلى ان متوسط المجموعتين كان للتجريبية (١٨,٤) والضابطة (٧,٤) ، بينما كان الانحراف المعياري للمجموعتين هو (١,٢٦) للتجريبية و (٠,٨٧) للضابطة ، وبتباين مقداره (١,٥٨) للتجريبية و(٠,٧٥) للضابطة ، فكانت نتيجة الاختبار التائي هي (٨,٥٩) وبمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) والبالغة (٢,٢٢) يمكن ملاحظة أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية . والجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧)

يوضح الاختبار التائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الترميز الموجه للتداخل القبلي بمستوى دلالة (٠,٠٥)

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	التائية المحسوبة	التائية الجدولية

التجريبية	١٨,٤	١,٢٦	١,٥٨	٨,٥٩	٢,٢٢
الضابطة	٧,٤	٠,٨٧	٠,٧٥		

مما يعني ان هناك فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التداخل القبلي بين القائمتين المقدمتين لإفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تقديم الترميز الموجه للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة ، ولصالح المجموعة التجريبية .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد الترميز الموجه في التداخل البعدي .

اظهرت نتائج التحقق من هذه الفرضية ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية هو (٢٠,٧٠) والمجموعة الضابطة هو (٨,٦٠) ، وكان الانحراف المعياري لهما (٠,٩٤) للتجريبية و (٠,٦٧) والتباين للتجريبية (٠,٨٨) والضابطة (٠,٤٤) ، وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين تبين ان القيمة المحسوبة هي (١١,٤٥) ، وبمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية في مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) والبالغة (٢,٢٢) يمكن ملاحظة ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية . والجدول (٨) يوضح ذلك

جدول (٨)

يوضح حساب القيمة التائية للمجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في التداخل البعدي بعد الترميز الموجه وبمستوى دلالة (٠,٠٥)

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
التجريبية	٢٠,٧٠	٠,٩٤	٠,٨٨	١١,٤٥	٢,٢٢
الضابطة	٨,٦٠	٠,٦٧	٠,٤٤		

مما يعني ان هناك فرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التداخل البعدي بين القائمتين المقدمتين لافراد المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تقديم الترميز الموجه للمجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة ، ولصالح المجموعة التجريبية .

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية للتداخل القبلي والمجموعة التجريبية للتداخل البعدي بعد الترميز الموجه .

اظهرت النتائج ان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الاولى هو (١٨,٤٠) وللتجريبية الثانية هو (٢٠,٧٠) ، وكان الانحراف المعياري لكليهما هو (١،٢٦) للتجريبية الاولى و (٠,٩٤) للتجريبية الثانية ، وكان تباين المجموعتين هو (١,٥٨) للتجريبية الاولى و (٠,٨٨) للتجريبية الثانية ، وباستعمال الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين بمستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) تبين ان القيمة التائية هي (١,٧٨) ، وبمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية يمكن ملاحظة ان القيمة المحسوبة اصغر من القيمة الجدولية . والجدول (٩) يوضح ذلك

جدول (٩)

يوضح حساب الاختبار التائي بين المجموعتين التجريبيتين للتداخل القبلي والتداخل البعدي بعد الترميز الموجه ومستوى دلالة (٠,٠٥)

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
التجريبية ١	١٨,٤٠	١,٢٦	١,٥٨	١,٧٨	٢,٢٢
التجريبية ٢	٢٠,٧٠	٠,٩٤	٠,٨٨		

وهو ما يعني ان لا فرق بين التداخل القبلي والتداخل البعدي في كلا القائمتين المقدمتين لافراد العينة في المجموعتين التجريبيتين لكلا النوعين من التداخل بعد تقديم الترميز الموجه لهما .

٥– لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة للتداخل القبلي والمجموعة الضابطة للتداخل البعدي بعد الترميز الموجه .

بعد استخراج الوسط الحسابي للمجموعتين الضابطتين ، المجموعة الضابطة التي تتعلق بالتداخل القبلي والمجموعة الضابطة التي تتعلق بالتداخل البعدي واللذان كانا (٧,٤٠) للتداخل القبلي و (٦,٨٠) للتداخل البعدي ، والانحراف المعياري لهما هو (٠,٨٧) و (٠,٦٧) وبتباين مقداره (٠,٤٤) للضابطة الاولى و (٠,٧٥) للضابطة الثانية ، وباستعمال الاختبار التائي بينهما لايجاد الدلالة الاحصائية اظهرت النتائج ان القيمة التائية المحسوبة هي (٠,٨٣) وبمقارنتها بالقيمة التائية الجدولية في مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٩) والبالغة (٢,٢٢) يمكن ملاحظة ان القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية . والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

يوضح حساب الاختبار التائي بين المجموعتين الضابطتين للتداخل القبلي والتداخل البعدي بعد الترميز الموجه بمستوى دلالة (٠,٠٥)

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	التائية المحسوبة	التائية الجدولية
الضابطة ١	٧,٤٠	٠,٨٧	٠,٤٤	٠,٨٣	٢,٢٢
الضابطة ٢	٦,٨٠	٠,٦٧	٠,٧٥		

وهو ما يعني ان لا فرق بين التداخل القبلي والتداخل البعدي في كلا القائمتين المقدمتين لافراد العينة في المجموعتين الضابطتين لكلا النوعين من التداخل بعد تقديم الترميز الموجه للمجموعة التجريبية المتعلقة بالتداخل القبلي والمجموعة التجريبية المتعلقة بالتداخل البعدي .

الاستنتاجات :

ان نتائج اجراء التجربة اظهرت ان التداخل القبلي والبعدي له تاثيرا مباشرا في تذكر كل المجموعات الاربع ، المجموعتين التجريبيتين والمجموعتين الضابطتين قبل تقديم الترميز الموجه لافراد المجموعتين التجريبيتين ، اذ لم تظهر الفروق الاحصائية اي دلالة ، مما يعني ان التداخل سواء اكان قبليا أو بعيدا كان فعالا في كلا النوعين من التجربتين للتداخل القبلي والبعدي ، وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة التي اشارت إلى هذه الاثار السلبية للتداخل في تذكر المعلومات، ومع ان بعض الدراسات اشارت إلى ان التداخل البعدي اكثر تاثيرا من التداخل القبلي ، ولكن بالنتيجة فان الاثنين مؤثران سلبا في التذكر .

كما اظهرت نتائج الفرضيتين الثالثة والرابعة إلى ان الترميز الموجه المستعمل في البحث الحالي كان له تاثيرا فعالا في تذكر المعلومات والخفض من التاثير السلبي للتداخل سواء اكان تداخلا قبليا ام تداخلا بعديا ، وهذا ما اظهرته نتيجة التحليل الاحصائي ونتيجة الاختبار التائي بين المجموعتين التجريبيين للترميز الموجه في كلا النوعين من التداخل مقارنة بالمجموعتين الضابطتين لكلا النوعين من الترميز الموجه للقبلي أو البعدي ، وهذا ما يتفق مع بعض الدراسات الاخرى التي اكدت ان ترميز المعلومات فعلا له تاثير في خزن المعلومات في الدماغ وبالتالي استرجاعها حين الحاجة لها .

وأظهرت نتيجة الفرضيتين الخامسة والسادسة إلى ان الترميز الموجه للتداخل القبلي والبعدي كان مؤثرا وفعالا والدليل لا يوجد فرق ذا دلالة احصائية بين الترميز الموجه للتداخل القبلي والترميز الموجه للتداخل البعدي ، وهي نتيجة تشير إلى ان هذا النوع من الترميز ممكن ان يكون فعالا في خفض اي من نوعي التداخل في المعلومات لدى الطلبة ، اما ما يتعلق بالفرضية المتعلقة بالمجموعتين الضابطتين لكلا النوعين من التداخل ، فبما ان كلاهما لم تتلق ترميزا موجها فقد أظهرت نتيجة التحليل الاحصائي والاختبار التائي بين المجموعتين الضابطتين ان لا فرق بينهما في التذكر ، اي ان كلا النوعين من التداخل اثرا فعلا وبمستوى واحد في تذكر افراد العينة لكلا المجموعتين .

التوصيات :

عن طريق نتائج البحث يمكن الخلوص إلى مجموعة من التوصيات منها :

١- استعمال اساليب الترميز المختلفة في تعليم الطلبة من المراحل الدراسية المختلفة عن كيفية تخزين المعلومات في الذاكرة بشكل صحيح ، وبالتالي تساهم تلك الاساليب في التذكر الصحيح لهذه المعلومات

٢- حث الجهات التربوية والتعليمية على تشجيع الطلبة على استعمال الاساليب المختلفة لترميز المعلومات ومنها تعليمهم اساليب الترميز الموجه في مذاكرة المواد الدراسية المختلفة .

٣- حث الجهات المسئولة عن بناء المناهج الدراسية وابتكار اساليب التدريس على اعتماد الاساليب الترميزية المختلفة في بناء المناهج الدراسية و اثناء تدريس وتعليم الطلبة في المدارس والجامعات المواد الدراسية المختلفة .

المقترحات :

يمكن عن طريق نتائج البحث الحالي اقتراح البحوث المستقبلية الاتية :

١- اجراء دراسة مماثلة تشمل فئات عمرية أو مراحل دراسية مختلفة في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية

٢- اجراء دراسة مماثلة تتناول اساليب اخرى مختلفة من اساليب الترميز الموجه وتطبيقها على طلبة الجامعة .

٣- اجراء دراسة أو بحث يتناول بناء برنامج تعليمي لتعلم الطلبة في الجامعات عن كيفية استعمال مثل هذه البرامج التدريبية وتطبيقها في مذاكرة المواد الدراسية المختلفة .

المصادر العربية :

- ابو علام ، رجاء محمود (٢٠١٢) سايكولوجية الذاكرة واساليب معالجتها ، دار المسيرة للنشر والطباعة ، عمان .
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤) التعلم أسسه وتطبيقاته، عمان: دار المسيرة
- بن صافية ، امال (٢٠٠٢) ، الذاكرة العاملة لدى المصابين بعسر القراءة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ، الجزائر.
- خضر ،احمدابراهيم(٢٠١٣)

ttps://www.alukah.net/web/khedr/0/51829/#ixzz5hwOl0aOh

- الطيب ، عصام علي و رشوان ، ربيع عبد (٢٠٠٦) ، علم النفس المعرفي في الذاكرة وتشفير المعلومات ، عالم الكتب ، القاهرة .
- الشرقاوي، أنور محمد (3002) علم النفس المعرفي المعاصر، ط ٣ ، القاهرة، مكتبة الأنجلو .
- سيد ،محمد و نجيب خالد (١٩٨٣) ، مدخل إلى علم النفس، دار مكروهيل للنشر، مصر .
- الغامدي ، احمد ضيف الله (١٩٩٦) ، الاكتئاب النفسي وعلاقته بالتذكر لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية بالمنطقة الغربية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، كلية التربية ، السعودية .

المصادر الاجنبية :

- Anderson , Michael (2013) , Rethinking interference theory: Executive control and the mechanisms of forgetting, Journal of Memory and Language 49(4).
- -Ashcraft, M.H. (1989): Human Memory and Cognition, London. Scott Foresman and Company.
- Baddeley, A. D., & Logie, R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A.Miyake & P. Shah (Eds.),*Models of working memory*(pp. 28±61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- -Bjork, E.L., Bjork, R.A., MacLeod, M.D. (2006). Types and consequences of forgetting: Intended and unintended. In Nilsson, L-G., Ohta, N. (Eds.), *Memory and society: Psychological perspectives* (pp. 134–158). New York: Psychology Press. Discusses the consequences of forgetting in more detail than the current article.
- -Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., & Apai, J. (2011). Terrorists brought down the plane!—No, actually it was a technical fault: Processing corrections of emotive information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology,* No *64*.
- - Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., & Tang, D. T. W. (2010). Explicit warnings reduce but do not eliminate the continued influence of misinformation. *Memory & Cognition, 38*, 1087–1100
- Edwards, W. H. (2010). *Motor Learning and Control From Theory to Practice*. Belmont, CA: Cengage Learning.

- -Jill Maclaren Chorney & Meghan McMurtry & Christine Chambers & Roger Bakeman (2014) , Developing and Modifying Behavioral Coding Schemes in Pediatric Psychology: A Practical Guide,*Journal of Pediatric Psychology*, Vol 15 ,No1.
- -Johnson, H. M., & Seifert, C. M. (1994). Sources of the continued influence effect: When misinformation in memory affects later inferences. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 20*.
- - Littlestone, N. (1988). Learning quickly when irrelevant attributes: A new linear-threshold algorithm. *Journal of Machine Learning*, 2.
- - Nalcolm,D . Macleod , Jo saunders ,(2008) , Retrieval Inhibition and Memory Distortion: Negative Consequences of an Adaptive Process, Current Directions in Psychological Science Journal , Vol17,No1 .
- - Pimenta FB, Pinho L, Silveira MF, Botelho AC. Factors associated with chronic diseases among the elderly receiving treatment under the Family Health Strategy. Cien Saude Colet. 2015;20

- - Postman, Leo; Keppel, Geoffrey (1 January 1977). "Conditions of cumulative proactive inhibition". *Journal of Experimental Psychology: General*. 106 (4).
- -Shernoff, E. S., Kratochwill, T. R., & Stoiber, K. C. (2002). Evidence-based interventions in school psychology: An illustration of Task Force coding criteria using single-participant research design. *School Psychology Quarterly, 17*(4).
- - Watanable , Tetsuyou (2013) Effect of Visual Cues on Line Drawing Performance, Conference: Proceedings of the 2013 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics.
- - Van Dyke , Julie .(2011), Cue-dependent interference in comprehension, PMC Journal ,65(3).
- - van Oostendorp, H. (1996). Updating situation models derived from newspaper articles. Medienpsychologie,No 8.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

التواصل المعرفي في العملية التربوية للتعليم الاكتروني في المدارس

المتوسطة و الاعدادية لمحافظة البصرة نماذج منها

الاستاذ المساعد : اسعد عبد الرضا حسين

الغرض من البحث هو المشاركة في المؤتمر لما له من اهمية في تطوير العمل التربوي في محافظة البصرة و بخصوص محور التعليم الالكتروني هو بحث غير مستل .

ملخص البحث :

يعد التعليم الاكتروني احد اهم الوسائل الحديثة التي فرضت نفسها كبيديل في تواصل المعرفي للتعليم التربوي بعد الضروف التي شهدها العالم قبل الجائح و بشكل ملح اثنائها . حتى اصبح في البلدان المتقدمة التي اعتادة على مثل هذا النوع من التعليم منافسا للتعليم التقليدي متخطيا اياه بمراحل عديدة . وهذا ما سهل عملية التواصل المعرفي للعملية التربيوية من خلال ربط الحلقات المتباعدة لاقطاب المعادلة في العملية التربوية من ، مؤسسات تربوية ، و كادر تدريسي ، و طلبة . لما يقدمه من سهولة في ايصال المعلومات معززا ذلك في رفع المهارت و الطرق التدريسية قادرة على تلبية الاحتياجات و الرغبات الملحة و المتعلقة في العملية التربوية . دافعا الطالب نحو تنمية مواهبة الفكرية و الارتقاء بمستواه العلمي وصولا لتحقيق بيئة تعليمية مرنة . وقد تكون البحث من فصلين احتوى الفصل الاول على مشكلة البحث و اهمية البحث و حدود البحث و تحديد المصطلحات ، ثم المبحث الاول بعنوان ، مفهوم العملية التواصلية و مكوناتها ، اما المبحث الثاني قفد تكون من عنوانين اولا التواصل في العملية التربوية ، و الثاني هو التواصل في العملية التربوية للتعليم الاكتروني في محافضة البصرة .اما الفصل الثاني فقد احتوى

اجراءات البحث الذي اعتمد على طريقة طرح الاسئلة الكادر التدريسي من خلال استبيان و من ثم التحليل الاحصائي للاستبيان واحتاسب قيمة الوسط الحسابي معتمدا في ذلك على استبيان المقياس الرتبي (ordinal) بعدها النتائج ثم الاستنتاجات ، واخيرا قائمة المصادر .

الكلمات المفتاحية :التواصل المعرفي .العملية التربوية .التعليم الالكتروني .

Knowledge communication in the educational process of e-learning in middle and middle schools in Basra Governorate, examples of them

Assistant Professor : Asaad Abdel Reda Hussein

Research Summary:

E-learning is one of the most important modern means that has imposed itself as an alternative in communicating the knowledge of educational education after the circumstances that the world witnessed before and urgently during the pandemic. Even in developed countries that are accustomed to this type of education, it has become a competitor to traditional education, bypassing it by many stages. This is what facilitated the process of cognitive communication of the educational process by linking the divergent rings of the poles of the equation in the educational process, including educational institutions, teaching staff, and students. Because it provides ease in communicating information, enhancing it in raising the skills and teaching methods capable of meeting the urgent needs and desires related to the educational process. Motivating the student to develop his intellectual talents and raise his scientific level in order to achieve a flexible learning environment. The research consisted of two chapters, the first chapter contained the research problem, the importance of the research,

the limits of the research and defining terminology, then the first topic entitled, the concept of the communicative process and ire and then the statistical analysis of the questionnaire and calculating the value of the its components. The educational process of e-learning in the province of Basra. As for the second chapter, it contained the research procedures that depended on the method of asking questions by the teaching staff through a questionna arithmetic mean based on the ordinal scale questionnaire, then the results and then the conclusions Finally, a list of sources.

key words : knowledge communication : The educational process : E-Learning

الفصل الاول

المبحث الاول

مشكلة البحث و الحاجة اليه :

يعد التعليم الالكتروني احد اهم وسائل التواصل المعرفي للتعليم التربوي في الوقت الحاضر ، لما يمتلك من مقومات فاعلة ، قادرة على ان تحل محل التعليم التقليدي . فهو يوفر الحاجة الحقيقية للعملية التربوية بين المعلم و الطالب ، من خلال تقديم المعلومات بشكل اكثر ملائمة لهما و بصورة فردية تماشيا مع الظروف التي يمر بها البلد و التي فرضتها الجائحة . من ناحية اخرى يعتبر التعليم التربوي الالكتروني من الوسائل الحديثة التي سارت عليها الدول المتقدمة قبل هذه الجائحة ، نتيجة للتطور الحاصل لهذا المجال وفقا لتطور ادوات هذا النوع من التواصل الالكتروني و البرامج الالكترونية التي سهلت عملية التواصل التربوي المعرفي وايصال المعلومات بربط الحلقات المتباعدة للعملية التربوية ، وهذا

ما ساعدة على ان تكون عميلة الانتقال لهذا المجال في هذه الدول من التعليم التقليدي الى التعليم الالكتروني خلا فترة الجائحة عملية سهلة وسلسة . باعتبار ان اقطاب العملية التربوية في التعليم الالكتروني ، من من كوادر تدريسية و طلبة و مؤسسات تربوية ، قد اعتادوا على مثل هذا النوع من التعليم كرافد من روافد التعليم التقيدي و الذي قد يتفوق عليه .

وهو بما يقد للطلب من معلومات و معارف لا يمكن للتعليم التقليدي ان يحققها من استخدام للمهارات و طرق التدريس القادرة على ان تشبع الاحتياجات و الرغبات في العملية التربوية و دفع الطالب نحو تنمية مواهبه و الارتقاء بمستواه العلمي و بقدراته و مهاراته العلمية . اضافة الى تطوير شخصيتهكفرد من افراد المجتمع ، قادر على التفاصل مع الاخرين وصولا لتحقيق بيئة تعليمية مرنة ، ابتداء من اعداد كادر تدريسي متمكن من استخدام طرق تدريسية حديثة تعتمد على مصادر مختلفة للمعلومات و ربطها في العملية التربوية عن طريق وسائل التعليم الالكتروني قائمة على اسس التعليم التقليدي . من مؤسساتن تربوية و وهيئة تدريسية و طلبة و التالي تلبية الحاجة الملحة بعد هذه الجائحة و مواكبة تطورات و مستجدات العصر و نشر ثقافة و تقنية التعليم الالكتروني القائمة على اساس التواصل المعرفي . ونظرا لوجود مشاكل صاحبة هذا نوع من التعليم في العراق عامة و البصرة على وجه الخصوص بعد الاعتماد عليه بدلا من التعليم التقليدي حاول الباحث تسليط الضوء على هذه المشاكل محاولا التعرف على مدى ما حققه التعليم عن بعد في خلق عملية تربوية قائمة على التواصل المعرفي و ايصال المعلومات بعد اكتمال وتحقق معادلة هذه العملية التربوية من مرسل و رسالة و مستقبل و من هنا صاغ الباحث سؤاله ((التواصل المعرفي في العملية التربوية للتعليم الالكتروني في المدارس المتوسطة و الاعدادية لمحافظة البصرة نماذج منها)) .

اهمية البحث :

١- يسعى البحث الى تسليط الضوء على العملية التواصلية في الميادن التربوية للتعليم الالكتروني .

٢- يقدم البحث دراسة للسادة المعنين بهذا المجال للاستفادة منها في تشخيص المعوقات لهذا النوع من التعليم و تجاوزها في المسقبل القريب .

اهداف البحث :

يهدف البحث للكشف عن التواصل المعرفي للتعليم الالكتروني للمدارس المتوسطة و الاعدادية لمحافضة البصرة .

حدود البصرة :

١- الحدود الزمانية : العام الدراسي ٢٠٢١ – ٢٠٢٢ .

٢- الحدود المكانية : محافظة البصرة المدارس المتوسطة و الاعدادية.

٣- الحدود الموضوعية : التواصل المعرفي للتعليم الالكتروني في المداس المتوسطة والاعدادية لمحافظة البصرة نماذج عشوائية منها .

تحديد المصطلحات :

التعريف الاجراءي للتواصل المعرفي : هو عملية انتقال الرسائل ذهابا و ايابا من المدرس الى الطالب و بهدف ايصال الخبرة و المعرفة من خلال تبادل الحوار عبر الصورة الصوتية و الصورة السمعية .

مفهوم العملية التواصلية و مكوناتها :

تعرف عملية التواصل بانها عملية انسانية تقوم بين فردين او اكثر ، يتم من خلالها الوصول الى حالة من التفاهم مع بعضهم البعض . عن طريق تبادل الافكار و المعلومات و المشاعر التي تبا من الطرف الاول و هو المرسل و الطرف الثاني و المستقبل و قد تكو الرسالة بينهما على شكل كتابة او على شكل كلام او قد تكو ايماءات او حركات . و تنقسم الى عدة اقسام منها ، التواصل الاجتماعي بين افراد المجتمع ، و التواصل النفسي او العاطفي بين شخصين او اكثر ، و التواصل التربوي المبني على اسس تربوية غايته التعليم . و تتقوم هذه العملية بخمسة عناصر اساسية هي :

المرسل و المرسل اليه و الرسالة و قنوات الاتصال المستخدمة في الاتصال و الاستجابة او ردود الافعال المتحققة من هذه العملية و قد تاتي الاجابة " بطريقتيا اما الايجابية او السلبية ، فالايجابية تؤكد للمرسل انه يسير وفق الطريق السليم و ان المتلقي يتابعه اعجابا او تاييدا اما ردات الفعل السلبية فهي تلك التي يكون فيها المتلقي غير مؤيد للمرسل ويعبر عنها بالرفض و الانكار و الاعتراض سواء اكان ذلك باللفظ لم بالاتصال الغير لفظي "(١) .

و يعتبر الاتصال من اهم الركائز الاساسية في حياة الفرد في الوقت الحاضر خاصة بعد الخطوات الواسعة التي خطتها و سائل الاتصال الالكتروني الحديثة . حتى اصبحت من الادوات الفاعلة في التطوير و التغير الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي و السياسي . فقد لعبت دورا كبيرا في عملية التنمية على المستوى الذاتي للانسان ، اذ حاولت هذه الوسائل تذليل معوقات المعوقا للعملية التواصلية و السعي الى تحقيق تبادل للمعلومات و المعارف و عدم تاخر ارسالها و استقبالها بالشكل الصحيح لمنع تشوه

معانيها . و محفزتا لان تكون هذه العملية حاضرة في كافة مفاصل الحياة الشخصية للفرد و المجتمع فان من " اهم العمليات الاجماعية ... هي عملية توصيل المعاني اي توصيل الرموز و المعلومات "(٢).

فالفرد عند الاتصال بالاخرين سواء كان مرسلا او مستقبلا يحاول ايصال و تقديم ذاته وشخصيته للاخرين عن طريق رموز و دلالات الرسئل الواصلة لهم او ردود افعال الرسائل العائدة و التي تكون حاملة لافكار تقترب من الموضوعية قدر الامكان . و كل هذه الرموز والدلالات لاتاتي بشكل عفوي و ساذج و انما من خلال موروت و مراجع تقوم على وفق خبرة الفرد و تراكم التجارب السابقة لديه . و التي اكتسبت نتيجة لعوامل و مؤثرات و خصائص شخسيته ، اضافة الى مؤثرات بيئية و اجتماعية و ثقافية سهلت عملية الاتصال الانساني ، ومن هنا فان عملية التواصل المعرفي تكون بمثابة " الألية التي توجد فيها العلاقات الانسانية و تنموعن طريق استعمال الرموز التي تصدر عن العثل "(٣).

لقد كرس الانسان جهده حول تحقيق نظام معرفي يتيح له نقل المغلومات و تبادلها بين افراد المجتمع بشكل سهل وسريع في تعامله اليومي كاسلوب تخاطبي لغوي يمكنه من بناء اواصر و علاقات مشتركة حتى ظهرت العديد من النظريات المهمة بما يخص هذا المجال منها من ركز على المرسل و منها من ركز على الرسالة المرسلة و منها من ركز على المستقبل و منها من ركز على مجمل عناصر العملية التواصلية ، منطلقين في ذلك على الركائز الاساسية لهذه العملية . و التي تبدا وفق الاساس و القاعدة التالية :

من _____ ما يقول _____ كيف _____ لمن _____ ما الاثر

المرسل _____ الرسالة _____ القنات _____ ا لمستقبل _____ الاثر

فالرسالة لايمكن ان تحقق هدفها ما لم تصل الى المستقبل و ما تحدثه من اثر عيله و انعكاسات هذا الاثر على سلوكه الشخصي ، فهو ينطلق من خلال ثنائية المثير و الاستجابة ، وهو يركز " على الوظيفة التاثيرية اي التاثير على المستقبل من اجل تغير سلوكه ايجابيا او سلبيا "(٤). فالمرسل هة الذي يقوم بارسال الرسالة و يكون احد اهم اظراف العملية الاتصالية ثم تاتي مرحلة ارسال الرسالة و التي تكون بمثابة حلقة الوصل ما بين المرسل و المستقبل و التي تكون عادة عن طريق قنوات تواصلية مختلفة هدفها نقل جملة من المعلومات وفقا لاعتبارات اساسية لغرض تحقيق هدفها وهو ما الذي يجب توصيل ، كيف يمكن ايصاله ، من هو المستهدف من الرسالة ، ما هي المناسبة التي يجب ان يعرفها المرسل اتجاه المستقبل . وهنا ياتي دور المستقبل و هو الطرف الثاني في المعادلة الاتصالية الذي يقوم بعملية تحويل الرموز الشفرات التي تتضمنها الرسالة و تفسيرها وفهم معانيها (٥).

المبحث الثاني

اولا : التواصل في العملية التعليمة التربوية .

تعرف العملية التعليمية التربوية بانها عبارة عن نشاط فردي او جماعي يقع ضمن اشراف هيئة تدريسية هدفها اكتساب العلوم و المعارف و التي تتم من خلال عملية التواصل الحاصل بين المرسل او (المدرس) و المسقبل و هو (الطالب)وتربطهم الرسالة وهي المادة العلمية . وهنا يتم تفاعل الحركة الفكرية بين اقطاب العملية التواصلية و تتحقق فواعلها التواصلية من خلال نقل الافكار و تبادل المعلومات وصولا الاهداف المنشودة . فالتواصل كمفهوم يعتمد على امرين مهمين في اكتماله وهو المرسل و المستقبل ، مع اتاحة المجال للمستقبل لاحداث استجابة معينة و اعطاء مساحة من قبل

المرسل (المدرس) للمستقبل (الطالب) في ابداء رايمعين حول مضمون الراسلة لخق علاقة متبادلة بين طرفي المعادلة اذ " يعد التواصل التعليمي الفعال محموعة الرموز و المعاني المتبادلة بين اطراف العملية التعليمة داخل الصف الدراسي ليتعد الى المحيط المدرسي ككل حيث لا بد ان يتسم التواصل التعليمي الفعال بنجاح الاتصال مع الذات من اجل القدرة على التواصل مع الجماعة "(٦).

وتقع على عاتق المدرس عملية تحقيق وانجاح التواصل المعرفي مع الطلبة من اجل خلق جو علمي مهني قادر على تبسيط المعلومات و الخبرات للطلبة و النزول لمستواهم الادراكي مستعينا من ذلك بالتقنيات المتاحة له لجعل المتلقين لهذه المعلومات اشخاص مشاركين بشكل تفاعل ايجابي ، لايقوم على ايصال و تبادل المعلومات فحسب و انما تكون بمثابة حركة مستمرة وفقا لديناميكية الفعل و ردود الفعل.

ان العملية التربوية في جوهرها عبارة عن عملية تواصل ، فعناصر العملية الاتصالية هي نفسها العناصر المحورية المكونة لها فهي تحتوي على مرسل (المدرس) و رسالة (المادة العلمية) و المستقبل (الطالب) . وتتجلى مقدرة المدرس مقدرة المدرس على استيعاب المادة الدراسية و تحويلها الى رموز صوتية او صورية على شكل قوالب من الرسائل الدلالية القادرة على الفهم من قبل الطلبة ، حالها حال اي علاقة تواصل انساني قائمة على التفاعل المتبادل حسب " الأليات التي توجد فيها العلاقة الانسانية و تنمو عنطريق استعمال الرموز التي تصدر عن العقل " (٧) ، فالغرض الاساسي هو التاثير على الطالب معرفيا و تربويا من خلال تحول هذا الاثر المعرفي الى المجتمع و تحريك عجلة التطور العلمي و الاجتماعي .

ان من مهام المدرس الاساسية هو تحديد هدفه الدقيق من الرسالة التعليمية مع التمكن التام لمضمونها مع القدرة على فهم و تحليل خصائص المتعلمين ، ويعد اهم هذه الاهداف مع التركيز على تماثل الافكار و حث الطلبة على الحوار و توليد الافكار وصولا لتحقيق النشيط الذهني و المعرفي لديهم ، وذلك عن طريق السؤال و الجواب مثلا كذلك بفتح المجال امام الطلبة في حرية المناقشة كاسلوب تدريسي قائم على الحوار و توليد الافكار وهي بالنتيجة تقود الطلبة نحو الوصول الى الحقائق بانفسهم . (٨)

اما المستقبل و هم الطلبة فهم الذين يتلقون الرسالة اي المادة العلمية المشفرة و عليهم تحليها و تفسيرها و استيعابها و من ثم اصدار دلالة على فهم هذه الرسالة و انها قد وصلت لهم ، مع الاخذ بنظر الاعتبار بان المرسل قد تعرف على خصائص الطلبة بصورة عامة مع توفر عنصر الخبرة المشتركة بين المدرس و الطالب في كيفية التعامل مع الرسالة و اتاحة الفرصة لمشاركتهم في محمل العملية التعليمية لزيادة الدافعية لديهم نحو تحقيق الاهداف التربوية " التي من اجلها وضعت مادة معينة في مرحلة من مراحل التعليم و النهج الخاص بهذه المادة وما يتضمنهمن ميادين مختلفة و الطريقة التي يعد بها المعلم خبراته ليسرها للتلاميذ حيث يتفاعلون بها و يكسبون منها المهارات "(٩).

اما الرسالة فتكون بمثابة القلب النابض للعملية التواصلية في التعليم التربوي ، فهي حلقة الوصل بين المدرس و الطلبة فلا يتم اي اتصال معرفي من دون تحققهاو هي عبارة عن " مجموعة من المعارف و المهارات و الوسائل التكنولوجية التي نشات من معطيات العلوم التربوية و النفسية الاساسية " (١٠) . وتحمل في طياتها الدقة و الصحة من الناحية العلمية كما يجب ان تكون واضحة وسهلة الفهم على الطال بو خالية من عناصر التشويش .

كما تحتوي العملية التواصلية التربوية على قنوات ووسائل اتصال وهي ادوات ترميز الرسالة التعليمية التي تنقل بيانات و مواقف التواصل المعرفي الهدف الرئيسي من الاتصال و هو التعليم . وتحتوي على مكونات و وسائل الاتصال على مادة علمية و مواد تعليمية ، فالمادة العلمية هي جزء من المواد التعليمية و هي المحتوى الدرسي و الذي قد يكون على شكل كتاب او قرص CD وهنا تتحول المادة العلمية الى مادة تعليمية و تساعد على توسيع مدركات الطلبة " فان النجاح في العلم ... يعطي الجيل القادم فرصا اعظم لمضاعفة الانجازات العلمية مما يؤدي في النهاية الى التقدم "(١١) في المسيرة العلمية للبلد .

و تحتوي عملية الاتصال في التعليم التربوي ايضا على عنصر التنغذية الراجعة او الاستجابة الصادرة من الطلبة وهو سلوك يصدره الطالب نحو ما تم تلقيه من معلومات و مهارات و. ز التي تساعد على الكشف عن كفاءة عملية الاتصال التعليمي وعلى المدرس الاهتمام بهذه الاستجابة بقدر الاهتمام بالرسالة، فقد يستجيب الطالب لجزء من الرسالة (المادة الدراسية) و هنا عليه تحديد المشكلات التي ادت الى ذلك و العمل على علاجها .وصولا الى المرحلة الاخيرة من الاتصال في التعليم التربوي و هو التاثير او تحقيق الهدف المنشود وهو الفائدة التعليمية عند الطالب . فمن دون تحقيق هذا الهدف الاستراتيجي في عملية الاتصال التربوي سوف تضيع كل الجهود المبذولة لكل مناحي العملية التربوية لان " كل شقاء او سعادة انسانية يقوم كل منهما على فهم افضل لقضية التعليم "(١٢).اذ ان أي خلل في عملية التواصل التربوي يكون الاتصال غير مجدي في العملية التربوية و يترتب على ذلك هدر للوقت و الجهد.

ثانيا : التواصل المعرفي للعملية التربوية للتعليم الالكتروني في محافظة البصرة .

يعد التعليم الالكتروني وسيلة مهمة للتعليم التربوي وذلك من خلال استخدام وسائل الاتصال الحديثة من حواسيب وشبكة الانترنت و المكتبات الالكترونية واجهزة الاتصال الشخصية الاخرى بما توفره من برامج تعليمة .

وفي العراق بشكل عام و البصرة على وجه الخصوص فرض التعليم الالكتروني بشكل طارئ و مفاجئ و من دون أي مقدمات لهذا النوع من التعليم بحيث اصبح الوجه الاخر و المعوض عن التعليم التقليدي . وذلك بسبب ما تعرض له البلد من ظروف صحية اثناء الجائحة ، وان كان متدولا قبلها على مستوى بسيط اقتصر على ايصال بعض المعلومات و التبليغات الخاصة باولياء الامور حول ابنائهم الطلبة مع ادارات المدارس . و لم يكن اداة اساسية في العملية التواصلية التربوية ، و بعد ان اصبح الوسيلة الاولى في التعويض عن التعليم الالكتروني ظهرت الصعوبات و المشاكل لهذه العملية التواصلية. فقد صاحبها الكثير من الالمعوقات و الاشكالات وذلك بسبب الانتقال السريع و الغير مبرمج لمثل هذا النوع من التعليم ، و عزز تلك الاشكالات وهو التخبط في اتخاذ القرارات الغير مدروسة من قبل المؤسسات التربوية مما انعكس سلبا على مجمل العملية التواصلية بدءا من المدرسين و الرسالة أي المادة العلمية وصولا الى الطلبة " ان تكنولوجيا الاتصال و الاعلام يمكن لها زيادة التعليم عندما تكون ذات نوعية جيدة و عندما يكون هناك انسجام جيد بين ادوات الطائق و الاهداف . و هو الامر الذي يعني ان التكنولوجيا وحدها لا يمكن ان تخلق تقدم العملية التعليمية " (١٣).

وذلك بسبب وجود فجوة بين الطموح المشروع و قدرة هذا النوع من التعليم على تلبية ذلك الطموح.

و يرجع ذلك الى عدة اسباب منها عدم وضوح الرؤية في الانظمة و الطرق و الاساليب المتبعة في التعليم الالكتروني ، و عدم وجود بنية تحتية من التربويين المتخصصين بطرائق التدريس الالكتروني و علم النفس في مجال التعليم الالكتروني كذلك عدم خبرة الطلبة في التعمل مع هذا النوع من التعليم ناهيك عن الامور الوجستية الاخرى التي صاحبة هذا التحول .

ما اسفر عنه الاطار النظري

١– التعليم الالكتوني وسيلة مهمة من وسائل التعليم التربوي و رافد مهم من روافد التعليم التقليدي .

٢– التعليم الالكتروني وسيلة من وسائل التواصل المعرفي كونه يحتوي على عناصر العملية التواصلية من مرسل و رسالة و مستقبل .

٣– هناك برامج الالكترونية فيها من الاخصائص الفنية و التربية التي تلبي حاجات عناصر العملية التروصلية و القادرة للتعويض عن لتعليم التقليدي اذا احسن استخدامها من قبل هذه العناصر .

٤– يعطي التواصل في التعليم الالكتروني مساحة واسعة في عملية التواصل المعرفي بين المدرس و الطلبة بطريقة سهلة سلسة و سريعة .

٥– على وفق التطور التكونولوجي في وسائل التواصل للتعليم الالكتروني في العملية التواصلية استطاع هذا النوع من التعليم ان ينافس التعليم التقليدي و يجارية في الوقت الحاضر ناهيك عن القفزات التي ستتخل هذا المجال في المستقبل على المستوى المتوسط و البعيد ، حتى انه يعد مقياسا لتطور الدول المتطورة .

٦- اتخذت الدول المتقدمة هذا النوع من التعليم اداة فاعلة ابان الجائحة و قد ساعدها في تخطي هذه الفترة التي شلت بها جمع مفاصل الحياة تقريبا الا عملية التواصل التربوي و الاعلامي .

٧- ساعد التواصل التربوي الالكتروني الطلبة على اتاحتة الفرصة امامهم في ان يكون هناك تغذية راجعة الى المدرس مما ساعد على زيادة التفاعل بين اقطاب العملية التواصلية التربوية المدرس و الطالب مما ادا الى زيادة اكتساب المعلومات والمهارات .

٨- ان اهم عنصر من عناصر التواصل المعرفي للعملية التربوية للتعليم الالكتروني هو المرسل او المدرس فمندونه لا تتم المعلية التواصلي التربوية في هذا النوع من التعليم فلا تتحق الرسالة أي المادة العلمية و بالتالي لا يوجد تواصل مع المستقبل أي الطلبة .

الفصل الثاني

اجراءات البحث

لقد اعتمدت مديرية التربية في محافظة البصرة اولا على منصة(ادمودو) الالكترونية فكان كل طالب يسجل في هذه المنصة يعطى له رمز (كوود) خاص به و كانت جيدة حسب الاتطلاع الذي اجراه الباحث مع بعض التربويين و مدراء المدارس . و لكن تم تغير هذه المنصة الى منصة اخرى فرضتها مديرية تربية البصرة و هي منصة (نيوتن) و هي منصة جيدة ايضا . و لكن سوء الادارة و التخطيط في اتخاذ القرارات اضعف من دورها التربوي للتعليم الالكتروني . ثم قامت مديرية التربية في البصرة بفتح منصة جديدة والغاء المنصة السابقة واسمتها ب(وحدة التعليم عن بعد) تعمل وفق جداول مشابه للجدول اليومي للدروس المتبعة في المدارس في التعليم التقليدي و لكن اعطت الحرية الكاملة للمدرس في اختيار

البرنامج او التطبيق اللالكتروني في ايصال المادة العلمية للطلبة و هنا حدثت فوضى عارمة لعدم تخصيص مديرية التربية في البصرة لتطبيق يشابه و يقترب من فحوى التعليم التقليدي حيث استخدم الكثير من المدرسين برامج غير معدة اساسا لعملية التواصل التربوي كما تضح من سؤال طرحه الباحث في الاستبيان الذي سيعرض لاحقا . فمنهم من استخدم تطبيق (ZOOM) و اخرون منهم من استخدم تطبيق(FFC) و منهم من استخدم (MEET GOOGLE) و اخرون استخدموا (CLACE ROOM) و منهم استخدم (WHATSAPP) و غيرهم استخدم (TELEGRAM) ولهذا السبب اظعف العملية التواصلية التربوية للتعليم الالكتروني لعدم الاستقرار على برنامج تحدده مديرية التربية يلبي حاجات التعليم الالكتروني و معوضا عن التعليم التقليدي وصولا للهدف المنشود منه . اظف الى ذالك عدم وجود لجان تربوية لمتابعة التعليم الالكتروني ، و كانت معظم القرارات المتحذة من قبل الجهات المختة في مديرية التربية في البصرة هو حث الطلبة وبمساعدة المدرسين على توجه الطلبة نحو التلفزيون التربوي ، و في هذه الحالة لا يوجد أي فائدة من هذه العملية فلا يوجد أي دور للمدرس كون ان اغلب المواد الدراسية و حلولها التي تطرح من قبل التلفزيون التربيوي مو جودة اصلا على (اليوتيوب) و التالي ان الحلول موجودة و جاهزة و لم تتحقق الفائدة العلمية في التواصل المعرفي للتعليم الالكتروني ناهيك على ان نسبة ٨٩% من الطلبة يستخدمون الهاتف المحمول لعملية التواصل مما اثر على سلبا على حاستهم البصرية كما لم يكن هنا وقت محدد لاعطاء المادة الدراسة من قبل المدرس حتى ان بعض المدرسين يرسا لالمادة العلمية للطلبة في وقت متاخر من الليل حتى ان بعضهم يرسلها في الساعة الواحدة ليلا (١٤).

و بغية الحصول على نتائج موضوعية للبحث وذات قيمة علمية حاول الباحث اعداد مجموعة من الاسئلة التي تخص مجال التواصل المعرفي في العملية التربوية للتعليم الالكتروني ووضعها في ورقة حسب استبيان المقياس الرتبي (ordinal) و عرضها على المدرسين و المدرسات في المدارس المتوسطة و الاعدادية لمحافظة البصرة حيث كانت اختيار عينات البحث هي (المدرس المتوسطة و الاعدادية و الثانوية) ووزعة على مناطق مختلفة من مركز مدينة البصرة و بطريقة عشوائية تشمل مدارس البنيين و البنات . فتكونت ورقة الاستبيان اللاسئلة التي وزعت على مقياس من (٢٣) سؤال بثلاث فقرات مقيدة الاجابة ما عدا السؤال (١٠) فقد كان مفتوح الاجابة و طرحت هذه الاسئلة على اكثر من سبعين مدرس و مدرسة شملت المدارس التالية (ثانوية الروضة العباسية للبنيين، ثانوية المتميزين للبنين ، متوسطة مدينة المدن للبنيين ، متوسطة البحتري للبنيين ،ثانوية الخالصة للبنات ،متوسطة الجبال الشامخة للبنيين ، متوسطة الجبيلة للتعليم الاساسي) ثم قام الباحث بتحليل الإجابات المهمة من هذا الاستبيان و التي تكون النسبتها المؤية مرجحة على اجابة الطرف الثاني من اسئلة الاستبيان فالاجابة ب(نعم) مثلا التي تكون نسبتها المؤية ٥١% فما فوق تحسب و كذالك ايشمل هذا الاحتساب اذا كانت الاجابة ب(كلا) وتهمل اجابة السؤال المتساوية الاطراف او الاجابة صاحبة النسبة المؤية العالية ب(نوعا ما) لغرض الحصول على النتائج الدقيقة من خلال جمع وتحليل الاحصائي للبيانات التي يقدمها أفراد العينة من خلال إجابتهم على هذه الأسئلة و التي اختتارها المدرسون وهي الأكثر من بين الاجابات للسؤال الواحد وصولا الى معلومات دقيقة من خلال نتائج الاستبيان.

فقد تضمن الاستبيان الاسئلة التالية وفقة صيغته التي طرحت على افراد العينة :

يقوم الباحث بطرح الاسئلة على الهيئة التدريسية لاستبيان ارائهم حول التواصل المعرفي في العملية التعليمية التربوية للتعليم الاكتروني اسم المدرس..... اسم المدرسة ..... يرجى الاجابة بعلامة X امام رقم العبارة المطلوبة .

١– هل التعليم الاكتروني قادر على ايصال المعلومات للطلبة افضل من التعليم التقليدي .

٢– هل التعليم الاكتروني يفوق التعليم التقليدي في ايصال المعلومة و التواصل مع الطلبة .

٣– هل ان التعليم الاكتروني اعتادعليه الطلبة و المدرسين في العملية التربوية .

٤– هل ان التواصل مع الطلبة في التعليم الاكتروني اكثر صعوبة من التعليم التقليدي .

٥–هل وصل الطلبة والمدرسين في التعليم الاكتروني الى مرحلة تقبل مثل هذا التواصل العلمي .

٦–هل استطاع المدرس و الطلبة ان يتفاعلوا تواصليا مع التعليم الاكتروني .

٧– هل ان المعوقات في التعليم الالكتروني هي نفس المعوقات في التعليم التقليدي .

٨– هل ان المعوقات في التعليم الاكتروني في التواصل مع الطلبة بسبب الظروف المادية لهم .

٩– هل ان المعوقات في التعليم الاكتروني بسبب عدم وجود برنامج او تطبيق الكتروني محدد .

١٠– افضل البرامج او التطبيقات في تحقيق الفائدة في الايصال و التواصل اذكر البرنامج .

١١– هل ان ضعف ايصال المعلومات للطلبة الكترونيا بسبب عدم وجود خطة مدروسة من قبل مديرية التربية .

١٢– هل و صل الكادر التدريسي الى مرحلة الخبرة في التعامل مع الطلبة في ايصال المعلومات الكترونيا .

١٣– هل اعتاد الطلبة على تقبل ايصال المعلومات و فهمها الكترونيا كما في التعليم التقليدي .

١٤– هل تفضل التعليم الاكتروني في التواصل و الايصال مع الطلبة على التعليم التقليدي .

١٥–هل ان عدم تحقيق التواصل مع الطلبة في التعليم الاكتروني هي لاسباب نفسية بين الطالب والمدرس .

١٦– هل عدم تحقيق التواصل و الايصال في العملية التربوية في التعليم الاكتروني لعدم وجود الجو التربوي المعتاد عليه في المدرسة .

١٧– هل ان وجود خطة مقننة من قبل مديرية التربية قادرة على رفع مستوى التعليم الاكتروني .

١٨–هل يجب ان تكون هناك دورات تطويرية للمدرسين بالتعليم الاكتروني .

١٩– هل يجب ان يكون هناك ارضية من المعلومات لدى الطلبة تسهل عملية تقبل ايصال المعلومات عن طريق التعليم الاكتروني .

٢٠– هل استطاع الطلبة و المدرسين على تقبل هذا النوع من التعليم بعد مرور ثلاث سنوات .

٢١– هل المعوقات في التواصل و الايصال في العملية التربوية مع الطلبية في السنة الاولى في التعليم الاكترون هي نفسها في السنة الثانية و الثالثة .

٢٢– هل ان الايصال و التواصل الحي و المباشر (صورة وصوت)في التعليم الاكتروني

قادر على منافسة التعليم التقليدي .

٢٣– هل تفضل العودة كليا الى التعليم التقليدي و الابتعاد عن التعليم الاكتروني .

و من خلال احتساب النسبة المؤية لاجابة المدرسين في الاستبيان و بعد زيادة نسبة الاجابة عن الاسئلة بما يخص فقرة (نوعا ما) تلغى اجابات الاسئة التالية و هي (٣ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٥ ، ١٧ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢) و اقتصر تحليل الاجابات الصالحة النتبقية .

١– هل التعليم الاكتروني قادر على ايصال المعلومات للطلبة افضل من التعليم التقليدي .

وكانت النسبة المؤية ٦٩ % من اجات المدرسين نعم قادر على ايصال المعلومات.

٢– هل التعليم الاكتروني يفوق التعليم التقليدي في ايصال المعلومة و التواصل مع الطلبة .

وكانت النسبة المؤية للاجابة عليه هي ٩٤% وهي كلا غير قادر .

٤– هل ان التواصل مع الطلبة في التعليم الاكتروني اكثر صعوبة من التعليم التقليدي.

و كانت الاجابة عنه بكلا بنسبة ٨٣% .

١٠– افضل البرامج او التطبيقات في تحقيق الفائدة في الايصال و التواصل اذكر البرنامج .

وهوسؤال مفتوح فكانت الاجابات متنوعة و متباينة في نوع البرناج فهو متروك لمدرس المادة .

١١– هل ان ضعف ايصال المعلومات للطلبة الكترونيا بسبب عدم وجود خطة مدروسة من قبل مديرية التربية.

وكانت الاجابة عنه بنعم بنسبة ٦٨% .

١٤– هل تفضل التعليم الاكتروني في التواصل و الايصال مع الطلبة على التعليم التقليدي .

وكانت الاجابة بكلا حسب النسبة المؤية ٧٥% .

١٥–هل ان عدم تحقيق التواصل مع الطلبة في التعليم الاكتروني هي لاسباب نفسية بين الطالب والمدرس .

وكانت النسبة المؤية عن هذا الجواب ٦٦% كلا .

١٦– هل عدم تحقيق التواصل و الايصال في العملية التربوية في التعليم الاكتروني لعدم وجود الجو التربوي المعتاد عليه في المدرسة .

وكانت النسبة المؤية للاجابة هي ٧٣ % بنعم .

١٨–هل يجب ان تكون هناك دورات تطويرية للمدرسين بالتعليم الاكتروني .

و كانت الاجابة عنه بنعم بنسة ٨٠% .

١٩– هل يجب ان يكون هناك ارضية من المعلومات لدى الطلبة تسهل عملية تقبل ايصال المعلومات عن طريق التعليم الاكتروني.

وكانت الاجابة عنة بسبة ٨٦ % بنعم .

٢٣– هل تفضل العودة كليا الى التعليم التقليدي و الابتعاد عن التعليم الاكتروني .

وكانت الاجابة عنها بسبة ٧٠ % بنعم . ويمكن القول بان هذه الاجاب يعدها الباحث اهم اجابة و ذات قيمة علمية تخص البحث .

نتائج البحث :

١–ان التعليم الالكتروني قادر على تحقيق وايصال المعلومات و انه قد يفوق التعليم الاكتروني ان تم اتخاذ الاجراءات العملية و القرارات الدارية الخاصة به ليجاري التواصل في التعليم التقليدي فهو يحقق التواصل المطلوب بالتواصل في التعليم التقليدي .

٢ _يعد يجو برنامج محدد من قبل مديرية التربية في البصرة من اهم مقومات النجاح لمثل هذا النوع من التعليم اذا ماخذنا بنظر الاعتبار وجود برامج تطويرية للكادر التدريسي لمواكبة التطور الحاصل في مجال التعليم الالكتروني كونه يمثل اهم ركيز من ركائز عملية التعليم التربوي للعملية الاتصالية الالكترونية .

٣– لازال النظام التربوي في البصرة بحاجة وضع خطط مدروسة و ممنهج في رفع المستوى المهني و التربوي التعليمي بما يخص التواصل التربوي للتعليم الالكتروني بحيث يشمل كل قطاعات العملية التربيوية من مؤسسات تربوي و الكادر التدريسي وصولا الطلبة .

٤–ضرورة و ضع برنامج خاص يحدد و قت و مدة و عدد المحاضرات او الدروس التي يجب ايصالها المسقبل أي الطالب كي يتحقق الهدف المنشو د من العملية التواصلية التربوية للتعليم الالكتروني مع الاخذ بنظر الاعتبار التقليل من دور الهاتف الخلوي كاحد اجهزة التواصل لهذا النوع من التعليم لمضاره الصحية و لعدم وجود كافة التقنيات المطلوبة لمثل هذا النوع من التعليم .

٥– ان نظام التعليم الاكتروني المتبع من قبل مديرية تربية البصرة غير قادر على تحقيق التواصل المعرفي التربوي في التعليم الالكتروني فقد اضعف المستوى العلمي لدى طلبة المتوسطة و الاعدادية حيث فضل نسبة كبيرة من المدرسين العودة الى التعليم التقليدي حسب الاستبيان كونه لم يلبي حاجة الرسالة التواصلية للتعليم التربيوي التقليدي .

المصادر :

١- ا.د عبد اللطيف بن دبيان العوفي : المهارات الاساسية في الاتصال و التواصل ، ط٢ (الرياض:دارجامعة الملك سعود للنشر ، ٢٠١٨) ص ٨- ٩.

٢-ايان كيب : النظرية الاجتماعية من بارسونز الى هبرماس ، ترجمو : د. محمد حسين غلوم (الكويت المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب سلسلة عالم المعرفة (٢٤٤)،١٩٩٩)ص٦٣.

٣- د عصام سلمان موسى : المدخل في التصال الجماهيري ،ط ١ (عمان: جامعة اليرموك ،١٩٦٨) ص١٩ .

٤- تاعوينات علي : التواصل في الوسط المدرسي (الجزاءر :المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،٢٠٠٩) ص٢٠. .

٥-ينظر :مليكا افتيش : اتجاهات البحث اللساني ، ترجمة :د.سعد عبدالعزيز مصلوح (القاهرة : طبع الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية ،١٩٩٦) ص ٢٤٨ .

٦- أ. أمال كزيز : التواصل التعليمي الفعال داخل الصف الدراسي و انعكاساته على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة ، مجلة التغير الاجتماعي (الجزائر) العدد السادس ،٢٠١٨ ، ص٣٤٠ .

٧- عصام سلمان موسى :المصدر السابق ، ص٥٥ .

٨- ينظر :محمد جلوب فرحان : دراسات في فلسفة التربية (الموصل : مطبعة التعليم العالي في الموصل ، ١٩٨٩)ص٥٥ .

٩- د. رشيد لبيب ،د. فايز مراد مينا ،د.فيصل هاشم شمس الدين : مجموعة بحوث و مقالات في التربية المجموعة الثانية (القاهرة: دار الثقافة للطباعة و النشر، ١٩٨٦) ص ٥٣.

١٠- د. محمود بسيوني : ميادين التربية الفنية .ط٢ (القاهرة : دار المعرف بمصر ، ١٩٧٠) ص ١٩ – ٢٠ .

١١- د. فؤاد زكريا : التفكير العلمي (الكويت : المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الاداب سلسلة عالم المعرفة (٣)، ١٩٧٨) ص ٥٠.

١٢- د . مصطفى ناصف : د.عطية محمود هنا ، نظريات التعليم (الكويت : المجلس الوطني للثقافة و الفنون والاداب سلسلة عالم المعرفة (٧٠)،١٩٨٣) ص١٢.

١٣- أ.سهام قنيفي : استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية و مدى فاعليتها لدى اللطلبة ، مجلة الرسالة للدراساتو البحوث (الجزائر) المجلد الثاني ، العدد (٦) مارس ، ٢٠١٨ ، ص ٩٠ .

١٤- مقابلة اجراها الباحث مع الست (كوثر طاهر عبيد) مديرة مدرسة (الخالصة) في ادارة المدرسة ذاتها بتاريخ ٢٠٢٢/٢/٣ الساعة الواحدة و النصف ظهرا .

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

القيم التربوية النبوية منطلقا لتطوير الاداء الاستراتيجي في المدراس الثانوية

م د : ثائر هادي رسن راشد العقيلي– وزارة التربية – مديرية تربية البصرة

الغرض من البحث للترقية

الملخص

تشكل القيم النبوية التربوية قيمية استثنائية في بناء اي عملية تربوية في البناء التربوي الاسلامي ومن بين اهم القيم التي تحتاج العودة للقيم النبوية الواقع التربوي في المدارس الثانوية وال>ي وقد تعرض دون شك للعديد من التحديات التي عملت على تحطيم نسيجة التربوي والثقافي في ابرز عمادين في داخل النسيج التربوي هما الاستاذ والطالب ، فكانا محاور بحثنا في محاولة تعزيز القيم لديهما من خلال بيان اهم الصفات التي ينبغي التحلي بهما من خلال العودة للقيم النبوية الشريفة التي بينا مفهوم القيم النبوية ومصادرها ومصاديقها من اجل تعزيز القيم النبوية الصحيحة.

الكلمات المفتاحية: القيم التربوية ، القيم النبوية ، التحديات التربوية ، خصائص القيم ، الدور القيمي ،مصادر القيم .

PROPHETIC EDUCATIONAL VALUES, A SENSE TO UPGRADE STRATEGIC PERFORMANCE IN SECONDARY SCHOOLS

Researcher's Name: Lect.Dr. Thaer Hadi Resen Rashid Al Aqeeli
Ministry of Education
Directorate of Education in Basrah

Abstract

The prophetic educational values form extraordinary values effects on any education process of Islamic Education building; the most important value of which is that it should reactivate and apply the prophetic values in the secondary schools as it is exposed, doubtless, for several challenges destroyed education fabric represented by teacher and student as they are main points of our study attempting to enhance the values in their minds through showing most characteristics shall they have through reactivate prophetic values and

teachings introducing the concept of prophetic values, its sources and substantiations to enhance rightful prophetic values.

Keywords: Educational Values, Prophetic Values, Educational Challenges, Evaluable Role, Evaluation Sources.

المقدمة

يعيش المسلمون في هذه الفترة تحديات فكرية كبيرة ومختلفة خلقت اجواء متعددة المسارات بعيدة عن المناخ الذي ينبغي ان يعيشون فيه الامر الذي اثر على المنظومة القيمية التربوية بشكل او بأخر، وهذا يحتم وضع المعالجات الناجعة ويأتي علاج العودة للمنظومة التربوية النبوية اهم تلك العلاجات، وعندما نبحث في اكثر واهم المنظومات التربوية تأثرا بالاتجاة السلبي نجد المدارس الثانوية التي تعيش في خطر كبير من الناحية الفكرية ، وانطلاقا من المسؤولية التربوية والاخلاقية التي نشكل جزءا منها علينا تشخيص المشاكل ووضع العلاجات الناجعة للنهوض بالواقع التربوي.

واعتقد ان طرح القيم النبوية النظرية في محيط الاستاذ والطالب من خلال طرح ما يجب على الاستاذ ان يتصف به وما يجب على الطالب ان يكون عليه دورة نظرية مهمة في القيم النبوية وهي جزء مهم في العلاجات الناجعة التي تحمل بعدية العلاج والمشكلة في ذات الوقت كون العلاج انعكاس لمشكلات مهمة في هذه المؤسسة التربوية المهمة. وفي الحقيقة دوافع بحثنا الموسوم ((القيم التربوية النبوية منطلقا لتطوير الاداء الاستراتيجي في المدراس الثانوية)) جاءت انطلاقاً لواقع يعيشه الباحث في هذه المدارس والتي شعر بمسؤوليته التي تحتم عليه وضع العلاجات النظرية في البحث والعملية في حياته في البيئة المدرسية الثانوية ودون شك السنة النبوية مليئة في تلك العلاجات الناجحة .

اولا :مشكلة الدراسة :

يعيش العالم الاسلامي في هذه المرحلة صراع فكري مع المعسكر المعادي من اجل تشويه الهوية الفكرية والروحية التي تعتبر صمام الامان لجميع المسلمين لديمومية الحفاظ على المرتكزات والاسس الاسلامية وتمثل منظومة القيم التربوية من اهم تلك الاسس التي تعمل على زراعة القيم ونموها وياتي في مقدمة تلك القيم القيم النبوية التي تعزز القيم التربوية لبناء شخصية الطالب الثانوي التي يمر في تحديات متعدد من بينها تشوه الهوية الاسلامية وهذا ما نهدف من وضع الحلول المناسبة له في هذا البحث.

ثانياً : اهداف البحث :

١–بيان القيم التربوية النظرية التي تسهم في تطوير شخصية المدرس والطالب في المدارس الثانوية.

٢–التعرف على القيم التربوية النبوية من قبل المدرس والطالب في المدارس الثانوية لتكون له منهجا في تطوير القدرات وبناء الذات.

٣–وضع الطالب في المدارس الثانوية على الجوانب النظرية والعملية لأهم القيم التربوية النبوية.

٤–وضع المقترحات المناسبة التي تسهم في تطوير المدرس الثانوي .

ثالثاً–اهمية البحث :

١–تأتي هذه الدراسة بعد التجربة المباشرة وغير المباشرة لحياة المدرس والطالب الثانوي.

٢–يعتبر المدرس والطالب في هذه المرحلة من عماد بناء الشخصية المستقبلية الخاصة للطالب والعامة للبلد كونهم اجيال المستقبل .

٣– تسهم هذه الدراسة في مراجعة المدرس والطالب لبعض الاخطاء الدخيلة على منظومتهم التربوية .

٤– تساهم هذه الدراسة على اعادة النظر في كثير من الجوانب تم عرضها وتحتاج اهتمام اكبر من الجهات ذات العلاقة .

رابعا :حدود البحث :

حدود الدراسة المدرس والطالب الثانوي ضمن المسارات الثنائية بينهما بما يسهم ويساعد على تطوير قدراتهم وبناء ذواتهم مستفيدين من الجوانب النظرية التي تقدمها الدراسة

خامساً : منهج البحث .

اعتمدنا في منهجنا لهذا البحث الاعتماد على المصادر الاسلامية الذي مثل القران الكريم والسنة النبوية اهم المصادر على الاطلاق خصوصا الاخيرة لطبيعة البحث فظلا عن المصادر الاخرى ذات العلاقة ، حاولنا الوقوف على المحاور المهمة في طيات البحث ليكون اكثر فائدة من الناحية النظرية ، معتمدين في تطوير الاداء على الاستاذ والطالب في القيم التربوية النبوية .

سادساً: هيكلية البحث :تكون البحث مقدمة وثلاثة مباحث الاول كان بعنوان القيم التربوية النبوية والثاني بعنوان المنهج النبوي في تعزيز القيم التربوية والثالث بعنوان الدور القيمي للمدرس الثانوي وتوصيات وخاتمة .

المبحث الاول القيم التربوية النبوية

اولا : مفهوم القيم .

١–مفهوم القيم لغة.

القيم : هو من الفعل فعيل ، أصله قويم ، و القيم مصدر بمعنى الإستقامة والقيمة : واحدة القيم ،

وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشئ . والقيمة : ثمن الشئ بالتقويم . تقول : تقاوموه فيما بينهم ، وإذا انقاد الشئ واستمرت طريقته فقد استقام لوجه . قال ابو زيد : أقمت الشئ وقومته فقام بمعنى استقام ، قال : والاستقامة اعتدال الشئ واستواؤه . واستقام فلان بفلان أي مدحه وأثنى عليه والقوام : العدل ، قال تعالى : وكان بين ذلك قواما ، وقوله تعالى : إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ، قال الزجاج : معناه للحالة التي هي أقوم الحالات وهي توحيد الله ، وشهادة أن لا إله إلا الله ، والإيمان برسله ، والعمل بطاعته. [١].

٢–مفهوم القيم اصلاحاً:

وقد عرفت القيم بما نصه : ((مجموعة من المبادئ والقواعد والمثل العليا التي يؤمن بها الناس ويتفقون عليها فيما بينهم ويتخذون منها ميزان يزنون به اعمالهم ويحكمون بها على تصرفاتهم المادية والمعنوية)). [٢].

ثانيا :خصائص القيم النبوية.

تعتبر القيم النبوية من اهم معالم المنظومة التربوية النبوية والتي اتسمت بخصائص مهمة على الباحث الوقوف عليها لدراستها في جميع موضوعات ابحاث القيم النبوية الشريفة ومن ابرز تلك الخصائص التربوية النبوية الاتي .

١–الربانية .

تنوعت مصادر القيم التربوية النبوية ومن اهم تلك المصادر الربانية التي تعكس ارتباط النبوة في السماء وقدسية القيم وهذا يجعل الباحث عن التحلي في القيم التربوية يتعاطى معها بيسر وسهولة والى هذا المعنى ذهب اليه برهوم بقوله : ((وميزة ربانية القيم تجعل النفس البشرية بكل ثقة وطمانينة لانها تعلم انها تراعي فطرة الله التي خلق الناس عليها)) [٣]. ويبين العتيبي جانب اخر من جوانب هذه الخصائص بقوله : ((وهذه الخاصية تعطي المربي اطمئنانا نفسيا بان ترسيخ هذه القيم عند المتعلمين سبيل السعادة في الدنيا والاخرة)). [٤].

٢–الواقعية .

تشكل الواقعية خصيصة مهمة في منظومة القيم التربوية والتي تعني امكانية التطبيق في الحياة والتي بدون هذا الشرط تصبح هذه الخصيصة لا معنى لها ، ويرى احد الباحثين المعاصرين احمد الواقعية بقوله : ((ان القيم التربوية في السيرة النبوية واقعية يمكن تطبيقها بلا تكلف او مشقة ودون اغراق في المثالية التي تقعد الناس عن الامتثال فالعبادات واقعية والاخلاق واقعية)). [٥].

٣-الانسانية.

اعتقد ان القيم التربوية ليس قيمة اذا لم تتصف بالانسانية فهي الاساس الذي تقوم عليه جميع القيم وتنطلق للدعوة الى الاقتداء والتأسي في اي مفردة قيمية تربوية ،ويرى بعض الباحثين انها: ((علاقة تنظم الافراد بعضهم ببعض في جو من الانسانية ...بعيدا عن الظلم والتعصب والاستغلال التي تشوه السلوك الانساني)). [٦]. ويرى بعض احد الباحثين ان جميع البشرية من اصل واحد وينبغي التعامل على اساس التقوى والعمل الصالح . [٧].وهنا علينا الرجوع الى القيم النبوية في هذا الصدد فنجد قول رسول الله (ص) :((لا فضل لعربي على أعجمي ولا لعجمي على عربي ولا لاحمر على أسود ولا أسود على أحمر الا بالتقوى....)). [٨]. وهذا الحديث يؤكد قاعدة التفاضل بين جميع البشرية وهي التقوى .

٤-العالمية.

لم يكن يوما القيم التربوية عموما والقيم التربوية النبوية خاصة لطائفة من البشرية او منطقة جغرافية معينة بل هي لجميع العالم وقد اشارات الايات الشريفة الى هذا المعنى منها قوله تعالى : ((وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرا ونذيرا ولكن أكثر الناس لا يعلمون)). [٩]. وقوله تعالى : ((وما أرسلناك إلا رحمة للعالمين)) [١٠]. . ومن هذه الايات الشريفة نعلم ان المنظومة القيمية التي ارسل جاء بها رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) هي للعالم اجمع ، ويستنتج بعض الباحثين من حديث رسول الله (انما بعثت لاتمم مكارم الاخلاق)) [١١]. ان قيم الفطرة الانسانية كا الصدق والامانة والسخاء قيم فطرية عالمية بعث ليتتممها وهي ليست حكرا على المسلمين فقط بل لجميع العالم. [١٢].

٥-الخلود

ان القيم التربوية خالدة حية مادامت البشرية حية مستمرة لا تتبدل خلافا للنظريات الوضعية وضعت لمكان معين وزمان معين ، اما قيم القيم النبوية التربوية خالدة ومتجددة لانها مستمدة من الوحي الذي جاء بقيم صالحة لكل زمان ومكان [١٣]. ومن هذا المهنى يفهم ان هذه القيم خالدة وصالحة لجميع البشرية وعلى اصحاب القول الواعية التعامل معها بوعي وتفكر وتدبر لأخذ العبرة والدروس منها . [١٤].

ثالثا : مصادر القيم.

تشكل معرفة مصادر القيم اهمية كبيرة جدا في منظومة الارشاد التربوي والاخلاقي في الاسلام الحنيف ، لمعرفة قدسية واهمية ودور وتاثير تلك القيم على بناء شخصية الفرد والمجتمع ، ونجد ان هذه المصادر تتنوع وتختلف بين الحين والاخر من حيث الاهمية والتاثير والتاثر في المنظومة القيمية للمجتمع ، وربما تتعدم بعض القيم وتظهر اخرى او يقل الارتباط ببعض القيم دون البعض الاخر ، وانطلاقا من هذه الحيثيات نعتقد من الافضل تقسيم مصادر القيم الى قسمين .

الاول : المصادر المقدسة:

يشكل القران الكريم والعترة المباركة اهم مصادر القيم المقدسة وقد اشار النبي الاكرم محمد (صلى الله عليه واله وسلم) الى هذه البعدية المهمة من خلال حديث الثقلين الذي جاء فيه : ((إني قد تركت فيكم أمرين لن تضلوا بعدي ما إن تمسكتم بهما : كتاب الله وعترتي أهل بيتي ، فإن اللطيف الخبير قد عهد إلي أنهما لن يفترقا حتى يردا علي الحوض...)) [١٥]. ونحن سوف نشير اليهما كالاتي .

١-القرآن الكريم :

ورد في القران الكريم (٦٥٩) مفردة تشير الى القيم بمختلف اشتقاقاتها المتعددة ، ومن ابرز الايات الشريفة التي تؤسس لأهمية القران في غرس القيم قوله تعالى : ((إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا)). [١٦]. وهو اول مصادر القيم الاسلامية بل هو الدستور الذي نستند اليه في اشتقاق القيم فكل نصت على امر يعد قيمة موجبة وكل اية نصت نهي يعد قيمة سالبة .و القران الكريم منهج تربوي متكامل وكتاب عقيدة شامل مليء بالقيم المرغوب فيها. [١٧]. وفي جانب اخر يشر القران الكريم اهمية الدين لكونه الضمانة التربوية في مسار القيم في قوله تعالى : ((فأقم وجهك للدين القيم من قبل أن يأتي يوم لا مرد له من الله يومئذ يصدعون)). [١٨].

ومن هنا يتضح اهمية القران الكريم كأهم المصادر الاسلامية المقدسة ومن ابرز تلك القيم العدل والاحسان والنهي عن الفحشاء والمنكر والبغي كما في قوله تعالى : ((إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون)) [١٩]. وفي جانب اخر من جوانب القيم القرانية نجد القران الكريم يدعوا الى الامر بالمعروف والنهي عن المنكر والايمان بالله تعالى كما في قوله تعالى :((كنتم خير أمة أخرجت للناس تأمرون بالمعروف وتنهون عن المنكر وتؤمنون بالله)). [٢٠]. ويجد المستقرا لأيات القران الكريم الكثير من القيم في جوانب العبادات والعقائد والتربية والاخلاق والسلوك سواء كانت في مسارات الاوامر او النواهي او غير ذلك.

٢-السنة النبوية : [٢١].

تحتل السنة النبوية المصدر الثاني من مصادر التشريع الاسلامي وقد اسس القران الكريم لهذه القدسية والالزام في التسليم لها والعمل بمقتضاها وذلك في قوله تعالى : ((وما آتاكم الرسول فخذوه وما نهاكم عنه فانتهوا واتقوا الله إن الله شديد العقاب)) [٢٢].

ووظيفة السنة النبوية المطهرة مع القران الكريم مؤكدة له ومفسرة لما جاء به، ومقيدة بمنطق القرآن الكريم ومخصصة لما أتى من حكم عام ومنشئة لحكم جديد لم يرد في القرآن الكريم، وناسخة لحكم ورد فيه. ويعد القرآن الكريم الجانب النظري في صياغة القيم من أجل نشرها والعمل على ترسيخها، ووضعت السنة النبوية المطهرة الاجراءات التطبيقية في واقع المسلمين وحياتهم، فالنبي (صلى الله عليه وسلم) كان يصلى بالناس ويقول لهم: "صلوا كما رأيتموني أصلي" وإذا كانت السنة المطهرة بهذه المكانة العظيمة بعد كتاب الله عز وجل فانها مصدر عظيم من مصادر القيم الإسلامية، فكل ما صدر عن الرسول من أقوال وأفعال وتقريرات يعتبر من القيم لأن السنة النبوية حجة وواجب على المسلمين الاتباع لكل ما صدر عن النبي بصفته رسول الله وكان مقصودا به التشريع والاقتداء وما صدر عن طبيعته البشرية فهو قيمة ملزمة إذا قام دليل يدل على أن المقصود من فعله الاقتداء، وقيمة غير ملزمة إذا كان غير ذلك، فهي قيم تخضع للاختيار، أما ما ثبت بدليل يقصد به التشريع واقتداء المسلمين به فهو قيمة ملزمة وسنة واجب اتباعها. (٢٣).

ويرى العتيبي(٢٤) ان السنة جاءت حاملة للكثير من القيم النظرية والتطبيقية ففي الجانب الاول روي عن رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) قوله : ((انما بعثت لاتتم مكارم الاخلاق)) (٢٥). وفي الجانب التطبيقي نجده يقول(صلى الله عليه واله وسلم) : ((صلوا كما راتموني اصلي)) (٢٦).

الثاني : المصادر غير المقدسة.

١–الاجماع :

أثبت (الشافعي) حجية الإجماع، وأكد أنه في مرتبة بعد الكتاب والسنة ومقدما على القياس واعتبره أضعفا في الاستدلال من المصدرين التشريعيين الأولين ، إذ لا يعتمد عليه إلا عند عدم وجود نص منهما، والإجماع عنده: "هو أن يجتمع علماء العصر على أمر فيكون إجماعهم حجة فيما أجمعوا عليه"، كما وضع له حدودا ابستيمولوجية، فقد قيده بالسنة وباجتهاد الصحابة الذي يعد أول إجماع يعتبره لأنه اجتهادهم، ولا يمكن أن يغفلوا عن السنة في موضع الاجتهاد، فلا بدانهم اجتهدوا حيث لا يقوم نص من السنة أو أثر على الرسول (صلى الله عليه واله وسلم) على خلاف ما اجتمعوا عليه، ولكن إذا حكموا السنة فيما اجتمعوا عليه كانت السنة هي الحجة وقيده أيضا بإجماع العلماء والفقهاء، لأنهم هم الذين يدركون الحلال والحرام في الأمور الغير المنصوص عليها في الكتاب والسنة، فما دام أساس الإجماع هو الوصول إلى رأي في الأمر بالتحليل أو التحريم(٢٧).

يعد الإجماع أحد مصادر القيم الخلقية، ويقصد بالإجماع اتفاق جميع المسلمين المجتهدين ، عصر من

العصور بعد وفاة النبي صلى الله عليه وسلم على حكم شرعي ، فاذا واقعة وقعت ثبت الإجماع حول واقعة بذاتها فإنها تندرج ضمن السلم القيمي للجماعة المسلمة ولافرادها و وعليهم الاخذ بع ويعد هذا الاجماع ملزم لجميع فئات المجتمع المسلم . ولقد اجتهد علماء التربية المسلمون في صياغة القيم الخلقية الإسلامية المتعلقة بطلب العلم والآداب والتي صاغوا منها نظرية تربوية إسلامية مرنة، تتكيف مع الأحوال والظروف، وتستوعب المتغيرات، وتنتج لكل حالة حلا، ولكل واقعة حديثا. . [٢٨].

٢–القيم العربية قبل الإسلام .

تنوعت القيم الإسلامية العربية قبل الإسلام والتي استمرت من حيث وجودها الى اليوم إلى نوعين الأول : القيم العربية الايجابية كاالشجاعة والبطولة والفروسية والشهامة وحماية الجوار . والثاني : سلبية :كالعصبية والثأر وغير ذلك وهذه القيم نعيشها ونشعر بجذورها منذ ذلك التاريخ حتى اليوم حتى اننا لا نحتاج دليل عليها .

٣–الثقافات الوافدة .

نتيجة للتواصل الكبير بين طبقات المجتمعات سواء افراد او جماعات ورغم التباعد الجغرافي الكبير في بعض الاحيان من خلال وسائل التواصل المختلفة سواء المقروءة او المسموعة او المرئية، وهي نتيجة حتمية ودون شك هذه الثقافات شكل مصدر للقيم الايجابية والسلبية لجميع الشعوب والبلدان وهذا الامر ليس حكرا على شعب او بلد بل هي قيمة واقعية تشمل جميع بلدان العالم اجمع.

رابعا : المنهج النبوي في تعزيز القيم التربوية.

يمثل الاسلام الدين الاشمل في تعزيز القيم بمختلف مسمياتها ، ويجد المستقرا للايات الشريفة العشرات من القيم المتنوعة ، ونحن في جزئية بحثنا هذا سوف نقف مع بعدية القيم التربوية في المنهج النبوي الشريف في مسار القيم التعليمية والعلمية والاخلاقية والسلوكية ، لوحدة هذه القيم المختلفة في رسم معالم عنوان هذه الجزئية المتنوعة فظلا عن الترابط الوثيق بينهما. واكد القران الكريم على اهمية العلم والتعلم في كثير من الايات الشريفة منها قوله تعالى : ((قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون)). [٢٩]. وكذلك في قوله تعالى : (يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات)). [٣٠]. هذه الايات الشريفة تؤكد على العلم واهمية التعلم ومكانة بيان سمو المكانة والمنزلة والفضل في تقيم السماء.

اعتقد ان الايات لم تكن تؤكد على السعي في طلاب العلم والتاكيد عليه وسمو منزله العلم والطالب في خصوص العلوم الدينية فقط ، نعم العلوم الدينية والشرعية هي اشرف العلوم ولكن من خلال الاطلاق في

الايات والاحديث نستدل على هذا المعنى. توبعد الذي تقدم ينبغي الوقوف على ابرز الشواهد العملية التي تشير الى المنهج النبوي في مسار التعليم والتعلم والسلوك الاخلاقي الاتي .

الاول : تعليم المسلمين القراءة والكتابة.

وهكذا قام بهذه المهمة الأكاديمية بعد الرسول(صلى الله عليه واله وسلم) اكابر الصحابة وأفاضلهم وهرع إلى طلب العلم كثير من الناس . وقد زينه وحببه اليهم عمل و قول الرسول و سيرته ، اذ قد حارب الأمية بكل ما أوتي من قوة ، وتتجلى محاربته للامية من خال موقفه من اسرى بدر ويروى انه : ((كان في الأسرى من يكتب ، ولم يكن في الأنصار من يحسن الكتابة ، وكان منهم من لا مال له ، فيقبل منه أن يعلم عشرة من الغلمان الكتابة ويخلي سبيله . فيومئذ تعلم زيد بن ثابت الكتابة في جماعة من غلمان الأنصار....قال : فجاء غلام يبكي إلى أبيه فقال ما شأنك ؟ قال ضربني معلمي ، قال : الخبيث ! يطلب بذحل بدر ، والله لا تأتيه أبدا . وقال عامر الشعبي : كان فداء الأسرى أهل بدر أربعين أوقية ، فمن لم يكن عنده علم عشرة من المسلمين ، فكان زيد بن ثابت ممن علم)). [٣١].

الثاني: الحث على طلب العلم.

روي ان صفوان بن عسال قصد النبي(صلى الله عليه واله سلم) فقال: يا رسول الله! إني جئت أطلب العلم. فقال له النبي (صلى الله عليه واله سلم) : ((مرحباً بطالب العلم إن طالب العلم تحفه الملائكة بأجنحتها، ثم يركب بعضهم على بعض حتى يبلغوا السماء الدنيا من محبتهم لما يطلب...)) [٣٢].

المبحث الثاني :الدور القيمي للمدرس الثانوي .

يمثل الدور القيمي للمدرس في هذه المرحلة اهمية كبيرة لخطورتها في صياغة الشخصية للطالب الثانوي ، واعتقد من هنا تكمن خطورة الموضوع من حيثية العمر وخطورة التوجهات وتبلور الشخصية ، وفي هذه المرحلة على المدرس الثانوي ينهض في دورة و مسوؤلياته مع هذا الطالب الذي عليه ان نظر اليه نظرة الابن ونظرة الشخص الذي يحتاج الى مد يد العون والمساعدة.

اولا: خصائص المدرس الثانوي.

يشكل دور المدرس الثانوي اهمية كبيرة في التدريس الثانوي للعديد من الاسباب ، وربما يأتي في مقدمتها تأثر الطالب في المدرس وضرورة مد جسور العلاقات الثنائية بينهما ، وهذا الامر على الجهات ذات العلاقة ان تنظر اليه وتضعه في حساباتها للعناية في المدرس ضمن دورات خاصة به لأكمال النقص في شخصية المدرس . ومن هذا المنطلق يجب على المعلم التحلي بالعديد من الصفات الشخصية التي تسهم في انجاح دورة المهم في غرس القيم في شخصية الطالب الثانوي ، ومن ابرز واهم خصائص

المدرس الأتي .

١-التحلي بالاخلاق الحسنة:

تشكل الاخلاق الحسنة من اهم الخصائص التي ينبغي بل يجب التحلي بها من قبل المدرس الثانوي ، ليكون مثالاً حياً حركياً وقدوة للتأسي به من قبل الطلبة الذين يحيطون به ، وخير مصدر للاخلاق والقيم العليا رسول الانسانية محمد (ص) ، ويجد المتصفح للسيرة الشريفة العديد من الاحاديث التي تؤكد على ضرورة التحلي بالاخلاق النبيلة ، منها قوله : ((اكمل المؤمنين ايمانا احسنهم خلقا)). [٣٣] ومن دون شك ان هذ الحديث الشريف وغيره العشرات خير معين للمدرس المثالي لكي يتصف بالاخلاق الحسنة وياتي في مقدمتها في ظل القيم التربوية التي يجب التحلي . ومن ابرز الاخلاق الصدق والتواضع والبساطة والكلام الطيب وجميع هذه الاخلاق تساعد على صياغة شخصية الطالب الثانوي ، وبالضد تماما على المدرس السلبي الابتعاد عن اضداد هذه الاخلاق الحسنة.

٢- قوة الشخصية:

قوة الشخصية امر مهم جدا لايمكن التخلي عنه في جميع الميادين التربوية او غيرها ، وتترك انعكاستها على المدرس والطالب في المساحة المشتركة بينهما والمتمثل في قاعة الدرس والتي تترك انعكاساتها من خلال الاحترام والثقة والمحبة المتبادلة بينها، كذلك هذه الخصيصة تعمل على انضباط الاجواءفي قاعدة الدرس وتمنح المدرس الهيبة والتقدير والتعاطف في نجاح سير العملية التربوية. وهنا علينا التأكيد على ضرورة ضبط النفس والانفعالات غير الصحيحية وغير المدروسة وعليه ان يكون قوياً لكي لاتمرر عليه بعض مشاريع الطلبة غير المشروعة والتي تسئ للعملية التربوية ،بل على المدرس القوي الشخصية التحكم في ظروفه الشخصية وعدم اسقاطها على الطلبة مهما كانت الظروف.

٣-بث روح الامل وعدم اليأس.

يعيش الطالب ظروف مختلفة قد تجعل منه يعاني من الاحباط النفسي الذي يؤثر عليه سير المرحلة الدراسية وربما يصل لمرحلة اليأس ، وهنا يأتي دور المدرس في وضع الحلول المناسبة من اجل بث روح الامل في نفس الطالب وعد اليأس والقنوط الذي نهى عنه القران الكريم في عدد من الايات الشريفة منها قوله تعالى :((انه لا ييأس من روح الله الا القوم الكافرون)) [٣٤] ونجد في السيرة النبوية الشواهد زاخرة في الدعوى الى بث الامل وعدم اليأس منها ماروى في الهجرة وفي معركة بدر رغم التفاوت في العدة والعدد ببين

المسلمين والمشركين[٣٥]. وفي معركة الاحزاب وحصار قريش ومن معهم القبائل الاخرى الذين صمموا على استئصال الاسلام بصورة تامة . ولكن نجد رسول الله يبث روح الامل وعدم اليأس وهذا المنهج النبوي اثبت صدقه وحقيقته التاريخية [٣٦].

٤– التصدي بالمسؤولية.

التصدي بالمسؤولية جانب مهم من جوانب المدرس الناجح والايجابي وهو دون شك نتيجة مهمة لمقدمات يتحلى بها ومميزات مهمة لتحمل للاتصاف بهذا العنوان المهم والتي تدل على الثقة بالنفس واحترام وقوة الشخصية ، وقد روى عن رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) حديث شريف يبين اهمية السؤولية والشعور في قوله : ((كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته الامام راع ومسؤول عن رعيته والرجل راع في أهله وهو مسؤول عن رعيته والمرأة راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها والخادم راع في مال سيدة ومسؤول عن رعيته قال وحسبت ان قد قال والرجل راع في مال أبيه ومسؤول عن رعيته ....)) [٣٧]. ان هذا الحديث الشريف يبين اهم مصاديق المسؤولية ولم يأتي على نحو حصر المصاديق بل جاء ليبين اهمها، والمدرس دون شك في هذه المرحلة من اهم واخطر الادوار التي ينهض بها فعليه التصدي للمسؤولية في هذا المرحلة المهمة.

٥–المكانة العلمية.

المستوى العلمي من الامور المهمة والاساسية التي يجب على المدرس التمتع بها في اي مادة دراسية لأنها جزء من نجاح المدرس للقيام بوظيفته بل جزء من نجاح العملية التربوية. واعتقد ان تطوير المكانة العلمية او المستوى العلمي للمدرس تقع مسؤوليتها على المدرس اولاً وعلى الجهات ذات العلاقة ثانياً من خلال فتح الدورات التدريبية بصورة مستمرة . ولا نشك في كثرة الايجابيات المترتبة على المستوى العلمي الجيد للمدرس التي نعرض عنها لوضوحها. وهناك من الباحثين أشار الى مجموعة من الصفات والخصائص التي يجب على المدرس التحلي بها منها ((الذكاء ، الثقافة العامة ، قوة الملاحظة ، المساهمة في اصلاح التعليم ، والامن الفكري)) [٣٨]، واعتقد ان جميع هذه المصاديق تدخل فيما تقدم ، وهناك غيرها من المصاديق في هذه السياق مثل الروح الايجابية و التجديد والتشجيع و التمتع بروح الدعابة وغيرها الكثير نعرض عنها للقارىء اللبيب.

ثانيا :تحديات تعزيز القيم في المدارس الثانوية.

تشكل التحديات الواقعية امراً مفصلياً في اي مشروع وربما تهدد نجاحه ، و تعزيز القيم في المدارس الثانوية مشروعاً مهماً واستراتيجياً في العملية التربوية، ولكن يواجه العديد من التحديات التي تشكل عائقا دون تحقيق الاهداف المرجوة من العملية التربوية ، واعتقد ان اطراف المعادلة في تعزيز القيم التربوية في المدارس الثانوية كثيرة منها (الادارات والمدرس و القوانين والطالب) ونحن سوف نشير الى التحديات التي تواجه المدراس بصورة عامة من دون الدخول في التفاصيل الاخرى وذلك ضمن محاور ابرزها الاتي.

اولا : غياب القوانين التربوية .

يشكل سن القوانين التربوية التي تعمل على حماية المدرس التربوي احدى اهم الوسائل وبخلافه يكون تخلف سن القوانين تحدي كبير يعمل على تحجيم دوره المهم والاساسي في الدفاع عن القيم التربوية ، وفي الحقيقة اهم القوانين غائبة عن التشريع ومن اهمها قانون حماية المعلم (والمدرس) الذي فيه فقرات مهمة تحمي المدرس وتدافع عنه وتصون كرامته امام التحديات المختلفة اثناء تأديه واجباته القانونية والشرعية والاخلاقية ، واعتقد غياب القوانين التي توفر حياة حرة كريمة للتربوي هي في ذاتها تحديات كبيرة تعمل حائلاً امامه في الانطلاق في الرسالة التي يحملها على عاتقه دون سائر الطبقات المجتمعية الاخرى.

ثانياً : الاعراف المجتمعية .

تمثل الاعراف المجتمعية في العراق محوراً مهماً واساسياً في بناء المجتمع العراقي فيما لو كانت في الاطار الايجابي ولكن نجدها احيانا في الاطار السلبي ، ونحن سوف نركز على الاطار الثاني دون شك لاننا نصنفها في مسار التحديات التي تمنع من تعزيز القيم التربوية ، ومن اهم التحديات العادات والاعراف والتقاليد العشائرية التي لم تجد مكاناً الا تغلغلت فيه من دون رادع من اي جهه كانت ، وتكمن خطورة هذه الاعراف والتقاليد في تحجيم دور المدرس الثانوي في القيام في واجباته التي شخصها في المدراس الثانوية والتي اهمها .

١–المظهر الخارجي :

يشكل هذا المظهر جزء مهم من قوانين الالتزام في التعليمات الرسمية التي توجب على الطالب الزي الموحد في هذه المراحلة ونجد المدرس في احيان كثيرة عندما يجد الطالب مخالف لذلك ومرتدي ملابس ليس فقط مخالفة للزي بل التي لايمكن لبسها حتى في المتنزهات العامة فظلا عن قصات الشعر الذي يرافقها كثير من الاحيان الوان مختلفة وغير ذلك الكثير ،وعندما يقوم المدرس بالارشاد والنصح تقع العديد من المشاكل العشائرية بين الاطراف وجميع هذه الامور تحدي كبير في اخذ المدرس دوره في هذه المرحلة.

٢– المستوى السلوكي والاخلاقي.

من المؤسف جدا القول ان المستوى السلوكي والاخلاقي انخفض وبنسبة كبيرة وعلى جميع الاصعدة ،

والشواهد كثيرة في هذا السياق فنجد الالفاظ التي نسمعها منهم مخالفة للشرع والاداب العامة فظلا عن الكتابات الجدارية في جدران المدارس، نجد انفسنا معذورين في عدم الاشارة الى اي مصداق من تلك المصاديق ، وان هذه المستويات تخلق تحدي كبير فالمدرس لايستطيع محاسبة اي طالب فظلا عن ادرات المدارس خوفاً من وقوع النزاعات العشائرية بين الاطراف. ويوجد العديد من الاسباب الاخرى ولكن اعرضنا عنها بسبب طبيعة حجم البحث ومن اهمها الثقافات الدخلية التي من مصاديقها الحداثة وضياع الهوية والطائفية والمناطقية والتطرف والتكفير وغير ذلك.

ثالثا : القيم التربوية التي يغرسها المدرس في الطالب الثانوي.

كثيرة هي القيم التربوية التي ينبغي بل يجب على المدرس الثانوي العمل عليها اما بنحو التعليم النظري او العملي وذلك بمختلف الوسائل ، ويستطيع المدرس الرجوع للسيرة النبوية للوقوف على الاساليب النبوية التي كان ينتهجها رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) في سبيل التعليم [٣٩]. وربما التعليم بمفهوم بالقيم قيمة مهمة من جانب نظري وهذا المعنى يشير إليه الباحث المعاصر وهو الاسطل بقوله : ((التعليم بالقيم مفهوم تربوي دارج اليوم، لأن العمل التعليمي الناجح قائم على ثلاثة مكونات :هي المعرفي والمهاري الحركي ، والقيمي الذي يرمي إلى تنمية الجانب الخلقي والسلوكي والجمالي في نفس المتعلم، ليكون مرهف الحس راقي الوجدان يقظ الضمير، ويوظف ما يكتسبه من معارف ومهارات فيما يعود بالخير عليه وعلى محيطه)) [٤٠]. ومن أشهر تلك القيم التي أكدت عليها المنظومة التربوية الإسلامية نشير إلى أهمها اختصارا :

١–الصدق :

كثيرة هي الآيات الشريفة التي تؤكد على الصدق منها قوله تعالى : ((يا أيها الذين آمنوا اتقوا الله وكونوا مع الصادقين)) [٤١]. وفي هذه الآية الشريفة دلالة واضحة إلى الدعوة الإلهية الى وقوف المؤمنين مع الصادقين في الحياة المجتمعية وقد روت مصادر السيرة النبوية شواهد حقيقة هذه الدعوى الالهية للرسول (صلى الله عليه واله وسلم) قبل البعثة فقد روى عندما امره الله تعالى بإنذار عشرته قال لهم : ((قال اراتيكم لو اخبرتكم ان خيلا بالوادي تريد ان تغير عليكم اكنتم مصدقي ؟ قالوا : نعم ما جربنا عليك الا صدقا ...)). [٤٢].ومن هذا المنطلق علينا الى زرع مفهوم الصدق في نفوس الطلبة ليكون هذا الزرع خلقاً تربوياً يتحلى به الطالب ليس فقط في علاقته بين زملائه فقط بل ليحول الى خلق دائم في حياته دائما. واعتقد هذا الامر لا يكون الا من خلال دور المدرس بعد ان يكون صادقاً معهم ويدعوا الى هذا الخلق المهم.

٢–الأمانة.

اكد القران الكريم على هذا الخلق المهم في آيات شريفة منها قوله تعالى : ((فليؤد الذي اؤتمن امانته)) [٤٣]. وقد ترجمت السية النبوية هذا الخلق الرفيع من خلاق شواهد عديدة منها منها رد رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) امانات اهل مكة التي كانت في حوزته (صلى الله عليه واله وسلم) فقد خرج من مكة وامر علياً إن يقيم فيها ثلاثة ايام حتى يرد الأمانات بدلا عنه الى اهلها . [٤٤]. وهذا الخلق لم يغادر النبي (صلى الله عليه واله وسلم) في اصعب المواقف كما تبين وعلى المدرس بث ثقافة الامانة وتطبيقها لتكون خلقاً في سلوكيات الطالب ليتعلم دراساً مهما في الاخلاق الاسلامية الرفيعة .

٣– العفة .

العفة مفهوم عام لا يحدد بعنوان معين بل يدخل في اطار عام ليشمل جميع ما امرت به الشريعة او نهت عنه ، وجاء القران الكريم في آيات شريفة مباشرة او غير مباشرة ترغب في العفة وتؤكد عليها منها قوله تعالى : ((وليستعفف الذين لا يجدون نكاحا من فضله)) [٤٥]، ونجد في الحديث النبوي الشريف زاخر في شواهد العفة منها قاله (صلى الله عليه واله وسلم) : ((ثلاثة حق على الله عونهم : المجاهد في سبيل الله والمكاتب الذي يريد الاداء والناكح الذي يريد العفاف)). [٤٦]. ومن هنا علينا ان لا ندعو فقط للعفة بل للتحلي بها وانعكاساها على اخلاقنا لنكون مصداق حقيقي للتشريعات الاسلامية ، ودون شك في المسار دعوة مهمة لطلاب الى التحلي بصفة مهمة من صفات الاسلام الحنيف.

٤–الاحترام.

نجد القران الكريم اكد على هذا المفهوم بصورة كثيرة ولكن ليس باللفظ المباشر وانما بالمعنى وفي مواضع عده منها قال تعالى : ((يأيها الذين امنوا لا يسخر قوم من قوم عسى ان يكونوا خيرا)) [٤٧]. وهذه الآية الشريفة تدعوا الى الاحترام لجميع المؤمنين ولا يكون هناك ايمان الا من خلال توفر اسس التعامل التي تكون مملوءة تعاون ومحبة واحترام .وقد اكدت الاحاديث الشريفة هذا المعنى من خلال أقوال رسول الله (صلى الله عليه واله وسلم) والتي منها : ((لا تدخلوا الجنة حتى تؤمنوا ولا تؤمنوا حتى تحابوا اولا ادلكم على شيء ان فعلتموه تحاببتم ؟ افشوا السلام بينكم)). [٤٨] والاحترام قيمة بشرية عليا يجب ان يتحلى بها الانسان قبل ان يكون متصفا بصفة الدين واللون والعرق والقومية وغير ذلك ، وليس هناك اسمى من علاقة الاحترام بين الطلبة وبين الطلبة والاستاذ وهذه المعاني يجب ان تطبق لتكون اكثر ايجابية لتجد طريقها نجو التطبيق العملي.

٥–الاهتمام بالعلم.

للعلم اهمية كبيرة وربما ليس هناك ما يميز الانسان عن غيره بعد العقل الا العلم ، وهو امر تسالمت على اهمية العقول عبر التاريخ حتى يومنا هذا وقد اكدت الآيات الشريفة على ذلك في آيات كثيرة منها قوله تعالى : ((قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون انما يتذكر اولي الالباب)). [٤٩]. ويجد الباحث في الحديث النبوي الشريف العديد من الاحاديث التي تؤكد على اهمية العلم والعلماء وطالب العلم واجر الذي يعطى لهم ، ومما روي في هذا الصدد قوله (صلى الله عليه واله وسلم) : ((طالب العلم يستغفر له كل شيء حتى الحيتان في البحر)). وقال (صلى الله عليه واله وسلم) : ((ان الله اوحى الي من سلك مسلكا في طلب العلم سهلت له طريق الجنة ...)). [٥٠]. وهذه المعاني من دون شك عليها ان تخلق دافعا قويا في نفوس الطلبة للاهتمام في العلم الذي في مرحلتهم ليكون محطة مهمة للإكمال سائر المحطات الاخرى .

التوصيات

١– اقامة الدورات الثقافية للتطوير الواقع التربوي في المدراس الثانوية للاستاذ والطالب .
٢– سن القوانين المناسبة لحماية المدرس وتشجيعه ورفع مستواه المادي .
٣– تفعيل قوانين السلوك والاخلاق في المدراس الثانوي في مجالات التجاوزات الحاصلة .
٤– اضافة مفردات تدريسية جديدة او منهج تدريسي يختص في الاخلاق والسلوك.
٥- تفعيل الانشطة المسابقات المدرسة في مختلف المجالات لنشر المعادل الموضعي في الواقع الثانوي .

الخاتمة

١– اشترك مفهوم القيم في اللغة مع المفهوم الاصطلاحي حيث نجد الاخير قد عرف بكونه مجموعة المبادئ والقواعد والمثل وهي دون شك مشروطة في صحة ذلك بمفهموم الاستقامة وهذا هو المعنى اللغوي .
٢– تميزت خصائص القيم النبوية بالعديد من القيم منها الربانية والواقعية والانسانية وغيرها وجميعها تثبت عظمة القيم النبوية ..
٣– جمعت المصادر الخاصة بالقيم بين ما هو مقدس كالقران الكريم وبين ما غير المقدس كا القياس وغيرة .

٤– تنوعت القيم النبوية من حيث المنهج التربوي على الحث على اهمية العلم والاهتمام به وغير ذلك.

٥–تواجه العديد من التحديات العملية التربوية التي تشكل مشاكل حقيقية والتي منها الاعراف المجتمعية و عدم تشريع القوانين او ضعفها .

٦– للمدرس الثانوي العديد من الخصائص التربوية والاخلاقية والسلوكية جميعها مستوخاه من القيم النبوية التربوية .

الهوامش

[١] – ابن منظور ، لسان العرب، ١٢ ، ٥٠١–٥٠٤

[٢] – الداية ، القيم التربوية ،١٤

[٣] – دور المعلم في تعزيز القيم ، ٣٧.

[٤] – فاعلية استتراتيجية ، ٣٨.

[٥] – القيم التربوية ، ٢٠

[٦] – العتيبي ، فاعلية استتراتيجية ، ٤٠.

[٧] – برهوم ، دور الملعم في تعزيز القيم ،٣٨.

[٨] – ابن حنبل ، مسند ، ٥، ٤١١ / الطبراني ، المعجم الاوسط ، ٥، ٨٦

[٩] – سورة سبأ ، الاية ٢٨

[١٠] – سورة الانبياء ، الاية ١٠٧.

[١١] – الطبرسي ، مكارم الاخلاق ، ٨.

[١٢] – الداية ، القيم التربوية ،٣٤

[١٣] – العتيبي ، فاعلية استتراتيجية ،٣٩

[١٤] – هذه مجموعة مختصرة من الخصائص وقد اعرضنا عن الخصائص الأخرى ، ويوجد عدد من الخصائص الاخرى مثل الثبات والتوزان والايجابية والاعتدال والمرونة والتدرج والشمول والتكامل وجميع هذه الخصائص يؤكد لنا السمو والرفعه للقيم النبوية الشريفة. دور المعلم في تعزيز القيم ، ٣٧ / برهوم ،الداية ، القيم التربوية ،٣٧/ العتيبي ، فاعلية استتراتيجية ،٣٩

[١٥] – الكليني ، الكافي ، ٢ ،٤١٥/ المفيد ، الارشاد ، ١ ، ١٧٥ / الطوسي ، الامالي، ٥٤٨.

[١٦] – سورة الاسراء ، الاية ٩ .

[١٧] – قشلان ، دور معلمي المرحلة الثانوية ، ٦٩.

[١٨] – سورة الروم ، الاية ٤٣.

[١٩] – سورة النحل ، الاية ٩٠

[٢٠] – سورة ال عمران ، الاية ١١٠.

[٢١] – للوقوف على المعنى اللغوي والاصطلاحي للسنة ينظر . العمري ، التربية في الاحداث في السنة النبوية ،٢١.

[٢٢] – سورة الحشر ، الاية ٧

[٢٣] – الخضر ، مصادر القيم ، ١٧

[٢٤] – فاعلية استتراتيجية في تدريس السيرة ، ٢٨.

[٢٥] – الطبرسي ، مكارم الاخلاق ، ٨.

[٢٦] – البيهقي ، السنن الكبرى ، ٢، ٣٤٥/ ابن حجر ، فتح الباري ، ٢،٥٩.

[٢٧] – الخضر ، مصادر القيم ،٣٠

[٢٨] – العتيبي ، فاعلية استتراتيجية في تدريس السيرة ، ٢٨.

[٢٩] – سورة الزمر ، الاية ٩.

[٣٠] – سورة المجادلة ، الاية ١١.

[٣١] – المقريزي ، امتاع الاسماع ، ١، ١١٩.

[٣٢] – الطبراني ، المعجم الكبير ، ٨، ٥٤.

[٣٣] – ابن حنبل ، مسند ،٢ ، ٢٤٩ / الترمذي ، سنن ، ٢ ، ٣٢٥ / الدارمي ، سنن ، ٢ ،٣٢٣ .

[٣٤] – سورة يوسف ، الاية ٧٨.

[٣٥] – العقيلي ، شخصية الرسول ، ٣٣٣– ٣٣٩.

[٣٦] – العقيلي ، شخصية الرسول ، ٣٤٠ –٣٤٥.

[٣٧] – البخاري ، صحيح البخاري ، ١ ،٢١٥ / البيهقي ، السنن ، ٦، ٢٧٨.

[٣٨] – . للوقوف على تفاصيل اكثير حول ذلك ينظر ، قشلان ، دور معلمي المرحلة الثانوية ، ٨٤–٨٨.

[٣٩] – الشدي (واخرون) ، القيم التربوية في السيرة النبوية ، ٦٦–٧٠/ حسين ، الوسائل التعليمية ، ٧ –١٢

[٤٠] – الأساليب النبوية ،٣٣.

[٤١] – سورة التوبة ، الآية ١١٩.

[٤٢] – البخاري ، صحيح البخاري ، ٦ ،١٧ / النسائي ، السنن ، ٦ ، ٤٣٧ / السيوطي ، الدر المنثور ،٥ / ٩٦ .

[٤٣] – سورة البقرة ، الاية ٢٨٣

[٤٤] – البيهقي ، سنن ، ٦ ، ٢٣٥.

[٤٥] – سورة النور ، الآية ٣٣ .

[٤٦] – دور المعلم في تعزيز القيم ،٣١–٣٣.

[٤٧] – سورة الحجرات ، الآية ١١.

[٤٨] – ابن عبد البر ، جامع العلم وفضله ، ٢ ، ١٥٠ .

[٤٩] – سورة الزمر ، الآية ٨.

[٥٠] – الصفار ، بصائر الدرجات ، ٢٤ / الحر العاملي ، الفصول المهمة ، ١ ، ٤٧٢ .

قائمة المصادر والمراجع

أولاً :– القرآن الكريم :–

ثانياً :– المصادر الأولية :–

– البخاري ، أبو عبدالله محمد بن اسماعيل بن ابراهيم (ت ٢٥٦هـ/ ٨٦٩م).

١– صحيح البخاري ، د ط ، استانبول ، ١٩٨١ م .

– البيهقي ، احمد بن الحسين (ت٤٥٨هـ/١٠٦٥م).

٢– السنن الكبرى ، د ط ، دمكا ، د ت .

– الترمذي ، أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة (ت٢٧٩هـ/ ٨٩٢م).

٣– سنن الترمذي ، تح عبدالوهاب عبداللطيف ، ط٢ ، بيروت ، ١٩٨٣م .

– ابن حجر العسقلاني ، شهاب الدين احمد بن علي بن علي بن محمد (ت٨٥٢هـ/١٤٤٨م).

٤– فتح الباري ، ط٢ ، بيروت ، د ت .

– الحر العاملي ، محمد بن الحسن (ت ١١٠٤هـ/ ١٦٩٣م).

٥–الفصول المهمة في اصول الأئمة ، تح محمد بن محمد بن الحسين ، ط١ ، قم ، ١٤١٨هـ.

– الامام ابو عبدالله احمد بن حنبل (ت٢٤١هـ/٨٥٥م).

٦– مسند احمد بن حنبل ، د ط ، بيروت ، د ت .

– الدارمي ، عبدالله بن عبدالرحمن بن الفضل بن تهرام (ت٢٥٥هـ/٨٦٩م).

٧– سنن الدارمي ، د ط ، دمشق ، ١٣٤٩هـ.

– السيوطي ، أبو الفضل جلال الدين بن عبدالرحمن (ت٩١١هـ/١٥٠٥م).

٨–الدر المنشور في التفسير بألمأثور، د ط ، دمكا ، د ت .

–الصفار ، محمد بن الحسن بن فروخ (ت٢٩٠هـ/٩٠٢م).

٩– بصائر الدرجات ، د ط ، طهران ، ١٤٠٤هـ .

– الطبراني ، ابو القاسم سليمان بن احمد (ت ٣٦٠هـ/٩٧٠م).

١٠–المعجم الكبير ، ط١، بيروت ، ١٩٩٠م.

١١– المعجم الاوسط ، تح حمدي السلفي ، ط٢ ، بيروت ، ١٩٩٢ م .

– الطبرسي ، أحمد بن علي بن أبو طالب (٥٦٠هـ /١١٦٤م).

١٢– مكارم الأخلاق ، ط١ ، قم ، ١٤٠٠هـ.

–الطوسي ، أبو جعفر محمد بن الحسن (ت٤٦٠هـ/٨٢٦م) .

١٣– الأمالي ، ط١ ، قم ، ١٤١٤هـ.

–أبن عبدالبر ، ابو عمرو يوسف بن عبدالله (٤٦٣هـ/١٠٧١م)٥٦–

١٤–جامع بيان العلم وفضله ، د ط ، بيروت ، ١٣٩٨ هـ.

– الكليني ، ابو جعفر محمد بن يعقوب بن اسحاق (ت٣٢٨ هـ / ٩٣٩م).

١٥– الكافي ، ط٥ ، طهران ، ١٤٠٥ هـ.

– المفيد ، محمد بن النعمان (ت٤١٣هـ/ ١٠٢٢م) .

١٦– الارشاد ، تح حسين الاعلمي ، ط٥ ، بيروت ، ٢٠٠١م.

– المقريزي ، تقي الدين (ت٨٤٥هـ/٨٤٤١ م) .

١٧– امتاع الاسماع ، ط١ ، بيروت ، ١٩٩٩م .

– ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ/١٣١١م) .

١٨– لسان العرب ، د ط ، قم ، ١٤٠٥هـ.

– النسائي ، ابو عبدالرحمن احمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ/٩١٥م) .

١٩– السنن الكبرى ، تح عبدالغفار سليمان ، ط١ ، بيروت ، ١٩٩١م.

ثانياً :– المراجع الثانوية :–

–احمد ، مهدي رزق .

٢٠–القيم التربوية في السيرة النبوية ، ط١، د مكا ، ٢٠١٠ م.

–الاسطل ، شوقي .

٢١–الأساليب النبوية في التعليم ، د ط ، السعودية ، دت.

– برهوم ، احمد موسى .

٢٢–دور المعلم في تعزيز القيم الايمانية لدى طلبة المرحلة الثانية بمديرتي خانيونس وغرب غزة في نظر الطالب ، ط١ ، فلسطين ، ٢٠٠٩م.

– الداية ، ايمان شريف .

٢٣–القيم التربوية المتضمنة في احاديث القيم والامثال النبوية ودور معلمي التربية الاسلامية في تعزيزها لدى طلبتهم ، ط١ ، دمكا ، ٢٠١٤ م.

– دبابش ، منال .

٢٤–منهج الرسول في التربية من خلال السيرة النبوية ، ط١ ، دمكا ، ٢٠٠٨م.

–العمري ، علي خبتي .

٢٥–التربية في الاحداث في السنة النبوية وتطبيقاتها التربوية ، ط١ ، دمكا ، ١٤٣١ هـ.

– قشلان ، عبد الكريم.

٢٦–دور معلمي المرحلة الثانوية في تعزيز القيم الاسلامية لدى طلابهم في محافظات غزة ،رسالة ماجستير منشورة ، جامعة الازهر ، كلية التربية ، ٢٠١٠ م.

– العتيبي ،فاطمة قاسي .

٢٧–فاعلية استراتيجية في تدريس السيرة النبوية على تنمية القيم الخلقية والوعي بها لدى تلميذات المرحلة الابتدائي ، ط١ ، السعودية ، ٢٠١٥م

ثالثاً :– الرسائل والأطاريح :–

–العقيلي ، ثائر هادي رسن.

٢٨–شخصية الرسول محمد (صلى الله عليه واله وسلم) في القرآن الكريم دراسة تاريخية ، اطروحة غير منشورة ، جامعة البصرة ، كلية الاداب ، ٢٠١٥م.

رابعاً :– الدوريـات :–

–حسين ، محمد إلياس .

٢٩– الوسائل التعليمية التي استخدمها الرسول (صلى الله عليه واله وسلم): دراسة تحليلية ،مجلة القسم العربي ، العدد الخامس والعشرون ، ٢٠١٨م.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

تطوير استراتيجية التعليم في العراق – التجربة التعليمية اليابانية إنموذجاً –

أ.م.د: جعفر عبدالله جعفر

المديرية العامة لتربية البصرة – شعبة البحوث والدراسات التربوية

الغرض من البحث: المشاركة في المؤتمر

ملخص البحث:

تناول البحث التجربة التعليمية اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥ وحتى نهاية العقد الأول من القرن الواحد وعشرين، وامكانية الاستفادة منها في تطوير استراتيجية التعليم في العراق، على مستوى فلسفة التعليم، والقوانين والتشريعات، وكذلك على مستوى الهيكلية الادارية، فضلاً عن الخطط التعليمية والاجراءات المتخذة، وعلى مستوى تطوير الكوادر التدريسية والمناهج الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم في اليابان – التعليم في العراق – فلسفة التعليم – المناهج الدراسية

Developing the education strategy in Iraq - the Japanese educational experience as a model -

by Dr. Jaafar Abdullah Jaafar - Directorate General of Education in Basra/ Research and Educational Studies Section

Abstract:

The research dealt with the Japanese educational experience after World War II in 1945 until the end of the first decade of the twenty-first century, and the possibility of benefiting from it in developing the education strategy in Iraq, at the level of educational philosophy, laws and legislation, as well as at the level of the administrative structure, as well as the educational

plans and measures taken , and at the level of development of teaching staff and curricula.

Keywords: education in Japan - education in Iraq - education philosophy - school curricula.

المقدمة:

يُعد التعليم من أهم المرتكزات الاساسية في مسيرة اليابان نحو التقدم والازدهار، ولوجود تشابه كبير بين الظروف التي مرت على اليابان قبل وبعد الحرب العالمية الثانية عام ١٩٤٥، وبين الظروف التي مرت على العراق قبل وبعد حرب الخليج الثالثة عام ٢٠٠٣، اختار الباحث التجربة التعليمية اليابانية خلال هذه المدة للاستفادة منها في تطوير استراتيجية التعليم في العراق، إذ تم احتلالهما من قبل الولايات المتحدة الأمريكية، وتغيير نظام الحكم فيهما على المستويات السياسية والادارية والاقتصادية والتعليمية، وغيرها، لكن النجاح تحقق في اليابان بعد ما يقارب عشر سنوات من الاحتلال وكان التعليم من أهم أسباب ذلك النجاح، أما في العراق، وبعد ما يقارب تسعة عشر عاماً، فشلت الحكومات المتلاحقة من تحقيق إنجازات ذات قيمة، وأهملت المجالات التي توفر فرص التقدم والازدهار، ومنها مجال التعليم، إذ أصبح العراق متأخراً ومتخلفاً بنظامه التعليمي بين دول المنطقة والعالم.

تكون البحث من ثلاثة مباحث: أعطى المبحث الاول صورة موجزة عن التعليم في اليابان قبل وأثناء وبعد الحرب العالمية الثانية حتى انتهاء الاحتلال الأمريكي عام ١٩٥٢، إذ تطرق للاستراتيجية التعليمية التي اتبعها اليابانيون في بناء تعليم جديد يواكب التقدم الحاصل في العالم، على مستوى الفلسفة التعليمية – التشريعات والقوانين – الهيكلية الإدارية، وفي المبحث الثاني تناول شكل الاستراتيجية التعليمية اليابانية في مجال الخطط التعليمية والإجراءات المتخذة، وعلى مستوى إعداد الكوادر التدريسية، وكذلك على

مستوى تطوير مناهج التربية والتعليم، أما المبحث الأخير فركز على الاستنتاجات التي خرج بها الباحث من دراسة التجربة التعليمية اليابانية لتطوير الأداء الاستراتيجي التعليمي في العراق.

المبحث الأول: أوضاع التعليم في اليابان حتى انتهاء الاحتلال الأمريكي عام ١٩٥٢

كانت أول نهضة للتعليم في اليابان قد بدأت في عصر ميجي (Meiji) (١٩٦٨-١٩١٢)، إذ سعتْ الدولة إلى تأسيس نظام تعليميّ من النوع المفتوح، أعتمد على مناهج دراسية موحدة، ومواد تعليميّة متطابقة، أدارته وزارة مركزية للتعليم، هدفه تعزيز التجانس والتضامن بيّن اليابانيين، وتنشئة أجيال مجدة ومثابرة، فضلاً عن ذلك، أكدت الدولة أنّ التعليم يجب أنْ يشمل جميع شرائح المجتمع الياباني دون استثناء، وأنّ التعليم حق من حقوق المواطن التي لا يمكن المساس بها، كما تم التأكيد على ضرورة تطبيق التعليم الإلزامي للمراحل الدراسية الأوّليّة، ونبذ الجهل والعمل الجاد في السعي لمحو الأميّة وبناء الدولة على أسس علميّة صحيحة[١].

أما في عصر تايشو (Taisho) (١٩١٢-١٩٢٦)[٢]، فقد زاد الطلب على الأيدي العاملة، بسبب النمو الاقتصادي الذي عاشته اليابان في تلك المدة، على الرغم من اندلاع الحرب العالميّة الأوّلى في عام ١٩١٤، التي لم تؤثر على ذلك النمو كون تلك الحرب التي دخلتها اليابان كانت بمشاركة ضعيفة ، لذا اقتضت الحاجة إلى إجراء إصلاحات في مجال التعليم تتناسب مع تلك الأوضاع الاقتصاديّة الجديدة وما يتوافق مع مصالح البلاد العليا[٣].

وبعد انتهاء الحرب تعالت الأصوات المطالبة بالديمقراطيّة والأفكار الاشتراكيّة، لذا ظهرت فيه حرّكة التربية الحرة عام ١٩٢٣، والتي عرفت مبادئها باسم (مانيفستو) (Manifesto)، التي كانت تدعو إلى احترام حقوق الإنسان وحرياته الأساسيّة، وحثت على استقلالية الأطفال[٤]، وتعزيز مواهب الفرد، وعدم

تذويبه في الجماعة[٥]، وأستمر الاهتمام بالتعليم بوتيرة متصاعدة، حتى عُدَّ النظام التعليميّ في اليابان خلال تلك المدّة كواحدٍ من الأنظمة التعليميّة المتقدمة في العالم[٦].

أما في عصر (شوا) (Showa) (١٩٢٦–١٩٨٩)، فحدث فيه تحول كبير وخطير في سياسية الدول اليابانية، وعلى كافة المستويات ومنها التعليم، فمن عام ١٩٢٧بدأ القادة العسكريون يهيمنون على القرار السياسي في البلاد، فوجهوا الحكومات المدنية بضرورة الاهتمام بالصناعات العسكريّة وتقوية قدرات الجيش الياباني، الذي كان مدعوماً من اتجاهات يمينية متطرفة، تدعو إلى التوسع العسكريّ في الأراضي الآسيويّة[٧].

في هذه الظروف الجديدة وتحت ضغط القادة العسكريين صدر قانون التعبئة القوميّة عام ١٩٣٨، الذي عَدَّ البلاد كلّها في حالة حرب، وتمّ تقييد حرية الفكر والرأي والصحافة، وعُين وزير حربية سابق هو الجنرال أراكي سادو[٨] (Araki Sadao) وزيراً للتعليم، الذي صبغ التعليم بالصبغة العسكرية، فصار من أهم وظائف التعليم تعميق فكرة تقديس اليابان، من خلال الإقرار أنّ الإمبراطور إله مقدس، وهو امتداد للأرواح العظيمة التي تتصل بروح الشمس، وأنّ أرض اليابان وأهلها ومؤسساتها تسمو على كلّ أرض، وهي تحت رعاية الآلهة، والرسالة العظيمة التي تحملها اليابان هي من أجل توحيد العالم تحت حكم الإمبراطور[٩].

وبسبب ظروف الحرب تمّ الاهتمام بمواد الدروس المهنيّة والتقنيّة لسد متطلبات المجهود الحربيّ، وأنْ تكون هناك أعداد كافية من خريجي تلك الاختصاصات لسد النقص الحاصل في المصانع التي كان أغلبها مكرساً لصناعة المنتوجات الحربيّة، وكذلك في الجامعات كان التركيز على الدراسات العلميّة وتكثيف الدورات الدراسية من أجل تقليص مدة الدوام فيها، لكي يلتحق الطلبة بعد الانتهاء من تلك

الدورات في المجهود الحربيّ، وفي نيسان عام ١٩٤٥ توقفتْ الدراسة في المدارس تماماً، بسبب اشتداد المعارك الحربية في سوح القتال، وظهور بوادر انهزام اليابان في الحرب(١٠).

كانت الحرب العالمية الثانية قد انتهت بهزيمة اليابان واستسلامها رسمياً في آب ١٩٤٥، وغدت السلطة العليا بعد ذلك بيد قوات التحالف التي احتلت اليابان، وتم تشكيل قسم التعليم والمعلومات المدنية الذي قام بدور تقديم المشورة إلى الحكومة اليابانية في أمور عدة منها: التعليمية والدينية والاجتماعية، وكان الهاجس الأول لوزارة التربية والتعليم اليابانية هو كيفية إعادة النظام التعليمي في أقل وقت ممكن، وقد تضررت فيه بنى التعليم التحتية، فسارعت وزارة التعليم لوضع سياسة جديدة للتعليم في ضوء خطة عُرفت بـ(سياسة التعليم في بناء اليابان الجديدة)، نُشرت في ١٥ أيلول عام ١٩٤٥، وكانت أهمها بنودها: منع الأفكار ذات النزعة العسكرية، وإلغاء جميع المظاهر التعليمية التي كانت معتمدة قبل الحرب مثل دروس التدريب العسكري، وأن يكون التوجه بدلاً عن ذلك نحو المظاهر ذات الطابع السلمي، وإعادة النظر في الكتب المدرسية من جديد، والتركيز في هذه المرحلة على التعليم ذي المواصفات العلمية، وتطوير معاهد ومراكز البحوث، والالتزام بالقيّم الاخلاقية، وأن تكون تلك القيّم هي الساندة في بناء الدولة الجديدة، التي من مواصفاتها أن تسعى إلى الصداقة الدولية والسلام العالمي(١١).

المبحث الثاني: الاستراتيجية التعليمية اليابانية (فلسفتها – تشريعاتها وقوانينها – إدارتها)

١- فلسفتها

كانت الفلسفة التعليميّة في اليابان متفقة من حيث المبدأ على أهميّة التعليم، وإنّ التعليم أهتمت به العصور اليابانيّة السابقة، ولكنها أضافت إلى هذه الفلسفة مضامين جديدة طلبتها ظروف المرحلة التي مرت بها اليابان بعد الحرب، ولم تُركز فلسفة التعليم على الجوانب النفعية التي يُحققها التعليم فقط، بل

أعطت الأهداف الوطنيّة أوّلى غاياتها؛ إذْ دعتْ إلى بناء الشخصيّة اليابانيّة، ذات الهوية الثقافيّة الوطنيّة المتمسكة بالأخلاق العالية، ليكون أبناء الشعب الياباني في المستقبل أفراداً صالحين وقادرين على خدمة اليابان، إذْ أعتقد منظرو التعليم أنّ المرء عندما يكون ذو سلوك قويم وأخلاق عالية أفضل عندهم من أنْ يكون عالماً، وإنَّ التربية والتعليم لا تتحقق إلا بإتباع مبادئ الكونفوشيوسية، التي تدعو إلى حب الخير واحترام الآباء والأخوة الكبار، وبهذه الفلسفة التي اعتقد بها أولئك المنظرون التربويّون سوف تستقر البلاد، وإنَّ الحكام سوف يكونون أفضل أداءً، وأنَّ الرعيّة ستكون أكثر يُسراً وتفهماً لنظام الحكم[١٢].

كانت القيادة اليابانيّة قد أدركت أدراكاً راسخاً وفهماً جيداً أهمية التعليم في بناء الأمة، وإنّ التعليم في نظرها عبارة عن مشروع استثماري بعيد الأجل يستغرق وقتاً طويلاً، ولا يمكن أنْ تأتي ثماره بشكل سريع[١٣]، واعتمدوا على الفلسفة التي تقول: (إنْ كنتَ تُخطط لسنة، أزرع حبة، وإنْ كنتَ تُخطط لعشر سنوات، أزرع شجرة، وإنْ كنت تُخطط لمائة سنة علّم النّاس، فعندما تبذر حبة، فإنّك ستحصد محصولاً واحداً، وعندما تُعلّم النّاس فستحصد مائة محصول)[١٤].

٢- تشريعاتها وقوانينها

صدر الدستور الياباني الجديد عام ١٩٤٧، وتضمنت المادة (٢٦) منه، وهي الأهم فيما يتعلق بالتعليم أمور منها: إنّ جميع اليابانيين لهم الحق في الحصول على التعليم وحسب قدراتهم[١٥]، وعلى الدولة أن تُوفر الحماية الكافية للفتيان والفتيات في إكمال تعليمهم الأوّلي، وجعل التعليم في تلك المرحلة إلزامياً ومجانياً، وبذلك تمّ الاعتراف بالتعليم كونه واحداً من حقوق الإنسان الأساسيّة للشعب الياباني،[١٦].

أما ما يتعلق بجانب القوانين، فصدرت القوانين الآتية:

١– قانون التعليم المدرسي رقم (٢٦) في عام ١٩٤٧، تضمن أغلب الأمور المهمّة التي احتاجها التعليم في اليابان خلال تلك المرحلة الجديدة التي جاءت بعد الحرب، وكانت فيه مواد مهمّة أضفت على التعليم الياباني شيئاً من التميز من أهمها: تطبيق نظام إلزامية التعليم في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وتكون مدة التعليم الالزامي تسع سنوات، ويلزم أولياء أمور الطلبة بقوانين صارمة تُجبرهم على أرسال أبنائهم إلى المدارس المذكورة، فضلاً عن ذلك، منح القانون المساعدات المالية للطلبة الذين يُلاقون صعوبة في الالتحاق بالمدارس بسبب ظروفهم القاهرة، التي منها صعوبة العيش وفقدان المال الكافي لمستلزمات الدراسة، كما حدد القانون رواتباً تقاعدية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة من شريحة المكفوفين والصم ممن لديهم ظروف خاصّة[١٧].

٢– قانون مجالس التعليم رقم (١٧٠) في عام ١٩٤٨، وجاء فيه: تتألف مجالس التعليم في المحافظات من سبعة أعضاء والمجالس المحلية في الأقضية من خمسة أعضاء، ويتم انتخاب تلك المجالس بطريقة الاقتراع المباشر، على أن يكونوا من خارج الوسط التعليميّ، وواجبات المجالس مراقبة عمل المؤسسات التعليميّة الحكوميّة والخاصّة في المحافظات والاقضية[١٨].

٣– قانون التعليم الأساسيّ المُعدل بالرقم (١٢٠) في عام ٢٠٠٦، وركز على ضرورة تحقيق التنمية الكاملة للفرد واحترام الحرية الأكاديميّة، وتوفير فرص واسعة لكسب المزيد من المعرفة، وتطوير قدرات الأفراد وزرع روح الإبداع لديهم، وأكد القانون على المساواة بيّن الجنسين والاهتمام بالتعليم مدى الحياة والتحلي بالأخلاق الفاضلة، ومنح الجامعات صلاحيات واسعة في إدارة نفسها، ودعا إلى رعاية المعلمين واعطائهم حقوق مُجزية، وأوصى الحكومة بتقديم الدعم المالي الكافي للعملية التربويّة برمتها، وحظر

القانون أيّ نشاطٍ سياسيٍ داخل المدارس والجامعات، وحث على التسامح الديني، وعلى أنْ يحصل الطلبة على معرفة عامّة عن الدين ومنع ترويج معتقدات أيّة ديانة[١٩].

٣- الهيكلية الادارية

أولاً: في عام ٢٠٠١ تم توحيد وزارة التربية والتعليم مع وزارات الثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، ليكون اسم الوزارة الجديد، وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا[٢٠].

ثانياً: تشكيل المجلس الوطني لإصلاح التعليم في عام ١٩٨٤، وباشر عمله على ضوء تقرير هيئة مستشاري وزارة التعليم، وكان المجلس برئاسة رئيس الوزراء، ونائبه وزير التربية والتعليم، وعضوية وزراء الوزارات ذات العلاقة، كوزارة التخطيط والمالية والاعمار والاسكان والصحة وغيرها، وأصدر تقريراً في عام ١٩٨٧، أكد فيه إلى أهمية التركيز على زرع القيّم الأخلاقية والروح الوطنيّة في عقول الطلبة اليابانيين، ودعا إلى مراجعة السياسة التعليميّة للسنوات الماضية، ووضع التدابير والأنظمة الصحيحة للسنوات القادمة، وطالب بزيادة الدعم الحكومي للجامعات العامّة والخاصّة، وشجعَ مجالات البحث العلميّ وتكنولوجيا المعلومات والرياضة وتدويل التعليم، وتطوير الجامعات بما يتناسب مع مستوى التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ الذي يشهده العالم[٢١].

المبحث الثاني: الاستراتيجية التعليمية اليابانية (الخطط التعليمية – الإجراءات المتخذة)

١- الخطط التعليمية

أولاً: وضعت وزارة التعليم خطة لإصلاح التعليم للقرن الواحد والعشرين، عُرفت بخطة (قوس قزح) في كانون الأوّل عام ٢٠٠٠، وحددتْ التدابير والمهام المقررة لهذا الإصلاح، فتم توفير الميزانية المالية الكافية، والقيام بالمراجعات الضرورية لتحقيق الأهداف المطلوبة في السياسة التعليميّة الجديدة، والحاجة

إلى تنويع التعليم، وتطبيق نظام تقييم المعلمين، ورفع القيود المركزيّة المسلطة عليه، والاهتمام بالتعليم المنزلي والتربية الأخلاقيّة والأنشطة التطوعيّة وتطوير التعليم العاليّ، وأنْ توضع خطة للتعاون مع المجتمع المحلي وأولياء أمور الطلبة[٢٢].

ثانياً: الخطة الأساسيّة الشاملة للنهوض بالتعليم في عام ٢٠٠٨، والتي ناقشت وضع التعليم وتحديات المستقبل، ووضع الخطط التي تجعل الأمة اليابانيّة قائمة على التعليم، وأنْ تكون هناك رؤية تربويّة لعشر سنوات قادمة[٢٣]، ومن أهم بنودها الاهتمام بالتعليم الإلزامي، وتوفير الأموال الكافية للأُسر اليابانيّة الفقيرة، وأوصت بتطبيق نظام الاستثمار في التعليم، من أجل تحقيق مستوى عالي من التعليم على صعيد الأداء والأبحاث، وإنّ هذا النظام بحاجة إلى قرار سياسي يُطوّر تنمية المؤسسات التعليميّة، ولا سيما مؤسسات التعليم العالي من خلال مشاريعها المشتركة مع الشركات الصناعيّة والتجاريّة، ولم تغفل الخطة عن مسألة تحسين مستوى أداء المعلمين وتعزيز تعليم الطفولة المبكرة، وتطوير التعليم العالي وتدويل الجامعات، على أنْ تُراجع هذه الخطة باستمرار من أشخاص متخصصين[٢٤].

٢– الاجراءات المتخذة:

أولا: من أجل تطبيق نظام التعليم الإلزامي (٦–٣)، الذي تأخر تنفيذه بسبب نقص الكوادر التدريسيّة وعدم وجود البنى التحتية الملائمة، تم اعطاءه الدعم المالي اللازم، فشُرع قانون الموازنة الوطنية لدعم التعليم الإلزامي في ٢٧ آب عام ١٩٥٣، إذ وفر ذلك القانون حصة من الموازنة الوطنية خُصصت للمجالس المحلية من أجل بناء مدارس حكوميّة جديدة، وتمّ تعديل القانون في ٢٥ نيسان من عام ١٩٥٨، وسمي بقانون الموازنة الوطنية لإعادة أعمار المدارس المحلية العامّة ضد الكوارث[٢٥].

ثانياً: باشرت الحكومة اليابانية ببرنامج مضاعفة الدخل القوميّ من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٧٠ والاهتمام بالجانب التعليميّ، ووضع التعليم بوصفه أحد الأُسس الرئيسية في التخطيط الاقتصادي الشامل، وسعت للاهتمام بشريحة العلماء والاستفادة منهم في دورات التدريب الخاصّة بالعلوم والتكنولوجيا، وذلك لرفع كفاءة الفئات العاملة التي بدورها ستعمل على زيادة النمو الاقتصاديّ في البلاد[٢٦].

كانت من أولويات وزارة التعليم اتخاذ التدابير اللازمة لتوسيع مؤسسات النظام التعليميّ في البلاد، وأنْ تكون على درجة عالية من التنظيم والمستوى العلمي، فسعت إلى فتح مراكز للعلوم في مراكز المحافظات اليابانيّة كافة، ووضعت الموارد المالية للحكومة المركزية والحكومات المحلية لخدمة ذلك الهدف، فأقامتْ دورات مكثفة لتدريب المعلمين خلال الخدمة، واستُخدمت أحدث الأساليب العلميّة في دراسة العلوم والرياضيات، وفي خطة أمدها ست سنوات من عام ١٩٦٠ إلى عام ١٩٦٥ لإتمام تلك البرامج العلميّة[٢٧].

المبحث الثالث: الاستنتاجات المستفادة لتطوير استراتيجية التعليم في العراق

١– أن تكون فلسفة التعليم في العراق قائمة على بناء الشخصيّة العراقية، ذات الهوية الثقافيّة الوطنيّة المتمسكة بالأخلاق العالية، ليصبح أبناء الشعب العراقي في المستقبل أفراداً صالحين وقادرين على خدمة العراق، فالمرء عندما يكون ذو سلوك قويم وأخلاق عالية أفضل من أنْ يكون عالماً فاقداً لذلك السلوك، وإنَّ احترام رب الأسرة يُحقق استقراراً للأسرة، والأسرة بدورها ستحقق استقراراً للمجتمع، وبهذه الفلسفة تستقر البلاد، وبالنتيجة سيكون هناك حكام نزهاء مخلصين وبأداءٍ أفضل، والرعيّة ستكون أكثر يُسراً وتفهماً لنظام الحكم.

٢– على القيادة العراقية أنّ تدرك أدراكاً راسخاً وفهماً جيداً أهمية التعليم في بناء الأمة، وأنّ يكون التعليم في نظرها عبارة عن مشروع استثماري بعيد الأجل، قد يستغرق وقتاً طويلاً، ولا يمكن أنْ تأتي ثماره بشكل سريع، فهناك حكمة أمن بها اليابانيون، تقول: (إنْ كنتَ تُخطط لسنة، أزرع حبة، وإنْ كنتَ تُخطط لعشر سنوات، أزرع شجرة، وإنْ كنت تُخطط لمائة سنة علّم النّاس، فعندما تبذر حبة، فإنّك ستحصد محصولاً واحداً، وعندما تُعلّم النّاس فستحصد مائة محصول).

٣– تشكيل المجلس الوطني لإصلاح التعليم في العراق، برئاسة رئيس الوزراء، ونائبه وزير التربية والتعليم، وعضوية وزراء الوزارات ذات العلاقة، كوزارة التخطيط والمالية والداخلية والإعمار والإسكان والصحة وغيرها، يقوم هذا المجلس بمهام إصلاح وتطوير التعليم في العراق، من خلال توفير كل الإمكانات المطلوبة في عملية الإصلاح والتطوير.

٤– توحيد وزارة التربية مع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مع وزارات الثقافة والرياضة والشباب والعلوم والتكنولوجيا، ليكون اسم الوزارة الجديدة، وزارة التربية والتعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا، وذلك لوجود ترابط مشترك بينها على مستويات عديدة، إن كانت إدارية أو ثقافية أو شبابية أو علمية، فضلاً عن إن توحيد هذه الوزارات سيخفف الكثير من الإجراءات الرسمية والتعقيدات التي تقف في وجه التلاميذ والطلبة خلال مراحل دراستهم الأولية والجامعية، ولا سيما أصحاب المواهب الثقافية والرياضية وأصحاب الابتكارات والاختراعات العلمية، فضلاً عن إمكانية تقديم الدعم المطلوب لهم بسهولة ويسر ودون تأخير، من أجل تشجيع أولئك الشباب لتقديم كل ما هو أفضل للعراق من عطاء ثقافي ورياضي وعلمي.

٥– إضافة مواد دستورية تكفل حق المواطن العراقي بالتعليم وحرية الفكر، وعدم تسيس التعليم، وذلك بمنع كل الأحزاب السياسية والمؤسسات المدنية والدينية من التدخل في عمل المؤسسات التعليمية، فضلاً

عن تشريع قوانين تهتم بالتعليم الاجتماعي أو (تعليم الكبار)، وقوانين المساعدات المالية لطلبة الأُسر الفقيرة، وقوانين تحدد رواتباً تقاعدية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة من شريحة المكفوفين والصم ممن لديهم ظروف خاصّة، لتبديد مخاوف هذه الفئات وتوفير حياة أمنة ومطمئنة لهم.

٦– تشريع قانون مجالس التعليم لمراقبة أداء المؤسسات التعليميّة في المحافظات والأقضية، وبضوابط أهمها أن يتم اختيار أعضاء المجالس عن طريق الانتخاب أو التعيين، وأن يكونوا على أقل تقدير من حملة الشهادات الجامعية، وبأجور عمل مؤقتة، والأهم أن يكونوا من خارج المؤسسات التربوية والتعليمية لضمان نجاح عملهم في مراقبة الأداء التربوي، كون ذلك سيجعلهم أكثر حيادية في عملهم، وإنهاء المحبات والمجاملات التي كانت سبباً في تراجع التعليم عندما يكون هؤلاء الأعضاء من داخل المؤسسات التربوية.

٧– تشريع قانون الموازنة الوطنية لإعادة اعمار وبناء المدارس والجامعات في العراق، وذلك بتوفير حصة طوارئ من الموازنة العامة، وبنسبة لا تقل عن ١٥% من اجمالي الموازنة، لسد النقص الحاصل في الأبنية المدرسية والجامعات، وبناء مدارس بمواصفات عصرية، تحتوي على مطاعم لتقديم وجبة غداء ومكتبات ومختبرات علمية وساحة للألعاب ومسابح ووسائط لنقل الطلبة إلى أماكن سكنهم، وأن يتحقق الدوام المنفرد في المدرسة الواحدة، ويكون الدوام من الساعة الثامنة صباحاً وحتى الثالثة عصراً.

٨– مضاعفة موازنة وزارة التربية والتعليم، حتى تستطيع تحقيق أهدافها في إصلاح التعليم في العراق، فضلاً عن قيامها بتحسين الوضع الاقتصادي للكوادر التدريسية، وتوفير الرعاية الصحية والسكن الملائم لهم، كي يقوموا بواجباتهم التعليمية على أفضل وجه.

٩– تفعيل قانون محو الأمية، والقيام بحملة شاملة للوصول إلى نسبة متقدمة في إعداد المتعلمين، وكذلك تفعيل قانون مجانية التعليم، ومنع الكوادر التدريسية من طبع ملازم دراسية وبيعها للتربح مادياُ ومحاسبتهم قانونياً، فضلاً عن تفعيل قانون التعليم الالزامي، ورفعه ليكون تسع سنوات إلى الصف الثالث المتوسط بدلاً من السادس الابتدائي، كون ذلك سيرفع من المستوى الثقافي للشعب العراقي.

١٠– ولبناء الأمة العراقية على أسس أخلاقية وطنية، أصبح من الضروري تدريس مادة تعنى بالأخلاق وبث الروح الوطنية بين الطلبة تعرف بمادة (التربية الأخلاقية)، وتكون دراسة أخلاقية بحتة بعيدة عن أي تجاذبات أخرى عقائدية أو إيديولوجية، وتخصص لها حصة دراسية واحدة في الأسبوع، تدرس من بداية المرحلة الابتدائية وحتى نهاية الدراسة الجامعية.

١١– ولتحقيق أهم أهداف التعليم في جانبه الأخلاقي، وكون الكوادر التدريسية هي الأدوات اللازمة لتحقيق ذلك، فمن الضروري وضع ضوابط مشددة في قبول المتقدمين للكليات التربوية والتعليمية، ومثلها أخرى عند تعيينهم ككوادر تدريسية في وزارة التربية والتعليم، وتستند تلك الضوابط على أن يكون المتقدمين أصحاب سيرة وسلوك حسن، وان تطلب معلومات حكومية تؤكد ذلك، وتسري هذه الضوابط على كافة موظفي الوزارة من إداريين وخدميين وغيرهم، وتبقى سارية حتى خلال مدة خدمتهم.

١٢– فتح مراكز بحوث علمية لتطوير مستوى دراسة العلوم الرياضيات في كل محافظات العراق، يديرها خبراء مختصون، مع توفير أحدث المستلزمات والاجهزة العلمية الموجودة في العالم، فضلاً عن اقامة دورات مستمرة لتطوير اداء الكوادر التدريسية في المدارس والجامعات.

١٣– مراقبة عمل المدارس الأهلية، التي كانت ومازالت من العوامل الرئيسية في تراجع وتردي التعليم في العراق، كونها استغلت الكوادر التدريسية الحكومية بشكل غير قانوني على حساب المدارس الحكومية،

واصبح الكثير من المدرسين الطامعين بكسب أموال إضافية يتغيبون عن مدارسهم الحكومية تارة وعدم وفائهم بواجباتهم التعليمية اتجاه طلبتهم تارة أخرى.

لذلك على الحكومة العراقية إصدار تعليمات صارمة تتعامل بها مع المدارس الأهلية منها:

أ– منع استخدام الكوادر التدريسية الحكومية في مدارسها، ومقاضاتها قانونياً عند مخالفة ذلك.

ب– غلق كل المدارس الأهلية المقامة على أبنية لا تصلح ان تكون مدارس للطلبة، وضرورة ان تتوفر في بناياتها كل مستلزمات الابنية المدرسية الحديثة.

ج– ولسد النقص الحاصل في عدد المدارس الحكومية، من الضروري تقديم الدعم المادي للمدارس الاهلية، ولكن بشرط أن تكون مدارس غير ربحية، أي أنها توفر مستلزمات عملها ورواتب كوادرها التدريسية من الأموال المعتدلة التي تجنيها من الطلبة، وأموال الدعم الحكومي.

١٤– ارسال البعثات العلمية للدول المتقدمة فقط، وانهاء كل البعثات أو موافقات الدراسة إلى الدول الأخرى التي تعد من الدول المتأخرة عن ركب التقدم العلمي في العالم.

١٥– تطبيق نظام التغذية المدرسية في كافة المدارس الابتدائية، لأنها من الأمور المهمة في بناء مجتمع صحي، فضلاً عن إنها من العوامل التي تحبب الطلبة للدراسة والاستمرار فيها.

١٦– الاهتمام بمواد التربية الرياضية والتربية الفنية والأنشطة اللاصفية، بل إن رياضة السباحة في المدارس اليابانية من الدروس واجبة التعلم على التلاميذ، وإعطاء هذه الدروس الحصص الكافية، كونها سوف تُرغب التلاميذ بالاستمرار في الدراسة، وأن الكثير من الطلبة ستظهر مواهبهم المتنوعة خلال هذه الحصص، فضلاً عن فوائدها الصحية والنفسية.

١٧– ضرورة الاهتمام بتعليم مادة اللغة الإنكليزية كونها لغة عالمية، تساعد الطالب والباحث للوصول بسهولة ويسر إلى كل ما توصل له العالم من تطور علمي، لذا من الضروري أن تدرس هذه المادة من الصف الأول الابتدائي، ولسرعة تمكين التلاميذ من التحدث باللغة الانكليزية، أن يكون هناك في كل مدرسة معلم لغته الأم هي اللغة الانكليزية، أي من بلدان بريطانيا – استراليا – الولايات المتحدة، إذ إن وجودهم داخل المدرسة وبين الطلبة وفي الانشطة المدرسية المتنوعة، وتحدثهم مع التلاميذ سيكسر حاجز الخوف لدى أولئك التلاميذ ويسرع في تعلمهم تلك اللغة المهمة.

١٨– ولمعالجة المشكلات التي تواجه التعليم كظواهر العنف المدرسي والتنمر، التي تسبب ترك الطلبة الدوام في المدرسة، لابد من اتخاذ الاجراءات الآتية:

أ– معرفة اسباب تلك الظواهر، التي منها نفسية وجسدية او تأثيرات اجتماعية أو بيئية، فضلاً عن الاسباب المرضية والعوامل الاقتصادية.

ب– توفير الاعداد الكافية من مرشدين تربويين وممرضين صحيين ومستشارين مهنيين لمعالجة تلك الظواهر والحد من انتشارها.

ج– ان يكتشف المعلمون علامات التنمر والعنف المدرسي لدى الطلبة مبكراً قبل ان تتفاعل في سلوكياتهم، وبالتعاون مع اولياء امورهم.

د– على المعلمين تثقيف الطلبة من وجهة نظر الضحايا بان التنمر هو انتهاك لحقوق الانسان.

هـ– على المدارس الاهتمام الخاص بضحايا تلك الظواهر، والتساهل في غياباتهم، وتغيير صفوفهم الدراسية، او نقلهم الى مدرسة اخرى، اذا اقتضى الامر ومعاقبة الجناة، وعند عدم عودتهم للمدرسة، فمن

الضروري زيارة المعلمين للطلبة في منازلهم، واقامة ورش إرشاد وتدريسهم في المنزل، حتى يعودوا الى وضعهم الطبيعي.

و – اقامة معسكرات ترفيهية وثقافية من اجل تخفيف الضغط عليهم وتشجيعهم على الانشطة الجماعية.

١٩– الاهتمام بتطوير التعليم الدولي من خلال وضع برنامج متكامل للتبادل في مجال التعليم بين العراق وعدد من الدول الأجنبية المتقدمة في مضمار التعليم، وإنشاء توأمة بين مدارس وجامعات العراق وبين تلك الدول، وتنظيم سفرات طلابية منتظمة في العطلة الصيفية، كونها تساعد في رفع مستوى الطلبة العلمي، ولا سيما على مستوى اللغة الأجنبية والعلوم الحديثة.

٢٠– فسح المجال للشركات الصناعية الكبرى للشراكة في مجال التعليم المهني والتكنولوجيا، حيث تقوم الشركات بالمشاركة في توفير الورش والمعدات والمستلزمات الخاصة بهذا التعليم، وتحديد المخرجات العلمية التي تحتاجها هذه الشركات الصناعية في عملها، وتتعهد الشركات بتعيين الخريجين بعد ذلك.

٢١– وأخيراً: والأهم من كل ذلك، أن يكون هناك قادة صادقون مخلصون أكفاء نزهاء يحبون وطنهم ويذعنون بالولاء إليه، يفعلون ما يقولون، ولا يخشون في الله لومة لائم، وبعكس ذلك سوف لن يتحقق شيء مما ذكرناه، وسيبقى التعليم في العراق في حالة تراجع.

هوامش البحث

(١) ناجاي متشيو، ميجول اورشيا، الثورة الإصلاحية في اليابان "ميجي إشن"، ترجمة: عادل عوض، الهيئة المصرية العامة للكتب، (الاسكندرية،١٩٩٢)، ص٣٦؛ وسام هادي عكار عظيم، التربية والتعليم في اليابان خلال عهد ميجي، ١٨٦٨–١٩١٢،(دراسة تاريخية)، مجلة الجامعة العراقية، العدد(٣/٣٦)، د.م، د.ت. ص٤١٩–٤٢٠؛
David H. James, The Rise and Fall of Japanese Empire, (London,1952),p.118.

(٢) هشام عبد الرؤوف حسن، تأريخ اليابان الحديث والمعاصر – عصري طايشو – شوا، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة،٢٠٠٣)، ص١١–١٢.

(٣) عيسى علي، النظم التربوية، منشورات جامعة دمشق، (سوريا،٢٠٠٣)، ص١٩٤؛ محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، (القاهرة، د.ت)، ص٣٧.

(4)Chitoshi Yonaga, Japan Since Parry, Hill Book Company, (New York,1949), p.48.

(٥) مسعود ضاهر، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً، مركز الدراسات العربية، (بيروت،٢٠٠٢)، ص٢٥٦-٢٥٧.

(6) Meyer Weinberg, Asian- American Education, Historical Background and Current Realities,(London,1997), p.42.

(٧) كاظم هيلان محسن، سياسة الاحتلال الاميركي في اليابان ١٩٤٥-١٩٥٢، دراسة في التاريخ السياسي، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، (بغداد، ٢٠٠٨)، ص٥٠-٥١.

(٨) أراكي سادو: ولد عام ١٨٧٧ في طوكيو، عين وزيراً للحرب في حكومة رئيس الوزراء إينوكاي، شغل منصب وزير التعليم للفترة من ١٩٣٧ وحتى عام ١٩٣٩، بعد انتهاء الحرب تم اعتقاله، وأدانته المحكمة العسكرية الدولية بارتكاب جرائم حرب، وحكمت عليه بالسجن مدى الحياة، أُطلق سراحه في عام ١٩٥٥ بسبب سوء حالته الصحية، توفي عام ١٩٦٦.
Encyclopaedia Britannica, Araki Sadao.com; TRIAL International, Sadao Araki.com.

(٩) كاظم هيلان محسن، المصدر السابق، ص٥١.

(١٠) المصدر نفسه، ص٥٢.

(١١) جعفر عبدالله التميمي، التعليم في اليابان (١٩٤٥-٢٠٠٨) دراسة تاريخية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة البصرة، (البصرة، ٢٠٢١)، ص٧٧-٩٣.

(12)Ronald Philip Dore, Education in Tokugawa Japan, Center for Japanese Studies, (Michigan,1992), p.38.

(١٣) نجم الثاقب خان، دروس من اليابان إلى الشرق الاوسط، مؤسسة الاهرام، (القاهرة،١٩٩٣)، ص٣٧.

(14) John W. Hall, Richard K. Beardsly, Twelve Doors to Japan, McGraw-Hill Book Company, (N. P.,1965), Pp.3-4.

(١٥) ابراهيم الشبلي، التعليم في اليابان، قسم التوثيق والدراسات، وزارة التربية، (بغداد،١٩٧٣)، ص٢؛ محمود رجب، التعليم في دول لعالم استثمار ومال، دار الانجلو، (القاهرة، ٢٠٠١)، ص٢٥.

(16) Akito Okada, Education Reform and Equal Opportunity in Japan, Journal of International and Comparative Education, Volume 1, Issue 2, 2012, Pp.119-120.

(17) Yasuhiro Nemoto, The Japanese Education System, University Publishers, (Florida, 1999), p.11; Julian Dierks, Postwar History Education in Japan and The Germans, Guilty Lessons, A Study of The Weatherhead East Asian Institute, Columbia University, (NewYork, 2010), p.115.

(18) Yasuo Saito, Education Administration in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo, N.D.), p.5.

(19)Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006).

(20) Yasuo Saito, Education in Japan: Past and Present, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D.), p.11.

(٢١) ايزاد سوزوكي، إصلاح التعليم في اليابان من منظور القرن الواحد والعشرين، مستقبليات، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، المجلد (٢٠)، العدد:١، عمان،١٩٩٠، ص٢٧–٢٨.

(22) Yasuo Saito, Distinctive Features of the Japanese Education System, p.7.

(23)Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2008,(Tokyo,2008),Pp..4–5.

(24)Basic Plan for the Promotion, 1 July,2008, Government of Japan; Reiko Yamada, Op. Cit., p.20.

(25)Shogo Ichikawa, "Japan" in Educational Policy: An International Survey,(New York,1984), p.105.

(26) Ardath W. Burks, Japan: A Post Industrial Power,(Boulder,1981), p.157.

(٢٧) إزرا ف. فوجل، المعجزة اليابانية، ترجمة: يحيى زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة،١٩٩٦)، ص١٨٨–١٨٩؛

Japanese National Commission for UNESCO, "Educational Development in Japan 1960–1970", Education in Asia,(Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Asia), Vol.6,(March,1972),p75.

فهرس المصادر

- الوثائق المنشورة باللغة الانكليزية

أولاً: وثائق وزارة التعليم والثقافة والرياضة والعلوم والتكنولوجيا اليابانيّة

1- Basic Act on Education (Act No.120 of December 22,2006).
2- Basic Plan for the Promotion, 1 July,2008, Government of Japan.

ثانياً: الكتب الوثائقيّة

1- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology in Japan,White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology 2008,(Tokyo,2008).

- الكتب العربية والمعربة

١- ابراهيم الشبلي، التعليم في اليابان، قسم التوثيق والدراسات، وزارة التربية، (بغداد،١٩٧٣).

٢- ((إزرا ف. فوجل، المعجزة اليابانية، ترجمة: يحيى زكريا، الهيئة المصرية العامة للكتاب، (القاهرة،١٩٩٦).

٣- جعفر عبدالله التميمي، التعليم في اليابان (١٩٤٥-٢٠٠٨) دراسة تاريخية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة البصرة، (البصرة، ٢٠٢١).

٤- هشام عبد الرؤوف حسن، تأريخ اليابان الحديث والمعاصر – عصري طايشو – شوا، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة،٢٠٠٣).

٥- عيسى علي، النظم التربوية، منشورات جامعة دمشق، (سوريا،٢٠٠٣).

٦- كاظم هيلان محسن، سياسة الاحتلال الاميركي في اليابان ١٩٤٥-١٩٥٢، دراسة في التاريخ السياسي، دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، (بغداد، ٢٠٠٨).

٧- محمد منير مرسي، المرجع في التربية المقارنة، عالم الكتب، (القاهرة، د.ت).

٨- محمود رجب، التعليم في دول لعالم استثمار ومال، دار الانجلو، (القاهرة، ٢٠٠١).

٩- مسعود ضاهر، النهضة اليابانية المعاصرة، الدروس المستفادة عربياً، مركز الدراسات العربية، (بيروت،٢٠٠٢).

١٠- نجم الثاقب خان، دروس من اليابان إلى الشرق الاوسط، مؤسسة الاهرام، (القاهرة،١٩٩٣).

١١- ناجاي متشيو، ميجول اورشيا، الثورة الإصلاحية في اليابان "ميجي إشن"، ترجمة: عادل عوض، الهيئة المصرية العامة للكتب، (الاسكندرية،١٩٩٢).

- الكتب المطبوعة باللغة الانكليزية

1- Ardath W. Burks, Japan: A Post Industrial Power,(Boulder,1981).

2- Chitoshi Yonaga, Japan Since Parry, Hill Book Company, (New York,1949).
3- David H. James, The Rise and Fall of Japanese Empire, (London,1952).
4- John W. Hall, Richard K. Beardsly, Twelve Doors to Japan, McGraw-Hill Book Company, (N. P.,1965).
5- Julian Dierks, Postwar History Education in Japan and The Germans, Guilty Lessons, A Study of The Weatherhead East Asian Institute, Columbia University, (NewYork, 2010).
6- Ronald Philip Dore, Education in Tokugawa Japan, Center for Japanese Studies, (Michigan,1992).
7- Shogo Ichikawa, "Japan" in Educational Policy: An International Survey,(New York,1984).
8- Meyer Weinberg, Asian- American Education, Historical Background and Current Realities,(London,1997).
9- Yasuhiro Nemoto, The Japanese Education System, University Publishers, (Florida, 1999).

- المقالات والبحوث العربية

١– ايزاد سوزوكي، إصلاح التعليم في اليابان من منظور القرن الواحد والعشرين، مستقبليات، مكتبة اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، المجلد (٢٠)، العدد:١، عمان،١٩٩٠.

٢– وسام هادي عكار عظيم، التربية والتعليم في اليابان خلال عهد ميجي، ١٨٦٨–١٩١٢،(دراسة تاريخية)، مجلة الجامعة العراقية، العدد(٣/٣٦)، د.م، د.ت.

- المقالات والبحوث والتقارير المطبوعة باللغة الانكليزية

1- Akito Okada, Education Reform and Equal Opportunity in Japan, Journal of International and Comparative Education, Volume 1, Issue 2, 2012.

2- Japanese National Commission for UNESCO, "Educational Development in Japan 1960-1970", Education in Asia,(Bulletin of the UNESCO Regional Office for Education in Asia), Vol.6,(March,1972).
3- Yasuo Saito, Education Administration in Japan, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo, N.D.).
4- _____,Education in Japan: Past and Present, National Institute for Educational Policy Research,(Tokyo,N.D).

- المواقع الالكترونية

1- Encyclopaedia Britannica, Araki Sadao.com; TRIAL International, Sadao Araki.com.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

" تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها "

الغرض من البحث للترقية العلمية

إحسان عباس حسن الموسوي /الكلية التربوية المفتوحة

مركز النجف الاشرف قسم العلوم التربوية والنفسية

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى (تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها) في محافظة النجف الأشرف للعام الدراسي ٢٠٢٠– ٢٠٢١م وقد حاول الباحث تعرف تقديرات المدرسين والمدرسات على الأبعاد الخمسة لكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي وهي: (مقدمة الكتاب ، محتوى الكتاب ، لغة الكتاب، امثلة الكتاب، الاخراج).

وتعرف درجة تقويم كل مجال من المجالات الخمسة، تكوّن مجتمع البحث من جميع مدرسي ومدرسات مادة البلاغة والتطبيق في مركز محافظة النجف الاشرف البالغ عددهم (٢٥) للعام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١م، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٤) مدرسًا ، و(١١) مدرّسة في محافظة النجف في المدارس الإعدادية للصف الخامس الادبي .

تكونت أداة البحث في هذه الدراسة من استبانة أعدها الباحث لأغراض الدراسة تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات (مقدمة الكتاب ، المحتوى ، لغة الكتاب، امثلة الكتاب، الاخراج)وقد تم التأكد من صدق الأداة من طريق عرضها على عدد من المحكمين وعددهم (١٠) كما تم حساب الوسط المرجح والانحراف والنسبة المئوية لكل مجال من مجالات البحث الخمسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن

أفضل مجالات الكتاب هو مجال (إخراج الكتاب) ونسبته هي (٨٠،٤٨%) ويأتي بعده مجال (مقدمة الكتاب) حيث بلغت نسبته(٧٥،٨٧٥%)، ثم مجال (لغة الكتاب) ونسبته (٧٣،٠٤%) ، وبعده مجال (محتوى الكتاب) ونسبته (٧٠،١٥%) وآخر المجالات هو مجال (أمثلة الكتاب) وبلغت نسبته (٦٤،٣٧٥%) و في ضوء النتائج السابقة (استنتج واوصى واقترح) الباحث بما يأتي:

– الاستنتاجات:

١– إن كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في مجال الإخراج بلغ أعلى نسبة في المجالات الخمسة فهو معد بشكل جيد من حيث الشكل والتنظيم.

٢– إن أمثلة الكتاب ليست بالمستوى المطلوب .

٣– لغة الكتاب تحتاج إلى تعديل لتتناسب مع مستوى الطلبة.

٤– إن مقدمة الكتاب تحتاج إلى بعض التعديلات توضح الهدف من الدروس.

٥– إن محتوى الكتاب يحتاج لتعديل بعض جوانب الضعف والقصور .

– التوصيات :

١– ضرورة الأخذ بآراء مدرسي ومدرسات البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في تحسين كتاب البلاغة من الجوانب كافة .

٢– إشراك بعض مدرسي مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي ومدرساتها في تأليف كتاب البلاغة .

– المقترحات :

١. تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي وفق معايير حديثة ومناسبة للمرحلة.

٢- إجراء دراسة مقارنة لكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي بالعراق مع البلدان العربية المجاورة التي تدرس مادة البلاغة .

الكلمات المفتاحية : (التقويم ، كتاب البلاغة والتطبيق، الصف الخامس الادبي ، مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، النجف الاشرف)

"evaluating the book of rhetoric and application for the fifth literary grade from the point of view of the honorees of the Arabic language and its teachers"

Purpose of research for academic promotion

researcher name: Ehsan Abbas Hassan AL Musawi

The Open Educational College / Najaf Center

Department of Educational and Psychological Sciences .

Research Summary

The current research aims to (evaluating the book of rhetoric and application for the fifth literary grade from the point of view of the honorees of the Arabic language and its teachers) in the Najaf governorate for the academic year 2020-2021 AD. (Introduction of the book, content of the book, language of the book, examples of the book, directing). The degree of evaluation of each of the five areas is known.

The research community consists of all (20) male and female teachers of the field of rhetoric and application in the center of Najaf Governorate for the academic year 2020. 2021 AD, and the study sample consisted of (14) teachers, and (11) schools in Najaf governorate in preparatory schools for the fifth literary grade. The research tool in this study consisted of a questionnaire prepared by the researcher for the purposes of the study. The introduction of the book, the content, the language of the book, the examples of the book, the output. The validity of the tool was confirmed by presenting it to a number of arbitrators and their number (10) and the weighted mean, deviation and percentage were calculated for each of the five research areas, and the results of the study showed that the best areas of the book It is the field (direction of the book) and I forgot it is (48, 80%) and after it is the field (introduction to the book) where its percentage is (875,75%), then the field (the language of the book) and its percentage is (73.00%), and then the field (content of the book) Its percentage is (15,70%), and the last field is the field (Examples of the Book) and its percentage is (375,64%). In light of

the previous results, the researcher recommended the following:

1- The necessity of taking the opinions of teachers and teachers of rhetoric and application in improving the book of rhetoric and application 9 From all aspects

2- Involvement of some teachers of rhetoric and application in Iraq in writing the book of rhetoric and Fifth grade literary application. Activation

The Open Educational College / Najaf Center, Department of Educational and Psychological Sciences

Keywords: (calendar, book of rhetoric and application, fifth literary grade, (teachers of Arabic language and its teachers, Najaf Al-Ashraf

الفصل الأول

(التعريف بالبحث)

أولاً: مشكلة البحث:-

للمناهج الدراسية أهمية كبيرة في المجتمع وفي حياة الناس فقد أصبحت تمثل جزءًا مهمًا يُعتمد عليه في الكشف عن مدى التقدم الحاصل في نتاجات العملية التعليمية، ومن خلالها يمكن معرفة وتشخيص أهم مميزاتها وكذلك مآخذها، والتوصل إلى أنجع الحلول لمعالجة ما يعتريها من نقص وضعف، كما تسهم المناهج الدراسية في تحسين، وتطوير، ومواكبة التطور الحاصل في المناهج وطرائق وأساليب التدريس الحديثة.

وفي ضوء ذلك فقد أولت وزارة التربية للمناهج في العراق في المراحل الدراسية المختلفة ولاسيما في المرحلة الاعدادية اهتمامًا كبيرًا ، لكنها بقيت دون مستوى الطموح لضعف اهتمامها بإثارة مستوى التفكير لدى الطلبة فضلاً عن قلة ارتباطها بواقعهم وعدم مواكبتها للتقدم العلمي والتكنلوجي في ظل المتغيرات السريعة (وزارة التربية ، بغداد ، ص ١٩٨٦م) وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس لمادة البلاغة والتطبيق ومن خلال نتائج البحوث والدراسات، إنَّ تدريس البلاغة يشوبه العديد من نقاط الضعف والقصور في مراحل تعلّمها وتعليمها على حدًا سواء فقد انصرفت مدارسنا اليوم إلى تدريس البلاغة بشكل نظري لا تطبيقي، اي تعاملت مع الفنون البلاغية واساليبها بشكل جاف عقيم لا يمتُ لهذا الفن بأية صلة غير آبهة بالغرض الجمالي، لذا أصبحت من العلوم الجافة التي لا تمسّ التذوق الأدبي عند المتعلمين فنجدها اخفقت في تحقيق غايتها، واصبح واضحاً أمامنا ما يشعر به الطلبة حيال هذا الدرس من التكلّف والغموض النابع من حفظهم للمصطلحات والقواعد البلاغية المجرد من جماليات النصوص والاساليب البلاغية (الجبوري ، ٢٠١٥،ص ٢٩٣)، لقد اكدت البحوث التربوية التي أجريت على انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلبة في مادة البلاغة وصعوبة تدريسها، الأمر الذي يلفت انظارنا أنَّ هذه الظاهرة معقدة ومتعددة الاسباب وهذا حال واقع مدارسنا اليوم، وقد اجرى الباحثون العديد من المحاولات لتخفيف

الجمود والصعوبة في هذه المادة، ومعرفة المستوى المنخفض، ولكننا نجد أنَّ هذه المحاولات قد تباينت في تشخيص الاسباب، وأعزت ذلك إلى أمورٍ عدة ، منها الكتاب المدرسي وتأليفه إذ يكون غير مؤهل لتنمية التذوق الادبي (عبد عون، ٢٠١٣،ص ٢٢٤)، وقد يكون نابعاً من الاداء المنخفض لبعض مدرسي اللغة العربية في تدريس مادة البلاغة ،لأن طريقة عرض المدرّس للمادة من اهم عوامل انجاح الدرس البلاغي، وتحقيق الاهداف التي يرومها، الا أنَّ ضعف بعض المدرسين وقلة الاستزادة من المعلومات التي تنمّي مجال تخصصهم اذ جعلهم يكتفون بما يحتوى عليه المقرر الدراسي من دون معلومات تضفي على درسهم طابع الحيوية والجدة .(نصيرات،٢٠٠٦،ص ١٧)

وقد يعود السبب الى طرائق التدريس غير المجدية، التي لها اثر واضح في انجاح الدرس وتحقيق الاهداف المرسومة له (سبيتان،٢٠١٠،ص ١٠٨) ، وهنالك العديد من الأخطاء في تدريس مادة البلاغة منها طريقة تأليف هذا الكتاب وكيفية التدريس به ، إذ تدريس مادة البلاغة والتطبيق بمعزل عن النصوص الأدبية، وتجافي الصور البارعة والاخيلة الرائعة، واعتماد الامثلة المصنوعة لتخفيف من مئونة التحليل البلاغي واعتماد على التقاسيم والضوابط ، وذلك يطغي على النواحي التذوقية، فيبعد عن بيان أوجه الجمال أو القوة أو الوضوح في الاساليب البلاغية فنجد الطالب يجهد نفسه في حفظ المصطلحات من دون فهم واعٍ ودقيق مما جعل الطلبة يشعرون أنَّ درس البلاغة يبدو فيه التكلف فوقفوا منه موقف الحيرة والشك في قيمته الادبية (شعيب،٢٠١١،ص٤٣)، فضلاً عن أنّ بعض المدرسين يشعرون بعجز الطلبة عن المشاركة والتذوق الادبي وتقويم الافكار والعبارات تقويماً فنياً، (اليماني،٢٠١٠،ص ٥٦)، لذا ظل الدرس البلاغي يتبوأ مكانة لا تتماشى مع اهميته، فالمتأمل في واقع تدريس هذه المادة يلحظ قلة العناية لكونه يحظى بحصة واحدة اسبوعيا مما يؤدي إلى عدم التواصل بين الطالب والمادة لأن معظم

هذه الطرائق غير مجدية في توسيع مدارك الطلبة على تنمية التفكير الابداعي البلاغي عندهم (الدليمي وسعاد،٢٠٠٩،ص ١١٩)، وقد ذكر (الغنام) ذلك في قوله " ان التطورات التي حدثت في مناهج التعليم في بلادنا العربية خلال عقد أو عقدين أو اقل أو أكثر لم يتجاوز الشكل والهامش وبعض الجزئيات في أحوالها " (الغنام ، ١٩٧٢م ، ص٧) لذا أصبح لزامًا علينا وضع الحلول المناسبة للمظاهر السلبية التي توجد في المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج اللغة العربية بشكل خاص، وإحداث تغييرات جوهرية مهمة تتناسب مع التطورات الحاصلة في المناهج الحديثة، فالحاجة تتطلب إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في ميدان المناهج بما في ذلك الدراسات التي تتناول التقويم حتى يمكن في ضوء نتائجها تحسين المناهج وتطويرها في الكتب المدرسية التي تعد أداة مهمة من أدوات المنهج ووسيلة من وسائل تنفيذه (دمعة ، وأخر ، ١٩٨٢م ص١١-١٢)

لذا اختار الباحث تقويم كتاب البلاغة والتطبيق لأسباب منها:

- ما أكدته المؤتمرات التربوية الدولية والعربية من ضرورة إجراء تقويم مستمر لمناهج التعليم في المراحل الدراسية المختلفة لا سيما مناهج المرحلة الاعدادية ، اذ أكد المؤتمر التربوي التاسع المنعقد في بغداد عام ١٩٨٣م على ضرورة تنقيح الكتب و تقويمها كل خمس سنوات بغية إجراء التغييرات الجذرية فيها عن طريق اللجان العلمية المختصة في الوزارة .
- الحاجة للتغير والتطوير في المناهج بما ينسجم مع التطور السريع الحاصل في المناهج الدراسية والطرائق والأساليب الحديثة في بلدان الدول العربية المجاورة، فضلًا عن بلدان العالم.
- ما أكدته بعض الأدبيات، أن إقبال المتعلمين على اللغة وتحصيلهم فيها ما يزال دون المستوى ،بسبب طبيعة اللغة ومناهجها وكتبها وطرائق تدريسها (طعيمة، ٢٠٠١،ص ٥).

ثانيًا: أهمية البحث:

تظهر أهمية اللغة في المجال التربوي في أنَّها أداة التعلم والتعليم، فهي الوسيلة الرئيسة في تحصيل المعارف والمفاهيم جميعها والسيطرة عليها، فما من أمة درجت في مضمار التقدم والحضارة الا واعتنت بلغتها (عبد عون،٢٠١٥،ص٩)، فاللغة هي مجموعة تقاليد ورموز صوتية تنتجها الجماعة اللغوية وتورثها أبناءها فيلتزموا بها على وفق الأعراف والقواعد التي حددها لهم الآباء ليتواصلوا فيما بينهم، وبذلك فهي أداة اجتماعية ينتجها المجتمع لوصف الأشياء من حوله وليحدد من طريقها عناصر معيشته وطرق سلوكه، وليصف بها أفراده مشاعرهم وعواطفهم ويبوحوا بما يدور في أذهانِهِم مَنْ أفكارٍ (الطيار،٢٠١٢،ص٧)،

إنَّ اللغة هي قدرة ذهنية تتكون من مجمع المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والأصوات والقواعد التي تنظمها جميعاً، واللغة نظام من الرموز يمتاز بأنه صوتي يتألف من أصوات تنجم من الجهاز الصوتي البشري والإنساني، فهو نتاج للجهد الجماعي البشري فيقرر اجتماعياً دون ضرورة ارتباط أيّ رمزٍ لغويٍ بايَّ معنى معين، ونظامي لأنه يخضع لقواعد تقرر تركيبه، وابداعي قادر على التعبير عن اي موقفٍ جديدٍ يجابهُهُ الانسانُ، ويرى الباحثون المحدثون أنَّ التعريفات المختلفة للغة تؤكد كلها على الطبيعة الصوتية للغة والوظيفة الاجتماعية لها، وتنوع البنية اللغوية من مجتمع انساني لآخر(حمادي،٢٠١٤،ص٩٣) .

ويشير (ليونز)[١] إلى أنّ كلمة (لغة) لا تنطبق فقط على العربية والانكليزية والصينية والفرنسية والفارسية وغيرها، (أي على ما يتفق الجميع على أنها لغات بالمعنى الصحيح)، بل إنّ كلمة اللغة تنطبق أيضاً على مجموعة منوعة من أنظمة الاتصال والحساب والتدوين بالعلامات والرموز، كما أنَّ هناك أنظمة اتصال أخرى بشرية وغير بشرية، لا يمكن تسميتها لغات بالمعنى الحقيقي لهذا الاصطلاح، مثل لغة الإشارة ولغة الجسد ولغة الالوان (ليونز،٢٠٠٩،ص١٨ـ١٩) .

وتُعدَّ اللغة العربية واحدة من تلك اللغات لكنها أمتازت عن اللغات الأخرى بخصائص منها أنَّها لغةُ الوحيُ، فبها نزل الذكر الحكيم ليخرج الناس مَنْ الظلماتِ إلى النورِ، وهذا ما زادها رفعةً وشرفاً، وقد تعلق بها العجم من طريق القرآن الكريم، فسكنت قلوبهم، واستولت على ألسنتهم، وكادت تنسيهم رطانتهم (عامر،٢٠٠٠،ص٢٧)، ومن خصائصها الإيجاز ،والإعراب، ودقة التعبير، ويذكر علماءُ اللغةِ من خصائصها أيضاً خصب المفردات وكثرة المترادفات، ووجود الألفاظ المتضادة، والجموع المتعددة (شعيب،٢٠٠٨،ص٢١)، فضلاً عن ذلك، فأنها تتبوأ في عصرنِا الحديثِ مكانةً بارزةً بين اللغاتِ العالميةِ، فهي لغةٌ حيةٌ ناميةٌ، لإرتكازها على عواملِ جديدةِ للنموِ والتطورِ والازدهارِ، وهي الآن لغة تخاطب بها جميع العالم، فهي لغة للصحافة والعلم والتعليم والترجمة، ومن أجلها أنشئت المجامع اللغوية، وهي لغة التدريس في الجامعات والمعاهد والمدارس في العراق والوطن العربي من المحيط إلى الخليج،

---

١) جون ليونز هو لساني أنكليزي ولد سنة ١٩٣٢ يعمل في مجال السيميائيات له كتاب معروف مبادئ السيمائيات في عام ١٩٦٤ أصبح رئيس تحرير جريدة اللسانيات وفي عام ١٩٨٤عمل أستاذاً للسانيات بجامعة أنبرة وجامعة ساسكس ، (الانترنيت، الموقع wiki https: //ar.m.wikipedia.org) يوم الاربعاء المصادف٢٠٢١/٧/١، الساعة الثانية ظهراً) .

ولغة ثانية في الكثير من الدول الإسلامية، وهناك أقسام متخصصة في تدريسها في العديد من الجامعات العراقية والعالمية شرقاً وغرباً (حراشة،٢٠١٣،ص٤٩) .

إنَّ اللغة العربية هي أداة القول الجميل، ووسيلة التعبير عن تذوقه، فمن طريقها استطاع الأدب أنْ يخلد روائع الآثار الجميلة، وأنْ يكشف أسرار الجمال فيها، وأنَّ اللغةَ وسيلة الفردِ في اكتسابِ المعارفِ والفنونِ، وهي أداةُ العقلِ في التحليلِ والتركيبِ والاستنتاجِ واللغةُ وسيلةٌ للتسليةِ والاستمتاعِ والتنفيسِ عن النفس وهي التي تحقق فكرةً المجتمعِ المتماسك على المستوى المحلي، وانَّها تلبي مطالب حياة المجتمع، كما انَّها من أهَمْ وسائل الارتباط الروحي، وتوحيد الكلمة بين أبناء العروبة ماضياً وحاضراً، فهي الرابطة الاساسية التي جمعت بين العرب سابقاً من طريق القرآن الكريم الذي حد القبائل العربية وصهر مشاعرها في بوتقة المفاهيم والقيم الجديدة، ولولا ذلك الكلام العربي المبين الذي نزل به الروح الأمين على قلب الرسول العربي الكريم آيةٌ لنبوته وتأييداً لدعوته ودستوراً لأمنه لكان العرب بدداً (الهاشمي والعزاوي،٢٠٠٥،ص٤١)، وتقسم اللغة العربية عند تدريسها على فروع لكل فرع نصيب من المادة، هذه الفروع ليست هي اللغة بحد ذاتها وإنما هي وسائل مستعملة لضبط وسائل الاتصال اللغوي، فالعناية بهذه الفروع لا تجنى ثمارها إلا إذا كانت مرتبطة باللغة العربية نفسها(أسماعيل،٢٠١٣،ص١٤١)، وبما أنَّ البلاغة أحدى فروع اللغة العربية فعلينا العناية بدراستها وتدريسها والوقوف على أسرار جمالها عن طريق علومها التي تعدّ أشرف العلوم في التعلم، فقد أشار أبو هلال العسكري (ت ٣٩٥هـ) إلى أهمية البلاغة بقوله إنَّ أحق العلوم بالتعلم وأولاها في التحفيظ بعد المعرفة بالله جل ثنائُهْ علم البلاغة ومعرفة الفصاحة الذي يعرض بهذه كتاب الله تعالى فالإنسان اذا أغفل علم البلاغة وأخلّ بمعرفة الفصاحة لم يقع علمه

بإعجاز القرآن من جهة ومن خص الله به من حسن التأليف وبراعة التركيب من جهة أخرى.(العسكري،١٩٧١،ص ١-٢)

وللبلاغة وظيفة كبيرة هي التعبير عن المعاني الدقيقة التي بلغ بها صاحبها قمة ما في نفسه، ويبلغ بها مراده إلى سامعه وذلك بطريقة فنية تعمّق حسن الاختيار، من إيجاز اللفظ وحسن النسق، وتأنق في الصياغة، وروعة في التصوير، إلى غير ذلك مما يكسب الكلام حسناً ورونقاً(حمدي ، ٢٠٠٣ ، ص١٧).

إنَّ البلاغة علم وفن، يمكن المنشئ أو المتكلم من تأدية المعاني المطلوبة بعبارات صحيحة واضحة وجميلة، والقصد من ذلك هو إثارة النفس والعواطف والإقناع، ولا يأتي ذلك إلا بحسن اختيار الألفاظ وجودة السبك على حسب بواعث الكلام وموضوعاته وحالات السامعين، إنَّ امتلاك الطلبة للذوق الأدبي في دروسهم البلاغية لا يقاس بكثرة ما عرفوه من مصطلحات بلاغية، وإنما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق فني في الاهتداء الى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة(طعيمة ، ومحمد، ٢٠٠٠ ، ص٢٢)، وهي من انفع العلوم وأجلها شأناً فهي كفيلة بنجاح حقائق التنزيل والافصاح عن دقائق التأويل وإظهار دلائل الاعجاز ورفع معالم الإيجاز لذا تعد البلاغة أجل العلوم الأدبية قدراً وأرسخها اصلاً وأسبقها فرعاً واحلاها جنا واعذبها وروداً لأنها تتولى استخراج درر البيان من معانيها ولولاها لم نرَ لساناً يحوك الوشي ويتلفظ الدر فهي الغاية التي تنتهي إليها الافكار(الهاشمي،٢٠٠١،ص ٨)، فهي من الفنون الأدبية التي تنضِّج الذوق وتزكّي الحس فالطبع الغالب عليها هو الطابع الوجداني لأنها تُعنى بالجوانب النفسية لتهذيبها وتغذيتها وتحرص على صحة الافكار والمعلومات ثم عرضها عرضاً واضحاً ملائماً

لأحوال المخاطبين لما تعمده من الصفاء والاستعداد الفكري ودقة ادراك الجمال وبيان الفروق الخفية وصنوف الأساليب.(الجارم ومصطفى،١٩٩١،ص٨)

ويرى الباحث أنَّ عناية الدارسين من أبناء العربية بالبلاغة اكثر من غيرها من العلوم العربية يرجع إلى حتمية عنايتهم بلغتهم وهي لغة البيان والبديع وهو العامل الاساس لبيان الأوجه الجمالية التي ينماز بها كلام الله سبحانه .

ومن خلال الأهمية السابقة لمادة البلاغة ، لابد أن يكون الاهتمام أيضًا بكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي الذي يمثل المنهج المتبع في تدريس هذه المادة إذ يعد الكتاب المدرسي حجر الأساس في العملية التربوية فهو يحدد لتلاميذ كل مرحلة ما يدرسون من مادة ، وهو ليس مجرد وسيلة معينة في التدريس بل أساس التدريس نفسه، والدرس بعينة، وكل ما يستعان به في التدريس أنما هي أشياء تابعة للكتاب المدرسي فهو أصلٌ من أصول العملية التعليمية (العراق ،وزارة التربية،١٩٨٦م).

ويقول(فيليب. التباك) ما مِن شيء استطاع ان يحل محل النص المطبوع في العملية التعليمية" لذا احتلَّ الكتاب المدرسي مكانة مركزية على المستويات جميعها (التباك،١٩٨٣م،٣٠) فالكتاب المدرسي الجيد يمكن أن يساعد على خلق مدرس جيد، وتلميذ راغب في التعلم بدلاً من تلميذ لا رغبة لهُ فيه لذلك تتميز الكتب المدرسية وفي مقدمتها كتب اللغة العربية بمحتواها المتفق مع الأهداف الموضوعة لها، وتكون على اتصال بحركة المجتمع وتطوره وتؤدي دوراً رائداً في تعميق الوعي الفكري لدى التلميذ إن الكتب المدرسية من أكثر الوسائل التعليمية انتشاراً بين أيدي التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية في قطرنا ، نظراً لما تحمله هذه الكتب من مسؤولية مباشرة في تجسيد الأهداف التربوية المنشودة إلى جانب المناهج الدراسية الموضوعة لتلك الأهداف، ولما كان الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة ، وجب اتصافه بالجودة

والتقويم ووسيلة تعرف مدى توافر هذه الصفة، ومواكبة حركة المجتمع وتطويره ووجوب ملائمته للمرحلة التي يدرس فيه ، وانسجامه مع الاتجاهات التربوية الحديثة (الشبلي ، ١٩٨٤م،ص٢٢).

وعلى الرغم من تعدد المصادر التربوية إلا إن الكتاب المدرسي يبقى المحور الأساسي ومصدر النشاط الطلابي حيث يمثل عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية والتعليمية وفي هذا الصدد يقول: (Black) وهو أحد الخبراء في هذا المجال ضعوا كل الوسائل التربوية مجتمعة فهي ليست سوى نقطة في وعاء إذا ما قورنت بالكتاب المدرسي(مغواري، ٢٠٠٩،ص ٣٧٨). وهذا الكتاب يحتاج بين الحين والآخر إلى مراجعة وتنظيم وتطوير لمواكبة التطورات الحاصلة والمتسارعة في ميدان التربية والتعليم وعملية أعادة النظر و المراجعة و التعديل هي جزء أساس من التقويم وهنا تبرز عملية تقويم الكتب المدرسية، وذلك لمعرفة الدور الوظيفي الذي تؤديه من بين المناهج في العملية التربوية بعد ان ازدادت سرعة التغير في المجتمعات .

حيث تعد عملية التقويم للمناهج عملية ديناميكية مستمرة تسير جنباً إلى جنب مع عملية تطبيق المناهج لكي تؤدي إلى أعادة النظر بتنظيمها ومعالجة ضعفها وتطويرها وفقاً لما يستجد من عوامل التغيير من خلال ما تبينه عملية التقويم من جوانب سلبية فيها ،ومن أجل أن يكون التقويم وافياً ينبغي أن يكون واسعاً لسعة مرامي تطوير المناهج فالتقويم يعد أحد الأركان الرئيسة في العملية التربوية (المفرجي ، ١٩٨٩م ، ص١٤-١٥).

وتتجلى معالم البحث الحالي في ما يأتي :

١أهمية اللغة بوصفها لساناً للعقل وأداة للتفكير، فهي وسيلة التعبير والاتصال والتفاعل في الافكار والمشاعر والعواطف.

٢. أهمية اللغة العربية بوصفها لغة القرآن الكريم وأحد روابط الأمة ووسيلة للحفاظ على الارث الحضاري.

٣. أهمية البلاغة العربية التي تنبع من اهمية اللغة العربية، فهي زينتها، ودليل سلامة لسانها، وزخرفة كلامها، وحلية ألفاظها.

٤. أهمية المرحلة الإعدادية، لأنها تعد من المراحل المهمة لنضج التفكير ومواصلة دراستهم الأدبية وتأهلهم للدخول في مراحل جديدة .

٥. أهمية التقويم في تحديد مستوى المتعلمين وتطوير خبراتهم اللغوية لتحسين العملية التعليمية.

ثالثًا: هدف البحث :

يهدف البحث إلى تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرستها في محافظة النجف الاشرف ، من خلال عناصره : (الأهداف، المحتوى ، أسلوب العرض، والأسئلة التقويمية، والاخراج).

رابعًا: حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بـ:

- كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي
- عينة من مدرسي ومدرسات مادة البلاغة في المدارس التي فيها صف خامس ادبي للبنين والبنات في محافظة النجف الاشرف للعام الدراسي ٢٠٢٠– ٢٠٢١.

خامسًا: أداة البحث:

استبانة فيها خمسة مجالات وهي:(الأهداف، المحتوى، أسلوب العرض، والأسئلة التقويمية، والاخراج). تعرض على الخبراء والمحكمين وبعد تعديلها وتحقيق الصدق والثبات لها تقدم لعينة البحث.

سادسًا: تحديد مصطلحات البحث:

١-التقويم عرفه كل من:

١- عرفه ابو سماحة، بانه: ((عملية اصدار الاحكام وفقا لمعيار معتمد على خاصية ما في موضوع معين)). (احمد،١٩٨١، ص ٩٩)

٢- ويعرفه بلقيس، انه: ((عملية منهجية مخططة تتضمن اصدار الحكم او الاحكام على سلوك، أو واقع معين جرى قياسه، وذلك بعد مقارنة المواصفات والحقائق لذلك الواقع أو السلوك، تم التوصل اليها عن طريق القياس الدقيق والموثوق أو معيار معين جرى تحديده بدقه ووضوح)) (كامل،١٩٩٣ ص ٦)

وفي ضوء التعريفات السابقة يعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: هو عملية إصدار حكم حول كتاب البلاغة والتطبيق وفق مجالاته الخمسة :(الأهداف، المحتوى ، أسلوب العرض، والأسئلة التقويمية، والاخراج) في المدارس الاعدادية في محافظة النجف الاشرف وفق النتائج التي نحصل عليها من البحث.

٢- الكتاب المدرسي:

أ- **عرفه الشبلي** : بأنه يمثل أحد الوسائل المتبعة في تنفيذ المقررات التفصيلية للمنهج الدراسي في عام دراسي لمرحلة معينة.(الشبلي، ٢٠٠٠، ص٩٣).

ب- **عرفه ملحم** : هو مجموعة المواد الدراسية التي يتولى المختصون اعدادها وتنظيمها ويقوم المعلمون بتنفيذها أو تدريسها ويعمل الطلبة على تعلمها أو دراستها (ملحم ، ٢٠١١،ص ٤٦٠).

٣– كتاب البلاغة : هي الموضوعات التي يتضمّنها كتاب (البلاغة والتطبيق) المقرر تدريسه لطالبات الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية في جمهورية العراق للعام الدراسي ٢٠٢٠–٢٠٢١.

الصف الخامس الادبي:

هو الصف الثاني من صفوف المرحلة الاعدادية بفرعها الأدبي إذ يتوسط بين الرابع والسادس الاعدادي وهو ممُهِّد للدخول في المرحلة الجامعية.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول : الخلفية النظرية :

يعرّف التقويم : بأنه عملية " الحكم على قيمة المادة أو الطرائق لأغراض مُعطاة ، أو هو الأحكام الكمية والكيفية على المدى الذي تفي به المادة والطرائق والمحكمات ؛ وقد تكون المحكمات مُحددة من التلميذ ، أو ممن أعطوها له " (بلوم ، وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص ٤١٠) .

ولو بحثنا عن كلمة تقويم في القرآن الكريم لوجدناها موجودة مرّة واحدة في سورة التين (عبد الباقي ، ١٩٤٥ ، ص ٥٨٠) ، إذ قال تعالى في السورة ((**بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ * وَالتِّينِ وَالزَّيْتُونِ * وَطُورِ سِينِينَ * وَهَذَا الْبَلَدِ الْأَمِينِ * لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ**)) (سورة التين : الآيات ١ – ٤) .

وبالرجوع إلى كتب تفسير القرآن الكريم من أجل معرفة مدلول كلمة (تقويم) في السورة المباركة ؛ وجدنا التقويم يدور حول حُسن صورة الإنسان ، وحواسه ، والإنسان أحسن الخلق بعقله، ومنطقه ، لذا هو في أحسن تقويم (الطباطبائي ، ٢٠٠٣ ، ٢٠ / ٤٥٥) .

أنواع **التقويم** التربوي

للتقويم التربوي أنواع كثيرة نتيجة للاهتمام الذي حظي به التقويم ، فقد تناوله الكُتّاب من زوايا مختلفة ، وكانت لهم فيه وجهات نظر متعددة أدّت إلى تعدد أنواعه ؛ ولهذا فقد رأينا عرضها على وفق تصنيف يضم تحت كل فرع من فروعه الأنواع التي تجمعها صفة عامّة مميزة وذلك على النحو الآتي .

أولاً : أنواع التقويم بحسب وقت إجرائه :

١. التقويم التمهيدي :

هو خطوة ضرورية وهامة ، فقد يؤدي الى اتخاذ قرار في تحديد المستوى الذي يمكن ان تبدأ منه عملية التعليم سواء في صف دراسي او مقرر دراسي جديد . ويحصل هذا النوع من التقويم قبل بدء العملية التعليمية او البرنامج التربوي ، للحصول على المعلومات الاساسية القبلية التي تؤثر في تنفيذ هذا البرنامج.(الظاهر ،وآخرون،١٩٩٩،ص ٥٣)

٢. التقويم التطويري :

وهو يحدث في أثناء تكوّن أو تشكّل تعليم التلاميذ ، وهدفه تصحيح مسار العملية التدريسية ، معرفة مدى تقدم التلاميذ ، وليس وضع الدرجات لهم ، ويُعرّف بأنه : عملية تقويمية منهجية (مُنظّمة) تحدث في أثناء التدريس غرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة تقدّم التلميذ (القمش ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤ – ٢٥) .

٣. التقويم النهائي :

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية البرنامج التعليمي او نهاية الفصل الدراسي يقصد الحكم على البرنامج كله ، معرفة الايجابيات التي تحققت والسلبيات التي ظهرت ، ويستعمل هذا النوع من التقويم لاتخاذ القرارات الحاسمة التي تؤيد استمرار العمل او التوقف عنه وتقويم فاعلية التدريس ومقارنة النتائج

التي حصل عليها طلبة مجموعة ما بنتائج مجموعة اخرى ،ونقل الطالب من مستوى تعليمي الى مستوى تعليمي اخر او تخرجه او منحه شهادة ، ويؤدي هذا النوع من التقويم الى معرفة ما حققه المنهج من اهداف(عقيل،٢٠٠٢،ص ٣٤)

ويرى (اللقاني والجمل) أنّه تقويم يتم في نهاية المنهج ويضم نتائج التقويم البنائي التي حصل عليها الطالب على مدى العام الدراسي لتكون حصيلة تقويمه التي نتعرف من خلالها على مدى تحقيق الطالب الأهداف التربوية التي تساعد على اتخاذ القرار بشأن الطالب وشأن تطوير المنهج (اللقاني ، والجمل ، ١٩٩٦ ، ص ٨٢ – ٨٣) .

٤. التقويم التتبعي :

يتم هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التربوي او المنهج بعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة الآثار بعيدة المدى، هذا النوع من التقويم شائع الاستعمال في مجال التعليم المهني والتعليم التقني (قطامي،٢٠٠١،ص٢٦٢).

ثانياً : أنواع التقويم بحسب الشمولية :

١. التقويم المكبر (الكلي) :

يهتم هذا التقويم بتناول مخرجات النظم ككل وعلاقاتها بأهداف السياسة العامة للنظام ، فعلى سبيل المثال عندما نريد التأكد من تحقق هدف تربوي مثل مواجهة احتياجات المجتمع من الأيدي العاملة ، فإن أفضل المؤشرات تكون في هذه الحالة مقارنة أعداد المتخرجين بحسب مستويات الدراسة وموضوعاتها بأهداف القوى العاملة التي سبق تبنيها آخذين بنظر الاعتبار الطاقة العاملة المتعلمة

الموجودة بطبيعة الحال ، ويستعمل هذا النوع من التقويم أيضاً في وحدات التخطيط القومي في التهيئة لاستراتيجيات التطوير التربوي (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٨) .

٢. التقويم المُصغّر (الجزئي) :

يهتم هذا النوع من التقويم بما يجري في البرنامج (داخل الصف مثلاً) أو الحالة التي يجري تقويمها دون ربطها بإطار أكبر أو بدراسة انعكاس آثارها على حالات أنظمة فرعية أخرى ، وتنطوي تحت هذا النوع أنواع وأساليب التقويم المطبّقة في وزارات التربية في العادة ، كأساليب الموجهين في التقويم ، أو الامتحانات ووسائل التقويم الأخرى (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٣٩) . وهذا النوع من التقويم لا يُعطي صورة شاملة أو متكاملة عن المنهج كله أو الكتاب كله ، ومن خلاله يتم تجميع النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق الوسائل كافة التي تُسهم في تكوين الصورة الكلية عمّا يُراد تقويمه ، وهو ما يُساعد في اتخاذ القرار النهائي ، وخاصةً في الجزء الذي تمَّ تقويمه (اللقاني ، وزميله ، ١٩٩٦ ، ص ٨٣) .

ثالثاً : أنواع التقويم بحسب درجة الشكلية

(من حيث الأسلوب والجهة القائمة بالتقويم)

١. التقويم الشكلي (الرسمي) :

الذي يتم بموجبه التوصل الى قرارات واحكام حول مدى تحقيق الاهداف المحددة مسبقاً وتكون قرارته مبنية على اسس محددة وتقوم به المؤسسات التربوية .

هذا النوع الذي يعتمده البحث الحالي في معرفة مدى تحقق مادة طرائق تدريس الفنون للأهداف.

٢- التقويم غير الرسمي :وهو الذي يتم التوصل على اساسه الى قرارات واحكام دون تحديد مسبق للأسس التي يقوم عليها يتحقق عن طريق مقابلة الاشخاص مثلاً الاباء والمعلمين او استطلاع الرأي.(الكناني وفراس علي،٢٠١٢،ص ٢)

٢. التقويم غير الشكلي (غير الرسمي) :

وهو التقويم الذي تقوم به جهة غير رسمية ، وقيام جهة غير رسمية بتقويم البرنامج أمر نافع أيضاً لأنه يُتيح لأُناس آخرين أن يروه من زوايا أخرى قد تكون مختلفة عن تلك التي تقومها من خلاله الجهة الرسمية ، وبهذا يكون التقويم غير الرسمي مُكملاً ومساعداُ للتقويم الرسمي ، فضلاً عن أنه ميدان يوسّع دائرة البحث التربوي ، ويشجّع الباحثين على العمل في ميدان التقويم الذي يمثل نوعاً قائماً بذاته من البحوث التربوية (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٠).

رابعاً . أنواع التقويم بحسب المعلومات والبيانات

١. التقويم الكمي :

إنَّ التقويم الكمي هو الذي يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) لأدوات القياس ، وهي ما يمكن أن نطلق عليها بالأدوات أو الوسائل الشكلية كالاختبارات والاستفتاءات وقوائم التأشير وغيرها من الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الأدوات والخروج باستنتاجات على أُسس علمية نسبياً

٢. التقويم النوعي :

التقويم النوعي هو الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية مما قد يكون له فائدة في إكمال الصورة للبرنامج (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤١) .

خامساً . أنواع التقويم بحسب القائمين به :

١. التقويم الداخلي :

إن التقويم يكون داخلياً إذا كان المقوّمون من داخل المشروع الذي يتم تقويمه ، ويمكن أن يستعمل عند إجراء التقويم التطويري ، وهو يرتبط مباشرة بالمنهجية المُطبقة في البرنامج، ويمكن استعماله في أثناء تطبيق البرنامج ، وبعد الانتهاء منه .

٢. التقويم الخارجي :

وهو التقويم الذي يكون المقوّمون فيه من خارج المشروع ، ويمكن أن يستعمل عند إجراء التقويم النهائي . ويتضمن هذا النوع من التقويم مقارنة النتائج الحقيقية التي حققها البرنامج بأهدافه المُحددة مسبقاً (الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ... الخ) ضمن إطار محدد (مالي وجغرافي وإنساني ... الخ) ، وهذا النوع يرتبط بالنظرة العامة للتغيير الذي يتخطى حدود البرنامج نفسه (عودة،١٩٩٨،ص٤١)

٣. التقويم الداخلي والخارجي :

هو التقويم الذي يضم فيه فريق التقويم بعض المعنيين بالبرامج ، والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به للجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج بشكل سليم بعيداً عن التحيز الشخصي الذي قد يكون لدى أصحاب البرنامج ، وفي الوقت نفسه الاستفادة من ملاحظاتهم في تكييف خطة التقويم ، وفي تحليل نتائجه لمعرفتهم بتفاصيل البرنامج ، وهذا النوع من التقويم يمكن أن يتم في نوعي التقويم – التطويري والنهائي – ولو أنّ استخدامه في الأول قد يواجه بعض الصعوبات ولكننا نرى أن استخدامه في الثاني ضروري جداً (الشبلي ، ١٩٨٣، ص ٤٢) .

سادساً . أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني :

١. التقويم الواسع :

نعني بهذا النوع من التصنيف الأول أنواع التقويم بحسب الامتداد المكاني الزماني ، ومن هذه الناحية إننا إذا تناولنا البرنامج بالتقويم بكامل رقعته المكانية يكون عندئذ التقويم واسعاً (Global) ، وعلى هذا الأساس فإن موضوعاً كتقويم برنامج محو الأمية يكون على النطاق الواسع إن قُوِّم عالمياً أو دولياً (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٣) .

٢. التقويم المحلي (الضيّق) :

ويكون هذا التقويم أقل امتداداً في الزمان والمكان من التقويم الواسع ، فتقويم برنامج محو الأمية إنْ قُوِّم في مدينة من بلد ما فإنه يكون محليّاً . (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢ – ٣) .

سابعاً . أنواع التقويم بحسب طبيعة معالجة البيانات :

١. التقويم الوصفي :

بعد جمع البيانات المطلوبة ، يتم عرضها في جداول وأشكال بيانية وصفية ، ويعمل المقوِّم بعدئذ على وصف الموقف معتمداً على هذه الجداول والأشكال في وصفه .

٢. التقويم المُقارن :

وهو أن ينتقل من عملية الوصف إلى العمليات الأكثر تعقيداً وعمقاً ؛ وذلك بقيامه بمقارنة النتائج التي أسفرت عنها عملية تقويم البرنامج موضوع التقويم بنتائج عمليات تقويمية لبرامج مماثلة ، أو بنتائج عمليات تقويمية أُجريت للبرنامج نفسه .

٣. التقويم التحليلي :

وهو أن يحلل البرامج بإيجابياتها وسلبياتها ، ويُفسرها ويُعلق عليها من أجل الخروج بصورة دقيقة عن البرنامج تساعد المسؤولين عنه على اتخاذ الإجراءات المترتبة على نتائج عملية التقويم هذه . (القمش ، وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٤ – ٢٧)

ثامناً . أنواع التقويم بحسب الموقف من الأهداف :

١. التقويم المعتمد على الأهداف

يرى كثير من التربويين أن تقويم أي برنامج يجب أن يكون في ضوء أهداف ذلك البرنامج بحيث تظهر نتائج التقويم مدى تحقيق أهداف البرنامج ، وبأيّة درجة تم تحقيقها ، والمنطق الذي يدعم هذا الاتجاه هو أنَّ لكل برنامج أهدافاً يرمي فنيّو هذا البرنامج إلى تحقيقها من خلال مادته (محتواه) والأساليب المتبعة فيه ، وعلى التقويم أن يوضح مدى تحقيق ذلك لكي ينظر مطوّرو البرنامج في أمر البت فيه تطويراً أم إلغاءً أم تبنياً (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٤) .

٢. التقويم بعيداً عن الأهداف :

دعا سكرفن (Scriven) إلى تقويم بعيد عن الأهداف ، وهاجم النوع السابق (التقويم المعتمد على الأهداف) وذلك لأسباب عدّة منها أنَّ الأهداف المزعومة المُعلنة قد لا تُعبّر عن الأهداف الحقيقية ، وأنّه يرى أنّ الأهداف غالباً ما تكون مكتوبة بشكل غامض لدرجة أنها تكون بصيغ تتميز بالعمومية مما قد يغطي أنشطة مرغوباً فيها ، وأخرى غير مرغوب فيها . وهو يعتقد أن التقويم في ضوء الأهداف لا يتضمن التأثيرات كلها (أو التغيرات) المتوقعة ، حيث تظهر بعض الآثار للبرنامج سواء أكانت متضمنة في الأهداف أم لا ، ومن أجل هذا فهو يدعو إلى تقويم الأثر الفعلي للبرنامج (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٤).

وعلى أيّة حال فإننا نعتقد أن النوع الذي دعا إليه سكرفن يستحق التفكير وإنعام النظر فيه ؛ لأنه يمثل رد فعل للنمط المعتمد على الأهداف بشكل مطلق بِغض النظر عمّا قد يكون في الأهداف ذاتها من خلل أو عن آثار تقع نتيجة تطبيق البرنامج لم تتضمنها الأهداف ، ولكننا نعتقد أنه ينبغي أن لا نضرب بالأهداف عرض الحائط عند التقويم ، ولهذا فإننا نقف وسطاً من هذا الموضوع عن طريق تفضيلنا الجمع بين النوعين (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٤ – ٤٥).

تاسعاً . أنواع التقويم بحسب فلسفته :

١. التقويم التقليدي (التجريبي) :

يوصف التقويم التقليدي (التجريبي) أحياناً بأنّه النموذج النباتي الزراعي لاعتماده على الأسلوب العلمي البحت الذي تُبنى نتائجه على ما تُسفر عنه أدوات القياس تماماً كما يتم تجريب نوع جديد من البذور أو السماد في الزراعة حيث تتم مقارنة نمو نوعين من النبات (ضابط وتجريبي) للخروج بحكم على مدى صلاحية المتغير المستقل في التجربة

وعلى الرغم من الدقة العلمية في هذا الأسلوب إلاّ أنه قد تعرّض في التربية إلى نقد كثير لأنه يُعامل التربية كموضوع بسيط شأنه شأن نمو نبتة متجاهلاً الطبيعة المُعقدة للمتعلم نتيجة وجود جوانب مختلفة لشخصيته تتأثر جميعها ، ولو بدرجات متفاوتة بالبرنامج ، ومن مساوئ هذا الأسلوب أيضاً ، اعتماده بشكل كبير على الحجم للعينات في حين ينبغي أنّ يكون نظرة كليّة شاملة واسعة لا نظرة ميكروسكوبية (العجيلي ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ١٥ – ١٦)

٢. التقويم المتطوّر (الإجرائي)

وهو النوع من التقويم الذي يأخذ بنظر الاعتبار الآثار المترتبة جميعها على البرنامج، والظروف جميعها المحيطة به فإن برنامجاً يُطبّق في منطقة قد لا يُعطي النتائج نفسها في منطقة أخرى ، ولا يكون ذلك بسبب البرنامج نفسه ، أو بسبب الذين طُبّق عليهم ، أو طُبّق من قبلهم ، بل لظروف أخرى اجتماعية واقتصادية بعضها منظور ، وبعضها الآخر غير منظور ، وقد أطلق ستيك على هذا النوع اسم (Responsive Evaluation) أي التقويم الاستجابي ، وهو النوع الذي يهتم بآثار البرنامج وأنشطته أكثر من اهتمامه بأهدافه ، فهو يستجيب لحاجات الجمهور من المعلومات ، وتُعد الأهداف ، والمسلمات ، والمقررات ، والاختبارات عناصر ينبغي أن تخضع هي نفسها للتقويم (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٥) ، وهذا النوع من التقويم يسعى إلى الحصول على الاستنتاجات النافعة والصحيحة عن طريق الحوار بين المقوّم ، ومُتخذ القرار لمعرفة أكثر المعلومات أهمية بالنسبة لمُتخِذ القرار ، أي بالنسبة لمن سينتفع بنتائج التقويم (الشبلي ، ١٩٨٣ ، ص ٤٦) .

ويعتقد الباحث أنّ هذه الأنواع – آنفة الذكر – هي أكثر الأنواع شيوعاً ، وربما لا يوجد من أنواع التقويم ما هو خارج هذا التصنيف .

مجالات التقويم التربوي :

للتقويم مجالات عدّه ، يمكن حصر بعضها بالآتي :

١. تقويم الطالب .
٢. تقويم عمل المعلم ، والعاملين في التعليم .
٣. تقويم المناهج ، وما يتصل بها من مجتمع مدرسي وطرائق ووسائل تعليمية ، وكتب دراسية .
٤. تقويم الكفاية الإدارية ، وما يرتبط بها من تشريعات تربوية .

٥. تقويم علاقة المدرّس بالمجتمع المحيط به .

٦. تقويم الكفاية الخارجية للتعليم ، وخاصة العلاقات التي تربط التعليم بالعمل .

٧. تقويم الخطط التربوية ، وما يتبعها من برامج ومشروعات .

٨. تقويم السياسة التعليمية .

٩. تقويم استراتيجية التنمية التربوية وغيرها من الأنواع الأخرى (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢) .

وظائف التقويم التربوي :

للتقويم التربوي وظائف ومهام يمكن إبرازها بالنقاط الآتية :

١. يُشخص للمدرسة ، وللمسؤولين عنها مدى تحقيقهم أهدافاً وُضعت لهم ، أو مدى دنوهم منها ، أو نأيهم عنها ، وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم .

٢. معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون .

٣. التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلبة في النواحي النفسية ، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي ، والتوافقية ، كالتخلف الدراسي ، وصعوبات التعليم ، ومعالجتها في حينها .

٤. وضع يد المعلم على نتائج عمله ، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس أم غيرها .

٥. معاونة المدرسة في توزيع الطلبة على الصفوف الدراسية ، وفي أوجه النشاط المتنوعة التي تناسبهم ، وتوجههم في اختيارها .

٦. معاونة البيئة المنزلية للطلبة على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلباً للتعاون بين المدرسة ، والبيت لتحسين نتائج الطلبة نحو الأفضل .

٧. يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وُضعت مسبقاً بحيث تكون أكثر ملاءمة مع المؤسسات التعليمية

٨. للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناءً على ما بينهم من فروق تتضح في في أثناء عمله معهم

٩. يساعد التقويم الأفراد والإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم ، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين ومنجزاتهم .

١٠. يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر .

١١. يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلبة .

١٢. يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ، ومدى كفايتهم في أدائها (صخي ، وآخرون ، ١٩٩٠ ، ص ١٦٤ – ١٦٨) .

أساليب التقويم التربوي :

هناك أنواع كثيرة من أساليب القياس أو التقويم التي يمكن استعمالها لتقدير تحصيل الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة ، وهي :

١. اختبار المقال .

٢. اختبار الصواب والخطأ .

٣. اختبار المزاوجة .

٤. اختبار إعادة الترتيب .

٥. اختبار التكميل أو ملء الفراغ .

٦. اختبار التصنيف .

٧. اختبار الاختيار من متعدد (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٤) .

خصائص التقويم التربوي الجيد :

إن التقويم التربوي الجيد يمتاز بمجموعة من الخصائص التي ينبغي العمل على توافرها لكي يؤدي التقويم رسالته ووظائفه على أفضل وجه ممكن ، وتتصل هذه الخصائص بمفهوم التقويم ، وما يمكن أن يؤديه من خدمات في المجال التربوي بناءً وتنفيذاً وتطويراً ، وفي مقدمة هذه الخصائص ما يأتي :

١. ينبغي أن يكون التقويم هادفاً :

التقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة ، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقاً لكل عمل تربوي ، يكون التقويم تخبطاً عشوائياً لا يساعد على إصدار الأحكام السليمة واتخاذ الحلول المناسبة .

٢. ينبغي أن يكون التقويم شاملاً :

التقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها ، والتقويم الشامل يتضمن المجالات الآتية :

أ. جميع الأهداف المنشودة بحيث لا تقتصر على هدف أو أكثر دون غيرها من الأهداف ، وذلك حتى لا يكون تحقيق هدف مهما بلغت قيمته على حساب غيره .

ب. جميع نواحي النمو ، سواء منها الجسمية أم العقلية أو النفسية أم الاجتماعية أم الروحية .

ج. جميع مكونات المنهج ، سواء منها المقررات أم الكتب أم الطرائق أم الوسائل أم النشاطات أم العلاقات أم غيرها .

د. جميع ما يؤثر في العملية التعليمية ، سواء في ذلك الأهداف أم الخطط أم المناهج أم التلاميذ أم المعلمون أم الإداريون أم المباني والمرافق أم الوسائل والمعدات أم الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به .

٣. ينبغي أن يكون التقويم مستمراً :

التقويم المستمر يُلازم العملية من بدايتها حتى نهايتها ، بل إنه يبدأ قبلها ؛ ليكون عوناً على تهيئة الظروف المناسبة للتعلم في ضوء واقع التلاميذ وواقع الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم .

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين ، فإن ذلك لا يتحقق إلاّ عندما يكون التقويم مستمراً وملازماً للتعليم في خطواته ومراحله جميعها ، يرشد خطاه ويُحدد مشكلاته ويعمل على رفع مستواه . أما التقويم الختامي الذي تجريه كثير من المدارس في نهاية العام الدراسي ، فيقصر عن بلوغ هذه الغايات .

٤. ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطياً :

التقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ، ويؤمن بأهميته ، ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً ، بل يُشاركه في تقويم ذاته ، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك فيه التلاميذ أنفسهم والمعلمون والآباء والمجتمع و المعنيين بالعمل التربوي جميعهم .

وليس معنى ذلك اشتراك هؤلاء جميعاً في وضع الامتحانات أو تصحيحها ، فالامتحانات ليست الوسيلة الوحيدة للتقويم ، وإنما تتم المشاركة بالنقد البنّاء ، واقتراح الأساليب والحلول المناسبة ، وأخذ وجهات النظر المختلفة في الحسبان عند تنفيذ برامج التقويم .

٥. ينبغي أن يكون التقويم علمياً :

ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة والقرارات المناسبة ، ومن أهم هذه السمات ما يأتي :

أ. الصدق : ويُقصد به أن يكون الأسلوب الذي نستعمله قادراً على أن يقيس ما وُضع لقياسه .

ب. الثبات : ويُقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استعمالها ، أو استعمال صورة متكافئة لها القدرة على الاستطاعة .

ج. الموضوعية : ويُقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم ، أو حالته النفسية ، أو تعبه ، أو نظرته النسبية إلى الأمور وتقديره للمستويات . ومن مظاهر الموضوعية ألاّ تختلف نتائج التقويم من مقوّم إلى آخر ، ولا مع الشخص الواحد ومن وقت إلى آخر .

٦. ينبغي أن يكون التقويم مُميزاً :

والتقويم المُميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات ويساعد على إظهار الفروق الفردية ، فالاختبار الذي يعلو فوق مستوى التلاميذ بحيث يعجز أغلبيتهم عن الإجابة عنه ، لا يُعد مميزاً ، وكذلك الاختبار السهل الذي يجيب عنه الجميع دون تفرقه ، والاختبار المُميز يتناول جميع الأهداف ، وجوانب

النمو جميعها والقدرات والمهارات ، وبذلك يعين التقويم اكتشاف المواهب ، وتعرّف نواحي الضعف والقوّة .

٧. ينبغي أن يكون التقويم اقتصادياً :

لقد ازدادت أهمية التكلفة في ضوء مبادئ اقتصاديات التعليم ، والتقويم الاقتصادي يساعد على اقتصاد في النفقات والجهد والوقت ، ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان – وبخاصة الامتحانات العامة – وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً ونفقات طائلة .

٨. ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة :

فالعملية التعليمية تتضمن جوانب الخبرة ومستوياتها جميعها ، وتتضمن جوانب النمو، وأهدافه المتنوعة ، وهي بكل ذلك تتطلب استعمال وسائل وأدوات متنوعة ، لكي تعطي التصور الكامل ، والصورة الحقيقية لهذه الأمور جميعها دون أن تطمس بعضها أو تتجاهله (زياد ، ٢٠٠٣ ، ص ٣ – ٦) . (مرعي والحيلة،٢٠٠٠،ص٩٨)

ومن خلال ما سبق يستنتج الباحث فوائد أنواع التقويم المقسمة بحسب وقت إجراء التقويم ، وهي ثلاثة من أصل أربعة ؛ وهي التمهيدي والتكويني والختامي ، وتاركاً الرابع وهو " التتبعي " ؛ لأنه من المتعذر إجراؤه ضمن وقت قصير ، وهذه الفوائد تخدم الباحث في بحثه الذي يجريه على طلبة الصف الرابع العام الإعدادي في مادة قواعد اللغة العربية .

ويفضل الباحث إيراد هذه الفوائد بشكل نقاط ، وبحسب تسلسلها المنطقي – أي بدءاً بالتمهيدي فالتكويني والختامي – والتركيز على الفوائد المهمة فقط .

أولاً . فوائد التقويم التمهيدي

١. فوائد التقويم التمهيدي للمدرس :

أ. يخدم المدرس في تحديد نقطة البداية في الانطلاق بالبرنامج الدراسي ، أو الموضوع الدراسي الجديد بعد تحديد مستوى الطلبة مستعيناً بالاختبار التمهيدي .

ب. يساعد المدرس في تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بالاستعانة بالاختبارات التمهيدية .

ج. يحدد للمدرس السبل والوسائل الملائمة لعلاج نقاط الضعف ودعم نقاط القوة لدى الطلبة .

د. يعين المدرس على تحديد مدى اندفاع الطلبة ، أو خوفهم من الاختبارات المفاجئة التي تعرض عليهم .

هـ. يفيد المدرس في تحديد مقدار ما يملكه الطلبة من معلومات وخبرات مسبقة في الموضوع الجديد .

٢. فوائد التقويم التمهيدي للطلبة :

أ. يفيد الطلبة في معرفة النقاط الرئيسة في الموضوع الجديد من خلال الاختبار التمهيدي .

ب. يحفز الطلبة على الانتباه الزائد والإطلاع على الموضوع الجديد بعد أن أُختبروا فيه .

ج. يساعد الطلبة على تذكر الأسئلة وحلولها ، في أثناء شرح المدرس الدرس الجديد .

د. يبعد الطلبة عن الخوف من الاختبارات ، سواء أكانت صعبة أم سهلة ، مفاجئة لهم أم على علم بها .

هـ. يعطي الطلبة حافزاً – بعد أن يعرفوا مستواهم بين أقرانهم – يدفعهم إلى بذل الجهد من أجل إحراز الدرجة والتفوق .

ثانياً . فوائد التقويم التكويني

مثلما للتقويم التمهيدي فوائد للمدرس والطلبة ، كذلك الأمر مع التقويم التكويني ، فهو يفيد المدرس ويفيد الطلبة ، وسنحاول عرض أهمها بشكل نقاط :

١. فوائد التقويم التكويني للمدرس :

أ. يفيد المدرس في تحديد مستوى الطلبة بعد شرح الموضوع لهم ، مستعيناً بالاختبار التكويني الذي يختبرون به بعد شرح الموضوع مباشرةً .

ب. يفيد المدرس في الحكم على الطلبة بعد تحديد مستوى الطلبة ، باتخاذ القرار المناسب من حيث الاستمرار بالدرس ، أو اتخاذ أسلوب العلاج الملائم .

ج. يحدد المدرس النقاط التي فهمها الطلبة ، والنقاط التي لم يفهمها الطلبة من خلال الإجابة عن الاختبار .

د. يفيد المدرس في تحديد طريقة التدريس الملائمة بعد استعمال الطريقة وبالاستعانة بإجابات الطلبة عن الاختبار .

هـ. يفيده في اتخاذ القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي .

و. يعطي تصوراً كاملاً عن الموضوع الذي درّسه المدرس للطلبة ، في أن تدريسه

ز. ملائم ، أو غير ملائم من خلال نوع الإجابة عن الاختبار .

٢. فوائد التقويم التكويني للطلبة :

أ. يجعل الطلبة أكثر انتباهاً إلى المدرس ، ويجعل تركيزهم على النقاط المهمة في الموضوع ، لكي يكونوا متمكنين من الإجابة عن الاختبار .

ب. يساعد الطلبة على اجتناب الخوف من الاختبارات التي يتعرضون لها ، ويستقبلون الاختبار من دون خوف .

ج. يدفع الطلبة إلى مراجعة الموضوع في كتبهم ، ومع مدرسهم من أجل إيجاد حلول الاختبار التكويني .

د. يعطي للطلبة تصوراً عن مستواهم من بين زملائهم .

ثالثاً . فوائد التقويم الختامي

١. فوائد التقويم الختامي للمدرس :

أ. يفيد المدرس في تحديد مستوى الطلبة بعد الانتهاء من الموضوع بكامله واختبارهم فيه .

ب. يفيد في الحكم على الطلبة في أنهم فهموا الدرس ، أم لم يفهموه .

ج. يفيد في تحديد وسائل التقويم وأساليبه وطرائق علاج نقاط الضعف المحددة بالتقويم ، بعد اختبارهم .

د. يفيد في اتخاذ القرار بالانتقال إلى الموضوع الجديد أو البقاء في الموضوع الحالي .

ه. يعطي تصوراً كاملاً عن الموضوع الذي درّسه المدرس للطلبة في أن تدريسه ملائم ، أو غير ملائم من خلال نوع الإجابة عن الاختبار .

٢. فوائد التقويم الختامي للطلبة :

أ. يفيد الطلبة في إبعادهم عن الخوف من الاختبارات ، وتعودهم عليها .

ب. يجعل الطلبة أكثر تركيزاً مع المدرس للموضوع الذي يدرسونه ؛ لأنهم سيُختبرون به بعد إكماله .

ج. يفيد الطلبة كتغذية راجعة في معرفة أجوبة الاختبار بالعودة إلى ما تعلموه ، أو المقرر المدرسي ، أو المدرس في معرفة صحة إجاباتهم .

د. يفيد الطلبة كدعم وتصحيح مسار بعد تصحيح أوراق الاختبار وإرجاع المدرس الأوراق لهم .

هـ. يعطي للطلبة تصوراً عن مستواهم من بين زملائهم في المادة من خلال الاختبار الختامي ، وهذا يدفعهم إلى المثابرة والتفوق من أجل إحراز الدرجات الأعلى .

مكونات التقويم :

تتمثل مكونات التقويم بما يأتي:

١– الشيء المراد تقويمه (الطلبة ،المدرسين ،المنهج ،الاداء ،الاهداف ، انشطة ، طرائق تدريس، وسائل تعليمية).

٢– الادوات المستعملة(الاختبارات، المقاييس، الاستبانة ، بطاقة الملاحظة).

٣– المعايير اي الشروط التي يحكم على الاشياء بموجبها.

٤– ادارة عملية التقويم زمنياً حسب الاوقات المطلوبة ومتطلبات التقويم .

(ابو حلو،١٩٩٧،ص٧٢)

مجالات التقويم التربوي:

يتناول التقويم التربوي المجالات الاتية :

❖ **تقويم المدخلات وتشمل:**

- سياسات الاهداف والخطط التربوية.
- المناهج والمواد التعليمية كالكتب الدراسية والمواد الإثرائية ومصادر التعليم .
- المعلمين والاداريين والمشرفين وغيرهم من ذوي العلاقة بالعملية التعليمية .
- البيئة الاجتماعية والطبيعة للمؤسسة التربوية.
- البرامج التربوية كبرامج العناية بالموهوبين.
- تقنيات المعلومات والتعليم الالكتروني.

❖ **تقويم العمليات وتشمل :**

- الممارسات التدريسية داخل الصف.
- التقويم الصفي والاختبارات المدرسية.
- الادارة والارشاد الطلابي والاشراف.

❖ **تقويم المخرجات وتشمل:**

- مستويات تحصيل الطلبة في مراحل معينة من دراستهم.
- سلوك الطلبة واتجاهاتهم.
- الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي.

(عودة،١٩٩٨،ص٤١)

المحور الثاني: دراسات سابقة

١- **دراسة العبودي ٢٠٠٧م:**بعنوان:(تقويم كتاب التدريبات اللغوية للصف الرابع الابتدائي وبناء برنامج للتدريبات اللغوية في ضوء أهدافها)هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب التدريبات اللغوية للصف الرابع

الابتدائي وبناء برنامج له في ضوء أهدافه، واقتصر البحث على تحليل محتوى كتاب التدريبات اللغوية للصف الرابع الابتدائي، وبلغ مجتمع البحث الخاضع للتحليل مؤلفاً من (٧٥) صفحة، استعمل الباحث طريقة تحليل المحتوى لأنها الطريقة المناسبة للبحث، التي يمكن أن تحقق هدف البحث الحالي، استعمل الباحث الفكرة وحدة للتحليل والتكرار وحدة للتعداد ووضع أسساً، وقواعد، وخطوات للتحليل سار بموجبها، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك (٢١٠) فكرة من أصل (٣٦٥) فكرة وهي مجموع أفكار الكتاب المتنوعة، إذ حصل الجانب الوجداني على أعلى نسبة (٨٢,٠%) بتكرار (١١٠) فكرة أي في المرتبة الأولى، أما الجانب النفس حركي فحصل على نسبة (١٠,٢%) بتكرار (٧٠) فكرة أي في المرتبة الثانية، أما الجانب السلوكي فقد حصل على نسبة (٦,٨%) بتكرار (٣٠) فكرة أي في المرتبة الثالثة.(العبودي، ٢٠٠٧،ص ٥٢).

٢- **دراسة اللامي ٢٠١٠:** بعنوان:(تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية) هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية الموضوعة له، اقتصر البحث على تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في العراق والبالغ عدد صفحاته (١٣٣) صفحة، وقد استبعدت الباحثة المقدمة والتمرينات والتدريبات المكررة للموضوع والفهرس والصور، وبذلك أصبح مجتمع البحث الخاضع للتحلل يتكون من (١١٥) صفحة، واستعملت الباحثة طريقة تحليل المحتوى لأنها الطريقة المثلى التي يمكن أن تحقق هدف البحث، وتم استعمال الفكرة وحدة للتحليل والتكرار وحدة للتعداد واستعملت الباحثة النسبة المئوية لحساب التكرارات. أما الثبات فحصلت عليه الباحثة باختيار عينة عشوائية بنسبة مئوية (٢٠%) من المحتوى حللتها الباحثة مرتين، أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن هناك أهدافاً تعليمية لم يغطها المحتوى هي (الأول والثاني

والثالث)، أن اعتماد الكتاب التمرينات في نهاية كل موضوع يسهم في تنمية الجانب المعرفي لدى التلاميذ، تركيز محتوى الكتاب على جوانب دون أخرى، مثل التركيز على جوانب القراءة والكتابة دون الالتفات إلى دور اللغة العربية في تطور الأمة (اللامي، ٢٠١٠، ص٢– ١٢٥)

– موازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية :

١– تباينت الدراسات السابقة من حيث الهدف الذي أجريت من أجله فقد استهدفت دراسة (العبودي، ٢٠٠٧) تقويم كتاب التدريبات اللغوية للصف الرابع الابتدائي، و(اللامي، ٢٠١٠) تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي، أما هذه الدراسة فقد رمت تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي .

٢. تباينت الدراسات السابقة من حيث المادة الدراسية فقد تناولت دراسة (العبودي ٢٠٠٧) التدريبات اللغوية، ودراسة(اللامي٢٠١٠) القراءة، أما الدراسة الحالية سوف تتناول كتاب البلاغة والتطبيق .

٣.تباينت من حيث أداة البحث فقد استعملت دراسة العبودي واللامي طريقة تحليل محتوى ، والدراسة الحالية سوف تستعمل طريقة تحليل المحتوى أيضًا.

٤.اختلفت الوسائل الإحصائية باختلاف مرمى البحث وإجراءاته توزعت على الوسط الحسابي، والاختبار التائي (t–test)، والوسط المرجح، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي سكوير.

٥.اختلفت نتائج الدراسات السابقة منها دراسة العبودي حصل الجانب الوجداني على أعلى نسبة أي في المرتبة الأولى، أما الجانب النفس حركي المرتبة الثانية، والجانب السلوكي المرتبة الثالثة، ودراسة اللامي تركز على محتوى الكتاب على جوانب دون أخرى، مثل التركيز على جوانب القراءة والكتابة دون الالتفات إلى دور اللغة العربية في تطور الأمة وضرورة الاعتزاز بها وأهمية العروبة.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث، والإجراءات التي اتبعت لتحقيق هدفه، ومجتمعه والعينة المختارة، والأدوات التي استعملت وكيفية إعدادها، وأسلوب تطبيقها في جمع البيانات، والوسائل الإحصائية التي اعتمدها الباحث في عرض النتائج وتحليلها.

أولاً: منهج البحث:

لما كان البحث يهدف إلى تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات، فإن اختيار المنهج المناسب لتحقيق ذلك هو المنهج الوصفي التحليلي، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العملي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا من طريق جمع بيانات أو معلومات مقننة عن المشكلة أو الظاهرة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة(الجبوري، ٢٠١٣،ص ١٩٧).

ثانيًا: مجتمع البحث:

يقصد به مجموعة العناصر أو الأفراد الذين ينصب عليهم الاهتمام في دراسة معينة أو مجموعة المشاهدات أو القياسات التي تجمع من تلك العناصر(عليان وآخرون، ٢٠٠٨، ص١٨١) ويشتمل البحث الحالي على مدرسي ومدرسات الصف الخامس الادبي في النجف الأشرف .

ثالثًا: عينة البحث:

اختار الباحث عينة من أفراد المجتمع وتم اختيارها بطريقة العينة القصدية وبموجبه بلغت عينة البحث (٢٥) مدرسًا ومدرسة لمادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في مركزي محافظة النجف الأشرف.

جدول (١)

عينة مدرسي ومدرسات البحث في مركز محافظة النجف الأشرف

مدرسي ومدرسات مادة البلاغة في مركز محافظة النجف	العدد الكلي للمدرسين والمدرسات	عينة البحث	النسبة المئوية
الذكور	١٤	١٤	%٧٤
الإناث	١١	١١	%٢٦
المجموع	٢٥	٢٥	%١٠٠

رابعًا: أداة البحث :

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء استبانة تكونت بصورتها الأولية من (٤٠) فقرة وقد وزعت فقرات الاستبانة على خمسة مجالات هي : (مقدمة الكتاب ، محتوى الكتاب، أمثلة الكتاب، لغة الكتاب، الإخراج) وقد استعمل الباحث مقياس (ليكرت) الخماسي لكل فقرات الاستبانة كما في الجدول الآتي :

جدول (٢) توزيع سلم الإجابات على فقرات الاستبانة

عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	نادرة
٥	٤	٣	٢	١

وقد طلب الباحث من كل مدّرس، أو مدرّسة يشارك في تعبئة الاستبانة وضع إشارة (√) في المربع أمام كل فقرة يختارها ودرجتها المناسبة وبناء على ذلك تكون أعلى درجة هي ٥xالعدد الكلي للفقرات، وأقل درجة ١xالعدد الكلي للفقرات، واعتمد الباحث على تقادير وضعها المحكمون لدرجات التقويم الآتية: (٨٠% فما فوق) درجة تقويم عالية جدا ، و(٧٠% –٧٩،٩%) درجة تقويم عالية، و(٦٠%–٦٩،٩%) درجة تقويم متوسطة، و(٥٠%– ٥٩،٩%) درجة تقويم قليلة، و(٤٠% فما دون) درجة تقويم نادرة.

خامسا: صدق الأداة :

لغرض تحقيق صدق الأداة تم عرضها على مجموعة من الخبراء ملحق (١)*، واعتمد الباحث على نسبة ٨٠% كحد أدنى لقبول الفقرة في الأداة من عدمها، وكل فقرة حصلت أقل من هذه النسبة تم حذفها بحسب آراء الخبراء، وفي ضوء آراء الخبراء والمحكمين، أصبح عدد فقرات الاستبانة بصورتها النهائية ملحق (٢) *(٣٦) فقرة موزعة على مجالات خمسة، والجدول الآتي يوضح توزيع فقرات الأداة ونسبها المئوية على مجالاتها الخمسة .

جدول (٣) توزيع فقرات الأداة ونسبها المئوية على مجالاتها الخمسة .

ت	المجالات	عدد الفقرات	النسبة المئوية %
١	مقدمة الكتاب	٨	%٢٢،٢٢
٢	محتوى الكتاب	٨	%٢٢،٢٢

* ملحق (١) اسماء الخبراء والمحكمين.

* ملحق (٢) الاستبانة بصورتها النهائية

٣	أمثلة الكتاب	٨	%٢٢،٢٢
٤	لغة الكتاب	٥	%١٣،٨٨
٥	الإخراج	٧	%١٩،٤٤
المجموع		٣٦	%١٠٠

سادساً: ثبات الأداة:

استعمل الباحث معادلة (الفا كرونباخ) لحساب الثبات وقد بلغ معدل الثبات (٠،٨٢) وهو معدل ثبات عالٍ ومقبول للبحث .

ثامناً: تطبيق الأداة :

طبق الباحث أداة البحث بصيغتها النهائية على عينة البحث البالغة (٢٥) مدرسًا ومدرسة في مركز محافظة النجف الأشرف .

تاسعًا: الوسائل الإحصائية:

١- **النسبة المئوية:** الجزء / الكل x ١٠٠

٢-**معامل ارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ** : استخراج معامل ثبات الأداة (العزاوي ، ٢٠٠٧،ص ٩٩) .

٣-**معادلة الوزن النسبي:** لترتيب فقرات الاستبانة ومعرفة قوة وضعف الفقرات في كل مجال (عدس، ١٩٨٠ص١٣١).

٤-**معادلة الوزن المئوي:** وتستعمل لبيان القيمة النسبية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وتفسير

٥- النتائج (عطية ٢٠٠١، ص٢٧٥).

الفصل الرابع

(عرض نتائج البحث وتفسيرها)

سيتناول الباحث في هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها على وفق استجابات عينة البحث المتكونة من مدرسي ومدرسات مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في محافظة النجف الأشرف – إذ اعتمد الباحث على تقادير وضعها المحكمون لدرجات التقويم الآتية: (٨٠% فما فوق) درجة تقويم عالية جدا ، و(٧٠% –٧٩،٩%) درجة تقويم عالية، و(٦٠%–٦٩،٩%) درجة تقويم متوسطة، و(٥٠%– ٥٩،٩%) درجة تقويم قليلة، و(٤٠% فما دون) درجة تقويم نادرة. وفي ضوء ذلك يعرض الباحث النتائج كما يأتي:

– المجال الأول : مقدمة الكتاب :

تضمن مجال مقدمة الكتاب (٨) فقرات، وقد أظهرت نتائج البحث أن الفقرات (٦) في هذا المجال بلغت نسبتها المئوية بين (٧٠– ٨٩ %) أما؛ الفقرتين السابعة والثامنة فقد بلغت نسبها المئوية (٦٧، و٦٨%) كما في الجدول الآتي:

جدول (٤) الفقرات في مجال مقدمة الكتاب

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
١	تتصف بالوضوح وتخلو من التعقيد	٤،٤٥	٠،٦٤	٨٩	عالية جدا
٢	تثير دافعية الطلبة	٤،٣٣	٠،٦٦	٨٦	عالية جداً
٣	تعطي فكرة عن محتويات الكتاب	٣،٩٥	٠،٨٨	٧٩	عالية

٤	تحفز الطلبة على قراءة موضوعات الكتاب	٣،٨٥	٠،٨٦	٧٧	عالية
٥	تحتوي على أهداف تدريس المادة	٣،٥٨	٠،٩٨	٧١	عالية
٦	توضح الجهود التي يقوم بها المدرس	٣،٥٠	٠،٩٩	٧٠	عالية
٧	تحدد مصادر التعلم المساعدة	٣،٤٠	٠،٨٧	٦٨	متوسطة
٨	توضح الجهود التي يقوم بها الطلبة	٣،٣٥	١،٢١	٦٧	متوسطة
	درجة التقدير الكلية	٣،٥١	٠،٧٢	٧٥،٨٧٥	عالية

يتضح من الجدول (٤) السابق أن درجة تقويم مجال المقدمة في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي، كانت عالية جدًا في الفقرتين (١،٢) حيث بلغت النسبة المئوية (٨٩، ٨٦)، أما في الفقرات (٣–٤–٥–٦) بلغت النسبة المئوية (٧٩–٧٧–٧١–٧٠) ومتوسطة في الفقرتين (٧–٨) حيث بلغت النسبة المئوية (٦٨–٦٧) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال (المقدمة) في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي (٧٥،٨٧٥%)، وتمثل نسبة عالية حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث، ومن الجدير بالذكر أن مقدمة الكتاب ذات أهمية كبيرة تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة المراد تحقيقها.

المجال الثاني: محتوى الكتاب :

تضمن مجال محتوى الكتاب (٨) فقرات، وقد أظهرت نتائج البحث أن الفقرات (٤) في هذا المجال بلغت نسبتها المئوية بين (٧١– ٨٣%) أما؛ الفقرات (٤) فقد بلغت نسبها المئوية بين (٦٠، و٦٥%) كما في الجدول الآتي:

جدول (٥) الفقرات في مجال محتوى الكتاب

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
١	يراعي تسلسل المعلومات وترابطها منطقياً	٤،١٦	٠،٧٣	٨٣،٢	عالية جدا
٢	يساعد على تحقيق الأهداف العامة للمادة	٤،١١	٠،٦٦	٨٢،٢	عالية جداً
٣	يتناسب مع عدد الحصص المخصصة لتدريسه	٣،٧٨	٠،٨٩	٧٣	عالية
٤	يحتوي على خلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للمادة	٣،٥٩	٠،٩٦	٧١،٨	عالية
٥	ينمي أنواع متعددة من مهارات التفكير لدى الطلبة	٣،٢٨	١،٣٢	٦٥،٦	متوسطة
٦	يتدرج من حيث السهولة والصعوبة	٣،١٧	١،٣٢	٦٣،٤	متوسطة
٧	يراعي جوانب التعلم المعرفية	٣،١٢	١،٢٦	٦٢	متوسطة
٨	يراعي جوانب التعلم الوجدانية	٣،٠٠	١،٣٢	٦٠	متوسطة
	درجة التقدير الكلية	٣،٥١	٠،٧٢	٧٠،١٥	عالية

يتضح من الجدول (٥) السابق أن درجة تقويم مجال محتوى الكتاب في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي كانت عالية جدًا في الفقرتين (١،٢) حيث بلغت النسبة المئوية (٨٣،٢، ٨٢،٢)، أما في الفقرتين (٣–٤) بلغت النسبة المئوية (٧٣– ٧١،٨) ومتوسطة في الفقرات (٥–٦–٧–٨) حيث بلغت النسبة المئوية (٦٥–٦٣،٤–٦٢–٦٠) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال (المحتوى) في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي (٧٠،١٥)، وتمثل نسبة عالية حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث، مما يشير أن المدرسين والمدرسات في المدارس الاعدادية في محافظة النجف الاشرف

يقدرون بدرجة عالية محتوى كتاب البلاغة والتطبيق، وأن مادته العلمية ومفاهيمه الواردة فيه تحقق أهداف المنهج، وتراعي تسلسل المعلومات وترابطها منطقياً، وتتناسب مادته العلمية مع عدد الحصص التي وضعت من أجل تحقيقه، ويحتوي على ملخص لكل موضوع يتناسب وحجم الأهداف، وينمي المحتوى مهارات التفكير لدى الطلبة ويتدرج بالسهولة الى الصعوبة ويراعي الجوانب المعرفية والوجدانية.

المجال الثالث: أمثلة الكتاب :

تضمن مجال أمثلة الكتاب (٨) فقرات، وقد أظهرت نتائج البحث أن الفقرات (١، ٢ ،٣) في هذا المجال بلغت نسبتها المئوية بين (٧٠،٢– ٨٠،٦%) أما؛ الفقرات (٤، ٥) فقد بلغت نسبها المئوية بين (٦٢،٤، و٦٨%) ، وبلغت الفقرات (٦، ٧ ، ٨) نسبتها المئوية بين (٥١– ٥٥%) كما في الجدول الآتي:

جدول (٦) الفقرات في مجال أمثلة الكتاب

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
١	توفر للطلبة تغذية راجعة فورية	٤،٠٣	٠،٧٧	٨٠،٦	عالية جداً
٢	تثير دافعية الطلبة للتعلم الذاتي	٣،٧٣	٠،٨٢	٧٤،٦	عالية
٣	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة	٣،٥١	٠،٧٢	٧٠،٢	عالية
٤	ترتبط بمحتوى الموضوعات	٣،٤٠	١،٠٦	٦٨	متوسطة
٥	تتميز بالوضوح والدقة	٣،١٢	١،٢٦	٦٢،٤	متوسطة
٦	تقيس الجوانب المعرفية	٢،٧٥	١،٤٦	٥٥	قليلة

٧	تقيس الجوانب الوجدانية	٢،٦٣	١،٤٣	٥٢،٦	قليلة
٨	تقيس الجوانب المهارية	٢،٥٥	١،٣٢	٥١	قليلة
	درجة التقدير الكلية			٦٤،٣٧٥	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) السابق أن درجة تقويم مجال أمثلة الكتاب في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي كانت عالية جدا في الفقرة الأولى، حيث بلغت نسبتها المئوية (٨٠،٦) أما في الفقرتين (٢، ٣) كانت عالية حيث بلغت النسبة المئوية (٧٠،٢– ٧٤،٦)، أما في الفقرتين (٤– ٥) كانت متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية (٦٢،٤– ٦٨) وقليلة في الفقرات (٦–٧–٨) حيث بلغت النسبة المئوية (٥٥–٥٢،٦– ٥١) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال (الامثلة) في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي (٦٤،٣٧٥)وتمثل نسبة متوسطة حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث، مما يشير أن هناك بعض الملاحظات في مجال الأمثلة الخاصة بكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي

المجال الرابع : لغة الكتاب:

تضمن مجال لغة الكتاب (٥) فقرات، وقد أظهرت نتائج البحث أن الفقرة (١) في هذا المجال بلغت نسبتها المئوية بين (٨٠،٦%) أما؛ الفقرات (٢، ٣) فقد بلغت نسبها المئوية بين (٧٧،٦، و٧٦،٦%) ، وبلغت الفقرات (٤، ٥) نسبتها المئوية بين (٦٨– ٦٢،٤%) كما في الجدول الآتي:

جدول (٧) الفقرات في مجال لغة الكتاب

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقدير
١	خالية من الأخطاء اللغوية	٤،٠٣	٠،٧٧	٨٠،٦	عالية جدا

٢	تتميز بالسهولة والوضوح	٣،٨٨	٠،٨٥	٧٧،٦	عالية
٣	يتوفر فيها عنصر التشويق	٣،٨٣	٠،٧١	٧٦،٦	عالية
٤	تهتم بعلامات الترقيم	٣،٤٠	١،٠٦	٦٨	متوسطة
٥	تراعي توحيد المصطلحات العلمية	٣،١٢	١،٢٦	٦٢،٤	متوسطة
	درجة التقدير الكلية			٧٣،٠٤	عالية

يتضح من الجدول (٧) السابق أن درجة تقويم مجال لغة الكتاب في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي كانت عالية جدا في الفقرة الأولى، حيث بلغت نسبتها المئوية (٨٠،٦) أما في الفقرتين (٢، ٣) كانت عالية حيث بلغت النسبة المئوية (٧٧،٦، ٧٦،٦)، أما في الفقرتين (٤– ٥) كانت متوسطة حيث بلغت النسبة المئوية (٦٢،٤– ٦٨) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال (لغة الكتاب) في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي (٧٣،٠٤)وتمثل نسبة عالية حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث، مما يشير أن هناك بعض الملاحظات في مجال لغة الكتاب الخاصة بكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي

المجال الخامس : الإخراج:

تضمن مجال الإخراج (٧) فقرات، وقد أظهرت نتائج البحث أن الفقرات (١– ٢–٣–٤) في هذا المجال بلغت نسبتها المئوية بين (٩٠،٤– ٨٨،٤– ٨٦–٨٢%) أما؛ الفقرات (٥– ٦) فقد بلغت نسبها المئوية بين (٧٦– ٧٥%) ، وبلغت الفقرة (٧) نسبتها المئوية بين (٦٥،٦%) كما في الجدول الآتي:

جدول (٨) الفقرات في مجال إخراج الكتاب

ت	الفقرات	الوسط	الانحراف	النسبة	درجة

		المرجح	المعياري	المئوية	التقدير
١	يتسم بطباعة جيدة	٤،٥٢	٠،٦٤	٩٠،٤	عالية جداً
٢	تتصف العناوين الرئيسة والفرعية بالوضوح	٤،٤٢	٠،٦٤	٨٨،٤	عالية جداً
٣	تستخدم فيها ألوان مناسبة وجذابة	٤،٣٠	٠،٧٩	٨٦	عالية جداً
٤	تتوفر فيها الهوامش المساعدة على توضيح المفاهيم	٤،١٠	٠،٨١	٨٢	عالية جداً
٥	يخلو من الأخطاء المطبعية	٣،٨	٠،٩٤	٧٦	عالية
٦	يتميز عنوانه بالوضوح والاختصار	٣،٧٥	١،١٣	٧٥	عالية
٧	يتسم الورق المستعمل بالجودة العالية	٣،٢٨	١،٣٢	٦٥،٦	متوسطة
	درجة التقدير الكلية			٨٠،٤٨	عالية

يتضح من الجدول (٨) السابق أن درجة تقويم مجال اخراج الكتاب في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي كانت عالية جدا في الفقرة الأولى، حيث بلغت نسبتها المئوية (٩٠،٤) أما في الفقرتين (٢، ٣ ، ٤)كانت عالية جدا أيضاً حيث بلغت النسبة المئوية (٨٨،٤– ٨٦– ٨٢)، أما في الفقرتين (٥– ٦) كانت عالية حيث بلغت النسبة المئوية (٧٦–٧٥)، أما في الفقرة (٧) كانت متوسطة حيث بلغت نسبتها (٦٥،٦) وفيما يتعلق بدرجة التقويم الكلية لمجال (إخراج الكتاب) في كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي (٨٠،٤٨)وتمثل نسبة عالية حسب التصنيف الذي اعتمده الباحث، مما يشير أن هناك بعض الملاحظات في مجال إخراج الكتاب الخاصة بكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي .

الفصل الخامس

(الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات)

– الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث ما يأتي:

١– إن كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في مجال الإخراج بلغ أعلى نسبة في المجالات الخمسة فهو معد بشكل جيد من حيث الشكل والتنظيم.

٢– إن أمثلة الكتاب ليست بالمستوى المطلوب .

٣– لغة الكتاب تحتاج إلى تعديل لتتناسب مع مستوى الطلبة.

٤– إن مقدمة الكتاب تحتاج إلى بعض التعديلات توضح الهدف من الدروس.

٥– إن محتوى الكتاب يحتاج لتعديل بعض جوانب الضعف والقصور .

– التوصيات : في ضوء النتائج يوصي الباحث بما يأتي:

١– ضرورة الأخذ بآراء مدرسي ومدرسات البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي في تحسين كتاب البلاغة من الجوانب كافة .

٢– إشراك بعض مدرسي مادة البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي ومدرساتها في تأليف كتاب البلاغة .

– المقترحات : في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث ما يأتي:

١. تقويم كتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي وفق معايير حديثة ومناسبة للمرحلة.

٢- إجراء دراسة مقارنة لكتاب البلاغة والتطبيق للصف الخامس الادبي بالعراق مع البلدان العربية المجاورة التي تدرس مادة البلاغة .

- **المصادر العربية :**

❖ القرآن الكريم .

١. ابو حلو، يعقوب . **المهارات وطرق تدريسها** ،ط٢، جامعة القدس المفتوحة ،فلسطين ، ١٩٩٧.

ابو سماحة، كمال كامل. **دور القياس والتقويم في العملية التربوية**، مجلة كلية التربية العدد (١٠٤)، السنة (٢٢)، مارس، قطر، ١٩٩٣م.

٢. إسماعيل، بليغ حمدي. **استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات**، ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الاردن، ٢٠١٣م.

٣. بلقيس، احمد . **تقييم التعلم وبناء البنود الاختبارية في ضوء الاهداف التعليمية**، معهد الانروا/ اليونسكو، بيروت، ١٩٨١م.

٤. بلوم ، بنيامين . س . ، وآخرون . **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني** ، تر: د. محمد أمين المفتي ، وآخرون ، دار ماكجر وهيل للنشر ، نيويورك ، القاهرة ، الطبعة العربية ، ١٩٨٣

٥. التباك، فيليب . **المشكلات الأساسية للكتاب المدرسي في العام الثالث مستقبليات** (كلية التربية الفصلية)–اليونسكو ،المجلد الثالث عشر،العدد(٣) ،١٩٨٣م .

٦. الجارم،علي، ومصطفى امين. **البلاغة الواضحة**، دار المعارف للنشر والتوزيع، بيروت –لبنان ١٩٩١م .

٧. الجبوري ، حسين محمد جواد . **منهج البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية** ، ط١، دار الصفاء ، عمان – الاردن ، ٢٠١٣م .

٨. الجبوري، فلاح صالح حسين. **طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء الجودة الشاملة** ، ط١، دار الرضوان، عمان– الاردن، ٢٠١٥م.

٩. حراشة، ابراهيم محمد علي . **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق** ، ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان ـ الاردن .٣٠١٣

١٠. حمادي، حسن خلباص . **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، ط١،دار الفراهيدي للنشر والتوزيع، بغداد ـ العراق ٢٠١٤ .

١١. الدليمي، طه حسين علي ، والوائلي ، سعاد عبد الكريم . **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، دار الميسرة للنشر، الأردن ،٢٠٠٥م.

١٢. الدليمي، طه علي. **تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية**، ط، عالم الكتب، الاردن،٢٠٠٩م.

١٣. دمعة ، مجيد إبراهيم ، واخر .**مباديء في التربية والتعليم الابتدائي** ، وحدة البحوث التربوية ، تونس ، ١٩٨٢م .

١٤ـ زياد ، مسعد محمد . **القياس والتقويم** ، منتديات الحصن النفسي شبكة الحصن للعلوم النفسية والإنسانية ، ٢٠٠٣

١٥. سبيتان، فتحي ذياب. **ضعف التحصيل الطلابي المدرسي، اللغة العربية وفروعها المختلفة التربية الدنية الاسلامية، الاجتماعيات**، ط، دار الجنادرية، ٢٠٠٩م.

١٦. الشبلي ، إبراهيم مهدي . **تقويم المناهج** ، بغداد ، مطبعة المعارف ، ١٩٨٤م .

١٧. الشبلي ، إبراهيم مهدي .**المناهج بناؤها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج**، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد ، ٢٠٠٠م.

١٨. شعيب، حبيب . **طرائق تدريس اللغة العربية في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية** ، ط١، دار المحجة البيضاء للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت ـ لبنان ٢٠٠٨م .

١٩ـ شعيب، حسيب عبد الحليم. **طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية**، ط١، دار العلوم العربية، بيروت،٢٠١١م.

٢٠ . الطباطبائي ، السيد محمد حسين . **الميزان في تفسير القرآن** ، ج ٢٠ ، ط ٣ ، دار الكتب الإسلامية ، طهران ، إيران ، ١٣٩٧هـ . ق ، ٢٠٠٣م .

٢١. طعيمة ، رشدي احمد . **تعليم العربية والدين بين العلم والفن** ، دار الفكر العربي ، ط٢ ، القاهرة ، ٢٠٠١م .

٢٢. طعيمة ، رشدي احمد . **تعليم العربية والدين بين النظرية والتطبيق** ، دار الفكر العربي ، ط٧ ، القاهرة ، ٢٠٠١م .

٢٣. الطيار، رزاق عبد الامير. **المؤتمر العلمي الدولي الأول اللغة العربية وتحديات العصر**، ط١،ج٢،مؤسسة الصادق الثقافية للنشر والتوزيع، بابل ـ العراق٢٠١٢م .

٢٤. الظاهر ، محمد زكريا وأخرون . **مبادئ في القياس والتقويم في التربية** ،ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الاردن م١٩٩٩.

٢٥. عبد عون، فاضل ناهي . **استراتيجيات حديثة في تدريس مادة التعبير ،** ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان ـ الاردن٢٠١٣م .

٢٦. عامر، فخر الدين . **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** ، ط٢، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ـ مصر ٢٠٠٠م .

٢٧. عبد الباقي ، محمد فؤاد . **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم** ، ط ١ ، دار الكتب المصرية ، دار إحياء التراث العربي ، بيروت ، لبنان ، ١٣٦٤هـ ، ١٩٤٥م .

٢٨. عبد عون ، فاضل ناهي . **طرائق اللغة العربية وأساليب تدريسها**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن ٢٠١٥م

٢٩. العبودي، عقيل عبد الرضا صادق . **تقويم كتاب التدريبات اللغوية للصف الرابع الابتدائي وبناء برنامج للتدريبات اللغوية في ضوء أهدافها**، رسالة ماجستير،كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية٢٠٠٧م

٣٠. العراق ، وزارة التربية . المديرية العامة للتخطيط التربوي ، المؤتمر التربوي التاسع . **التقرير النهائي ، التوصيات ومجموعه الدراسات والبحوث ، الجزء الأول** المنعقد في (٨-٢-/١٠/١٩٨٣م) ، بغداد ، ١٩٨٦-٨٥م

٣١. العزاوي ،يونس رحيم كرو. **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط١، عمان ، الاردن ،٢٠٠٨.

عطية، محسن علي . **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية** ،ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ـ الأردن ٢٠٠٦م

٣٢. عقيل أنور . **تطوير تقويم إداء الطالب** ، ط١، دار النهضة العربية ،بيروت ،لبنان ،٢٠٠٢م

٣٣. عليان ، ربحي مصطفى ، وآخرون . **أساليب البحث العلمي وتطبيقاتها في التخطيط والادارة**، ط١، دار الصفاء عمان – الاردن ، ٢٠٠٨م .

٣٤. عودة ،أحمد . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان، اربد ط٢ ،١٩٩٨م .

٣٥. عودة ،أحمد . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الامل للنشر والتوزيع، عمان، اربد ط٢ ،١٩٩٨م .

٣٦. الغنام ، محمد احمد . **نحو استراتيجية الكتب في التخطيط التربوي** ، بيروت ، مطبوعة بالرونيو ، ١٩٧٢م .

٣٧قطامي يوسف. **أساسيات تصميم التدريس** ،ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن ،٢٠٠١م .

٣٨. القمش ، مصطفى ، وآخرون . **القياس والتقويم في التربية الخاصة** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، ١٤٢٠ هـ ، ٢٠٠٠ م.

٣٩. الكناني ، ماجد نافع والكناني ،فراس علي . **طرائق تدريس الفنون** ،بغداد،ط١، ٢٠١٢م .

٤٠. اللامي، فاطمة عباس دبي . **تقويم كتاب القراءة للصف الثاني الابتدائي في ضوء الأهداف التعليمية**،(رسالة ماجستير)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، بغداد ٢٠١٠م .

٤١. اللقاني ، احمد حسين، وآخرون . **تدريس المواد الاجتماعية**، ط٤، ج١، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة ، ١٩٩٠م.

٤٢. لوينز، جون . **اللغة واللغويات**، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان ـ الاردن ،٢٠٠٩م .

٤٣. مرعي، توفيق والحيلة، محمد محمود . **تفريد التعليم** ،دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،١٩٩٨.

٤٤. مغوراي ، عبد المؤمن محمد عبده . **اتجاهات حديثة في بحوث مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية** ، الناشر شركة دلتا مكتبة بيروت القاهرة ٢٠٠٩م.

٤٥. المفرجي ، حسن سالم . **تقويم المناهج وأعداد مناهج جديدة للمرحلة المتوسطة** ، بغداد ، ١٩٨٩م (رسالة ماجستير غير منشورة) .

٤٦. ملحم ، سامي محمد . **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة عمان الاردن، ٢٠١٠

٤٧. نصيرات، صالح . **طرق تدريس العربية** ، ط١،دار الشروق،عمان، ٢٠٠٦م

٤٨. الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي ، وفائزة محمد فخري العزاوي . **تدريس البلاغة العربية رؤية نظرية تطبيقية محسوبة**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ـ الاردن ٢٠٠٥م .

٤٩. الهاشمي، السيد أحمد. **جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع**، دار الكتب العلمية،بيروت –لبنان ،٢٠٠١م

٥٠. وزارة التربية . **الأهداف التربوية في القطر العراقي** ، بغداد ، ط١ ، ١٩٨٦م

٥١. اليماني، عبد الكريم علي سعيد، وعلاء صاحب عسكر. **طرائق التدريس العامة اساليب التدريس وتطبيقاتها العلمية**، ط١، دار زمزم، عمان،٢٠٠٩ م.

٥٢. جون ليونز هو لساني أنكليزي ولد سنة ١٩٣٢ يعمل في مجال السيميائيات له كتاب معروف مبادئ السيمائيات في عام ١٩٦٤ أصبح رئيس تحرير جريدة اللسانيات وفي عام ١٩٨٤عمل أستاذاً للسانيات بجامعة أنبرة وجامعة ساسكس ، (الانترنيت، الموقع wiki https: //ar.m.wikipedia.org) يوم الاربعاء المصادف٢٠٢١/٧/١، الساعة الثانية ظهراً) .

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات دراسة سوسيولوجية

(الغرض من البحث النشر للترقية)

ا.م.د.سرمد جاسم محمد الخزرجي/العراق/جامعة تكريت/كلية الاداب/دكتوراه علم الاجتماع اختصاص الانثروبولوجيا

د. نعيمة برابح – قسم علم النفس، تخصص إرشاد وتوجيه– جامعة محمد بوضياف المسيلة– الجزائر

se55rm66ad@gmail.com//+9647707966293

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية(الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، المسجد، وسائل الإعلام) في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات، حيث عرفت هذه الظاهرة السلبية الخطيرة تزايدا ملحوظا في الوقت الحالي، ومست كل شرائح المجتمع بما فيهم الأطفال نظرا لقلة خبرتهم وضعفهم وغياب الوعي لديهم بآثار وأضرار المخدرات على الفرد والمجتمع بأكمله، مما يدق ناقوس الخطر ويؤكد على ضرورة قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة بتفعيل دورها في مواجهة المشكلة، وتكثيف مجهوداتها وتنظيمها وإعطائها صبغة وقائية وعلاجية تهدف إلى إيجاد انسب الحلول لمواجهة ظاهرة الإدمان على المخدرات.

الكلمات المفتاحية: المخدرات – الإدمان على المخدرات – التنشئة الاجتماعية.

The role of socialization institutions in reducing the phenomenon of drug addiction, a sociological study

Dr. Sarmad Jassem Mohammed Al Khazraji / Iraq / University of Tikrit / Faculty of Arts / Doctor of Sociology Jurisdiction of Anthropology

Dr.. Naima Balbah - Department of Psychology, Specialization of Guidance and Guidance - Mohammed Bouadiaaf University

Abstract:The present study aimed to identify the role of social upbringing institutions (family, school, comrades group, mosque, and the media) in reducing the phenomenon of drug addiction, as this dangerous negative phenomenon has witnessed a remarkable increase

at the present time, and it affects all segments of society, including children. Due to their lack of experience, their weakness and their lack of awareness of the effects and harms of drugs on the individual and society as a whole, which raises the alarm and stresses the need for various social upbringing institutions to activate their role in facing the problem, intensify their efforts, organize them and give them a preventive and therapeutic nature aimed at finding the most appropriate solutions to confront the phenomenon of drug addiction.

Key words: drugs - drug addiction – socialization.

١– مقدمة وإشكالية الدراسة

تعمل عملية التنشئة الاجتماعية على تعليم الطفل وإكسابه معاييرا وسلوكا يتماشى مع مجتمعه وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، فيتعلم عن طريقها اللغة والعادات والتقاليد والقيم السائدة ويتعايش مع ثقافة مجتمعه، وتسهم أطراف عديدة في عملية التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمسجد وجماعة الرفاق ووسائل الإعلام المختلفة، إلا أن أهمها الأسرة بلا شك كونها المجتمع الإنساني الأول الذي يعيش فيه الطفل، ويترعرع في أحضانه ويتعلم فيه المبادئ الأولية، وتساهم بشكل أساسي في تكوين شخصية الطفل من خلال التفاعل والعلاقات بين الأفراد، وتحضره للانتقال إلى مرحلة جديدة في حياته وهي الدخول إلى دور الحضانة أو المدرسة.

ولقد أضحت المدرسة ضرورة اجتماعية لجأ إليها المجتمع لإشباع حاجات تربوية وتعليمية عجزت عن تأديتها بيئة الأسرة بعد تعقد الحياة، وتسعى لصقل شخصية الطفل وتنميتها من كل جوانبها الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والوجدانية، كما تعمل المدرسة على اكمال الدور الذي قامت به الأسرة في تعليمه المعايير الاجتماعية والقيم والاتجاهات والأدوار الاجتماعية وتدريبه على السلوكيات التي تتماشى مع عاداته وتقاليده ونسقه الاجتماعي بشكل مضبوط ومنظم، مما يحقق إعداد الفرد وتنشئته التنشئة الاجتماعية السليمة ليكون مواطنا صالحا في مجتمعه، وبدخول الطفل إلى المدرسة تتسع دائرة علاقته

الاجتماعية فبعد أن كانت مقتصرة على أسرته تمتد إلى جماعة اقرأنه ورفقاءه ويكون معهم علاقات وتفاعلا اجتماعيا من شانه أن يكسبه الكثير من الخبرات المتنوعة التي تشبع حاجاته النفسية مما يساعده على النمو الاجتماعي والنفسي.

ومع العصر الحالي الذي يحمل الكثير من المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية وعناصر ثقافية واتجاهات فكرية جديدة، كان لزاما أن تلعب مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى دورها في تحصين وحماية الطفل من أي انحرافات أو سلوكات تنافي تقاليد وعادات المجتمع، كالمسجد الذي يعمل على تعليم الفرد والجماعة التعاليم والمعايير الدينية التي تمد الفرد بإطار سلوكي معياري، وتنمية القيم الأخلاقية والدينية المستمدة من الشريعة الإسلامية وديننا الحنيف، وترجمة التعاليم الدينية إلى سلوك عملي يلتزم به الفرد، بالإضافة إلى وسائل الإعلام المختلفة التي تعتبر من الوسائل التربوية لما تتضمنه من مثيرات جذابة ومؤثرات فاعلة فيما تقدمه مواد علمية وثقافية متنوعة من خلال التلفزيون والمسرح والسينما والإذاعة والصحف والمجلات المختلفة.

ومن السلوكات المنحرفة التي تشكل خطرا على الفرد والمجتمع ظاهرة الإدمان على المخدرات هذه الآفة الخطيرة التي انتشرت في كل المجتمعات وفي كل الفئات الاجتماعية، وأصبحت تشكل تهديدا ودمارا، يهدد الفرد ويؤثر على صحته الجسمية والعقلية والنفسية وعلى حياته الأسرية والاجتماعية، ودمارها لا يقتصر على الفرد وحده بل يتعداه وينعكس على المجتمع بأكمله ونظمه القانونية والسياسية والاجتماعية.

وانطلاقا مما سبق سنحاول في عرضنا هذا إلقاء الضوء على دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية المختلفة (الأسرة، المدرسة، جماعة الرفاق، المسجد، وسائل الإعلام) في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات، وتمثلت إشكالية الدراسة في السؤال التالي:

– ما هو دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات؟

٢– أهمية الدراسة:

– محاولة إبراز الأثر السلبي للمخدرات صحيا ونفسيا واجتماعيا.

– الازدياد الكبير لعدد المدمنين على المخدرات من كل فئات المجتمع وفي كل أنحاء العالم.

– إلقاء الضوء على الدور الذي تلعبه مؤسسات التنشئة الاجتماعية في مواجهة ظاهرة الإدمان على المخدرات وسبل الوقاية منه.

٣– أهداف الدراسة:هدفت الدراسة الحالية إلى جملة من الأهداف منها:

– التعريف بالمخدرات.

– التعرف على الإدمان على المخدرات وأصنافه،أضراره،العوامل المسببة له،وأهم النظريات المفسرة له.

– الكشف عن دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات.

٤– تعريف المخدرات: تعرف المخدرات على أنها كل مادة خام أو مستحضرة أو تخليقية **(محيسن، عون عوض، ٢٠١٢، ص٣٠٥)**، تحتوي مواد منبهة أو مسكنة من شأنها إذا استخدمت من غير الأغراض الطبية والصناعية الموجهة أن تؤدي إلى حالة من الإدمان والتعود عليها مما يضر بالفرد والمجتمع جسميا ونفسيا واجتماعيا **(أبو حاتم، عبد الحليم، ٢٠٠٦، ص٢٨)**.

ومن الناحية العلمية يعرف المخدر بأنه " مادة لها تأثير مهبط قوي على الجهاز العصبي الإنساني، وتسبب المادة المخدرة عدم الشعور بالألم والذهول والنوم، والغيبوبة، وذلك طبقا للكمية المتعاطاة **(فايد، حسين علي، ٢٠٠٥، ص ٧٥)**.

– **التعريف الطبي للمخدرات:** تعرف المخدرات علميا بأنها كل مادة كيميائية يؤدي تناولها إلى النعاس والنوم أو غياب الوعي

المرفوق بالآلام .

وتعرف كذلك أنها أي مادة كيميائية تعمل عند تناولها وبكميات قليلة على إحداث واحد أو أكثر من التغيرات التالية:

- ✓ التأثير على حالة الشخص الفسيولوجية، بما في ذلك مستوى النشاط، الوعي، التوازن.
- ✓ التأثير على الأحاسيس الواردة للمخ.
- ✓ التأثير على مستوى الإدراك والقدرة على تحليل المثيرات الواردة أو تغييرها.
- ✓ تغيير حالة الشخص الزاجية **(سعيدي عتيقة، ٢٠١٦، ص ١٢٩)**.

وعرفت ايضا بأنها عبارة عن مواد كيميائية تسبب النوم وغياب الوعي المصحوب بتسكين الألم، لذلك توصف بعض المخدرات بحذر شديد من قبل الأطباء لتسكين بعض الآلام، وعلى ذلك فالمخدرات هي مواد تحتوي مكوناتها على عناصر من شأنها إذا استعملت بصورة متكررة أن تأخذ لها في جسم الإنسان مكانا، وأن تحدث في نفسيته وجسده تغيرات عضوية وفسيولوجية ونفسية، بحيث يعتمد ويعتاد عليها بصورة قهرية واجبارية، مما يؤدي إلى الإضرار بحالته الصحية والنفسية، والاجتماعية وهذا الضرر يلحق بالفرد نفسه وبأسرته وبالمجتمع الذي يعيش فيه كمدمن للمخدرات، وتأثير هذه المواد منبه للأعصاب،

طارد للتوتر وهذه المواد إما أن تكون في صورة طبيعية أي(خام)أو مصنعة في معامل(تخليقي) وهي تستخدم بعدة طرق مثل: الشم أو المضغ أو الأكل أو الحقن أو التدخين(**القحطاني، محمد بن راشد ٢٠٠٢، ص١٨**).

– **التعريف القانوني للمخدرات**:عرف المشرع القانوني المخدرات على أنها: " كل مادة مسكرة أو مفترة طبيعية أو مستحضرة كيميائيا، من شأنها أن تزيل العقل جزئيا أو كليا، وتناولها يؤدي للإدمان بما ينتج عنه تسمم في الجهاز العصبي فتضر الفرد والمجتمع، ويحظر تداولها أو زراعتها، أو صنعها إلا لأغراض يحددها القانون، وبما لا يتعارض مع الشريعة الإسلامية، ولا تستخدم الا لمن يرخص له ذلك".

– **التعريف الاجتماعي للمخدرات**:عرفت بأنها تلك المواد التي تؤدي بمتعاطيها ومتناولها إلى السلوك الجانح، وهي تلك المواد التي تذهب العقل وتدفع متعاطيها للسلوك المنحرف (**سعيدي عتيقة، ٢٠١٦، ص ١٣٠**).

٥– تعريف الإدمان على المخدرات

عرفت **منظمة الصحة العالمية** الإدمان على انه" حالة من التسمم الدوري أو المزمن الضار للفرد والمجتمع، ويتصف بقدرته على إحداث رغبة أو حاجة ملحة لا يمكن قهرها أو مقاومتها لاستمرار تناول العقار، والسعي الحاد للوصول إليه بأي وسيلة ممكنة لتجنب الآثار المزعجة المترتبة على عدم توفره، كما يتصف بالميل نحو زيادة الكمية أو الجرعة، ويسبب حالة من الاعتماد العضوي أو النفسي على العقار، وقد يدمن المتعاطي على أكثر من مادة واحدة" (**سليماني فتيحة، ٢٠١٢، ص٣٠**).

وبأنه عقار ذو قابلية للتفاعل مع الكائن الحي بحيث يؤدي ذلك التفاعل إلى الاعتماد النفسي أو العضوي أو كليهما، وحالة الاعتماد على العقار تختلف حسب نوع العقار المستعمل فهناك من العقاقير ما

يسبب التبعية الشديدة للجهاز العصبي أو الهبوط أو إخلال الإدراك والانفعال والتفكير، والوظائف الحركية بحيث يؤدي تحت ظروف معينة من التعاطي إلى المشاكل التي تضر بحالة الفرد والمجتمع(**غباري، محمد سلامة، ٢٠٠٧، ص٤٥**).

أما **المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية** فقد وضع تعريفا محددا للإدمان على المخدرات وعرفه على انه:" المداومة على تعاطي مادة معينة، أو القيام بنشاطات معينة لمدة طويلة قصد الدخول في حالة النشوة واستبعاد الحزن والاكتئاب"(**سليماني فتيحة، ٢٠١٢، ص٣٠**).

ويعرف أيضا بأنه "تلك الرغبة الملحة من قبل الشخص في الحصول على المخدرات بأي طريقة كانت، وأن يجد الشخص نفسه مقهورا على الاستخدام المفرط للمخدر، بل ويعمل للحصول عليه مع نزعة قوية للانتكاسة"(**معمر نواف الهوارنة، ٢٠١٨، ص٢٢**).

كما أنها " الحالة الناتجة عن تعود الفرد على عقار ما أو مخدر معين لفترة ما، وعند سحب ذلك العقار فان الفرد يطور اضطرابا خاصا(الصداع والألم)، والإدمان حالة تسمم مزمنة ناتجة عن الاستعمال المتكرر للمخدر، والحصول عليه بجميع الوسائل المتاحة للفرد، والنزعة لزيادة كميات المخدر المستعمل والخضوع والتبعية الجسدية والنفسية لمفعول المخدر، وظهور عوارض سلبية عند الانقطاع الفوري عن المخدر اختياريا أم إجباريا "(**محمد صالح يحي تيم، ٢٠١٧، ص٩-١٠**).

٥-١- أعراض الإدمان:يذكر (**معمر نواف الهوارنة، ٢٠١٨، ص٢٨-٢٩**) مجموعة من الخصائص للإدمان:

- النظرات الزائغة، والعيون الدامعة والنسيان.
- التمركز حول الذات والانسحاب والانشغال بالذات والعقار.

– شذوذ الأفكار، ونقص الشعور بالمسؤولية.

– السلوك المضاد للمجتمع مثل: السرقة، الاحتيال، التسول، ضعف الضمير.

– الاعتماد الجسمي على العقار والذي يتضمن حالة فسيولوجية معدلة ناشئة عن ادمانه، تتميز بظهور أعراض الامتناع عند التوقف عن استخدامه.

– قصور الاتزان الحركي.

– اضطراب النوم، واضطراب الإدراك.

٥–٢– أصناف المدمنين:يمكن تصنيف متعاطي المخدرات إلى أربعة أصناف:

– **المتعاطي المجرب:** وهو شخص يدفعه الفضول إلى تجربة مادة مخدرة لمرة واحدة إشباعا لفضوله ولمعرفة المجهول، هناك من يرى أن المتعادي المجرب لا يدخل ضمن دائرة الإدمان، غير أن التربة قد تفتح المجال للإدمان كون المدرب قد عرف مفعول المادة المخدرة وأين يحصل عليها.

– **المتعاطي العرضي:** هذا الصنف يتعاطى المخدرات متى توفرت له دون عناء أو مجانا، ويتم التعاطي في هذه الحالة بشك عفوي مثلا في مناسبات خاصة، كتعاطي الكحول في فترات مختلفة تقليدا للأصدقاء أو في بعض الحفلات، وهؤلاء يمثلون مجموعة المتعاطين المعرضين للانزلاق في تيار الإدمان خاصة مع تكرار التعاطي، وضعف الشخصية تجاه ذلك.

– **المتعاطي المنتظم:**هو الشخص الذي يتعاطى المخدرات في فترات منتظمة، سواء كان تكرار ذلك منتظما أو متباعدا، ويشعر بالتعاسة والكآبة إذا لم يتوفر له المخدر، ويجعله يبذل جهدا للحصول عليه.

– **المتعاطي القهري:** المدمن في هذه الحالة يتعاطى المخدرات بفترات متقاربة جدا وأحيانا عدة مرات في اليوم الواحد، حيث يسيطر المخدر على حياته سيطرة تامة فيصبح الشيء الأهم بالنسبة له، فيصرف المتعاطي كل ماله ووقته وتفكيره وطاقته من أجل الحصول على المخدر وتعاطيه حتى لو اتجه إلى السرقة والإجرام لأنه يكون في حالة لا يستطيع أن يسيطر فيها على نفسه من أجل الحصول على المخدر(**حمد بن محمد المنيع، محمد بن عبد المعين القرني، ٢٠١٩، ص٢٣٧**).

٥–٣– أنواع الإدمان:ينقسم الإدمان إلى نوعين هما:

– **إدمان نفسي:** أي تعود نفسي على عمل شيء ما، كالتعود على التدخين، ومن أعراضه الشعور بفقدان شيء ما أو حنين إلى شيء والرغبة في الهروب من الواقع، لعدم إمكانية التكيف معه.

– **إدمان جسدي فسيولوجي:** وهو ناتج عن تعود أعضاء الجسم على تناول مادة معينة، وهذا أخطر أنواع الإدمان، لأنه يجبر صاحبه على الحصول على المخدر من دون وعي منه ولا تفكير، والحاح جسمه في طلب المخدر قد يؤدي إلى ارتكاب جرائم أخرى في سبيل توفير المخدر(**طارق محمد صيام، ٢٠١٥، ص٣١**).

٥–٤– العوامل المؤدية إلى الإدمان على المخدرات

❖ **عوامل نفسية:**من بين الأسباب النفسية المسببة للإدمان:

– وجود مرض نفسي مثل القلق والاكتئاب، ومحاولات المريض علاج نفسه رافضا الذهاب إلى الأخصائي النفساني خوفا من اتهامه بالجنون.

– ضعف تكوينه الانفعالي، وزيادة الاعتمادية التي ترتبط بالميول الفمية.

– سيطرة(الهو) ومبدأ اللذة إلى جانب ضعف الأنا الأعلى.

– العناد والرغبة في المغامرة المدمرة لوجود عدوان موجه نحو نفسه.

– الشعور بالإحباط وعدم وضوح الهدف واشتداد المعاناة في أزمة الهوية .

– سهولة الاستهواء بتأثير الصحبة السيئة.

– وجود أفكار مشوشة وخاطئة مثل زيادة الطاقة الجنسية بواسطة الكحول أو المخدرات(**أديب محمد الخالدي، ٢٠٠٦، ص٣٢٩**).

– وجود وقت فراغ وعدم استثماره في أعمال مفيدة.

– الفشل في تحقيق النجاح وما يعود به على النفس من تأنيب للضمير والإحباط.

– سوء التكيف الاجتماعي مع الآخرين والتوافق النفسي مع الذات.

– الفترات الانتقالية الحرجة في حياة الإنسان.

– ضعف الوازع الديني.

– افتقاد القدرات الشخصية والنفسية للتعامل مع ظروف الحياة المختلفة والمشكلات الشخصية والاسرية.

هذا وقد اشارت دراسة (David،2000) التي هدفت إلى دراسة الآثار الاجتماعية للمدمنين في مركز Talbot Recovery campus في الولايات المتحدة حيث تكونت العينة من ١٩ حالة، وبلغ متوسط عمر العينة من(٣٦ – ٤٠) سنه، إلى أن(٣١%) من العينة كانوا مدمنين على الكوكايين و (١٥%) على المورفين والهيروين، وبالنسبة للخصائص الشخصية أظهرت النتائج أن (٥٥%) من إفراد العينة يتصفون بحب الذات واللامبالاة ، و(٣٨%) منهم متوترين ومضطربين ويمارسون العنف اللفظي

على الأفراد المحيطين فيهم، و(٣٣ %) منهم عدائين نحو المجتمع ويعانون من الاضطرابات في الشخصية والصراعات ولديهم اكتئاب وسلوكيات منحرفة.

- **عوامل متعلقة بجماعة الرفاق:**يعتبر أصدقاء السوء من الأسباب الرئيسية لانتشار ظاهرة تعاطي المخدرات لقول النبي صلى الله عليه وسلم: " **فلينظر أحدكم من يخالل** " فالقرين له تأثير قوي لما يجعل من قرينه مقلد له، فقد ثبت بصورة قاطعة أن من أهم الأسباب التي دعت بعض المتعاطين للمخدرات إلي التورط بها كان ناتجاً عن أصدقاء السوء .فمن يعاشر المتعاطين يصبح متعاطياً، وهكذا إذا دخل المرء إلى مجالس المدمنين سيجد نفسه مدمناً لا محالة، فالأفراد الذين يخالطون الشباب في المدرسة في أوقات الفراغ أو بعد تكوين صداقات يكون لهم تأثير قوي لتشجيعه على تقليدهم .وقد ثبت أن معظم الشباب الذين يتعاطون المخدرات حصلوا عليها في البداية من افراد وقرناء السوء وتعتبر مجموعة الأصدقاء هي المصدر الذي يزود الشباب بالمعلومات عن المخدرات، وآثاره وكيفية الحصول عليه ويقلدون في الغالب شخصاً من المجموعة يكون ذا خبرة في التعاطي ويكون لهذا الشخص تأثير على أفراد المجموعة(**طارق محمد عصام،٢٠١٥، ص٢٤**).
- **عوامل أسرية:**تعد الأسرة النواة الأولى في بناء المجتمعات، فإذا صلحت الأسرة صلح المجتمع، وتقع على عاتق الأسرة مهمة غرس القيم الإيجابية في نفوس أولادهم، والقدرة على التمييز بين ما ينفعهم وما يضرهم، ومن بين أبرز الأسباب التي تعود إلى الأسرة في تعاطي المخدرات:

– انشغال الوالدين عن الأبناء: انشغال الوالدين عن تربية أبنائهم بالسفر أو العمل أو الحياة الاجتماعية وعدم مراقبتهم، يجعلهم عرضة للضياع والانصياع لتيار تعاطي المخدرات.

– القسوة والدلال الزائدين على الأبناء: تعد القسوة الزائدة على الأبناء وخاصة في فترة المراهقة، من أبرز عوامل الانحلال، كما أنها كثيرا ما تدعو إلى تعاطي المخدرات، بهدف الهروب من الواقع، بالذات إن وصلت القسوة إلى مرحلة العنف الأسري، كما أن الإفراط في دلال الأبناء يشعرهم أنهم باستطاعتهم فعل أي شيء والحصول على كل ما يريدون، وتجربة كل ما يرغبون به دون عقاب.

التفكك الأسري: الخلافات الأسرية والمشاكل المستمرة تشعر الأبناء بعدم الأمان، وتضع عليهم ضغطا نفسيا هائلا يدفعهم إلى الهروب من البيت واللجوء إلى طرق تساعدهم على النسيان والشعور بالسلام **(النوي الطاهر، النوي امنة، ٢٠٢٠، ص١٨٤).**

❖ **عوامل اجتماعية:** هناك العديد من الأسباب التي يمكن أن تدفع إلى الإدمان على المخدرات نذكر منها:

– صعوبة الحصول على منصب عمل مما يؤدي إلى البطالة وما ينجم عنها من مشكلات مادية واجتماعية كثير.

– انتشار الفقر وغلاء المعيشة وأزمة السكن.

– انتشار الجريمة بكل أنواعها.

– نقص الأماكن الترفيهية والأندية الرياضية.

– التدهور الخلقي الاجتماعي.

– توفر المواد المخدرة عن طريق المهربين والمروجين.

– ضعف دور وسائل الإعلام.

٥-٥- الأضرار الناجمة عن الإدمان

- **الأضرار الجسمية**:متناولي الحشيش تتناقص لديهم القدرة على التركيز والتذكر ويصاب جهازهم التنفسي بسرطان الرئة في مدة أقل ممن يدخنون التبغ، وذلك حسب كل شخص والكمية المستهلكة وتركيبة المنتوج، كما أن القنب يحدث على متعاطيه انتفاخ الأوردة الدموية واحمرار العين، زيادة الشهية، زيادة في نبضات القلب والشعور بالغثيان وجفان الفم.

ومن بين أضرار تعاطي الكوكايين حدوث ثقب في الحاجز الأنفي نتيجة الشم المتكرر وتقلص وارتعاش عضلات الوجه واليدين، التهاب الكبد والتشنج وحدوث هلوسات سمعية وحسية وبصرية، والحك الوهمي ، الإصابة بالأرق والهزال وفقدان الرغبة الجنسية وفقدان الشهية للطعام(**العيسوي، عبد الرحمن محمد، ٢٠٠١، ص ٦١**).

ويمكن تلخيص الأضرار الجسدية في النقاط التالية:

- ضعف قوة الإبصار وذلك بالتأثير المباشر على العصب البصري
- التأثير السيئ على الدماغ فهي تسبب تحويلات وتلفا في أنسجة الدماغ.
- إضعاف جهاز المناعة للمدمن أو المتعاطي مما يجعل الجسم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض.
- تسبب الالتهاب والقرحة المعدية وتزيد خطورتها في أنها تسبب النزيف في المعدة والأمعاء.
- اضطراب في الجهاز الدوري والتنفسي.
- الإمساك والغثيان والقيء والحكة وارتفاع في ضغط الدم وبعضها يؤدي إلى تشنج العضلات وهذا يؤدي في نهاية الأمر إلى الشلل.

– تؤثر على الوعي، تقليل الوعي أو تغييبه " **الأفيون والهروين**"، أو بتنبيه الوعي وتنشيطه " **الكوكايين** و**الأمفيتامينات**".

– تؤثر على جهاز المناعة حيث تضعف الجهاز المناعي ويصبح أكثر عرضة للمرض(**معمر نواف الهوارنة، ٢٠١٨، ص٥٣–٥٤**).

- **الأضرار الاجتماعية**:يؤدي تعاطي المخدرات والإدمان عليها إلى أضرار اجتماعية بالغة في كثير من الحالات تحيط بالمتعاطي نفسه وتنسحب إلى المحيطين به من أفراد أسرته وبعض المقربين منه من الأصدقاء وتنعكس بالتالي على المجتمع واستقراره وأمنه الاجتماعي، سيما وأن تعاطي المخدرات في المجتمعات العربية الإسلامية يرتبط بالكرامة الشخصية للمتعاطي الذي كثيرا ما يحاول الحفظ على ممارساته السلوكية المرتبطة بتعاطي المخدرات، نظرا لنبذ المجتمع لهذه العادة وسلوكياتها التي تخالف القوانين والاعراف الاجتماعية وما يتصل بها من قيم وعادات وتقاليد ترفض تلك الممارسات السلوكية الخاطئة(**صالح السعد،١٩٩٧، ص٢١**).

كما أن لتعاطي المواد النفسية المحدثة للاعتماد أضرار اجتماعية أهمها الخسائر البشرية التي تعني مجموعة الأفراد الذين يخرجون كليا أو جزئيا من حساب القوة العاملة في المجتمع كنتيجة مباشرة أو غير مباشرة لمشكلة التعاطي، فالإدمان لرب الأسرة يؤدي إلى التناقص في قدرته على تأمين حاجيات الأسرة وبين البدء في التعاطي والنهاية الحتمية في الإدمان وبالتالي الطرد من العمل يمتد زمن طويل تتميز فيه العلاقات الأسرية بالصراع والعداوة والانفعال والأحقاد (**حسين علي الغول، ٢٠١١، ص ٢٨٦– ٢٨٧**).

- **الأضرار النفسية**:إن إساءة استعمال العقاقير والكحول كثيرا ما تسبب مشكلات انفعالية ونفسية فقد تضعف الذاكرة وتتغير الشخصية أو تتدهور، كما أنه يصبح من الصعب العيش مع الفرد المضطرب

إذ يصبح عصبي المزاج، سريع التهيج أو قد ينطوي بنفسه ومكتئب **(عبد الله، مجدي احمد محمد، ٢٠٠٩، ص ٢٦٤)**.

ويؤكد سعد المغربي (١٩٨٦) أن تعاطي المخدرات يسبب الإحباط الشديد والعدوان والعجز عن إشباع الحاجات ويترتب عن ذلك فقدان الأمن والهوية والشعور بالاغتراب وشعور مؤلم بدايته خالية من المعنى والقيمة والقدرة وسبب هذا الواقع المؤلم الذي يعتقد المدمن أنه يعيشه والتخلص منه يتم عن طريق المخدر الذي يمنحه الراحة والنشوة الزائفة، ويعد هذا عرضا لسوء الصحة النفسية والاجتماعية واضطراب الشخصية **(حسين علي الغول، ٢٠١١، ص ٢٥٨)**.

وتشير الدراسات الحديثة في علم النفس إلى أن الإدمان على المخدرات يؤدي إلى ظهور الأعراض النفسية ومن بين هذه الأعراض:

- ✓ اللامبالاة والاستهتار والتهاون والسلبية في كل شيء وفقدان الطموح.
- ✓ تدهور مستوى الذكاء وضعف التفكير وسطحية الإدراك والانتباه وتردي مستوى الذاكرة.
- ✓ تدني مستوى السلوك الاجتماعي، وإهمال المظهر الخارجي وعدم الاعتناء بالملبس مع نحافة الجسم وشحوب وجهه واضطرابات مشيته.
- ✓ فقدان الثقة بالنفس وضعف الإدراك والشعور بالمذلة أمام سيطرة المخدر.
- ✓ القلق والخوف المستمر من أن يأتي وقت يتعذر فيه الحصول على المخدرات تمثل تهديدا خطيرا ،وقد يؤدي به ذلك إلى الأرق المزمن الذي قد يتحول إلى اكتئاب شديد مرفوق بنوبات هستيرية.
- ✓ ظهور الهلاوس السمعية **(حسين علي الغول، ٢٠١١، ص٢٧٦)**.

➢ **الأضرار الاقتصادية:**يمكن تلخيص الأضرار الاقتصادية في العناصر التالية:

- ✓ التأثير السلبي على الأسرة حيث يوجه الجزء الأكبر من دخلها إلى الإنفاق على المخدرات.
- ✓ يفقد كثير من المتعاطين أعمالهم ويعيشون عالة على غيرهم وذلك نتيجة عدم تكيفهم مع العمل وجودته نظرا لما تسببه المخدرات من أضرار نفسية وعقلية فتسوء المعاملات بين الأفراد.
- ✓ تفشي المخدرات يشل الإنتاج وينعكس سلبا على مستوى المعيشة للأفراد والأسرة والمجتمع.
- ✓ تكبيد الدولة مبالغ طائلة نتيجة أعمال المكافحة وإعاشة ورعاية السجناء**(معمر نواف الهوارنة، ٢٠١٨، ص ٥٩)**.
- ✓ المخدرات تستنزف الأموال وتؤدي إلى ضياع موارد الأسرة بما يهددها بالفقر والإفلاس.
- ✓ المخدرات تضر بمصالح الفرد ووطنه ، لأنها تؤدي إلى الكسل والخمول وقلة الإنتاج.
- ✓ الاتجار بالمخدرات طريق للكسب غير المشروع لا يسعى إليه إلا من فقد إنسانيته.
- ✓ إن كثرة مدمنيها يزيد من أعباء الدولة لرعايتها لهم في المستشفيات والمصحات، وحراستهم في السجون ، ومطاردة المهربين ومحاكمتهم.

٥-٦- الاتجاهات المفسرة للإدمان على المخدرات

- ❖ **اتجاه التحليل النفسي:**ترجع مدرسة التحليل النفسي أن الأصل في ظاهرة الإدمان هو تحقيق النشوة والسرور عن طريق المخدر أو بعبارة أخرى التخفيف من حالة الاكتئاب التي يعاني منها المدمن وليس مجرد ازالة التوترات الفسيولوجية الناشئة عن تأثير المخدر وينظر رواد التحليل النفسي إلى متعاطي المخدرات على أنه شخص له ميل وله استعداد نحو تعاطي المخدرات، وهذا الاستعداد سابق لخبرة مفعول المخدر، كما أن الاستعداد ليس إلا عرضاً لاضطراب رئيس في شخصية الفرد المتعاطي.

❖ **الاتجاه السلوكي:** تربط المدرسة السلوكية بين المثير والاستجابة وإدمان المخدرات، وتفسير الإدمان لدى رواد هذه المدرسة لا يعدو كونه استجابة لمثيرات تم تدعيمها من خلال الممارسة حيث يرى بعض منظري المدرسة السلوكية أن إدمان المخدرات هو عبارة عن عادة شرطية ترتبط باستخدام العقار، وأن التدعيم الإيجابي قادر على خلق عادة قوية هي عادة اشتهاء المخدر، وهناك عامل آخر أكثر قوة بالنسبة إلى المهدئات والأفيونات "مشتقات الأفيون" وهو الخوف الفعلي من الامتناع عن العقار أو ما يتوقعه الفرد من آثار الامتناع بحيث ان الفرد إذا خبر الامتناع عدة مرات يكون لديه نمط من استجابة التجنب الشرطية، فإذا أضيف إلى ذلك ما يحدثه العقار أول الأمر من آثار التدعيم فإنه في الغالب تتكون لديه عادة الإدمان بوصفها نمطا سلوكيا دائما **(طارق محمد صيام، ٢٠١٥، ص٣٥-٣٦).**

❖ **الاتجاه المعرفي:**ترتكز هذه النظرية على الدور الكبير الذي يلعبه التفكير أو المعتقد في ظهور الإضطراب النفسي للكائن البشري، وهذه النظرية لا تغفل عن أهمية العوامل المؤثرة على السلوك والعاطفة عند الإنسان، سواء كانت هذه العوامل بيئية أو كيميائية.

فالعنصر المعرفي حسب هذه النظرية يعتبر العامل الوسيط في ترجمة الحوادث الخارجية وخلق رد فعل إنفعالي، على هذا فالإضطراب النفسي تسببه التأويلات الداخلية للمنبهات الصادرة عن النفس أو عن المحيط الخارجي، ويعبر الفرد حسب أنصار هذه النظرية عن الإضطراب بعدة طرق، فقد يصاب بالقلق أو بالإكتئاب أو قد يدمن على المخدرات.

ولقد حاول بيك(Beck) وآخرون (١٩٩٣) تطوير نموذج لفهم وعلاج الإدمان على المخدرات، حيث إفترضوا وجود سياقات معرفية خاصة بسلوك تعاطي المخدرات، وهي معتقدات التوقع، معتقدات متعلقة بالتوجيه للتخفيف من التوتر والألم ومعتقدات للإباحة، فقد يقبل بعض الأفراد الذين لديهم الاستعداد،

إستنادًا لهذا النموذج على تعاطي المخدرات نتيجة لتعرضهم لبعض المميزات المنشطة، وهي عبارة عن مؤشرات معرفية أو ضغوطات أطلق إسم وضعية الخطر العالي، التي تعرف على أنها "كل وضعية تهدد قدرة الفرد على المراقبة وتزيد من خطر الإنتكاس(**فاطمة صادقي، ٢٠١٤، ص١٩٣**).

- **الاتجاه التكاملي:**يرى أصحاب هذا الاتجاه أن السلوك الإجرامي هو سلوك مركب لا يخضع للتجزئة، ولا يتم في حدوثه عوامل ذات صبغة اجتماعية أو عضوية أو نفسية خالصة، بل أن مزيجا مشتركا من عدة عوامل هو الذي يؤدي إلى تعاطي المخدرات، ولو أن اغلب النظريات التكاملية تجمع بصفة خاصة بين العوامل النفسية والاجتماعية، وينبغي هنا التفرقة بين اتجاه العوامل المتعددة الذي يعتمد في تفسيره على الإحصائيات الجنائية، والاهتمام بالجزئيات وتجاهل السياق العام وبين النظريات التكاملية التي تربط العوامل في صورة من تفاعل ديناميكي أي تآلف العوامل المسببة للجريمة في ضوء التطور الفعلي، كما تبدو متفاعلة مع الوضع الاجتماعي الذي يوجد فيه.

ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الفرد يؤثر حتما في الظروف الاجتماعية ويتأثر بها، وهو من هذه الناحية يختلف عن سائر الظواهر الطبيعية المادية من ناحية التفاعل المستمر بينه وبين أسرته، وبيئته، ومهنته، وبيته وبين نفسه، ومن ثم يستحيل الفصل بين الفرد وبين ظروفه الخارجية في أية دراسة جادة عن ظاهرة الجريمة، وهي ظاهرة فردية بمقدار ما هي ظاهرة اجتماعية.

وعن طريق هذا الربط بين الفرد والمجتمع نشأت عدة اتجاهات في تفسير ظاهرة تعاطي المخدرات لا تغفل دور العوامل الخارجية التي تتمثل في الظروف البيئية لكنها تبرز في نفس الوقت دور العوامل الداخلية التي تتمثل في الدوافع والنزعات المتصلة بأعمق أغوار النفس، ومن أنصار هذا الاتجاه التكاملي "**رايس**" الذي يرى أن المصادر الأساسية للضبط الذاتي تستمد من الضبط الاجتماعي، ومن النظم

الاجتماعية، وفي نفس الوقت من الضبط الذاتي للشخص عن طريق الأنا العليا(**جحيش لطفية، ٢٠١٢، ص٢٨-٢٩**).

❖ **نظرية الانحراف:**أشار العالم ديفيد ماتزا (David،2000) أن السلوك المنحرف ليس حتمياً بشكل مُطلق وفي المقابل ليس إراديا فقد ينحرف الفرد بعامل الصدفة ثم يعود إلى السواء بعامل الصدفة، كما أنه قد يسلك السلوك المنحرف بإرادته وهو يعلم بأنه يخالف العادات والتقاليد المتداولة في المجتمع الذي يعيش فيه، ولكن تأتي عوامل أخرى تدفع الفرد نحو الاستمرار في الانحراف ،وعلى ذلك تقدم نظرية الانحراف تفسيراً لتعاطي المخدرات وإدمانها كسلوك يبدر من أشخاص لا يختلفون في سماتهم وصفاتهم عن غيرهم ممن لا يتعاطون المخدرات، حيثُ ترى بأن المتعاطين يرون أنّ تعاطي المخدرات ليست سلوكاً منحرفاً أو خاطئاً أو على الأقل يضعون له التبريرات والأعذار أمام الآخرين، كأن يعدون تعاطي المخدرات لا يضر بأحد سواهم، بمعنى أنهم ينفون عن أنفسهم مهمة إيقاع الضرر بالآخرين(**رامي عبدالحميد الجبور، واخرون، ٢٠١٨، ص٧٥**).

❖ تعقيب على الاتجاهات المفسرة للإدمان على المخدرات

يتضح من خلال ما تم عرضه أن كل اتجاه فسر الإدمان على المخدرات من زاوية خاصة تعود إلى المرجعية الفكرية والتربوية لرواد النظرية، حيث نجد أن الاتجاه التحليلي ارجع سبب الإدمان إلى أن الشخص المدمن يعاني اضطرابا في شخصيته يعود إلى خبرات سابقة، مما جعل عنده استعدادا نفسي لتعاطي المخدر للتخفيف من القلق والاكتئاب الذي يعانيه، فتتولد لديه مشاعر السعادة والشعور بالنشوة والملاحظ أن هذا الاتجاه اغفل دور العوامل البيئية والاجتماعية كسبب للإدمان، أما الاتجاه السلوكي

ففسره على انه عادة يتعلمها الفرد ومثير يستجيب له، وكلما تكرر المثير تكررت الاستجابة إلى ان يصبح سلوكا مكتسبا، وان الخوف من الآثار المرضية الناتجة عن عدم تناوله يعزز هذا السلوك ليصبح مع الوقت إدمانا، وبالتالي نجد أن هذا الاتجاه يلغي شخصية الفرد ويجعله كآلة تستجيب للمثيرات، وبالنظر إلى الاتجاه المعرفي فقد ارجع سبب الإدمان إلى انه رد فعل إنفعالي لاضطراب يعاني منه الفرد تسببه المنبهات الصادرة عن النفس أو عن المحيط الخارجي، مما يدفعه للجوء إلى الإدمان للهروب من الآثار النفسية كالقلق، أما الاتجاه التكاملي فيرى أن الادمان لا يرجع الى عامل واحد بل هو مزيجا مشتركا وتفاعل ديناميكي بين عدة عوامل نفسية واجتماعية وبيئية، والملاحظ ان هذا التفسير هو الاقرب لانه جمع بين كل العوامل عكس الاتجاه التحليلي الذي يركز على العوامل النفسية والاتجاه السلوكي الذي يركز على العوامل البيئية، فالفرد ابن بيئته يؤثر فيه المجتمع الذي يعيش فيه ويتاثر به وخلال عملية التاثر والتاثير تتدخل العوامل النفسية للفرد كالاستعداد ومقومات الشخصية والدوافع، وفي اتجاه اخر ترى نظرية الانحراف أن الشخص المدمن لا يعاني من اضطراب ولا يختلف عن الشخص الغير مدمن بل السبب الرئيسي في معتقداته حيث يرى أن الإدمان ليس سلوكا منحرفا ولا يضر بالآخرين، وبالتالي ينفي أي اضطراب يعاني منه الفرد.

٦– **الدراسات السابقة:** هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الإدمان على المخدرات، ومن بين تلك الدراسات نستعرض بعض الدراسات التي لها علاقة بالدراسة الحالية:

– دراسة (**الخوالدة والخياط، ٢٠٠١**) التي جاءت للتعرف على ابرز الأسباب التي تؤدي لتعاطي العقاقير والمخدرات من وجهة نظر المتعاطين، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٣٨٤) متعاطي للمخدرات من المراجعين للمراكز والمستشفيات التي تقدم العلاج للمدمنين، وأظهرت النتائج أن أهم

الأسباب لتعاطي المخدرات كانت المشكلات الأسرية من اجل الحصول على اللذة والمتعة إضافة إلى نسيان الهموم والمشاكل وان غالبيتهم لا يتمسكون بالتعاليم الدينية وان ضعف الوازع الديني لديهم دفعهم للإدمان على المخدرات .

– وتوصلت (**Knight وآخرون، ١٩٩٦**) في دراسته والتي جاءت بعنوان "أثر الأسرة والأصدقاء على التقدم العلاجي لمتعاطي المخدرات" التي هدفت إلى بيان مدى تأثير الأسرة والأصدقاء على عملية التقدم العلاجي التي يخضع لها متعاطو المخدرات وذلك من خلال دراسة لعينة بلغ حجمها (٤٣٩) متعاطيا للهروين خلال الشهور الثلاثة الأولى من فترة العلاج إلى أن الصراعات الأسرية والانحراف السلوكي تحت تأثير الأقران كانت مؤشرات ذات دلالة واضحة وارتباط وثيقا بمستوى كمية التعاطي من خلال الحقن بمخدر الهروين وأية سلوكيات غير قانونية أخرى خلال فترة العلاج في حين أن انخفاض مستوى الصراعات الأسرية انعكس إيجابا على مستوى التعاطي للمخدرات وأن العلاقة بينهما هي علاقة طردية.

– وأكدت دراسة (**الحارثي١٩٩٦**) بعنوان أثر التلفاز في التوعية بأخطار تعاطي المخدرات وإدمانها:

شملت عينة الدراسة (٧١) فردا، استخدم الباحث المقابلة كأداة لجمع المعلومات لمعرفة أسباب الظاهرة ومضارها والجهود المبذولة لمكافحته، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن (٨٢,٥ %) من أفراد العينة يعتبرون التلفاز وسيلة توعية جديدة فيما قرر(١٧,٤%) بأنهم لا يعتبرونه وسيلة جيدة، أما بالنسبة لأثر التلفاز في تناول مشكلة المخدرات فقد أسفرت الدراسة إلى أن (٣٣%) من أفراد العينة يرون أن التلفزيون نجح إلى حد ما في تعريفهم بمشكلة المخدرات وإدمانها والأضرار الناجمة عن ذلك، بينما رأى(٢٨%) بأنه لم ينجح في تناول مشكلة المخدرات، ومن جانب آخر توصلت الدراسة إلى أن وسائل الاتصال الأخرى مثل الأسرة

والأصدقاء والاتصال الذاتي والصحف والمجلات وغيرها كان لها دور كبير في إقناع المدمن بدخول المستشفى.

– أما دراسة (**رامي عبدالحميد الجبور، واخرون ٢٠١٨**)، اتجاهات أسر مدمني المخدرات نحو سلوكيات المدمنين، فهدفت الدراسة للتعرف إلى اتجاهات أسر مدمني المخدرات نحو سلوكيات المدمنين المنحرفة من خلال دراسة استطلاعية تم إجراؤها في محافظة الكرك، والوقوف على طبيعة السلوكيات الإنحرافية الممارسة من قبل هؤلاء المدمنين والفئات التي تدمن على المخدرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، حيث تم تصميم استبانه وتوزيعها على اسر المدمنين المراجعين لقسم مكافحة المخدرات في الكرك، والبالغ عددها(٧٧) أسره من أصل مجتمع الدراسة البالغ (٣٨٢) أسرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن السلوكيات الانحرافية الممارسة من قبل المدمنين تمثلت بـالشتم، الكذب، والضرب والتي جاءت بدرجة مرتفعة، وان مدمني المخدرات هم من فئة الذكور والذين تتراوح أعمارهم من (٢١–٣٥) عام، ومن سكان المدينة، ومن غير المتعلمين (دون الثانوية العامة)، ومن الأسر ذات الدخل المتدني.

– وفي دراسة **المشعان (١٩٩٨)**: عوامل تعاطي المخدرات و كيفية معالجتها من وجهة نظر الطالب الجامعي بدولة الكويت، اعتمدت على عينة تكونت من(٣٠٣) طالب و طالبة من خلال توجيه سؤالين فقط هما: ما هي أسباب تعاطي المخدرات؟ وماهي كيفية الوقاية منها؟ وأسفرت نتائج الدراسة على أن السبب الأول لتعاطي المخدرات هو أصدقاء السوء، ثم التفكك الأسري في المرتبة الثانية.

٧– دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات:تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية تربية وتعليم يتم من خلالها إكساب الفرد للسلوكيات والمعايير الاجتماعية والقيم

والعادات التي تسود مجتمعه، كما تعمل على تنمية شخصيته في كل جوانبها، المهارية والنفسية، والاجتماعية، والوجدانية، والمعرفية، والصحية، وتتعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، حيث تعتبر الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى التي يولد فيها الطفل ويتلقى فيها المبادئ الأولية، لينتقل بعدها إلى الحضانة والمدرسة، فجماعة الرفاق، والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام المختلفة، ولكل من هذه المؤسسات دور مهم في حياة الطفل وتعليمه وتربيته وصقل شخصيته، كما تعمل أيضا على حمايته وتحصينه من خلال مجموعة من الأنساق القيمية لإبعاده عن بعض الانزلاقات والسلوكات المنحرفة وفي مقدمتها الإدمان على المخدرات.

٧-١- **دور الأسرة** :تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، فهي الحضن الذي يترعرع فيه الطفل ويتلقى فيه قواعد السلوك والمعايير والضوابط الاجتماعية، ولذا فان للأسرة دور بالغ في التأثير على الفرد واتجاهاته وأفكاره واعتقاداته، وقد يسبب فقدان الأمن النفسي للفرد بسبب مشاكل اجتماعية ونفسية عديدة مثل التفكك الأسري والطلاق والمشاكل الخاصة بسوء التكيف النفسي والاجتماعي والقسوة وغياب احد الوالدين أو انشغالهم إلى استعداد الفرد للإدمان على المخدرات، وتوصلت العديد من نتائج الدراسات إلى هذا، ومنها دراسة(Knight وآخرون، ١٩٩٦) "أثر الأسرة والأصدقاء على التقدم العلاجي لمتعاطي المخدرات" التي توصلت إلى أن الصراعات الأسرية والانحراف السلوكي تحت تأثير الأقران كانت مؤشرات ذات دلالة واضحة وارتباط وثيقا بمستوى كمية التعاطي، في حين أن انخفاض مستوى الصراعات الأسرية انعكس إيجابا على مستوى التعاطي للمخدرات وأن العلاقة بينهما هي علاقة طردية، وأكدت دراسة المشعان (١٩٩٨) عوامل تعاطي المخدرات وكيفية معالجتها من وجهة نظر

الطالب الجامعي بدولة الكويت، على أن السبب الأول لتعاطي المخدرات هو أصدقاء السوء، ثم التفكك الأسري في المرتبة الثانية.

ويشير **(عادل الدمرداش، ١٩٧٨، ص٥٢)** إلى إن تغير تركيب الأسرة وضعف القيم الروحية والاتجاه نحو المادية المطلقة من العوامل التي تجعل المراهق يشعر بعدم الاطمئنان والتغرب، مما يولد القلق والسلوك العدواني الذي يؤدي إلى الجنوح والانحراف والخروج على المجتمع وتكوين جماعات أو حضارات فرعية خاصة بهم من سماتها تعاطي المخدرات، فهو يشعر بخيبة الأمل و يصف مجتمعه بالمادية والاهتمام المفرط بالتقنية وتجاهل آمال وقيمة الإنسان، وقد وصف عالم الاجتماع يونج Young هذه الحالة بالأنومية Anomie وهي حالة تنتج من التناقض بين تطلعات الناس وتوفر الوسائل التي تمكنهم من الوصول إلى هذه التطلعات.

إن قناعة الأسرة والوالدين بخطر إدمان المخدارت على أبناءهم يجعلهم يتحروا أن يكونوا القدوة التي يسعى الأبناء لتمثلها ليس سلوكا فقط لكن قيما وأهدافا وطموحا، وعلى الأسرة إتباع التربية السليمة من خلال:

- التشجيع على المطالعة ومزاولة الرياضة بالشكل السليم والمنتظم.
- إتباع الأسلوب المتوازن في التربية بمعنى لا إفراط ولا تفريط .
- عقد صداقة دائمة مع الأبناء وزرع الثقة المتبادلة بينهم، وتوطيد العلاقة القوية بينهم.
- تنمية الثقة بالنفس لديهم وروح المسؤولية.
- توفير الجو المناسب الذي يسوده الحب والاطمئنان ويشعر فيه الفرد بالراحة والأمن النفسي وإشباع حاجاته المختلفة.

– تشجيعهم الأبناء على ممارسة هواياتهم ، وتفجير طاقاتهم.

– تشجيعهم على استثمار وقت الفراغ بما ينفع في الدنيا والآخرة .

– مراقبة الأبناء ومعرفة أصدقائهم والأماكن التي يرتادونها.

– تفعيل ثقافة الحوار والمناقشة والمشاركة معا في حل المشكلات التي قد تواجه الأسرة للوصول إلى أفضل الحلول.

– الحرس على التواجد الدائم مع الأبناء والاتصال بهم عند الغياب.

– توعية الأبناء بالمخاطر الناتجة عن الإدمان على المخدرات والكحول.

٧–٢– **دور المدرسة:**لقد أكد علماء الاجتماع وعلماء النفس والتربية على أهمية المدرسة باعتبارها البيئة الثانية، بعد الأسرة يقضي فيها الطالب جزء كبير من وقته، يؤثر ويتأثر بما يحيط به في هذا الجو العلمي التربوي، فان وجد في المدرسة بيئة تربوية تعليمية اجتماعية سليمة يكون تأثيرها ايجابيا وان لم تتوفر مثل هذه البيئة السليمة يكون التأثير سلبيا، فالمدرسة هي من تكون الأجيال وتشرف على تعليمهم وتربيتهم، فهي مكملة لما تقوم به الأسرة، فهي تساعد في تكوين شخصية الفرد واكتسابه للقيم والأعراف السائدة في المجتمع **(جحيش لطيفة، ٢٠١٢، ص٣٦)**.

وتلعب المدرسة دورا هاما في توسيع أفاق ومدارك الطفل، وتوسيع دائرته الاجتماعية من خلال التقائه بأقرانه ومشاركتهم اللعب والتعلم، كما تقوم من خلال رسالتها التربوية بإتباع الأساليب التربوية السليمة، والابتعاد عن العقاب النفسي والجسدي وترسيخ مبادئ العدل والمساواة بين التلاميذ، وتعزيز الثقة بالنفس والدافعية للتعلم للوصول إلى اعلي مراتب النجاح والتحصيل العلمي، والتشجيع على الالتزام بمعايير الصحة النفسية والجسدية السليمة، ويقع على عاتق المدرسة دور هام للوقاية من الإدمان، وذلك من

خلال الأنشطة الثقافية التي تتناول موضوع الإدمان، والمجلات الحائطية والرحلات المدرسية، والأعمال الفنية مثل الرسومات والمسرحيات التي تناقش الموضوع، بالإضافة إلى عقد لقاءات دورية من قبل الأخصائيين الاجتماعيين للتعريف بحجم الظاهرة وأسبابها وأثارها وأضرارها، واكتشاف الحالات المبكرة ومساعدتها على العلاج، ومد جسور التعاون وتعزيزه مع الأسرة للوصول إلى أفضل الحلول والنتائج في مواجهة ظاهرة الإدمان على المخدرات.

٧-٣- **دور المسجد:**إن للمساجد تأثير كبير ومهم وفعال في عملية التنشئة الاجتماعية حيث أنها تقوم بدور توعوي و تسهل وتبسط التعاليم الدينية إلى سلوكيات يطبقها الفرد في حياته اليومية، فالدين الإسلامي له الأثر البالغ في نفوس الأفراد بالأخص في مجتمعنا العربي الإسلامي، ومن هنا يكمن دور المساجد في الوعظ والتوعية من أخطار الإدمان على المخدرات، وعلى تحريمها في ديننا الحنيف، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود كم هائل من متعاطي المخدرات ممن يعتقدون بأنها غير محرمة شرعا أو أن تعاطيها منبوذ أو مكروه، فقد توصلت دراسة أجراها" **مصطفى سويف** "عن تعاطي المخدرات في **مصر** إلى أن (١٢%) من أفراد العينة فقط يعرفون أن تعاطي الحشيش محرم ديني، كما أفاد أن (٦١,٥ %) من أفراد العينة يرون أن تعاطي الحشيش مكروه فقط، وأفاد(٢٦%) من أفراد العينة أن تعاطي الحشيش غير مكروه وغير محرم.

وهو أيضا ما توصلت إليه دراسة (**الخوالدة والخياط، ٢٠٠١**) التي جاءت للتعرف على ابرز الأسباب التي تؤدي لتعاطي العقاقير والمخدرات من وجهة نظر المتعاطين، إلى وان غالبية أفراد عينة الدراسة لا يتمسكون بالتعاليم الدينية وان ضعف الوازع الديني لديهم دفعهم للإدمان على المخدرات .

ومن هنا يأتي دور المؤسسات الدينية وفي مقدمتها المسجد إلى تقديم الوعظ والحث إلى الرجوع إلى تعاليم ديننا الحنيف الذي يحرم تناول الكحول والمخدرات، ويقول الله تعالى في كتابه العزيز"**(يا أيها الذين آمنوا إنما الخمر والميسر والأنصاب والأزلام رجس من عمل الشيطان فاجتنبوه لعلكم تفلحون)**" **المائدة ٩٠** ، **و** قال رسول الله صلى الله عليه واله وسلم " **كل مسكر خمر حرام** "

ويمكن محاربة ظاهرة تعاطي المخدرات من خلال الدور التربوي للمسجد، حيث يعتبر المسجد أحد المؤسسات التربوية ذات الدور المباشر في التأثير على حياة الفرد المسلم وسلوكياته ومعاملته مع أفراد المجتمع حوله، فالمسجد جامع وجامعة لأنه يمثل الحياة، وهو بحق أفضل مكان وأطهر بقعة وأقدس محل يمكن أن يتم فيه تربية المسلم وتنشئته، ليكون فرداً صالحاً في المجتمع الإسلامي الكبير، ويجب أن تتم محاربة ظاهرة تعاطي المخدرات من خلال الخطب والمحاضرات التي تلقى في المساجد والندوات التي تعقد به لمناقشة آثارها المختلفة على الفرد والمجتمع عامة.

فالمسجد من أعظم المؤثرات التربوية في نفوس الناشئة، خاصة حينما يرون الكبار من آبائهم وأهلهم مجتمعين في المسجد لذكر الله والصلاة، فينشأ الصغار على حب المسجد وارتياده دائماً، وهذا أمر هام في مواجهة ظاهرة انحراف الأحداث نحو تعاطي المخدرات، فوجود الصبية في المسجد خير لهم من أن يذهبوا لدور اللهو واللعب مع أقرانهم الذين قلما يخلون من سيئي الأخلاق**(نور الدين ابو لحية، ٢٠١٩، ص٦٦-٦٧)**.

٧-٤- **دور جماعة الرفاق:**يقضي الفرد منذ طفولته معظم أوقاته مع اقرأنه ورفقائه سواء في الشارع أو المؤسسات التعليمية، ومع زيادة انتشار التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي ازداد تواجده معهم أكثر حتى وهو في البيت، وتؤثر

جماعة الرفاق في سلوك الطفل لأنها المكان الذي قد يجد فيه الطفل نفسه، ويحقق فيه مطالبه، ويشبع رغباته، ويعبر عن آراءه وأفكاره بكل حرية، ويزاول معهم نشاطاته المختلفة ويشاركهم اهتماماته، وفي نفس الوقت يتأثر بهم ويكتسب منهم القواعد والمعايير الاجتماعية والأنماط سلوكية مختلفة، ويتبنى بعضا من أفكارهم التي قد تكون ايجابية أو سلبية، ومن بين السلبيات التي قد يواجهها الطفل في هذه الجماعة دون الوعي بها انضمامه إلى جماعة الرفاق دون التعرف على أهدافها ومجالاتها، وفي بعض الأحيان تتشكل مجموعة الرفاق من أطفال محبطين يكونون سببا في تدمير الطفل، بممارستهم قضايا لا يقبلها المجتمع خصوصا في غياب الإشراف من الأسرة، كتعاطي المخدرات والكحول.

وأشارت العديد من الدراسات على تأثير جماعة الرفاق في إدمان الفرد على المخدرات ومنها دراسة "**محمود الكردي**"، التي أكدت أن تعاطي المخدرات عند (٨٣%) من أفراد العينة كان عن طريق الأصدقاء و(٦%) عن طريق مروجي المخدرات، وتوصلت دراسة" **سلوى سليم** " أن(٢٦%) من المبحوثين تعاطوا المخدرات بسبب معاشرة رفاق السوء، وأن (٣٨,١%) عادوا إلى تعاطي المخدر بعد انقطاعهم عنه بسبب الأصدقاء(**صالح السعد، ١٩٩٧، ص٨٠**).

وقد ضرب نبينا محمد صلى الله عليه واله وسلم مثلا لتأثير جماعة الرفاق في حياة الفرد وفكره ومنهجه وسلوكه فيما رواه عنه الصحابي الجليل أبو موسى الأشعري رضي الله عنه، حيث قال: قال رسول الله صلى الله عليه واله وسلم: "**إِنَّمَا مَثَلُ الجَلِيسِ الصَّالِحِ والجَلِيسِ السّوءِ كَحَامِلِ الْمِسْكِ وَنَافِخِ الْكِيرِ، فَحَامِلُ الْمِسْكِ إِمَّا أَنْ يُحْذِيَكَ وَإِمَّا أَنْ تَبْتَاعَ مِنْهُ وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ مِنْهُ رِيحًا طَيِّبَةً، وَنَافِخُ الكِيرِ إِمَّا أَنْ يُحْرِقَ ثِيَابَكَ وَإِمَّا أَنْ تَجِدَ رِيحًا خَبِيثَةً**" متفق عليه.

٧-٥- **دور وسائل الإعلام:**إن وسائل الإعلام كمؤسسات تربوية تمتاز بأن لديها قدرة عالية على جذب الناس من مختلف الأعمار ومن الجنسين، وهي أداة هامة من أدوات النهوض بالمجتمعات ثقافياً، كما أنها تمتاز بمميزات لا تتوافر في يرها من وسائط الثقافة الأخرى، حيث إنها سريعة الاستجابة لنشر المستحدثات في مجال العلم والمعرفة والتطبيق، سريعة الإذاعة لها وقد مكنها من ذلك اعتمادها أساساً على أحدث وسائل العلم الحديث والتكنولوجيا، وإذا سلمنا بدور وسائل الإعلام في صياغة شخصية الفرد وتوجيهه، وتأثيرها على تفكيره بما تملك هذه المؤسسات الإعلامية من وسائل مطبوعة مثل الكتب والصحف والمجلات والنشرات والملصقات أو بالوسائل السمعية والمرئية كالإذاعة والتلفزيون والسينما والمسرح والمهرجانات والمعارض فلابد أن نسلم بدور هذه الوسائل والمؤسسات في علاج ظاهرة تعاطي المخدرات**(نور الدين او لحية، ٢٠١٩، ص٦٨)**.

وفي دراسة **(الحارثي١٩٩٦)** أثر التلفاز في التوعية بأخطار تعاطي المخدرات وإدمانها خلصت نتائج إلى أن (٨٢,٥ %) من أفراد العينة يعتبرون التلفاز وسيلة توعية، وهذا يؤكد أن الرسالة الإعلامية يمكن أن تكون ذات أثر كبير إذا وظفت بشكل جيد، أما بالنسبة لأثر التلفاز في تناول مشكلة المخدرات فقد أسفرت الدراسة إلى أن (٣٣%) من أفراد العينة يرون أن التلفزيون نجح إلى حد ما في تعريفهم بمشكلة المخدرات وإدمانها والأضرار الناجمة عن ذلك، ومن جانب آخر توصلت الدراسة إلى أن وسائل الاتصال الأخرى مثل الصحف والمجلات وغيرها كان لها دور كبير في إقناع المدمن بدخول المستشفى.

ومما لا شك فيه أن لوسائل الإعلام الواسعة الانتشار الدور الفعال والرئيسي، حيث يقضي كثير من الناس معظم أوقاتهم في الاستماع إليها أو مشاهدتها خاصة في مجتمعنا العربي، كذلك الانبهار بالحضارة الغربية وتقليدها ظاهرة شديدة التأثير في مجتمعنا، وهي فيه أقوى منها في المجتمعات الأخرى

لذلك لا بد من ترشيد الإعلام حول المخدرات والحذر من الإفراط في العرض، أو ابراز جانب دون آخر وبخاصة حينما تكون الثقة بين الجمهور ووسائل الإعلام ضعيفة، مما قد يدفع البعض إلى ردة فعل عكسية، كما يجب تعميق مفهوم الإعلام الأمني من خلال غرس القيم وتأصيل الوعي وتربية الضمير وتنمية الأخلاق الفاضلة(**سعيدي عتيقة، ٢٠١٦، ص١٦٦**)

فوسائل الإعلام بكافة أنواعها ومؤسساتها تعتبر عاملا مساعدا ومهما من عوامل التغير والتحديث، ومن شانها أن تساعد على الحد من ظاهرة الإدمان على المخدرات بتوضيح مخاطره وأضراره على الفرد والمجتمع.

الخاتمة

إن لمؤسسات التنشئة الاجتماعية دور بالغ وضروري في الاهتمام بأفراد المجتمع ورعايتهم من خلال مجهودات منظمة ذات صبغة وقائية وعلاجية تهدف إلى مساعدتهم أفرادا أو جماعات للوصول بهم إلى حياة طيبة ومستويات اجتماعية تتماشى مع رغباتهم وإمكانياتهم وتتوافق مع ظروف وأهداف المجتمع الذي يعيشون فيه، وحمايتهم من كل الأخطار والآفات التي تهدده حياتهم، والانحراف بكل أنواعه بما فيه الإدمان على المخدرات.

ويحثنا الإسلام على تحمل مسؤولياتنا في تربية النشء والقيام بأدوارنا، حيث قال النبي صلى الله عليه وسلم: (كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته..)، الكل مسؤول من موقعه ومكانته في حياة الفرد لمواجهة ظاهرة تعاطي المخدرات، بدءا بالأسرة التي تعتبر اللبنة الأولى التي يترعرع الطفل في أحضانها ويتلقى فيها الرعاية والاهتمام ويتعلم منها القيم والمعايير التي تشكل شخصيته، فالمدرسة والتي عبر مناهجها التعليمية ووسائلها وطرقها تصقل وتنمي ما رسخته الأسرة ، إلى المسجد ودوره في الوعظ والحث على

إتباع المنهج الإسلامي وترسيخ مبادئ الدين الحنيف والشريعة الإسلامية التي هي صالحة لكل زمان ومكان وعلاج لكل داء وحل لكل مشكلة، فجماعة الرفاق التي يقضي معها الفرد معظم وقته ويتأثر بها ويؤثر فيها، إلى دور وسائل الإعلام المختلفة بما تستخدمه من مثيرات فاعلة من شانها أن توجه إلى إتباع السلوك السوي والسليم.

التوصيات

- وضع خطط إعلامية وتوجيهية تساعد على التقليل من ظاهرة الإدمان على المخدرات أو الحد منها.
- عقد لقاءات ومؤتمرات لمناقشة ظاهرة الإدمان على المخدرات والخروج بنتائج من شانها ان تساعد في ايجاد حلول للمشكلة.
- التوعية من خلال المناهج االتربوية بمختلف الأطوار الدراسية.
- ضرورة تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية في مواجهة الظاهرة.

قائمة المصادر والمراجع

- أبو حاتم، عبد الحليم(٢٠٠٦)، المعجم الطبي، ط١، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أديب محمد الخالدي(٢٠٠٦)، علم النفس الاكلينيكي(المرضي)الفحص والعلاج، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

- جحيش لطفية(٢٠١٢)، الخصائص الاجتماعية والديمغرافية لمتعاطيات المخدرات في المجتمع الجزائري، رسالة ماجستير في علم اجتماع المؤسسات المجتمعية والتنمية البشرية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، الجزائر.
- حسين علي الغول(٢٠١١)، الإدمان الجوانب النفسية والاكلينيكية والعلاجية للمدمن، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

– حمد بن محمد المنيع، محمد بن عبد المعين القرني(٢٠١٩)، المشكلات الأسرية وظاهرة إدمان المخدرات، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد(٢٠)، جامعة عين شمس، مصر.

– رامي عبدالحميد الجبور، واخرون(٢٠١٨)، اتجاهات أسر مدمني المخدرات نحو سلوكيات المدمنين المنحرفة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، العدد(٠١)، المجلد(٣٣)، جامعة مؤتة، الأردن.

– سعيدي عتيقة(٢٠١٦)، أبعاد الاغتراب النفسي وعلاقتها بتعاطي المخدرات لدى المراهق، أطروحة دكتوراه في علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيض، بسكرة، الجزائر.

– سليماني فتيحة(٢٠١٢)، الإدمان على المخدرات وأثره على الوسط الأسري، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

– صالح السعد(١٩٩٧)، المخدرات أضرارها وأسباب انتشارها، سلسلة المخدرات، دائرة المكتبة الوطنية، مطابع الاروز، عمان، الأردن.

– طارق محمد صيام(٢٠١٥)، هوية الذات والتوافق النفسي لدى السجناء متعاطي المخدرات وأبنائهم في قطاع غزة، رسالة ماجستير في الصحة النفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

– عادل الدمرداش(١٩٧٨)، الادمان مظاهره وعلاجه، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس القومي للثقافة والفنون والاداب، الكويت.

– عبد الله، مجدي احمد محمد(٢٠٠٩)، السلوك الاجرامي وديناميات بين النظرية والتطبيق، دار المعرفة الجامعية، الازاربطة

– العيسوي، عبد الرحمن محمد(٢٠٠١)، الجديد في الصحة النفسية، منشأ المعارف بالاسكندرية، مصر.

– غباري، محمد سلامة(٢٠٠٧)، الادمان خطر يهدد الامن الاجتماعي، ط١، دار الوفاء للطبع والنشر، الاسكندرية، مصر.

– فاطمة صادقي(٢٠١٤)، الآثار النفسية للإدمان على المخدرات، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد(١٢)، جامعة ورقلة، الجزائر.

– فايد، حسين علي(٢٠٠٥)، المشكلات النفسية الاجتماعية رؤية تفسيرية، ط١، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

– محمد بن راشد القحطاني(٢٠٠٢)، الخصائص الاجتماعية والديمغرافية لمتعاطي المخدرات في المجتمع السعودي، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع، جامعة تونس.

– محمد صالح يحي تيم(٢٠١٧)، دور السياسات والخدمات للمؤسسات الرسمية والأهلية في مكافحة تعاطي المخدرات في الضفة الغربية من وجهة نظر المدمنين والعاملين، رسالة ماجستير في علم الجريمة، كلية الآداب، جامعة القدس، فلسطين.

– محيسن، عون عوض(٢٠١٢)، سيكولوجيا تعاطي المخدرات وإدمانها لدى الفتاة الجامعية(دراسة حالة)، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

– معمر نواف الهوارنة(٢٠١٨)، الإدمان والجريمة بين الوقاية والعلاج، ط١، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– نور الدين أو لحية(٢٠١٩)، مذكرة المخدرات والمجتمع للسنة الثالثة دعوة وإعلام، قسم أصول الدين، كلية العلوم الإسلامية، جامعة باتنة، الجزائر.

– النوي الطاهر، النوي امنة(٢٠٢٠)، اثار تعاطي المخدرات على الاسرة، ورقة عمل مقدمة في الملتقى الوطني حول المخدرات والمجتمع، تشخيص الظاهرة وسبل الوقاية والعلاج، يومي ٢٨–٢٩ اكتوبر، جامعة الوادي، الجزائر.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

واقع التعليم الالكتروني في المدارس المتوسطة من وجهة نظر المدرسين

المدرس المساعد علاء كاظم جابر الغالبي
مديرية تربية البصرة

الملخّص

تناول الباحث في هذا البحث مشكلة التعلم الإلكتروني وما هي آراء المعلمين في التعلم الإلكتروني ومدى فهمهم لهذا النوع الجديد من أساليب التدريس وما هي أهم النتائج بعد إبراز وعرض المقياس و إجاباتهم عليها وما هي مخرجات البحث ومخرجاته. للبحث جانبان رئيسيان:

أولاً: التعرف على واقع التعليم من وجهة نظر المعلمين

ثانيًا: التعرف على واقع التعلم الإلكتروني حسب متغير التخصص (علمي / إنساني).

بعد التطبيق تظهر لنا النتائج التالية الهدف الأول. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عينة البحث ككل الهدف الثاني هو آلة ذات فروق إحصائية لصالح التخصص العلمي. والسبب يعود إلى حقيقة أن هذا التخصص معتاد ومستمر على التعاملات الإلكترونية وتقنياتها قبل تفشي الوباء. يوصي الباحث

١) عقد ورش عمل ودورات من قبل متخصصين في المجال الإلكتروني وخاصة للفئات الحاصلة على درجة محسوبة أقل

٢) تفعيل دور المختصين التابعين لمديريات التربية والتعليم

Abstract

The reality of e-learning in middle schools from the point of view of teachers

In this research, the researcher dealt with the problem of e-learning and what are the teachers' views on e-learning and how much they understand this new type of teaching methods and what are the most important results after highlighting and displaying the scale and their answers to it, and what are the outputs and outcomes of the research. The search has two main aspects:

First: Getting to know the reality of education from the teachers' point of view

Second: Getting to know the reality of e-learning according to the variable of specialization (scientific / humanitarian.

After the application, the following results show us the first goal. There are statistically significant differences in favor of the research sample as a whole

The second goal is for a machine with statistical differences in favor of the scientific specialization. The reason is due to the fact that this specialization is accustomed and continuous to electronic transactions and its technologies before the outbreak of the pandemic. The researcher recommends

(**1** Conducting workshops and courses by specialists on the electronic field, especially for the categories that obtained a lower calculated degree

(**2** Activating the role of the competent people affiliated to the directorates of education

مشكلة البحث :

منذ دخول العالم في الالفية الثانية واصبح العالم في تسابق مع الزمن ومع بعضه البعض ، كان تسابق تكنلوجي وتطور استراتيجي بين الدول بغية الوصول الى افضل حال بأقصر زمن وباقل جهد وتكلفه ، هذا بالشكل العام وما يخصنا في هذا البحث الجانب التعليمي والدراسي ، وقد اخذ المجال التعليمي الحيز الكبير في مجال التطور التكنلوجي سواء بالجانب العملي او النظري ، لكن المشكلة الابرز هوا كفية ومدى استعداد دولنا التي تقع ضمن الصنف او التصنيف الثالث من مجموعة الدول التي تهتم بالتطور والتكنلوجيا .

ونتكلم بشكل خاص عن العراق فلم يكن مستعد استعداد كامل حول هذا الموضوع الى ان وقع وباء كوفيد ١٩ قبل عامين حيث توقف العالم بأسرة بشكل كامل وتوجهه نحو العالم الافتراضي والالكتروني ، ووقف العالم عاجزا امام هذا التحدي وبعد التحول الى الجانب الالكتروني بكل شيء لاسيما الجانب التعليمي ظهرت المشاكل التي عانى منها القائم على عملية التعليم من جهة ومستقبل عملية التعليم من جهة اخرى .

وبما ان جانب التعليم الالكتروني حديث على الجانب التعليمي وعلى المؤسسة التربوية العراقية الى حد ما تضمنت في طياته العديد والكثير من المشكلات والتي سوف يقوم الباحث في تسليط الضوء على اهمها ،

حيث اعتادت الكوادر التعليمية على اساليب وطرق الدراسة التقليدية المباشرة وايضا الطلبة لم يسبق لهم ان تعاملوا مع هكذا اسلوب وطرق تدريس الكترونية ،

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث الحالي بتساؤل : **ما واقع التعليم الالكتروني في المدارس من وجهة نظر المدرسين ؟**

اهمية البحث والحاجة الية :

للتغيرات واثار التطور التكنلوجي اهمية كبيرة في جانب التعليم الالكتروني في كل الاوقات وخاصه في الوقت الحالي ويعود السبب لمواكبة التطور الحاصل في الجوانب العلمية والمعرفية ، على العكس من الجانب التقليدي السابق اصبح لزام علينا ان نعتمد بشكل كامل على الجانب الحديث في التعامل مع كافة مفاصل الحياة وبالأخص الجانب التربوي التعليمي (عبد الجبار ، ٢٠١١ص١)

من اهم الامور في هذا الجانب الحديث والمواكب للتطور القائم في العالم اصبح جزء اساسي وركيزة اساسية مهمه لا يمكن الاستغناء عنها في الوقت الذي تنحى العالم عن الجانب القديم التقليدي ، واكتسب اهميته من بسبب انه اصبح الوسيلة والطريقة الوحيدة التي يتم التواصل من خلالها بإيصال المعلومات من المدرس للطالب والتي تعجز الطرق التقليدية عن ايصالها ، وهوة وسيلة متاحة للجميع وبسهولة (الخزرجي ،٢٠١٨ ، ص٢٤٧).

وللتعليم الالكتروني اهمية اخرى ضرورية يمكن الطلبة في ما بينهم ان يكون التواصل متاح للجميع وايضا التواصل مع اساتذتهم ، وتعتبر وسيلة تواصل سهلة متوفرة و متاحة للجميع وباقل تكلفة وباي وقت (Awwodele,etal,2011;p90).

من الاهميات لواقع التعليم الالكتروني انه اظهر اثر ناجح كبير في التطبيقات التكنلوجية وفي عمليات وادوات الاتصال العامة والخاصة ، وله الاثر الواضح في نقل المجتمع الى اكثر حداثة وتطور واحتكاك على عالم اكثر تطور ، والسير على خطى حديثة لكي ينشئ اجيال تتحلى بأفضل انواع التطور المعلوماتي الحديث . (GuptaandGupta,2020;p134)

من اهمية التعليم الالكتروني بشكل عام انه يوفر فرصة متعددة للطالب في استيعاب المعلومات وتعدد مصادر المعلومة المعرفية ولايلزم المتعلم على جانب واحد فقط بل تتعدد جوانب نقل المعلومات . (GuptaandGupta,2020;p184

من جانب اخر معرفي للتعليم الالكتروني اهمية في حل بعض المشكلات التي تواجة الطلبة حيث تسمح لكم في الحرية بالكلام وعدم الاحراج وقصور الامكانيات وابداء الراي للبعض ومتوفر باي وقت وان كان هذا جانب سلبي . (زين الدين ، ٢٠١٥ ، ص١٠٤).

اهتمت المؤسسات التربوية في كل اصنافها بالتعليم الالكتروني كوسيلة تعليمية مساندة وبديلة في بعض الجوانب ، ويعد هذا النوع من التعليم صاحب رؤيا واضحة للقائمين عليه على الطالب ان استخدمه بشكل مناسب وجيد وبشكل فاعل في نفس الوقت ، ويعتبر احد الجوانب التطبيقية لعدة من النظريات المعرفية والتي تأكد على ان التعلم عمليات عقلية نشيطة يقوم بها المتعلم لاكتشاف العلوم من حوله وحداثتها وبما يواكب البيئة من حولة . (ابو عقيل : ٢٠١٨: ص ١٠-١٤-١٨).

وفي بعض المؤسسات التعليمية احتل هذا النوع من التعليم مكانه متقدمة واصبح من اساسيات طرق التدريس التعليمي والتربوي حيث يجعل الاسلوب او الطرق التدريسية اكثر مواكبه مع ما يقدم في العالم الحديث وما يدور من تطور واعتماد على التعليم الالكتروني (اسماعيل ،٢٠١٦،ص٣١).

ومن اهم الامور في التعلم الالكتروني وهو التعلم التلقائي او الذاتية التعلم ، حيث يكون التعلم التلقائي من الطالب نفسة جانب اكبر من حرية التعلم وكيفية الاستمرارية في نهل العلوم والمعارف على مدى مراحل حياته ، ونتيجة التطور الحاصل فرض على المتعلمين ان يلتزمون بمحاذات التطور والحداثة (البعلوجي : ٢٠٢٠ص١٣٥) .

ومن اهمية التعليم الالكتروني باعتباره طريق فاعلة للعملية التعليمية حيث تجمع بين جميع برامج الحاسوب سواء برمجيات او شبكات او تواصل بالأنترنيت وتربط اي متعلم بالأخر سواء قريب او بعيد عنه وايصال تلك المعلومة باقل وقت و اقل تكلفة وجهد (اندرسون : ٢٠١٦ ص٢٢) .

للتعليم الالكتروني اهميه كبيره حيث كونه جزء اساسي ومهم في عمليات التعلم التي لا يستطيع الاستغناء عنها في الوقت الحالي بظل التطورات والحداثة التي يشهدها العالم التعليمي والتربوي والتغيرات التي يواجها العالم الحديث (الشهري ٢٠١٤ : ص٦٥) .

من اهميات التعليم الالكتروني انه يقدم مجموعة من الفرص المتنوعة و المتفاوتة في الاهمية من افضل الى افضل ، وكشف بوابات اكثر للتعرف على مصادر متنوعه من المعلومات المعرفية والعلمية ويساعد في الكشف عن الفروق الفردية وتنمية المهرات الخاصة بالمتعلم وتهيئ بيئة تعلم تربوي اساسي مهم (قطيط ٢٠١٩:ص١٧٧) .

ولدور القائم على عملية التعلم كعنصر مهم جدا في نقل العملية التربوي بوساطة التعليم الالكتروني الحديث مبيني على كفاءاتهم وطرقهم ومفاهيمهم سواء بالجانب النظري او التطبيقي (التل : ٢٠٠٠،ص ٣٣).

وبرزت اهمية التعليم الالكتروني بكلا جوانبه الجانب النظري ويكون في جانب علم النفس وعلم الاجتماع وعلم النفس التربوي ، حيث تدخل في كافة مفاصل الحياة سواء التربويه او التعليمية او على سبيل التنشئة الاجتماعية والجانب العلمي والذي يعتبر الجانب العملي التطبيقي وماله من فائدة مهمة تسهم وساهمت في كافة التطورات الحاصلة في المجالات التطبيقية ، والتقاء المحورين او الجانبين يقدم صورة متكاملة بالاعتماد على التعلم الالكتروني (صديق ، ٢٠١٢ : ص٣٠٠)

وتتلخص اهمية البحث بعدة نقاط اهمها :

١) التعليم الالكتروني واسع الطيف وقليل التكلفة ومتاح للجميع بأي وقت واي زمن .
٢) التعليم الالكتروني وسيلة من وسائل التعليم المساندة المهمة واصبح جزء لا يتجزأ من الطرق التقليدية في عملية التدريس .
٣) من اهمية التعليم الالكتروني انه تجاوز عامل الزمن والمكان حيث لايحدة زمن معين ولا مكان معين .
٤) يوفر التعليم الالكتروني فرص واسعه تتيح للمتعلم او المتلقي او القائم على عماية التدريس.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :

اولا : التعرف على واقع التعليم الالكتروني في المدارس المتوسطة من وجهت نظر المدرسين

ثانيا : التعرف على واقع التعليم الالكتروني وفق متغير الاختصاص (علمي / انساني) .

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :

١) الحدود البشرية : وتتكون عينة الدراسة من اعضاء الكوادر التدريسية في المدارس المتوسطة.

٢) الحدود المكانية : مديرية تربية البصرة / قسم تربية الزبير

٣) الحدود الزمانية : العام الدراسي (٢٠٢١ / ٢٠٢٢)

تحديد المصطلحات :

اولا التعليم الالكتروني :

١- (اسماعيل ٢٠٠٨) هوا طريقة حديثة تعمل على تهيئة وتقديم بيئة تعليم تفاعلية اساسها او نواتها الالمتعلم ، وتكون جاهزة للتطبيق من قبلة ، على اساس البرنامج الإلكتروني المعد مسبقا .اسماعيل (٢٠٠٨، ص١٢)

٢- (فرهود ٢٠٢١) هوا نوع من انواع التعليم وطرق التدريس يعتمد على الوسائط الالكترونية في تحقيق هدف العملية التربوية وايصال المحتوى التعليمي للمتلقي .(فرهود ٢٠٢١ص١٢)

٣- التعريف النظري للباحث : التعلم الالكتروني وسيله حديثه وطريقة تدريس حديثه تشاركية مع الوسائل التقليدية يعتمد عليها كل من المتعلم والمعلم في حدا سواء الاول في اخذ المعلومة والاستفادة منها في مجال

تخصصه والثاني يعتبرها وسيلة تواصل ما بينه ومبين طلبته وفي شتى المجالات سواء نظريه او تطبيقية وتعتبر ضرورة من ضروريات الحياة التعليمية الحديثة دون الاخذ بالاعتبار لعاملي الزمان والمكان في الاغلب الاعم .

التعريف الاجرائي للباحث : هوا الدرجة التي يحصل عليها اعضاء الكادر التدريسي من خلال الاجابة على فقرات الاستبيان المقدم لهم من خلال الباحث .

التعريف الاجرائي لا عضاء الكادر التدريسي :هم الاشخاص الذين يعملون ضمن وزارة التربية والتعليم العراقية ومديريات التربية والاقسام التابعة للوزارة ، ومن حاملي شهادة البكالوريوس والماجستير والدكتوراه وحاملي للألقاب العلمية من مدرس مساعد الى استاذ دكتور وفي كافة التخصصات الانسانية والصرفة .

الفصل الثاني

(الاطار النظري ودراسات سابقة)

- **الجانب النظري (التعليم الالكتروني)**
- **دراسات سابقة**

اولا الاطار النظري : التعليم الالكتروني

مفهوم التعليم الالكتروني :

ان التعليم الالكتروني بشكل عام هوا الاعتماد على الطرق والاساليب الإلكترونية في التعاملات كافة كان تكون في عمليات التعليم عن بعد او طرق للتدريس في بعض المؤسسات التعليمية ويتم عن طريق

وسائل خاصة ابرزها استخدام الحاسبة الالية ، وبمحتوى خاص بصاحب عملية الاتصال واستمارة بأفضل احواله (حسن : ٢٠١٥ : ص١٥٧).

وللتعليم الالكتروني الكثير من المفاهيم التي يدخل بها او تكون من خلاله وكما يلي :

١) يستخدم التقنيات الحديثة وشبكات الحواسيب في دعم اكبر نطاق لخدمة العملية التعليمية من خلال الوسائط المعروفة في التقنيات التكنلوجية .
٢) يقدم منظومه متكاملة للبرامج التربوية لكل الاطراف سواء كان متعلم او متدرب او معلم او مدرب .
٣) يقدم خدمات في أي وقت وزمان ولا يحده أي حدود سوى بعض المشاكل الفنية التي يمكن ان يعالجها .
٤) يضع العالم كلة تحت تصرف القائم على عملية التعليم والمتعلم .(احمد ، ٢٠١٢ ،ص٢٠).

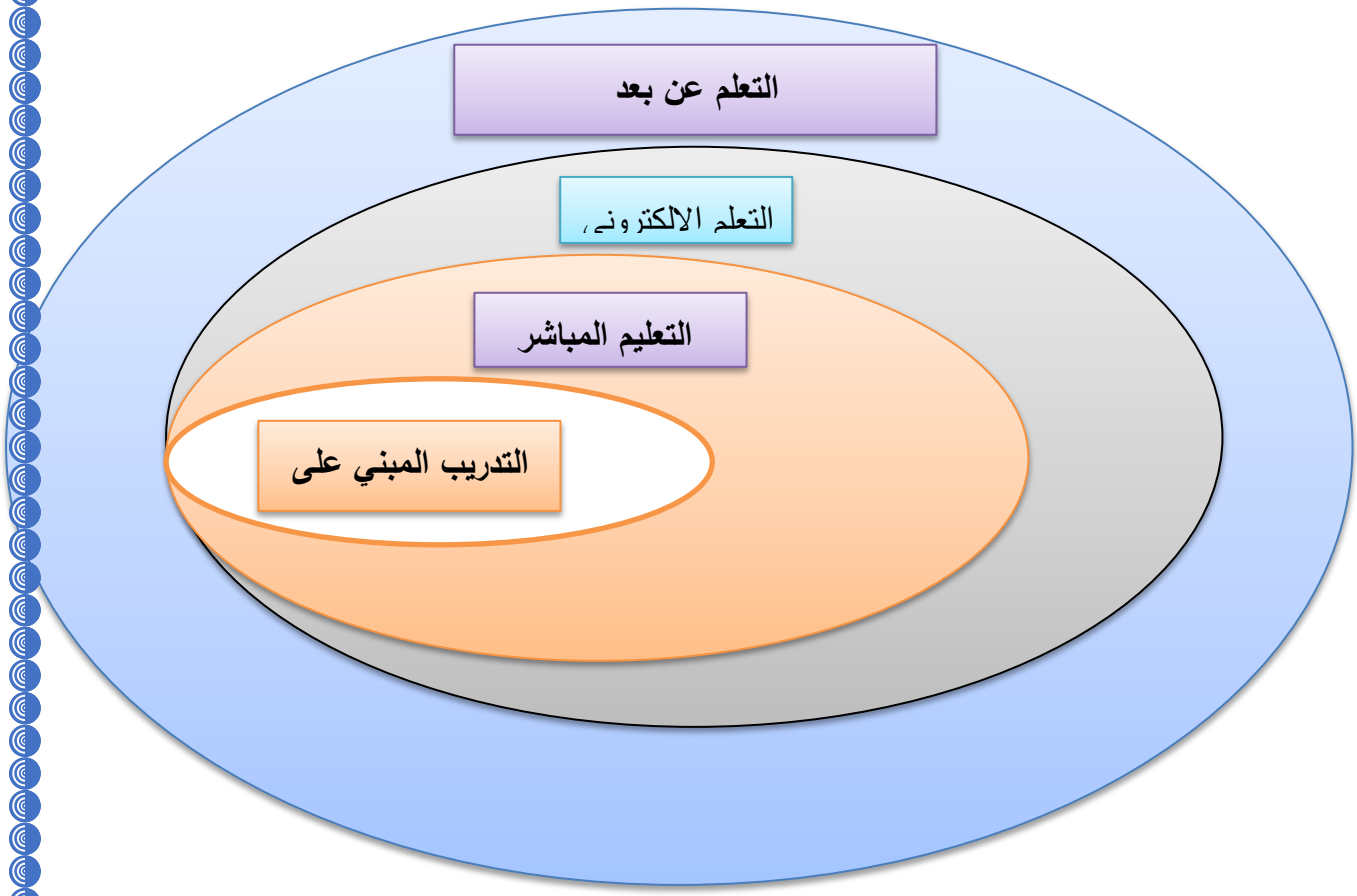
وقد اشارت (فرهود ٢٠١٢) ان هنالك مصطلحات تكون مرادفة لعملية التعليم الالكتروني وهي كما يلي :

١) التعليم عن بعد
٢) التدريب القائم على التكنلوجيا
٣) التدريب القائم على اساس الحاسوب

وهنالك بعض المصطلحات المرادفه التي ايضا اشارت اليها نقلا عن (الشبول وعليان ،٢٠١٤) وهي كما يلي :

١) التعليم الافتراضي
٢) التعليم المعتمد على الويب
٣) التعليم عبر الشبكات العنكبوتية
٤) التعليم المعكوس
٥) التعليم عبر شبكات الاتصال .

وكان لخميس (٢٠١١) راي بان التعلم الالكتروني هوا مفصل من مفاصل التعليم عن بعد ، وانه يتضمن التعليم عبر الحواسيب وكما موضح بالمخطط التالي :



مخطط التعلم الالكتروني كجزء من اجزاء التعلم عن بعد (خميس ، ٢٠١١ ، ص٣١١)

واضاف (رجب ،٢٠٠٨) بانه نظام يتم من خلال التفاعل ويقدم خدمات كبيره وميسرة للمتعلم وحسب احتياجاته ، معتما في ذلك على نوع البيئة التي توفر له الاتصال الالكتروني .(رجب ،٢٠٠٨، ص٦).

وللتعليم الالكتروني تاريخ ومراحل مر من خلالها حتى وصل الى افضل ما قدمة للمجتمع والبيئة المستخدمة ونذكر منا بعنوان مراحل التعليم الالكتروني :

وتقسم الى **مجموعة مراحل:**

المرحلة الاولى : وتكون في الالفية الاولى وفي القرن التاسع عشر وفي عام ١٩٨٥ تحديدا حيث كانت بدايات التعلم الالكتروني في عدد قليل جدا من المدارس التي بداة ان تدخل التعلم الالكتروني في اروقتها في دولة المانيا وانكلترا بوقت كان التعليم التقليدي وجدول الحضور المباشر هوا الطريقة المعتمدة بشكل كامل وبنسبة ١٠٠ % . (GuptaandGupta,2020;p184)

المرحلة الثانية : وهي مرحلة بداية النهوض الالكتروني في المجال التربوي وهي تلي المرحلة الاولى حيت كانت في تسعينيات القرن السابق وتعتبر عصر النهضة وبدا بها استخدام الاقراص المضغوطة وبعض خلايا الذاكرة الممكن حملها من قبل المستخدم واصدار بعض البرامج من قبل الشركات الكبرى .

المرحلة الثالثة : وهي مرحلة التطور وهنا ظهر البريد الالكتروني واصبح استخدام الوسائط الإلكترونية احد اهم العوام في المخاطبات الدولية والداخلية من خلال الشركات كما وتحولت بعض الدول الى برنامج الحكومة الالكترونية.

المرحلة الرابعة : وهي مرحلة الانفجار الالكتروني وما يسمى بالجيل الثالث لمستخدمي الانترنيت واصبح استخدام الوسائل الإلكترونية تجاوز ال٩٠ %من جوانب الحياة عامة واستخدامه في الكثير من المؤسسات التربوية والتعليمية وبواقع اكبر من قبل. (حسنين ، ٢٠١٨ ، ص٢١)

الفرضيات التي قام عليها التعلم الالكتروني :

اولا : التعلم الالكتروني عبارة عن وسيلة تكنلوجية لصالح التعليم والعلم من خلال عدة وسائط معروف بها يمكن المستخدم من الاستعانة بها بشكل جيد مفيد يوصله للغاية المطلوبة .

ثانيا : التعليم الالكتروني احدث مزيج او خليط ما بين التقليد والحداثة واستنتج طرق تدريس حديثة تصب في خدمة المتعلم والمعلم بتوليفة اشبه ما تكون هيه الافضل بكل انواع طرق التدريس .

ثالثا : التعليم الالكتروني يلم في طياته كافة جوانب التعليم من اهمها التعليم البنائي والتعليم التشاركي والتعليم المبني على حل المشاكل .

رابعا : من اهم الجوانب الايجابية للتعليم الالكتروني انه يعمل على جانب التنمية للمتعلم ويجعلة في خط سباق المنهج والاهداف وتكنلوجيا المعلومات المستخدمة في العالم ومواكبتها لكي يكون جزء منها وتعتبر هي اداة من ادوات التنفيذ لهذا المنهج .(خميس ، ٢٠١٩ ،ص٦٧)

توظيف الاستراتيجيات التقنية الحديثة للتعليم الالكتروني في الجانب التعليمي :

عند تحول العالم من الوضع التقليدي الى الوضع الحديث او ما يسمى بالحكومات الالكتروني اصبح لزاما على كل مفاصل الحياة ان تحذو حذوه وان تكون جزء ليتجزأ منها ولذا اصبح الانخراط في جانب الحداثة لابد منه ، وكان لابد ان يكون هنالك ربط بين الخدمات سواء معرفيه تعليميه تربوية او بين الاتصال والاعلام ، وبظل التطور الحاصل اصبح من السهولة الحصول على أي معلومة من أي مصدر وسهولة المواكبة لكن الصعوبة تكمن في كيفية التطبيقات العملية في هذا الجانب ، بسبب ما يسمى بالثورة الإلكترونية او الانفجار المعرفي وما علية من تضاعف وتزايد من العلوم التقنية والتكنلوجية .

بات التطور والحداثة التكنلوجية جانب اساسي او كعمود فقري لعملية التعلم الحديثة مالها من مزايا وفنيات تقنية تقدم للمعلم والمتعلم لكي يكون لهم اعداد مناسب على مستوى مهاري عالي مبني على التقنيات الحديثة والمعلومات لدى الجماعة المتعلمة واعدادهم لكي يكونوا اصحاب مهارات عالية جدا في تقنيات العلم الحديث او التعلم الالكتروني وتنمية الافكار المعرفية (Anderson,2014,p15)

اهم الجوانب التطبيقية لعملية التعلم الالكتروني :

من اهم الجوانب التطبيقية هي المكتبة الالكترونية ومواقع التطبيق الالكتروني او ما يعرف بموقع (الويب) وفي هذا الموقع تقدم خدمات كثيره للمستخدم باي علم من العلوم سواء الإنسانية او العلمية والمحاضرات المكتوبة او الصوتية (النوري ، ٢٠٢١،ص١٧)

مجالات التعلم الالكتروني :

١) **المجال التقني او التكنلوجي** : هنا يوضح بالجانب التصميمي للمقررات او البرمجيات والمواقع على شبكات الانترنت .

٢) **المجال التدريسي** : والذي يعتبر الجانب التطبيقي في عملية التعليم الالكتروني ويكون بالجانب الملم بأهداف ومحتوى واستراتيجيات العملية التعليمية والمحتوى الخاص بها .

٣) **المجال التقويمي** : ويهتم بوضع التقدير النهائي لتلك العملية .

٤) **مجال الادارة** :ويضم هذا العنصر كافة القوانين والضوابط التي يخضع لها المتعلم والقائم على عملية التعلم .(عامر : ٢٠٠٧ ، ص٧٨) .

أنواع التعليم الإلكتروني :

التعليم الإلكتروني المتزامن وهو التعليم الذي يتزامن فيه وقت إلقاء المحاضرات مع وجود المعلم والطالب أمام شاشات الحاسوب، أي أنّ اللقاء يكون مباشراً حتى يتمكن الطرفان من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة، ويكون ذلك عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس عبر ما يعرف بالفصول الافتراضية إضافةً إلى أدوات أخرى، ومن أهم إيجابيات هذا النوع أنّه يمكن للمتعلم أن يحصل على تغذية راجعة ومباشرة للدرس، وهذا يقلل من جهده والتكلفة المطلوبة منه لأنّه لا يلزم أن يذهب إلى مكان الدراسة ومقرها كالجامعة أو المعهد، وعيبه الوحيد أنّه يحتاج إلى أجهزة إلكترونية حديثة واتصال قوي بالإنترنت؛ لذلك يطلق عليه البعض اسم السهل المعقد، أمّا بالنسبة للأدوات المستخدمة فيه، فتتضمن جهازاً لوحياً أبيضَ، وإجراء مؤتمرات عن طريق الصوت أو الصورة، إضافةً إلى مجموعة من غرف الدردشة.

التعليم الإلكتروني غير المتزامن وهو التعليم الذي لا يكون فيه حاجة لوجود المعلم والطالب في آنٍ واحد، ويكون عبارة عن حصول على المعلومات عن طريق شبكات الإنترنت والبريد الإلكتروني إضافةً إلى مجموعة من القوائم البريدية، ويتميّز هذا النوع من التعليم بإمكانية الرجوع إلى المعلومات في أي وقت يحتاجها فيه، وأبرز سلبياتها عدم قدرة المتعلم على الحصول على تغذية راجعة فورية أو النقاش وطرح الأسئلة المرادة، أمّا بالنسبة للأدوات المستخدمة فيه، فتتضمن البريد إلكتروني والمنتديات، إضافةً إلى الفيديو التفاعلي والشبكة النسيجية. زيتون : ٢٠٠٥ : ص٤٥)

الهدف من التعليم الالكتروني :

التعليم الالكتروني يعمل على تحقيق مجموعه من الاهداف تتمثل بما يلي :

اولا : جعل البيئة التعليمية بواسطة التعليم الالكتروني بيئة تفاعل من خلال استخدام البرامج الالكترونية وتنوع مصادر المعلومة العلمية وليس الاقتصار على نوع واحد من المصادر كما كان في الطرق التقليدية .

ثانيا : تزود القائم على عملية التعليم بأفضل المهارات باستخدام وسيلة التعلم الإلكترونية .

ثالثا : تزويد الطالب على مهارات استخدام الوسائل والبرامج الالكترونية بأسلوب احترافي .

رابعا : على عكس الطرق التقليدية هنا وفي ظل التعلم الالكتروني تتوسع دائرة العلوم والمعرفة من خلال استخدام الطالب وسائل تتيح له المشاركة مع العالم ككل وبدون اي حواجز ان كان الطريق علمي ايجابي .

خامسا : فتح المجال للمتعلمين الحصول على التفاعل الفوري المباشر ما بينهم من جانب ومن جانب اخر سهولة المناقشة والحوار بين المتعلمين والمعلمين (النوري ، ٢٠٢١،ص٢٨-٢٩).

عناصر عملية التعلم الالكتروني :

كل عملية من عمليات التعلم تتم من خلال مكونات او عناصر تعمل مع بعض او بشكل متتالية لكي نحصل على بيئة تعليمية جيده او نحصل على صف دراسي يوفر للمعلم والمتعلم كافة الظروف المناسبة لا قامة عملية التعلم ومن اهم تلك العناصر هي كما يلي :

أ) المعلم (الكادر التربوي) كل عملية تعلم تعتمد بشكل كامل على القائمين بتلك العملية ونقصد هنا المعلم او المدرس من الكوادر التدريسية ومدى كفائتة وتضافر جهدة في هذا المجال وتكون من ضمن مسؤولياته تحويل المنهج من كتاب المنهج الى المتلقي بأفضل انواع طرق التدريس من خلال الوسائل الإلكترونية المناسبة للطرفين في عملية التعلم .

ب) الطلبة (المتعلم) لاستمرار عملية التعلم لابد من وجود الركيزة الاساسية والت تعتبر جوهر عملية التعلم وهو الطالب المتعلم ، ويجب مراعاة الفروق الفردية بين صفوف الطلبة وخاصة مع اسلوب التعليم الالكتروني الحديث واختيار الاسلوب او البرنامج الاسهل والاكثر مناسبه لهم ، ويجب التخطيط المسبق من قبل المعلم لتلك العملية . (الهادي :٢٠٢٠:ص٢٣).

ج) الادارة : وتقع على عاتقهم مسؤولية توفير اساسيات التواصل الالكتروني من توفير شبة الانترنت والمتابعة وايضا يعزى لهم جانب من جوانب المراقبة حتى تكون عملية التعلم سلسة ومستمرة .

د) الفنيين : عمل هذه الفئة تلافي اي اعطال تصاحب عمليات الاتصال باستخدام وسائل التعلم الالكتروني (النوري ، ٢٠٢١ ، ص٣٢)

ثانيا: نظريات البحث

من ادبيات كتابة البحث وجود اطار نظري يمثل ابجديات واساسيات البحث ووجود نظرية يستند اليها البحث كمعزز اثرائي لأدبيات البحث من جانب ومن جانب اخر يستند اليها في حال بناء المقياس وتفسير النتائج وكمفهوم عام للنظرية يتمثل بما يلي لنظرية:

تُعرف النظرية بأنها مجموعة من المفاهيم الثابتة والقوانين التي ترتبط بظاهرة وسلوك ما، حيث ينتج عنها عدد من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة، ويُمكن أن تستخدم في تفسيرها والتنبؤ بها في المواقف المختلفة، فهي تشكل مجموعة من الافتراضات التي تتألف من البناءات المحددة لتوضح العلاقات المتداخلة بين العديد من المتغيرات ذات العلاقة بظاهرة معينة سعياً وراء تفسيره. (الزغول، ٢٠٠٩: ص٢٦)

واعتمد الباحث في دراسته على نظرية التعلم :

نظريات التعلم:

وهي احد النظريات التي تهتم و تختص بفهم وتفسير ظاهرة وسلوك تعلم من وجهة نظر خاصة بها، وهي كما في اي نظرية من النظريات الأخرى، تعمل على التفسير المنطقي لأي ظاهرة من الظواهر و تختص نظرية التعلم بالخصوصية علمية عملية تختلف عن نظيراتها الإدراكية والنفسية الفسيولوجية والتحليلية . (حمدان، ٢٠١٧: ص١٠).

وتعرف ايضا بأنها احد المحاولات المنظمة على اساس منطقي لايجاد المعرفة حول السلوك الإنساني وتنظيمها وتجميعها في أطر من الحقائق والمبادئ والقوانين بهدف خلق تفسيرات خاصة لعملية سلوكية مراد منه تغيير صفه معينه او تغيير موقف معين ، حيث يكمن الهدف الأساسي لنظريات التعلم في مدى ما يراد من تغيير في مفاهيم المعرفة الانسانية وما يحدث من تغييرات دائمة في تصرف وسلوك الفرد من حيث كيفية تشكله وتحديد متغيراته وأسبابه، واعطاء مبررات منطقية تسهم في التغيير والتعديل مع ما يحدث من تغييرات حديثة على سلوك المتعلم. (الزغول،٢٠٠٩: ص٤٣)

مبادئ النظرية السلوكية في تفسير التعلم:

١) تقوم النظرية بإعطاء وصف خاص من وجهت نظر التعلم والتغيير الذي يطرأ على السلوك سواء كان تغيير في السلوك او اضافة السلوك المستخدم .
٢) تهتم النظرية بتقديم كل المثيرات التي من خلالها احداث تغيرات تعليمية في الجانب التعليمي للمتعلم لكي يعمل على تجزئتها الى اجزاء منفصلة .
٣) العمل على بناء مثيرات تتناسب مع حجم وموضوع الاحداث او السلوك المراد تغييره بأسلوب تدرجي من السهل للأكثر صعوبة ومن البساطة للتعقيد .
٤) العمل على تقديم معزز مناسب للحدث وبالوقت المناسب والمطلوب .
٥) تعمل النظرية على مبدأ يسمى التكرار والربط ما بين المثير والاستجابة .
٦) العمل على تغيير خبرات الماضي والتي تعمل على انطفاء المعلومة الجديدة.
٧) في مبدأ نظرية التعلم أن التعلم هوا تغيير في سلوك معين نتيجة لحصوله على معلومات جديدة يحصل عليها الفرد من خلال حدث جديد او تغير جديد او من خلال اضافه او غيرها . (أبو خطوة، ٢٠١٨: ص٨-٩)

ثالثا : دراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابق احدى اهم المصادر للباحث بما عليه من معلومات ثريه في مجال الاختصاص للمتغير المراد دراسته مع اخذ النظر ببعض الاختلافات ، ومن اهم تلك المعلومات مايتعلق بصياغة المشكلة والاهمية وكيفية ربط الاهداف ، وايضا الاطلاع على الادبيات في الاطر النظرية لثراء المعلومات لدى الباحث ، والاطلاع على المنهاجيات والنتائج واستنتاجات البحوث ومقارنتها مع نتائج دراسته .

لذا سوف نعرض مجموعة من الدراسات الحديثة والتي لها علاقة مباشرة بالدراسة الحالية وصنفت الى قسمين من الدراسات العراقية والعربية :

دراسات عراقية :

١) دراسة خميس ٢٠٢١:

اجريت دراسة خميس في جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية بعنوان البحث التالي

(معيقات التعليم الالكتروني في كليات التربية الاساسية من وجهة نظر الطلبة) وتكون مجتمع البحث من (١٥٦٤١) من طلبة الجامعات للذكور والاناث اما عينة البحث كانت مكونه من (٧٨٢) وعلى اسلوب الطبقية العشوائية ، واستعملت الباحثة طريقة المنهج الوصفي كمنهج لدراستها ، وبأداة مكونه من (٤٥) فقره ايجابية ، واستعملت الوصائل الإحصائية (الفا كورنباخ ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي والوسط الحسابي والانحراف المعياري بواسطة برنامج الاحصاء الاجتماعي (Spss) واهم استنتاجات الباحثة كانت كما يلي :

١– تواجه كلية التربية الاساسية معيقات كثيرة تتعلق بالتقنيات والامور المادية .

٢– ظهور معيقات في التدريس من خلال البيانات التي حصلت عليها الباحثة .

٣– عدم وجود كادر مؤهل بشكل كامل للقيام بالعملية التربوية في ضوء التعليم الالكتروني .

٤– افتقار الكلية الى كادر فني متخصص لدعم ومعالجة المشاكل الحاصلة في التقنيات الالكترونية .

٢) دراسة ابراهيم (٢٠١٩)

اجريت دراسة ابراهيم (٢٠١٩) بعنوان التعلم الالكتروني وصعوباته في الدراسات المهنية لكلية الاعلام جامعة ذي قار واتبع الباحث المنهج الوصفي في دراسته وكان عينة البحث (٤٥) تدريسي واستخدم الباحث مجموعه من الوسائل الاحصائية وهي النسب المؤوية والوسط المرجح والوزن النسبي ، واهم النتائج التي خلصت بها دراسته هي وجود مجموعه من المعوقات المادية والتقنية تحول دون التطبيق الكامل في عملية التعلم الالكتروني .

الدراسات العربية :

دراسة الشمري : ٢٠١٧

اجريت دراسة الشمري في ٢٠١٧ بعنوان التعرف على مدى استخدام التعليم الالكتروني من وجهت نظر المشرفين التربويين في محافظة جدة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته ، وطبق استبانة مكونه من ٣٠ فقرة على عينة من المشرفين البالغ عددهم (١٩١) واستخدم مجموعه من الوسائل الاحصائية (النسبة المؤوية والفا كرو نباخ ومجموع التكرارات والانحراف المعياري والاختبار التائي وتحليل التباين الاحادي)وأظهرت الدراسة فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) تجاه التعليم الالكتروني وتعزى الى متغيرات الخبرة والتخصص والدورات التأهيلية المقدمة للمشرفين التربويين بهذا النوع من التعلم الحديث) .

الفصل الثالث

إجراءات البحث

- **منهج البحث**
- **مجتمع البحث**

- عينة البحث
- أداتا البحث
- الوسائل الإحصائية

إجراءات البحث

تناول الباحث في هذا الفصل عرضا للإجراءات العملية الميدانية والتطبيقية لتحقيق أهداف البحث، متمثل بكل من منهج البحث وتحديد مجتمعه واختيار عينة البحث الممثلة له، والعمل على إعداد الأداة التي تقيس متغير البحث وإيجاد خصائصه السيكو مترية ، وتطبيقها على عينة البحث، والوسائل الإحصائية المستخدمة فيها لتحليل البيانات المتحصلة من العينة على متغير البحث وكما يأتي :

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لكونه انسب وأدق مناهج البحث العلمي والذي يهتم بدراسة الظواهر الانسانية والطبيعية المتغيرة الحديثة .

يعرف المنهج الوصفي على انه احد اساليب وطرق التحليل والتفسير العلمي المنظم وفق اساليب خاصة لوصف الظهرة المعينة او المشكلة المقصودة (النوح ، ٢٠٠٤ ،ص١٥٦) .

لما كان البحث الحالي يتناول دراسة متغير له أثر معين على ظاهرة لها الدور الاساسي في عملية التعليم (التعليم الالكتروني)، لذا فأن المنهج الوصفي يعد مناسبا وصحيحا في دراسة التعليم الالكتروني لدى عينة البحث ، وهذا يعني دراسة الظاهرة على ما هي عليه في الواقع وإخضاعها للبحث والتحليل والتفسير.(ملحم،٢٠٠ ص٣٢)٠

مجتمع البحث:

يقصد به المجتمع الإحصائي للبحث، وهو يمثل جميع الأفراد والعناصر المقصود دراستهم من قبل الباحث ومعرفة الظاهرة أو السمة أو الحالة التي تتوافر عندهم،(ملحم، ٢٠٠٩،ص٢١٩).

وتم اختيار مجتمع البحث لمجموعة من الاسباب من قبل الباحث وهي الموقع الجغرافي للباحث ومدى توفر العينة ، رصد تلك المشكلة في هذا المجتمع لكون الباحث ينتمي الى مجتمع البحث وهو احد افراده ، وتوافر العينة والحصول عليها .

وفي ضوء ذلك، فقد تحدد مجتمع البحث الحالي من مدرسي ومدرسات المراحل المتوسطة في مديرية تربية البصرة / قسم تربية الزبير / ، إذ تم الحصول على إحصائية بأعداد المدرسين من الذكور والإناث في قسم تربية الزبير للعام الدراسي ٢٠٢١ . ٢٠٢٢ من شعبة التخطيط التربوي في نفس القسم المذكور ، وبموجب كتاب تسهيل مهمة صادر من قسم تربية الزبير وذلك بهدف الحصول على هذه الأعداد حيث بلغ المجتمع الأصلي من طلبة جامعة البصر(١٢٤٦) مدرس ومدرسة من المستمرين بالدوام الفعلي، والجدول(١) يوضح ذلك.

ت	الذكور	الاناث	علمي	انساني	العد الكلي
١	٥٤٤	٧٢٠	٧٨٤	٤٨٠	١٢٦٤
المجموع	١٢٦٤				

عينة البحث (Research sample):

وهي تمثل عينة البحث جزءا أو جانبا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالدراسة والبحث، وتمثله تمثيلا كاملا سليما ، وبالشكل الذي يحمل سمه وصفه ، وخصائصها المشتركة، وهذا الجزء أو النموذج الذي يوضح للباحث طبيعة الحال عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي الذي يدرسه الباحث (قنديلجي والسامرائي ،٢٠٠٩،ص٢٥٥)٠

لكي تكون عينة البحث ممثله لمجتمعها الإحصائي المراد دراسته وممثلا عنه تمثيلا صادقا وموضوعيا، فقد قام الباحث باختيار العينة بالطريقة العشوائية، وبنسبة مقدارها(١٠%) من المجتمع الأصلي، حيث بلغ مقدارها (١٢٤) مدرسا، وبواقع(٦٢) من الذكور و(٦٢) من الإناث، موزعين على مدارس المديرية في قسم تربية الزبير وحسب التخصصات العلمية والإنسانية، والجدول(٢) يوضح عينة البحث الحالي حسب المدرسة والاختصاص والنوع٠

جدول (٢)يوضح عينة البحث حسب الكلية والجنس ٠

ت	اسم المدرسة	الذكور		الإناث		المجموع
		علمي	انساني	علمي	انساني	
١	الفضيلة			١٠	٩	١٩
٢	ثانوية الزبير للبنات			١٠	١٠	٢٠
٣	المتفوقات			٣	٥	٨
٤	المحاسن			٨	٧	١٥
٥	الانتفاضة	٨	٩			١٧
٦	المربد	١٠	٨			١٨
٧	العرب	٦	٥			١١
٨	الفتح	٧	٩			١٦
المجمـــــــــــــــوع		٣١	٣١	٣١	٣١	١٢٤

اداة البحث :

ان عملية جمع المعلومات لاغراض البحث العلمي عملية جدا مهمه ، وان البحث ونتائجة يعتمد بالشكل الاساسي على تلك العملية ، وتعتمد هذه العملية على استخدام اداة جيد ممكن ان تقيس الظاهرة المراد دراستها وان تكون واضحة حتى تلبي الهدف (ملحم ، ٢٠٠٣ ، ص٢٤٦) .

ولغرض قياس متغير البحث (التعليم الالكتروني) لدى عينة البحث (الكادر التدريسي)، فقد قام الباحث بتبني (مقياس فرهود، ٢٠٢١)، للتعلم الالكتروني لدى اساتذة الجامعه في دراسة عملية سابقة٠

ولما كان مقياس التعلم الالكتروني المعد من قبل (فرهود ، ٢٠٢١)، قد تم بناءه وإيجاد خصائصه السيكومترية اللازمة، وتطبيقه في العراق على اساتذة الجامعة، اذ يتكون المقياس بصورة عامة من (٤٨) فقرة ، ولغرض تكييِّف المقياس وتعديله وجعله ملائما لبيئة العينة المراد دراستها، فان الباحث قام بمجموعة من الخطوات والمتطلبات العلمية اللازمة لهذه العملية تمثلت بإيجاد الخصائص السيكومترية الجديدة من صدق وثبات وتمييِّز وصلاحية للتطبيق وكما سوف يتم التطرق إليه بعد مقياس الاستيعاب القرائي.

وقد تضمنت الصورة الأولية للمقياس ميزان صلاحية الفقرة يأخذ التقديرات (صالحة، غير صالحة، بحاجة إلى تعديل، التعديل المقترح)، والطلب من الخبراء والمحكمين إبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات وقدراتها في قياس ما صُممت من اجله، ومن خلال المجال الذي تنتمي إليه والمتغير الذي تحاول أن تقيسه وتعبر عنه وذلك من خلال التأشير على الفقرة وفي ضوء تقرير المحكم عليها٠

وبعد تفريغ الإجابات على فقرات المقياس، وإخضاعها للدلالة الإحصائية ظهر أن جميع الفقرات تتراوح صلاحيتها ما بين موافقة (٨) خبراء إلى (١٠)،إذ تم حذف واستبعاد (١٢) فقرة من فقرات مقياس التعلم الالكتروني والبالغ عددها(٤٨) ليصبح (٣٦) فقرة والجدول (٣) ويوضح ذلك٠

ت	أرقام الفقرات	صالحة	غير صالحة	قيمة كا٢ المحسوبة	قيمة كا٢ الجدولية	الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٥)
١	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ، ٧، ٨، ٩، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٣٣، ٣٥. ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٧ ، ٤٨ ،	٨	٢	٦	٣,٨٤	دال إحصائياً
٢	٦، ١٠، ١١، ١٨، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٠، ٣٦ ، ٣٧، ٣٨ ، ٣٩ ، ٤٠	٦	٤	٨,٣٣٣	٣,٨٤	دال إحصائياً
٣	١٧، ٢٢، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٤١، ٤٢ ٤٣,٤٤،	٨	٢	٥,٣٣٣	٣,٨٤	دال إحصائياً

ويشير المتخصصون في القياس النفسي على أن اختيار البدائل يخضع للمستوى الدراسي والأكاديمي الذي تنتمي إليه عينة الدراسة بصورة عامة، إذ تكون هذه البدائل بديلين للأميين، وثلاث بدائل للحاصلين على شهادة مرحلة الدراسة المتوسطة، وأربعة بدائل لمرحلة الدراسة الإعدادية، وخمسة بدائل لمرحلة الدراسة الجامعية، (الكيسي ،٢٠١٠، ص٣٢).

ولما كانت عينة الباحث الحالي النهائية هم من الكوادر التدريسية الحاصلين على شهادات البكالوريوس والماجستير والدكتوراه، فأن السلم الخماسي يكون هو السلم الملائم لفقرات المقياسين والذي اعتمده الباحث والذي يوضحه الجدول رقم (٥) وكما يلي ٠

جدول(٤) يوضح بدائل الإجابة وتقديراتها المستخدمة في البحث الحالي

ت	البديل	الدرجة المعطاة
١	دائماً	٥
٢	غائباً	٤
٣	عادةً	٣
٤	أحياناً	٢
٥	نادراً	١

إيجاد القوة التميزية لفقرات المقياس:

تعرف القوة التميزية لفقرات المقياس أو الاختبار، على أنها قياس قدرة الاختبار على التميز بين الفئات العليا والفئات الدنيا من المقصودين بالإجابة ، ومن خلال إجاباتهم وان ارتفاع فئات الدرجات وانخفاضها يتقرر عادة من خلال الاحتكام إلى محك داخلي، والذي هو الدرجة الكلية للاختبار، إذ تكون الفقرات هي الوحدات البنائية والأجزاء المكونة له، (دوران ،١٩٨٥، ص١٢٥)،

وبهدف إيجاد القوة التميزية لفقرات المقياس، فقد استخدم الباحث طريقة المجموعتين المتطرفتين، في توزيع الدرجات والتي تطلبت القيام بالخطوات الآتية :

١ــ تصحيح وتفريغ استمارة كل مستجيب من أفراد عينة القوة التميزية على حدة، وذلك من خلال جمع لإجابته فقرات كل المقياس، ومن خلال الأوزان المعطاة لكل بديل، بهدف الحصول على الدرجة النهائية الكلية التي تمثل إجابته على فقرات المقياس.

٢ــ ترتيب الاستمارات (الدرجات)، ترتيباً تنازلياً أي من أعلى الدرجات التي حصل عليها المستجيبون إلى أدناها.

٣ــ اختيار ما نسبته (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا في المجموعة العليا ،وما نسبته (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على ادنى الدرجات في المجموعة الدنيا، وذلك بهدف تمثيلها لمجموعتين متطرفتين بأكبر حجم، أو أقصى تباين وتمايز ممكن، وهذا بطبيعة الحال يستند إلى أساسيات القياس النفسي التي ترى بان استخدام أعلى وأدنى (٢٧%) من درجات أو إجابات أو استمارات التوزيع تمثل المجموعتين المتطرفتين، وبشرط أن تكون الدرجات الممثلة للتوزيع متوزعة اعتدالياً وطبيعياً، وهذا يستند ايضاً أن يكون التوزيع اعتدالياً وطبيعياً (السيد، ١٩٧٩، ص٦٤٢).

أما بالنسبة لمقياس (التعلم الالكتروني)، فقد قام الباحث بإيجاد القوة التميزية لفقراته، إذ انه بعد تصحيح الاستمارات وإيجاد الدرجة النهائية لكل مُستجيب على المقياس٠

و قام الباحث بترتيب استمارات عينة التميز البالغ عددهم (١٠٠) مدرس ومدرسة اعتمادا على درجاتهم ترتيبا تنازليا، من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم اختيار أسلوب المجموعتين المتطرفتين من طرفي التوزيع - الاستمارات، وباعتماد ما نسبته (٢٧%) من الاستمارات من الطرف العلوي، والتي تشكل المجموعة العليا، حيث حصلت على (٢٧) استمارة تكون أفراد المجموعة العليا، واعتماد النسبة ذاتها (٢٧%) على الطرف السفلي من استمارات أفراد عينة التميز، إذ حصل الباحث على (٢٧) استمارة أيضا التي تكون أفراد المجموعة الدنيا.

وبصورة عامة، فان عدد الاستمارات التي وضعت للتحليل الإحصائي لأغراض إيجاد القوة التميزية لفقرات مقياس (التعليم الالكتروني)، بلغت (٥٤) استمارة تمثيلي طرفي توزيع درجات مقياس التعليم الالكتروني العليا والدنيا أي المجموعتين المتطرفتين للدرجات.

قام الباحث بتطبيق الاختبار التائي، (t-test) مستقلتين متساويتين في عدد أفرادها، لغرض اختيار الفرق لكل فقرة من فقرات المقياس في المجموعتين العليا والدنيا، وكلا على حدة،

وذلك من خلال ايجاد الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة في المجموعة العليا ونفس الإجراء يقوم الباحث به على نفس الفقرة في المجموعة الدنيا.

اعتمد الباحث القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتميز كل فقرة من فقرات المقياس، وذلك من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية، لغرض الإبقاء على الفقرات المميزة التي تشكل المقياس بصورته النهائية وحذف واستبعاد الفقرات غير المميزة من المقياس.

وقد تراوحت القيم التائية المحسوبة لفقرات المقياس ما بين (٩,٠٩) كأعلى درجة الى (٢,٦٦) كأدنى درجة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٥) يوضح القيَّم التائية المحسوبة، ودلالتها الإحصائية لمقياس استراتيجيات التعلم والتفكير ٠

ت	الوسط الحسابي		الانحراف المعياري		القيمة التائية		الدلالة الإحصائية ٠،٠٥
	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	المجموعة العليا	المجموعة العليا	المحسوبة	الجدولية	
١	٤,٨٥	٤,٣٥	٠,٣٥	٠,٨٩	٣,٨١	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢	٢,٩٠	٢,٠١	١,٤١	١,٠٦	٣,٦١	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣	٤,١٧	٣,٩٠	٠,٥٠	٠,٧٦	٢,٦٦	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٤	٤,١٠	٣,٨٠	٠,٢٦	٠,٩٦	٢,٧٢	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٥	٤,٦٨	٤	٠,٥٤	٠,٩٧	٤,٥٢	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٦	٤,٣٣	٣,٤٣	٠,٨٠	٠,٩٤	٥,٢٧	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٧	٤,٧٢	٣,٩٤	٠,٤٩	١,١٣	٤,٦٠	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٨	٤,٣٥	٣,٤٦	٠,٧٠	٠,٧٧	٦,٢٥	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٩	٤,٣٨	٣,٠٧	٠,٦٢	١,٠٤	٧,٩٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٠	٣,٦٢	٢,٤٠	١,١٧	١,٠٩	٥,٦١	١٩٦٠	دال إحصائيا
١١	٢,٨٨	٢,٠٧	١,٢٣	١,٠٧	٣,٦٤	١,٩٦٠	دال إحصائيا

١٢	٤,١٢	٢,٦١	٠,٨٢	١,٢١	٧,٥٧	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٣	٣,٩٢	٢,٦٦	٠,٩٦	١,٢٥	٥,٨٢	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٤	٤,٥٥	٣,٤٢	٠,٧٦	١,٢٨	٥,٥٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٥	٤,٠٠	٢,٦٦	٠,٩٩	١,١٣	٦,٥١	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٦	٣,٩٤	٢,٨٧	١,١٧	١,٣٧	٤,٣٧	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٧	٤,٤٠	٢,٦٨	٠,٧٤	١,١٧	٩,٠٩	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٨	٤,١١	٢,٢١	٠,٦٥	١,٤٩	٨,٩٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
١٩	٣,٢٥	٢,٤٢	١,٣٠	١,٢٢	٣,٤٢	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٠	٣,٤٦	٢,١٨	١,٣١	٠,٩٩	٥,٧٠	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢١	٣,١٨	٢,١١	١,٣٣	٠,٩٨	٤,٧٦	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٢	٢,٩٨	٢,٠٩	١,٤٣	١,٠٨	٣,٦٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٣	٤,٥٩	٢,٧٠	٠,٨١	١,٣٥	٨,٧٦	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٤	٤,٣٨	٣,٠٣	٠,٨٧	١,٢٢	٦,٥٨	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٥	٤,٣٣	٣,٦٢	٠,٩٥	١,١٣	٣,٤٨	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٦	٤,٤٣	٣,٥٠	٠,٦٦	١,٠١	٥,٧٦	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٧	٣,٨٨	٣,١٢	٠,٢٣	١,١٥	٣,٣٠	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٨	٤,١٥	٣,٠١	٠,٦٠	١,٣٦	٥,٩٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٢٩	٤,٥٧	٣,٤٢	٠,٧١	١,٢٩	٥,٦٩	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣٠	٤,٢٧	٣,٥٠	٠,٧٨	٠,٩٨	٤,٥٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣١	٤,٥٧	٣,٧٥	٠,٧٤	٠,٨٦	٥,٢٤	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣٢	٤,٥٠	٣,٣٧	٠,٨١	١,٤٣	٥,٠٣	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣٣	٤,٦٢	٣,٩٦	٠,٦٥	٠,٨٤	٤,٥١	١,٩٦٠	دال إحصائيا

٣٤	٤,٦٢	٣,٧٧	٠,٥٥	٠,٩٢	٥,٧٩	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣٥	٤,٥٨	٣,٠١	٠,٣١	١,٦١	٨,١١	١,٩٦٠	دال إحصائيا
٣٦	٣,٩٢	٢,٦٦	٠,٩٦	١,٢٥	٥,٨٢	١,٩٦٠	دال إحصائيا

بعد مقارنة القيمة التائية المحسوبة لكل فقرة من فقرات المقياس، مع القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٥٢)، والتي مقدارها (١,٩٦)، ظهر إن جميع فقرات مقياس استراتيجيات التعلم والتفكير مميزة عند هذا المستوى، الأمر الذي تطلب البقاء على جميع فقرات المقياس البالغ عددها (٣٦) فقرة وعدم حذف واستبعاد أية فقرة من فقرات المقياس، وذلك من خلال إيجاد الصدق التميزي لفقرات المقياس، وهذا يعني بان الصدق التميزي لفقرات المقياس أو الاختبار هو قياس لمدى انفصال أجزاء من الاختبار عن بعضها البعض (دوران، ١٩٨٥ ، ص١٧٣) ٠

ثبات المقياس:

يعد ثبات الاختبار احد الشروط الاساسية وشرط من شروط اداة القياس الفاعلة في قياس الظاهرة او المشكلة المراد قياسها .

والمقصود بالثبات هو اعطاء الاختبار نتائج مماثلة او قريبا جدا لقياس ظاهرة معينة مراد دراستها اكثر من مره وبوقت قياسي معين وتبدو في القياسين قيمة الثابات واحده او متقاربة (ابو الديار ، ٢٠١٢ ، ص٣٥)

ولغرض إكمال الخصائص السيكومترية لأدوات القياس النفسي، لابد من إيجاد ثبات هذه الأداة، وبالطرق الإحصائية والرياضية التي تمكن الباحث من الاطمئنان على أداته، وجعلها جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية ، إذ يشير الثبات إلى مقدار تناغم واتساق المقياس واستقراره مع ذاته، ومن خلال إجابات المستجيبين في عينة ما.

وبهدف إيجاد ثبات مقياس البحث الحالي وهو (التعليم الالكتروني) فقد عمد الباحث بتطبيق الاداة على عينة من المدرسين وكان عددهم (٣٠) مدرسا ومدرسة .

وباستخدام طريقة تحليل التباين لحساب ثبات المقاييس والاختبارات وباعتماد معادلة (الفا كرونباخ) ، ومن خلال حساب تباينات فقرات المقياس مع التباين الكلي لإجابات أفراد عينة الثبات البالغ عددهم (٣٠) مدرسا ومدرسة، حصل الباحث على ثبات المقياس الكلي، إذ كانت قيمته (٠,٨٣)، والجدول (٦) يوضح ذلك.

ت	مقياس التعلم الالكتروني	معامل الثبات بمعادلة ألفا ـ كرو نباخ
	فقرات المقياس كاملة	٠,٨٣

إن معامل ثبات مقياس التعلم الالكتروني (٠,٨٣)، هو موجب ومرتفع الأمر الذي يدل على تمتع هذا المقياس بدرجة مقبولة وعالية من الثبات، إن قيمة معامل ثبات المقياس أو الاختبار إذا ما تراوحت ما بين (٠,٦١ - ٠,٩٥) فأنه يعتبر مقبولاً ويصلح للتطبيق على الأفراد والجماعات، (دوران، ١٩٨٥، ص١٨٣) ٠

الصورة النهائية لمقياس البحث:

بعد أن قام الباحث بمجموعة من الخطوات والإجراءات العلمية التي تجعل من مقياسي البحث يمتلكان خصائصها السيكومترية متمثلة بكل من الصدق والثبات والموضوعية، وجعله جاهز للتطبيق على أفراد عينة البحث الأساسية والنهائية، فإنها يمكن أن يقدم وصفا للمقياس وكما يلي:

٢ـ مقياس التعليم الالكتروني:

ويتكون هذا المقياس من (٣٦) فقرة، وميزان للإجابة من ضمنه بدائل هي (دائماً، عادةً، غالباً، أحياناً، نادراً)، إذ يأخذ التقديرات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية، والعكس بالنسبة للفقرات السلبية، الأمر الذي يجعل من أعلى درجة للمقياس يكون مقدارها (١٨٠)،

وادنـي درجـة مقـدارها (٣٦)، ومتوسـط فرضـي مقـداره (١٠٨) وبالصـورة التـي جعلتـه جـاهزا للتطبيق على أفراد عينة البحث من طلبة مرحلة الدراسة الجامعية بصورته النهائية ٠

التطبيق النهائي للمقياسين:

بعـد أن تـم بنـاء وإعـداد وتهيئـة مقيـاس البحـث، قـام الباحـث بـالتطبيق النهـائي علـى أفـراد عينـة البحـث الأساسـية البـالغ عـددها (١٢٤) مـدرس ومدرسـة تـابعين لمديريـة تربيـة البصـرة / قسـم تربيـة الزبيـر وللمـدارس المتوسـطة والثانويـة، وذلـك للفتـرة الواقعـة مـا بـين ١٢/٢/ ٢٠٢١ ولغايـة ٢٠٢٢/١/٥، وقـام الباحـث علـى تطبيـق المقياسـين بنفسـه، والإشـراف علـى عمليـة التطبيـق، بهـدف توضـيح التعليمـات وطريقـة الإجابـة، والغايـة مـن هـذا البحـث، والطلـب مـن المسـتجيبين الإجابـة علـى فقـرات المقياسـين بكـل أمانـة وموضـوعية وعلميـة، إذ كانـت جميـع اسـتمارات عينـة التطبيـق النهـائي مسـتوفية للشـروط الموضـوعية والعلميـة للإجابـة وبالصـورة التـي سـاعدت الباحثـة علـى تصـحيح إجابـاتهم لغـرض معالجتهـا إحصـائياً مـن خـلال البرنـامج الإحصائي (spss) لتحقيق أهداف البحث.

الوسائل الإحصائية:

لقـد اسـتعمل الباحـث كـلا مـن الوسـائل الإحصـائية التاليـة، والتـي تـم معالجتهـا باسـتخدام الحقيبـة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وكما يلي:

١. مربع كآي:
٢. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين في العدد: ٥–معادلة دلالة معنوية الارتباط :
٣. –الاختبار التائي لعينة ومجتمع:
٤. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين غير متساويتين في عددهما :
٥. معادلة الفا . كرو نباخ للاتساق الداخلي ،

الهدف الاول : التعرف على التعليم الإلكتروني لدى افراد العينة وبصورة عامة.

لقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وبعد تطبيق مقياس التعليم الالكتروني على عينة ألدراسة التي مقدارها (١٢٤) مدرس ومدرسة على وسط الحسابي مقداره (٦٤,٥) وبانحراف معياري مقداره (١٥,٣٠) وعند مقارنة هذا الوسط الحسابي مع الوسط الفرضي للمقياس الذي مقداره (١٠٨) نرى

أن هناك فرقاً بين هذين الوسطين ، ولأجل التعرف على الفرق والدلالة الاحصائية لهذين الوسطين ،فقد تم إخضاعهما للاختبار التائي لعينه ومجتمع وقد أشارت نتائج الاختبار الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم الالكتروني ولصالح أفراد العينة بصورة ، أذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٧,٨٥)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ،ودرجة حرية (١٢٣) التي مقدارها (١,٩٦٠) والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم(٧) يوضح الدلالة الإحصائية لعينة الدراسة على مقياس التعلم الالكتروني

متغير	العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التعليم الالكتروني	١٢٤	١٢٣	٦٤,٥	١٥,٣٠	١٠٨	٧,٨٥	١,٩٦٠	٠,٠٥ دال إحصائيا

ويرى الباحث في هذه النتيجة الى ان الكادر التدريسي، وبمختلف التخصصات الدراسية العلمية والإنسانية يمتلكون مستوى عال وايجابي في التعامل الالكتروني او مع التعليم الالكتروني ،ويمكن للباحث ان يعزو ذلك الى قدرة الكادر التدريسي من التكيف على الطرق الحديثة من التعليم وخاصه نحن في امس الحاجة الى ذلك

- الهدف الثاني : التعرف فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم الالكتروني وفقا لمتغير التخصص ألدراسي (الانساني / العلمي).

ولغرض التعرف فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية على مقياس التعليم الالكتروني وتبعا لمتغير التخصص ألدراسي(التخصصات العلمية مقابل التخصصات الانسانية)، فقدأظهرت نتائج التحليل الاحصائي لعينة التخصصات العلمية من الذكور والإناث والبالغ عددهم (٦٢) مدرسا عند تطبيق مقياس التعليم الالكتروني عليهم على وسط حسابي مقداره **(٦٤,٠٥)** وبانحراف معياري مقداره **(١٦,٠٦)**، في حين حصلت عينة

التخصصات الإنسانية من الذكور والإناث البالغ عددها (٦٢) مدرسا عند تطبيق مقياس التعلم الالكتروني على وسط حسابي مقداره(٤٢,١٦) وبانحراف معياري مقداره (١٢,٩٨).

ولغرض التعرف على الفرق والدلالة الاحصائية لهذين ألوسطين فقد تم إخضاعهما للاختبار التائي (t-test)لعينتين مستقلتين ،وقد اظهرت نتائج الاختبار الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية فيما بين عينة الدراسة من التخصصات الدراسية العلمية مقابل عينة الدراسة من التخصصات الدراسية الإنسانية اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٣٧)،وهي اقل من القيمة التائية الجد ولية عند مستوى دلالة(٠,٠٥)، ودرجة حرية(١٢٢) والتي مقدارها (١,٩٦٠). والجدول رقم (٨) يوضح ذلك

جدول رقم (٨) يوضح الدلالة الإحصائية بين عينة التخصصات الدراسية العلمية مقابل عينة التخصصات الدراسية الانسانية على مقياس التعليم الالكتروني .

المتغير المدروس	الفئة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجد ولية	٠,٠٥
التعليم الالكتروني	التخصصات العلمية	٦٢	٦٤,٠٥	١٦,٠٦	١٢٢	٠,٠٣٧	١,٩٦٠	غير دال احصائيا
	التخصصات الإنسانية	٦٢	٤٢,١٦	١٢,٩٨				

لقد اشارت هذه النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مقياس التعلم الالكتروني فيما بين التخصصات العلمية و الإنسانية .ويرى الباحث بإن أفراد عينة الدراسة الحالية يمتلكون هذه الجانب

من التعليم الذي هي بمثابة الخط المعينة والمساعدة للتعليم التقليدي، وهذه النتيجة هي منطقية جدا كون طبيعة عمل

كنت على الطرق التقليدية في طرق تدريسه وان جانب او طريقة التدريس الالكتروني هيه حديثة وخاصه على التخصص الانساني الذي كان تعامله مع الاستراتيجيات الالكترونية اقل بكثير من التخصصات العلمية .

المصادر :

١) ابراهيم ،احمد حافظ مدهوش ، قادر عبد الحسين فرحان ، براء اسماعيل (٢٠١٩): **معوقات تطبيق التعليم الالكتروني في كلية الاعلام جامعة ذي قار** ،المجلد ٢، العدد ٣٣، مجلة لا رك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية

٢) ابو عقيل ، ابراهيم ابراهيم محمد (٢٠١٨) واقع التعليم الالكتروني ومعيقات استخدامة في التعليم الجامعي ، مجلة جامعة فلسطين .

٣) البعلوجي ،حيدر حاتم فالح (٢٠٢٠): **التعليم الالكتروني –رؤية معاصرة** ،ط١،مؤسسة دار الصادق الثقافية ،العراق

٤) ابو الديار ،مسعد نجاح (٢٠١٢): **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم** ،ط١،مركز التقويم وتعليم الطفل ،الكويت

٥) احمد ،ريهام مصطفى محمد (٢٠١٢): **توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية** ،المجلد ٥،العدد ٩،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، اليمن

٦) اسماعيل ،الغريب زاهر (٢٠٠٨): **المقررات الالكترونية –تصميمها –انتاجها- نشرها- تطبيقها –تقويمها ،ط١،عالم الكتب ،القاهرة**

٧) حسن ،سوزان عبد (٢٠١٥): **التعليم الجامعي في الاقسام الهندسية المعمارية في العراق احد ركائز التنمية المستدامة** ،المجلد ١٩، العدد ١، مجلة كلية الهندسة ،جامعة النهرين ،العراق

٨) التل ، شادية (٢٠٠٠) **التعليم العالي في الاردن بين الواقع والطموح** ، مؤتمر جامعة الزقازيق .

٩) حمدان ،ناصر بن عبد الله ناصر (٢٠١٧): **مطالب استخدام التعليم الالكتروني في تدريس العلوم الطبيعية بالتعليم العالي** ،اطروحة دكتورا منشورة ،جامعة ام القرى ،كلية التربية ،السعودية

١٠) الخزرجي، حمد جاسم محمد علي ،عباس سلمان محمد (٢٠١٨): **التعليم الالكتروني في العراق وابعاده القانونية** ،المجلد ٨، العدد ١، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية ،العراق .

١١) خميس ،محمد عطية (٢٠١١): **الاصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعليم الالكتروني** ،ط١،دار السحاب للنشر والتوزيع ،القاهرة

١٢) خميس ،محمد عطية (٢٠١٩)**: تطور تكنولوجيا التعليم** ،دار قباء للطباعة والنشر ،القاهرة

١٣) دوران ، رودني (١٩٨٥) **اساسيات القياس والتقويم في مادة العلوم** ، دائرة التربية ، جامعة اليرموك

١٤) الشبون ، مهند انور ، عليان ، ربحي مصطفى ،(٢٠١٤) **التعليم الالكتروني** ، ط١ دار الصفا للنشر والتوزيع

١٥) الشهري ،ظافر بن فراج بن هزاع (٢٠١٤): **تقويم التعلم الالكتروني في التعليم العالي السعودي** ،المجلد ٣، العدد ٦، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، السعودية

١٦) الشمري ،فواز بن هزاع (٢٠١٧): **اهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الالكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة** ،رسالة ماجستير منشورة ،جامعة ام القرى ،كلية التربية ،السعودية

١٧) رجب ،ربيع عبد العظيم (٢٠١١): **تقنيات التعلم الالكتروني** ،ط١، مكتبة خوارزم ،جدة

١٨) زيتون ،حسن حسين (٢٠٠٥)**: رؤية جديدة في التعليم :التعلم الالكتروني** ،الدار الصوتية للتربية ،ب. ط، الرياض

١٩) الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠٠٩). نظريات التعلم. دار الشروق للنشر والتوزيع.

٢٠) زين الدين ،ناجي (٢٠١٥): **التصميم التعليمي والوسائط المتعددة** ،ط١،دار المجد للنشر والتوزيع ،عمان

٢١) السيد ،احمد جابر (١٩٧٩): **تكنولوجيا التعليم والمعلومات اساسيات وتطبيقات** ،ب. ط ،مطبعة محسن ،القاهرة

٢٢) عامر ،طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٧): **التعليم والمدرسة الالكترونية** ،ط١،دار السحاب ،القاهرة

٢٣) عبد الجبار ،رمزي احمد (٢٠١١): **الالكتروني (محدداته-مبرراته-وسائطه)**،ب. ط ،دار الوفاء ،مصر

٢٤) قطيط ، غسان يوسف ،(٢٠١٥) ، **تقنيات التعليم والتعلم الحديثة** ، ط١ ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن

٢٥) قندلجي ،علي سليم (٢٠٠٩): **اساسيات البحث العلمي في العلوم الادارية** ،ط١،دار الفكر ،عمان

٢٦) الكبيسي ،وهيب مجيد (٢٠١٠):**الاحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية** ،ب. ط، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي ،العراق

٢٧) فرهود ، مروى فالح ،(٢٠٢١) ،التعليم الاكتروني من وجهة نظر اساتذة الجامعة ، جامعة البصرة ، كلية التربية

٢٨) ملحم ،سامي محمد (٢٠٠٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان

٢٩) ملحم ،سامي محمد (٢٠٠٣): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ط٢،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان

٣٠) ملحم ،سامي محمد (٢٠٠٩): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ،ط٣،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان

٣١) النوح ،مساعد بن عبد الله (٢٠٠٤): **مبادئ البحث التربوي** ،ط١،كلية المعلمين بالرياض ،السعودية

٣٢) الهادي ،محمد محمد (٢٠٢٠): **التعليم الالكتروني المعاصر ابعاد تصميم وتطوير برمجياته الالكترونية** ، ب. ط ،عالم الكتب ،القاهرة

1) Awwodele.(2011)**Anexploratory Study aboud internet use among education Faculty member in Jordanian Public universities**. Cunpublishhed Doctoral Dissertation .Ohio state University ,Newyork .USA
2) An derson, T.& Elloumi (F). (Ed).(2014) .**Theory and Practice Of online Learning** .Athabasca university .Canada.
3) Gupta, S. and Gupta, M., (2020)**. Technology and E- learning in higher education.** International journal of advanced science and technology, 29(4), p.1320

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

الملائمة المكانية للمدارس وأثرها في فعالية التعليم

(دراسة جغرافية لقضاء الهارثة)

الغرض من البحث : الترقية العلمية

المدرس الدكتورأحمد سراج جابر الأسدي جامعة البصرة – كلية التربية للبنات

قسم الجغرافية

الملخّص

تعد المدرسة من أهم ركائز تطور المجتمعات وتقدمها وأن لموقع هذه المؤسسة الصغيرة أهمية قصوى في فعالية التعليم كما أن نمط توزيع وتنظيم هذه المدارس من المهمات الأساسية في التخطيط للتعليم وأن التخطيط الجيد المرتكز على التغيرات الديموغرافية للسكان وأختيار المكان المناسب للمدرسة لتحقيق سهولة الوصول يسهم في أرتفاع نسبة فعالية التعليم وتحقيق الأهداف التربوية ، تشمل الدراسة قضاء الهارثة الواقع ضمن محافظة البصرة ، يتناول البحث فقط أثر الموقع الجغرافي للمدرسة في التعليم وسهولة الوصول لها ونمط توزيعها أي دراسة الواقع الخارجي للمدرسة والعوامل المتعلقة بذلك دون التطرق لمعايير التعليم في داخلها .

الكلمات المفتاحية : مدرسة – هارثة – كفاءة – مؤسسات تعليمية

The spatial suitability of schools and its impact on the effectiveness of education (Geographical study of Al-Hartha district)

Dr.Teacher ahmed Sirag Jaber - University of basrah - College of Education Women - Department Geographical

The school is one of the most important pillars for the development and progress of societies, and that the location of this small institution is of paramount importance in the effectiveness of education, and the pattern of distribution and organization of these schools is one of the basic tasks in planning education, and that good planning based on demographic changes of the population and choosing the right place for school to achieve ease of access

contributes to a high rate The effectiveness of education and the achievement of educational goals, the study includes the district of Al-Hartha, located within the province of Basra. The research deals only with the impact of the geographical location of the school on education, the ease of access to it and its distribution pattern, that is, the study of the external reality of the school and the factors related to that without addressing the standards of education within it

Keywords: school - Hartha - efficiency - educational institutions.

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث بمدى ملائمة توزيع مدارس قضاء الهارثة مكانيا ومدى تحقيق هذا الأختيار لمعايير الثقل السكاني والتخطيط الحضري والعمراني لمناطق القضاء وأنعكاسة على جودة التعليم فيه .

هدف البحث

تهدف الدراسة الى تقييم مدى تحقيق أختيار المكان الامثل للمدارس في قضاء الهارثة ومدى ملائمه مع المتغيرات السكانية كعامل رئيس لمناطق القضاء فضلا عن تحقيقه لسهولة الوصول وخطط التنظيم العمراني وعلاقة ذلك بفعالية التعليم .

منهجية البحث

أتخذ البحث المنهج الوصفي للتعرف على خصائص الموضوع كما هي في الواقع فضلا عن المنهج التحليلي لأستنطاق الاحصائيات والبيانات المتوافرة للسكان والمدارس الموجودة في القضاء كمؤشرات أساسية للوصول لهدف البحث فضلا عن ذلك أتباع اسلوب الملاحظة المباشرة ، كما نوضح هنا بأن البحث الميداني والمقابلات الشخصية لبعض المسؤولين ومدراء المدارس وأولياء أمور الطلاب هو المصدر الأساس في الدراسة .

حدود الدراسة

تتمثل منطقة الدراسة بقضاء الهارثة الواقع ضمن محافظة البصرة الذي يحده من الشمال قضاء الدير ومن الشرق قضاء شط العرب بينما يحده من الجنوب قضاء البصرة فيما يقع قضاء الزبير الى الغرب والجنوب الغربي منه ، خريطة (١) ، تبلغ مساحة القضاء (٩٠٣ كم٢) بينما يبلغ عدد سكانه (٢٧٠٥٣١ ألف نسمة) ، ويشتمل على (٤٢) مقاطعة متباينة في عدد الاحياء والمحلات السكنية .

توزيع سكان القضاء وتطور الخدمات التعليمية

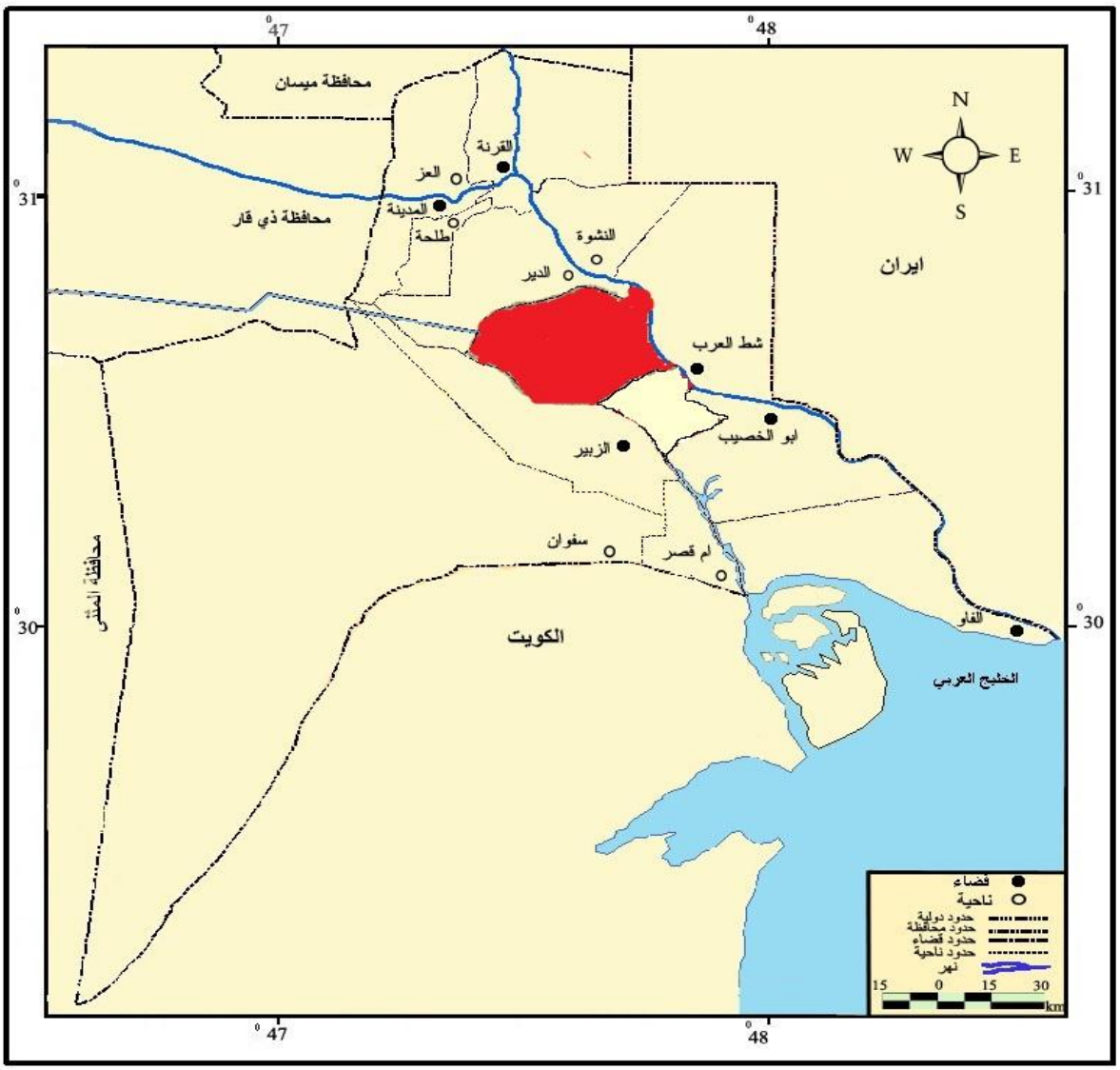
يعتمد التخطيط للخدمات بصورة عامة ولاسيما للخدمات التعليمية على التغيرات الديموغرافية للسكان بشكل أساسي أذ يرتبط ذلك بمعايير خاصة خضعت لدراسات تم الأعتماد عليها بشكل كبير لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التخطيط هذه ، ووفقا للمعيار المحلي للخدمات التعليمية وعلاقته بالمتغيرات الديموغرافية للقضاء عامة يمكن تقييم هذه الخدمات للسنوات السابقة كالآتي :

١- توزيع السكان والمدارس وكفاءتها عام (٢٠٠٤)

من خلال الجدول رقم (١) نلاحظ بأن هناك زيادة بعدد السكان بين عام (٢٠٠٤) وعام (٢٠٢٢) وفقا للتقديرات السكانية الصادرة من وزارة التخطيط ، أذ بلغ عدد سكان القضاء(٢٣٠٥٢١) نسمة في عام (٢٠٠٤) وان مجموع عدد المدارس بمراحله المختلفة قد بلغت (١١٣) مدرسة أبتدائية ومتوسطة وأعدادية ومهنية وروضة أطفال بواقع (٧٩، ١٥ ، ١٦ ، ١، ٢) على التوالي ، وتبعا لذلك وعند تطبيق معيار الخدمات التعليمية المحلي لأنشاء المدارس الأبتدائية بواقع مدرسة لكل (٢٥٠٠ نسمة)[١] ، يتضح بأن هناك عجزا في عدد المدارس الأبتدائية يبلغ (١٣) مدرسة في حين ان الموجود منها (٧٩) مدرسة فقط ، ووفق العدد المعياري لأنشاء مدرسة متوسطة لكل (١٠٠٠٠) نسمة من السكان

خريطة (١)

منطقة الدراسة في محافظة البصرة



المصدر : جمهرية العراق ، وزارة البلديات والأشغال العامة ، المديرية العامة للتخطيط العمراني في محافظة البصرة ، مقياس ١/١٠٠٠٠ ، لسنة ٢٠٠٩ .

يظهر أن العجز الذي كان فيها في تلك السنة بلغ (٨) مدرسة في حين يشير ما موجود منها كواقع حال الى (١٥) مدرسة فقط [٢] ، بينما بلغ العجز في المدارس الأعدادية والمهنية ورياض الاطفال حسب المعيار المحلي (٧ ، ٢٢ ، ٢١) على التوالي [٣] .

جدول (١)

نمو السكان وعدد المدارس في قضاء الهارثة للأعوام (٢٠٠٤ – ٢٠٢٢)

ت	السنة	عدد السكان / ألف	مساحة القضاء	مدرسة أبتدائية	مدرسة متوسطة	مدرسة أعدادية	مدرسة مهنية	روضة أطفال	المجموع
١	٢٠٠٤	٢٣٠٥٢١	٢٩٠٣كم٢	٧٩	١٥	١٦	١	٢	١١٣
٢	٢٠١٠	٢٤٣٤١٥	٢٩٠٣كم٢	٧٩	١٥	١٩	١	٢	١١٦
٣	٢٠١٦	٢٥٧٣٣٤	٢٩٠٣كم٢	٨٢	١٨	٢٠	١	٣	١٢٤
٤	٢٠٢٢	٢٧٠٥٣١	٢٩٠٣كم٢	٨٤	١٩	٢١	١	٣	١٢٨

المصدر : عمل الباحث بالأعتماد على بيانات قسم تربية قضاء الهارثة ، لسنة ٢٠٢٢ ، بيانات غير منشورة .

٢- توزيع السكان والمدارس وكفاءتها عام (٢٠١٠)

يشير واقع حال نمو السكان في عام (٢٠١٠) الذي أرتفع ليصل الى (٢٤٣٤١٥) نسمة الى زيادة العجز بالمدارس الأبتدائية الى (١٨) مدرسة والمدارس المتوسطة الى (٩) مدرسة والمدارس الأعدادية الى (٥) مدرسة ، والمدارس المهنية ورياض الاطفال(٢٣ ، ٤٧) على التوالي .

توزيع السكان والمدارس وكفاءتها عام (٢٠١٦)

وصل عدد سكان القضاء في عام (٢٠١٦) الى (٢٥٧٣٣٤) نسمة ، ومن خلال الجدول نفسه ووفقا للمعايير السابقة نلاحظ أستمرار العجز في عدد المدارس بمراحله المختلفة لسنة

(٢٠١٦) حيث بلغ (٢٠) مدرسة للمرحلة الابتدائية و(٨) مدرسة للمرحلة المتوسطة و(٦) مدرسة للمرحلة الأعدادية و(٢٥) مدرسة مهنية بينما وصل العجز في مرحلة الروضة الى (٢٢) روضة .

٤- توزيع السكان والمدارس وكفاءتها لعام (٢٠٢٢)

أستمر العجز في عدد المدارس عام (٢٠٢٢) بعد أن بلغ عدد السكان (٢٧٠٥٣١) نسمة بتوافر(١٢٨) مدرسة فقط للمراحل الدراسية المختلفة في القضاء ليصل العجز فيها الى (٢٦) مدرسة أبتدائية و(٨) مدرسة متوسطة و(٦) مدرسة أعدادية و(٢٦ ، ٥١) مدرسة مهنية وروضة اطفال على التوالي ، إن سوء الأدارة الحكومية وعدم تنفيذ المخططات التنموية بصورة عامة لاسيما للخدمات التعليمية التي تعد من أهم مفاصل تطور الشعوب أحد الأسباب المهمة لهذا العجز الكبير في تطور المؤسسات التربوية عدديا والذي أثر بدوره بشكل مؤكد وواضح على نوعية الخدمة المقدمة للسكان نظرا للزخم المتزايد على المدارس بمراحلها المختلفة بفعل الزيادات السكانية المضطردة وعدم مواكبتها بزيادة عدد المؤسسات التعليمية كما ونوعا ، كما ساهم قلة الأستقرار السياسي في عدم أستثمار الميزانيات المخصصة لقطاع التعليم بالشكل الأمثل على مستوى العراق بشكل عام ومنها منطقة الدراسة ، فضلا عن ذلك قلة أعطاء دور كبير للكوادر المتخصصة في مجال التخطيط والتنفيذ في مجال التعليم بأنواعه المختلفة .

ملائمة التوزيع المكاني لمدارس القضاء لعام (٢٠٢٢)

تمثل المساحة التي يتركز فيها سكان قضاء الهارثة وتحدث فيها مختلف الفعاليات واستخدامات الارض حوالي ثلث المساحة من مجموع مساحة القضاء ، اذ يحتوي القضاء على الكثير من المناطق والمقاطعات الفارغة ذات التركز السكاني القليل لاسيما بأتجاه الغرب منه ، اذ نلاحظ تركز

السكان بالقرب من مناطق الانهار لاسيما نهري دجلة والفرات وشط العرب وبروز نمط الأستيطان الخطي مع أمتداد مجاري المياه التي أصبحت من عوامل الجذب الواضحه في هذا الشأن لاسيما بعد تجفيف الاهوار وقلة المياه فيها ، كما أن لخطوط الطرق التي تربط بين المدن والأراضي الزراعية الخصبة دورا في تركز السكان فضلا عن العامل الأداري ودوره كعامل جذب للأستقرار قرب المدن ، ويشير الجدول رقم (٢) الذي يوضح عدد السكان في كل منها أعتمادا على أحصاءات المختار(الشخص المسؤول عن المنطقة) أو إعتمادا على التقديرات السكانية لعدم وجود أحصائيات حكومية منظمة) وكذلك معرفة عدد المدارس فيها من خلال بيانات قسم تربية الهارثة يتضح بان هناك تباينا بين الثقل السكاني فيها وبين عدد المدارس بمراحلها المختلفة الموجودة فيها فعلا مما يؤشر في البعض منها عجزا واضحا ، ولمعرفة توزيع المدارس ومقدار العجز فيها على مستوى بعض مناطق القضاء وكفاءة موقع المدرسة بالنسبة للطرق الرئيسة والمناطق المحيطة بها يمكن أن نقتصر على دراسة معيارين أساسيين فقط يقع تأثيرهما خارج حدود المدرسة وهما الثقل السكاني وسهولة الوصول دون الخوض بالمعايير الاخرى في داخل المدرسة وتفاصيلها ، كما سنقتصر هنا على دراسة بعض مناطق القضاء وعلى النحو الآتي :

أ- معيار الثقل السكاني

١- مركز القضاء

يبلغ عدد السكان حسب الجدول رقم (٣) في مركز القضاء (٤٢٦٢١) نسمة ومن المفترض وحسب المعيار المحلي أن يكون عدد المدارس الابتدائية فيها (١٧) مدرسة أبتدائية بينما يشير الجدول الى (٩) مدارس فقط مما يؤكد وجود عجز بلغ (٨) مدرسة ، وعلى العكس من ذلك يشير الجدول نفسه الى أكتفاء القضاء في عدد المدارس المتوسطة إذ سجل وجود (٨) مدرسة بينما يحتاج مركز

القضاء الى (٤) مدارس أبتدائية وهو مؤشر ايجابي سينعكس على فعالية التعليم من خلال تحقيق العدد المناسب للطلاب داخل الصف إذا ما تم توزيع هذه المدارس بالشكل المطلوب مراعيا حجم السكان في كل منطقة ، كما يشير نفس الجدول إلى عدم وجود عجز في المدارس الاعدادية بعد أن سجل (٦) مدرسة بزيادة مدرستين عن العدد المطلوب وهو عدد كافي يستطيع إستيعاب أعداد الطلبة من داخل منطقة مركز القضاء فقط وهو مالم يتحقق بالفعل نتيجة لقبول الطلبة من مناطق تقع خارج المركز او من اطراف القضاء وهذه أحد المعضلات التي يعاني منها التعليم بصورة عامة لذلك لجأ أصحاب القرار الى تقييد القبول في المدارس إلا ضمن حدود المنطقة الجغرافية التي تتواجد فيها المدرس بما يسمى بأقليم

جدول (٢)

عدد سكان ومدارس بعض مناطق قضاء الهارثة

ت	أسم المنطقة	عدد السكان	عدد المدارس				
			أبتدائية	متوسطة	أعدادية	مهنية	روضة
١	مركز القضاء	٤٢٦٢١	٩	٨	٦		٢
٢	الماجدية	٧١٨١	٦	٢		١	
٣	اللطيف	٨٤٦٥	٦	٣			
٤	حي الطليعة	٥٧٥٠	٣	٢	١		
٥	أبو حلوه	٩٦٠٠	٣	٢			
٦	العسافية	١٥٠٠	٣	٣	١		
٧	حمرينان	٦٣٠٨	٣	٢			
٨	حي الأنتصار	٤٧٠٠	٢	١			

٩	أهوار حرير	١٨٣٨	٢	١			
١٠	حي الرسالة	٤١٠٥	٣	٢			
١١	الخيط	٤٥٥٤	٢	١			
١٢	حي الشهداء	١٥٠٠	٣	٢			
١٣	الدواي	١١٢٣	٢				

المصدر : عمل الباحث بالأعتماد على بيانات قسم تربية قضاء الهارثة ، لسنة ٢٠٢٠ ، بيانات غير منشورة .

التاثير للمرحلة الدراسية المعنية ، أما توافر أعداد المدارس المهنية ورياض الاطفال فأنه يتبين من خلال الجدول بانها تعاني من عجز مستمر كما في السنوات الماضية إذ لم يكن هناك توافق وتكامل بين عدد السكان وبين عدد هذه المدارس .

جدول (٣)

العجز في عدد المدارس في بعض مناطق قضاء الهارثة

ت	المنطقة	عدد السكان	عدد المدارس	الأبتدائية		المتوسطة		الأعدادية		المهنية		الروضة	
				موجود	عجز	موجود	عجز	موجود	عجز	موجود	عجز	موجود	عجز
١	مركز القضاء	٤٢٦٢١	٢٥	٩	٨	٨		٦				٢	
٢	الماجدية	٧١٨١	٩	٦		٢			١	١			
٣	اللطيف	٨٤٦٥	٩	٦		٣			١				
٤	حي الطليعة	٥٧٥٠	٦	٣		٢		١					
٥	أبو حلوة	٩٦٠٠	٥	٢	٢	٢			١		١		
٦	العسافية	١٥٠٠	٧	٤		٣							
٧	حمرينان	٦٣٠٨	٥	٣		٢							

٨	حي الانتصار	٤٧٠٠	٣	٢		١							
٩	أهوارحرير	١٨٨٣	٣	٢		١							
١٠	حي الرسالة	٤١٠٥	٥	٣		٢							
١١	الخيط	٤٥٥٥	٣	٢		١							
١٢	حي الشهداء	١٥٠٠	٥	٣		٢							
١٣	الدواي	١١٢٣	٢	٢									

المصدر : عمل الباحث بالأعتماد على بيانات قسم تربية قضاء الهارثة ، لسنة ٢٠٢٠ ، بيانات غير منشورة .

٢– منطقة اللطيف

يبلغ عدد السكان في منطقة اللطيف (٨٤٦٥) نسمة كما يشير الجدول الى توافر (٦) مدرسة أبتدائية في حين إن الحاجة الفعلية للمنطقة هي (٤) مدارس وهو عدد يحقق المعايير المحلية لوجود هذا النوع من المؤسسات التربوية حسب الحجم السكاني المذكور ، كما إن المعيار العددي المحلي المناسب لوجود المدارس المتوسطة يعطي مؤشراً إيجابياً بزيادة عدد المدارس عن الحد المطلوب إذ يتواجد في المنطقة (٣) مدرسة متوسطة في حين إن الحاجة الفعلية هي مدرسة واحدة فقط أو مدرستان عند الفصل بين الاناث والذكور، بينما يظهر العجزبشكل واضح على مستوى المدارس المهنية ورياض الأطفال مقارنة بعدد السكان وعدم تحقيق المعايير المطلوبة لذلك إذ تحتاج المنطقة الى توافر (١ ، ٢) مدرسة مهنية وروضة على التوالي ولكن على الرغم من ذلك نلاحظ وجود أكتضاظ للتلاميذ والطلاب داخل الصفوف وهو ما يؤكد ما ذكرناه سابقاً حول عدم الأكتفاء بقبول التلاميذ من المنطقة نفسها فقط بل من مناطق أخرى ربما لا تتواجد فيها هذه المراحل الدراسية أو يرجع ذلك لسوء تقدير عدد السكان في مختلف

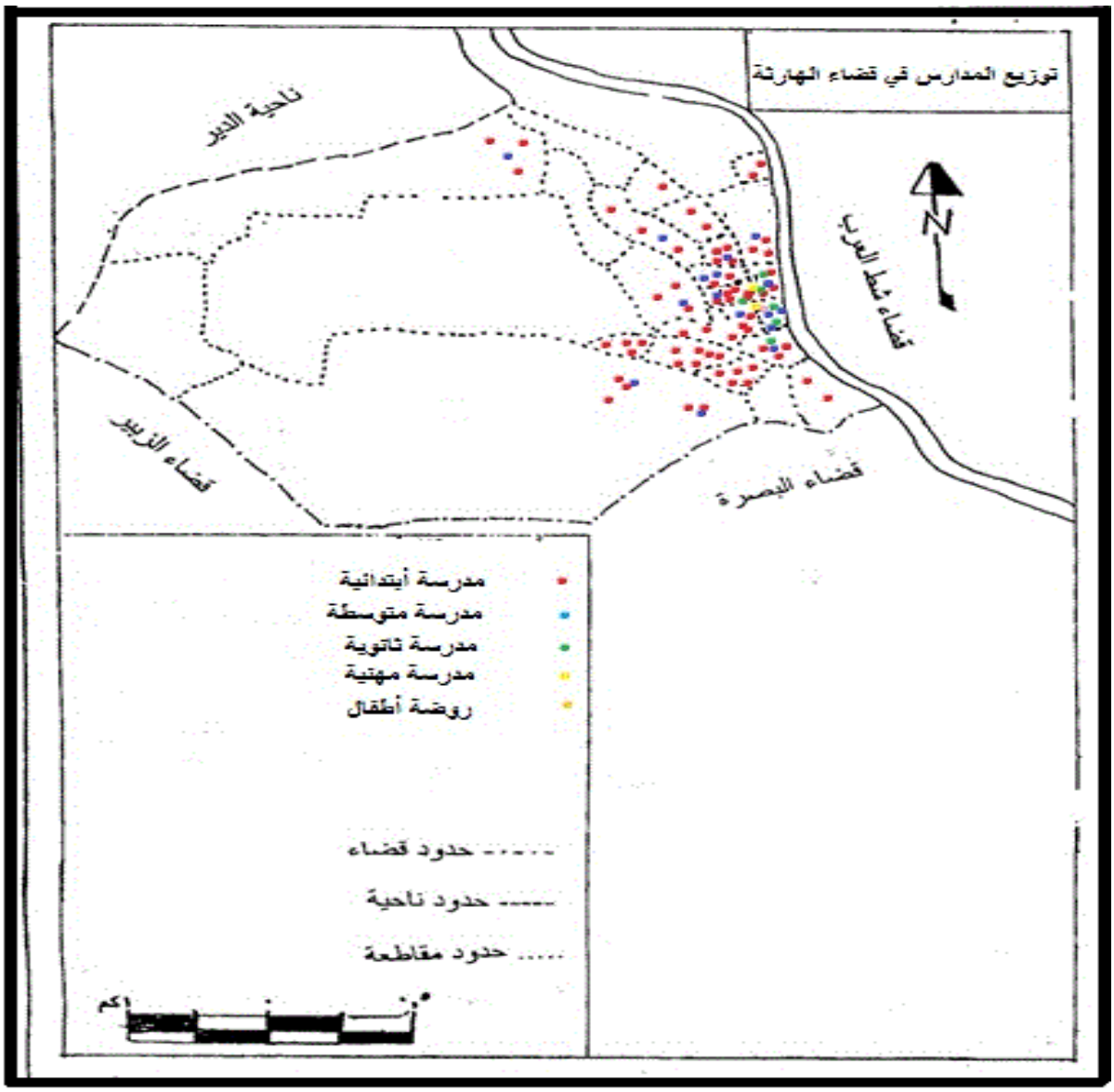
المناطق لاسيما بعد تجفيف الاهوار ونزوح عدد من سكانها الى مختلف المناطق مما شكل عبأ كبيراً على الخدمات فيها .

٣- منطقة حمرينان

يشير الجدول السابق إن عدد السكان في منطقة حمرينان بلغ (٦٣٠٨) نسمة كما يشير الى توافر (٣) مدرسة أبتدائية مما يحقق الحاجة الفعلية للمنطقة من هذه المدارس وهو عدد يحقق المعايير المحلية لوجود هذا النوع من المؤسسات التربوية حسب الحجم السكاني المذكور ، كما إن المعيار العددي المحلي المناسب لوجود المدارس المتوسطة يعطي مؤشراً إيجابياً بزيادة عدد المدارس عن الحد المطلوب إذ يتواجد في المنطقة (٢) مدرسة متوسطة في حين إن الحاجة الفعلية هي مدرسة واحدة فقط أو مدرستان عند الفصل بين الاناث والذكور، بينما يظهر العجز بشكل واضح على مستوى المدارس المهنية ورياض الأطفال مقارنة بعدد السكان وعدم تحقيق المعايير المطلوبة لذلك إذ تحتاج المنطقة الى توافر (١ ، ٢) مدرسة مهنية وروضة على التوالي .

خريطة (٣)

التوزيع الجغرافي للمدارس في قضاء الهارثة



المصدر: عمل اباحث أعتمادا على– الهيئة العامة للمساحة، خريطة فهرست مقاطعات البصرة – الهارثة ، بغداد ، ٢٠١٨

٤– حي الرسالة

يبلغ عدد سكان هذه المنطقة (٤١٠٥) نسمة حسب التقديرات لعام (٢٠٢٢) ، في حين يبلغ عدد المدارس الأبتدائية فيها (٢) مدرسة وهو مؤشر أيجابي يحقق المعيار المحلي لهذا النوع من المراحل

الدراسية والذي ينطبق كذلك على عدد المدارس المتوسطة والذي بلغ (٢) مدرسة الذي يحقق المعيار المحلي بل يزيد على ذلك ومن الممكن أن يستوعب أعداد أكثر من الطلاب ، بينما يشير الجدول الى عجز في وجود روضة في منطقة حي الرسالة مما يؤكد ضرورة وجود هذه المؤسسة الصغيرة فيها .

٥- منطقة الخيط

يبلغ عدد السكان في هذه المنطقة (٤٥٥٥) نسمة ، وعند تطبيق المعيار المحلي المطلوب لوجود المدرسة الأبتدائية نلاحظ توافر (٢) مدرسة في المنطقة وهو عدد يؤشر الى حالة إيجابية ممكن أن يساهم في رفع مستوى التعليم ، كذلك يشير الجدول السابق الى توافر (١) مدرسة متوسطة مما يحقق المعيار المحلي بشكل أيجابي في حين تحتاج هذه المنطقة الى إنشاء روضة أطفال فيها .

نمط توزيع المؤسسات التعليمية وعلاقته بحجم السكان

أن دراسة توزيع ونمط أي ظاهرة يرتبط بعوامل متعددة تساهم في تركزها في منطقة معينة او الأبتعاد عن ذلك التركز ، وهناك عدة وسائل يتبعها الباحثون للوصول الى معرفة أسباب ذلك التوزيع والعوامل المؤثرة فيه لا سيما الطرق الآلية منها ، ومن المفترض بأن هناك ثلاثة أنماط رئيسة لدراسة توزيع أي ظاهرة جغرافية وهي النمط المتجمع والنمط الخطي والنمط المبعثر ، وفي دراستنا هذه يشكل الثقل السكاني سببا رئيساً في توقيع نوعية الانماط الموجودة في القضاء فضلاً عن عوامل أخرى ساهمت في ذلك ، ولمعرفة نوعية نمط توزيع المدرس في قضاء الهارثة يمكن تصنيفها على النحو الآتي :

١- نمط التوزيع المكاني للمدارس الابتدائية

يتبين من خلال خريطة (٣) التي تتعلق بتوزيع المدارس على مستوى القضاء إن النمط المتجمع هو الأبرز في مركز القضاء ويعود ذلك لعدة أسباب أبرزها التركز السكاني فيه قياساً بباقي المناطق

لاسيما أن حوالي ثلثي مناطق القضاء اما قليلة السكان او فارغة منهم ، كذلك صفته الأدارية كمركز حضري للقضاء وقلة عدد السكان المطلوب كمعيار محلي لإنشاء مدرسة أبتدائية وهو (٥٠٠٠) نسمة زاد من اعداد المدارس في المنطقة فضلاً عن ذلك تحقق سهولة الوصول بشكل جيد لوجود الطرق والخدمات وعوامل الجذب الأخرى ، كما يعود ذلك أيضاً لتعدد المدارس في البناية الواحدة نظراً لقلة البنايات المدرسية وهو سبب ينطبق على أغلب مناطق القضاء ، وبسبب قلة السكان مع الأبتعاد عن مركز القضاء يقل نمط التوزيع الجغرافي للمؤسسات التعليمية بشكل أقل إلا أن كثرة عدد المدارس في البناية الواحدة يبقى عامل أساسي في ترسيخ هذا النوع من أنماط التوزيع ريثما تقوم السلطات المعنية ببناء عدد أكبر من المدارس ، أما في المناطق البعيدة من مركز القضاء فيسود النمط المبعثر في التوزيع بسبب تباين عدد السكان وتوزيعهم .

٢- نمط التوزيع المكاني لمدارس المتوسطة

يتميز نمط توزيع المدارس المتوسطة بكونه متجمعاً في مركز القضاء ، لأرتباطة بالعامل الرئيسي لتوزيع المؤسسات التعليمية وهو عدد السكان الموجود في كل منطقة ، بينما يكون نمط التوزيع مبعثراً في المناطق الأخرى ويساهم في ذلك النمط من التوزيع قلتها والعجز العددي فيها ، إذ من المفترض أن تكون هناك مدرسة متوسطة لكل أربع مدارس أبتدائية إلا أن ذلك لم يتحقق على أرض الواقع .

- نمط التوزيع المكاني للمدارس الاعدادية

يمكن التأكيد على أن نمط التوزيع المكاني للمدارس المتوسطة ينطبق على نمط توزيع المدارس الاعدادية وهو النمط المتجمع وتركز الموجود منها في مركز القضاء على الرغم من قلة عددها

، أما في المناطق الأخرى يسود النمط المبعثر فيها بسبب قلة هذا النوع من المؤسسات التعليمية الذي يتطلب عدد مناسب من السكان .

ب– معيار سهولة الوصول للمدرسة والقرب من طرق النقل

تؤثر طرق النقل دورا كبيرا في العلاقات بين النشاطات المختلفة أعتمادا على عامل الزمن وكلفة الوصول وهو ما يعتمد علية السكان بكل نشاطاتهم [٤] ، ومن العوامل المهمة المفترض مراعاتها لدى المخطط للخدمات بصورة عامة هي توفر عناصر الصحة والامان لا سيما بالنسبة الخدمات التعليمية لتعاملها مع فئات عمرية مختلفة ومنها أعمار الطفولة بشكل خاص سواء على مستوى رياض الأطفال أو المدارس الأبتدائية وضرورة مراعاتهم من خلال إبعادهم من مخاطر الطرق وتسهيل وصولهم للمدرسة ، ويفضل إبتعاد المدارس عن الطرق الرئيسة وان تكون قريبة من الطرق الفرعية لتحقيق ميزة سهولة الوصول لطرق المواصلات والوصول للمدرسة فضلاً عن المحافظة على حياة التلميذ أو الطالب من مخاطر الطرق منجهة والأبتعاد عن الضوضاء والاصوات العالية التي تصدر من المركبات في الشارع والتي تعيق من سير العملية التعليمية بشكلها الصحيح ، كما يحدد المختصون مكان المدرسة بما يتعلق بالمسافة المعيارية التي يجب ان يقطعها التلميذ من البيت الى المدرسة إذ ذكر كلانس بيري بأن هذه المسافة ينبغي أن لا تزيد عن (٥٠٠) متر من البيت الى المدرسة للمدارس الابتدائية وعن (١٠٠٠) متر كمسافة فاصلة بين سكن الطالب والمدرسة المتوسطة [٥] ، ومن خلال الجدول (٤) يتضح صعوبة تحقيق هذه المعايير على منطقة الدراسة للعجز الواضح في عدد المدارس فيها بالنسبة للمراحل الدراسية فضلاًعن تركز السكان في مناطق محددة وقلته في أغلب مساحات القضاء مما يضطر الطلاب لاسيما في المراحل الدراسية المتوسطة والاعدادية والمهنية الى

قطع مسافات طويلة للوصول الى مدارسهم ، بينما تقع أغلب المدارس الأبتدائية داخل الأحياء السكنية ومع ذلك فان أغلب المسافات التي يقطعها التلاميذ تزيد عن المعيار المحدد وهو (٥٠٠) متر[٦] ، إلا في حالات قليلة عندما تكون المدرسة مجاورة لبيت التلميذ ، ولذلك لابد أن يأخذ المخططون ذلك بنظر الأعتبار ووضع المدرسة في وسط الحي السكني والتأكيد على منع التجاوز على هذه المناطق المخصصة للخدمات التعليمية وهي مسؤلية مشتركة بين الدولة والأهالي .

جدول (٤)

موقع بعض المدارس وسهولة الوصول بالنسبة للشوارع الرئيسة لقضاء الهارثة

ت	أسم المنطقة	أسم المدرسة	الموقع بالنسبة للطرق	ت	أسم المنطقة	أسم المدرسة	الموقع بالنسبة للطرق
١	مركز القضاء	كرمة علي الأبتدائية	رئيسي	٦	العسافية	المختار الأبتدائية	رئيسي
		متوسطة الشباب	فرعي			متوسطة البيارق	رئيسي
		أعدادية الهارثة بنين	فرعي			ثانوية شهداء الحشد	رئيسي
٢	الماجدية	أنوار الهدى الأبتدائية	فرعي	٧	حمرينان	وليد الكعبة الابتدائية	فرعي
		الأخاء الأبتدائية	فرعي			الشهامة الابتدائية	رئيسي
		صناعية					

		الهارثة	رئيسي			متوسطة الطموح للبنات	فرعي
٣	اللطيف	عقيل حسن المالكي	فرعي	٨	حي الأنتصار	الأنتصار الأبتدائية للبنات	فرعي
		هاجر الأبتدائية	فرعي			جابر الأنصاري الابتدائية	فرعي
		متوسطة التأميم المسائية	فرعي			شاكر صيهود الأبتدائية	فرعي
٤	حي الطليعة	المدثر الأبتدائية	فرعي	٩	الطاقة	سيف الكرار الأبتدائية	فرعي
		متوسطة الطليعة للبنات	فرعي			متوسطة الأرادة للبنين	فرعي
		المثابرة المختلطة	فرعي			أعدادية فتى الأسلام للبنين	فرعي
٥	أبوحلوة	اليرموك الأبتدائية	فرعي	١٠	حي الرسالة	المثنى الأبتدائية للبنين	فرعي
		الأنبار المختلطة	فرعي			يافا الأبتدائية للبنات	فرعي
		الياقوت الابتدائية	فرعي			ثانوية شجرة طوبى للبنات	فرعي

المصدر :عمل الباحث والدراسة الميدانية .

التوزيع المكاني للمدارس وعلاقته بتسرب الطلبة

يترك موقع المدرسة أثراً يعتد به كأحد العوامل المهمة التي تساهم في أستمرارية الطالب في مواصلة دراسته أو تسربه من المدرسة وذلك لتعلق الأمر بعدة نقاط منها :

١– سهولة الوصول وعلاقته بطرق النقل

يشكل عامل النقل دوراً بارزاً بكل مفاصل الحياة العصرية ولاشك أن التعليم وما يتطلبه من التنقل من منطقة لاخرى يمثل جزء مهم منها ، ومن خلال دراسة تباعد المؤسسات التربوية في القضاء وعدم رصانة توزيعها وفق الحاجة والمعايير المطلوبة تبين أن هناك سلبيات كثيرة ظهرت من جراء ذلك يمكن أن تؤثر في كفاءة التعليم بل من المكن ان تساهم في الحد منه والقضاء عليه في تلك المناطق لاسيما لفئات معينة من المجتمع ، إذ تبين ومن خلال المقابلات الشخصية مع بعض العوائل لاسيما في أطراف القضاء والمناطق القريبة من الاهوار صعوبة ألتحاق عدد من أبناء العوائل في المدارس لاسيما المراحل الدراسية المتقدمة كالمدارس الأعدادية والمهنية ومن خلال ذلك تبين أيضاً أن الفئة الأكثر تضرراً من ذلك هم الأناث لبعد المسافة وصعوبة النقل وتأخره لأوقات متأخرة من النهار وخوف العوائل على بناتهم من مخاطر الطريق ، وبشكل أقل يتخلف الذكور من الألتحاق بتلك المدارس للأسباب ذاتها ، ومن المؤسف عدم وجود بيانات واحصاءات توثق ذلك عندما طلبناها من الجهات المسؤلة في فرع تربية قضاء الهارثة والأكتفاء بتوجيهنا لمدراء المدارس ولكن تم الاعتماد على المقابلات الشخصية لأولياء أمور بعض العوائل في أطراف القضاء كمنطقة (الخيط واهوار المسحب وحرير) فضلا عن المقابلات مع بعض مدراء المدارس ، وجدير بالذكر أن بعض أبناء العوائل يترك الدراسة بعد المباشرة بالمدرس والتأكد من عدم القدرة على مواصلة الدراسة لاسيما في فصل الشتاء وهذا ما أكده مدراء المدارس حول هذا الأمر.

٢– العامل الأقتصادي

وهو من الأسباب المهمة التي تواجه المجتمعات المحدودة الدخل بصورة عامه لاسيما في عملية الانتقال المتكرر للدراسة او العمل من مناطق الأطراف الى المناطق الحضرية التي غالبا ما تتركز فيها المؤسسات التعليمية ذات المراحل المتقدمة كالمدارس الأعدادية والمهنية لأنها تضيف تكاليف أخرى تزيد من معاناة بعض العوائل بغياب دعم الدولة والمؤسسات التعليمية ، وقد أزدادت معاناة سكان هذه المناطق بعد تجفيف الاهواروصعوبة ممارسة المهن المتعلقه به مما أضطر البعض من هذه العوائل للأنتقال الى المناطق القريبة من مركز القضاء ، أما المدارس الأبتدائية فتكاد تنتشر في أغلب المناطق إذ لا يضطر التلاميذ الى مغادرة مناطقهم في أطراف القضاء أو من الاهوار إلا نادراً .

٣– جنس المدرسة

يساهم جنس المدرسة إن كان للطلبة الذكور أو الأناث أو التعليم المختلط في مواصلة الطالب للدراسة أو عدم الألتحاق بها او التسرب منها لا سيما بالنسبة للمدارس المختلطة ، إذ لازال البعض من العوائل وحسب العادات الموروثة لا يسمحون لأبناهم الأناث بالألتحاق بهذه المدارس لا سيما بمناطق الأطراق والمناطق البعيدة عن مركز القضاء وهو سب يساند ويعاضد السبب الأول وهو خوف الأهالي من أنتقال أولادهم لمسافات بعيده والرجوع في وقت متأخر، وحيثما تتوافر مدارس للأناث يقل هذا السبب حدة والسماح لهم بمواصلة الدراسة ، وكلما أتجهنا نحو مركز القاء تنخفض أسباب الممانعة لاولياء الأمور في ذلك الشأن ومما ساعد على أنتشار هذه الظاهرة سوء توزيع المدارس حسب الجنس أوجود المدارس المختلطة التي تشكل عائق أمام بعض أولياء الأمور .

٤– نوعية المؤسسة التعليمية

إن توافر المؤسسات التعليمية ذات التخصص العلمي الخاص ذات أهمية قصوى لا سيما للشباب والشابات الذي يمتلك مواهب خاصة أو رغبات علمية يتطلع لتطويرها ومواصلة الدراسة فيها او لكسب مهنة معينة يستطيع من خلالها أن يبني حياته المستقبلية ، ومن هذه المؤسسات المهنية (الاعداديات الصناعية والتجارية والزراعية وغيرها) ولكلا الجنسين بما يتلائم مع رغبة الطالب ، ومن الملاحظ إن منطقة الدراسة تفتقر الى هذا النوع من المؤسسات التعليمية بشكل ملموس ، إذ لاتوجد في قضاء الهارثة سوى أعدادية صناعة الهارثة التي لا تكفي لأستيعاب الحجم السكاني الكبير للقضاء فلايمكن لهذه المؤسسة الوحيدة أن تستوعب الأعداد الكبيرة للطلبة فضلا عن ذلك فهي احادية الجنس إذ تستقبل الذكور فقط ، أما المؤسسات التعليمية الأخرى كالتجارية والزراعية وغيرها فهي غير موجودة نهائياً .

نتائج البحث

١– ضعف تطبيق المعايير المحلية في توزيع المدارس مما اوجد تركزها في مناطق دون الأخرى .

٢– قلة المدارس المهنية بمختلف الأختصاصات بصورة عامة في القضاء .

٣– وجود فائض من المدارس الأبتدائية والمتوسطة في مركز القضاء وعجز ببعض المناطق أخرى

٤– قلة وجود رياض الاطفال عامة وظهور عجز فيها على مستوى القضاء .

٥– الدوام بين المدارس في بناية واحدة خالف المعايير المحلية في التوزيع وساهم وصعوبة وصول الطلبة لمدارسهم .

التوصيات

١– إنشاء بنايات جديدة وفك الأرتباط بين مختلف المدارس في الدوام ببناية واحدة .

٢– توزيع المدارس بما يتناسب مع حاجة المناطق وفق عدد السكان الموجودة فيها .

٣– إنشاء قاعدة بيانات مرجعية موحدة حول عدد السكان والمؤسسات التعليمية لأختلافها بين دائرة وأخرى وحسب تقديرات كل منها .

الهوامش

١– جمهورية العراق،هيئة التخطيط الاقليمي، أسس ومعايير مباني الخدمات العامة ، ١٩٧٧، ص٣٧ .

٢– المصدر نفسه ، ص٤ .

٣– جمهورية العراق ، وزارة التخطيط ، هيئة التخطيط العمراني ، إعداد وتنفيذ التصاميم الأساسية للمدن ، دراسة رقم ٧١ ،١٩٨٣ ، ص٣٣ .

٤– كامل كاظم بشير الكناني ، الموقع الصناعي وسياسات التنمية المكانية ، مطبعة جامعة بغداد ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٥ ، ص١٥ .

٥– محمد سعيد غلاب ويسري الجوهري ، جغرافية الحضر ، دراسة في تطور الحضر ومناهج البحث فيه ، منشأة المعارف ، الأسكندرية ، دون سنة طبع ، ص١٠٤ .

٦– جمهورية العراق ، وزارة التربية ، قسم تربية الهارثة ، بيانات غير منشورة ، سنة ٢٠٢٢ .

المصادر

١– الكناني ، كامل كاظم بشير، الموقع الصناعي وسياسات التنمية المكانية ، مطبعة جامعة بغداد ، ٢٠٠٥ .

٢– جمهورية العراق ، هيئة التخطيط الاقليمي ، أسس ومعايير مباني الخدمات العامة ، ١٩٧٧ .

٣– جمهورية العراق ، وزارة التخطيط ، هيئة التخطيط العمراني ، إعداد وتنفيذ التصاميم الأساسية للمدن ، دراسة رقم ٧١ ، ١٩٨٣ .

٤– جمهورية العراق ، وزارة التربية ، قسم تربية الهارثة ، بيانات غير منشورة ، سنة ٢٠٢٢ .

٥– غلاب ، محمد سعيد ، ويسري الجوهري ، جغرافية الحضر ، دراسة في تطور الحضر ومناهج البحث فيه ، منشأة

المعارف ، الأسكندرية ، دون سنة طبع .

المقابلات الشخصية

١- مقابلة مع معاون مدير قسم تربية قضاء الهارثة بتأريخ ٢٤ /٣ /٢٠٢٢ .

٢- مقابلات مع بعض أولياء أمور الطلاب في منطقة الخيط رفضوا ذكر أسمائهم وبأوقات مختلفة .

٣- مقابلة مع الأستاذ مؤيد سدخان مدير مدرسة المتفوقين في قضاء الهارثة بتأريخ ١٥/ ٣/ ٢٠٢٢ .

القيادة التربوية المدرسية بين استراتيجية الاختيار وآلية الاختبار

الغرض من البحث (الترقية العلمية)

المدرس الدكتور جمعة مبارك عزيز / المديرية العامة لتربية البصرة

قسم تربية الزبير

المستخلص:

يهدف البحث الى اختيار معايير واضحة وشفافة ومعلنة لاختيار الادارات المدرسية لما لها من دور فاعل في رسم الخارطة التربوية في العراق، إذ تعاني عملية الاختيار من عشوائية مفرطة وعدم تبني سياسة واضحة ورصينة تناسب الدور الريادي لمثل هذه المهمة.

لقد استقرأ الباحث من خلال ممارسته الفعلية على مدى اكثر من ١٥ سنة في العمل الإداري التربوي هذه المشكلة واستبان بعض الإدارات المدرسية التي جاءت ردودهم مؤيده وبقوة تبني منهجية واضحة وعدم الركون الى العلاقات او المحسوبية وغيرها في اختيار القيادات التربوية.

وبناءً عليه وبعد دراسة لتجارب دولية لدول عربية قطعت شوطاً في هذا المضمار توصل البحث الى اعداد لائحة من المعايير التي يمكن ان تشكل قائمة معتبرة في انتخاب الاصلح من بين عدة شخوص.

وبناءً على ما تقدم أوصى البحث باعتماد تلك المعايير كمنهجية يمكن ان تشكل خطوة بالاتجاه الصحيح نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في العمل المؤسساتي سيما الميدان التربوي.

Abstract:

The research aims to choose clear, transparent and publicized criteria for selecting school administrations because of their active role in drawing the educational map in Iraq, as the selection process suffers from excessive

randomness and the failure to adopt a clear and sober policy that suits the pioneering role of such a task.

Through his actual practice for more than 15 years in educational administrative workers, the researcher extrapolated this problem and identified some school administrations whose responses were strongly supported by adopting a clear methodology and not relying on relationships or favoritism and others in choosing educational leaders.

Accordingly, and after studying the international experiences of Arab countries, which have gone a long way in this regard, the research reached the preparation of a list of criteria that could constitute a significant list in electing the fittest among several persons.

Based on the foregoing, the research recommended the adoption of these standards as a methodology that could constitute a step in the right direction towards the application of total quality standards in institutional work, especially in the educational field.

المقدمة :

مع بداية الألفية الثالثة، بدأت كثير من الأمم الجادة مراجعة حياتها حيث قامت بوقفة مع ذاتها، تراجع أعمالها وتقوم أداءها، وتحلل نقاط القوة والضعف فيها، وتحدد فرص التطوير وخياراته، لتعمل على تعزيز الإيجابيات وتلافي السلبيات، وهذا شأن الأمم الحية التي تريد أن يكون لها مكاناً على خارطة الحضارة الإنسانية. وهذا ما يفسر اهتمام كثير من دول العالم بمراجعة أنظمتها التربوية والتعليمية مراجعة جذرية بشكل مستمر للاطمئنان على قدراتها على إعداد الأجيال لمجتمع القرن الحادي والعشرين (١)

و في ظل التحديات التي تواجه بناء المجتمع بناءً يوافق تطلعاتنا كأمة امتدت جذورها عبر التاريخ تحمل القيم الانسانية المنبثقة من ديننا الاسلامي الحنيف وقيمنا العربية الاصيلة تتحمل المؤسسة التربوية ذلك العبء الثقيل ومن هنا تتطلب الامر اختيار القادة التربويين وفق أسس علمية وعملية تتماشى

مع متطلبات المرحلة التي تعاني من ارهاصات البيئة المحلية للمؤسسة التربوية مع التخبط الواضح في إدارة الملف التربوي في العراق ومن جملته هو أسلوب انتخاب المدراء للمؤسسات التربوية و آلية تأهيلهم للقيام بمهامهم الكبيرة .

وإذا كانت التربية في مفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير ولها من الآثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح والتقدم في أي دولة من الدول، فإن نتائج هذه العملية منوطة إلى حد كبير بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها على أساس أن النجاح في أي عمل أو تنظيم يعتمد على الطريقة أو الأسلوب المعمول به في تلك الأعمال أو التنظيمات، وقدرة تلك التنظيمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (٢)

ومن هنا جاءت فكرة البحث لتسلط الضوء على محاورة عدة أهمها:

- مفهوم القيادة واهميتها
- الية الاختيار والتحديات التي تواجهه
- الهيكلية التنظيمية المقترحة لاختيار واختبار القيادات التربوية
- المعيار الأول: الأخلاق
- المعيار الثاني: المهارات الأساسيّة والتربويّة
- المعيار الثالث: الخبرة في العمل
- المعيار الرابع: الخصائص والسّمات الشّخصيّة
- المعيار الخامس: طرائق الاختيار
- المعيار السادس: الكفايات
- التوصيات والمقترحات.

مبررات البحث :

قامت الدراسة على ثلاثة مبررات:

الأولى: أهمية القيادة التربوية في تفعيل جوانب العمل التربوي والتعليمي.

الثانية: ضرورة وجود آليات علمية وعملية في الميدان التربوي يتم على ضوئها اختيار القيادات التربوية المؤهلة والقادرة على تسيير العمل التربوي والتعليمي.

الثالثة: حاجة الميدان التربوي التعليمي إلى مكاشفة الواقع الحالي وتشخيص المشكلات واقتراح الحلول الآنية والمستقبلية.

مشكلة البحث :

تواجه عملية اختيار القادة التربويين تحديات منها ما يتعلق بضبابية المعايير التي يمكن من خلالها انتخاب قادة تربويين ومنها ما يتعلق في صناعتهم على مستوى التأهيل والاعداد ومستوى التقصي والاكتشاف

لذا برزت ظاهرة العشوائية وعدم الموضوعية في اختيار واختبار القيادات التربوية مع أهميتها البالغة في إنجاح العملية التربوية برمتها.

فرضية البحث:

تنطلق فرضية البحث في محورين الأول بيان ماهية واهمية القيادة التربوية وإبراز دورها الريادي في قيادة المؤسسات التربوية والثاني في بيان اهم الأسس والمعايير التي يمكن اعتمادها لرفع مستوى الأداء التربوي من خلال اختيار قادة تربويين وتأهيليهم بشكل يوازي المهمة الملقاة على عاتقهم في بناء المجتمع والمحافظة على امنه واستقراره.

مفهوم القيادة التربوية

توجد العديد من التعريفات المختلفة للقيادة، بينما هناك سمة مركزية واحدة يتفق عليها العلماء وهي أن القيادة تنطوي على ممارسة التأثير على الآخرين. على عكس الإدارة وعادة ما تكون القيادة التربوية مسؤولية مديري المدارس، الذين يسعون جاهدين لإحداث تغيير إيجابي في السياسة والعمليات التعليمية، وقد تم تطوير تعريفات مختلفة للقيادة التربوية وهي أن القيادة التربوية تشمل مجموعة واسعة من المعرفة والخصائص والتوجهات والمهارات التي تحتوي على وجهات نظر وفهم متنافس مع اتفاق ضئيل على ما هو أو ما ينبغي تضمينه في الانضباط. فالقيادة تتحدث إلى مجموعة واسعة الانتشار ومحددة من الأنشطة البشرية التي تدعم وتساعد، لا سيما فيما يتعلق بالتغيير، وتتميز القيادة التربوية بأنها ظاهرة محيرة وغامضة معروفة، وهي بناء يعني أشياء مختلفة لأشخاص مختلفين، ففي النهاية فإن تعريفات المصطلح مشحونة بالتعسف والذاتية.

وإذا كانت التربية في مفهومها المعاصر عملية للتغيير والتطوير ولها من الآثار والنتائج الإيجابية ما يجعلها تحتل المكان الأول بين وسائط الإصلاح والتقدم في أي دولة من الدول، فإن نتائج هذه العملية

منوطة إلى حد كبير بإدارتها، التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتوجيهها على أساس أن النجاح في أي عمل أو تنظيم يعتمد على الطريقة أو الأسلوب المعمول به في تلك الأعمال أو التنظيمات، وقدرة تلك التنظيمات على توجيه الأعمال والأنشطة نحو الأهداف المرغوب فيها (٣).

بالنسبة لتعريف القيادة بشكل عام فهناك العديد من التعريفات التي قيلت في القيادة ومنها: "أنها قدرة الفرد في التأثير على شخص أو مجموعة من الأشخاص وتوجيههم وارشادهم من أجل كسب تعاونهم وتحفيزهم على العمل بأعلى درجة من الكفاية في سبيل تحقيق الأهداف الموضوعة .

تعريف آخر : "القيادة دور اجتماعي رئيسي يقوم به الفرد (القائد) أثناء تفاعله مع غيره من أفراد الجماعة (الأتباع) ويتسم هذا الدور بأن من يقوم به له القدرة والقوة على التأثير في الآخرين وتوجيه سلوكهم في سبيل بلوغ هدف الجماعة"(٤).

فهي شكل من أشكال التفاعل بين القائد والأتباع حيث تبرز سمة القيادة والتبعية .

تعريف آخر : "هي العملية التي يتم من خلالها التأثير على سلوك الأفراد (والجماعات وذلك من أجل دفعهم للعمل برغبة واضحة لتحقيق أهداف محددة"(٥)

تعريف القيادة التربوية

وتعني عملية التأثير في الانشطة التربوية للمعلمين وسلوكهم لتحقيق أهداف تربوية معينة. ومن هنا فإن مفهوم القيادة يبدو في جوهره أوسع من مفهوم الإدارة وأن السلوك القيادي أوسع وأشمل من السلوك الإداري فالقيادة إذن غير الإدارة، والقيادة بمفهومها العام غير القيادة التربوية التي يكون محورها النشاط التربوي الذي يتم في إطار التنظيم التربوي (٦)

أو هي دور اجتماعي تربوي يقوم به المعلمون والتربويون أثناء تفاعلهم مع الطلاب في جميع المراحل التعليمية وفي مختلف المواقف، وهذا الدور القيادي للمعلم يتعلمه ويكتسبه عن طريق الممارسة والتدريب والخبرة، ويتحقق هذا الدور بشكل فعال عندما يكون قادراً على (٧)

فالقيادة تتجاوز كونها سمات أو صفات يمتلكها المدير إلى كونها عملية تفاعل بين ثلاثة عناصر: القائد والمرؤوس والمواقف والتي تمارس فيها القيادة (٨).

ونستنتج من التعريفات بأن القيادة هي "القدرة على التأثير في سلوك العاملين والتي تمكن القائد من توجيههم التوجيه الصحيح ليحققوا الأهداف المنشودة المتفق عليها في ظل علاقات إنسانية جيدة بين القائد وتابعيه.

وعلى ضوء ما تقدم، يمكن القول بأن القيادة هي:

دور جماعي إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائداً بمفرده وإنما يمارس القيادة من خلال مشاركة فعالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين.

تعتمد على تكرار التفاعل، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حداً أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل.

لا ترتبط بالضرورة بالمركز فهي منتشرة وموزعة عبر المؤسسة فالمعلم قائد والمدير قائد والمشرف قائد.

أن معايير الجماعة ومشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكياته.

أهمية القيادة التربوية:

القيادة حمل ليس بالسهل ولا باليسير، فلا يتحملها أو ينهض بها أو يؤديها حقها إلا من كان أهلاً لها..

عن أبي ذر –رضي الله عنه– قال: قُلتُ: يَا رسُولَ الله، أَلاَ تَسْتَعْمِلُنِي؟ فَضَرَبَ بِيَدِهِ عَلَى مَنْكِبِي، ثُمَّ قَالَ: «يَا أَبَا ذَرٍّ، إِنَّكَ ضَعِيفٌ، وَإِنَّهَا أَمَانَةٌ، وَإِنَّهَا يَوْمَ القِيَامَةِ خِزْيٌ وَنَدَامَةٌ، إِلاَّ مَنْ أَخَذَهَا بِحَقِّهَا، وَأَدَّى الَّذِي عَلَيهِ فِيهَا».

فإذا عرجنا على القيادة الميدانية نرى أنها تتمثل في الأفراد الذين يتحملون مسئولية عملية التعليم والتعلم وهم الأفراد المرتبطون بالميدان التربوي ولهم تأثير بالغ في تحقيق الأهداف التربوية بشكل مباشر.. وهم: المعلم، المدير، المشرف.. كل في موقعه ومن منطلق مهامهم جميعاً قواد ميدانيون مرابطون.. يتأثرون بالتحديات، ويحدثون عملية التغيير والتطوير المطلوبة وأصبحت لهم أدوار جديدة على ضوء ما طرأ على التربية من تغيير وتطوير.

ومن هذا المنطلق يمكن ان نخلص الى ان أهمية القيادة تكمن في اربع محاور:

الأول :

خلق رؤية للنجاح الأكاديمي لجميع الطلاب. هذا مهم لأنه كان هناك دائمًا فجوة تاريخية بين الطلاب على المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة والطلاب ذوي التحصيل العالي والمنخفض.

الثاني :

قدرتها كذلك على الحفاظ على بيئة تعليمية آمنة وقابلة للاستيعاب. وهذا يعني أن البيئة المدرسية الصحية هي المفتاح لتوفير فصول دراسية مريحة ومنظّمة.

الثالث:

تمكن القيادة التربوية من تفويض المسؤولية للآخرين، هذا يعني أنه يتم تمكين المعلمين وأولياء الأمور وحتى الطلاب لتحمل المسؤولية وقبول المساءلة.

الرابع :

قدرتها على تحسين الأساليب التعليمية ومحتوى المناهج باستمرار.

الصفات التي يجب أن تتوافر في المدير الناجح

المدير هو الشخص المسؤول في المنظمة، ولديه العديد من المرؤوسين، ويسعون سوياً لتحقيق أهداف العمل.

المدير من وظائفه متابعة ومراقبة سير العمل، والتخطيط، والتنظيم والإدارة، والمدير هو مركز يحصل عليه الإنسان بعدما يتدرج في عدة وظائف.

على المدير أن يمتلك العديد من الصفات والمميزات التي ترقيه لهذا المنصب المميز منها

١– خبرته العملية

على المدير أن يكون شخصاً ذا خبرة كبيرة في العمل، ويكون حصل على تدرج وظيفي حتى يستطيع أن يشعر بكافة الموظفين، ويعلم أدق التفاصيل عن العمل.

٢– تحفيز المرؤوسين

يجب على المدير تحفيز كل من يعمل معه، وهذه الصفة من الصفات الواجب توافرها في شاغل هذا المنصب، فعليه تشجيعهم وتحفيزهم حتى يبدعوا في تأدية وظيفتهم ويخرجوا أفضل ما لديهم.

والتحفيز يظهر في عدة أشكال منها صرف مكافأة لهم، أو تحفيزهم بطريقة معنوية، مثلاً كالحصول على لقب الموظف المثالي.

٣- الرحمة ومراعاة تعب الموظفين

أيضاً الرحمة من الصفات التي يجب توافرها بالمدير، فعليه أن يكون رحيماً ولا يطلب ما لا يمكن أن يحتمل، وعدم الضغط ومساعدتهم عندما يصعب عليهم العمل، ويقدم يد العون لهم وقت الحاجة.

٤- العدل وعدم التفرقة بين الموظفين

من الصفات التي يجب على المدير التحلي بها هي صفة العدل، فعليه أن يعدل بينهم في تقسيم الأعمال والواجبات، وعليه أن يقيمهم بعدل ولا ينحاز لأحد، كما أنه عليه أن يعدل في توزيع المرتبات والمكافآت والحوافز أيضاً.

٥- تطوير الموظفين وإعطاؤهم خبرة عملية

على المدير الصالح أن يجيد الرفع من كفاءة الموظفين، عن طريق إرسالهم للحصول على العديد من الدورات التدريبية والتعليمية، والتي ستجعل الموظف يفيد العمل ويقدم المزيد من المصلحة والعون للفريق بشكل خاص والمؤسسة بشكل عام.

٦ – احترام اللوائح والقوانين وعدم اختراقها

من مميزات المدير الناجح احترام كافة اللوائح والقوانين وتنفيذها بحذافيرها، وعدم اختراقها أو الخروج عنها، حتى يصبح قدوة للموظفين ويجعلهم يحترمون هذه القوانين ويطبقونها ويهابونها.

٧ – ضبط النفس: يجب على المدير أن يستطيع ضبط نفسه حتى يسيطر على كافة المواقف التي يمر بها العمل، ولا ينفعل أو يعنف أحداً من المرؤوسين، حتى يكسب ثقتهم فيه وفي حكمته في التصرف.

٨- مصادقة الموظفين

على المدير الناجح والجيد أن يصبح صديقاً لجميع الموظفين، وألا يأمرهم بل يطلب منهم بود وحب وصداقة، وهذا ما يجعل المدير مميزاً ومحبوباً، وهذا يجعل الموظفين يقدمون أفضل ما لديهم له.

٩ – مشاورة الموظفين

على المدير أن يشاور الموظفين ويشاركهم في اتخاذ القرار، وألا يتخذ قراراً منفرداً في العمل، حتى يكتسبون ثقة في رأيهم، واهتماماً أكثر بالعمل.

إن الحديث عن القيادة يقودنا إلى الحديث عن الإدارة "فالإدارة والقيادة عمليتان متلازمتان، ففي كل موقف هناك بُعد إداري يتعلق بمراعاة أنظمة وتعليمات، ويفترض في كل موقف أيضا أن تكون هناك إمكانية قيادة تسند إلى عملية تفاعل وتفكير، وإلى التطلع إلى إدارة ذات توجه إبداعي مبادر (الحر، ١٤٢٤هـ) ويمكن الوقوف على الفروق بين القائد والمدير من خلال الجدول التالي*:

القائد	المدير
يبتكر	يدير
يطوّر	يحافظ
يركز على الأشخاص	يركز على الهيكل التنظيمي
يعتمد على سلطة الثقة	يعتمد على السيطرة
يجدد	يقلد
لديه رؤية بعيدة المدى	لديه رؤية قصيرة المدى
تخطيط طويل المدى	تخطيط قصير المدى
يتحدى الوضع الراهن	يتقبل الوضع الراهن

*(الأغبري، ٢٠٠٠)

عليه يمكن استخلاص الأدوار المطلوب من كليهما: إن الإدارة معنية بالحاضر، أما القيادة فتعني بالتغيير، فرجل الإدارة يحافظ على الوضع الراهن، وليس له دور في تغييره، لأنه يستخدم الوسائل والأساليب القائمة بالفعل من أجل تحقيق الأهداف أو الأغراض المقررة سلفاً، ومن هنا ينظر إلى رجل الإدارة كعنصر الاستقرار، أما القائد فهو داعية للتغيير ومطلوب منه أن يحدث التغييرات في البناء والتنظيم، وبالتالي يمكن القول أن هناك اختلافاً بين الأدوار لكل منهما.

آلية الاختيار والتحديات التي تواجهه:

يتوقَّف نجاح التَّربية في تحقيق أهدافها على قياداتها الإداريَّة، التي تُعدّ المسؤول الأوَّل عن سير العمليَّة الإدارية، والارتقاء بها كما وكيفا، فهي تمثل مجموعة من الوظائف الأساسيَّة الَّتي يؤديها المدير، والهادفة إلى استثمار أمثل للموارد البشريَّة في المؤسَّسة، بصورة تؤدي إلى تحقيق الرؤية، والرِّسالة،

والغّايات، والأهداف، فالعمليّة الإداريّة وظيفة إنسانيّة ملازمة للوجود الإنسانيّ المنظَّم أينما كان عمله. ولكي تتحقق رؤيَة وزارة التَّربيَّة والتعليم وخطتها الاستراتيجية التي من أَهدافها توفير موارد بشريَّة ذات خبرات عالية، وتصميم برامج التنميَّة المستدامة تدعم امتلاك الخبرات وتطورها بما يمكنها من إدارة النَّظام التّربوي، وتوفير منظومات من الموارد البشريَّة ذات جودة تنافسيّة كفؤة، ولها المقدرة عَلى تزويد المجتمع بخبرات تعليميَّة مستمرة مدى الحياة، وتطوير نظام تربوي عماده التَّميز لابدَّ من بذل الجُّهود، والعمل المتواصل والدَّؤوب لتحقيق هذه الرؤية (٩).

أن أهمية الموضوع تكمن في أن القيادة التربوية ضرورة يفرضها الواقع التربوي، ولكي تعطي ثمارها لابد من إيجاد ضوابط وآليات علمية مقننة لاختيارها وتهيئتها للفعاليات التربوية على الرغم من ان مهمة اختيار القادة التربويين باتت مهمة في غاية التعقيد إذ تعترضهما جملة من التحديات منها ما يتعلق بالأنظمة ومنها ما يتعلق جنوح اغلب المدرسين عن الانخراط في صفوف الإدارات المدرسية لما تتحمله من أعباء وضغوطات متعددة الاتجاهات على صعيد المحيط المحلي والرسمي في قبال ذألك لا تتناسب حجم الحوافز والمكافاة مع هذه التحديات مما سبب فراغ في ساحة القيادات التربوية التي تمتلك الكفاءة العلمية والإدارية الا ما ندر .

الاختيار هو انتقاء الخير من كل شيء، واختيار الموظفين عمليّة تُعدّ من أهم الوظائف الأساسيّة لأي إدارة فاعلة؛ لأن نجاح الإدارة أو فشلها مرتبط ارتباطًا وثيقًا بدرجة حسن اختيار الموظفين، ووضعهم في الوظائف التي تتلاءم ومؤهلاتهم، وخبراتهم، وكفاءاتهم، وخصائصهم (١٠)

تم اجراء استبانة الكترونية شملت ٢١ مدير تم تعيينه على ملاك وزارة التربية فظاهرت نتائج الاستبيان ما يلي:

١. شكلت نسبة الذين لا يرغبون بالعمل الإداري ما نسبته ١٩% بينما ٣٣% منهم كانت اجابتهم ربما و ٤٦,٦% كانوا يرغبون في العمل الإداري .
٢. أظهرت نتائج الاستبيان ان الاختيار اما عن طريق الاشراف او انه كان يشغل منصب معاون مدرسة في حين نجد البعض تم إبلاغه هاتفيا او عن طريق شخص ما ولقد افاد بعض المدراء في توصية مفادها ابعاد المحسوبية والعلاقات وغيرها من مهمة ترشيح واختيار القادة التربويين .

٣. في معرض الإجابة عن الضوابط والمعايير المعمول بها في اختيار مدراء المدارس ثبت ان ٨١% من الإجابات كانت بين عدم وجود ضوابط او ضعفها وفقط ١٩% منها قالوا انها جيدة وهذا مؤشر واضح لإعادة صياغة وتحديد ضوابط فاعلة و واضحة في آلية اختيار القادة التربويين .

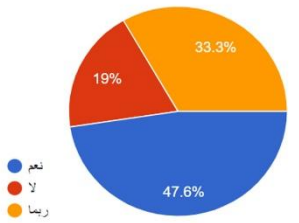
٤. بنسبة ١٥% اكدت الردود ان النظام المعمول به قادر على انتاج مدراء مهنيين وكفئويين بينما ٨٥% جاءت بنسب مختلفة حول ضرورة اعداد نظام تربوي كفوء يمكن ان يخلق قيادات تربوية قادرة على المضي قدماً في صناعة مجتمع واعد.

٥. اغفال الجانب التطويري من خلال الدورات التطويرية في مجال الإدارة والقيادة التربوي واضح إذ شارك ٥٧.٣% من المجيبين فقط لدورة واحدة اما الباقون بعضهم لم يشارك البتة او شارك بدورة غير ذات نفع.

٦. في معرض الإجابة عن إعداد معايير واضحة لاختيار الإدارات المدرسية وفق رؤية معلنة جاءت الإجابات بنسبة ٩٥.٢% بكل تأكيد والباقين بنعم وهذا يؤكد ضرورة ملحة حول إيجاد سبل شفافة ومواكبة للتغيرات لحاصلة في العالم وتُعزى هذه النتيجة إلى رغبة المستجيبين الشديدة في اتباع معايير وطرائق متنوعة في اختيار مديري الإدارات المدرسية في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى قناعتهم بضرورة انتقاء واختيار المديرين بموضوعيّة وشفافيّة وفق أفضل الطرائق والمعايير للنهوض بمستوى وزارة التربية والتعليم شكل (١) .

الرسوم البيانية للردود الواردة من الاستبيان

هل كنت ترغب بالادارة

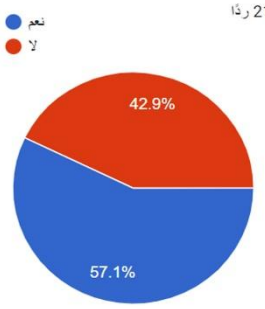


كيف تم اختيارك للمنصب

21 ردًا

هل تم اختبارك من قبل لجنة مختصة

21 ردًا

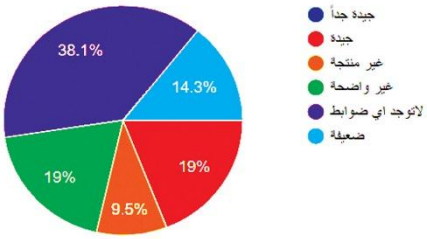


هل تعتقد ان النظام المعمول به قادر على انتاج مدراء مهنيين وكفئويين

20 ردًا

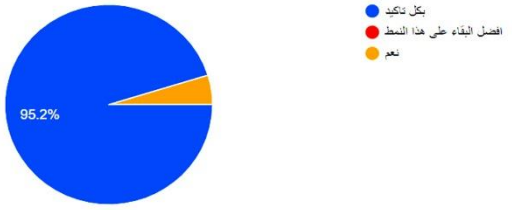
كيف تجد الضوابط والمعايير المعمول بها في اختيار مدراء المدارس

21 ردًا



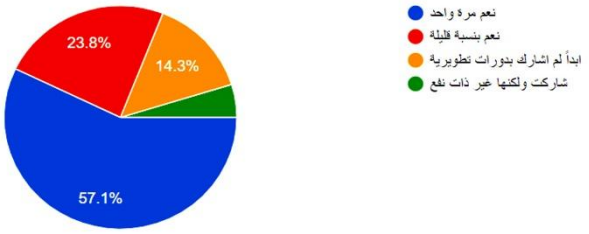
هل تفضل اعداد معايير واضحة لاختيار الإدارات المدرسية وفق رؤية معلنة

21 ردًا



هل تعرضت الى دورات تطويرية في مجال الإدارة واو القيادة التربوي

21 ردًا



الهيكلية التنظيمية المقترحة لاختيار واختبار القيادات التربوية

لكي تتمكن الجّهة المسؤولة من عمليّة الاختيار من اتخاذ القرار الموضوعي، والبعد عن التحيز والشخصانيّة، لا بدَّ من اعتماد معايير محددة تكون بمثابة القاعدة السلوكيّة التي يقبل بها الأف ا رد، إذ يخضعون في سلوكهم وعملهم لما تحدده الجماعة، لذلك تُعدّ المعايير أدوات "لنظام الانضباطيّة" في الجماعات، فهي إحدى وسائل الرقابة التي تضعها الجماعات ،وتتميّز بالثبات النسبي؛ إذ توفر للأف ا رد معايير السلوك في الحاضر، والمستقبل، وتحدد ما يجب عمله وما لا يجب عمله في مختلف المواقف، ويتم الوصول إليها بالإجماع، ممَّا لا يستدعي رقابة محكمة على درجة التقيّد بها، كما يتم الاعتماد على تطبيقها على وسائل جماعيّة لا فرديّة؛ لأنّ ذلك يبعد الحرج أو التأثير عن الشخص المكلف بها (١١)

المعيار الأول: الأخلاق

أنّ النظم الاجتماعية نظم مؤنسة، فالإنسان مدخلها ومحورها، ويكون التعامل مع متغير الإنسان في النظم عبر ممارسة أخلاقيات رفيعة وقيم نبيلة؛ إذ تحتل الأخلاق مركزاً محورياً في أي سلوك تربوي فعال، كما أنَّ المسؤول التربوي عنصر مهم في مؤسسته، وقرارته مسؤولة عن تحديد سلوك الآخرين ورفاهم، وتحقيق الخير العام في المؤسسة فقرارات المسؤول التربوي والمنطلقات القيميّة التي تبنى عليها مسؤولة عن درجة تحقق الصحة الايجابية في المؤسسة وعن فعالية وصولها لأهدافها المرسومة.

وتتجلى هذه القيمة او المعيار في الإخلاص في العمل وتقديم النصح للزملاء فضلاً عن المصداقية والسعي الحثيث الى تحقيق الأهداف بعيداً عن الغش والتحايل ويكلل هذا الاندفاع والحماس للعمل والانتماء اليه وينبغي على القائد التربوي ان يكون قدوة يحتذى بها في الحرص على تحقيق العدالة والواقعية في موجهة التحديات ولا شك في ان الايمان بأن التعليم رسالة مفادها صناعة الانسان وخلق افراد قادرين على تقديم النفع العام والخاص على حداً سواء.

المعيار الثاني: المهارات الأساسيّة والتربويّة

أن الإدارة التربوية الجيدة هي فن التعامل مع الأفراد وحثهم على عمل الفريق المنتج مع المتابعة المستمرة للتغييرات المتلاحقة للإفادة منها في التطوير، وهذا يتطلب من المسؤول التربوي امتلاك مهارات

أساسية وتربوية تمكنه من أداء عمله لتحقيق حاجات المؤسسة التربوية من جهة، وإشباع حاجات العاملين من جهة أخرى.

المعيار الثالث: الخبرة في العمل

أن مديري الإدارات المدرسية يقومون بأعمال قيادية، والقيادة مجموعة من المفاهيم المتكاملة، والمتناغمة، والمهارات الإنسانيّة والفنيّة، والإدراكيّة، كما أنها تفعيل روح المسؤوليّة بين أفراد الجماعة وقيادتها لتحقيق أهداف مشتركة، ولتحقيق مرامي المؤسسة ورؤيتها، ما يتطلب وجود مسؤول له خبرة عملية تربوية في مجالات متعددة في مراحل العمل.

المعيار الرابع: الخصائص والسّمات الشّخصيّة

على القائد الناجح التحلي بالعديد من الصفات والمميزات التي تجعله مميزاً، منها:

١– السيطرة والتحكم والثقة بالنفس من الصفات التي يجب أن تتوافر في القائد هي الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم والسيطرة بالأمور، وهذا ما يجعله شخصاً موثوقاً فيه.

٢– الصدق والأمانة القائد الناجح عليه أن يكون صادقاً وأميناً مع تابعيه، ويقدم لهم الحقيقة بشفافية كبيرة، حتى يصبح مصدر ثقة لهم.

٣ – الشجاعة في اتخاذ القرارات على القائد الناجح أن تكون لديه شجاعة في اتخاذ القرارات، فهناك الكثير من المواقف التي تتطلب وجود قائد شجاع يستطيع اتخاذ قرارات سريعة وحازمة حتى يستطيع تحقيق كافة أهدافه هو وتابعيه.

٤– التواضع مع تابعيه من مميزات القائد الناجح أن يكون متواضعاً في التعامل مع كل من يتبعه، ويستطيع تقبل اختلاف آرائهم، ويتقبل نقدهم له ولا يمتعض من هذا الانتقاد بل يتقبله بكل حب وبصدر رحب.

٥– التجديد في الأفكار والمقترحات على القائد الناجح أن يكون مبدعاً في أفكاره، ولديه العديد من الأفكار المبتكرة وغير التقليدية، كما أنه يجب أن يكون لديه القدرة على تخطي كافة العقبات والمواقف الصعبة التي تقف أمامه.

المعيار الخامس: طرائق الاختيار

للنهوض بمستوى وزارة التربية والتعليم تحتم الضرورة الملحة بانتقاء واختيار المديرين بموضوعيّة وشفافيّة وفق أفضل الطرائق والمعايير وتجدر الإشارة الى ان اهم ما يمكن الركون اليه في هذه الاعتبارات هي الاعتبارات الاتية:

الرجوع للملف الشخصي واعتماد منجزاته وفق معايير تربوية مطوّرة خاصة لهذا الغرض بالاعتماد على المؤهل العلمي والخبرة والأقدمية

- اجراء امتحان تحريري .
- عن طريق التسلسل الوظيفي .
- باستخدام تقديرات أبناء المجتمع المحلي .
- باعتماد آخر ثلاثة تقارير سنوية .
- باستخدام تقديرات الزملاء من العاملين في المدرسة .
- مقابلة شخصية تجريها لجنة مختصة .
- ملاحظون أكفياء يقيّمون مقدرة المدير على الإدارة الجيدة.

المعيار السادس: الكفايات

لضمان نجاح المؤسسة التربوية وترجمة رؤيتها على أرض الواقع، ويتضمن هذا المعيار مجموعة من المعايير هي: إدارة الوقت واستثماره على نحوٍ جيد، وإعداد خطة عمل مناسبة (تراعي الإمكانات المادية والبشرية المتواجدة في البيئة)، ورسم السياسات التي تتلاءم مع فلسفة التربية وأهدافها، والإسهام في وضع خطط علاجية قابلة للتنفيذ، ومساعدة العاملين على التنمية المهنية، ودراسة المشكلات التربوية (المتعلقة بالطلبة والعاملين) والعمل على حلها، ورفع مستوى رضا العاملين عن عملهم بهدف زيادة دافعيتهم، وإدارة الصراع في العمل، والمقدرة على تطبيق نظام المساءلة في العمل، والشراكة مع القطاع الخاص لإثراء بيئة العمل، والمقدرة على توظيف تكنولوجيا المعلومات في العمل وتطوير أساليب العمل .

التوصيات والمقترحات

إن القيادة المدرسية المأمولة لمدرسة المستقبل لابد أن تكون مهيأة ومعدة للقيام بدورها القيادي بكفاءة وفعالية وبناء على ما تقدم تطرح الدراسة مجموعة من التوصيات التي من الممكن أن تسهم في تقدم وتطور المؤسسات التربوية، واقتراح معايير جديدة لاختيار مديري الإدارات المدرسية، أو تطوير

المعايير القائمة من خلال المعايير الست التي تناولتها الدراسة، وفيما يأتي عرضا للتوصيات التي تناولتها الدراسة:

١. وجود هياكل تنظيمية تتضح فيها المهام والمسؤوليات والأدوار المطلوبة وبشكل إجرائي قابل للتنفيذ والتطبيق.
٢. وضع معايير موضوعية وآليات علمية لإشغال الوظائف التعليمية المدرسية والجهاز الإشرافي بما يتفق مع الكفاءة والخبرة والسمات الشخصية واعتمادها في التأهيل والتدريب والتقويم.
٣. تمنح الإدارة المدرسية شيء من الاستقلال الذاتي وتصريف شؤونها وفق الصلاحيات والسلطات التي تمنحها الجهات المركزية الأمر الذي يتطلب أن تكون القيادة المدرسية على درجة من الكفاءة المهارية والفنية والعلمية حتى تستطيع أن تسير شؤونها وتحقق أهدافها.
٤. اعتماد مبدأ المسؤولية والمساءلة في العمل المدرسي.
٥. التدريب المستمر على الشئون الإدارية والتعليمية ومستحدثاتها، والتعرف على كل ما هو جديد في مجال الإدارة والاشراف التربوي وفقاً لمعايير الجودة الشاملة بمراحلها ومستوياتها المختلفة.
٦. وجود هيكل إداري مبسط يحتوي على سهولة في الاتصال بين المستويات الإدارية وتوزيع منسق للصلاحيات والمسؤوليات.

الهوامش :

١. الحر، عبد العزيز- مدرسة المستقبل، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض(٢٠٠١م)ص ٧٨
٢. الحر، عبد العزيز محمد- أدوات مدرسة المستقبل- القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٤هـ ص٢٥٣.
٣. اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط- الإدارة التربوية على المستوى المحلي- الرياض مكتبة التربية العربي لدول الخليج- ١٩٩٦م.
٤. اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط- الإدارة التربوية على المستوى المحلي- الرياض مكتبة التربية العربي لدول الخليج- ١٩٩٦م.
٥. فوأد الشيخ سالم وزملاؤه الإدارة الحديثة، عمان مركز الكتب الأردني، ط ١ن ١٩٩٢ ، ص ١٢
٦. دويك، تيسير وآخرون : أسس الإدارة التربوية والمدرس ية والإشراف التربوي ، دار الفكر ، عمان ص٣٧-٤٠.

٧. أبو عين، قاسم محمد، ٢٠٠٧ . تطوير معايير للتنظيم الإداري بين المركزيّة واللامركزيّة، وزارة التربية والتعليم الأردنية أنموذج اً ،ط ١. عمّان : وزارة الثقافةص٨٨

٨. (الخوالدة والزّيودي، ٢٠١٢). الخوالدة، تيسير وماجد الزيودي، ٢٠١٢ . النّظام التّربوي الأردني في الألفية الثالثة. (ط ١). عمّان : دار الحامد للنشر والتّوزيع ص١٢٧

٩. الفلاحي، محمد ، ٢٠١١ . نظام الاختيار لشغل الوظائف الإداريّة العليّا وأثره على أداء العاملين في وحدات الخدمة المدنيّة (وزارة الخدمة المدنيّة أنموذج اً)، منارات اليمن للدراسات، التّاريخيّة واستراتيجيات المستقبل(٢٠ ، كانون الأول، ٢٠١٢ م) ص٨٩

١٠. الأغبريwww.manaralyemen. com، عبد الصمد- الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيم المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت ٢٠٠٠م.

١١. عارف، حسين، ٢٠٠٠ . السّلوك التّنظيمي. (ط ١). عمّان : دار يافا العلميّة للنشر والتّوزيع.

المصادر:

١. الحر، عبد العزيز- مدرسة المستقبل، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض(٢٠٠١م).

٢. الحر، عبد العزيز محمد- أدوات مدرسة المستقبل- القيادة التربوية، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٤٢٤هـ.

٣. اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط- الإدارة التربوية على المستوى المحلي- الرياض مكتبة التربية العربي لدول الخليج- ١٩٩٦م.

٤. اليونسكو، قسم السياسة التربوية والتخطيط- الإدارة التربوية على المستوى المحلي- الرياض مكتبة التربية العربي لدول الخليج- ١٩٩٦م.

٥. فوأد الشيخ سالم وزملاؤه الإدارة الحديثة، عمان مركز الكتب الأردني، ط ١ن ١٩٩٢ ، ص ١٢

٦. دويك، تيسير وآخرون : أسس الإدارة التربوية والمدرس ية والإشراف التربوي ، دار الفكر ، عمان

٧. أبو عين، قاسم محمد، ٢٠٠٧ . تطوير معايير للتنظيم الإداري بين المركزيّة واللامركزيّة، وزارة التربية والتعليم الأردنية أنموذج اً ،ط ١. عمّان : وزارة الثقافة.

٨. (الخوالدة والزّيودي، ٢٠١٢). الخوالدة، تيسير وماجد الزيودي، ٢٠١٢ . النّظام التّربوي الأردني في الألفية الثالثة. (ط ١). عمّان : دار الحامد للنشر والتّوزيع.

٩. الفلاحي، محمد ، ٢٠١١ . نظام الاختيار لشغل الوظائف الإداريّة العليّا وأثره على أداء العاملين في وحدات الخدمة المدنيّة (وزارة الخدمة المدنيّة أنموذج اً)، منارات اليمن للدراسات، التّاريخيّة واستراتيجيات المستقبل(٢٠ ، كانون الأول، ٢٠١٢ م)

١٠. الأغبريwww.manaralyemen. com، عبد الصمد- الإدارة المدرسية البعد التخطيطي والتنظيم المعاصر، دار النهضة العربية، بيروت ٢٠٠٠م.

١١- عارف، حسين، ٢٠٠٠ . السّلوك التّنظيمي. (ط ١). عمّان : دار يافا العلميّة للنشر والتّوزيع.

الجانب المعرفي العلمي لدرس التربية الرياضية وعلاقته بالثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية

من متطلبات الترقية العلمية

م. د سليم حسن شندي م. د هشام عباس نعمة

مديرية تربية البصرة

الملخص

لقد أجريت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية قوامها (٢٧٧) طالبًا وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية البصرة، وهي تمثل (١٠.٤٩%) من مجتمع الدراسة الكلي البالغ (٢٦٤٠) طالبًا وطالبةً، ولغرض الحصول على النتائج فقد استخدم الباحثان أداة الاستبانة لجمع البيانات. واما أهمية إجراء هذه الدراسة فإنها تكمن بمدى اهتمام مدرسو ومدرسات مادة التربية الرياضية بتعزيز معلومات الطلبة وزيادتها ورفع مستوى ثقافتهم الرياضية من خلال الاهتمام بالجانب المعرفي العلمي لدرس التربية الرياضية لما له من أثر كبير في تنمية الثقافة الرياضية لديهم.

وأما مشكلة البحث فهي تتلخص بما تعانيه اقسام وكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة من ضعف المستوى الثقافي الرياضي لدى طلبة المرحلة الإعدادية المتقدمين للقبول في تلك المؤسسات الرياضية، وأما الهدف من هذه الدراسة فأنها تتلخص في التعرف على مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الثقافة الرياضية لدى عينة البحث تبعًا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

وقد توصل الباحثان إلى جملة من الاستنتاجات التي كان أهمها انخفاض مؤشرات الثقافة الرياضية لدى أفراد عينة البحث، لذلك يوصي الباحثان بضرورة إيلاء المسؤولين على العملية التربوية بشكل عام ومدرسو التربية الرياضية بشكل خاص الاهتمام بالجانب المعرفي لدرس التربية الرياضية.

الكلمات المفتاحية: الجانب المعرفي العلمي، الثقافة الرياضية، طلبة المرحلة الثانوية.

The scientific knowledge side of the physical education lesson and its relationship to sports culture among secondary school students

Prepared by researchers

M. Dr. Saleem Hassan Shendi M. Dr. Hisham Abbas Nima

Abstract

This study was conducted on a stratified random sample of (277) male and female secondary school students in Basra Education Directorate, which represents (10.49%) of the total study population of (2640) male and female students, and for the purpose of obtaining the results, the researchers used the questionnaire tool to collect data. As for the importance of conducting this study, it lies in the extent to which the teachers of physical education are interested in enhancing and increasing students' information and raising the level of their sports culture by paying attention to the scientific knowledge aspect of the physical education lesson because of its significant impact on the development of their sports culture.

As for the research problem, it is summed up in what the departments and faculties of physical education and sports science suffer from the weak level of sports culture among middle school students applying for admission to those sports institutions. In the city of Basra, as well as identifying the differences in

the level of sports culture among the research sample according to the variables of gender and school stage.

The researchers reached a number of conclusions, the most important of which was the decrease in the indicators of sports culture among the members of the research sample. Therefore, the researchers recommend that those responsible for the educational process in general and physical education teachers in particular pay attention to the cognitive aspect of the physical education lesson.

Keywords: The scientific side**,** sports culture, secondary school students.

١ – التعريف بالبحث

١ – ١ مقدمة البحث وأهميته

" تعد الثقافة الرياضية نمطًا من أنماط الثقافة العامة وجزءً مكملًا لها، كما أن لها خصائصها المميزة، كالثقافة العامة مادية ومعنوية، وتتصف بالحركة والدينامية، وتتداخل جوانبها المادية والمعنوية لتسهم في تعزيز صور السلوك الذي يجب أن يكون عليه أفراد المجتمع " (٧: ٦٣)، لذلك فهي تعتبر مرآة عاكسة لتاريخ وحضارة المجتمعات والشعوب ومن المؤشرات الدالة على رقيها وتقدمها، ومن المعلوم بأن الثقافة الرياضية جزء لا يتجزأ منها ولها الأثر البالغ على الجانب الصحي والاجتماعي والتربوي، فهي لا تقل أهمية عن غيرها من الثقافات الأخرى، بل إن لها دور فاعل ومؤثر في صقل وتنمية مواهب الشباب والرياضيين، ولا يتأتى ذلك الا من خلال الاهتمام بالمعارف والمفاهيم الرياضية العامة والخاصة، وذلك عن طريق ممارسة الأنشطة الرياضة المتنوعة والمشاركة فيها والمشاهدة والحضور في المهرجانات والمسابقات الرياضية المختلفة.

وتعد البيئة المدرسية مصدرًا مهمًا لتنمية النواحي المعرفية والتربوية الرياضية لدى الطلبة، وذلك من خلال اكسابهم واكتسابهم للخبرات والمهارات المتنوعة أثناء مسيرتهم الدراسية، ولا يعتبر درس التربية الرياضية

اليوم مجرد نشاط بدني يهدف إلى الترويح والاستجمام وكسر الجمود والروتين بين الدروس الأخرى فقط، وإنما هو عبارة عن مجموعة من المعارف والمفاهيم العلمية الهادفة لإعداد الطالب بدنيًا ونفسيًا واجتماعيًا، لذا لابد من الاهتمام بالجانب النظري لدرس التربية الرياضية الذي يشكل التطبيق العلمي لتطوير المفاهيم التعليمية والتربوية على وفق الأسس العلمية الصحيحة الضامنة لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

ويشكل المدرس المحور الرئيس لقطب الرحى التي تدور حوله العملية التربوية والتعليمية في مؤسسات التربية والتعليم، وبذلك تقع عليه مهمة تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ولا يمكنه ذلك الا من خلال استخدام الوسائل والأساليب التعليمية والتربوية المتنوعة بما يتناسب مع متطلبات العصر في التطور والحداثة مع الأخذ بنظر الاعتبار ما يتناسب مع قدرات الطلبة وقابلياتهم وميولهم ورغباتهم، مع مراعاة حاجاتهم ومستوى الفروق الفردية بينهم. وبناءً على ذلك لابد من الاهتمام بمفردات المنهاج الدراسي السنوي لدرس التربية الرياضية وتضمينه مجموعة لا بأس بها من المعلومات والمفاهيم العلمية لغرض تطوير النواحي التربوية والثقافية في مجال التربية البدنية وعلوم الرياضة المختلفة.

١ – ٢ مشكلة البحث

ان تنمية الجوانب المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية تعد ذات أهمية كبيرة كونها تعتبر قاعدة بيانات لمعلومات أساسية يستند عليها فهم وادراك الطالب للمادة العلمية التي يتخصص بها في مرحلة الدراسة الجامعية، وتشكو أقسام وكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة من ضحالة المعلومات الرياضية التي يمتلكها الطلبة المتقدمين للقبول في تلك أقسام والكليات، والسبب ناجم عن اغفال الجانب النظري لدرس التربية الرياضية وعدم الاهتمام به لما له من أثر كبير على تنمية الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

١ – ٣ أهداف البحث

١– معرفة مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة.

٢– التعرف إلى الفروق في مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة تبعًا لمتغيري الجنس والمرحلة الدراسية.

١ – ٤ مجالات البحث

١–٤–١ **المجال البشري:** طلبة المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة.

١–٤–٢ **المجال الزماني:** ٥/١/ ٢٠٢٢ ولغاية ١٥ / ٣ / ٢٠٢٢.

١–٤–٣ **المجال المكاني:** المدارس الثانوية في مناطق الأمن الداخلي (الضباط – الشرطة – حي الجهاد)

٢ – الدراسات النظرية والدراسات السابقة

٢ – ١ الدراسات النظرية

٢ – ١ – ١ الثقافة الرياضية

وهي " مجموعة القيم الاجتماعية والتربوية والصحية المرتبطة بالمفاهيم الرياضية، التي تساهم في خلق السلوك الأمثل والأفكار والأعراف الثقافية للفرد في مجاله الرياضي وفي المجالات المجتمعية الأخرى " (٨: ١٦٦)، وهي كذلك " مجموعة من العلوم والمعارف والمعلومات والفنون المكتسبة من الأنشطة الرياضية، يكتسبها الفرد من البيئة ويتزود بها من خلال خبرته الخاصة سواء بالمشاهدة أو الممارسة أو القراءة لتلك الأنشطة الرياضية " (١: ١١).

٢ – ٢ الدراسات السابقة

١- دراسة (ميساء نديم أحمد، محمد إسماعيل مهدي: ٢٠١٢) بعنوان (الثقافة الرياضية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الخامسة في معهد تربية المعلمين – ديالى) وهدفت الدراسة الى التعرف على الثقافة الرياضية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٧٥) طالبًا ، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الثقافة الرياضية والتوافق النفسي والاجتماعي، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة الرياضية ولصالح طلاب قسم التربية الرياضية مقارنةً مع الكليات الأخرى.

٢- دراسة (محمد القدومي وسليمان العمد، ٢٠١٦) بعنوان (مستوى الثقافة الرياضية وعلاقتها بالهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية) ويهدف البحث في التعرف على مستوى الثقافة الرياضية وعلاقتها بالهوية الرياضية، وتحديد الفروق في مستوى الثقافة الرياضية والهوية الرياضية تبعًا لمتغيري الجنس والسنة الدراسية، وقد أجري البحث على عينة طبقية عشوائية (١٥٢) طالبًا وطالبةً، واستخدم الباحثان مقياس (شحاذة: ٢٠٠٩ للثقافة الرياضية)، ومقياس 2001 (Cornelius & Brewer: للهوية الرياضية)، وقد أظهرت نتائج البحث أن مستوى الثقافة الرياضية كان عاليًا جدًا بنسبة (٨٤.٦٦%) ومستوى الهوية الرياضية بلغت نسبته ٧٧%، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين مستوى الثقافة الرياضية والهوية الرياضية (R= 0.48) كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية الرياضية تعود إلى متغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور.

٣- منهج البحث وإجراءاته الميدانية

٣ – ١ منهج البحث

استخدم الباحثان المنهج الوصفي نظرًا لملاءمته لتحقيق أغراض الدراسة، وذلك من خلال تحديد إجراءات البحث ومجتمع وعينة البحث. إذ تكون مجتمع البحث من (٤) مدارس في منطقة الأمن الداخلي (جدول

١) والبالغ عددهم (٢٦٤٠) طالبًا وطالبةً والمسجلين في العام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢م وفقًا لسجلات مدارسهم آنفة الذكر. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (٢٧٧) طالبًا وطالبةً وهي تمثل نسبة (١٠.٤٩%) من مجتمع البحث، كما قام الباحثان بعرض الاستبانة على (٢٠) طالبًا وطالبةً وهم يمثلون عينة البحث الاستطلاعية، علمًا انهم من خارج عينة التجربة الرئيسة، والجدول (١) يبين توزيع عينة البحث تبعًا لمتطلبات الدراسة.

جدول (١) يبين عدد الطلبة والعينة الاستطلاعية والتجربة الرئيسة ونوع الجنس والمرحلة الدراسية

ت	اسم المدرسة	عدد الطلبة	التجربة الاستطلاعية	التجربة الرئيسة	المرحلة الدراسية	الجنس
١.	علي الأكبر للبنين	٤٩٦	٥	٥٤	متوسطة	ذكور
٢.	السبطين للبنين	٧٥٧	٥	٧٨	اعدادية	ذكور
٣.	فاطمة الصغرى للبنات	٦٦٨	٥	٧٠	متوسطة	أناث
٤.	زينب بنت علي للبنات	٧١٩	٥	٧٥	اعدادية	أناث
	المجموع	٢٦٤٠	٢٠	٢٧٧		

٣ -٢ أداة البحث

لقد استخدم الباحثان أداة الاستبانة للتوصل الى النتائج والمعلومات قيد الدراسة، وقد تمت صياغة أسئلة الاستبيان بناءً على الخبرة المكتسبة لدى الباحثين، إضافةً إلى عدد من الأسئلة المقترحة من قبل بعض أصحاب الخبرة من أساتذة التربية الرياضية. وقد تم عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمختصين قبل الشروع بالعمل، وبذلك فقد اعتمد الباحثان على استبانة مكونة من (٣) أسئلة رئيسة ومجموعة من الأسئلة الفرعية بواقع (٨) أسئلة فرعية لكل سؤال رئيسي، وقد بلغ العدد النهائي لأسئلة الاستبانة (٢٧) سؤالًا.

٤ – عرض وتحليل ومناقشة النتائج

٤ – ١ عرض النتائج

قام الباحثان بإيجاد النسب المئوية لإجابات المفحوصين، ومن أجل تفسير النتائج اعتمدت النسب المئوية الآتية "٨٠% فأكثر مستوى عالي جدا، (٧٠-٧٩.٩%) مستوى عالي، (٦٠-٦٩.٩%) مستوى متوسط، (٥٠-٥٩.٩%) مستوى منخفض، أقل من ٥٠% مستوى منخفض جدًا " (٣: ٥٥٥)

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

(هل يقوم مدرس التربية الرياضية بإعطاء بعض المعلومات العلمية والمعرفية الرياضية الهامة خلال حصة دروس التربية الرياضية؟) وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية ونتائج الجدول (٢) تبين ذلك: –

الجدول رقم (٢) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة حول السؤال الأول

ت	المتغيرات	دائمًا	احيانًا	نادرًا	المستوى
١.	العينة الكلية	%٢٤.١٩	%٢٨.٥٢	%٤٧.٢٩	منخفض جدًا
٢.	الذكور	%٣٤.٩٠	%٢٦.٤٤	%٣٨.٦٦	منخفض جدًا
٣.	الاناث	%١١.٠٣	%٣١.٧٣	%٥٧.٢٤	منخفض جدًا
٤.	المرحلة المتوسطة	%٣٧.١٠	%٢٢.٥٨	%٤٠.٣٢	منخفض جدًا
٥.	المرحلة الاعدادية	%١٣.٧٣	%٣٣.٣٣	%٥٢.٩٤	منخفض جدًا

يتضح من الجدول (٢) بأن النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الرئيسي تشير بجميعها الى أنها قد وقعت في المستوى المنخفض جدًا، إذ أن نسبة استجابة العينة ككل قد بلغ (٢٤.١٩%)، وأما بالنسبة لمتغير الجنس فقد بلغ للذكور (٣٤.٩٠%) وللإناث فقد بلغ مستوى منخفض جدًا وهو (١١.٠٣%)، وأما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فقد بلغت النسبة للمرحلة المتوسطة (٣٧.١٠%) وللمرحلة الإعدادية قد

بلغت (١٣.٧٣%)، وللإجابة على الأسئلة الثمانية الفرعية المتعلقة بالسؤال الأول فقد قام الباحثان باستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، وكانت النتائج موضحة كما في الجدول (٣)

الجدول رقم (٣) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة حول الأسئلة الفرعية للسؤال الأول

ت	الأسئلة	الاختيارات			النسبة المئوية		
١.	يبلغ عدد لاعبي كرة القدم	١٠	١١	١٢	%٩.٣٩	%٦٣.٥٤	٢٧.٠ %٧
٢.	يبلغ عدد لاعبي كرة اليد	٥	٦	٧	%١٨.٤١	%٥٠.١٨	٣١.٤ %١
٣.	يبلغ عدد لاعبي كرة السلة	٥	٦	٧	%٢٧.٤٤	%٢٧.٠٧	٤٥.٤ %٩
٤.	يبلغ عدد لاعبي الكرة الطائرة	٥	٦	٧	%٣١.٠٥	%٥٩.٢٠	٩.٧٥ %
٥.	يبلغ طول الهدف في كرة القدم	أقل من ٧ م	٧ م	أكثر من ٧ م	%٤٠.٧٩	%٤١.١٦	١٨.٠ %٥
٦.	يبلغ طول الهدف في كرة اليد	أقل من ٣ م	٣ م	أكثر من ٣ م	%٩.٧٥	%٥٨.٨٤	٣١.٤ %١
٧.	يبلغ ارتفاع طوق الهدف في كرة السلة	أقل من ٣ م	٣ م	أكثر من ٣ م	%٣٤.٦٦	%٣٥.٧٤	٢٩.٦ %٠
٨.	يبلغ طول ملعب الكرة الطائرة	أقل من ١٨م	١٨م	أكثر من ١٨م	%٢١.٣٠	%٣٦.١٠	٤٢.٦ %٠
	النسبة الكلية	%٤٠.٥٢					

يتضح من الجدول (٣) بأن النتائج المتعلقة بمجموعة الأسئلة المرتبطة بالسؤال الأول الرئيس تشير الى أنها قد وقعت بين المستوى المنخفض جدًا والمستوى المتوسط، إذ إن الإجابات الصحيحة للعينة على السؤال الأول قد بلغت (٦٣.٥٤%) وهي تقع في المستوى المتوسط، وأما بالنسبة للسؤال الثاني قد بلغت

(٣١.٤١%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الثالث قد بلغت (٢٧.٤٤%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الرابع قد بلغت (٥٩.٢٠%) وهي تقع في المستوى المنخفض، وأما بالنسبة للسؤال الخامس قد بلغت (١٨.٠٥%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال السادس قد بلغت (٥٨.٨٤%) وهي تقع في المستوى المنخفض، وأما بالنسبة للسؤال السابع قد بلغت (٢٩.٦٠%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الثامن قد بلغت (٣٦.١٠%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وان النسبة المئوية الكلية قد بلغت (٤٠.٥٢%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا. وهذا يعني أن هنالك تقصير واهمال من قبل مدرسي مادة التربية الرياضية في اعطاء بعض المعلومات العلمية والمعرفية الهامة خلال سير الدرس وبالأخص بالنسبة لمدارس البنات وكذلك في المرحلة الإعدادية من البنين والبنات.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تفضل وجود كتاب منهجي يتضمن مجموعة من الجوانب العلمية والمعرفية لدرس التربية الرياضية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية ونتائج الجدول (٤) تبين ذلك: –

الجدول رقم (٤) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة حول السؤال الثاني

ت	المتغيرات	اوافق	محايد	لا أوافق	المستوى
١.	العينة الكلية	%٧٦.٨٩	%٠٩.٧٥	%١٣.٣٦	عالي
٢.	الذكور	%٨٦.٢٦	%٠٧.٥٧	%٠٦.١٧	عالي جدًا
٣.	الاناث	%٦٦.٢١	%١٢.٤١	%٢١.٣٨	متوسط
٤.	المرحلة المتوسطة	%٧٩.٩٣	%٠٧.٢٦	%١٢.٨١	عالي
٥.	المرحلة الاعدادية	%٧٥.١٦	%١١.٧٦	%١٣.٠٨	عالي

يتضح من الجدول (٤) بأن النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الرئيس تشير الى أنها قد وقعت بين المستوى المتوسط والمستوى العالي جدًا، إذ أن نسبة استجابة العينة ككل قد بلغ (٧٦.٨٩%) وهو مستوى عالي، وأما بالنسبة لمتغير الجنس فقد بلغ للذكور (٨٦.٢٦%) وهو مستوى عالي جدًا، وأما بالنسبة للإناث فقد بلغ (٦٦.٢١%) وهو مستوى متوسط، وأما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فقد بلغت النسبة للمرحلة المتوسطة (٧٩.٩٣%) وهو مستوى عالي، وأما بالنسبة للمرحلة الإعدادية فقد بلغت النسبة (٧٥.١٦%)، وهذا يعني أن هنالك رغبة كبيرة لدى الطلبة باختلاف أجناسهم ومراحلهم الدراسية لوجود كتاب منهجي يتضمن مجموعة من الجوانب العلمية والمعرفية لدرس التربية الرياضية، وهو ما يعكس شعورهم بالنقص الحاصل لديهم من المعلومات العلمية والمعرفية الهامة التي تزيد من ثقافتهم الرياضية. وهو ما يتفق مع دراسة محمد ناجي شاكر ومحمد جاسم محمد الموسومة (دراسة أسباب ضعف الاهتمام بدرس التربية الرياضية في المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة النجف) إذ يذكران " بأن عدم وجود كتاب منهجي اسوةً بباقي الدروس من ابرز الاسباب التي تضعف درس التربية الرياضية سواء العملي او النظري اذا ما طبق، اذ ان الكتاب وما يحتويه من وسائل للإيضاح وصور واساليب مختلفة لشرح الحركات والخطط تساعد على زيادة افاق التفكير لدى الطالب وتضع بعض النقاط الاساسية الواجب تعلمها من قبله" (٥: ٤٧)

وللإجابة على الأسئلة الثمانية الفرعية المتعلقة بالسؤال الثاني فقد قام الباحثان باستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، وكانت النتائج موضحة كما في الجدول (٥)

الجدول رقم (٥) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة حول الأسئلة الفرعية للسؤال الثاني

ت	الأسئلة	الاختيارات			النسبة المئوية		
٩.	ممارسة الرياضة لا تزيد من كفاءة عمل أجهزة الجسم	نعم	لا	الى حد ما	%٦.١٤	٩٠.٢٥ %	%٣.٦١
١٠.	الرياضة تقوي عضلات الجسم وتحسن من مظهر الجسم وجماله	نعم	لا	الى حد ما	٩٦.٣٩ %	%١.٠٨	%٢.٥٣
١١.	الرياضة تخلص الجسم من الدهون الزائدة عن طريق التعرق	نعم	لا	الى حد ما	٨١.٥٩ %	%٤.٦٩	١٣.٧٢ %
١٢.	ممارسة الرياضة تفتح الشهية وتزيد الرغبة في تناول المشروبات والسوائل	نعم	لا	الى حد ما	٦٣.٥٤ %	%٩.٣٩	٢٧.٠٧ %
١٣.	الرياضة تقينا من الأمراض المزمنة كأمراض القلب والشرايين	نعم	لا	الى حد ما	٨٢.٣١ %	%٥.٤٢	١٢.٢٧ %
١٤.	ممارسة النشاط الرياضي من دون احماء لا يؤدي الى التعرض للإصابات	نعم	لا	الى حد ما	١٨.٤١ %	٦٨.٢٤ %	١٣.٣٥ %
١٥.	الرياضة تقوي جهاز المناعة في جسم الإنسان	نعم	لا	الى حد ما	٧٢.٥٦ %	%٩.٣٩	١٨.٠٥ %
١٦.	ممارسة الرياضة تسبب بعض أمراض الشيخوخة كالخرف والزهايمر	نعم	لا	الى حد ما	%١.٨٠	٩٦.٠٣ %	%٢.١٧
	النسبة الكلية				%٨١.٣٦		

يتضح من الجدول (٥) بأن النتائج المتعلقة بمجموعة الأسئلة المرتبطة بالسؤال الثاني الرئيس تشير الى أنها قد وقعت بين المستوى العالي جدًا والمستوى المتوسط، إذ إن الإجابات الصحيحة للعينة على السؤال التاسع قد بلغت (٩٠.٢٥%) وهي تقع في المستوى العالي جدًا، وأما بالنسبة للسؤال العاشر قد بلغت (٩٦.٣٩%) وهي تقع في المستوى العالي جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الحادي عشر قد بلغت (٨١.٥٩%) وهي تقع في المستوى العالي جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الثاني عشر قد بلغت (٦٣.٥٤%) وهي تقع في المتوسط، وأما بالنسبة للسؤال الثالث عشر قد بلغت (٨٢.٣١%) وهي تقع في المستوى العالي جدًا، وأما

بالنسبة للسؤال الرابع عشر قد بلغت (٦٨.٢٤%) وهي تقع في المستوى المتوسط، وأما بالنسبة للسؤال الخامس عشر قد بلغت (٧٢.٥٦%) وهي تقع في المستوى العالي، وأما بالنسبة للسؤال السادس عشر قد بلغت (٩٦.٠٣%) وهي تقع في المستوى العالي جدًا، وان النسبة المئوية الكلية قد بلغت (٨١.٣٦%) وهي تقع في المستوى العالي جدًا. وهذا يعني أن هنالك اهتمام كبير بالجانب الصحي والجمالي من قبل أفراد العينة ولكنه بحاجة الى نوع من الصقل والتركيز على تلك المعلومات الصحية، وهذا الاهتمام لابد من تنميته وتطويره من خلال بذل الجهود الاستثنائية من قبل مدرسي مادة التربية الرياضية في إيصال المعلومات النافعة والمفيدة الى الطلبة، وكذلك على المعنيين في وزارة التربية التفكير الجدي والعميق من أجل تأليف كتاب منهجي لدرس التربية الرياضية يهتم بكافة جوانبها.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل تقوم بمتابعة القنوات الفضائية الرياضية والمواقع الرياضية على شبكة الانترنيت لغرض رفع مستوى الثقافة الرياضية لديك؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، بحسب متغيري الجنس والمرحلة الدراسية ونتائج الجدول (٦) تبين ذلك: –

الجدول رقم (٦) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة حول السؤال الثالث

ت	المتغيرات	دائمًا	أحيانًا	نادرًا	المستوى
	العينة الكلية	%٢٥.٦٣	%٣٣.٥٧	%٤٠.٨٠	منخفض جدًا
.٢	الذكور	%٤٢.٩٥	%٤٢.٤٠	%١٤.٦٥	منخفض جدًا
.٣	الاناث	%٠٨.٢٧	%٢٤.٨٣	%٦٦.٩٠	منخفض جدًا
.٤	المرحلة المتوسطة	%٢٥.٨١	%٣٣.٠٦	%٤١.١٣	منخفض جدًا
.٥	المرحلة الاعدادية	%٢٥.٤٩	%٣٣.٩٩	%٤٠.٥٢	منخفض جدًا

يتضح من الجدول (٦) بأن النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الرئيس تشير بجميعها الى أنها قد وقعت في المستوى المنخفض جدًا، إذ أن نسبة الاجابات الصحيحة للعينة ككل قد بلغت (٢٥.٦٣%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة لمتغير الجنس فقد بلغ للذكور (٤٢.٩٥%) وهو يقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للإناث فقد بلغ (٨.٢٧%) وهو يقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية فقد بلغت النسبة للمرحلة المتوسطة (٢٥.٨١%) وهو يقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للمرحلة الإعدادية فقد بلغت النسبة (٢٥.٤٩%) وهو يقع في المستوى المنخفض جدًا. وللإجابة على الأسئلة الثمانية الفرعية المتعلقة بالسؤال الثالث فقد قام الباحثان باستخراج النسب المئوية لإجابات الطلبة، وكانت النتائج موضحة كما في الجدول (٧).

الجدول رقم (٧) يبين النسب المئوية لإجابات الطلبة حول الأسئلة الفرعية للسؤال الثالث

ت	الأسئلة	الاختيارات			النسبة المئوية		
١٧.	في كرة القدم يجب طرد اللاعب الذي يتجاوز على حكم المباراة بكلمات نابية	نعم	لا	أحيانًا	٥١.٢٦ %	١٧.٦٩ %	%٣١.٠٥
١٨.	في كرة القدم يعاد تنفيذ ضربة الجزاء اذا تحرك حامي الهدف عن مكانه	نعم	لا	أحيانًا	٣١.٤١ %	٣٢.١٣ %	%٣٦.٤٦
١٩.	في كرة اليد لا يمكن تبديل اللاعب دون علم الحكم	نعم	لا	أحيانًا	٧٦.١٧ %	١٧.٦٩ %	%٦.١٤
٢٠.	في كرة اليد لا يسمح الدخول في منطقة الـ ٦ متر لكلا لاعبي الفريقين ما عدا حامي الهدف	نعم	لا	أحيانًا	٣٦.٨٢ %	٢٨.١٦ %	%٣٥.٠٢
٢١.	في كرة السلة هنالك ثلاث أشواط وليست أربعة	نعم	لا	أحيانًا	٦٢.٨١ %	١٧.٣٣ %	%١٩.٨٦
٢٢.	في كرة السلة يمكن تسجيل نقطة واحدة أو نقطتين أو ثلاث نقاط بمحاولة واحدة من التهديف الصائب	نعم	لا	أحيانًا	٦٠.٢٩ %	١٥.٥٢ %	%٢٤.١٩

.٢٣	في الكرة الطائرة يجب ألا يغير اللاعبين أماكنهم مع كل بداية جديدة للعب	نعم	لا	أحيانًا	٢٩.٦٠ %	٥٥.٦٠ %	%١٤.٨٠
.٢٤	في الكرة الطائرة يفوز الفريق المنافس بعد حصوله على ٣ أشواط	نعم	لا	أحيانًا	٥٣.٧٩ %	١٤.٠٨ %	%٣٢.١٣
	النسبة الكلية				%٣٩.٤٤		

يتضح من الجدول (٧) بأن النتائج المتعلقة بمجموعة الأسئلة المرتبطة بالسؤال الثالث الرئيس تشير الى أنها قد وقعت بين المستوى المنخفض جدًا والمستوى المتوسط،، إذ إن الإجابات الصحيحة للعينة على السؤال السابع عشر قد بلغت (٥١.٢٦%) وهي تقع في المستوى المنخفض، وأما بالنسبة للسؤال الثامن عشر قد بلغت (٣١.٤١%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال التاسع عشر قد بلغت (١٧.٦٩%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال العشرين قد بلغت (٢٨.١٦%) وهي تقع في المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الواحد والعشرين قد بلغت (١٧.٣٣%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وأما بالنسبة للسؤال الثاني والعشرين قد بلغت (٦٠.٢٩%) وهي تقع في المستوى المتوسط، وأما بالنسبة للسؤال الثالث والعشرين قد بلغت (٥٥.٦٠%) وهي تقع في المستوى المنخفض، وأما بالنسبة للسؤال الرابع والعشرين قد بلغت (٥٣.٧٩%) وهي تقع في المستوى المنخفض، وأن النسبة الكلية قد بلغت (٣٩.٤٤%) وهي تقع في المستوى المنخفض جدًا، وهذا يعني بأنه لا توجد رغبة حقيقية لدى الطلبة باختلاف أجناسهم ومراحلهم الدراسية بمتابعة القنوات الفضائية الرياضية والمواقع الرياضية على شبكة الانترنيت لغرض رفع مستوى الثقافة الرياضية لديهم، وهو ما يعكس تدني المستوى الثقافي الرياضي لهم، ولابد للمدرسين والمدرسات من حثهم وتشجيعهم على متابعة تلك القنوات والتركيز على القوانين الرياضية التي تنظم سير المباريات في كل فعالية رياضية.

٤ – ٢ مناقشة النتائج

استنتج الباحثان بأن الثقافة الرياضية تتضمن مجموعة من المعلومات والمفاهيم التي تنمي الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية والصحية للطلبة من خلال مشاهدة أو ممارسة الأنشطة الرياضية والتي بدورها تنعكس على تنمية الجوانب النظرية لديهم، حيث أن الطلبة الذين يتميزون بمستوى عال من الثقافة الرياضية يحسن ذلك من نشاطهم العملي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ميساء نديم أحمد ومحمد إسماعيل مهدي: ٢٠١٢) التي أظهرت نتائجها وجود علاقة إيجابية بين الثقافة الرياضية والتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلاب قسم التربية الرياضية، حيث تميز طلاب تخصص التربية الرياضية بالمستوى العالي من الثقافة الرياضية والتوافق النفسي والاجتماعي مقارنة مع غيرهم من طلاب الكليات الجامعية الأخرى.

وفيما يتعلق بضعف الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة يرى الباحثان بأن السبب يعود إلى اغفال الجوانب النظرية في درس التربية الرياضية واقتصارها على الجوانب العملية بشكل كبير، وعدم الالتفات من قبل أساتذة التربية الرياضية في عملية التوجيه والإرشاد وتقديم المساعدة للطلبة في الوصول لما يجب عليهم فيه من إيصال المعلومات الرياضية المهمة. بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالثقافة الرياضية العامة من خلال حث الطلبة على مشاهدة القنوات الرياضية الفضائية ومتابعة مواقع التواصل الاجتماعية التي تهتم بالجانب الرياضي والتي بدورها تنمي الثقافة الرياضية، مع غياب الدور الفعال للنشاطات الثقافية والفنية والرياضية في نشر الثقافة الرياضية باللوحات الثقافية والنشرات الجدارية.

وفيما يتعلق بمستوى الثقافة الرياضية تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المرحلتين المتوسطة والاعدادية، ويعزو الباحثان ذلك الى أن السبب يعود إلى دور مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في تقديم المعلومات الرياضية المتواضعة والمتشابهة فيما بينهم، إذ أنهم يتمتعون بنفس المستوى الثقافي الرياضي والذي يتصف ببطء النمو والتطور لعدم اهتمام المدرسين أنفسهم بهذا الجانب، بالإضافة الى قلة الدورات التدريبية والتطويرية التي تقيمها مديرية النشاط الرياضي والمدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نبيل محمود شاكر وعثمان محمود شحاذة: ٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها أن الإعلام الرياضي ينمي الثقافة الرياضية في الجوانب المعرفية والتربوية. (٩: ٢٢).

وأما فيما يتعلق بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين ولصالح الذكور، فيرى الباحثان بأن السبب يعود الى أن مصادر المعلومات التي تنمي الثقافة الرياضية يمكن الحصول عليها بسهولة من خلال الكتب والقنوات الرياضية ولا تقتصر على فئة دون أخرى، ولكن ذلك يعتمد على اهتمام البنين والبنات على حد سواء، ومن الملاحظ بأن الطلبة الذكور هم أكثر اهتمامًا بممارسة ومشاهدة الفعاليات الرياضية خلال مراحلهم الدراسية المختلفة وبالذات في المرحلة الثانوية، لأنها تسبق مرحلة الانخراط في الدراسة الجامعية وهي المرحلة المؤهلة للدخول في الكليات التي يرغبون في الانضمام اليها ولا سيما أقسام وكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة في الجامعات والمعاهد العراقية. وهو ما يتفق مع بحث (محمد القدومي: ٢٠١٧) في وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية لدى الطلبة بين مستوى الثقافة الرياضية والهوية الرياضية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الهوية الرياضية ترجع إلى متغير الجنس ولصالح الطلبة الذكور (٤: ٢).

٥- الاستنتاجات والتوصيات

٥ – ١ الاستنتاجات

وفقًا لنتائج الدراسة ومناقشتها توصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية:

١ . انخفاض مؤشرات الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة.

٢ .أن مستوى الثقافة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة يعتمد على الجانب النظري فضلًا على الجانب العملي.

٣ .وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الثقافة الرياضية تبعًا الى متغير الجنس ولصالح الطلاب الذكور.

٤ .عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الثقافة الرياضية تبعًا إلى المرحلة الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس المتوسطة والاعدادية في مدينة البصرة.

٥ – ٢ التوصيات

في ضوء أهداف البحث ومناقشة نتائجه يوصي الباحثان بالآتي:

١.إيلاء المسؤولين على العملية التربوية بشكل عام ومدرسي التربية الرياضية بشكل خاص الاهتمام بالجانب النظري لدرس التربية الرياضية لما له من أهمية كبيرة في زيادة الثقافة الرياضية لدى الطلبة.

٢.حث الطلبة على مشاهدة القنوات الرياضية الفضائية نظرًا لأهميتها في نشر الثقافة الرياضية العامة.

٣.ضرورة التركيز على مشاركة الطالبات بالأنشطة الرياضية في المدرسة لأهميتها في تحسين مستوى الثقافة الرياضية.

٤.إجراء دراسات مشابهة حول الثقافة الخاصة في المواد الدراسية الأخرى كالتربية الفنية.

المراجع والمصادر

١- الراجحي، ن: **تأثير الوسائط الرياضية المرئية على تطور الثقافة الرياضية لدى طالب المرحلة الثانوية (١٥ – ١٧) سنة**، رسالة ماجستير غير منشورة، STAPS، جامعة محمد خضر – بسكرة، الجزائر، ص ١١.

٢- فليب برونو، ترجمة لحسن بوتلاي: **بناء الكفاءات انطلاقًا من المدرسة**، منشورات عالم التربية، المغرب، ٢٠٠٤، ص ١٥٦.

٣- محمد القدومي وسليمان العمد: **مستوى الثقافة الرياضية وعلاقتها بالهوية الرياضية لدى طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، مج ٣١، ع ١ ،٢٠١٧، ص ٧٤.

٤- محمد القدومي: **العلاقة بين الهوية الرياضية واحترام الذات لدى طلبة التربية البدنية في الجامعات الفلسطينية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٢)، ٥٥٥ – ٥٨١، ٢٠١٤، البحرين.

٥- محمد ناجي شاكر ومحمد جاسم محمد: **دراسة أسباب ضعف الاهتمام بدرس التربية الرياضية في المدارس المتوسطة والإعدادية في محافظة النجف**، مجلة علوم التربية الرياضية – جامعة بابل، العدد الاول، المجلد الرابع، ٢٠٠٥، ص ٤٧.

٦- محمد يسري موسى: **مصادر وآليات التنشئة الرياضية لدى لاعبي الفرق القومية في جمهورية مصر العربية**، دكتوراه كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، ١٩٩٩، ص ٦٣.

٧- مسعد سيد عويس، **المرصد العلمي للثقافة الرياضية**، ٢٠٠٦، ص ١٥ – ص ٢١.

٨- ميساء نديم أحمد ومحمد إسماعيل مهدي: **الثقافة الرياضية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي للطالب في المرحلة الخامسة بمعهد تعليم المعلمين –ديالى**، مجلة علوم التربية الرياضية، مج ٥، ع ٣، ٢٠١٢، ص ١٤٠- ص ١٦٦.

٩- نبيل محمود شاكر وعثمان محمود شحاذة: **دور مشاهدة القنوات الفضائية الرياضية في نشر الثقافة الرياضية بين طلبة جامعة ديالى**، مجلة الفتح، العدد الثالث والأربعون، كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى، كانون الأول، ٢٠٠٩.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

السرد والسرديَّة القصصيَّة في منهج اللغة العربيَّة في وزارة التربية (قراءةٌ نقديةٌ)

الغرض من البحث : للترقية

م .د كاظم حنون الخفاجي /مديرية تربية البصرة

ملخص البحث

تناول البحث السرديَّة في الكتاب المنهجي لمادة اللغة العربية بمراحلها في التعليم التربوي للمراحل الثلاث (الابتدائي ، المتوسط ، الأعدادي) ، مبيّناً أهميَّة السرد القصصي لكلِ مرحلة من هذه المراحل الثلاث ، وحاجة الفئة العمرية لنوع معين من السرد ؛ فكل فئة عمريَّة تنظر الى القصة من منظور مختلف ، وتلبي حاجة معرفية تتناسب مع عمر الطالب الدراسي ومن هنا أجرينا مقارنة بينت الحاجة الضمنية للسرد في مادة اللغة العربية بشكل عام ، والسرد القصصي بشكل خاص ؛ وما هو موجود فعلا في المطبوع المتداول ، والتباين القائم بين الواقع وبين المطلوب

الكلمات المفتاحية : أهمية السرد ، السرد القصصي ، نقد مناهج التربية

Narrative and narrative of story in the Arabic language curriculum in the ministry of education (a critical reading)

Assistant. Dr. Kadhim Hanon Sachim

Abstract

Education curricula disrupted an important aspect of the mechanisms of receiving Arabic language sciences, which is narrative of story

The contemporary curricula of the Ministry of Education are devoid – or almost – in the narrative of story, unaware of the important aspect that the story plays in the passing knowledge.

This research revealed the defects of that narration and its negative impact on the acquisition of scientific material for the Arabic language.

Key words

Narration, Narrative of story, and The Arabic language curriculum

***مقدمة**

يتناول هذا البحث السرديَّة في الكتاب المنهجي لمادة اللغة العربية بمراحلها المختلفة في التعليم التربوي العام للمراحل الثلاث (الأبتدائي ، المتوسط ، الأعدادي) مبينا أهمية السرد القصصي لكل مرحلة من المراحل الثلاث ، وحاجة كل فئة عمرية لنوع معين من السرد ؛ فكل فئة عمرية تنظر إلى القصة من منظور مختلف ، وتلبي حاجة معرفية تتناسب مع عمر الطالب الدراسي ؛ ومن هنا أجرينا مقارنة بينت الحاجة الضمنية للسرد في مادة اللغة العربية بشكلٍ عام ، والسرد القصصي بشكلٍ خاص ؛ وما هو موجود فعلا في المطبوع المُتداول ، والتباين القائم بين الواقع والمطلوب .

*** أهمية السرد القصصي**

ركَّز البحث على أهميَّة القصة والتي يُنظر لها على أنَّها منتج فكري أنتجهُ حب البشر للحياة ؛ وإيجابيَّة القصة لم تأتِ من فراغ بل جاءت بعد مخاوفٍ ثلاث ذكرها علماء الأجتماع ؛ فخوف البشر من الموت أنتج الدين والإيمان ، وخوف البشر من البشر أنتج الدولة ، وخوف البشر من المجهول أنتج السحر والشعبذة ؛ فجاء الربع الرابع ليقول : إنَّ حبَّ البشر للحياة أنتج القصة والأدب ، ليلجَ هذا الأنسان المثقل بهذه المخاوف الثلاث عالم القصة ؛ وليجدَ أن أسعد لحظاتِ الأنسان قصةٌ ، وأشدها حزناً قصةٌ ،وليكتشف في نهاية العمر أنَّ حياته كانت قصةً طويلةً ؛ فالقصة عنصر محبب إلى النفس الأنسانية لذلك يستطيع المرسل أنْ يمرر الرسالةَ بأنواعها المختلفة ، ومنها العلمية إلى (المتلقي) ، (المتعلم) ، (المرسل إليه) عن طريق القصةِ دون عناءٍ أو تكلفٍ أو صعوبة

*** السرد القصصي يصنع الواقع**

لو أردنا أن نصف أهمية السرد القصصي في صنع الواقع فيكفي أن نشير إلى تفعيل مقولة معاصرة مفادها ((أنَّ القصةَ والروايةَ ديوان العرب))[١] بديلاً عن مقولةٍ قديمةٍ كان الشعر فيها هو من يحتل هذه المنزلة الرفيعة والمكانة المرموقة ، لهذا أضحت عنوانا بل مؤلفا [٢] .

وفي ضوء ثلاثية النظر إلى (الماضي والمستقبل والحاضر المنظور) نجد أنَّ السرد قد احتل هذه المكانة بجدارة ، مبينا نماذج مما بناه السرد القصصي ؛ فاسرائيل لم تهزم العرب في حروب ١٩٤٨،١٩٦٧،١٩٧٣ بل هزمتهم قبل ذلك في ضوء قصص موشيه سميلنيسكي التي وضعت أفكارها في عشرينيات وثلاثينيات القرن الماضي ؛ وتجسدت قصصا في الأربعينيات والخمسينيات من ؛ فكانت

قصص موشيه سميلنيسكي جيشاً يقاتل مع الأسرائيلين في أرض المعركة ضد العرب ؛لأنها رسخت صورة واحدة بكل أبعادها ، هذه الصورة تقول لكل جندي أسرائيلي إنَّه: ((يمكن هزيمة العرب بسهولة ويسر))[٣] ؛ فالقصص الست لموشيه سميلنيسكي عن العرب ـ وهي (صاحب الكلب ،الحمو ،الموت المفاجئ ، بنت الشيخ ، عبد الهادي ،الآخذ بالثأر)) ـ تحولت إلى جيش من المعنويات يقاتل ضد العرب وكشفت الحقيقة النفسية للعربي ، ومكامن الضعف والخلل في شخصيته ومن كان في شكٍ من هذه الصورة المقوية للعدو ، وأثر هذه القصص في صنع أسرائيل؛ فلينظر إلى كتاب (صورة العرب في القصة العبرية القصيرة من خلال أقاصيص موشيه سميلنيسكي) ، ومن كان في شكٍّ من انقلاب الصورة ، ورجوع الحق إلى أهله ، وتبدل الواقع ، ورجوع الكرَّة ، وقرب الانتصار ؛ فليقرأ تحليل نص غسان كنفاني الذي يحمل عنوان ((كان يومذاك طفلا))هذة الدراسة التي تبرز براعم المقاومة الفلسطينيَّة ضد الأرهاب الصهيوني [٤]

وفي المستقبل فقد كانت القصة رائدة لكثير من منجزات هذا العالم ونشير هنا إلى أنَّ الصين قد أنشأت قبل أسبوعين أرحاما اصطناعية (روبوتية) لأجنة بشرية ؛هذه الأرحام تجعل الأطفال خلوا من العيوب الجينية او الأمراض الوراثية ، ويجب الإشارة هنا إلى أنَّ أصل الفكرة جاءت من مجموعة قصصية نُشرت عام ٢٠١٩م كانتْ أحدى بطلاتها مربيّة آلية[٥] .

وأما الحاضر فيقول لنا بوضوح إنَّ نسبة كبيرة من الواقع الذي نعيشه اليوم هو من صنع السرد القصصي الذي نتج قبل سنين ؛ فالبشرية في جزء كبير من تقدمها كان عن طريق السرد القصصي خصوصا السرد الذي يخلط الواقع بالخيال فينتج عالماً ثالثاً؛ وهو نتاج التخيل العلمي

* السردية في الكتب المنهجية بشكل عام

واضعوا المناهج التربوية بشكل عام لم يعوا أهمية القصة في تقديم المعلومة ؛ فجاءت نسبة القصة في الكتب المنهجية نسبةً ضئيلةً جداً ؛ وهذا ما يؤيده الأحصاء في هذا البحث ، فهي إلى العدم أقرب منها إلى الوجود ، ولو أنهم استحضروا أهمية السرد في إنشاء دافعية المعرفة وتثبيتها في نفوس الطلاب لأكثروا منه ؛ ولكنهم غفلوا عن هذا الدافع المهم ، فكتب الفيزياء والكيمياء والأحياء مثلا تقدم مادةعلمية من دون أن تبين تفاعل الأنسان معها عن طريق سرد قصة اكتشاف هذه الحقائق العلمية التي تعاملت مع الأنسان المكتشف ثم مع الأنسان المنتفع بهذا الأكتشاف. إنَّ بث المعلومة مجردة من عوامل الإنسانية ـ (قصة أكتشاف الإنسان لمعلومة في أي مجال من مجالات العلوم ، تطوير الأنسان لمُكتَشَف) ـ يفقد الطالب دافعية التعلم ، ويحول التعلم من لذة إلى عبء وثقل وقيد ؛ فالطالب يجد لذةً في قراءة كتاب

الكيمياء أو الأحياء أو الفيزياء إذا كان في الكتاب قصص اكتشاف المكتشفات ، وقصص تطوير تلك المكتشفات ؛ ولو كان عدد صفحات الكتاب أكثر من ألف صحيفة ، على حين يجد هذا الطالب ثقلا وعيًّا وتعباً وشدا ذهنيًّا إذا أُعطِي كتاباً خلوا من السرد القصصي وليس فية سوى المعادلات العلمية ولو كان مؤلفا من سبعين صحيفة .

*** السردية في منهج كتاب اللغة العربية**

لم يكن السرد في كتب اللغة العربية بمختلف مراحله موجها لخدمة اللغة العربية توجها خالصا كما هو الحال في كتب الفيزياء التي تخدم مادة الفيزياء فقط ، وكذا الحال في مادة الأحياء و الرياضيات ؛ ففي مادة اللغة العربية نجد أنواعاً ثلاث

١ . السرد العام (السرد اللغوي) ، ونعني به مادة القواعد النحوية والشعر والأدب بشكل عام عدا (القصة)

٢ . السرد القصصي ، ونعني به القصة والأقصوصة التي توضع في المنهج

٣. الجهد المضاع ، ونعني به المعلومات التي يمكن أنْ يحصلَ عليها التلميذ من وسائل أخرى غير كتاب اللغة العربية ، ولا يضر به الجهل بها ويمكن أن يتلقاها الطالب في أي مرحلة عمرية أخرى فهي إلى تساوى العلم بها والجهل على حد سواء ؛ فحال الطالب فيهما في العربية سيان لم تقدم له علما في العربيَّة أو دافعية في التعلم ، كما أنَّ مناهج وزارة التربية أهملت مصادر القوة في دافعية التعلم فلم تنتفع من السرد القصصي ولم تطور السرد اللغوي الذي يحيط بالمنهج

*دافعية التعلم وتذليل الصعوبات

ينبغي الأشارة إلى أمرين أساسيين يخصان اللغة العربية هما : دافعية التعلم ، وتذليل الصعوبات

وقدأشار الأستاذ أحمد أمين إلى صعوبة تعلم اللغة العربية مفصلا القول في أسباب تلك الصعوبات مرجعا السبب الاول إلى أنَّ العربية لغة حركات وصرف وإعراب ؛ كان ذلك قبل خمسٍ وثمانين سنةٍ خلت[٦] ،حيث لم تكن تحديات العولمة ولغة العربيزي ـ وتعرف أيضا بتسمية أخرى هي :(الأنكلوزية) وهي لغة هجينة مبنية على بعض الكلمات العربية مطعمة بالأنجليزية[٧])ـ بهذه الحدة والشراسة من المواجهة ؛ فالباحث يرى أن التحدي الأقوى للغة هي (اللغة الهجينة) بخلاف ما كانت تعاني اللغة العربية من تحديات زمن الاستاذ أحمد أمين الذي أرجع أسباب ضعف الطلاب في العربية إلى ثلاثة هي

١ـ طبيعة اللغة من حيث صرفها وحركاتها ٢ـ المعلم الذي يعلمها ٣ـ المكتبة العربية[٨]

وهنا لابدَّ أن نشخص مشكلة أكبر وأعمق تعترض طريق تعلم العربية وتعليمها إلى الطلاب ، ولم يلتفت إليها أغلب الباحثين ؛ لأنَّها مخفية غير ظاهرة تتمثل بفقدان الدافعية فكثيرٌ من الطلاب يعاني من

مشكلة داخلية تتمثل في قناعة الطالب أنَّه يتكلم اللغة العربية ، وطول الصحبة لهذه القناعة خلق مشكلة أخرى تسمى (فقدان الدافعية) وهناك سبب آخر عمَّق هذه المشكلة وجذَّرها وهو (فقدان الملموس المُتَحقَّق)الملموس في بقية الدروس عدا اللغة العربيَّة ؛ فالطالب في كل درسٍ من دروس اللغة العربية يرى أنَّ هذا الدرس جهدٌ مضاع؛ لأنَّه في نظره يتحدث العربية ويفهمها ــ وإن كانت عاميَّة ــ، فهو يتفاهم مع المحيط بهذه اللغة العاميَّة التي يملك، وبهذا القاموس المجتمعي الذي يعرف مفردات الآخر.

فلمَ العناء؟!

ثم هو لا يستزيد شيئاً كما يلمس في معادلة الكيمياء، أو معلومة الفيزياء، أو حقائق الاحياء، وليس لديه ترف المعرفة، أو تلك الحاجة الماسة لتعلم العربية؛ فهو ليس أجنبياً كأن أن يكون إسبانياً ذهب الى البلاد العربية فصعب عليه مخاطبة المحيط والتعامل مع المجتمع فقرر تعلم العربية وبتعبير ماكس بيكارد: ((تجدد اللغة نفسها بفعل القرار تصبح اللغة نفسها، في هذا المجال للأصل، أصلية مرة أخرى))[٩] إنها لحظة قرار إكتساب لغة أخرى؛ مر بها كل مَن أراد تعلم لغة جديدة؛ لكنَّ هذه اللحظة لم تمر، ولن تمر على الطلاب العرب وهم يتعلمون اللغة العربية؛ لسبب بسيط وهو أنَّ دافعية من لا يتحدث العربية أو إحدى لهجاتها أقوى في تعلم اللغة العربية ممن لديه إمكانية التخاطب مع المجتمع العربي بلهجة من لهجاته وما العلامّة بلاشر وكارل بروكلمان[١٠] إلاّ نماذج بسيطة من مصاديق هذه الفكرة فالدافعية لتعلم اللغة من قبل أبناءها في المشكلة الكبرى فالدرجة والرغبة في النجاح ليست دافعاً لتعلم العربية، بل هي عبء على الطالب، فهي قيد لطموح المعلم والمتعلم فدرجة النجاح للمتعلم أرض السلام، ومحطة الأمان وللمعلم واحة راحة، ومحطة إستراحة إليها يأوي ومنها ينطلق ليعود بسرب أخر من طلاب العربية هم إلى الجهل أقرب؛ وهكذا تنطمس العربية شيئاً فشيئاً على حين تنظر أعين المهتمين الى درجتي النجاح والرسوب في عملية تعلم اللغة العربية وهما القيدان الثقيلان في تدمير دراسة اللغة العربية.

*** معالجات وزارة التربية**

لم تستطع مناهج وزارة التربية خلق الدافع لتعلم هذه المادة بل وجهت اهتمامها الى المشكلات الشكلية فعمدوا الى حلها؛ لكنهم بهذه المعالجات عمقوا المشكلة الحقيقية وجذروها، فحينما شخصوا بأبصارهم وجدوا أن مشكلة العربية تكمن في ثلاث مشاكل

١– مشكلة اللحن فشخصت أمام أعينهم كتب الأخطاء والأغلاط اللغوية المعاصرة حلاً لها

٢– مشكلة طرح منهج اللغة العربية فتراءت لهم مناهج إبن مالك وشراح الألفية في عرض المادة النحوية فتبنوها

٣– مشكلة تعليم الأدب وتلقينه فربطوا الشعر والنثر بالعصور والأزمنة السياسية فهناك أدب إسلامي وأموي وعباسي وعصور متأخرة والأدب الحديث

وفي هذا مفارقة حيث عاملوا طالب الإعدادية معاملة طالب الكلية في قسم اللغة العربية؛ فطالب الكلية يدرس في المرحلة الأولى أدب ما قبل الإسلام وكذلك طالب الصف الرابع الإعدادي بصورة مخففة مروراً بطالب المرحلة الرابعة في الكلية وطالب الصف السادس الإعدادي فكلاهما يدرسان الأدب الحديث وفي هذا تناقض بيّن؛ فربط الأدب بالعصور السياسية إن كانت تصلح للدراسة الجامعية ونحن في شك من هذه الصلاحية؛ فإنها لاتصلح حتماً للدراسة التربوية في المتوسطة والإعدادية والمطلوب دراسة الأدب شعراً ونثراً ضمن إطار (شعراء الواحدة)[١١] فإختيار نص جميل لشاعرٍ مشهور (بصرف النظر عن عصره) مع التعريف بالشاعر وعصره وسمات شعرهم، ((إنَّ فكرة القصيدة (الواحدة) التي تجتاز امتحان العصور تفتح الآفاق فعلا في معنى الشعر ومكانته في آداب الأمم))[١٢]وكذا يسري الحال في النثر؛ وفي هذا النوع من الدراسة إنصاف لعقلية طالب الإعدادية وتنمية للذائقة الأدبية.

*** الواقع التربوي الملموس**

أثبت نظام تدريس اللغة العربية فشله بدليل (عدم الوجدان) ؛ فأين هم كتّاب اللغة العربية، وأين هم أدباء اللغة العربية، وأين هم نُقادها الذين يفترض بهم أنَّهم تأثرو بمناهج العربية وأحبوها وفي هذا وحده دليل كافي على عدم إنتفاع طلاب وزارة التربية من مناهج اللغة العربية.

وفي ما يلي عرض ميداني التي رأى الباحث أنها تصف واقع مادة اللغة العربية إبتداءاً من مرحلة الأول الإبتدائي الى مرحلة الخامس الإعدادي؛ وقد أعرضنا عن ذكر مادة السادس الإعدادي؛ لإنها تحتاج الى بحث مستقل، هي وبقية المواد الدراسية المتعلقة بالمرحلة النهائية، وقد كشف البحث وفق القسمة الثلاثية التي تبناها الباحث (السرد اللغوي، السرد القصصي، الجهد المضاع)* عن جملة معطيات مع ذكر بعض الملاحظات:

الصف الأول الابتدائي

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٨٧	٦٠ بنسبة مئوية بلغت ٦٩%	١٧ بنسبة مئوية بلغت ١٩,٥%	١٠ بنسبة ١١,٥%

ملاحظات عامة حول منهج الأول الإبتدائي

١- الملاحظة الأساسية هناك نزوع للسرد القصصي في آخر الكتاب (بعد الصحيفة ٥٥) وكان من المفترض أن تكون القصة حاضرة في أول ورقة من الكتاب.

٢- في أعلى الصحيفة تكون الصور وفي أسفلها تُكتب قصة للمعلم على أن يقوم بسردها لطلابه بأسلوبه الخاص وفي ذلك ظهور بصمة المعلم على طلابه بدلاً من وجود مسميات مجردة وهذا ما ظهر في الصحف (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) وفي الصحيفة (٩٦) مثلاً تُستغل صور (أصباغ، صمغ، غزال، مغزل) في إنشاء قصص رابطة لكل هذه المسميات.

٣- إن وجود عبارة فضفاضة في بداية القراءة (قراءتي) موجهة للمعلم هي أول مشكلة تواجه طالب الإبتدائية فحينما يقرأ المعلم في الصحيفة (٤) من قراءتي عبارة ((يشجع المعلم تلاميذه على التحدث عن اللعب التي لديهم))[١٣] فإنه يلجأ الى التفسير الذاتي لهذا التشجيع من غير ضابطة ومع اختلاف أمزجت المعلمين يغدو أهم ركن في بداية أول الدروس بلا جدوى؛ لهذا يجب إنشاء قصة تُكتب للمعلم في ضوء تلك الصور وعدم الإكتفاء بالمسميات.

٤- لابدَّ من إضافة النشيد الوطني في قراءة الصف الأول والثاني الإبتدائي.

٥- إنَّ وجود نسبة ١١,٥% من القراءة في حقل الجهد المضاع يُشكل مشكلة كبيرة لذلك يجب تحويل كل درس كان هدفه جمع أكبر عدد من الكلمات التي تضم حرفاً واحداً الى قصة فمثلاً في الصحيفة (٤٦) يجب تحويل درس نبيل بقال الى سرد قصصي لا إلى جمع لغوي الى حرف واحد.

٦- في الصحيفة (١٠٩) نموذج لما يجب أن يكون عليه السرد القصصي حيث يجذب السرد إنتباه الطلاب الى حديث (فاطمة مع أخيها هشام في طريقهما الى المدرسة).

٧- لابدَّ من إنشاء قصص عددية في الصحف (١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥)، وفي الصحيفة (١٦) هناك قصة مصوّرة بدون كلمات فلابدَّ من إضافة عبارات قصيرة متلائمة مع كل صورة مثل عبارة (الفرج قريب) في الصورة رقم (١)، وعبارة (المساعدة من الله على يد المخلوقات) في الصورة رقم (٢)، وعبارة (الوصول الى بر الأمان) في الصورة رقم (٣) وعبارة (نشكر من يُسعدنا) في الصورة رقم (٤)، وكذلك الأمر في الصحيفة (١٧).

٨- دروس الربيع في الصحيفة (٧١)، سلوى وليلى في الصحيفة (٧٢)، استاذ وتلاميذ في الصحيفة (٨٠) تمثل نموذجاً للسرد اللغوي، ودروس بط وطيور في الصحيفة (٥٥)، وسالم مزارع في الصحيفة (٦٨) تمثل نموذجاً للسرد القصصي.

٩- يرى الباحث أنَّ نسبة السرد القصصي منخفضة جداً ويجب أن تكون في حدود ٨٠%.

الصف الثاني الابتدائي

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٣١	١٤ بنسبة مئوية بلغت ٤٥%	١٤ بنسبة مئوية بلغت ٤٥%	٣ بنسبة ١٠%

ملاحظات عامة حول منهج الثاني الإبتدائي

١- ملاحظة أساسية في المرحلة الثانية تتمثل في أن الجهد المضاع قلَّ بشكل ملحوظ جيث انخفض عدد الدروس من ١٠ في المرحلة الأولى الى ٣ في المرحلة الثانية.

٢- تساوى السرد اللغوي والسرد القصصي في العدد والنسبة وهذا خطأ فادح في هذه المرحلة حيث يجب أن لا يقل السرد القصصي عن ٨٠% من مجموع الدروس الكلي.

٣- يجب معاملة طالب الصف الثاني معاملة طالب الصف الأول وبمعنى آخر كأن الصف الأول الإبتدائي على مرحلتين (أ، ب) حيث (ب) تمثل الصف الثاني الإبتدائي.

٤- الإبتعاد عن الموضوعات العامة والعناوين الفرعية فيها مثل موضوع (نساعد الآخرين) في الصحيفة (١٣-١٥) وفيه عناوين فرعية هي (الرجل الضرير ص١١٣، إطعام المساكين ص١١٤، خير الناس ص١١٥) وجعلها في سرد قصصي واحد.

٥- يمكن تحويل الدروس الأولى من صوريّة الى قصصية بل يجب ذلك في الصحف (٥-١٤)، وتحويل درس سوق المدينة الى سرد قصصي في الصحف (١٠٢-١٠٧) وتحويل الصور والمعلومات التي تحتها الى قصة سردية في الصحف (٢٩-٣١).

٦- مثّل درس (أين الحمار العاشر) نموذجاً مثالياً لما يجب أن يكون عليه السرد القصصي في الصحيفة (٩١).

الصف الثالث الابتدائي

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٤٣	١٥ بنسبة مئوية بلغت ٣٥%	٢٦ بنسبة مئوية بلغت ٦٠%	٢ بنسبة ٥%

ملاحظات عامة حول منهج الثالث الإبتدائي

١– الملاحظة الأساسية إنماز منهج الصف الثالث بميزتين:

أ– وجود سرد قصصي ذي فلسفة عميقة غير مدركة من قبل الفئة العمرية المستهدفة أمثال درس بطتان وسلحفاة في الصحيفة (٦١)، ودرس الحمار والثور في الصحيفة (٧٢)، والمطلوب سرد مناسب للفئة العمرية مثل درس الحمامة والنملة في الصحيفة (١٣)، ودرس الأرنب والصوص كوكو في الصحيفة (٨٢)، ونظارات الدب أبي فهد في الصحيفة (٩٣)، وصفات السرد المناسب لكل مرحلة هو ما سنتحدث عنه في نهاية البحث.

ب–وجود سرد لغوي مطعم بالسرد القصصي لا يرتقي الى الهدف المطلوب مثال في الصحيفة (٥) تضمنت حواراً بين شيماء وبين أخيها أحمد وهذه السردية تخلو من القصصية وتقترب من التلقين غير المفهوم لطلاب الصف الثالث، وكذلك في الصحيفة (٩) عبور نور وعبدالله الشارع في درس (الذهاب الى المدرسة).

٢– في السرد اللغوي نجد درس سلامة العيون في الصحيفة (٤٩) نموذجاً للسرد اللغوي المطعم بالسرد القصصي غير المنتج، وكذلك درس الخبز في الصحيفة (٦٦) حيث أنَّه لا يناسب المرحلة وإن كان سرداً لغوياً مطعماً بالسرد القصصي، إلاَّ أنَّ فيه أهدافاً غير مدركة من قبل الفئة العمرية المستهدفة؛ فهو يناسب الصف الخامس الإبتدائي في أقل تقدير.

٣– درس الراعي الأمين في الصحيفة (٣٣) نموذج ناجح وهادف وكذلك الحمامة والنملة في الصحيفة (١٣) فهو نموذج راقٍ للسرد المطلوب في الكتاب كله، بخلاف سرد درس الملك الخادم في الصحيفة (٣٧) الذي قُدِّم بأسلوب السرد التحليلي الذي يصلح للصف الثاني المتوسط.

٤– أمّا قصة بطتان وسلحفاة في الصحيفة (٦١) فإنها لا تناسب المرحلة العمرية فإنها لا تُدرك إلا في نهاية الطفولة وزمن الإدراك الأيديولوجي فهي تصلح إلى مرحلة السادس الإبتدائي.

٥– في حق الجهد المضاع نسجل هذه الملاحظة في الصحيفة (٢٧) فقد إنتهى الحوار بطريقة غريبة وغير صحيحة وهي وجود غلام يجيب رداً على قول الإمام في نهيه عن ضرب الحيوان ((قال الغلام:– هو حيوان لا يفهم ياسيدي))[١٤]

أنّ انتهاء الحوار بهذه الطريقة يعطي فكرة خاطئة بأحقية ضرب الحيوان وهو هدف مرفوض.

الصف الرابع الابتدائي

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٥٠	١٩ بنسبة مئوية بلغت ٣٨%	٣١ بنسبة مئوية بلغت ٦٢%	صفر بنسبة ٠%

ملاحظات عامة حول منهج الرابع الإبتدائي

١– الملاحظة الأساسية نسبة الجهود المضاعة صفر

٢– التناسب بين المرحلة العمرية والسرد القصصي في دروس مثل الحمل والذئب في الصحيفة (٢٦)، الحمامة والثعلب في الصحيفة (٦١)، الكنز الثمين في الصحيفة (٦٨)، يوم الوداع في الصحيفة (١٣١).

٣– يفترض أن يكون درس مثل في حكاية في الصحيفة (٥١) درساً مكرراً ممتداً عبر مراحل فعلى سبيل المثال يكون درس مثل في حكاية درساً مكرراً تحت عنوان مثل في حكاية ١، ٢، ٣، ٤، ٥ دروساً في الصف الثالث الإبتدائي، ثم ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠ في الصف الرابع الإبتدائي، ثم ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥ في الصف الخامس الإبتدائي، ثم ١٦، ١٧، ١٨، ١٩ ، ٢٠ في الصف السادس الإبتدائي، وهذا ما كان قائماً بالفعل فالمطالعة التي كانت مخصصة للرابع الإبتدائي والأول اليافعين في عام ١٩٥٤م كانت تحمل ثمانية عشر درساً في السرد القصصي تحت عنوان رحلة سندباد وقد شملت الرحلة الأولى الى الرحلة الثامنة عشر فكانت تشد طلاب الإبتدائية لجمال قصصها.

٤– درس بين الفصول الأربعة في الصحيفة (٧٤)، ودرس الفلاح الحكيم في الصحيفة (١٢٦)، ودرس الحمار العنيد في الصحيفة (١٣٣) لا يناسب المرحلة العمرية فهو يصلح لطلاب الصف الأول المتوسط.

٥– درس الخليفة والفتى الصغير في الصحيفة (١٢٣) لا يناسب المرحلة العمرية المستهدفة فهو يناسب مرحلة الثالث المتوسط لأنها تمثل بداية الرجولة.

الصف الخامس الابتدائي

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٥٢	٣٠ بنسبة مئوية بلغت ٥٨%	١٩ بنسبة مئوية بلغت ٣٦,٥%	٣ بنسبة ٥,٥%

ملاحظات عامة حول منهج الخامس الإبتدائي

١– الملاحظة الأساسية عدم تناسب السرد القصصي مع الفئة العمرية المستهدفة.

٢– درس (أول دخولي إلى المدرسة) في الصحيفة (٨) لا يتناسب ومستوى التعلق الذهني.

٣– درس الصديقان في الصحيفة (٧٦)، ودرس القائد المغلوب والنملة في الصحيفة (٨٧) يناسبان الصف الثاني الإبتدائي لا الخامس الإبتدائي.

٤– في السرد القصصي هناك عدم تناسب إما بفئة عمرية أعلى عادة، أو فئة عمرية أقل نادراً فالحكمة في درس الشيخ وتلاميذه السبعة في الصحيفة (١٩) لا تعيها الفئة العمرية المستهدفة ويُفضل أن يكون في الصف الأول المتوسط، وكذلك الأعمى والكسيح في الصحيفة (٢٦)، أما درس نوح والعملاق في الصحيفة (٦٠) الواجب تحويلها الى سرد قصصي يتناسب مع المعلومات التأريخية.

٥– قلَّ الجهد المضاع قياساً للصفوف السابقة.

الصف السادس الابتدائي

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٥٢	٢٩ بنسبة مئوية بلغت ٥٦%	٢٠ بنسبة مئوية بلغت ٣٨%	٣ بنسبة ٦%

ملاحظات عامة حول منهج السادس الإبتدائي

١– يجب كتابة التأريخ الهجري في ولادة علماء العربية فالجاحظ ولد عام (٧٥٧م) بدون ذكر التأريخ الهجري وهنا يغيب الربط بين التأريخين.

٢- درس حديث السفينة في الصحيفة (٨) نموذج للسرد القصصي الهادف، أما درس بهلول والناس في الصحيفة (٣٠) فيناسب الصف الثالث المتوسط.

٣- درس الأمانة في الصحيفة (٥٢)، ودرس الوقت الثمين في الصحيفة (٩٨) يناسبان الصف الرابع الإبتدائي، أما درس حلم معن ابن زائدة في الصحيفة (٨٧) فهو نموذج للسرد المضيّع والهدف الغامض.

٤- عيد الكفيف العالمي في الصحيفة (٥٧) نموذج للجهد المضاع والمفروض أن يوضع في قالب سردي قصصي يستوعب الفكرة ويرسخ مفاهيم أكثر.

٥- درس جمال الطبيعة في الصحيفة (١٣٤) نموذج للدرس المثالي في إستهداف الفئة العمرية موضع البحث.

الصف الأول المتوسط (الجزء الأول)

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٣٧	٢٤ بنسبة مئوية بلغت ٦٥%	١١ بنسبة مئوية بلغت ٣٠%	٢ بنسبة ٥%

ملاحظات عامة حول منهج الأول المتوسط (الجزء الأول)

١- الملاحظة الأساسية ربط السرد اللغوي بالقواعد النحوية الموضعية مضر من جهتين فهو يفقد النص جمالية السرد لما فيه من تكلف في ايجاد المادة النحوية في النص بصورة مكثفة لتغطي الماة النحوية، والنقطة الثانية هو أنَّه يشتت هذه القاعدة في ذهن الطالبز

٢- اختلفت البنية اللغوية في درس اللغة العربية في الأول المتوسط حيث نجد هناك حرصاً على ربط ايراد القواعد حسب ترتيب ألفية ابن مالك (أقسام الكلام – المعرب والمبني – الضمائر – أسماء الإشارة – الاسماء الموصولة).

٣- ينبغي أن تكون نسبة الدروس في السرد القصصي أعلى بكثير من السرد اللغوي وهذا خلاف الواقع وإن كان ثمة دروس نموذجية في السرد القصصي المناسب في المرحلة مثل درس العقد في الصحيفة (٨٢).

٤- إن درس القراءة المثمرة في الصحيفة (٦٨)، ودرس العراق خيمة الجميع في الصحيفة (١٠٩) يمثلان نموذجاً للجهد المضاع؛ ذلك أنَّ ايجاد نص سردي للتضحية من اجل الوطن أكثر جدوى من هذه المعلومات العامة المقدمة.

٥- (هناك مقترح ايجاد نصوص معربة من القرآن والشعر العربي والمقولات المأثورة، توضع بين الدروس).

الصف الثاني المتوسط (الجزء الأول)

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٣٨	٢٤ بنسبة مئوية بلغت ٦٣%	١٠ بنسبة مئوية بلغت ٢٦%	٤ بنسبة ١١%

ملاحظات عامة حول منهج الثاني المتوسط

١- الملاحظة الأساسية كرّس منهج الصف الثاني المتوسط السير على منهجية إبن مالك في سرد النحو العربي متخذاً كتاب جامع الدروس العربية للشيخ مصطفى الغلاييني مرجعاً رئيسياً له في هذا المجال.

٢- تجلت في هذا المنهج مسألة تكرار الموضوعات فدرس الميزان الصرفي موجود في الصف الثالث في الصحيفة (١٣) من الجزء الأول، والمفعول فيه ظرف الزمان والمكان الموجود في الصحيفة (٨٥) من الصف الثاني وفي الرابع الأدبي في الصحيفة (٣٢) من الجزء الثاني، والمفعول المطلق الموجود في الصحيفة (٨٢) في الصف الثاني موجود في الرابع الإعدادي في الصحيفة (٧) من الجزء الثاني، والحال في الصحيفة (١١٠) من الصف الثاني أيضاً موجود في الصحيفة (٤٧) من الجزء الثاني في الصف الرابع الإعدادي، ودرس الإستثناء في الصحيفة (١٢٣) في الصف الثاني المتوسط هو ذاته موجود في الصف الخامس اعدادي في الصحيفة (٤٤) من الجزء الثاني.

٣- في درس جسر بيتشوجين في الصحيفة (٦١) نموذج للنص الذي لا يلائم المرحلة فهو يصلح لطلاب الخامس الإعدادي.

٤– درس الحيوان طبيب نفسه في الصحيفة (٩٤) نموذج للجهد المضاع بدليل أنَّه نص من مجلة ناشيونال جيوغرافيك وهناك نصوص أخرى مثلت الجهد المضاع مثل درس الإخاء في الصحيفة (٢٢)، وهجرة الحيوان في الصحيفة (١٠٢)، واليوم العالمي للطفولة في الصحيفة (١٢٠)

٥– (مقترح يمكن تخصيص هامش مكرر لثلاث محاور أساسية :

أ– علامات الإعراب الأصلية

ب–علامات الإعراب الفرعية

ج– نماذج إعرابية من الشعر العربي)

الصف الثالث المتوسط (الجزء الأول)

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٤٤	٢٦ بنسبة مئوية بلغت ٥٩%	١٦ بنسبة مئوية بلغت ٣٦%	٢ بنسبة ٥%

ملاحظات عامة حول منهج الثالث المتوسط

١– ملاحظة أساسية أخطأ المؤلفون في موضوع التعبير كثيراً حينما جعلوا التعبير مُؤَلفاً من (مقدمة وعرض وخاتمة) وهذه خطوات كتابة البحث العلمي ،أو شروط عرض التجربة العلمية، أو كتابة المقالة العلمية وليست من خطوات كتابة الإنشاء في شيء أبداً، إن ضخ معلومات غير صحيحة في الصحيفة (٣٨) عن أهم مادة من مواد اللغة العربية وهو الإنشاء أمر لا يغتفر فهو درس غاية وكل الدروس الآخر إنما هي وسيلة لدرس الغاية هذا.

٢– في الصحيفة (٢٧) نموذج للسرد القصصي الأنموذجي في ملائمة الموضوع للمرحلة، وكذلك في الصحيفة (٨٧) أيضاً.

٣– درس دجلة النهر الخالد في الصحيفة (٤٣) الموضوع مهم ولا يتناسب هذا النوع من الطرح، أما درس الاعلان العالمي لحقوق الانسان في الصحيفة (٥٥) فهو نموذج للجهد المضاع.

الصف الرابع الإعدادي (الجزء الأول)

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٣٣	١٨ بنسبة مئوية بلغت ٤٥%	١٣ بنسبة مئوية بلغت ٣٩%	٢ بنسبة ٧%

ملاحظات عامة حول منهج الرابع الإعدادي

١- درس الخيول العربية أصالة وجمال عنوان عام في الصحيفة (١١-١٤) هو نموذج للجهد المضاع، وكذلك درس العدالة الاجتماعية في الصحيفة (٢٩-٣٢).

٢- ضعف الربط بين موضوعات قواعد اللغة العربية وموضوعات السرد اللغوي العام.

الصف الخامس الإعدادي (الجزء الأول)

عدد الدروس الكلي	السرد اللغوي	السرد القصصي	الجهد المضاع
٣٥	٢١ نسبة مئوية بلغت ٦٠%	١٣ بنسبة مئوية بلغت ٣٧%	١ بنسبة ٣%

ملاحظات عامة حول منهج الخامس الإعدادي

١- قل الجهد المضاع بشكل كبير، لكن ما زال من ثغرات هذا المنهج ارتفاع نسبة السرد اللغوي قياساً للسرد القصصي.

٢- يعد درس لويس برايل.. قاهر الظلام في الصحيفة (٧١) نموذجاً للسرد اللغوي المتناغم مع السرد القصصي.

*نظرة أخرى وحلول مقترحة

يرى الباحث ضرورة تقسيم طلاب وزارة التربية بمراحلها المختلفة إلى فئات ثلاث

١ـ الطفولة : وهي الفترة الواقعة من الصف الأول الأبتدائي إلى صف الثالث الأبتدائي .

٢ـ اليافعين : وتشمل طلاب الصف الرابع الأبتدائي إلى الصف الثاني المتوسط .

٣ـ الشباب : وتمتد من مرحلة الثالث المتوسط إلى السادس الأعدادي .

ولكل فئة عمرية من هذه الفئات احتياجات تختلف عن الفئة العمرية الأخرى فعالم الوهم عند الأطفال واليافعين أكبر بكثير منه عند الشباب؛ وهو من أهم مفاتيح الذكاء واكتساب المعرفة؛ لكن الواقع العلمي كشف عن صعوبة التعامل مع عقلية هذه الفئة العمرية، ولكن التجربة أثبتت أيضا أنَّ القصة من أكثر الأجناس الأدبية حضورا في حياة الأنسان بكل مراحلة العمرية، طفلاً وشاباً وكهلاً وشيخاً؛ بل لقد ارتبطت المشيخة والوجاهة بمن هو أكثر إحاطة بتجارب الأشخاص وقصصهم، فارتباطها بالأنسان لصيق، وإن شئت قلت إنَّ طفولة الأنسانية وشبابها وكهولتها قد ارتبطت بالقصة؛ لأنَّها تستهدف سلوك الأنسان في

الأرض؛ فقد نجد قصة من الشرق كُتِبتْ قبل ألفي سنة قبل الميلاد وهي تحمل عنوان (الفلاح الفصيح)، فهي وإن كانت مجهولة الكاتب إلاَّ أنَّ تأثيرها في الأجيال كبيرٌ، وتأثر الأجيال بها واضح بيِّن فقد عالجت موضوع (الرشوة)، وهو قديم؛ ومررت رسالة مفادها أنَّ الرشوة فساد وشر يجب الأبتعاد عنه[١٥]؛ وفي عصرنا الراهن كشف لنا سلوك الكبار تأثرهم بقصص أفلام الكارتون التي تشعرهم بالأمان فهي بمثابة الملجأ الآمن لهم يستطيبون الهروب إليه[١٦]

إنَّ قدرة السرد القصصي على خطاب كل فئآت البشر لم تأتِ من فراغ؛ بل جاءتْ نتيجة أمرين هامين هما:

١ـ أنَّه نوع راقٍ من الخطاب ٢ ـ أنَّ فيه براغماتية المخاطبة وإمكانية التفاعل[١٧]

والواقع أنَّ المعادلة طرديَّة بين كثرة سماع القصص وبين ذكاء الطالب؛ والسر في ذلك أنَّ النص السردي كما وصفه (أمبرتو إيكو) أنَّه ((آلة كسولة تتوسل إلى القارئ بأن يقوم بجزء من مهامها))[١٨]

؛ وهذا بذاته نوع من تمارين العقل، إضافة لذلك فإن السرد القصصي عند تحديد مفهومي النص والخطاب نجد أنه يتواصل مع البشر بعدة وسائل ((بالتزامن مع أنشطة ماديّة ورمزية أُخرى أو مستقلاً عنها))[١٩] وفي هذا تنشيط للخيال والتفكر والبداهة، إنَّ قدرة السرد القصصي في التحكم بمدخلات مشاعر البشر لا حد لها؛ فهو من أكثر الأجناس الأدبية إدخالاً للسرور أو الحزن أو التلاعب بمشاعر البشر الأنسان؛ فتنقله من مستوى إلى مستوى آخر وهذا ما يعرف في علم النفس باسم (الاستبطان)، وهو من ((المفردات الخاصة بعلم الجمال الذي يدرس الأحاسيس والمفاضلات الأستاتيكية))[٢٠]

أضافة إلى كل ذلك يحتفظ كل إنسان بقرآءة خاصة به لكل سرد قصصي وهنا أقتبس قصة بسيطة للأحداث ثم نجد لها تأويلات مختلفة عن الأطفال ذكر (أمبرتو إيكو) قصة عن(روجي شانك) مفادها ((كان جان يحب ماري لكنها كانت ترفض الزواج به، وذات يوم اختطف التنين ماري من القصر وامتطى جان فرسه وقتل التنين، حينها رضيت ماري به زوجاً، وعاشا سعيدين وأنجبا الكثير من الأطفال.

إنَّ (شانك) الذي يدرس هنا ما يفهمه الأطفال لحظة القراءة، حاور طفلة عمرها ثلاث سنوات حول هذه القصة:

ـ لماذا قتل جان التنين؟

ـ لأنَّه كان سيئاً.

ـ وأين تتجلى مساوئه؟

ـ لأنه جرحه.

ـ كيف جرحه؟

ـ ربما ضربه بالنار.

ـ لماذا قبلت ماري الزواج من جان ؟

ـ لأنها كانت تحبه كثيرا وكان هو يريد الزواج بها.

ـ كيف حدث وقبلت ماري الزواج بجان بعد أن رفضته في البداية ؟

ـ لأنها لم تكن تريد ذلك في البداية، وناقشها جان في الأمر كثيرا، لم يتوقف عن الحديث معها في شأن الزواج، وفي النهاية أحبت هي الأخرى الزواج به... في تصور هذه الطفلة تحتوي على فكرة أنَّ النار تنبعث من أنف التنين، لكنها تجهل ماذا يعني أن نقبل الزواج بشخص لا نحبه))[٢١]

إنَّ حب الحكاية لا يقتصر على مرحلة الطفولة؛ ذلك أنَّ سؤال الطفل الأهم في الإبتدائية بعد تلقيه أي نوع من أنواع السرد (ثم ماذا؟) بمعنى أنَّ القصة تشكل له حدثاً سردياً تتابعياً قائماً على تتابع الحوادث، وقد شهد المعلمون في فترة السبعينيات من القرن الماضي بكاء الأطفال الذين درسوا في الصف الأول الابتدائي درس (كوكو وتوتو القسم الأول)؛ ذلك لأنهم تعلقوا بالقصة وأحبوها ولم يستطع المعلمون إفهام التلاميذ فكرة أنَّ هناك قسما ثانيا يحمل عنوان (كوكو وتوتو القسم الثاني) في الصف الثاني الأبتدائي وأنَّ الطلاب سيدرسونها في العام المقبل.

ولا يختلف الأمر في مرحلة المراهقة والشباب في اجتماعهما مع مرحلة الطفولة على حب السرد القصصي وقابلية الاستجابة السلوكية لكل ما يطرحه السرد من أفكار واخلافيات ومعارف بل ورسوخها، مع مراعاة أنه في مرحلة المراهقة (اليافعين) والشباب تتغير صيغة السؤال ففي مرحلة المراهقة يكون سؤال الطالب اليافع في المتوسطة (كيف حدث ما حدث؟)، وهذا طريق النضج المعرفي

ثم يأتي السؤال الأخطر في مرحلة الرجولة والأنوثة الكاملة في الإعدادية تحت عنوان (لماذا حدث ما حدث، وهل كان يجب أنْ يحدث ما حدث؟).

فالطفولة تحب الحكاية بخلاف مرحلة الشباب الذي يميل الى القصة القصيرة وجاذبية لحظة التنوير إضافة الى الموقف والحدث.

ومع الأسف الشديد فقد سجل الباحث هنا مشكلة واضحة وهي أن مناهج التربية تعاملت مع النمو والإرتقاء على أنهما مفهومان مترادفان على حين أنهما ليسا مترادفين بل هما مختلفان، غير أنهما لا ينفصلان[٢٢]

ومن ملازمات النمو والارتقاء نلحظ إمكانية ارتقاء الصداقة للماديات والمحسوسات لهذه الفترة العمرية[٢٣]

ولكن هل طرحت وزارة التربية سؤالاً مهماً يتعلق بتلك الفترة وهو كيف نجعل الطالب يصادق كتابه مع أن الصداقة ممكنة؟

أمّا خصوصيات السرد لكل فئة عمرية فيجدر القول بنا هنا أنَّه في سرد الطفولة واليافعين لابدَّ من إظهار شخصيات ثابتة؛ لأنها تتناسب مع سرعة بناء الشخصية في القصة ونظراً لحجم القصة القصير في الدرس التربوي، فلا تحتاج الى تفسير الأفعال كما أنها تبني شخصية القارئ لأنه (يجدها بالفعل في بعض أصدقائه ومعارفه)[٢٤]

أما في السرد الشبابي فنحتاج الى ظهور الشخصية النامية والغامضة والمتطورة لأنها تتناسب وتطور عقلية الفرد، والتغير الجسماني والفكري[٢٥].

* الحلول المقدمة

شروط النص القصصي الشبابي

في السرد الشبابي لابدَّ من حرية الحركة في النص القصصي واحلال قانون (التداعي) محل قانون (التسلسل المنطقي) في السرد القصصي[٢٦]

فلابدَّ من فتح النص القصصي والتخلي عن غلقه ليتمكن السرد من تحريك مخيلة القارئ[٢٧]

وهناك أمر آخر في السرد القصصي لابدَّ من مراعاته وهو تطور الشخصيات المناسب لعمر الفئة المستهدف من إيصال الرسالة التعليمية من حيث تطور الشخصية ونوعها[٢٨]

لقد كشف البحث عن خلل بنيوي فقد نجد نصاً سردياً وضع لمرحلة المتوسطة على حين أنه يناسب المرحلة الإبتدائية والعكس صحيح أيضاً وقد نجد نصاً سردياً في مناهج الإبتدائية يتناسب ومرحلة الشباب أو المراهقة.

أن قراءة الصف الأول والثاني لا تتناسب مع عقلية الطفل في استقبال السرد اللغوي بخلاف السرد القصصي وقد سجل البحث اعتدال نسبة السرد القصصي في المراحل الرابع والخامس وانحسارها في الصف السادس الإبتدائي؛ وهذا ما يؤثر على عقلية الطالب بل على نوعية الذكاء المستغل في عقلية الطالب فقد اثبتت التجارب أن مستوى الذكاء يتغير ويتشكل تبعاً لنوعية التعلم وطبيعة مدته وهذا ما أثبتته أختبارات الذكاء في آثار التعليم المدرسي[٢٩]

وبمعنى عملاتي آخر أننا نستلم طالباً ذكياً من أهله ليتحول بعد خمس سنين الى طالب غبي ثم نطالبه بذكاء خمس سنوات خلت أي أننا نطلب من الغبي أن يتحول الى طالب ذكي مع سلب الإمكانية.

إن زيادة ذكاء الطالب يتيح أمراً آخر هو أشد أهمية من التعلم وهو قياس نسبة الذكاء لإعطاء معلومات أكثر عمقاً تتناسب مع نسبة الذكاء وقياسها[٣٠]

وخلاصة القول في هذا البحث وجماع الرأي فيه أنَّ في القصة أمرآن متلازمان لا ينفكان هما:

١- توأمة الخلود والقصة التي درستها الأجيال يتذكرها الرجال ويقصها الأجداد للاحفاد فالقصة أبعد الأجناس الأدبية عن الخمول وأقربها للخلود فهي صديق الإنسانية الدائم[٣١]

٢- أن في القصة إمكانية هائلة لتمرير الأفكار والمباديء والقيم بكل أنواعها فالقصة تجعل البشر (يتوارثون كل أنواع السلوكيات الصحيحة منها والخاطئة دون تفكير أو تسائل عن أسبابها الحقيقية)[٣٢] لذا نقول بثقة ((رب قصة خير من ألف نصيحة، رواية القصص ما زالت من أهم وأقدم الوسائل لنقل التجارب والمعارف بين البشر، حين تسرب أفكارك من خلال قصص ممتعة تضمن انتشارها بطرق ممتعة)[٣٣]

أهم ماتوصل إليه البحث

١- الدافع الى دراسة اللغة العربية عند ابناء اللغة مفقود والذي يوجده هو (حب هذه المادة) وآلية وجدان الحب اللغة العربية هو الحكاية والقصة للأطفال واليافعين والقصة والأقصوصة للشباب.

٢- وجد الباحث ان السرد اللغوي والجهد المضاع هما العنصران المتحكمان في كتاب اللغة العربية في كل مراحل الدراسة الثلاث، ولا توجد نسبة للسرد القصصي وإن وجدت فهي نسبة قليلة جداً لا تكاد تذكر.

٣- الدرجة والنجاح وضدها الفشل والرسوب ليس دافعاً لتعلم اللغة العربية؛ إنها في الواقع ضاغط عليه ومنفر من العربية.

٤- ناقش البحث خللاً بنيوياً في طبيعة السرد لمادة اللغة العربية للمراحل كافة، واقترح حلولاً تضمن زيادة ذكاء الطالب.

٥- نظام تدريس اللغة العربية أثبت فشله بدليل (عدم الوجدان) ونقصد بعدم الوجدان الضعف العام في علماء العربية كماً ونوعاً.

٦- قسم الباحث مادة اللغة العربية المنهجية الى ثلاثة أنواع (السرد اللغوي، السرد القصصي، الجهد المضاع) وقد حدد البحث نسبة هذه الأنواع الثلاث في كل مرحلة ومكامن الخطأ في استعمال هذه الأنواع الثلاث بهذه النسب الحالية؛ مُشيراً الى وجوب تصحيح هذهِ المعادلة المغلوطة في مناهج تعلم اللغة العربية، ويكمن الخطأ الأكبر في جهل واضعي المناهج في التربية بأنواع السرد، ونسب السرد القصصي المناسب لكل مرحلة.

٧- شخّص الباحث ظاهرة عامة في كتب اللغة العربية وهي فشلها في خلق دافعية التعلم لدى الطالب فمادة اللغة العربية مادة صعبة لايمكن إتقانها إلا بخلق الدافعية للتعلم؛ فدافع التعلم القوي هو الذي يذلل صعوبات تعلم اللغة

٨- وازن البحث بين ماهو مطلوب في كل مرحلة وما هو واقع فعلاً في كتاب اللغة العربية.

٩- يجب تحويل كتاب اللغة العربية إلى كتاب أدبي صرف يحمل القصة والأقصوصة والنادرة الأدبية والطرفة ويجب التخلي عن الجهد المضاع فيتحول كتاب اللغة العربية الى كتاب يخدم اللغة خدمة خالصة ولا يحمل عنوان كتاب ثقافة عامة، مشدداً على عدم ربط الموضوع بالقواعد المعيارية ذلك أنها بدعة ورثناها عن المصريين في بداية القرن العشرين ويجب التخلي عنها،

واخيراً لابدَّ من وقوف لجنة علمية على معرفة كاملة بأسرار السردية وطرق تقديمها ونِسبها لكل فئة عمريّة تقوم بوضع السرد القصصي والسرد اللغوي لكل مرحلة وبنسبٍ محسوبة كماً ونوعاً.

الهوامش

١- شعريَّة الخطاب السردي / ٧

٢ - ينظر القصة ديوان العرب ـ قضايا ونماذج ، طه وادي ، مكتبة لبنان ناشرون ، ٢٠٠٥م .

٣- صورة العرب في القصة البصرية القصيرة من خلال أقاصيص موشيه سميلنسكي /١٣٠

٤- ينظر (في دلاليَّة القصص وشعرية السرد د. سامي سويدان) /١٣٤

٥ - ينظر موقع شغف المعرفة 18/February نقلا عن موقع BBC

٦ - صعوبات تعلم اللغة العربية ، مجلة الرسالة ، العدد ٢٠٨ ، السنة ١٩٣٧م.

٧ - ينظر القصة البصرية ١٩٩٠ـ ٢٠١٥ دراسة لغوية أسلوبية /٤٥١

٨ - صعوبات تعلم اللغة العربية ، مجلة الرسالة ، العدد ٢٠٨ ، السنة ١٩٣٧م.

٩- اللغة والانسان، ماكس بيكارد / ٨٨

١٠- ينظر جهود كارل بروكلمان في مقدمة المترجم د. عبد الحليم النجار في ترجمته للمجلد الأول من كتاب تأريخ الأدب العربي/ المقدمة (ي) وما بعدها.

١١- وهو عنوان كتاب صدر عام ١٩٦٧ ، للأستاذ نعمان ماهر الكنعاني تضمن اختياراته الشعرية لشعراء إشتهروا بقصيدة واحدة طبقت الآفاق.

١٢– شعراء الواحدة /٤

*– وقد مر تعريف هذه المصطلحات الثلاث في الصحيفة (٥) من هذا البحث.

١٣– قراءتي للصف الأول الإبتدائي /٤

١٤– قراءتي للصف الثالث الإبتدائي /٢٧

١٥ـ ينظر كتاب (فجر الضمير) لجمس هنري بريستيد /١٩٥ .

أشخاص لابَّد أن تتخلص منهم/ ٣٤)١٦٨ـ ينظر ما كتبته الكاتبة الكويتية (تهاني الهاجري) في هذا المجال في كتابها (

١٧ـ ينظر السرد والهويَّة / ٧٤

نزهات في غابة السرد /١٨٦٢٠ـ

١٩ـ السرد والهوية /٧٤

٢٠ـ مدارس علم النفس المعاصرة ، روبرت ودورث / ٧٨.

نزهات في غابة السرد / ٢٢ـ٢١٦٢٤ـ

٢٢– ينظر الصداقة من منظور علم النفس / ٦٤

٢٣– المصدر نفسه / ٦٣

٢٤– دراسات في القصة العربية الحديثة، محمد زغلول سلام / ١٧

٢٥– دراسات في القصة العربية الحديثة، محمد زغلول سلام / ١٩

٢٦– ثقافة النسق قراءة في السرد النسوي المعاصر / ٤٣١

٢٧– المصدر نفسه / ٤٣٢

٢٨– دراسات في القصة العربية الحديثة / ٢٠

٢٩– القياس النفسي والاختبارات / ١٧٣

٣٠– القياس النفسي والاختبارات / ١١٥

٣١– ينظر كتاب فجر الضمير / ١٩٤–١٩٥

٣٢– ينظر نظرية الفستق / ٧٩

٣٣– نظرية الفستق / ٨٠

مصادر البحث

١. 8 أشخاص لابد أن تتخلص منهم، تهاني الهاجري، الطبعة الأولى، دار كلمات، الكويت، ٢٠١٧م.

٢. ثقافة النسق قراءة في السرد النسوي المعاصر، رشا ناصر العلي، الطبعة الأولى، دار الكتب ناشرون، القاهرة، مصر، ٢٠١٠م.

٣. دراسات في القصة العربية الحديثة، د. محمد زغلول سلام، الطبعة الأولى، منشأة المعارف، الإسكندرية، مصر، ١٩٧٣م.

٤. دلالية القصص وشعرية السرد، د. سامي سويدان، الطبعة الأولى، دار الآداب، بيروت، لبنان، ١٩٩٢م.

٥. ست نزهات في غابة السرد، أمبريتو إيكو، ترجمة سعيد بنكراد، الطبعة الأولى، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٥م.

٦. السرد والهوية دراسات السيرة الذاتية والذات والثقافة، تحرير جينز بروكمبير ودونال مربو، ترجمة عبد المقصود عبدالكريم، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م.

٧. شعراء الواحدة، نعمان ماهر الكنعاني، الطبعة الأولى، دار الجمهورية، بغداد، العراق، ١٩٦٧م.

٨. شعرية الخطاب السردي، محمد عزام، الطبعة الأولى، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، ٢٠٠٥م.

٩. الصداقة من منظور علم النفس، د. اسامة سعد ابو سريع، الطبعة الأولى، عالم المعرفة، ١٩٩٣م.

١٠–صورة العرب في القصة العبرية القصيرة من خلال أقاصيص موشيه سيليمينسكي دراسة للمضمون مع ترجمة الأقاصيص، سيد سليمان عليان، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر، ١٩٩٦م.

١١–فجر الضمير، جيمس هنري بريستيد، ترجمة سليم حسن، الطبعة الأولى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، ١٩٩٩م.

١٢–القصة البصرية ١٩٩٠–٢٠١٥ دراسة لغوية إسلوبية، د. كاظم حنون الخفاجي، الطبعة الأولى، مطبعة محافظة البصرة، العراق، ٢٠٢١م.

١٣–القياس النفسي والإختبارات، د. محمد جاسم العبيدي، الأولى، دار الثقافة، عمان، الأردن، ٢٠١١م.

١٤–اللغة والإنسان، ماكس بيكارد، ترجمة قحطان جاسم، الطبعة الأولى، دار الرافدين، بيروت، لبنان، ٢٠٢١م.

١٥–مدارس علم النفس المعاصرة، روبرت ودورث، ترجمة د. كمال دسوقي، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ١٩٨١م.

١٦–نظرية الفستق، فهد عامر الأحمدي، الطبعة الخامسة، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية، ٢٠١٧م.

١٧–مجلة الرسالة، صعوبات تعلم اللغة العربية ، العدد ٢٠٨ ، السنة ١٩٣٧م.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في مناهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهة نظر المدرسينَ

الغرض من البحث هو: (للترقية)

الباحث الأول

عبدالحكيم لقمان حسن

المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى

الباحث الثاني

سلام محمد خضر

المديرية العامة للتربية في محافظة نينوى

الخلاصة :

هدفت االدراسة الى ألكشف عن درجه تنفيذ أساسيات الحوكمة في منهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهة نظر المدرسين، وبيان نطاق وجود فرق ذا دلاله احصائية حول درجة تطبيق أساسيات الحوكمة لمنهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهه نظر المدرسين، استعملت الدراسه المنهجِ الوصفي اعتماداً على استبيانة تم إجراؤها على نموذج (عينه) بلغت ١٠٠ مدرس من مدرسي مادة الرياضيات في ثانويات المديرية العامة للتربية في مدينة الموصل، ووصلت الى نتائج تفيد بوجود درجه تقدير متوسط في تطبيق اساسيات الحوكمة في برامج منهج الرياضيات. واشارت ان قسم مبدأ الاستجواب كان في المرتبة الأولى وبتقدير مرتفع ، ثم قسم مبدأ المشاركة على تقدير متوسط ،اما المرتبة الثالثة كان قسم مبدأ الوضوح على تقدير متوسط .

الكلمات المفتاحية: مبادئ الحوكمة ; منهج الرياضيات; الاول متوسط.

Key words : Governance Principles , Mathmatic Curriculum , First Intermediate

المقدمة :

تكون مناهج المدارس حجر الاساس في العمليه التعلميه اذ تعمل على تزويد الطلاب بالمعروفات والحقائق والنظريات التي تحثهم وتنمي مقدرتهم على المعاملة والتفكير العلمي لتأهيلهم لبناية مجتمع وتأمين الإنماء الشامل، فكافة التجارب التربويه والاحترافية والأدبية والمجتمعية والتقنية والحسابية التي توصلها الطرائق التدريسية للطلبة داخل المدرسه وفي الخارج تتتوج في مساندتهم على النمو الشمولي في كل الجوانب الذهنية والمجتمعية والعاطفية .

شهدت المناهج في الآونة الأخيرة تحولا عميقا ، وتطورت أدواتها وأساليبها في ضوء المتغيرات المعرفية المتلاحقة التي يشهدها العالم ، الأمر الذي أدى إلى تحديث تصوراته الثقافية ، بما يتماشى مع متطلبات العصر الحديث. عصر لتحقيق مزيد من ضمان الجودة لمخرجات العملية التعليمية. في خلق حوكمة عقلانية تحرص على تطبيق مبادئها التي تتميز بالاستقلالية والشفافية واللامركزية، ليني(2016). يعد مفهوم الحوكمة أحد المفاهيم المهمة جدًا التي تم استخدامها على نطاق واسع من قبل المنظمات والمؤسسات بأشكالها المختلفة ، والتي أصبحت شرطًا أساسيًا وأساسيًا في العملية التعليمية ومجالًا مهمًا في وضع القواعد والمبادئ العامة التي من شأنها تحسين أداء هذه المؤسسات. يسعى قطاع التعليم إلى تطبيق الحوكمة ومبادئها لتحسين جودة مخرجات العملية التعليم من خلال توفير المعلمين والمناهج الفعالة التي ترقى إلى مستوى يخدم المجالات المختلفة، دحماني (٢٠١٥)

ومن ها هنا أتت الدراسه الحاضرة لكشف درجة تنفيذ أساسيات الحوكمة في منهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهة نظر المدرسين.

مشكلة الدراسة :

يعد الاهتمام بمنهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط ذا مكانة عالية لمكانته في تطوير ميول الطلبة تجاه تعلم الرياضيات ،ولكن منهج الرياضيات في مدارس العراق لازال يعاني كثيراً من المواجهات والصعوبات التي تقف دون تطوره بالهيئة التي تلبي توقعات الدارسون.

من ما ذكر رائ الباحثون إلى البحث عن مكانة تعويل وتنفيذ أساسيات حوكمة الأنماط التعليمية، اذ ان أساسيات الحوكمة تشارك في رفع الكفاءة للمنظومة التعليمية، والأنماط هي قسماً حيوياً من هذه النظام حيثما تطرقت بضع الدراسات الى مكانة تنفيذ أساسيات الحوكمة لتأمين جودا العمليه التعليميه، دراسه برينان(Brennan, ٢٠١١) التي تطرقت الى ان تنفيذ أساسيات الاستجواب والوضوح والاستقامة تساهم في خلق جو تعليمي هادف. و نصحت دراسة سيركو(Srećko, 2012) بوجوب عمل إجرائات محسوسة لتدعيم الحوكمة ولتأمين التطبيق الامثل نحو داخل المؤسسات التعليمية، عدا ان الدارسات المرتبطة بحوكمة أساليب التربية الاحترافية ضئيلة وتكاد تكون فريدة فهنالك نقص في تنظيم دروس حول حوكمة الأنماط بشكل عام وحوكمة أساليب تدريس الرياضيات على وجه الدقة لذا أتت الدراسة الآنية لمعرفة مكانة تنفيذ أساسيات الحوكمة في منهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهة نظر المدرسين .

اهمية الدراسة:

نتوقع أن يستفاد من هذه الدراسة مدرسي الرياضيات وطلبة الصف الاول متوسط والباحثون على الجوانب التالية :

- المدرسين: ويكون من خلال التفتيش عن الأنماط التي ستساعد المدرسين في تنفيذ أساسيات الحوكمة في تعليمهم لمنهج الرياضيات .
- الطلاب: نتوقع أن يعمل تنفيذ أساسيات الحوكمة على منهج الرياضيات الذي يتم تدريسه على طلبة صف الاول متوسط في مدينة الموصل التأثير بصورة إيجابية في تحصيلهم الدراسي .
- الباحثين والمعنيون بهذا المجال : ويكون من خلال اثراء الأداب البصري المرتبط في ميدان تنفيذ منهج الرياضيات لمرحلة الاول متوسط لأساسيات الحوكمة .

حدود الدراسة. ارتسمت حدود الدراسة بالتالي:

- حدود بشرية : تقيدت هذه الدراسه على مدرسي الرياضيات لمرحلة الاول متوسط.
- حدود مكانية : تقيدت الدراسه على مدارس المراحل المتوسطة الحكوميه في مدينة الموصل.
- حدود زمانية : تقيدت هذه الدراسه على التقارير التي تم حشدها من نموذج الدراسه للكورس الاول في السنة الدراسية ٢٠٢١-٢٠٢٢.

الدراسات السابقة:

سوف نستعرض في هذا القسم هذه الدراسة السابقة ذات العلاقة الوثيقة بمقال الدراسة الحاضرة في عدد من المدارات نظهرها كالتالي:

١-دراسة قرواني (قرواني، ٢٠١٦): هدفت هذه الدراسة الى الرؤية عن نطاق مزاولة الحوكمة في المدارس المتوسطة في فلسطين من اتجاه رؤية المدرسين والمدرسات فيها، طبقت هذه الدراسه في فلسطين، وقد تبعت الدراسه النمط الوصفي التحليلي من خلال استبيان تم تطبيقه على نموذج تكون نموذج الدراسة من (١٠١) فرداَ وقد عولت على أقسام للحوكمة تضمنت(الوضوح، التثبيت، الاستجواب،

والإنصاف) ووصلت الدراسة إلى نتائج تفيد بوجود مزاولة للحوكمة بجميع أقسامها في المدارس المتوسطة في فلسطين بتقدير عالي في مجال مزاولة هيئة إدارة المدرسه للحوكمة في المدارس المتوسطة في فلسطين من وجهة رؤية المدرسين والمدرسات وعلى كافة الأصعدة ،و بينت النتائج بوجود مزاولة للحوكمة في المدارس المتوسطة الفلسطينية بتقدير مرتفع في مجال التعقيدات التي تعقد مزاولة هيئة إدارة المدرسة للحوكمة في المدارس المتوسطة في فلسطين من جهة رؤية المدرسين والمدرسات فيها من جميع انواع التعقيدات التنسيقية والإنسانية والتنظيمية .

اجرائات الدراسة.

نتناول في هذا القسم توضيحا لنمط الدراسة الذي اتبعناها، وكذلك تقييد مجتمع الدراسة ووصف ميزات فقرات نموذج الدراسه، ثم عرضَا لطريقه عمل اداة الدراسه، والتحقق من حقائق وثبات اداة الدراسة (الاستبانه) , والهيئة التي نفذت بها الدراسه الحقلية، ومناهج المعالجة الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات الإحصائية.

اولا. منهج الدراسة.

اتخذنا الأسلوب الوصفي لعلاج إشكال هذه الدراسة نظرًا لكونه ملائم لطبيعة المشكل.

ثانيا. مجتمع الدراسة.

يتضمن مجتمع الدراسة على مدرسي ومشرفي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة الموصل .

ثالثا. نموذج الدراسة.

تم اختيار نموذج الدراسة باتباع الطريقة العشوائية، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٠٥) مدرس من مدرسي مادة الرياضيات تم اختيارهم عشوائيا من المدارس المتوسطة في مدينة الموصل خلال الفصل

الاول للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وقمنا بتوزيع(١٠٥) استبانة, واستبعدنا (٥)من الاستبانات لعدم كمال الاستجابات بها ، وتاليا بلغ عديد الاستبانات الصالحة للتحليل (١٠٠) استبيانةَ بنسبة ٩٥%.

رابعا. اداة الدراسة.

استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، لمعرفة درجة تطبيق منهج الرياضيات في المدارس الحكومية في مدينة الموصل ، وتم توزيع (١٠٥) استبانةَ، واستبعدنا (٥) من الاستباناتَ لعدم كمال الاستجابات بها ، وتاليا بلغ عديد الاستبانات الصالحة للتحليل (١٠٠) استبيانة بارتباط ٩٥% ، وعملنا على تنمية الاستبانةَ بالتعويل على الأدب غير عملي والدراساتَ السابقةَ وتألفت الاستبانةَ من التالي :

١- متحولات الدراسةَ وتتضمن (المؤهل العلمي، الخبرة).

٢- تضمن هذا القسم على البنود المرتبطة بأساسيات الحوكمةَ وتضمنت ثلاثةَ أقسام، وهنَ:

أ- مبداء الاستجواب البنود (١-١٠).

ب- مبداء الوضوح البنود (١١ -٢٢)

ج- مبداء الاشتراك البنود (٢٣-٣٢)

واستخدامنا معيار ليكرتَ الخمسي:(أوافق جداً)،(اوافق)،(حيادي)،(لااوافق)، (لا أوافق جداَ) ، ومنه رمزنا لاجابات نموذج الدراسةَ بما يتفاهم مع تلك المقياس على الشكل التالي :

(٥) للاجابة أوافق جداً.

(٤) للاجابة اوافق.

(٣) للاجابة حيادي.

(٢) للاجابة لا اوافق.

(١) للايجابة لا أوافق جداً.

ولشرح المتوسط الحسابي لتقدير أشخاص نموذج الدراسةَ وفق كل بند من بنود الاستبانةَ وفي كافة المجالات ،فتم حساب المعادلةَ الاتية.

(ألحد الاعلى للقياس – الحدالادنى للقياس \ عديدالفئات)

١-٥\٣ = ٤ \ ٣ =١,٣٣ طول الفئة وبهذا تصبح الفئات على النحو الآتي:

من (١- ٢,٣٣) فتقابل مقياس منخفض.

من (٢,٣٤-٣,٦٧) فتقابل مقياس متوسط.

من (٣,٦٨- ٥) فتقابل مقياس مرتفع.

جدول (١) معالج كرونباخ الفا المتخصصة في مجالات الدراسةَ والاداة:

المجال	عديد البنود	معالج كرونباخ الفا	معالج ثبوت الاعادة
مبدأ الاستجواب	١٠	٠,٨٨	٠,٨٦
مبدأ الوضوح	١٢	٠,٨٣	٠,٧٣
مبدأ الاشتراك	١٠	٠,٨٩	٠,٧٩
الاداة ككل	٣٢	٠,٨٧	٠,٩١

نلاحظ من ألجدول (١) ان معالج كرونباخ ألفا للمقياس بلغ (٠.٨٧) وهي قيم مرتفعةَ ومعقولة لأهداف تنفيذ الدراسةَ،وبلغ معالج ثبوت الإعادة للاستبانةَ(٠.٩١) وهي قيم مرتفعةَ ومرضية لأهداف تنفيذ الدراسةَ .

خامساً. اساليب المعالجة الاحصائية

وبعد الانتهاء من ترتيب البيانات والمعلومات ،يتموضعها في رموز وإدراجها إلى الحاسوب الالي لسحب النواتج الإحصائيةَ،من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعيةَ (SPSS)، وتم استخدام الأنماط الإحصائيةَ التالية :

للجواب حول استغلال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أشخاص نموذج الدراسةَ.

سادسا.اجرائات تطبيق اداة الدراسة

قامت الدراسةَ بالإجرائات التاليه:

- العودة إلى الادب غير عملي الدراسات السابقةَ.
- حصر مجتمع الدراسة والنموذج.

- تنمية اداة الدراسةَ(الاستبانةَ).
- التحقق من حقيقة وثبوت الاداة.
- تطبيق الاستبانة علىَ نموذج الدراسة.
- تفسير البياناتَ الإحصائيةَ .
- شرح النتائج وحوارها وشرحها.

عرض و تحليل نتائج الدراسة و مناقشتها .

استهدفت الدراسةَ الى معرفة درجة تنفيذ أساسيات الحوكمة في منهج مادة الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل من وجهةَ نظَر المدرسين، واندرج في هذا الجزء شرحاَ لابرز تأثيرات الدراسة التي توصلنا لها اثناء الإجابة علىَ سؤال الدراسةَ.

الذي نص علىَ ماهي درجةَ تنفيذ أساسيات الحوكمةَ في منهج مادة الرياضيات لمرحلة الاول متوسط في مدينة الموصل منَ وجهةَ نظرِ المدرسين ؟

تم الاستجابة علىَ هذا السؤال عن طريق حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابة أشخاص نموذج الدراسةَ علىَ أقسام الدراسةجميعاً، وتم حساب المتوسط الحسابي لكل قسم من اقسام اساسيات الحوكمة وتصنيفها بشكل تنازلي حسَب المتوسط الحسابي،كماَ موضحة في الجدولَ التالي .

جدول(٢) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري، والرتبةَ، ودرجة التقديرَ ،لاستجابة أشخاص النموذج لأساسيات الحوكمةَ وتم تصنيفها تنازلياً، حسب درجةَ التقدير

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
مبدأ الاستجواب	٣.٨١	٠.٨٦	١	مرتفع
مبدأ الاشتراك	٣.٦٢	٠.٨٣	٢	متوسط
مبدأ الوضوح	٣.٥٨	٠.٨١	٣	متوسط
الحوكمةَ	٣.٦٧	٠.٨٣	متوسط	

نلاحظ من الجدول (٢) وجود درجة تقدير متوسط لمحاور الحوكمة بمتوسط حسابي (٣.٦٧). كما نلاحظ الجدول اعلاه أن مبدأ الاستجواب جاء في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٣.٨١) وبانحراف معياري (٠.٨٦) بدرجة مرتفعة من التقدير، تلاه في الرتبة الثانية مبدأ المشاركة بمتوسط حسابي (٣.٦٢)

وبانحراف معياري (٠.٨٣) وبدرجة متوسطة من التقدير، وجاء مبدأالشفافية في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وبانحراف معياري (٠.٨١) وبدرجة متوسطة من التقدير.

أما بالنسبة للفقرات، كانت النتائج كما ياتي:

١. نتائج مبدأ الاستجواب ، الجدول ادناه يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مبدأ الاستجواب:

جدول (٣) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للبنود المتعلقة بمبدأ الاستجواب

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التقدير
تستخدم إدارة المدرسة التقارير الدورية المنظمة لمتابعة أداء مدرسي الرياضيات	٤.٠٥	٠.٩٦	١	مرتفعة
إدارة المدرسة تطلع على الشكاوى المقدمة حول أداء مدرسي الرياضيات	٣.٩٦	٠.٨٤	٢	مرتفعة
تعتمد إدارة المدرسة الحيادية في الاستجواب في منهج مادة الرياضيات	٣.٩٤	٠.٨٣	٣	مرتفعة
يتم تقييم مدرسي الرياضيات بشكل موضوعي	٣.٨٩	٠.٨٢	٤	مرتفعة
إدارة المدرسة لديها برامج متخصصة للكشف عن الأخطاء في منهج مادة الرياضيات	٣.٨٣	٠.٨٦	٥	مرتفعة
المدرسة لديها نظام رقابة فاعل في منهج مادة الرياضيات	٣.٨٢	٠.٨٤	٦	مرتفعة
إدارة المدرسة تعتمد الموضوعية في الاستجواب في منهج مادة الرياضيات	٣.٧٧	٠.٨٣	٧	مرتفعة
اعتماد ومراجعة السجلات المتعلقة بأداء العمل لمتابعة أداء مدرسي الرياضيات	٣.٧٥	٠.٧٨	٨	مرتفعة
ادارة المدرسة تعتمد عنصر الرقابة من أجل التحقق من سلامة أداء مدرسي الرياضيات	٣.٦٤	٠.٩٨	٩	متوسط
المدرسة تشجع المدرسين على مبدأ المسؤولية المشتركة	٣.٤٦	٠.٨٤	١٠	متوسط
المتوسط الكلي	٣.٨١	٠.٨٥	مرتفعة	

نلاحظ من الجدول رقم (٣) إلى ان ألمتوسط الحسابي لمبدا الاستجواب (٣.٨١) ويقابل هذا درجة مرتفعة. حيث يبين الجدول ان المتوسط الحسابي لاستجابات افراد نموذج الدراسة حول الفقرات تكون بين (٤.٠٥ – ٣.٤٦) وبدرجة تقدير ما بين المتوسطة والمرتفعة .

ويبين الجدول الى أن الفقرة التي نصت على "تستخدم إدارة المدرسة التقارير الدورية المنظمة لمتابعة أداء مدرسي الرياضيات"، كانت بالدرجة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٠٥) بمستوى مرتفع. تلاها الفقرة التي نصت على " إدارة المدرسة تطلّع على الشكاوى المقدمة حول أداء مدرسي الرياضيات" حيث المتوسط الحسابي (٣.٩٦) وبمستوى مرتفع من التقدير. جاءت بالدرجة الأخيرة الفقرة التي تنص على " المدرسة تشجع المدرسين على مبدأ المسؤولية المشتركة " حسب المتوسط الحسابي وحصلت على متوسط حسابي (٣.٤٦) وهذا يقابل مستوى متوسط.

٢– نتائج مبدأ الوضوح، الجدول رقم (٤) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مبدأ الشفافية.

جدول(٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات المتعلقة بمبدأ الوضوح

الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
ادارة المدرسة ترعى مبدأ الشفافية في تطبيق التشريعات على العاملين فيها.	٣.٧١	٠.٨١	١	مرتفعة
ادارة المدرسة لديها رؤية عن اهداف منهج مادة الرياضيات.	٣.٦٩	٠.٧٤	٢	مرتفعة
ادارة المدرسة تسمح بإبداء ال أ ري في أي موضوع.	٣.٦٥	٠.٧٦	٣	متوسطة
ادارة المدرسة تناقش أخطاء مدرسي الرياضيات بهدف التعلم منها.	٣.٦٤	٠.٧٣	٤	متوسطة
تفعّل المدرسة مبدأ الثواب والعقاب لكافّة العاملين فيها.	٣.٦٢	٠.٨٢	٥	متوسطة
وضوح التشريعات الادارية لمدرسي الرياضيات	٣.٦١	٠.٨٠	٦	متوسطة
مدرس الرياضيات يستطيع المطالبة بحقوقه المتفق عليها في أي	٣.٥٨	٠.٨٣	٧	متوسطة

وقت.				
إدارة المدرسة تعلن عن نتائج عمليات التعليم فيمادة الرياضيات بوضوح.	٣.٥٧	٠.٨٢	٨	متوسطة
تحديد أهداف منهج مادة الرياضيات بوضوح من قبل ادارة المدرسة	٣.٥٤	٠.٨٢	٩	متوسطة
تتّبع المدرسة الأساليب الديموقراطية في صنع القرار	٣.٥٢	٠.٧٧	١٠	متوسطة
توعية مدرسي الرياضيات برؤيت المدرسة	٣.٤٩	٠.٩٧	١١	متوسطة
ادارة المدرسة تأخذ بعين الاعتبار مقترحات المدرسين المهمة لمناقشتها بشفافية.	٣.٤٧	٠.٨٦	١٢	متوسطة
المتوسط الكلي	٣.٥٩	٠.٨١	متوسطة	

نلاحظ من الجدول رقم (٤) أن المتوسط الحسابي لمبدأ الوضوح يكون (٣.٥٩)، وهذاَ يقابل مستوى متوسطة.يبين الجدول اعلاه ان الوسط الحسابي لاستجابات افراد نموذج الدراسة حول الفقرات بين (٣.٧١ – ٣.٤٧) وبدرجة تقدير بين المتوسطة والمرتفعة.

ويبين الجدول اعلاه الى أن الفقرة الاولى حسب المتوسط الحسابي هي التي نصت على " ادارة المدرسة ترعى مبدأ الشفافية فب التطبيق الكامل للتشريعات على العاملين فيها"، بمتوسط حسابي (٣.٧٠) ، وتكافؤ مستوى مرتفع. و في الرتبة الثانية الفقرة التي نصت على " إدارة المدرسة لديها رؤية واضحة عن أهداف منهج مادة الرياضيات" بمتوسط حسابي (٣.٦٩) وعلى مستوى مرتفع من التقدير. وجاءت القفرة التي تنص على " ادارة المدرسة تأخذ بعين الاعتبار مقترحات المدرسين المهمة لمناقشتها بشفافية" بالمرتبة الاخيرة حسب المتوسط الحسابي الذي بلغ (٣.٤٧) بمستوى متوسط.

٣- النتائج المتعلقة مبدأ الاشتراك، يبين الجدول رقم (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات نموذج الدراسة على فقرات مبدأ الاشتراك.

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفقرات المتعلقة بمبدأ الاشتراك

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
المراجعة الدورية لمنهج مادة الرياضيات مع مدرسي الرياضيات للتأكد من امكانية تطبيقها.	٣.٨١	٠.٧١	١	مرتفعة
تحديد استراتيجية التدريس اعتماداً على اراء المدرسين.	٣.٧٠	٠.٨٣	٢	متوسطة
تطوير استراتيجيات تدريس الرياضيات بمشاركة المدرسين.	٣.٦٧	٠.٧٨	٣	متوسطة
المدرسين يقومون بوضع خطط تدريسية حسب اختصاصهم	٣.٦٥	٠.٧٦	٤	متوسطة
تحديد البدائل لاتخاذ القرار المرتبط بتطوير منهج مادة الرياضيات بمشاركة المدرسين.	٣.٦٢	٠.٨٣	٥	متوسطة
تؤخذ اراء مدرسي الرياضيات عند تطوير المنهج	٣.٦٠	٠.٨٤	٦	متوسطة
ادارة المدرسة تطلب من المدرسين تقديم آراؤهم لتحديد أفضل الطرائق التعليمية لتدريس الرياضيات.	٣.٥٩	٠.٨٩	٧	متوسطة
الموافقة على تطوير برامج تعليم الرياضيات و عرضها بشكل تفصيلي على المتخصصين.	٣.٥٧	٠.٨٥	٨	متوسطة
تصميم برامج تعليمية خاصة بمادة الرياضيات بمشاركة المدرسين الاختصاص	٣.٥٤	٠.٨٤	٩	متوسطة
مشاركة المدرسين تكون عاملاً حاسماً في تحسين مخرجات العملية التربوية.	٣.٤٢	٠.٩٧	١٠	متوسطة
المتوسط الكلي	٣.٦١	٠.٨٣	متوسطة	

من الجدول رقم (٥) نلاحظ أن المتوسط الحسابي لمبدأ الاشتراك (٣.٦١) وهذا يقابل مستوى متوسطة، كما يشير الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي لاستجابات نموذج الدراسة تراوحت بين (٣.٨١– ٣.٤٢) وبمستوى تقدير بين المتوسطة والمرتفعة لبنود المجال.

ويشير الجدول رقم (٥) ان الفقرة التي جاءت بالرتبة الاولى حسب المتوسط الحسابي هي التي تنص على " المراجعة الدورية لمنهج مادة الرياضيات مع مدرسي الرياضيات للتأكد من امكانية تطبيقها" بمتوسط حسابي (٣.٨١)، وتقابل مستوى مرتفع. و في الرتبة الثانية الفقرة التي نصت" تحديد استراتيجية

التدريس اعتماداً على اراء المدرسين " بمتوسط حسابي (٣.٧٠) وبمستوى متوسط من التقدير. و بالمرتبة الأخيرة كانت الفقرة التي تنص على " مشاركة المدرسين تكون عاملاً حاسماً في تحسين مخرجات العملية التربوية" بمتوسط حسابي (٣.٤٢) وهذا يقابل مستوى متوسط.

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة مجالات أداة الدراسة:

أما فيما يتعلق بكل مجال على حدة فكان على النحو التالي:

١- مبدأ الاستجواب: بينت النتائج في الجدول (٣) مستوى عالٍ من التطبيق لمبدأ الاستجواب بمتوسط حسابي (٣.٨١) وأنحراف معياري (٠.٨٥) قد تُعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن السجلات المتعلقة بأداء العمل يتم الرجوع إليها لمتابعة أداء مدرسي الرياضيات ، وأن إدارة المدرسة تتبنى الاستجواب الموضوعية في منهج الرياضيات ، ووجد أن هناك نظام رصد فعال في منهج الرياضيات ، والبرامج المتخصصة في الكشف عن الأخطاء في المناهج. إنها نتيجة تظهر أن هناك جزءًا مهمًا من الحوكمة في منهج الرياضيات ، وتتوارى أهمية الاستجواب في تحسين النظام والجد في التعليم. أشارت دراسة برينان (Brennan,2011) أيضًا إلى أن تنفيذ أسس الاستجواب في البيئة المدرسية يساهم في خلق مناخ تدريسي فعال ، ويساعد الطلاب على إظهار قيم أخلاقية مختلفة.

٢- مبدأ الوضوح: بينت النتائج في الجدول (٤) مستوى متوسط لمبدأ الوضوح بمتوسط حسابي (٣.٥٩) وأنحراف معياري(٠.٨١) أشارت الدراسة إلى أن إدارة المدرسة لديها رؤية واضحة لأهداف منهج الرياضيات ، لكن إدارة المدرسة لا تأخذ في الاعتبار مقترحات المدرسين المهمة لمناقشتها بوضوح بشكل عام ، ولا تعمل بشكل واضح على توعية مدرسي الرياضيات برؤيتها وأهدافها. هذا على الرغم من أن

الوضوح لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية وتوصلت دراسة برينان (Brennan,2011) أن تنفيذ إدارة المدرسة لأساسيات الحوكمة كان مفيداً في تقويم أداء العملية التعليمية وتحسين فعاليتها ، وكان من السهل على إدارة المدرسة التواصل مع الموظفين والمدرسين بشكل عادل ومنصف.

٣- مبدأ الاشتراك: بينت النتائج في الجدول (٥) مستوى متوسط لمبدأ الاشتراك بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦١) وأنحراف معياري(٠.٨٣) قد تُعزى هذه النتيجة إلى حقيقة أن منهج الرياضيات يعتمد على آراء مدرسي الرياضيات في تحديد استراتيجية التعليم، ويتم مراجعة منهج الرياضيات بشكل دوري مع المدرسين لضمان إمكانية تطبيقه ، لكن مشاركة المدرسين ليست عامل حاسم في تحسين مخرجات العملية التعليمة ، ولم يتم تصميم البرامج لبرامج تعليم الرياضيات بمشاركة مدرسين متخصصين. لم تتم الموافقة على تطوير برامج تعليم الرياضيات وعرضها التفصيلي للمتخصصين بالشكل والأهمية المطلوبين.

التوصياتَ :

ومن خلال النتائج توصلنا إلى التوصيات الاتية:

وجوب العمل على رفع درجة تنفيذ أساسيات الحوكمة في مناهج الرياضيات لأهميتها في تحسين تلك الأساليب وتضمين الوضوح والفعالية ، من خلال التركيز على النقاط الاتية:

١. فيما يتعلق بالاستجواب ، من الضروري الانتباه إلى ما يلي:

- على إدارة المدرسة اعتماد عنصر إشراف للتحقق من سلامة أداء مدرسي الرياضيات.
- تحفز المدرسة المدرسين على مبدأ المسؤولية المشتركة.

٢ – من حيث مبدأ الوضوح ، من الضروري الانتباه إلى ما يلي:

- على إدارة المدرسة توعية مدرسي الرياضيات برؤيتها.

- يجب أن تعمل إدارة المدرسة على تحديد أهداف منهج الرياضيات بوضوح.
- على إدارة المدرسة مراعاة مقترحات المدرسين المهمة لمناقشتها بشفافية ، مع مراعاة مبدأ الديمقراطية في صنع القرار.
- أنتعمل إدارة المدرسة على منناقشة أخطاء مدرسي الرياضيات للتعلم منها.
- يجب على إدارة المدرسة الإعلان بوضوح عن نتائج عمليات التدريس في مادة الرياضيات.
- تمكين مدرس الرياضيات للمطالبة بحقوقه المتفق عليها في أي وقت.
- تتيح إدارة المدرسة إبداء الرأي في أي موضوع.
- تقوم المدرسة بتفعيل مبدأ الثواب والعقاب لجميع منسوبيها.

٣ – من حيث مبدأ الاشتراك ، من الضروري الانتباه إلى ما يلي:

- أن مشاركة المدرسين تعتبر عاملا حاسما في تحسين مخرجات العملية التعليمية.
- ينبغي تصميم برامج تعليم الرياضيات بمشاركة مدرسين متخصصين.
- الموافقة على تطوير برامج تعليم الرياضيات وعرضها بالتفصيل على المختصين.
- إدارة المدرسة تطلب من المدرسين تقديم اقتراحاتهم وأخذها بعين الاعتبار لتطوير المناهج وطرق التدريس.
- تكلف إدارة المدرسة المدرسين بوضع الخطط التدريسية حسب تخصصهم.

المقترحات:

– إنشاء مراكز متخصصة في أقسام الحوكمة التربوية لتعليم مدرسي الرياضيات.

– عقد ورش عمل من قبل مختصين لتوضيح أهم أساسيات حوكمة المناهج بشكل عام والرياضيات بشكل خاص

– توزيع الخطط والكتيبات التوضيحية على مدرسي الرياضيات من قبل مديري المدارس في بداية كل عام دراسي لتوضيح أهم مبادئ الحوكمة وأثرها على العملية التعليمية.

– تثمين العمل والنتائج في ختام العام الدراسي على واقع تنفيذ أساسيات الحوكمة ومناقشتها من خلال الإدارة العليا والمدرسين.

المصادر.

أبو كريم، أحمد والثويني، طارق(٢٠١٤)، مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥ (٣)، ٣٤٨-٣٧٠.

حويل، إيمان مصطفى(٢٠١٢)، واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

دحماني، سلمى(٢٠١٥)، أهمية تطبيق مبادئ الحوكمة في تحسين جودة الخدمة التعليمية بقطاع التعليم العالي :دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة محمد خيضر بسكرة، رسالة ماجستي رغير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة.

ليني، توم(٢٠١٦)، حوكمة التعليم والتدريب المهني في منطقة جنوب وشرق البحر المتوسط، مؤسسة التدريب الأوروبية، العدد 2016.

قرواني، خالد(٢٠١٦)، مدى ممارسة الحوكمة في المدارس في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،١٤(٤): ١١١-١٥٧.

محمود، جمال معزوز سليم(٢٠١٦)، مستوى تطبيق مبادئ الحوكمة وعلاقتها بجودة إجراءات العمل في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر مديري المدارس الحكومية الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، فلسطين.

مسلم، بسام (٢٠١٦)، مستوى ممارسة مبادئ الحوكمة الجيدة في الجامعات اليمنية الخاصة: دراسة ميدانية في جامعة العلوم والتكنولوجيا، مجلة الدراسات الاجتماعية،٢٢(٤٩): ٢٣٣-٢٨٢.

ناصر الدين، يعقوب عادل (٢٠١٢)، واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها، بحث مقدم لجامعة الشرق

الأوسط، عمان، الأردن.

ناصر الدين، يعقوب (٢٠١٧)، المؤتمر الدولي للحوكمة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة الشرق

الأوسط، عمان، الأردن، في الفترة/ 11- 13 أذار 2017 .

Brennan, N. (2011). Applying principles of good governance in a school board context. In O'Sullivan, H. and West-Burnham, J. (eds.). Leading and managing schools. California, United States: Sage.

Srećko, G. (2012). Governance of higher education institutions in the European Higher Education Area, report represented to the committee on Culture, Science, Education and Media.

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

غرس خلق الأمانة في أدائها لأهلها

بحث مستل من اطروحتي في الدكتوراه الأهل في القرآن الكريم (دراسة تحليلية)

ا. م. د علي عبدالوهاب عبدالرزاق الدربندي

كلية الإمام الأعظم الجامعة– قسم اللغة العربية في البصرة

خلاصة البحث

تُعد أهمية البحث من خلال غرس خلق الأمانة وتأديتها الى أهلها لقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾.

دراسة الآية في بيان أسباب نزولها الكثيرة، وهي وإن تعددت الأسباب، تبقى أهمية الأمانة قائمة الى أن يرث الله الأرض ومَن عليها.

كذلك ارتباط الآية بما قبلها وبعدها، لأنَّ القرآن الكريم مرتبط مع بعضه آية بآية ، وسورة بسورة ، من سورة الفاتحة الى سورة الناس.

كذلك تمت الإشارة الى الوجوه الكثيرة في الآية من ناحية القراءات والإعراب والبلاغة مع بيان توجيه الخطاب في الآية الكريمة لكل صاحب أمانة، أو الولاة، أو للنبي ﷺ ، أو السلاطين.

والذي يبدو لي الخطاب يتناول الجميع، كل صاحب أمانة عليه أن يؤديها لأهلها.

مع بيان مجالات الأمانة الكثيرة في الحفاظ على النفس والوضوء والجنابة والصلاة والزكاة والصيام والحج والأذن والعين ، والجار وبين الأزواج، وأمانة الطلاب في إعطائهم العلم النافع من قبل المعلم

والمدرس ، وأمانة الحفاظ على النفس من الأمراض بمراجعة أصحاب الخبرة من أهل الطب، وأخذ الدواء الملائم للوقاية من الأمراض، كالتلقيح من الجدري والسل والملاريا وكورونا وغيرها.

كذلك بيان خاتمة الآية الكريمة وأهم النقاط التي يستفيد منها المسلم، مع بيان المعنى العام.

Instilling the Morals of Trust to Render it to Whom They are Due

A Research Extracted from my PhD dissertation

The People (Al-Ahal) in the Holy Qur'an (An Analytical Study)

Prof. Dr. Ali Abdulwahab AbdulRazzaq Al-Darbandi

Imam A'dham University College - Department of Arabic Language in Basra

A Research Submitted to the Integrated International Scientific Conference Held by the College of Education for Human Sciences, University of Basra and the Association of Educators on 27-28/3/2022

Abstract

Research title: Instilling the Morals of Trust to Render it to Whom They are Due

The importance of the research through instilling the morals of trust and rendering it to whom they are due, according to the Almighty's Saying: **﴿Indeed, Allah commands you to render trusts to whom they are due and when you judge between people to judge with justice. Excellent is that which Allah instructs you. Indeed, Allah is ever Hearing and Seeing﴾**

A study of the Ayaa (verse) in explaining the many reasons for its revelation, although there are many reasons, still the importance of trust remains until Allah inherits the earth and those on it.

Besides the connection of the Ayaa(verse)with what is before and after it, because the Holy Qur'an is linked to each other verse by verse, and surah by surah, from Surat Al-Fatihah to Surat Al-Nas.

The many faces in the Ayaa (verse) were also referred to in terms of readings, syntax and rhetoric, with an explanation that the holy Ayaa (verse) is addressed to each person who has a trust, or the rulers, or the Prophet □, or the sultans.

It seems to me that the speech addresses everyone, every trustee has to render trust to whom they are due.

An explanation of the many areas of trust in self-preservation, ablution, ritual impurity, prayer, zakat (alms-giving), fasting, Hajj, ear and eye, the neighbor and between spouses, the honesty towards students in giving them useful knowledge by the teachers, and the honesty of self-preservation from diseases by going to experienced medical professionals, and taking the appropriate medication to prevent diseases, such as vaccination against smallpox, tuberculosis, malaria, corona and others.

It also indicates the conclusion of the holy Ayaa (verse) and the most important points that the Muslim benefits from the Ayaa (verse), with expressing the general meaning of the Ayaa (verse).

ملخص بحث

الحمد لله الذي أمرنا بأداء الأمانة الى أهلها والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا.

فإن الواجب المفروض على كل مدرس حاذق ومرب فاضل في مجتمعنا أن يؤصل خُلُق الأمانة في كافة مجالاتها، فالأمانة لا تقتصر على مبلغ من المال يودع عند إنسان ما، ويعطيه الى إنسان آخر بكل

أمانة، ولكن تشمل الأمانة في أمور كثيرة. لقد وددت المشاركة في المؤتمر العلمي الدولي المدمج المشترك الأول تحت عنوان (تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربوية) ، الذي تقيمه كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ورابطة التدريسيين التربويين/ فرع البصرة، وقد اخترت المحور الثالث (الاستجابة التربوية لمواجهة التحديات).

وقد أسميت بحثي (غرس خلق الأمانة في أدائها لأهلها)

والبحث هو عبارة عن دراسة آية كريمة من آيات القرآن الكريم، دراسة علمية تحليلية ينتفع فيها المدرس والطالب، والعالم والجاهل، والغني والفقير، والرجل والمرأة، وكل مَن أراد تأدية الأمانة في وجوهها الصحيحة. والآية الكريمة هي قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾. وقد اقتضت طبيعة البحث أن اقسمه الى مقدمة واثنتا عشرة مطلباً وخاتمة.

فتكلمت في المطلب الأول: عن أسباب النزول في الآية.

ووضحت في المطلب الثاني: مناسبة الآية لما قبلها وبعدها، وبيّنت في المطلب الثالث والرابع والخامس أوجه القراءات والإعراب والبلاغة في الآية، وتم توجيه الخطاب في المطلب السادس للمؤمنين والحكام، وفرقت في المطلب السابع بين الأمانة وبين الوديعة واللقطة والعارية والرهن، وذكرت في المطلب الثامن مجالات الأمانة ووضحت في المطلب التاسع معنى العدل والحكم به، وبيّنت في المطلب العاشر خاتمة الآية، وعددت في المطلب الحادي عشر ما يستفاد من الآية الكريمة، وذكرت في المطلب الثاني عشر المعنى العام للآية. وفي الخاتمة بيّنت أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful

Research Title: Instilling the Morals of Trust to Render it to Whom They are Due

Researcher: Ali Abdulwahab AbdulRazzaq Al-Darbandi

Praise be to Allah, who commanded us to render the trust to whom they are due, and may blessings and peace be upon our master Muhammad and His Household and His Companions.

The duty of every ingenious teacher and honorable educator in our society is to root the morals of trust in all its fields. Trust (Amana) is not limited to a sum of money left with one person, and given to another person in all honesty, but it may include many other matters.

I wanted to participate in the **First Integrated International Scientific Conference** under the Title **(Developing the strategic performance of educational work to meet educational challenges),** which is held by the College of Education and Human Sciences, University of Basra, and the Association of Teachers / Basra Branch. I chose the third axis **(Educational Response to Facing Challenges).** I called my Research " **Instilling the Morals of Trust to Render it to Whom They are Due**".

The Research is a study of a holy Ayaa (verse) from the Ayaat (verses) of the Holy Qur'an, a scientific and analytical study in which the teacher and the student, the scholar and the ignorant, the rich and the poor, the man and the woman, and everyone who wants to fulfill the trust in its correct aspects can benefit from it. The holy Ayaa (verse) is: ﴿ **Indeed, Allah commands you to render trusts to whom they are due and when you judge between people to judge with justice. Excellent is that which Allah instructs you. Indeed, Allah is ever Hearing and Seeing**﴾.

The nature of the research necessitated that I divide it into an introduction, twelve sections, and a conclusion.

I spoke in the first section: about the reasons for the revelation of the verse.

In the second section I clarified the connection of the verse with what is before and after it.

In the third, fourth and fifth sections, I declared the faces of Quranic readings, syntax and rhetoric in the verse.

The sixth section was addressed to the believers and the rulers.

In the seventh section, I differentiated between the trust, the deposit, the article found, the simple loan and the mortgage.

In the eighth section, I mentioned the fields of honesty, and explained in the ninth section the meaning of justice and ruling by it. In the tenth section, I explained the conclusion of the verse. I enumerated in the eleventh section what can be learned from the holy verse, and mentioned in the twelfth section the general meaning of the verse. In the conclusion, I showed the most important results of the research.

بسم الله الرحمن الرحيم

المقدمة

الحمد لله الذي أمرنا بأداء الأمانة الى أهلها والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا.

فإن الواجب المفروض على كل مدرس حاذق ومرب فاضل في مجتمعنا أن يؤصل خُلُق الأمانة في كافة مجالاتها، فالأمانة لا تقتصر على مبلغ من المال يودع عند إنسان ما، ويعطيه الى إنسان آخر بكل أمانة، ولكن تشمل الأمانة في أمور كثيرة. لقد وددت المشاركة في المؤتمر العلمي الدولي المدمج المشترك الأول تحت عنوان (تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربوية) ، الذي

تقيمه كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة البصرة، ورابطة التدريسيين التربويين/ فرع البصرة، وقد اخترت المحور الثالث (الاستجابة التربوية لمواجهة التحديات).

وقد أسميت بحثي (غرس خلق الأمانة في أدائها لأهلها)

والبحث هو عبارة عن دراسة آية كريمة من آيات القرآن الكريم، دراسة علمية تحليلية ينتفع فيها المدرس والطالب، والعالم والجاهل، والغني والفقير، والرجل والمرأة، وكل مَن أراد تأدية الأمانة في وجوهها الصحيحة. والآية الكريمة هي قوله تعالى: ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ۚ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ ۗ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾. وقد اقتضت طبيعة البحث أن اقسمه الى مقدمة واثنتا عشرة مطلباً وخاتمة.

فتكلمت في المطلب الأول: عن أسباب النزول في الآية.

ووضحت في المطلب الثاني: مناسبة الآية لما قبلها وبعدها، وبيّنت في المطلب الثالث والرابع والخامس أوجه القراءات والإعراب والبلاغة في الآية، وتم توجيه الخطاب في المطلب السادس للمؤمنين والحكام، وفرقت في المطلب السابع بين الأمانة وبين الوديعة واللقطة والعارية والرهن، وذكرت في المطلب الثامن مجالات الأمانة ووضحت في المطلب التاسع معنى العدل والحكم به، وبيّنت في المطلب العاشر خاتمة الآية، وعددت في المطلب الحادي عشر ما يستفاد من الآية الكريمة، وذكرت في المطلب الثاني عشر المعنى العام للآية. وفي الخاتمة بيّنت أهم النتائج التي توصل إليها البحث ، وسأتكلم عن قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّـهَ يَـأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَـاتِ إِلَـى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّـاسِ أَنْ تَحْكُمُـوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّـهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[١] في المطالب الآتية

المطلب الاول: أسباب النزول

وردت في الآية الكريمة أسباب في نزولها كثيرة ومنها:-

(١) دخل رسول الله ﷺ البيت الحرام وصلى فيه ركعتين ، فلما خرج سأله العباس أن يعطيه المفتاح ليجمع له بين السقاية والسدانة ، فأنزل الله تعالى الآية ، فأمر رسول الله علياً أن يرد المفتاح إلى عثمان بن طلحة ويعتذر إليه ، ففعل ذلك علي ، فقال له عثمان: يا علي أكرهت وآذيت ثم جئت ترفق ، فقال: لقد أنزل الله تعالى في شأنك، وقرأ هذه الآية ، فقال عثمان: أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمداً رسول الله وأسلم ، فجاء جبريل عليه السلام فقال: ما دام هذا البيت فإن المفتاح والسدانة في أولاد عثمان ، وهو اليوم في أيديهم [٢].

(٢) نزلت الآية في شأن عثمان بن طلحة بن أبي طلحة[٣].

(٣) نزلت في عثمان بن طلحة لما قبض منه النبي ﷺ وسلم مفتاح الكعبة فدعاه ودفعه إليه، وقال (هاك خالدة تالدة) أي مستمرة إلى آخر الزمان[٤].

(٤) نزلت يوم الفتح في شأن مفتاح الكعبة[٥]

(٥) نزلت الآية في الأمراء يعني الحكام بين الناس ، قاله محمد بن كعب وزيد بن أسلم[٦] وشهر بن حوشب[٧]

(٦) نزلت في جوف الكعبة[٨]لما ذكره أبن جريج قال نزلت هذه الآية في عثمان بن طلحة ، أخذ منه رسول الله مفتاح الكعبة ، فدخل به البيت يوم الفتح ، فخرج وهو يتلو هذه الآية ، فدعا عثمان فناوله المفتاح ، وقال عمر بن الخطاب (ما سمعته يتلوها قبل ذلك ، قلت ظاهرها أنها نزلت في جوف الكعبة)[٩].

والذي يبدو لي أن نزول الآية الكريمة ، وإن كان خاصاً في رد مفتاح الكعبة إلى أهله من قبل النبي ﷺ ، إلا أنه عام في جميع الأمانات التي أمرنا الله بها ، وعلى الكل أن يؤدي الأمانة الى من ائتمنه .

المطلب الثاني: المناسبات

(١) مناسبة الآية لما قبلها

لما ذكر الله تعالى الثواب العظيم للذين آمنوا وعملوا الصالحات وجزاءهم في قوله تعالى ﴿ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَنُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا لَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُطَهَّرَةٌ وَنُدْخِلُهُمْ ظِلًّا ظَلِيلًا ﴾[١٠] خاطب الولاة بأداء الأمانات والحكم بالعدل[١١]، فقال تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾[١٢]

(٢) مناسبة الآية لما بعدها

لما أمر الله تعالى الولاة بأداء الأمانات والحكم بالعدل في الآية الكريمة ، أمر الناس بأن يطيعوا الله والرسول [١٣]، لقوله تعالى ﴿ يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا ﴾[١٤]

المطلب الثالث : أوجه القراءات

وردت في الآية الكريمة أوجه القراءات الآتية:-

(١) قوله تعالى ﴿ يَأْمُرُكُمْ ﴾ قرأ أبو عمرو بإسكان الراء ، واختلاس ضمتها ، وللدوري إتمام الحركة كالباقين[١٥].

(٢) قوله تعالى ﴿ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ ﴾ قرىء ((الأمانة)) واحدة بالإفراد [١٦] قرأها عيسى بن عمر[١٧] والمراد الجنس المعهود ، أي بأداء أي أمانة كانت [١٨].

(٣) قوله تعالى ﴿ نِعِمَّا ﴾ وفيها عدة أوجه منها [١٩]

الأول: ((نَعِما)) فتح النون وكسر العين ، قرأها أبن عامر وحمزة والكسائي وخلف.

الثاني: ((نِعِما)) بكسر النون ، قرأها الباقون.

الثالث: ((نعْما)) بإسكان العين قرأها أبو جعفر.

الرابع: أتفق الجميع على تشديد الميم.

المطلب الرابع : أوجه الإعراب

وردت في الآية الكريمة أوجه إعرابية كثيرة منها:-

(١) قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ ﴾ فعل مستقبل وإسكان الراء لحن [٢٠].

(٢) قوله تعالى ((أَنْ تُؤَدُّوا ، أَنْ تَحْكُمُوا)) أن فيهما في موضع نصب بحذف الخافض ، وأصله تؤدوا ، وبأن تحكموا [٢١] ، ولما حذفت الباء حرف الجر ، أتصل الفعل به فاستحق النصب [٢٢] .

(٣) قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ﴾ جملة مستأنفة إذ أنها مقررة لمضمون ما قبلها ، وهي متضمنة مزيد اللطف بالمخاطبين ، وحسب استدعائهم الى الامتثال ، وإظهار الاسم الأعظم لتربية المهابة في النفوس ، ولفظ الجلالة اسم (إن)) وجملة ((نعما يعظكم)) خبرها [٢٣] و (ما) في قوله تعالى ((نِعِمَّا)) على وجهين:-

الأول: نكرة منصوبة موصوفة [٢٤]، بقوله تعالى ((يَعِظُكُمْ بِهِ)) كأنه قيل (نعم شيئاً يعظكم به) [٢٥]

الثاني:موصولة [٢٦] ، مرفوعة المحل وصلتها ما بعدها أي نعم الشيء الذي يعظكم به [٢٧]

والمخصوص بالمدح قد حذف: أي نعما يعظكم به ذلك وهو المأمور به من أداء الأمانات [٢٨].

المطلب الخامس : أوجه البلاغة

وردت في الآية الكريمة أوجه البلاغة الآتية:-

(١) قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّـهَ يَـأْمُرُكُمْ ﴾ إيراد الأمر بصيغة الإخبار ، وتأكيده بـ (إن) للتفخيم ، أي وجوب العناية والامتثال[٢٩]

(٢)قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ ﴾ و ﴿ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ فيهما عدة أوجه:-

الأول: لغرس المهابة في النفوس[٣٠].

الثاني: التعبير بعظة أبلغ الى القلب ، وأسرع الى الوجدان ، وأقرب الى التنفيذ المبعث عن التطوع والرغبة والحياء [٣١]

الثالث: في قوله تعالى ﴿ ﴿ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ بين كونه تعالى سميعاً بصيراً لطيفة ، فالله يسمع ويبصر ، قضايا الأمانة والعدل بحاجة الى الاستماع البصير ، والى حسن التقدير ، ومعرفة الظواهر والملابسات والتعمق فيما وراءهما ، والأمر بهما يصدر عن السميع البصير[٣٢]

المطلب السادس : توجيه الخطاب في الآية

ورد في توجيه الخطاب في قوله تعالى﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا﴾ [٣٣]عدة أقوال منها:

(١) الخطاب عام لكل أحد في كل أمانة [٣٤]

(٢) الخطاب للولاة بأداء الأمانات والحكم بالعدل [٣٥].

(٣) الخطاب للنبي ﷺ حين خوطب في مفاتيح الكعبة،وأمر بردها الى عثمان بن طلحة،قاله أبن جريج [٣٦]

(٤) إنه أمر السلطان أن يعظ النساء ، قاله أبن عباس رضي الله عنهما [٣٧]، أي يعظهن يوم العيد [٣٨] والذي يبدو لي من خلال هذه الأقوال أن الخطاب يتناول الجميع سواءً الولاة والحكام يأمرون بتنفيذ الأمانة الى أهلها ، ورد الحقوق الى أصحابها ، كذلك سائر الناس مخاطبين بأداء أمانتهم التي عندهم الى أصحابها.

وقد رجح الإمام الطبري رحمه الله أن الخطاب في ولاة الأمور[٣٩]

المطلب السابع : الفرق بين الأمانة وبين الوديعة واللقطة والعارية والرهن

يجب على المسلم أن يؤدي الأمانة الى أهلها كاملة غير منقوصة ، بخلاف الوديعة واللقطة والمأجور والعارية والرهن.

فالوديعة يجب ردها عند الطلب ، وهي غير مضمونة في قول ، وعند بعض السلف مضمونة[٤٠].

وحجة من قال مضمونة ما روى الشعبي عن أنس ﷺ قال: استحملني رجل بضاعة فضاعت من بين ثيابي ، فضمنني عمر بن الخطاب ﷺ [٤١].

وحجة من قال غير مضمونة ، ما روي عن عمرو بن شعيب عن أبيه قال رسول الله ﷺ ((لا ضمان على مؤتمن)) [٤٢].

وأما اللقطة فتعرف سنة ثم تستهلك وتضمن أن جاء صاحبها ، والأفضل أن يتصدق بها [٤٣].

وأما العارية فهي مضمونة بعد الهلاك ، قاله الشافعي [٤٤]، وحجته قوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا ﴾ [٤٥]، وظاهر الأمر للوجوب ، إذ أن بعد هلاكها يتعذر ردها بصورتها ورد ضمانها أي ردها بمعناها ، والآية تدل على وجوب التضمين [٤٦]

وعند أبي حنيفة غير مضمونة [٤٧]، وحجته قول النبي ﷺ ((لا ضمان على مؤتمن)) [٤٨]

وأما الرهن فلا يلزم فيه أداء حتى يؤدي الى الدائن دينه [٤٩]

المطلب الثامن : مجالات الأمانة

الآية لا تقف عند نزول الآية وقصتها ، ولا تقتصر على مبلغ من المال يودع عند إنسان ما ، ثم يرده إليه ، بل هي تعم جميع الأمانات:-

(١) قال أبن مسعود ﷺ (الأمانة في الكل لازمة في الوضوء والجنابة والصلاة والزكاة والصوم) [٥٠]

(٢) الحفاظ على الحياة وحفظها بحقها أمانة [٥١]

(٣) اللسان أمانة ، فلا يستعمله المسلم في الكذب والغيبة والكفر والبدعة والفحش وغيرها [٥٢].

(٤) العين أمانة فلا يستعملها في النظر الى الحرام [٥٣]

(٥) والأذن أمانة فلا يستعملها في سماع الفحش والأكاذيب والملاهي[٥٤].

(٦) والأمانة تشمل عدل الأمراء مع الرعية والعلماء مع الطلاب فيرشدونهم الى ما هو نافع لهم في دنياهم ودينهم، ويحذرونهم العقائد الفاسدة ، والأخلاق الرذيلة [٥٥].

(٧) أمانة الجار لجاره ، والصاحب لصاحبه ، والسيد للمملوك وبالعكس [٥٦]

(٨) أمانة الزوجة لزوجها في ماله وبضعها ، وأمانة الزوج لزوجته في إعطائها حقوقها [٥٧]

(٩) على الإنسان أن يتوقى الأمراض والأدوية ، بحسب معرفته، وما يستفاد منه من الأطباء من تعاليم صحية ، لأجل حفظ صحته ، وما يعمل للوقاية من المرض كتلقيح الجدري والسل [٥٨]

وعلى الأطباء ومن في معيتهم تحمل الأمانة في مراعاة المرضى بإيصال الدواء المناسب لهم ، وتقديم ما يحتاجونه من مساعدة طبية.

المطلب التاسع : معنى العدل ، والحكم به

قال تعالى ﴿ وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ ﴾ [٥٩]

عرف العدل بتعاريف عديدة منها:-

(١) العدل: هو فصل الحكومة على ما في كتاب الله وسنة رسوله لا الحكم بالرأي المجرد [٦٠].

(٢) إيصال الحق الى صاحبه من أقرب طريق [٦١]

(٣) المساواة والعدالة عند الفصل في الحقوق بين الناس [٦٢]

والعدل في الحكم بين الناس مما نطقت به الآية ، وأوجبته على الحكام ، وقد وردت آثار كثيرة في بيان كيفية العدل ومنها:-

الأول: روي أن النبي ﷺ قال لعلي ﷺ : سوّ بين الخصمين في لحظك ولفظك [٦٣]

الثاني: ذكر أن صبيين ارتفعا الى الحسن بن علي ﷺ في خط كتباه وحكماه في ذلك ليحكم أي الخطين أجود ، فبين له سيدنا الإمام علي ﷺ (يا بني أنظر كيف تحكم ، فإن هذا حكم ، والله تعالى سائلك عنه يوم القيامة)[٦٤] .

الثالث: ذكر الشافعي رحمه الله ، ينبغي للقاضي أن يسوي بين الخصمين في خمسة أشياء ، في الدخول عليه، والجلوس بين يديه ، والإقبال عليهما ، والاستماع منهما ، والحكم عليهما ، ولا يلقن واحداً منهما حجته ، ولا يلقن شاهداً شهادته ، ولا يلقن المدعي الدعوى ، ولا المدعى عليه الإنكار أو الإقرار [٦٥].

الرابع: الحكم بين الناس بالعدل هو تسوية القريب والبعيد في العطاء والبذل ، ولا يحمله حقد على الانتقام لنفس [٦٦].

الخامس: قال الحسن رحمه الله: إن الله أخذ على الحكام ثلاثاً أن لا يتبعوا الهوى ، وأن يخشوه ولا يخشوا الناس ولا تشتروا بآيات الله ثمناً قليلاً ثم قرأ ﴿ يَادَاوُودُ إِنَّا جَعَلْنَاكَ خَلِيفَةً فِي الْأَرْضِ ﴾ الى قوله ﴿ وَلَا تَتَّبِعْ الْهَوَى ﴾ وقرأ ﴿ إِنَّا أَنزَلْنَا التَّوْرَاةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ يَحْكُمُ بِهَا النَّبِيُّونَ ﴾ الى قوله ﴿ وَلَا تَشْتَرُوا بِآيَاتِي ثَمَنًا قَلِيلًا ﴾

والآية الكريمة هي ليست لكل الناس أن يحكموا بالعدل ، بل هي لبعضهم ، إذ أن الآية مجملة في أنه بأي طريق يصير حاكماً ، والأمة لا بد لها من الإمام الأعظم الذي يعين الولاة والقضاة في البلاد ، فصارت الدلائل كالبيان لما في هذه الآية من إجمال [٦٧].

والذي يبدو لي أن على الحاكم أن يحكم بالعدل بين خصومه في كل شيء ، لأن الله أمر به في هذه الآية الكريمة وغيرها من آيات العدل.

المطلب العاشر : خاتمة الآية

ختمت الآية الكريمة بقوله تعالى ﴿ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا﴾ [٦٨] أي نعم الشيء الذي يعظكم به وهو أداء الأمانات [٦٩]، والحكم بالعدل وفق الكتاب والسنة دون الرجوع الى الرأي والعقل [٧٠].

والله يسمع قولكم فيما تحكمون أيها الحكام ، ويبصر فعلكم إذا أديتم الأمانة [٧١].

المطلب الحادي عشر: ما يستفاد من الآية

وردت في الآية الكريمة الفوائد الآتية::-

(١) الآية من أمهات الآيات المشتملة على كثير من أحكام الشرع [٧٢].

(٢) أرشد الله تعالى المؤمنين الى بعض أمهات الأعمال الصالحة [٧٣]

(٣) وجوب رد الأمانات بعد الحفاظ عليها ، إذا طلبها مالكها [٧٤]

(٤) يدخل في الآية جميع الأمانات ، ولا تتخذ بقصة مفتاح الكعبة وكونها مخصوصة به [٧٥]

(٥) الآية والتي بعدها هما أساس الحكومة الإسلامية ، ولو لم ينزل في القرآن غيرهما لكفتا المسلمين في ذلك[٧٦]

(٦) الأمانة دعامة بقاء الإنسان ، ومستقر الحكومات ، وباسط ظلال الأمن والراحة ، ورافع أبنية العز والسلطان ، وروح العدالة وجسدها ، ولا يكون الشيء نقياً بدون الأمانة [٧٧].

(٧) وجوب العدل في الحكم وحرمة الحيف والجور فيه [٧٨].

المطلب الثاني عشر: المعنى العام للآية

الأمانة كلمة جامعة عامة ، أمانة العبد مع ربه ، إذ أن الله عاهده على الامتثال للأوامر واجتناب النواهي، وأمانته مع الناس ، بأن يرد ودائهم ، ويحفظ حقوقهم ،وغيبتهم وسرهم ، ولا يغشهم ، ويطيع الله فيهم ، وأمانة العبد مع نفسه ، أن لا ينزلق بنفسه في المعاصي والآثام ، بل يلزم نفسه طاعة الله ومخافته والامتثال لأمره ، واجتناب مناهيه.

وإن كان حاكماً فالشعب أمانة في عنقه ، ويجب عليه أن يحكم بما أنزل الله تعالى ، وأن كان عالماً فالواجب عليه أن يرشد الناس الى الخير ، والى طريق الحق ، وهكذا فإن الأمانة والعدل خلقان من أخلاق القرآن وفضيلتان من فضائل الإسلام ، وهديان من هدي المصطفى ﷺ من تمسك بهما وفق لمرضاته.

الخاتمة

بعد الانتهاء من إعداد البحث الموسوم (غرس خلق الأمانة في أدائها لأهلها) نستخلص النتائج الآتية

١– الأمانة خلق من أخلاق القران وجانب من جوانب الإسلام وهدي من هدي النبي (صلى الله عليه وسلم)

٢– أهمية سبب النزول في تفسير آيات القران

٣– كثرة مجالات الأمانة في حياة الفرد والمجتمع والأمة

٤– في وجوه القراءات بيان لتفسير آيات القران

٥– أهمية النكات واللفتات والوجوه الأعرابية والبلاغية

٦– كثرة فوائد الآية لأهمية جوانب الأمانة الكثيرة

(الهوامش)

(١) سورة النساء الآية: ٥٨

(٢) ينظر جامع البيان ١٤٥/٥/٤ وأسباب النزول١١٠ والكشاف ٥٢٣/١ وغرائب القرآن ٤٢٣/٢ ومعاني الزجاج ٦٦/٢ وأنوار التنزيل ١٢٣/١ ومدارك التنزيل ٢٣٢/١ وروح المعاني ٦٣/٥/٢ وإرشاد العقل السليم ١٩٣/٢ والمنار ١٦٩/٥

(٣) أحكام الهراسي ٤١٢/٢ وأسباب النزول ١١٠ وتنوير المقياس ٦٧

(٤) التفسير الكبير١٤٣/١٠/٥ وفتح البيان ٣٠٤/١

(٥) التحبير في علم النفس ١٣٣

(٦) أحكام الهراسي ٤١٢/٢ وفتح البيان ٣٠٤/١

(٧) جامع البيان ١٤٤/٥/٤ والجامع لأحكام القرآن ١٨٢٦/٢ وأحكام الهراسي ٤١٢/٢ وفتح البيان ٣٠٤/١

(٨) أحكام الهراسي ٤١١/٢ والمنار ١٦٩/٥

(٩) المنار ١٦٩/٥

(١٠) سورة النساء الآية: ٥٧

(١١) مدارك التنزيل ٢٣١/١ والتفسير ١٤٣/١٠/٥ والمنارة ١٧٠/٥

(١٢) سورة النساء الآية:٥٨

(١٣) مدارك التنزيل ٢٣٢/١

(١٤) سورة النساء الآية: ٥٩

(١٥) الإتحاف ٥١٤/١

(١٦) مختصر شواذ القرآن ٢٦ والتفسير الكبير ١٤٥/١٠/٥ وروح المعاني ٦٤/٥/٢ وإرشاد العقل السليم ١٩٣/٢

(١٧) مختصر في شواذ القرآن ٢٦

(١٨) روح المعاني ٦٤/٥/٢ وإرشاد العقل السليم ١٩٣/٢

(١٩) الإتحاف ٥١٤/١ ـ ٥١٥

(٢٠) إعراب النحاس ٤٢٨/١

(٢١) مشكل إعراب القرآن ٢٠١/١ وإعراب النحاس ٤٢٨/١ والتفسير المنير ١٢٠/٥

(٢٢) التفسير المنير ١٢٠/٥

(٢٣) ينظر روح المعاني٦٤/٥/٢

(٢٤) مدارك التنزيل ٢٣٢/١ وإرشاد العقل السليم ١٩٣/٢ وفتح القدير ٤٨٠/١

(٢٥) مدارك التنزيل ٢٣٢/١ وإرشاد العقل السليم ١٩٣/٢

(٢٦) مدارك التنزيل ٢٣٢/١ وفتح القدير ٤٨٠/١

(٢٧) مدارك التنزيل ٢٣٢/١

(٢٨) مدارك التنزيل ٢٣٢/١ والتفسير الكبير ١٤٧/١٠/٥

(٢٩) التفسير المنير ١٢١/٥

(٣٠) المصدر نفسه ١٢١/٥ وصفوة التفاسير ٢٨٨/١

(٣١) في ظلال القرآن ١١٩/٥/٢

(٣٢) في ظلال القرآن ١١٩/٥/٢

(٣٣) سورة النساء الآية: ٥٨

(٣٤) الكشاف ٥٢٣/١ وروح المعاني٦٣/٥/٢ وفتح القدير ٤٨٠/١ وفتح البيات ٣٠٤/١ وإرشاد العقل السليم ١٩٢/٢ وصفوة التفاسير ٢٨٤/١

(٣٥) جامع البيان ١٤٥/٥/٥ والكشاف ٥٢٣/١ وفتح القدير ٤٨٠/١ وروح المعاني ٦٣/٥/٢ ونيل المرام ١٥٢ وفتح البيان ٣٠٤/١

(٣٦) جامع البيان ١٥٤/٥/٤ والنكت والعيون ٤٠٠/١

(٣٧) النكت والعيون ٤٠٠/١ والجامع لأحكام القرآن ١٨٢٦/٢

(٣٨) تفسير القرآن العظيم ٥١٥/١

(٣٩) جامع البيان ١٤٥/٥/٤

(٤٠) التفسير الكبير ١٤٥/١٠/٥

(٤١) التفسير الكبير ١٤٥/١٠/٥

(٤٢) سنن البيهقي ٢٨٩/٦ برقم ١٢٤٨٠ وإسناده ضعيف الدراية في تخريج أحاديث الهداية ١٩٠/٢

(٤٣) التفسير المنير ١٢٩/٥

(٤٤) التفسير الكبير ١٤٥/١٠/٥

(٤٥) سورة النساء الآية: ٥٨

(٤٦) التفسير الكبير ١٤٥/١٠/٥

(٤٧) التفسير الكبير ١٤٥/١٠/٥

(٤٨) سنن البيهقي ٢٨٩/٦ برقم ١٢٤٨٠ وإسناده ضعيف الدراية في تخريج أحاديث الهداية ١٩٠/٢

(٤٩) التفسير المنير ١٢٧/٥

(٥٠) غرائب القرآن ٢٣٣/٢

(٥١) المصدر نفسه ٢٣٣/٢

(٥٢) المصدر نفسه ٢٣٣/٢

(٥٣) المصدر نفسه ٢٣٣/٢

(٥٤) المصدر نفسه ٢٣٣/٢

(٥٥) ينظر غراب القرآن ٢٣٣/٢ والمنار ١٧٦/٥

(٥٦) غرائب القرآن ٢٣٣/٢

(٥٧) المصدر نفسه ٢٣٣/٢

(٥٨) المنار ١٧٦/٥

(٥٩) سورة النساء الآية: ٥٨

(٦٠) فتح القدير ٤٨٠/١

(٦١) التفسير المنير ١٢١/٥ والتفسير الواضح ٢٩/٥/١

(٦٢) موسوعة أخلاق القرآن ٢٣/١

(٦٣) روح المعاني ٦٥/٥/٢

(٦٤) المصدر نفسه ٦٥/٥/٢

(٦٥) التفسير الكبير ١٤٧/١٠/٥ وفتح البيان ٣٠٥/١ وموسوعة أخلاق القرآن ٢٣/١ ــ ٢٤

(٦٦) لطائف الإشارات ٢١٢/١

(٦٧) التفسير الكبير ١٤٧/١٠/٥

(٦٨) سورة النساء الآية: ٥٨

(٦٩) ينظر جامع البيان ١٤٦/٥/٤ ومدارك التنزيل ٢٣٢/١ وفتح البيان ٣٠٥/١ وصفوة التفاسير ٢٨٥/١

(٧٠) فتح البيان ٣٠٥/١

(٧١) ينظر جامع البيان ١٤٦/٥/٤ وفتح البيان ٣٠٥/١ وإرشاد العقل السليم ١٩٣/٢ وصفوة التفاسير ٢٨٥/١

(٧٢) أحكام الهراسي ٤١٠/٢ والجامع لأحكام القرآن ١٨٢٦/٢ وفتح القدير ٤٨٠/١

(٧٣) روح المعاني ٤٩٨/١

(٧٤) أحكام الهراسي ٤١٠/٢ وأيسر التفاسير ٤٩٨/١

(٧٥) ينظر التفسير الكبير ١٤٤/١٠/٥

(٧٦) المنار ١٦٨/٥

(٧٧) موسوعة أخلاق القرآن ٣٢/٢

(٧٨) أيسر التفاسير ٤٩٨/١

المصادر والمراجع

١- إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر تأليف العلامة الشيخ:أحمد بن محمد البنا،تحقيق د:شعبان محمد إسماعيل،م عالم الكتب بيروت،ط٧ ١٤٠٧هـ -١٩٨٧

أحكام القرآن،للإمام عماد الدين بن محمد الطبري المعروف بالكياالهراسي ت ٥٠٤هـ تحقيق محمد موسى علي ود:علي عبد عطية م:أحسان– مصر

٢– إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم،لأمام أبي السعود محمد بن محمد العمادي

٣– أسباب النزول،لأبي الحسن علي بن أحمد الواحدي النيسابوري،م الهلال،ط٢ ، ١٩٨٥ م

٤– إعراب القرآن،لأبي جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحاس ت٣٣٨هـ، تحقيق د:زهير غازي أحمد،م العاني،بغداد

٥– أنوار التنزيل وأسرار التأويل ، للقاضي ناصر الدين البيضاوي،راجعه الأستاذ عبد العزيز سيد الأهل ، م المشهد الحسيني القاهرة ١٩٦٤م

٦– أيسر التفاسير تأليف أبي بكر جابر الجزائري م العلوم والحكم،المدينة المنورة، ط١ ١٤١٦هـ– ١٩٩٥ م

٧– التحبير في علم التفسير،لأمام جلال الدين السيوطي ٩١٠هـ ،تحقيق د:زهير عثمان علي نور م إدارة الشؤون الإسلامية –قطر ،ط١ ١٤١٦هـ–١٩٩٥م

٨– التفسير الكبير،مفاتح الغيب،للإمام محمد الرازي فخر الدين أبن العلامة ضياء الدين عمر المشتهر بخطيب الري ٦٠٤هـ م دار الفكر ، لبنان ١٤١٥هـ–١٩٩٥م

٩– تفسير القرآن العظيم،للإمام أبو الفداء إسماعيل بن كثير القرشي الدمشقي ٧٧٤هـ،م دار المعرفة لبنان ١٣٨٨هـ–١٩٦٩م

١٠– التفسير المنير في العقيدة ، والشريعة والمنهج ، د:وهبة الزحيلي ، م دار الفكر لبنان ١٤١٨هـ–١٩٩٨م

١١– التفسير الواضح د:محمد محمود حجازي،م دار التفسير بالزقازيق مصر ط١٠ ١٤٠٦هـ–١٩٨٦م

١٢– تنوير المقباس من تفسير أبن عباس لأبي طاهر محمد بن يعقوب الفيروزأبادي ت٨١٧هـ م المشهد الحسيني،القاهرة ط٣

١٣– جامع البيان عن تأويل أي القران،لأبي جعفر محمد بن جرير الطبري ت٣١٠ هـ،دار الفكر لبنان ١٤٠٨هـ–١٩٨٨م

١٤– الجامع لأحكام القرآن،لأبي عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي م دار الشعب مصر وم دار الفكر ،لبنان ١٤٠٧– ١٩٨٧

١٥– روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني للعلامةأبي الفضل شهاب الدين السيد محمود الآلوسي البغدادي ت ١٢٧٠هـ ، دار الفكر ، بيروت ١٣٩٨هـ – ١٩٧٨

١٦– غرائب القرآن ورغائب الفرقان،للعلامة،نظام الدين الحسن بن محمد بن حسين النيسابوري ت٧٢٨ م دار الكتب العلمية،بيروت،ط١ ١٤١٦هـ–١٩٩٦م

١٧– صفوة التفاسير،للشيخ محمد علي الصابوني ، م دار القرآن الكريم،بيروت ط ٢،١٤٠١هـ–١٩٨١ م م دار الباز،مكة المكرمة

١٨– السنن الكبرى،تأليف:أحمد بن الحسين بن علي بن موسى أبو بكر البهيقي ت ٤٥٨هـ تحقيق محمد عبد القادر

١٩– فتح البيان في مقاصد القرآن، للعلامة صديق حسن خان ت ١٣٠٧هـ م العاصمة،القاهرة

٢٠– فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير،تأليف محمد بن علي بن محمد الشوكاني ت ١٢٥٠هـ م مصطفى البابي الحلبي،مصر ط٢ ١٣٨٣هـ–١٩٦٤م

٢١– في ظلال القرآن ، سيد قطب ،ط٥ ،١٣٨٦هـ–١٩٦٧م

٢٢– الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل،للإمام محمود بن عمر الزمخشري ٥٣٨هـ ، رتبة مصطفى حسين أحمد ، دار الكتاب العربي لبنان

٢٣– لطائف الإشارات للإمام أبي القاسم عبد الكريم بن هوزان القشيري النيسابوري الشافعي تعليق عبد اللطيف حسن عبد الرحمن ، دار الكتب العلمية بيروت،١٤٢٠هـ–٢٠٠م

٢٤- معاني القرآن وإعرابه، لأبي إسحق إبراهيم بن السري الزجاج،تحقيق د: عبد الجليل عبدة شبلي عالم الكتب بيروت،١٤٠٨هـ-١٩٨٨م

٢٥- موسوعة أخلاق القرآن،تأليف د: أحمد الشرياص،دار الرائد،بيروت ط١٩٧١،١م

٢٦- النكت والعيون،لأبي الحسن علي بن حبيب الماوردي البصري ت ٤٥٠هـ ،تحقيق خضير محمد خضر م مقهوي ، الكويت،١٤٠٢هـ-١٩٨٢م

٢٦- نيل المرام من تفسير آيات الأحكام،محمد صديق حسن خان، دار المعرفة،بيروت

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

الامن الفكري لدى طلبة مدارس المتفوقين

المدرس المساعد **المدرس المساعد**

علياء عودة جابر **علاء كاظم جابر**

وزارة التربية امديرية العامة لتربية محافظة البصرة

ث\المتفوقات **ث \ الفتح**

الملخص:

يهدف البحث الحالي في معرفة الامن الفكري لدى الطلبة في المدارس الثانوية للمتفوقين والمتفوقات في الزبير ، مستخدما منهج البحث الوصفي، وتمثلت أداة البحث فى استبانة بغرض التعرف على وجود امن فكري لدى الطلبة ،و تم تطبيقها على عينة ممثلة من الطلاب بلغت (١٠٠)طالبا وطالبة .وقد توصل البحث إلى توافر الأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية للمتفوقين والمتفوقات بدرجة فوق متوسطة وعدم وجود فروق في ضوء متغيرات الجنس .

المقدمة :

يعد الامن في الاوطان من اهم النعم التي فضل الله سبحانه وتعالى به علينه ومن اهم ضروريات الحياة ، وان الامن المحسوس في البلد لا يتحقق الا من خلال تحقيق الامن الفكري للشعوب يستظل أفراده بظلاله ويكون سبباً رئيساً لحلول الأمن بمعناه الشامل.، اذ ان الافكار الامنة تهيأ سلوكيات سوية داخل المجتمع، اذ شهد القرن العشرين تطورات واسعه في المفاهيم والثقافات المتنوعة في المجتمعات المختلفة ان هذا التطور ادى الى تنوع الافكار والمعتقدات التى ادت في منحنيات معينة الى تطور الشعوب وتقدمها بينما بعض الافكار المتجددة اتخذت منحنى اخرى ادت بأصحابها الى سلوكيات غير سوية متمثلة بالعنف والارهاب ومحاربة الحضارة والديانات، وقد اتفق الكثير من الساسة والعلماء الى ان تبني الافكار الغير سوية وظهور الارهاب والعنف سواء كان على مستوى فردي او مجتمعي قد يعود الى اسباب منها ضعف الوازع الديني وتلاشي القيم الاخلاقية وعدم فهم المتعقدات بصورة صحيحة والانجذاب نحو التطورات بجميع اشكالها بدون الرجوع اذا كانت تتناسب مع مجتمعاتنا ام لا وضعف اقتصاديات

المجتمع والشعور بالنقص والحرمان والتقليد الاعمى للثقافات المختلفة وتنامي الفروق الفردية بين طبقات المجتمع وغيرها من الاسباب التي ادت الى غياب الامن الفكري في عقول الشباب .

استمد مفهوم الامن الفكري من القرأن الكريم والسنة النبوية، لذا يجب اين يكون منزها من الشوائب الفكرية والنواقص والتناقضات التي تمليها التطورات التكنولوجية والتداخلات الثقافية بين الشعوب، فيكون مناسبا للفطرة البشرية بما يمليه علية الفكر الاسلامي من التزامات مختلفة قد تكون معنوية ومادية ويتضح الامن الفكري من خلال قدرة الفرد على الاندماج في المجتمع. وقد ظهر مفهوم الامن الفكري بعد انتهاء الحرب الباردة سنه ١٩٩٤ اذ يعتبر انتقالا من الامن النووي والسياسي الى الامن البشري والذي يمثل امن البلدان والشعوب من الجوع والامراض والقمع والاضطهاد والاضطرابات النفسية، اذ ان الامن العالمي يجب ان يخرج من اطاره التقليدي ليشمل الامن العقلي وسلامة التفكير للفرد ليحقق امن الشعوب والكره الارضية .

مشكلة البحث

بسبب التغييرات الحديثة والسريعة والتطورات في مختلف المجالات التي ادت بدورها الى تغييرات في المجتمع ومؤسساته وقيمة وعاداته وتقاليده مما ادت الى زيادة الانحرافات الفكرية السلوكية وازدياد سريع في القضايا والجرائم التي تهدد المجتمع ككل وليس فقط الفرد ، وكذلك تهدد الامن والسلم الدولي بصفة عامة والامن الوطني بصفة خاصة ، مما دفع المهتمين الى اعطاء اهمية خاصة في مجال الوقاية من الجريمة وتحقيق الامن الفكري والطمأنينة للمجتمعات . (الطيار، ١٤٣٣: ١٨)

ان انتشار العولمة في العالم ادت الى تعدد مصادر التي تهدد الامن الفكري وقد اختلفت بأختلاف مروجيها والوسائل المستخدمة فيها مثل الانترنت ودعاة الفرقة والبث العالمي وغيرها من الوسائل المختلفة مما دعا الى التجدد في استخدام الاستراتيجيات الاجتماعية المتكاملة للمساهمة في الحفاظ على عقول الشباب وغيرهم من الغزو الفكري بتحصينهم بالمعلومات الصحيحة والافكار المبنية على اسس صحيحه متكاملة التي تزيد بدورها الوعي الامن والثقافي اليهم. (الخزاعة ،الضمور ،٢٠١٨: ١٧٧)

تعد المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة من رياض الاطفال والى الجامعات من اهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية المعنية بالوقاية من الانحرافات المختلفة ومنها الانحراف الفكري وتحقيق الامن الفكري وحمايته من خلال رقابة اداراتها .

وقد اشار هامر (١٩٩٩) ان المشكلات التي تعصف بالمؤسسات التعليمية اليوم لا تعود الى عدم كفاءة العاملين فيها من كوادر تربوية وانما الى ضعف الرقابة والاساليب الادارية المتبعة (مبارك:٢٠١٦)

ولا يمكن ان يتحقق الامن في المجتمع الا من خلال الاستفادة القصوى من الوسائل والمؤسسات التعليمية وتأثيرها على الوعي لدى الطلبة مما يقلل السلوكيات المنحرفة ووقاية المجتمع منها . اذ ان مسؤولية امن المجتمع لا يقع على اجهزة الامن فقط وانما تتعدى مسؤولياتها الى جميع المؤسسات وخاصة المؤسسات التعليمية ، وذلك من خلال اسهامها في غرس القيم الاخلاقية والفكر الصحيح وما يتضمن من مواعظ تربوية ومن تسامح واعتدال. (ابو طربوش ،٢٠١٧)

يتمثل تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة بالسيطرة وتوجيه المدخلات الجديدة على مخزون أذهانهم للحفاظ عليهم من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتلقوها من مجتمعهم ومن المجتمعات الاخرى ، لذلك تعد المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة من أهم مؤسسات التي تهتم اهتمام خاص بالتنشئة الاجتماعية المعنية بالوقاية من الانحراف وتحقيق الأمن الفكري وحمايته وذلك من خلال إدارتها ومعلميها، والأسس التربوية التي تتضمنها المناهج والبرامج الصفية وغير الصفية. (Ovawt، 2000)

فالامن الفكري هدف وغاية يحرص عليها أبناء المجتمع؛ لذا ينبغي وضع الخطط المدروسة التي تزرع الامن الفكري في مناهجنا الدراسية والعمل على نجاح هذه الخطط، ويعد الامن الفكري منهجا وقائيا يجنب المجتمع تبعات الجريمة الاجتماعية والاقتصادية والمعنوية والاشارة الى خطورة الجرائم والحوادث وانعكاساتها السلبية في المجتمع وتوعيتهم عن طريق ترقية افكارهم وتنظيمها وتوجيه هذه الافكار بطريقة صحيحه الي تبنى بدورها انسان واعي سوي خالي من السلوكيات المنحرفة.

أهمية الامن الفكري :-

ان تحقيق الاستقامة في السلوك لا يتحقق الا بتحقيق الامن الفكري اذ ان الفرد اذا امن فكريا يسلك الطريق الصحيح ، وان التزام الفرد بالفكر السليم يجعل الفرد متفاعل ايجابيا مع مجتمعه وسيعالج الاخطاء التي تواجهه وفق منهج صحيح مبني على البصيره والعلم ، وان تحقيق الامن الفكري هو الركيزه الاساسية للحماية من اي غزو فكري خارجي وان الامن الفكري له دور كبير في تحقيق استقلالية الافراد والمجتمعات وطمأنينتهم . (العمري ،٢٠٢٠)

أن تعزيز الامن الفكري يعمل على الوقاية من الجرائم فتنخفض معدلاتها ، وبالتالي يقلل الانفاق المخصص لمواجهة تلك الجرائم ، ومن ثم تسخير الميزانيات بإقامة مشاريع بما تنفع المجتمع اقتصاديا ومعيشيا بالتقدم والازدهار.

وان اختلال الفكري وانحرافه يؤدي الى اختلال الامن بمختلف جوانبه ، والذي يؤدي بدوره الى سلوك المنحرف وشيوع الجريمة ، وللحد من هذه المشكلة فأن العاتق الاكبر على التربية والتعليم فهي احد

الاسباب المهمة التي تعزز الامن الفكري لدى عقليات الطلبة ونفوس الناشئة للوقاية من هذا الانحراف والتطرف . (الفيفي ،١٤٣٧: ١٤)

وكذلك ان تعزيز الأمن الفكري لدى الأفراد يعد من أفضل وسائل تحقيق المجتمع الآمن المستقر، فكلما زاد الفرد وعيا وإدراكًا كان أكثر انتماء للوطن، و أكثر حرصا على أمنه واستقراره، وإذا كانت الأمم تسعى إلى الإبداع والعبقرية والنبوغ، فإن الأمن الفكري هو أعظم مناخ للإبداع والنبوغ والعبقرية والرقى والحضارة؛ فالحضارات الراقية على مر التاريخ ما قامت إلا على فكر حر وبيئة آمنة مطمئنة، كما أن الرخاء الاقتصادي لا يتحقق في مجتمع ما بدون وجود بيئة آمنة مستقرة (شلدان، ٢٠١٣ :٤٣)
انصب الاهتمام على تناول موضوع الامن الفكري في المدارس لزيادة توعية الطلبة والحد من الانحرافات الفكرية السلوكية وحمايته من الوقوع في المشاكل السلوكية المختلفة والتي قد تهدد امن المجتمع لذلك لابد من تعاون بين المدير والمدرسين وأولياء الامور للعمل على معالجة المشاكل التي تواجهها الطلبة مثل المشاكل النفسية ، الفكرية ، السلوكية ، الاجتماعية وغيرها من المشاكل. (دينو،٢٠١٧: ١٩)
يتمثل تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة بالسيطرة وتوجيه المدخلات الجديدة على مخزون أذهانهم للحفاظ عليهم من الثقافات والقيم والمبادئ الأخلاقية التي يتلقوها من مجتمعهم ومن المجتمعات الاخرى ، لذلك تعد المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة من أهم مؤسسات التي تهتم اهتمام خاص بالتنشئة الاجتماعية المعنية بالوقاية من الانحراف وتحقيق الأمن الفكري وحمايته وذلك من خلال إدارتها ومعلميها، والأسس التربوية التي تتضمنها المناهج والبرامج الصفية وغير الصفية. (Ovawt, 2000)
وان سلامة العقل والفكر من اهم المرتكزات الامن وانواعه وان الامن الفكري هو اساس الامن في المجتمع يحث على تحقيق امن الناس واستقرارهم واستقلال لحياتهم وحمايتهم من الافكار الهدامة التي تؤثر سلبا على المجتمع ومن هنا وجب الحفاظ على العقل من المؤثرات والمنحرفات الفكرية وان تحقيق الاستقامة في السلوك لا يتحقق الا بتحقيق الامن الفكري اذ ان الفرد اذا امن فكريا يسلك الطريق الصحيح ، وان التزام الفرد بالفكر السليم يجعل الفرد متفاعل ايجابيا مع مجتمعه وسيعالج الاخطاء التي تواجهه وفق منهج صحيح مبني على البصيرة والعلم ، وان تحقيق الامن الفكري هو الركيزة الاساسية للحماية من اي غزو فكري خارجي وان الامن الفكري له دور كبير في تحقيق استقلالية الافراد والمجتمعات وطمأنينتهم . (العمري ،٢٠٢٠: ١)
تعزيز الامن الفكري اصبح من الضروريات المهمة في بالمجتمع للحد وتقليل التلوث الثقافي والديني ، وتشوه العادات الصحيحة في المجتمع، كذلك ضعف الوعي السياسي الذي شاع في المجتمعات الاسلامية

عامة والمجتمع العراقي بشكل خاص، كذلك ان تطبيع الثقافي مع الغرب انعكس سلبا على الطالب العراقي لأنه استهدف التشوه الوعي الفكري والوجداني والنفسي . (شلدان، ٢٠١٣ :٦٣)

ان ظهور الثورة التكنولوجية والصناعية في مجال الاتصال والانتشار الثقافي ادى الى ظهور عوامل ثقافية ومصطلحات دخيلة على المجتمع لذى يتطلب مواجهه هذه التطورات الى وعي عالي ومستوى فكري امن لدى افراد المجتمع من خلال قيام المؤسسات التعليمية بالعمل على تدعيم الطلبة بالمفاهيم الفكرية التى تساعدهم على تحمل اعباء الحياة وفهمها بشكل صحيح . (مبارك ،٢٠١٦)

وتتضح أهمية الامن الفكري بالنظر إلى آلاثار المترتبة علي الانحراف الفكري

ومنها:

– يؤدي الانحراف الفكري إلى التفكك ألاسري.

– استباحة دماء المسلمين وأموالهم والسقوط في هاوية تكفير المسلمين.

– صرف اهتمام الشباب عن أمور الحياة الهامة، واستنفاذ جهدهم في صراعات دينية وفكرية.

– يؤدى إلى فقدان ألامن والاستقرار وبالتالي انتشار الجريمة والارهاب على مستوى الفرد والمجتمع.

كما يعتبر الانحراف الفكري من أعظم التهديدات الامن، ويعتبر ظاهرة اجتماعية نادرا مايتفاداها المجتمع ويختلف في اسبابه واشكاله وطرق التعبير عنه من مجتمع الى اخر ومن ثقافة الى اخرى .

(Alrehaili,2014,4)

وتكمن اهمية الدراسة بتنمية المجتمع والارتقاء به من خلال تنمية ابنائه والارتقاء بأفكارهم وبالتالي يصبح الرقي في سلوكياتهم وتوضيح المؤثرات السلبية على فكر الشباب وتفاديها والابتعاد عن السلوكيات المنحرفة مما يحقق الامن المجتمعي من خلال تبني المؤسسات التربوية لمفهوم الامن الفكري وتفعيلة في المؤسسات التربوية .

تحديد المصطلحات :–

١–الامن الفكري :– تامين افكار وعقول افراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ ،مما قد يشكل خطرا على نظام الدولة وامنها ،ويهدف الى تحقيق الامن والاستقرار في الحياة الاجتماعية وذلك من خلال برامج وخطط الدولة التي تقوم بالارتقاء بالوعي العام لأبناء المجتمع من جميع النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها . (الحيدر ،٢٠٠٢: ٣٠٦)

٢–الامن الفكري : هو اشباع حاجات الفرد في اطار الفروق الفردية وبما تقره الجماعة في اطار القوانين والاعراف والقيم والعادات والتقاليد والمبادئ بالإضافة الى الدستور المنظم للحركة للمجتمع ، ويقاس الامن الفكري في هذه الدراسة بمعززاته ، ومعيقاته ، ومهدداته. (الامام، الجوالدة، ١٤٣٠: ٧)

٣– عرفه الفقي (١٤٣٠هـ) بأنه الشعور بالأمن الروحي والنفسي والجسدي والعقلي والمادي بما لا تتعارض مع الدين والمبادئ والمثل العليا والأخلاق التي يؤمن بها الفرد والمجتمع ولا تؤثر سلبا على أفكار وحياة الآخرين. (دينو ،٢٠١٧: ٦)

٤–عرفه الوادعي : بأنه سلامة الفكر الانساني وعقلة وفهمه من الانحراف والخروج عن الوسطية والاعتدال في فهمه للامور الدينية والسياسية وتصوره للكون بما يؤول به اما الغلو او الالحاد والعلمنة الشاملة . (الوادعي ،د.ت :٥١)

٥– وتعرف جمعية الأمم المتحدة (الأمن البشري Security Human)"بأنه حماية البشر من المخاطر الشديدة و المخاوف من مخاطر الحياة بغض النظر عن هذه التهديدات سواء كانت هذه التهديدات ناجمة عن أنشطة بشرية أو أخطار طبيعية، سواء تقع داخل الدولة أو خارجها، و سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة .وأن التركيز بصورة رئيسة على البشر إفرادا أو جماعات، وأن الأمن يركز على حرية الفرد من الخوف والأخطار و التهديد (Thakur,2004 :348)

اهداف البحث :–

–التعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في الامن الفكري ، وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

حدود البحث :–

١–الحدود الموضوعية : اقتصرت حدود الدراسة على معرفة مدى توفر الامن الفكري للطلبة المتفوقين .

٢– الحدود الزمانية والمكانية : مدارس المتفوقين في محافظة البصرة قضاء الزبير للسنه الدراسية ٢٠٢١–٢٠٢٢.

٣–الحدود البشرية :طلبة الدراسة المتوسطة .

محاور تحقيق الامن الفكري:

أ– مسؤولية التعليم :–

أن هذه المؤسسات تجمع جميع فئات المجتمع على خلاف أعمارهم بداية من السن المبكرة التي تتمثل في المرحلة الابتدائية والمتوسطة وهذا السن يسمح للمعلم والمربي أن يصوغ الطالب بالصياغة التي يريدها

فإذا لقي الطالب من يوجهه التوجيه السليم نشأ نشأة طيبة يجني ثمارها المجتمع كله ، وإن حصل غير ذلك فالعكس هو النتيجة الحتمية.

ب– مسؤولية العلماء والدعاة : وتتمثل في عدة أمور:–

الأول : تغليب الجانب العلمي والعقلي على الشحن العاطفي في الخطاب الديني .

الثاني: التحذير من المصادر الفاسدة التي يتلقى منها بعض الشباب افكارهم ويعتبرونها المصادر الأساسية للتلقي. والمتأمل في مرجعية كثير من الشباب اليوم يجد انها عدة مصادر :

منها : اتباع دعاة التكفير الذين استباحوا دماء المسلمين وأعراضهم وأموالهم .

ومنها : الفضائيات وما تبثه من مناهج عدائية .

ومنها ايضاً: الشبكات العنكبوتية في الإنترنت ، والتي قامت بدور كبير في التشويش على أفكار الشباب وتوقعهم بالتطرف.

ج– مسؤولية الإعلام:–

ويتمثل في القيام بدور وقائي مهم من خلال البرامج المختلفة وفق المحاور الآتية:

١– إظهار وسطية الإسلام واعتدالة وتوازنة، وترسيخ الانتماء لدى الشباب للدين الاسلامي وإشعارهم بالإعتزاز به.

٢– التحذير من الأفكار المنحرفة وتحصين الشباب ضدها ، بتعريفهم بهذه الأفكار وأخطائها.

٣– إتاحة مساحة كافية للبرامج الحوارية الفكرية التي تناقش موضوع الانحراف الفكري وسبل تحقيق الأمن الفكري ، وتبين مفاسد الغلو والتطرف.

د– مسؤولية الجهات الأمنية ، وتتلخص في:–

١– التركيز على مناصحة المخطئ ودعوته الى الرجوع عن خطئه ، وبيان الحق بالمناقشة العلمية الهادئة.

٢– تعزيز دور المؤسسات الاجتماعية الهادفة .

٣– الأخذ على أيدي حملة الفكر المنحرف ، لكن يجب التفريق بين الانحراف الفكري الذي لم يترتب عليه فعل وبين من أخل بفعله بالأمن في مجتمعه ، فمن ظهر منه عمل تخريبي وثبت عليه فيجب محاسبة ما بدر عنه.

٤– منع المنحرفين فكرياً من الإخلال بالأمن الفكري للمجتمع ولو أدى الى ذلك إلى عزلهم وإجبارهم على عدم مخالطة الآخرين اتقاء لشرهم.

هـ – مسؤولية الأسرة:–

الأسرة هي اللبنة الأولى في بناء المجتمع، وصلاحها يعني صلاح المجتمع، وفسادها يعني فساد المجتمع. ومسؤولية الوالدين في حماية اطفالهم من الانحراف الفكري تتمثل في عدة جوانب:

أولها/ الجانب التربوي:

فالتربية لا تعني توفير الطعام والشراب والكساء والعلاج فقط، بل تشمل كذلك ما يصلح دين الانسان وفكره وتوجهاته و منهجه، وأهم ما يعتني به الوالدان هو : التربية العقدية فإذا صلحت العقيدة صلح ما سواها من أمور.

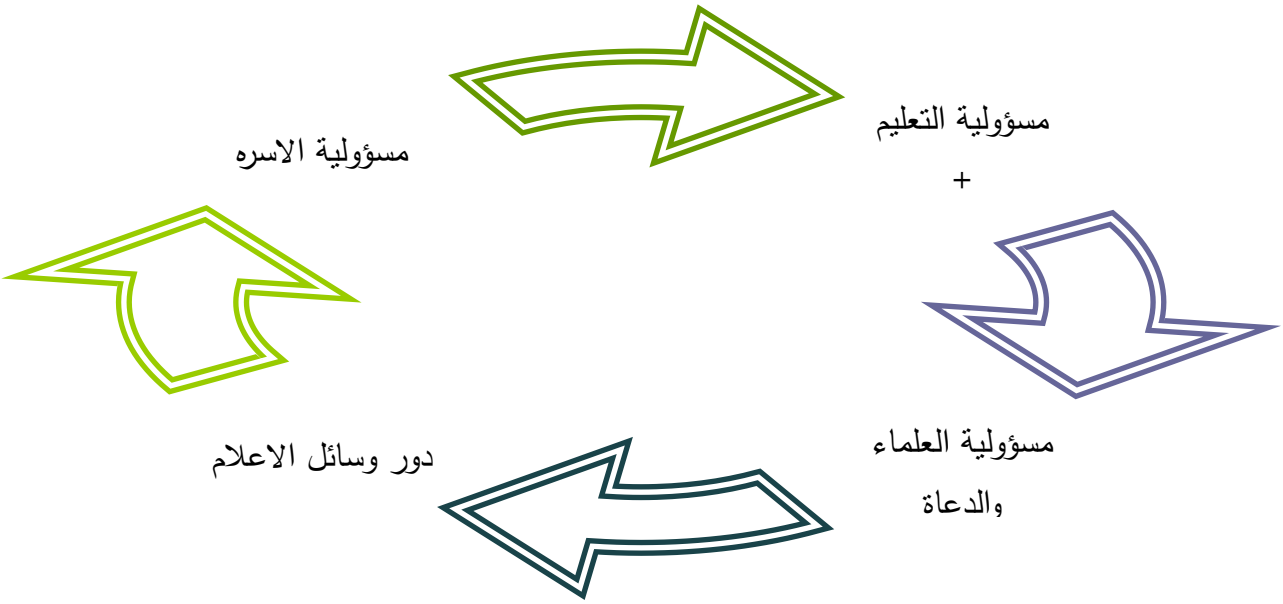
ثانياً/الجانب التوعوي:

بمحاورة الأبناء ومناقشتهم في الجزيئات والتفاصيل، ومن ثمرات هذا توعيتهم بأخطار لم يكونوا منتبهين لها، أو تصحيح مفاهيم خاطئه لديهم. فالحوار وسيلة مهمة في بناء شخصية الابناء وتنمية الظمير.

ثالثاً/ الجانب الوقائي:

يظن كثير من الآباء والأمهات أن دورهم في تربية أولادهم ينتهي عند بلوغ الأبناء سن البلوغ ظناً منهم أنهم لم يعودوا بحاجة الى توجيه ومتابعة، وهذا خلل في التربية ينتج عنه مشاكله التي لا تحمد عقباها. (الرواشدة : ٢٠١٨، ٨٦)

محاور تحقيق الامن الفكري



الدراسات السابقة :

دراسة (الخزاعلة ،الضمور ،٢٠١٨): اشارت الدراسة الى معرفة درجة تضمين مفاهيم الامن الفكري في كتب التربية والمدنية للمرحلة الاساسية العليا ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لمحتوى الكتب التربية الوطنية لصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن.

دراسة (العنزي ، الزبون ،٢٠١٥) هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، من وجهة نظر المعلمين، واظهرت الدراسة ان واقع مفهوم الأمن الفكري الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية جاء بدرجةّ متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ(٢,٥٢)،وأن درجة الصعوبات التي تواجه تطوير مفهوم الأمن الفكري جاءت بدرجة مرتفعة، وان درجة الاهمية التربوية لتطوير مفهوم الامن الفكري جاء ايضا بدرجة مرتفعة .

دراسة (نور ،١٤٢٧) : هدفت الدراسة الى توضيح مفهوم الأمن الفكري وأهميته وخصائصه ومزاياه، و الوقوف على مفهوم الأمن الفكري في الإسلام وبيان مخاطر فقدانه. وإبراز دور التربية الإسلامية في تعزيز الأمن الفكري. تناولت هذه الدراسة جانب مهم من جوانب الأمن العام للمجتمعات وهو الأمن الفكري ، الذي يحتل المنزلة العليا في مراتب الأمن ، وبتحقيقه تتحقق تلقائياً جوانب الأمن الأخرى كالأمن السياسي والعسكري والاجتماعي والاقتصادي والجنائي والغذائي والصحي وما إلى ذلك.

وهدفت دراسة (call,2007,) إلى التعرف على إدراكات الطالب الجامعيين عن مفهوم ألامن الفكري وثلاثة عناصر أساسية لخلق بيئة آمنة فكريا وتضمنت العينة الطلاب الجامعيين والخريجين من جامعات وتم تطبيق استبانة تضمنت إدراكات الطالب عن البيئة آلامنة فكريا والبيئة المهددة وتوصلت الدراسة إلى التأكيد على أهمية العناصر الثلاث وهي الحرية الفكرية وحرية التعبير عن الرأي والبعد عن التطرف والغلو لتحقيق الامن الفكري كما أشارت إلى أهمية الامن الفكري في تحقيق البيئة التعليمية الامنة.

اجراءات البحث:

تطرق الباحثان الى عرض الإجراءات والخطوات التي اتبعت لتحقيق أهداف البحث ابتداء من تحديد منهجية البحث ومجتمع البحث والعينة وكيفية اختيارها وتحديد إجراءات القياس فضلا عن تحديد الوسائل الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات وتحليل النتائج ،اذ اعدت وقننت الاداة المناسبة لأجراء الدراسة ، وفيما يأتي وصف تلك الإجراءات:

منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، إذ يُعدّ المنهج الوصفي من أساليب البحث العلمي الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفيا

ويعرف المنهج الوصفي : بأنه احد اساليب وطرق التحليل والتفسير العلمي المنظم وفق اساليب خاصة لوصف الظاهره والمشكلة المقصودة. (جابر،

مجتمع البحث

يشمل مجتمع البحث الحالي طلبة المرحلة الثانوية لمدارس المتفوقين والمتفوقات التابعة لمديرية تربية الزبير في محافظة البصرة للعام الدراسي (٢٠٢١_٢٠٢٢) لكلا الجنسين ويضم طلبة الصف الاول والثاني متوسط فقط حيث تعذر علينا التطبيق على طلبة المراحل الاخرى بسبب حداثة المدرسة وعدم توفر تلك المراحل، وقد بلغ عدد طلبة (٣٥٠) طالب وطالبة .

عينة البحث:

تألفت عينة البحث من طلبة مدارس المتفوقين والمتفوقات في الزبير اذ تالفت من (١٠٠) طالب وطالبة ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ذات التوزيع المتساوي بواقع (٥٠) ذكور ،(٥٠) اناث ولمرحلتين الصف الاول (٥٠) ، والصف الثاني (٥٠)، كما مبين في الجدول (١):

عينة البحث (١)

متغير الدراسة	المرحلة	العدد
ذكور	الاول متوسط	٢٥
اناث	الاول متوسط	٢٥
ذكور	الثاني متوسط	٢٥
اناث	الثاني متوسط	٢٥

أداة البحث:

ان اساس نجاح البحث العلمي ودقة نتائجه تعتمد على عملية جمع المعلومات وتعتمد هذه العملية على استخدام الاداة المناسبة التي من الممكن ان تقيس الظاهره المدروسة بشكل صحيح ودقيق للوصول الى النتائج المطلوبة ويجب ان تكون واضحة حتى تلبي هدف الدراسة.

ولغرض قياس متغير الامن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية قام الباحثان بتبني أداة الامن الفكري للباحث (مبارك٢٠١٦) وبعد اجراء الخصائص السايكو مترية عليها وتوليفها للعينه المراد دراستها اصبحت الاداة جاهزة للتطبيق ، وتم تطبيقها على عينة البحث اذ تالفت من (٢١) فقرة تتناول جميع جوانب الظاهرة وذات تدرج خماسي لفقرات المقياس، اذ يوضح الجدول رقم (٢) بدائل الاجابة المستخدمة وتقديراتها .

جدول (٢) بدائل الاجابة وتقديراتها

اوافق بشدة	5
اوافق	4
محايد	3
لا اوافق	2
لا اوافق بشدة	1

الوسائل الاحصائية:

١–معامل ارتباط بيرسون

٢–معامل الاختبار t.test

نتائج البحث:

يتضمن عرض للنتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق أهداف البحث، وتفسير النتائج ومن ثم الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات، وكما يأتي :

اولا :عرض النتائج وتفسيرها :

التعرف على ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في الامن الفكري ، وفقا لمتغير الجنس (ذكور – اناث).

	الفئة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
الامن	الذكور	٥	١٢٦,٨٧	٢٤,١٤٩				٠,٠٥

الفكري		٠			٩٨	٤,٧٥٧	١,٩٦٠	دال احصائيا
	الاناث	٥٠	١٢٩,٠٨	٢٢,٦٥٣			

وفي ضوء هذه النتائج التي تشير الى وجود فروق ذات دلالة احصائية في الامن الفكري فيما بين الذكور والاناث فأن الباحثان يمكن ان يعزيان ذلك بأن عينة الدراسة لديهم من الامن الفكري مايكفي لأرتقاء بألافكار الايجابية ، والتي تسهم بصورة مباشرة في تحقيق الامن الفكري لديهم ، وبالصورة التي تظهر تفوق اية عينة على الاخرى.

التوصيات :

١–الرجوع إلى الأصول الإسلامية المستمدة من الكتاب والسنة النبوية عند طرح القضايا التربوية المعاصرة .

٢–وضع آليات مدروسة ، وخطط مرسومة تساعد على ترسيخ الأمن الفكري لدى الناشئة من قبل جميع مؤسسات الدولة.

٣– التعاون بين المؤسسات التربوية المختلفة في المجتمع المتمثلة بالأسرة والمدرسة ووسائل إعلام ونوادي رياضية والاهتمام بالتربية وتعزيز الأمن الفكري لدى الناشئة.

٤ –إعداد المناهج الدراسية وبرامج الأنشطة بحيث يكون محتواها معزز التبعية ومن الغلو والتطرف يدعو الى طاعة أولياء الأمور.

٥–تفعيل وسائل الإعلام المختلفة وإعداد برامج شيقة هدفها تحقيق الأمن الفكري لدى الناشئة ، فنحن بحاجة إلى تصنيع مادة إعلامية نابعة من قيمنا ومفاهيمنا الإسلامية.

٦–إعداد التربويين من معلمين وأولياء أمور وغيرهم ، للتعامل التربوي الراقي مع ما يستجد في المجتمع من قضايا ومشكلات يجب توعية الناشئة لمخاطرها وكيفية التعامل معه.

٧. – عقد الندوات العلمية حول موضوع الأمن الفكري لبيان أهميته وكيفية تعزيزه في النفوس

المصادر :

١–ابو طربوش ، تماضر محمد ، ، دور مديري المدارس الحكومية في تنمية الامن الفكري لدى الطلبة من وجهه نظر معلميهم ، رسالة ماجستير ،

٢–الحيدر، حيدر عبد الرحمن(٢٠٠٢)ألامن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية .رسالة دكتوراه، مصر، كلية الدراسات الاسلامية بأكاديمية الشرطة.

٣– **الخزاعة ،احمد محمد ،الضمور ، هند خالد ، ٢٠١٨، درجة تضمن مفاهيم الامن الفكري في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الاساسية العليا في الاردن ،الاردن .**

٤–الرواشدة ، الاء سميح ، ٢٠١٨، دور أعضاء الهيئة التدريسية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة كليات المجتمع من وجهة نظرهم ونظر الطلبة ، رسالة ماجستير

٥–دينو ، الاء انور عبد الفتاح، ٢٠١٧، دور مديري المدارس الخاصة في تعزيز الأمن الفكري لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في العاصمة عمان، رسالة ماجستير، عمان ، الاردن.

٦–الطيار، مهند بن سعود بن دخيل (١٤٣٣هـ). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الأمنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض. رسالة ماجستير ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المدينة المنورة ، السعودية.

٧–العمري ، فاطمة عبدالله محمد ،٢٠٢٠، حفظ العقل وعلاقته بالامن الفكري، جامعة الاميرة نورا بنت عبد الرحمن ، الاردن.

٨–العنزى، عبد العزيز عقيل والزبون، محمد سليم (٢٠١٥) . أسس تربوية مقترحة لتطوير مفهوم الأمن الفكري لدى طلبه المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية، مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمى، الجامعة الأردنية، مج (٤٢) ،ع (٢) .

٩–الامام، محمد صالح والجوالدة، فؤاد عيد(٢٠٠٩)المناخ الاسري وعلاقته بالامن الفكري لدى المراهقين ذوي الاعاقة البصرية. المؤتمر الوطني الاول للامن الفكري "المفاهيم والتحديات"، جامعة الملك سعود.

١٠–الفيفي ، عيسى بن سلمان ،١٤٢٧، الامن الفكري والتوعية الفكرية ، مجلة الكتب العربية ، السعودية .

١١–الوادعي، سعيد بن مسفر(د.ت) الأمن الفكري الإسلامي، مجلة الأمن والحياة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد (١٨٧).

١٢–مبارك، نور سالم ، ٢٠١٦، مستوى الأمن الفكري لدى العاملين في جامعة آل البيت وعلاقته بالتطوير التنظيمي، رسالة ماجستير، جامعة ال البيت ،الاردن.

١٣–نور ، امل محمد احمد عبدالله محمد ، ١٤٢٧، مفهوم الامن الفكري في الاسلام وتطبيقاته التربوية ،رسالة ماجستير ، جامعة ام القرى ، مكة المكرمه ، المملكة العربية السعودية .

١٤–شلدان، فايز كمال (٢٠١٣ .(دور كليات التربية بالجامعات الفلسطينية فى تعزيز الأمن الفكري لدى طلبتها وسبل تفعيله، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، مج (٢١) ،ع (١) ،يناير ص ٣٣ –٧٣.

1–Alrehaili , N. R. (2014). Intellectual Deviation; Concept, Causesand Manifestations, IPEDR,73(1).

2–Ovwata, BB. 2000. A Modern Sociology of Education, (2nd. ed.), Berekely: University of California .

3–Call, C. M. (2007). Defining intellectual safety in the college classroom. Journal on excellence in college teaching, 18(3).

4–Thakar, Ramesh" A Political Worldview" Security Dialogue. Vol. 35, no.3, September 2004.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد

يقوم الباحثان بأجراء بحث حول (الامن الفكري لدى الطلبة المتفوقين والمتفوقات) أذ تهدف الدراسة الى معرفة مستوى الامن الفكري لدى الطلبة المتفوقين المرحلة المتوسطة من قضاء الزبير كما تهدف الى معرفة اختلافات وجهات النظر حسب الجنس والمرحلة الدراسية .

ولتحقيق هذا الغرض اعدت وقننت استبانة مكونة من (٢١) فقرة وقد صممت ليكون ذات تدرج خماسي (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة).

اذ يعرف الامن الفكري بانه:– تامين افكار وعقول افراد المجتمع من كل فكر شائب ومعتقد خاطئ ،مما قد يشكل خطرا على نظام الدولة وامنها ،ويهدف الى تحقيق الامن والاستقرار في الحياة الاجتماعية وذلك من خلال برامج وخطط الدولة التي تقوم بالارتقاء بالوعي العام لأبناء المجتمع من جميع النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها .

شاكرين لكم حسن تعاونكم وماتمنحوه من وقتكم في ملئ فقرات الاستبانة بدقة وصدق وأمانة وموضوعية حول جميع العبارات الواردة فيها، لأن اهمية الدراسة ونتائجها تعتمد على الاجابة المقدمة من قبلكم ، علما ان التعامل مع هذه المعلومات سيكون بسرية تامة ولأغراض البحث العلمي .

الباحث

ت	الفقرات	اوافق بشدة	أوافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
١	اتاحة الفرصة أمام الطلبة من أجل التعبير عن آرائهم.					
٢	تهيئة بيئة تعليمية آمنة داخل المدرسة.					
٣	عقد ورش عمل تناقش قضايا الأمن الفكري.					
٤	تعزيز الشعور بالمحافظة على مكتسبات الوطن ومقدراته.					
٥	اثراء مكتبة المدرسة بموضوعات عن الامن الفكري.					
٦	عقد مجالس طلابية دورية تعزز ثقافة الحوار الفكري . .					
٧	تنفيذ انشطة مدرسية تدعم المجالس الطلابية					
٨	توجية المرشد للطلبة وتحذيرهم من وسائل الإعلام المشبوهة .					
٩	يقوم المرشد باتباع اساليب تربوية حديثة لتعزيز الامن الفكري لدى الطلبة					
١٠	متابعة المرشد للطلبة ذوي السلوك الفكري المنحرف وتوجيهه.					
١١	يقوم المرشد باللقاء المحاضرات التي تعزز الأمن الفكري .					
١٢	يقوم المرشد بالتواصل مع اولياء الامور لتنمية مجال الامن الفكري					
١٣	المرشد له دورفي مجال التوعية الامنية					
١٤	يعرض على الطلبة فيديو أو أفلام وثائقية ذات طابع وطني أمني.					
١٥	يوظف المسرح المدرسي لتنمية الامن الفكري					

١٦	تفعيل الانشطة المدرسية التي تقي من الانحرافات الفكرية					
١٧	تعزيز الانتماء الوطني من خلال الانشطة المدرسية					
١٨	توجيه الانشطة الطلابية بما يحقق رغبات وميول الطلبة					
١٩	توجيه الطلبة للاشتراك في الأنشطة الرياضية والثقافية					
٢٠	يتعرف الطلبة على قضايا المجتمع وطرق حلها					
٢١	نشر توجيهات تربوية في تنمية الوعي الفكري عبر وسائل الاعلام المختلفة					

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

الاستفادة من التجربة الامريكية في ولاية نيويورك لمعالجة ظاهرة التنمر في المؤسسات التعليمية العراقية

م.د زهراء احمد عبد الزهرة /الكلية التربوية المفتوحة /قسم التاريخ

الملخص

يهدف البحث تسليط الضوء على ظاهرة التنمر المنتشرة في المؤسسات التعليمية حول العالم بشتى انواعها والذي ينعكس سلبا على الوضع النفسي للطلبة مما يؤثر على سير العملية التعليمية ومستوى الطلاب العلمي ، فقد افتقدت الكثير من الدول إلى سياسات واضحة وملزمة للمدارس والمؤسسات التعليمية لمعالجة جميع أشكال العنف والتنمّر ، وإلى إجراءات حماية هادفة للحرص على سلامة الطلبة الأكثر عرضة لخطر التنمر ولا يستثنى المجتمع العراقي من هذه المجتمعات التي تفتقر للقوانين والاجراءات التي تحدّ من هذه الظاهرة . وقد اختارت الباحثة التجربة الامريكية في ولاية نيويورك الامريكية إنموذجاً للاستفادة منها في إيجاد مخرج لمعالجة انتشار التنمر في المؤسسات التعليمية العراقية.

الكلمات المفتاحية :

التنمر – معالجة ظاهرة التنمر – تاريخ التنمر – قوانين التعليم في نيويورك

Benefiting from the American experience in New York State to address the phenomenon of bullying in Iraqi educational institutions

M.Dr. Zahraa Ahmed AbdulZahra Al-Nasser

/ Department of History Open Educational College

Abstract

The study dealt with the phenomenon of bullying prevalent in educational institutions around the world, as many countries lack clear and binding policies for schools and educational institutions to address all forms of violence and bullying, and to measures aimed at ensuring the safety of students most at risk of bullying. Iraqi society is not excluded from these societies that lack laws and measures that limit this phenomenon. The researcher chose the American experience in the US state of New York as a model to benefit from in finding a way out to address the spread of bullying in Iraqi educational institutions.

key words

New York Education Laws – bullying history – Dealing with bullying – Bullying

المقدمة

تنبع اهمية الدراسة من اهمية الامن المدرسي التي تهدده مثل تلك الظواهر والسلوك العدواني المتفشي في المؤسسات التعليمية ، والعمل على تقديم مقترحات للاستفادة من التجربة الامريكية في ولاية نيويورك من خلال تشريع قوانين واتخاذ اجراءات معينة واقتراح تطوير البرامج التربوية العاملة على تقويم السلوك لدى الطلبة والعمل على لفت نظر الجهات المسؤولة عن تشريع قوانين تحد السلوك العدواني في المجتمع وتعمل على تطبيقها.

ويهدف البحث تسليط الضوء على ظاهرة التنمر المنتشرة في المؤسسات التعليمية حول العالم بشتى انواعها والذي ينعكس سلبا على الوضع النفسي للطلبة ممايؤثر على جودة البيئة التعليمية وما له من انعكاسات على مستوى الطلبة النفسي والعلمي ، والاطلاع على القوانين المشرعة في ولاية نيويورك الامريكية وكيفية الاستفادة منها بالمؤسسات العراقية ، وتم اختيار ولاية نيويورك لاهتمام تلك الولاية باقوانين التعليم وخاصة قوانين تقويم سلوك الطلبة.

قسم البحث الى ثلاث محاور المحور الاول بحث ظاهرة التنمر وانواعها . اما المحور الثاني تناول التنمر في المؤسسات التعليمية في العراق ، في حين جاءالمحور الثالث ليبحث قوانين معالجة ظاهرة التنمر في المؤسسات التعليمية لولاية نيويورك الامريكية وختم البحث بنتائج وتوصيات .

ظاهرة التنمر وانواعها

الجذور التاريخية للتنمر

وجد التنمر بعدة اشكال عبر التاريخ غير إنه لم يوضع تحت مسمى التنمر ، ظهر مصطلح التنمر في الدراسات الحديثة ، إذ وجدت كسلوك عدواني نشأة مع وجود الإنسان على الارض ، ولكن هناك العديد من الدوافع التي تحث الإنسان على السلوك العدواني وقد نبذت الاديان والرسالات السماوية ذلك السلوك منها القران الكريم وما ورد به من آيات تدعوا لتجنب ذلك " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ۖ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ ۖ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ ۚ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ " ، ونجد إن الإنسان عبر التاريخ يتصارع ويمارس سلوكاً عدوانيا لعدة اهداف منها المال او السلطة او نتيجة الغيض ، إذ شهد التاريخ حالات كثيرة للتنمر والسلوك العدواني ، منها انتشار ظاهرة الرق والعبودية التي تقلل من

قيمة الانسان وكرامته اذ يوضعون في الاسر ضد إرادتهم ويباعون سلعا في الاسواق ، وبمجيء الدين الاسلامي كانت من احكامه كفارة للذنوب هي تحرير رقبة واوصى بطبقة العبيد خيرا وطالب بمساواتهم مع الاحرار .ولم يقتصر السلوك العدواني الذي وقع على الانسان على الرق والعبودية وإنما امتد الى الاحرار منهم اذ تعرضوا للاذلال والقتل والعنف الجسدي الذي يتعرض له الإنسان عبر التاريخ [١] .

وفي الخمسينات من القرن العشرين ظهر مصطلح الصعلكة الذي يصف السلوك العدواني للطلبة في المدرسة ، والاعتداءات اللفظية او الجسدية التي يستخدمونها ضد بعضهم ، غير إن ظهور استخدام مصطلح التنمر يرجع الى سنة ١٩٧٨ بعد أن مرّ بعدة مراحل في العصر الحديث ، استخدمه الباحث النرويجي دان اولويس (Dan Olweus) اذ درس المشكلات التي يتعرض لها المتنمرون وضحاياهم ، ومنذ ذلك الوقت بدأت الدراسات تركز على ظاهرة التنمر واسباب ذلك السلوك ، وشرعت الدول الاوربية بوضع عدد من الضوابط الهادفة الى الحد من انتشار ظاهرة التنمر ولا سيما في المؤسسات التعليمية ، وتلتها الولايات المتحدة الامريكية واليابان والصين وغيرها من الدول ، غير ان الدول الاوربية افتقرت الى اهتمام بتلك الظاهرة [٢].

مفهوم التنمر

يعدّ التنمر(Bullying) مصطلح حديث نسبياً ، ويعني الإساءة والاذى واستعراض جانب من القوة والرغبة بالسيطرة والرغبة في التحكم بمقدرات الاخرين من الرفقاء و القرناء والزملاء وهذا السلوك منتشر بين الطلبة بكافة المراحل التعليمية ، وتفتقر كلمة (Bullying) في اللغة الانكليزية الى مرادفات لغوية دقيقة إلا أن المتفق عليه بان التنمر سلوك عدواني بشكل إساءة لفظية او جسدية او عاطفية [٣] .

ويبين الباحث النرويجي اولويس بان استخدام مصطلح تنمر لا يطلق على إثنين متشابهين في البنية الجسدية والعمرية وإنما عندما يختل توازن القوة بين المتنمر والمتنمر عليه [٤] ، في حين اشار سميث (Smith) ان التنمر نشاط إرادي واعي ومتعمد يقصد به الإيذاء او التسبب بالخوف والرعب من خلال التهديد بالاعتداء وضرورة توفر اربعة عناصر في التنمر بغض النظر عن الجنس والعمر [٥]:

١. عدم توازن في التنمر فقد يكون اكبر او اقوى او في وضع افضل من الضحية .
٢. النية في الايذاء ، فالمتنمر معروف انه يتسبب بالألم النفسي والجسدي للضحية
٣. التهديد بأشكال اخرى تتعدى حد التنمر .
٤. دوام الرعب ، وإن اسباب التنمر الغطرسة والازدراء والاحتقار ، وليس الغضب .

وقد وردت العديد من التعاريف للتنمر غير أن الاغلب اتفق على التعريف انف الذكر

اسباب التنمر:

ترجع اسباب سلوك التنمر والعدوانية عند الشخص المتنمر نتيجة الاهمال الواقع عليه في فترة الطفولة ، مما خلق منه انسان يفتقر لمهارات التواصل الاجتماعي مع الاخرين ، فكونت لديه نوعا من الشعور بجنون العظمة ، لايشعر بسلوكه السيء بل ينظر لنفسه بإيجابية.

اشكال و انواع التنمر: ويأخذ التنمر اشكالاً وانواعاً مختلفة إذ يتمثل بشكلين [٦] :

التنمر المباشر : أيّ وجهاً لوجه ويشمل أفعالاً لفظية او جسدية

التنمر غير المباشر: يحدث بطريقة غير ملفته لانتباه الآخرين لكنه يُسبّب الأذى

اما انواع التنمر فيقسم الى [٧]:

التنمر الجسدي

يُعدّ أكثر أنواع التنمر وضوحاً فيمارس الشخص المتنمر افعالاً جسدية مؤذية لإشباع حاجاته الذاتية من التحكّم عبر ممارسة القوة ، ويكون هذا النوع من التنمر على أشخاص هم أضعف أو أصغر من الشخص المتنمر ، ويتمثل التنمر الجسدي بالضرب والركل والدفع والارتطام بالارض وتخريب مقتنيات الضحية ، ويعدّ هذا النوع واضح ومن السهل ملاحظته .

التنمر اللفظي

يُمارس هذا النوع من خلال التلفّظ بالشتائم والكلمات المُهينة والباعثة على السخرية من الطرف الآخر ، وقد يكون مباشرا او غير مباشر ، فيتضمن التنمر المباشر المواقف التي من خلالها تُضايق الضحية لفظياً او تهدده من قبيل السخرية والاستهزاء والتحقير والتقليل من شأنه والإغاظة والتعليقات البذيئة وجرح مشاعر الضحية وإهانتها ، مثال على ذلك رفض الجلوس معه في الحافلة المدرسية او طاولة واحدة او التنابذ بالألقاب ، في حين التنمر غير المباشر لا تسهل ملاحظته ويتمثل بنشر الشائعات وكتابة التعليقات الساخرة عن الضحية على جدار الصف وجعله منبوذاً من زملائه فضلا عن النظرات والايماءات الوقحة .

التنمر العدواني العاطفي

وهو ما يطلق عليه التنمر الانفعالي ، يُبنى هذا النوع على الخبث، ويتمثّل بنشر الأكاذيب والإشاعات الباطلة للسيطرة على الشخص والتقليل من قيمته الاجتماعية ، يهدف المتنمر منه التقليل من شأن الضحية ، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها اضافة الى عزلتها وابعادها عن الاقران والتحديق بشيء من العدوانية والضحك بصوت منخفض ، واستخدام لغة الجسد العدوانية ، ويسبب هذا النوع ضرراً و تاثيراً بالضحية قد لا يلاحظه المعلمون او الكبار.

التنمر الإلكتروني

يتمثل هذا النوع بالمضايقات الإلكترونية على شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي ، وقد تكون على شكل التهديدات من أشخاص مجهولي الهوية لتنفيذ مطلب ما، او رسائل تحتوي على شتائم مؤذية نفسياً، ويُعدّ التنمر الإلكتروني من الأنواع التي يصعب مواجهتها وتفاديها لعدم معرفة هوية الشخص المتنمر.

ظاهرة التنمر في المؤسسات التعليمية العراقية

تعدّ ظاهرة التنمر المتفشية في المؤسسات التعليمية العراقية ، من اكبر المشكلات المجتمعية التي تهدد الامن المدرسي والسلّم المجتمعي ، ولها انعكاسات نفسية وجسدية على الاشخاص الواقعين ضحية هذه الظاهرة ، غير أن المجتمعات العربية والمجتمع العراقي على وجه الخصوص لم يعطِ اهتماماً كبيراً لهذه الظاهرة المستشرية في المجتمع سواء من حيث الحد من مستواها او إيجاد آلية للتعامل معها او معالجتها ، على الرغم من وجود عدد من الدراسات الاكاديمية والبحوث التي تسلط الضوء على هذه الظاهرة [٨].

في حين نجد ان الدول الغربية قد اعطت لهذه المشكلة اهتماماً واسعاً على صعيد المؤسسات الحكومية وغير الحكومية والعمل على إيجاد سبل توظف للحد من انتشار هذه الظاهرة وإيجاد مخارج وحلول لها من خلال القيام بتوظيف الاعلام و برامج وحملات للتوعية لنبذ العنف وسن القوانين التي تمنع تفشي الظاهرة [٩] .

شهدت المؤسسات التعليمية العراقية العديد من الحالات المتنوعة من التنمر ، كالتنمر الديني او المذهبي او العرقي او وزن وشكل الجسم او غيرها ، وان تفسير تنامي هذه الظاهرة هو أن ثقافة

المجتمع العراقي تتماهى مع النزاعات السياسية والطائفية، حيث تقضي بحل النزاعات بالعنف ، إضافة الى استمرار البلاد في دوامة من العنف لإكثر من عقد من السنوات، وافتقار الفرد للشعور بالأمان مما دفعه للانتساب الى مجموعة (عشيرة او قبيلة او عائلة او غيرها) والاعتداد بهذا الانتماء للمجموعة ، و هذا يشجع ثقافة عدم تقبل الآخر او الاختلاف، والاعتقاد بأن الآخر او المختلف يكون اقل قيمة و اقل مرتبة، مما ينتج عنه شعور بالنفور للشخص المختلف معه سواء عرقياً او دينياً او غيرها [١٠] .

آلية معالجة ظاهرة التنمر في ولاية نيويورك الامريكية في المؤسسات التعليمية

كرست الولايات المتحدة الامريكية جهودها القانونية لمعالجة ظواهر عديدة منتشرة في المجتمع الامريكي ، وذلك للحد منها وتجنب انعكاساتها السلبية ، وخلق بيئة نظيفة في المؤسسات التعليمية ، ونجد العديد من الولايات قد شرعت لوائح قانونية تنص على حقوق الفرد وواجباته وتمنع التعدي على حقوق الآخرين داخل المؤسسات التعليمية ، مع الحرص على تطبيق تلك اللوائح واتخاذ اجراءات صارمة.

تصدرت ظاهرة التنمر قائمة الظواهر المتفشية في المجتمعات ما جعل الولايات الامريكية ولا سيما ولاية نيويورك تتبنى جهوداً قانونية من خلال مجلسها التشريعي تمخض عنها عدد من قوانين التعلم الخاصة بالولاية وذلك بسبب خطورة انتشار التنمر والسخرية والتخويف ويرى المجلس التشريعي إن من واجب الدولة تبني سياسة حازمة تعمل عل توفير بيئة خالية من التمييز والتحرش والتنمر لجميع الطلاب للحد من السلوك العدواني في المؤسسات العلمية هذا ما ادرجته في بنود قانونية يعمل بها في المؤسسات [١١] .

قانون التعليم العام المادة ٢٠١ القسم ٣٢ [١٢] :

١. حظر التمييز والتحرش

لا يجوز ان يتعرض اي طالب للمضايقة والتحرش والعدوانية من قبل الموظفين او الطلاب في داخل المدرسة او في اي مؤسسة تعليمية ولا يجوز تعرض الطالب للتمييز على اساس العرق او اللون او الوزن او الاصل القومي او المجموعة العرقية او الدين او الممارسات الدينية او الاعاقة او التوجه الجنسي او الجنس او الاعاقة من قبل موظفي المدرسة او الطلاب سواء داخل او خارج المدرسة . وفي حال حصل ذلك سيتم فصله وحرمانه من الفصل الدراسي لمدة سنة واحدة وربما الاستبعاد الكامل عن الدراسة.

٢. السياسات التوجيهية :

السياسات والمبادئ التوجيهية ، هي من واجب مجلس التعليم والاوصياء على كل منطقة تعليمية (المشرفين) وضع سياسات واجراءات وارشادات تشمل على سبيل المثال :

أ . السياسات والاجراءات التي تهدف انشاء بيئة مدرسية خالية من التسلط والتنمر والتمييز وتحديد المدير او من ينوب عنه لوظيفة تلقي تقارير التحرش والتنمر والتمييز.

ب. تمكين الطلاب واولياء الامور من تقديم تقرير شفهي او كتابي عن المضايقات او التنمر والتميز للمعلمين او الإداريين او موظفين او غيرهم ممن تراهم المدرسة مناسبين لذلك .

ت. مطالبة موظفي المدرس الذين يشهدون تحرشاً او تنمراً او تمييزاً او يتلقون تقارير حول ذلك اخطار المدير او من ينوب عنه في موعد لا يتجاوز يوم دراسي ويتم تقديم تقرير حول الأمر في موعد لا يتجاوز يومين بعد التقرير الشفوي .

ث. يتطلب من المدير او متسلم تقارير الحدث فتح تحقيق شامل في جميع التقارير التي وصلته حول الحدث .

جـ . مطالبة المدرسة بعد كشف الحقائق من خلال التحقيق ، باتخاذ اجراءات فورية لإنهاء المضايقة او التنمر او التمييز والقضاء على بيئة معادية وخلق ثقافة او مناخ مدرسي اكثر ايجابية ومنع التكرار والتأكد من سلامة الطالب او الطلبة الذين يتعرضون الى التنمر او التمييز وفقاً للإرشادات التعليمية.

حـ . حظر الانتقام من اي فرد يقوم بحسن نية بالإبلاغ او المساعدة في التحقيق حول التمييز والتنمر.

خـ . تضمين ستراتيجية مدرسية لمنع المضايقات والتنمر والتمييز.

د. تطلب من المدير تقديم تقارير منتظمة عن البيانات المتعلقة بالتنمر والتحرش والتميز والعنف ، وعلى المسؤول ان يخطر الدائرة المتخصصة بتطبيق القانون المحلي المناسب للحالة او السلوك .

ذ. تضمين مراجع مناسبة كمدونة سلوك منطقة المدرسة المعتمدة وفقاً ، للمادة ٢٨٠٠ التي تخص التنمر والتحرش والتمييز .

ر. مطالبة كل مدرسة ، مرة واحدة على الاقل لكل عام دراسي تزويد جميع الموظفين والطلاب واولياء الامور بنسخة مكتوبة او الكترونية من سياسيات منطقة المدرسة التي تم انشاؤها وفقاً لهذه السياسات ، او ملخصاً بلغة بسيطة بما في ذلك اخطار بالعملية التي يمكن من خلالها للطلاب واولياء الامور والموظفين الابلاغ عن اي حالة تنمر او تميز او غيرها .

ز. المبادئ التوجيهية التي يجب استخدامها في برامج التدريب المدرسية لتثبيط تطور المضايقات والتسلط والتنمر والتمييز ، ولتوعية موظفي المدرسة بآثار التنمر والتمييز الواقعي او الالكتروني

ضد الطلاب ، والهدف زيادة وعي وحساسية موظفي المدرسة تجاه المضايقات والتنمر والتمييز المحتمل ، وتمكين الموظفين من منع ذلك والاستجابة لها .

ع . المبادئ التوجيهية المتعلقة بتطوير اساليب تعليمية وارشادية غير تميزييه ، والتي تتطلب ان يتم تدريب موظف واحد على الاقل في كل مدرسة تدريباً شاملاً للتعامل مع العلاقات الانسانية في مجالات العرق واللون والون والاصل القومي والجماعة العرقية والدين والممارسة الدينية والاعاقة والتوجه الجنسي .

غ . المبادئ التوجيهية المتعلقة بتطوير الاستجابات المناسبة للعمر لحالات التنمر والتمييز والتحرش للطلاب ، مع العلاجات والاجراءات التي تتبع نموذجا تقدمياً تستخدم بشكل مناسب للتدخل والانضباط والتعليم ، تختلف في الاسلوب وفقاً لطبيعة السلوك والعمر التطوري للطالب وتاريخ الطالب في السلوكيات المشكلة والمتسقة مع قواعد السلوك في المنطقة ، ويجب ان يتناول التدريب المطلوب بموجب الانماط الاجتماعية حول المضايقات والتسلط والتنمر والتمييز كالأفعال القائمة على التنمر العرقي او اللون او الوزن او الدين او الممارسات الدينية او الاعاقة وتحديد تخفيف المضايقات والتسلط والتمييز بتفعيل ستراتيجيات المعالجة الفعالة لمشاكل الاقصاء والتحيز والتنمر والعدوان في البيئات التعليمية .

١. حماية الاشخاص الذين يبلغون عن التحرش والتنمر والتمييز

اي شخص يُبلغ عن التنمر او التحرش ، ولديه سبب معقول للاشتباه بموظف او طالب في حرم المدرسة او في وظيفته في المؤسسة العلمية ، ويصرفُ المبلغ بعقلانية ونية حسنة وابلاغ المسؤول بمعلوماته لتنفيذ القانون وفقاً لما تقتضيه نصوص القانون الخاصة بالحالة ، فالحصانة له في حال شارك او ساعد في إي اجراءات رسمية او غير رسمية من إي مسؤولية مدنية ، قد تنشأ من اعداد تقريره او

شهادة او مساعدة في الاجراءات الرسمية وغير الرسمية ولا يجوز لأي مؤسسة تعليمية او موظف اتخاذ او طلب او التسبب في اجراء انتقامي ضد اي شخص يتصرف بشكل معقول وحسن نية في هكذا حالات .

ولم تقتصر السلطات التشريعية والمؤسسات التعليمية على سن القوانين وتطبيقها بل عملت على فتح معاهد واكاديميات خاصة بتدريب موظفي ومعلمي المؤسسات التعليمية ، للحصول على شهادات تهدف الى تمكينهم من معالجة حالات التنمر والعدوانية والتمييز والعمل على ادارة الموقف او الحدث والعمل على منعها .

٢. حظر التمييز والتحرش

لا يجوز ان يتعرض اي طالب للمضايقة والتحرش والعدوانية من قبل الموظفين او الطلاب في داخل المدرسة او في اي مؤسسة تعليمية ولا يجوز تعرض الطالب للتمييز على اساس العرق او اللون او الوزن او الاصل القومي او المجموعة العرقية او الدين او الممارسات الدينية او الاعاقة او التوجه الجنسي من قبل موظفي المدرسة او الطلاب سواء داخل او خارج المدرسة ، وفي حال حصل ذلك سيتم فصله وحرمانه من الفصل الدراسي لمدة سنة واحدة ، وربما الاستبعاد الكامل عن الدراسة.

٣. السياسات التوجيهية

تكون السياسات والمبادئ التوجيهية ويجب على مجلس التعليم والاوصياء (المشرفين)على كل منطقة تعليمية وضع سياسات واجراءات وارشادات تشمل :

١. تبني السياسات والاجراءات التي تهدف انشاء بيئة مدرسية خالية من التسلط والتنمر والتمييز وتخويل المدير او من ينوب عنه لتلقي تقارير التحرش والتنمر والتمييز.

٢. تمكين الطلاب واولياء الامور من تقديم تقرير شفهي او كتابي عن المضايقات او التنمر والتمييز للجهة المعنية .

٣. مطالبة موظفي المؤسسة الذين يشهدون تحرشا او تنمرا او تمييزا او يتلقون تقارير حول ذلك اخطار المدير او من ينوب عنه في موعد لا يتجاوز يوم دراسي.

٤. تقوم الجهة المسؤولة بفتح تحقيق شامل في جميع التقارير التي وصلتها حول الحدث.

٥. اتخاذ اجراءات فورية من قبل المدرسة بعد كشف الحقائق من خلال التحقيق.

٦. حظر الانتقام من اي فرد يقوم بحسن نية بالإبلاغ او المساعدة في التحقيق حول التمييز والتنمر .

٧. اصدار تعليمات مناسبة لضبط سلوك الاشخاص داخل المؤسسة التعليمية وفقاً للمادة ٢٨٠٠ التي تخص التنمر والتحرش والتمييز .

٨. استخدام المبادئ التوجيهية في برامج التدريب التعليمية لتثبيط تطور المضايقات والتسلط والتنمر والتمييز ، ولتوعية موظفي المدرسة بآثار التنمر والتمييز الواقعي او الالكتروني ضد الطلاب .

٩. حماية الاشخاص الذين يبلغون عن التنمر والتحرش والتمييز

١٠. اي شخص يبلغ عن التنمر او التحرش ولديه سبب معقول للاشتباه بموظف او طالب في حرم المدرسة او في وظيفته داخل المؤسسة العلمية ، فله الحصانة في حال شارك او ساعد في اي اجراءات رسمية او غير رسمية .

ولم تقتصر السلطات التشريعية والمؤسسات التعليمية على سن القوانين وتطبيقها بل عملت على فتح معاهد واكاديميات خاصة بتدريب موظفي ومعلمي المؤسسات التعليمية ، للحصول على شهادات تهدف

الى تمكينهم من معالجة حالات التنمر والعدوانية والتمييز ، والعمل على ادارة الموقف او الحدث وبذل الجهود لمنعها .

ثانيا : قانون الكرامة لجميع الطلاب

عام ٢٠١٠ تم استحداث قانون الكرامة لجميع الطلاب في نيويورك بهدف ايجاد بيئة امنة وداعمة لطلاب المدارس سواء في الابتدائية او المتوسطة او الاعدادية ، خالية من التمييز والتنمر والتهكم والترهيب والمضايقات والعدوانية ، ودخل القانون حيز التنفيذ عام ٢٠١٢ فأضيفت كمادة قانونية جديدة على قانون التعليم في الولاية ، وتضمنت المادة "الكرامة لجميع الطلاب" حفاظاً على التعليم المتطور الحضاري وهذا يحث على احترام المواطنة وتوسيع مفاهيم التسامح واحترام الآخرين ، وجاءت الكرامة لتشمل: الوعي والحساسية في العلاقات بين الناس ، واحترام الأعراق المختلفة والأوزان والأصول القومية والجماعات العرقية والأديان والممارسات الدينية والقدرات العقلية أو البدنية وغيرها من الامور .

الاستنتاجات

من خلال الدراسة البحثية التي اجرتها الباحثة فقد توصلت الى عدد من الاستنتاجات :

١. أن ظهور كلمة تنمر بشكل كبير ومتداول في الوقت الحاضر لا يعني ان هذه الظاهرة حديثة الظهور بل لها جذور تاريخية ، وما يؤكد ذلك معالجة القرآن احد اوجه هذه الظاهرة اذ قال تعالى : "وَلا تَنَابَزُوا بِالأَلْقَابِ" (اية١١ سورة الحجرات) .

٢. اتساع انتشار التنمر بأنواعه يدلّ على تردي مستوى السلوك الاجتماعي، وغياب الصحة النفسية لدى شريحة ليست قليلة في المؤسسات التعليمية العراقية .

٣. افتقار العراق لقوانين تحظر التنمر ، وغياب المطالبات القانونية بتشريع قانون يحد من انتشار ظاهرة التنمر داخل المؤسسات التعليمية .

التوصيات

١. بالرغم من الاختلافات بين المجتمع العراقي والامريكي إلا إن ذلك لا يمنع من الاستفادة من تجربتهم وتشريعاتهم ، بإيجاد آلية لمعالجة ظاهرة التنمر في المؤسسات التعليمية .

٢. عمل الجهات التشريعية وبالتعاون مع متخصصي العلوم النفسية والتربوية لوضع نصوص قانونية وبرامج لردع المتنمرين والحد من استفحال هذه الظاهرة .

٣. العمل على زيادة الوعي لدى الطلبة والمعلمين والموظفين لخلق بيئة نظيفة مؤهلة للتعليم .

٤. تخصيص برامج توعوية ودورات تطويرية للكوادر والطلبة واقامة ورشات تحث على تقبل الاخرين والابتعاد عن التنمر بأنواعه .

٥. اعادة مادة الاخلاقية الى المدارس وتطويرها لزرع وترسيخ المفاهيم الاخلاقية والتهذيبية لدى الطلبة .

٦. تفعيل ستراتيجيات حديثة تتناسب مع المجتمع العراقي لتعمل على ردع المضايقات والتنمر في المؤسسات التعليمية عبر سن قوانين وتشريعات مناسبة .

٧. المتابعة على تنفيذ هذه القوانين والعمل من خلال تطبيقها على ارض الواقع.

٨. تقديم خدمات التوجيه والارشاد النفسي للطلبة في المدرسة والذي من شأنه أن يحقق افضل مستوى من النمو النفسي .

الهوامش والمصادر

[١]. Juan Luís Benítez and Fernando Justicia , Bullying: description and analysis of the phenomenon , Electronic Journal of Research in Educational Psychology. No 9. Vol 4 (2), 2006 , PP: 153 -154 .

[٢]. القران الكريم ، سورة الحجرات ، اية ١١ .

[٣]. For more see : Meline Koverkian and Robert D'Antona , 101 facts about about whate everyone should know bulluing , Washington , 2008 , PP:19 – 30 .

[٤]. حنان اسعد خوج ، التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج ١٣ ، ع٤ ، ٢٠١٣ ، ص ١٢٢ – ١٢٣ ؛ محمود شاكر عبدالله و ناصر ثامر لفتة ، السلوك العدواني في المدارس ، بغداد ، ٢٠١٦ ، ص٤٠.

[٥]. المصدر نفسه ، ص١٢٦ ؛ مسعد ابو الديار ، سيكولوجية التنمر ، بين النظرية والعلاج ، الكويت ، ٢٠١٢ ، ص٢٤ – ٢٥ .

[٦]. **Juan Luís Benítez and Fernando Justicia , Social work intervention to address the phenomenon of bullying amongst learners in the school setting : a literature review , South African journal of education , Vol.38 , 2018 , PP: 144 – 146 ;**

هاتف بريهي شياعه ، العنف المدرسي ، مركز البحوث والدراسات التربوية ، ٢٠١٤ ؛ مسعد ابو الديار ، المصدر السابق ، ص ٥٧ – ٥٩ .

[٧]. نورة بنت سعد القحطاني ، ظاهرة التنمر لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض ، رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة الرياض ، ٢٠٠٩ ص٤١ ؛ ادهم رجب محمود الخفاجي ، اثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية اساسية ، الجامعة المستنصرية ، ٢٠١٥ ، ص٧–٨ ؛ محمد زهير حسين جنجون ، التنمر وعلاقته بالسلوك الاجتماعي لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية ، مج ٢٦ ، ع٦ ، ٢٠١٨ ؛ حنان اسعد خوج ، المصدر السابق ، ص ١٢٧– ١٢٨ .

[٨]. للمزيد من التفصيلات حول العنف والتنمر في المجتمع والمؤسسات التعليمية العراقية ينظر : ابتسام راضي هادي ، التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة ، مجلة كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، ع١١ ، مج٢٧ ، ٢٠٢١ ؛ اسامة مرتضى باقر السعدي ، الامن المجتمعي في العراق وآليات احتواء التطرف ، مجلة النهرين للدراسات الاستراتيجية ،

ع١ ، ٢٠١٦ ، ص١٧٣ – ١٧٥ ؛ عبد الله احمد الذيفاني ، الشباب العربي والمعاصرة من منظور فكري تربوي ، بغداد ، ٢٠٠١ ، ص ٨٠ .

[٩]. For more see :Noreen Tahrani , building a culture of respect managing bullying at work Thomas Kleven , Systemic Classism , Systemic Racism : Are , London , PP: 95 – 115 ; Social and racial justice achievable in the United States , Law Journal , Connecticut Public intrest , Vol.8.2 .

[١٠]. للمزيد من التفصيلات ينظر : محمد زهير حسين جنجون ، المصدر السابق ؛ حنان اسعد خوج ، المصدر السابق ، ص١٢٩ – ١٣٠ ؛ ادهم رجب محمود الخفاجي ، المصدر السابق ، ص١٤ – ١٦ .

[١١]. Dwayne Ruffin, The breaking the cycle. the bullying phenomenon , Westbow Press , 2017 , PP: 67 – 72 ; Gerald K.Letender , Competitor or ally Japan's role in American educational debates , New York . 1999 , P177 – 178 .

[١٢] . New York Anti-Bullying Laws & Policies Components of State Anti-Bullying Laws and Regulationshtps cited in : //www.stopbullying.gov/resources/laws/new-york

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

العنف اللّغوي المدرسي في مواقع التواصل الاجتماعي

–دراسة سوسيولسانية على بعض الصفحات المدرسية في الفايسبوك–

School language violence on social media
A sociolinguistic study on some school pages on Facebook

د. نصرالدين نواري Dr.Nassreddine Nouari

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف ٢/ الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع

د. خديجة مرات Dr.khadidja Merat

جامعة محمد لمين دباغين – سطيف ٢/ الجزائر

كلية الآداب واللّغات

قسم اللغة والأدب العربي

الملخص:

عرفت ظاهرة العنف اللّغوي المدرسي حضورا كثيفا في فضاءات العالم الافتراضي المدرسية؛ بحيث أصبح العالم الرقمي البيئة الخصبة لها، كما أنّه ساعد المتعلمين على إبداء آرائهم والسخرية من المنظومة التعليمية بصفة عامّة، ومن المعلمّين بصفة خاصّة، وحتى التهكّم على أنفسهم بوصفهم أحد أطراف العملية التعليمية، وذلك من خلال توظيف لغة تهكميّة تنمريّة تحظى بالإعجاب لدى الفئة العمرية نفسها في كل مرحلة تعليمية.

وتعدّ مواقع التواصل الاجتماعي من بين الوسائل التي ساهمت بشكل كبيرفي تفاقم ظاهرة العنف اللغوي المدرسي؛ إذ صارت تُمارس على الصفحات الفايسبوكية الخاصّة بالتعليم بجميع مراحله وأطواره، بحيث نجد أنّ طرفي العملية التعليمية (المعلّم / المتعلم) عرضة للتنمّر والسبّ والتعنيف اللغوّي عن طريق الفيديوهات والصور والميمات وغيرها من التطبيقات التي أفرزتها التكنولوجيا الحديثة.

ومن أجل جاءت هذه الدراسة لتسلّط الضوء على بعض الصفحات الفايسبوكية المدرسية التي تجلّت فيها ظاهرة العنف اللغوي المدرسي، من خلال الكشف على مظاهر التنمّر والشتم والسخرية.

وستعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باستخدام الملاحظة كتقنية لجمع البيانات من صفحات الفايسبوك التي اتُخذت كوسيلة للعنف اللغوي المدرسي، بغرض تحليلها.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، مواقع التواصل الاجتماعي، العملية التعليمية.

Abstract

The phenomenon of school linguistic violence witnessed a heavy presence in the school virtual world spaces; So that the digital world has become a fertile environment for it, and it has also helped learners to express their opinions and ridicule the educational system in general, and teachers in particular, and even ridicule themselves as one of the parties to the educational process, by employing sarcastic and bullying language that is admired by the same age group. at every educational stage.

Social networking sites are among the means that have greatly contributed to the exacerbation of the phenomenon of school linguistic violence. It has become practiced on the Facebook pages of education in all its stages and phases, so that the two sides of the educational process (the teacher / the learner) are subject to bullying, insults and linguistic violence through videos, pictures, memes and other applications produced by modern technology.

And for the sake of this study came to shed light on some of the school Facebook pages in which the phenomenon of school linguistic violence was manifested, by revealing the manifestations of bullying, insults and ridicule.

This study will depend on the descriptive analytical method, using observation as a technique for collecting data from Facebook pages that were taken as a means of school linguistic violence, for the purpose of analyzing them.

Keywords: school violence, social media, the educational process.

مقدّمة:

لقد أصبح العنف اللغوي المدرسي رائجا في مواقع التواصل الاجتماعي بحيث أصبحت هذه المواقع ملجأً للتهكم والسخرية من الوسط التعليمي، بحيث نجد أنّ المتعلمين يتنمرون عبر هذه ما أتاحته التكنولوجيا الحديثة من وسائل، فأطلق عليه التنمر الإلكتروني؛ و الذّي يعد شكلا جديدا من أشكال السخرية فرضته مواقع ووسائل التواصل الاجتماعي، وهو غير التنمّر التقليدي لأنّه يمكّن المتنمر من التخفّي باسم مستعار مع سرعة انتشار الشائعة أو الأخبار الكاذبة في وقت وجيز، وقد عّرفته اليونيسيف بأنّه: "تنمر باستخدام التقنيات الرقمية، ويمكن أن يحدث على وسائل التواصل الاجتماعي ومنصات المراسلة و منصات

الألعاب والهواتف المحمولة، وهو سلوك متكرر يهدف إلى إخافة أو استفزاز المستهدفين به أو تشويه سمعتهم"[١]

وقد وضّحت اليونيسف بمجموعة من الأمثلة على التنمّر الإلكتروني من بينها[٢]:

–نشر الأكاذيب عن شخصٍ ما أو نشر صور محرجة له على وسائل التواصل الاجتماعي.

– إرسال رسائل أو تهديدات مؤذية عبر منصات المراسلة

–انتحال شخصية شخصٍ ما وإرسال رسائل جارحة إلى الآخرين.

–غالباً ما يحدث التنمر وجهاً لوجه (المُباشر)، لكن التنمر الإلكتروني يترك بصمة رقمية – وسجلا يمكن الاستفادة منه ويقدم الأدلة للمساعدة في إيقاف الإساءة.

أوّلا– ضبط مصطلحات الدراسة:

١– : **العنف اللغوي المدرسي:** "يرتبط مفهوم العنف المدرسي بمجموعة من الأجزاء المترابطة و المتكاملة التي تعتمد على عدة أطر تربوية ونظرية حددها التربويون والسلوكيون في استعراضهم للمصطلح ويمكن النظر إلى العنف المدرسي على انه إظهار العداوة والنية بالإيذاء داخل الوسط المدرسي أو الوسط المحيط بالمدرسة، وما يلي ذلك العدوان أو النية من سلوكات تسبب الأذى المادي أو الجسدي أو النفسي بالأشخاص ضحايا العنف"[3]

٢– **مواقع التواصل الاجتماعي:** هي "منظومة من الشبكات الالكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به ومن ثمّ ربطه من خلال نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين بهذا الموقع، ويشترك هؤلاء الأفراد في الاهتمامات والهوايات...وقد انطلقت تجربة مواقع التواصل الاجتماعي منذ سنة ١٩٩٥مع موقع classmates.com وسنة ١٩٩٧ تمّ إحداث موقع six degrees.com الذي أتاح الفرصة لمستخدميه لنشر ملفات والتعليق وتبادل الرسائل مع المشتركين بهذا الموقع[٤]".

٣– **العملية التعليمية:** إنّ مفهوم العملية التعليمية قائم على طرفين اثنين هما : المعلّم/ المتعلم؛ بحيث يقوم المعلّم بتلقين مادة علمية و معلومات ومعارف محاولا ترسيخها في ذهن المتعلم بمختلف الوسائل والطرق البيداغوجية؛ لتكون بذلك هدفا تعمل المنظومة التربوية على تحقيقه.

ثانيا– أسباب ظهور العنف اللغوي المدرسي:

لم يأت العنف اللغوي المدرسي من العدم، بل هناك مجموعة من الأسباب أدّت إلى ظهوره وتفشّيه في الوسط المدرسي، وحتّى في الوسط الافتراضي أيضا، ومن بين هذه الأسباب نذكر:

١– **الأسباب الاجتماعية:** تؤثر الظروف الاجتماعية والبيئة التي يعيش فيها المتعلم على سلوكياته وتصرفّاته؛ فالمشاكل الأسرية مثلا والتعنيف داخل الأسرة يخلق في نفسه ميولا للعنف بشتى أشكاله الجسدي واللغوي وغيرها.

٢– **الأسباب النفسية:** إنّ مجموعة الاضطرابات النفسية – توتر، قلق، اكتئاب– التي يعيشها أيّ متعلّم قد تكون نتيجة لعدم الاهتمام به وإهماله، ممّا يفرض عليه أن يصبح عنيفا ويمارس شتّى أنواع العنف، في جميع الأمكنة والفضاءات؛ البيت، المدرسة، الشارع...

٣– **الأسباب المدرسية:** ترتبط هذه الأسباب بفضاء المدرسة وما يحمله من عناصر تعليمية، فقد يكون الطاقم الإداري سببا في زرع الخوف في نفسية المتعلم مما يحفزّه على العنف بكلّ صيغه خاصة اللغوي واللفظي، وقد يكون المعلم وما يلقيه من استفزازات للمتعلّم داخل الحصة واستهزاء بقدراته السبب الرئيس الذي يوجّه المتعلم إلى التنمر والسخرية من المعلم في مواقع التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى ضعف التحصيل المدرسي الذي يعدّ سببا مهما فيما يسمّى بالتنمر المدرسي الإلكتروني.

٤– **الأسباب التكنولوجية:** ساهمت التكنولوجيا بشكل كبير في ظهور العنف اللغوي على مواقع التواصل الاجتماعي من فايسبوك وتويتر ويوتيوب وغيرها، بحيث غذّت روح السخرية والتنمر لدى المتعلمين سواء من معلميهم أو من أنفسهم باعتبارهم طرفا في العملية التعليمية.

ثالثا– العنف اللغوي المدرسي في مواقع التواصل الاجتماعي:

يشغل موضوع العنف اللغوي المدرسي حيّزا كبيرا في مواقع التواصل الاجتماعي، بحيث أصبح الفايسبوك وغيره من التطبيقات الإلكترونية قبلة المتعلمين لممارسة السخرية والتهكّم أو مايعرف بالتنمّر والذي يعرّف على أنّه "حالة من السلوكيات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء أو المضايقة تصدر من شخص قوى ضد شخص أخر أقل قوة"[٥]، وذلك إمّا تعبيرا عن اضطراب نفسي يشعر به المتعلم في المدرسة ويكون سببه المدير أو المعلم أو المشرف التربوي، أو تعبيرا عن عدم تقبّله لنتائجه الدراسية، أو تحقيرا لزملائه والضحك عليهم.

ويتّخذ العنف اللغوي المدرسي عبر مواقع التواصل الاجتماعي طرق عديدة من بينها كأن يتمّ وضع صورة ضحية التنمر سواء معلما كان أو مديرا أو تلميذا ويكتب عليها كلمات سخرية، أو ألقاب مسيئة أو ألفاظ وعبارات مضحكة، كما يتمّ دمج تلك الصور ووضعها في فيديو وتوضع عليه أغنية أو موسيقى أو مقطعا من فيلم فكاهي من أجل إثارة الضحك لدى المشاهدين، بالإضافة إلى نشر صور فوتوشوب أو مقاطع فيديو أو محادثات مفبركة عبر الماسنجر وترويجها على أنّها حقيقية.

فالمتعلّم المتنمر يقوم مثلا بنشر شائعات وأخبار كاذبة منها أنّ زميلهم فلان مريض مرضا معديا، مثل كورونا؛ حتّى ينفر منه جميع أصدقائه، فالخوف من العدوى يحتّم على أصدقائه أن يعتزلوه، فيجد نفسه وحيدا مما يؤثر على سلوكياته ونفسيته ويجعله يمارس كذلك العنف بطريقة أخرى.

وتبيّن الصورة الموالية تلميذ ضحية العنف اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي، بحيث وضع أصدقاؤه شائعة أنّه مصاب بمرض ما، فلم يقترب منه ولا أحد وتركوه وحيدا، ذلك أنّ كورونا فرضت نوعا من الرهبة والخوف من العدوى، كما أنّها قلّلت من التواصل الاجتماعي والتفاعل اليومي مما أدّى إلى غياب بعض الأخلاقيات منها السخرية من الغير بحيث سخّر المتعلمون وقتهم كلّه في وسائل التواصل الاجتماعي دون الخروج إلى فضاء الشارع واحتكاك الأطفال بعضهم ببعض.

طريقة أخرى من طرق العنف اللغوي على مواقع التواصل الاجتماعي، أنّ المتعلمين يسخرون ممن نالوا علامات ضعيفة وكانت نتائج تحصيلهم الدراسي سلبية، فيقومون بنشر صورة التلميذ مع تغيير في شكله الخارجي، كوضع شوارب ولحية، بالإضافة إلى موسيقى حزينة أو غير ذلك، أو عادة مايرفق بمقطع من مسرحية كوميدية، دلالة على أنّ هذا التلميذ أو صديقهم راسب ولم يستطع الانتقال إلى السنة الموالية، كما يوجد هناك نوع آخر من العنف اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي يمسّ الشكل الخارجي واللون

والعرق وغيرها من المميزات التي يمتاز بها ضحية التنمّر، وفي الصور الآتية بعض الألفاظ المسيئة التي يتمّ التنمر بها عبر مواقع التواصل الاجتماعي:

هناك وضعية أخرى يمكن تصنيفها على أنها عنف لغوي أيقوني وهو أن يقوم المتعلم بوضع منشور مثلا في الفايسبوك ويبقى ينتظر تفاعل أصدقائه الإيجابي مع منشوره، لكن فجأة يمارس عليه أصدقاؤه عنفا عن طريق رمز لا يعجبني، فيقوّي في نفس صاحب المنشور الحقد ويزرع فيه ثقافة المعاملة بالمثل، وهكذا يكون العنف اللغوي في مواقع التواصل الاجتماعي بين المتعلمين حتميّا، وفي الصور الموالية تجسيد لما سبق ذكره، فالضغط على زر لا يعجبني يمثّل عنفا لغويا.

وقد كان المعلّم عرضة كذلك للعنف اللغوي عبر مواقع التواصل الاجتماعي، خاصّة إذا كان شديدا مع المتعلمين، فتجدهم يضعون صورا لأشخاص غريبين، أو ميمات كوميدية من أجل التقليل من مكانة الأستاذ، فكما هو معلوم أنّ الضوضاء التي يتسبب فيها المتعلمون داخل القسم تجعل من المعلم يتخذ قرارات إدارية، كعرض المتعلم على المجلس التأديبي ومنحه إنذارا وغيرها من القرارات وهذا للمحافظة على السير الحسن للدرس، وإمكانية الاستماع إلى تساؤلات باقي المتعلمين وانشغالاتهم المتعلقة بالمادة، هذه القرارات تسبب توترا واضطرابا نفسيا لدى المتعلم، فيتوجه مباشرة لمواقع التواصل الاجتماعي ويجعل من معلّمه عرضة للتنمر الإلكتروني، من خلال وصفه بألفاظ سيئة ورسومات وفيديوات مضحكة، ومن المتعلمين من يقوم بالتقاط صور للمعلم في القسم دون علمه، حتّى يسهل عليه تركيب موسيقى أو صوت أو كلام منسوب له ...وفيمايلي عرض لبعض الصور التي تمّ السخرية فيها من المعلم والتهكم عليه، كما قد يجد المعلم نفسه عرضة للأخبار الكاذبة، أو تُنتحل شخصيته وصفته من أجل تشويه سمعته.

يمكن القول إنّ هذه التصرفات أي استعمال الصور المؤذية والساخرة إذا كانت تمثّل ملاذا للمتنمر، فإنها تمثّل هاجسا لدى المتنمر بهم.

خاتمة:

أتاحت مواقع التواصل الاجتماعي للمتعلمين فرصة ممارسة العنف اللغوي المدرسي بحيث انتقل التعنيف من البيئة الواقعية إلى البيئة الافتراضية، أين أصبح المتعلمون يتنمرون من بعضهم البعض باستعمال الصور والفيديوات والفوتوشوب والميمات وغيرها من أجل التهكّم والسخرية مما ولّد لديهم روح الانتقام وغرس في نفوسهم الحقد. كما كان للمعلّم نصيب من هذا التعنيف اللغوي بشتّى صوره إلى درجة انتحال شخصيته وفتح حساب في الفايسبوك باسمه ونشر أخبار كاذبة وشائعات تمّس بسمعته.

- إنّ الاستعمال السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي أدّى إلى المساس بالأخلاق والأعراف الاجتماعية، فقد ساد الحقد والكره والضغينة بدلا من الأخوّة والتآزر واحترام المعلّم؛ إذ أصبح كلّ من المعلّم والمتعلم عرضة للتهكّم والسخرية عبر الفايسبوك صوتا وصورة، لذا وجب استعمال التكنولوجيا وكل ماتتيحه من تطبيقات إيجابا بحيث تحوّل جهود المتعلمين إلى الحوسبة والذكاء الاصطناعي.
- لقد تزايد العنف اللغوي المدرسي على مواقع التواصل الاجتماعي وأصبح مدعاة للقلق والتوتر، لذا وجب حرص واهتمام كل من العائلة والمدرسة بالمتعلمين وتوجيههم وتحذيرهم من خطر التنمر الإلكتروني والسخرية الرقمية التي تؤدي إلى العزلة وإلى المساس بحياة الأفراد والمجتمعات.

الهوامش:

١- الموقع الرسمي ليونيسيف الأردن: https://www.unicef.org/jordan/ar.

٢- المرجع نفسه.

٣- أحلام عميمر: العنف اللفظي عند الطفل المتمدرس، المجلو الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة ٢-لونيسي علي، مخبر الطفولة و التربية ما قبل التمدرس العدد ١٣، آذار ٢٠١٧ ص٣٧٩.

٤- نهى بلعيد: عصر الميديا الجديدة، سلسلة بحوث ودراسات إذاعية(٧٨)، اتحاد إذاعات الدول العربية، جامعة الدول العربية،٢٠١٦، ص٦٤.

٥– أحمد حسن الليثى، عمرو محمد درويش، فاعلية بيئة تعلم معرفي / سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية فى تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكترونى لطلاب المرحلة الثانوية، العلوم التربوية، كليةالتربية، جامعة حلوان، العدد الرابع، ج (١)، أكتوبر، ٢٠١٧، ص٢٠٥.

قائمة المراجع:

١– أحلام عميمر: العنف اللفظي عند الطفل المتمدرس، المجلو الجزائرية للطفولة والتربية، جامعة البليدة

٢–لونيسي علي، مخبر الطفولة و التربية ما قبل التمدرس العدد ١٣، آذار ٢٠١٧.

٢– أحمد حسن الليثى، عمرو محمد درويش، فاعلية بيئة تعلم معرفي / سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية فى تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكترونى لطلاب المرحلة الثانوية، العلوم التربوية، كليةالتربية، جامعة حلوان، العدد الرابع، ج (١)، أكتوبر، ٢٠١٧.

٣– نهى بلعيد: عصر الميديا الجديدة، سلسلة بحوث ودراسات إذاعية(٧٨)، اتحاد إذاعات الدول العربية، جامعة الدول العربية،٢٠١٦.

٤– الموقع الرسمي ليونيسيف الأردن: https://www.unicef.org/jordan/ar

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية

غرض البحث: الترقية

م.م: منذر علي هلال الكلية التربوية المفتوحة، مركز البصرة

قسم اللغة العربية

ملخص البحث:

كان الهدف وصف تطبيق التعلم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ لمساعدة الأفراد والجماعات الذين يسعون لتطوير قدراتهم ومواهبهم وتعزيز تعلمهم وخبراتهم من خلال تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية. لذا وضعنا السؤالين الآتيين: هل تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية يعزز فاعلية ونشاط الطلبة في التعلم الذاتي؟ وهل يرسخ تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية الخبرات والمهارات لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

اعتمدنا في بحثنا المنهج الوصفي التحليلي في دراسة استراتيجية التعلّم التعاوني، من خلال بحث جزئيات هذه الاستراتيجية في اطارها النظري وكذلك تطبيقاتها العملية في درس قواعد اللغة العربية، من خلال اختيار عينة عشوائية، وتطبيق أداة القياس (الاستبانة) عليها؛ وذلك للوقوف على قدرة هذه الاستراتيجية في معالجة صعوبات تعلم قواعد اللغة العربية، وكسر حاجز الجمود والملل الذي يعاني منه الطلبة في هذا الدرس، ناهيك عن صعوبات التعلم التي تواجههم كل يوم.

أظهر تحليل البيانات وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية؛ لما تتمتع به الاستراتيجية من مرونة في التعلم النشط، فقد أشارت النتائج لدى عينة البحث البالغة (١٢٠) طالباً وطالبة أن متوسط درجات أفراد العينة في التعلم التعاوني يبلغ (٥٦,٢٥٠٠) درجة والمتوسط الفرضي (٥٠) درجة، وبانحراف معياري قدره (١٢,٨٧٣٨٢) درجة، وبطريقة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر أن هناك فرق دال إحصائيا، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٥,٣١٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلاله (٠.٠٥) ودرجة حرية (١١٩)، وبمقارنه المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالمتوسط الفرضي للمقياس تبين أن المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي، وعليه توجد فروق ذات دلاله احصائية لصالح متوسط افراد العينة الاحصائية.

الكلمات المفتاحية: تطبيق، التعلّم التعاوني، قواعد، اللغة.

The application of cooperative learning in the lesson of Arabic grammar for the secondary stage

Purpose research: promotion

Research submitted by: M.M.: Mundher Ali Hilal

The Open Educational College, Basra Center

the department of Arabic language

ABSTRACT

This study aimed at describing the application of cooperative learning in the Arabic grammar lesson for the secondary stage; To help individuals and groups who seek to develop their abilities and talents and enhance their learning and experience through the application of the cooperative learning strategy in the Arabic grammar lesson for the secondary stage. So, we put the following two questions: Does the application of cooperative learning in the Arabic grammar lesson for the secondary stage enhance the effectiveness and activity of students in self-learning? Does the application of cooperative learning in the study of Arabic grammar consolidate the experiences and skills of secondary school students?

This study is a descriptive study using survey methodology to studying the cooperative learning strategy, by examining the details of this strategy in its theoretical framework as well as its practical applications in studying Arabic grammar, by selecting a random sample, and applying the measurement tool (the questionnaire) to it; This is to demonstrate the ability of this strategy to address the difficulties of learning Arabic grammar, and to break the barrier of

stagnation and boredom that students suffer from in this lesson, not to mention the learning difficulties they face every day.

The data analysis showed that there were statistically significant differences in favor of the cooperative learning application in the Arabic grammar lesson for the secondary stage. Because of the flexibility of the strategy in active learning, the results indicated in the research sample of (120) male and female students that the average scores of the sample members in cooperative learning amounted to (56,2500) degrees and the hypothetical average (50) degrees, with a standard deviation of (12, 87382 degrees, and by the t-test method for one sample, it appeared that there was a statistically significant difference, as the calculated t-value was equal to (5,318), which is greater than the tabular t-value of (1.98) at the significance level (0.05) and the degree of freedom (119), and by comparing The arithmetic mean of the sample members in the hypothetical mean of the scale shows that the arithmetic mean is greater than the hypothetical mean, and accordingly there are statistically significant differences in favor of the mean of the statistical sample members.

Keywords: application, cooperative learning, grammar, language.

مشكلة البحث:

تتجسد مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

١- هل تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية يعزز فاعلية ونشاط الطلبة في التعلم الذاتي؟

٢- هل تطبيق التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية يعزز ترسيخ الخبرات والمهارات لدى الطلبة؟

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من كونه يتناول موضوعا يساعد في زيادة التفاعل بين المدرس والطلبة وبين الطلبة أنفسهم؛ لتحقيق تعلما نشطا يعزز اكتساب الطلبة للخبرات والمهارات. والتي يمكن أن نوجزها في النقاط الآتية:

١- تناول البحث موضوعا في التعلّم النشط، وما يشكله من أهمية كبيرة لدى المدرسين والمشرفين على تدريس اللغة العربية. بل وحتى مدراء المدارس والتربويين وأصحاب القرار.

٢- تسليط الضوء على النظريات التي استند عليها التعلّم التعاوني، ومفاتيح تطبيقه؛ لتطوير أداء مدرسي اللغة العربية، ومحاولة تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم، ومعالجة ضعف فاعلية الطلبة وقلة خبراتهم ومهاراتهم في النحو العربي، والتي ولّدتها طرائق التدريس التقليدية، التي أعطت المدرس الحصة الأكبر من وقت الدرس، وجعلته مرسلا فقط، دون الاستفادة من إمكانيات الطلبة من خلال المشاركة بفاعلية ونشاط في تحقيق تعلم أفضل بعيدا عن الجمود والملل.

٣- تبني استراتيجية تدريس تفاعلية تؤكد على الدور النشط للطلبة في عملية تعلمهم النحو العربي.

٤- تشجيع مدرسي اللغة العربية على اكتساب مهارات التعلم التعاوني، ولفت نظرهم إلى أهميته في تدريس قواعد اللغة العربية.

هدف البحث:

يسعى الباحث الى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تأصيل الأسس النظرية التي يستند عليها التعلّم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

٢- تحديد نماذج التعلم التي تمكن مدرس قواعد اللغة العربية من كسر حاجز الملل والجمود في الدرس.

٣- تذليل الصعوبات أمام طلبة المرحلة الثانوية في درس قواعد اللغة العربية، ومساعدتهم في عملية التعلم الذاتي؛ لتعزيز خبراتهم، وزيادة نشاطهم.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي على طلبة المدارس الثانوية في مديرية تربية محافظة البصرة " قسم تربية شط العرب". وقد اتخذنا من ثانوية شط العرب للمتفوقين، وثانوية شط العرب للمتفوقات، واعدادية شط العرب للبنين انموذجا. وقد عزمنا على تطبيق هذا البحث في الفص الدراسي الأول من عام: ٢٠٢١ – ٢٠٢٢، مع حرصنا على مشاركة الطلبة من الذكور والاناث في اثراء وتطبيق هذه الدراسة بواقع أربعين (٤٠) مشاركا من كل مدرسة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

مصطلحات البحث:

التطبيق: هو "اخضاع المسائل والقضايا لقاعدة علمية أو قانونية أو نحوهما" (مصطفى وآخرون، ١٩٨٩، ٥٥٠).

التعلّم: "هو تغير إيجابي في سلوك المتعلّم، نتيجة استجابته للمثيرات التي تحيط به، شريطة أن يوصف هذا المثير بأنه دائم نسبيا، ويخضع لشروط الممارسة، والتدريب، ويقوى عن طريق التعزيز" (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٨).

التعلّم التعاوني: عرفه جونسون وسميث بأنه: "استراتيجية تدريس تتضمن مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها الى أقصى حد ممكن" (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ٢٤٥). وعرفه (عطية، ٢٠٠٨، ١٤٥)، بأنه: "استراتيجية من استراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، وتفاعلهم مع بعضم، والتكامل فيما بينهم وصولاً الى التعلّم المنشود.

الإطار النظري للبحث:

تاريخ التعلّم التعاوني:

عند التأمل في مفهوم التعاون نجده ليس وليد العصر الحديث، بل هو وليد الفطرة الإنسانية، فالإنسان بفطرته يلجأ الى الجماعة لتحقيق أهدافه، واشباع حاجاته. ومنه ما جاء في قوله تعالى: " وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ" (المائدة، ٢).

ففكرة التعاون نابعة من الفطرة الإنسانية الاجتماعية، والتي تحتم على الفرد العيش ضمن الجماعة، وقد فطن الانسان منذ العصور القديمة الى هذه الفكرة. حيث "يرى أرسطو أن الانسان حيوان اجتماعي، كما يرى سقراط نقلا عن افلاطون أن الرابطة الصحيحة بين الناس هي الرابطة الناشئة من الحاجة الى التعاون بالعدل (زاير وعايز، ٢٠١٤، ٢٨٢).

وقد تطورت فكرة التعاون كثيرا في العصر الحديث، وبدأت تظهر كطريقة للحياة والعيش، ويمكن استعمالها في جميع جوانب ومواقف الحياة اليومية. لا سيما في مجال التربية والتعليم. والتي أشار اليها بوضوح الفيلسوف الأمريكي جون ديوي في كتابه الديمقراطية والتربية، اذ يرى ديوي أن غرف الدراسة التي تضم مجموعات التعلم التعاوني "يجب أن تكون مختبرات لتعليم مواقف الحياة اليومية" (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ٢٤٣).

ونتيجة للتطور المعرفي السريع في القرون الأخيرة "لم تعد الأساليب التقليدية في التدريس تلائم الحياة المعاصرة؛ لذلك ظهرت نظريات تربوية عديدة تساعد (الطلبة) على اكتساب العديد من المهارات العقلية والاجتماعية والحركية" (زاير وآخرون، ٢٠١٤، ٣٤)؛ وذلك من خلال التفاعل فيما بينهم، وهذا ما أكده كورت كوفكا (Kurt Koffika) والذي يرى بأن مجموعات الطلبة في التعلم التعاوني "هي كليات ديناميكية متفاعلة فيما بينها وهي كيانات مختلفة" (زاير وعايز، ٢٠١٤، ٢٨٢)، ومتنوعة من حيث المهارات والمستويات والفروق الفردية؛ ولكن أفراد هذه المجموعات يشتركون في الأهداف والحاجات. وما يؤكد ذلك ما توصل اليه العالم الكبير جان بياجيه، فهو يرى: "أن النمو المعرفي والنمو الاجتماعي مظهران متداخلان" (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ٢٤٤)، يؤديان الى تحيق الأهداف التربوية بشكل أفضل.

وقد يتبادر الى الذهن أن استراتيجية التعلّم التعاوني، والتعلّم الجماعي التقليدي هما الطريقة نفسها. ولكن الحقيقة غير ذلك؛ لأن التعلّم التعاوني استراتيجية تفاعلية ديناميكية مستمرة، لا تنتهي بانتهاء المهام التعلّمية. ويمكن أن نقارن بينهما من خلال الجدول الآتي:

جدول رقم (١)

يوضح أهم نقاط الفرق بين التعلّم التعاوني ومجموعات التعلّم التقليدية (زاير وعايز، ٢٠١٤، ٢٨٣).

التعلّم الجماعي التقليدي	التعلّم التعاوني
تبنى على أساس انجاز المجموعة للمهام المطلوبة	تبنى على أساس المشاركة الإيجابية بين أعضاء كل مجموعة تعلّم تعاونية
الطالب غير مسؤول عن تعلّم بقية أفراد المجموعة	الطالب مسؤول عن تعلّمه وتعلم بقية أفراد مجموعته
أعضاء مجموعة التعلم التقليدية متماثلة في القدرات	أعضاء مجموعة التعلّم التعاونية متباينة في القدرات والسمات الشخصية

تركز على انجاز المهام الدراسية	تركز على الارتقاء بمستوى التحصيل، وتعزيز العلاقات الاجتماعية بين الطلبة
لا يهتم المدرس بتحديد الإجراءات لمجموعات التعلّم التقليدية	يحدد المدرس للمجموعات الإجراءات التي تمكنهم من العمل بفاعلية ونشاط

كما أجريت العديد من الأبحاث والدراسات التجريبية والتطبيقية في العصر الحديث؛ وذلك لدراسة أثر العلاقة بين نمط التعلم ومستوى التحصيل، بالنظر الى نمط التعلّم على أنه الأسلوب المفضل لدى الفرد في اكتساب ومعالجة الخبرات. وقد خلصت هذه الدراسات الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بينهما؛ اذ تبين أن نمط التعلّم المستخدم من قبل المتعلّم يؤثر بشكل مباشر في مستوى تحصيله (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ٢٦٦).

النظريات التي فسرت التعلّم التعاوني:

هناك العديد من النظريات التي نظرت لتفسير كيفية حدوث التعلّم لدى الانسان، وأيضا تقديم المقترحات لبناء نماذج محددة للتعليم، كما اهتمت أيضا بالعمليات التي تؤثر في التغيير الدائم للأداء والذي يظهر في نمو وتطور سلوك الفرد نتيجة للخبرة التي يمر بها (الحيلة، ١٩٩٩، ٢٦).

ومن هنا يمكن أن نعرف النظرية بأنها: "مجموعة من القواعد والقوانين التي ترتبط بظاهرة ما بحيث ينتج [عنها] مجموعة من المفاهيم والافتراضات والعمليات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرة منظمة ومتكاملة حول تلك الظاهرة " (الزغلول، ٢٠١٠، ٢٦). ويقصد بالظاهرة هنا: (التعلم)، والذي يحصل للفرد نتيجة تفاعله مع بيئته من خلال حواسه وعقله وتنظيم خبرته، وتعديل سلوكه، وهو ما يؤدي الى التكيف الفعال للفرد مع بيئته (حمدان، ١٩٩٧، ١٠٩). وسنقتصر هنا على اثنتين منها:

أولاً: النظرية المعرفية (بياجيه):

يرى أصحاب هذه النظرية "بأن الانسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث والاشياء والمعلومات، وفي مواقفه وآرائه. ويمكن حفزه للإنصات الى رسالة معينة والتفاعل مع محتواها وتعلمها، ومن ثم تمثلها في سلوكه من خلال الفهم والاقناع" (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ١٩٩). أي: ان الانسان ذاتي التنظيم ولديه القدرة الذاتية على إعادة تنظيم نفسه (الزغلول، ٢٠٠٨، ٢٣٢). ويتضح مما تقدم أن

النظرية المعرفية تركز على ذات الانسان، وقدرته الذاتية على اكتساب المعرفة وتنظيمها، والاستفادة منها في تطور تفكيره. بالإضافة الى استفادة الانسان من تفاعله مع المجتمع والبيئة التي يعيش فيها.

ويرى (أوزيل): أن الطالب يمكنه التعلّم من خلال اكتشاف المعرفة بنفسه، وتحديدها واستخلاص المعاني منها (السامرائي، ٢٠١٤، ٤٠). أي: أن الطالب لا يقوم بحفظ المعاني والمفاهيم والحقائق بشكل آلي بل لا بد من فهمها وتحليلها وتحقيق الترابط بينها. لكي يستطيع الاستفادة منها بشكل أفضل في حياته وتحقيق تعلمه.

ومن هنا يمكن القول بأن أهمية النظرية المعرفية في تفسير التعلّم التعاوني تكمن في تفسير العمليات " التي تحدث داخل الفرد مثل: التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الاهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك" (الزغلول، ٢٠١٠، ٤٤)، والتي تظهر لنا مدى تعلّم الطالب، وتحقيق التمكن من اجل المعرفة.

ثانياً: النظرية السلوكية (سكنر):

يرى أصحاب هذه النظرية أن التعلّم يمكن عن "طريق التقليد والمحاكاة لسلوكيات الأشخاص البارزين والمتفوقين" (الزغلول والمحاميد، ٢٠١٠، ١٩٨)، لا سيما إذا أسند بعامل التعزيز. فالتربية من وجه نظر السلوكيين عبارة عن عمليات يستخدمها المجتمع للتأثير في سلوك أفراده، فوظيفة التربية هو اكساب أفراد المجتمع الجدد ما تجمع في ثقافته من معارف ومهارات وممارسات علمية واجتماعية وخلقية. ومن هنا حرص (سكنر) –رائد المدرسة السلوكية– على وصف الإجراءات التعليمية التي يقترحها لا كنساب الطلبة سلوكيات التفكير والابداع وحل المشكلات، وتعليم الطالب كيف يتعلم (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١).

ومما تقدم يتضح لنا قدرة النظرية السلوكية على تفسير العديد من سلوكيات الطلبة في التعلم التعاوني "من حيث كيفية حدوثها ولماذا يتم الاحتفاظ بها في مجالات متعددة، سواء السلوكيات العقلية أو الاجتماعية أو الحركية"(الزغلول، ٢٠١٠، ٨٥). كما بينت النظرية السلوكية بأن سلوكيات الطلبة التي تتبع بالتكرار والتعزيز تقوى ويتكرر استخدامها، أما السلوكيات التي تتبع بعقاب تقل احتمالية تكرارها لاحقا، وهنا تلعب الخبرة السابقة دورا بارزا في الاحتفاظ بالسلوك أو الامتناع عنه (الزغلول، ٢٠١٠، 95).

ومما تقدم يمكن الاستنتاج بأن النظرية السلوكية ترى بأن السلوك الإيجابي للطلبة في عمليات التعلم التعاوني يتكرر ويتحفز الطلبة للاستجابة السلوكية إذا ما أسندت بالتعزيز الإيجابي، أما السلوك غير المرغوب فيه فيمكن تحفيز الطلبة على تركه والابتعاد عن الاستجابة اليه إذا ما اسند بالتعزيز السلبي (حمدان، ١٩٩٧، ٦٢).

الدراسات السابقة:

قبل البدء بكتابة بحثنا هذا عمدنا الى مراجعة بعض الدراسات السابقة العربية منها والاجنبية، والتي تناولت أثر التعلم التعاوني في تعديل مستوى تحصيل الطلبة، ونكتفي بذكر اثنتين منها:

١- اطروحة دكتوراه للطالب: (شريفي علي، ٢٠١٢) بعنوان: (إدارة القسم المدرسي بأسلوب التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي والاندماج الصفي). هدفت هذه الدراسة لمعرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في إدارة الصف الدراسي وأثره في تحصيل تلاميذ الصف الأول وتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وأيضا مدى تأثير استعمال هذا النوع من التعلم في تعزيز العلاقات بين التلاميذ.

ولتحقيق أهداف الدراسة صاغ الباحث سؤالين: هل الاختلاف في طريقة التدريس يرافقه اختلاف في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة أولى والخامسة ابتدائي؟ وهل الاختلاف في طريقة التدريس يرافقه اختلاف دال في الاندماج الصفي لدى تلاميذ السنة أولى والسنة الخامسة ابتدائي؟ وذلك في مقرري الرياضيات والتربية العلمية التكنولوجية.

اعتد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتمت على عينة مكونة من (٩٧) تلميذا، للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠، كما تم مراعات مقاييس الصدق والثبات في أدوات البحث.

خلصت الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في تحصيل مادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية وفي مستويات: (التذكر، التطبيق، وحل المشكلات). لصالح المجموعتين التجريبيتين. وأيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاندماج الصفي.

أوصت الدراسة في ضوء النتائج التي توصلت اليها بضرورة تكثيف الدورات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية حول استعمال التعلم التعاوني في تدريس مادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنلوجية. وأيضا في إدارة الصف الدراسي.

ومما تجدر الإشارة اليه ان الدراسة تناولت الجانبين المعرفي والاجتماعي ولم تقتصر على الجانب المعرفي فقط، وهذا ما يدل على فهم الباحث الجيد لمبررات استعمال التعلم التعاوني في التدريس.

٢- دراسة (Gull F., Shehzad S., 2015) بعنوان: (أثر التعلم التعاوني في المؤهلات الاكاديمية للطلبة). هدفت هذه الدراسة الى بحث أثر استعمال التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل في مادة اللغة الإنكليزية مقارنة بطريقة المحاضرة التقليدية.

وقد استعملت الباحثتان المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من خمس وخمسين (٥٥) طالبا، ومقسمين على مجموعتين، حيث تألفت المجموعة الضابطة من ثلاث وثلاثين (٣٣) طالبا، أما المجموعة التجريبية فقد تكونت من اثنين وثلاثين (٣٢) طالبا.

وهدفت هذه الدراسة الى حث المدرسين على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة اللغة الإنكليزية من خلال اجراء دراسة تجريبية مدعمة بنتائج ودلالات إحصائية، بغية اقناعهم بتغيير طريقتهم في التدريس. وقد توصلت هذه الدراسة الى وجود فرق كبير في مستوى تحصيل الطلبة لصالح استراتيجية التعلم التعاوني.

منهجية البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه منهجاً علمياً لتحقيق هدف البحث؛ وذلك من خلال تحديد مجتمع البحث وعينته وأدواته والوسائل الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات التي حصلنا عليها بواسطة أداة الدراسة، والتي نوضحها كما يلي:

أولا: مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية الموزعة في قضاء شط العرب التابع الى المديرية العامة للتربية في محافظة البصرة، والبالغ عددهم (٢٨٦٣٩) طالبا من الجنسين (قسم تربية شط العرب، ٢٠٢٢).

ثانيا: عينة البحث:

- العينة الاستطلاعية: اختار الباحث بطريقة عشوائية عشر (١٠) طلاب من الجنسين.

- عينة الثبات: اختار الباحث عشرين (٢٠) طالبا من الجنسين.
- العينة الإحصائية: وتكونت من مائة وعشرين (١٢٠) طالباً وطالبة من مجتمع البحث، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعينة الثبات.

ثالثاً: اداة البحث:

استعان الباحث بالدراسات السابقة والادبيات التي اطلع عليها؛ ولتحقيق هدف البحث قام ببناء الاداة لقياس (التعليم التعاوني)، وكما موضح في ملحق رقم (١)، الذي يبين أداة القياس بصورتها الأولية، حيث تم عرضها على مجموعة من الخبراء، وتم تعديلها كما موضح في ملحق رقم (٢)، بعد الأخذ بملاحظات الخبراء.

العينة الاستطلاعية:

بعد ان وضع الباحث تعليمات المقياس تم أجراء دراسة استطلاعية؛ لمعرفة مدى وضوح التعليمات والفقرات من حيث الصياغة ومضمون المقياس ومستوى الصعوبات، والتي قد تواجه المستجيبين لتجاوزها في التطبيق النهائي للمقياس؛ لذلك قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة بلغ عددها (١٠) طلاب، وقد تبين أن التعليمات والبدائل والفقرات واضحة ومفهومة، وليس هناك حاجة لتدخل الباحث.

طريقة تصحيح المقياس:

تم تحديد أربعة بدائل للاستجابة المتدرجة في المقياس وهي (اوافق بشدة، اوافق، لا اوافق، لا اوافق بشدة)، بأوزان (٤، ٣، ٢، ١).

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

صدق المقياس:

- **الصدق الظاهري:**

يتمثل هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحث فقرات مقياسه وبدائله وتعليماته على مجموعه من المحكمين، الذين يتمتعون بالخبرة التي تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية والمتغير المراد قياسه، وبعد الأخذ بملاحظاتهم تحقق هذا النوع من الصدق.

- **الثبات**

لإيجاد الثبات عمدنا الى تقسيم فقرات الاختبار على قسمين متساويين بحسب الفقرات الفردية والزوجية، ونجد معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية للاختبار ثم نصححها بمعادلة سبيرمان– براون لنصل إلى معامل الثبات أو الاتساق الداخلي، ونستعمل معادلة سبيرمان– براون لان تقسيم المقياس إلى نصفين يعطينا ثباتاً لنصف فقرات المقياس ولذلك لا بد من تصحيح معامل الثبات النصفي بمعادلة تأخذ بالاعتبار الزيادة المتوقعة لمعامل الثبات بزيادة عدد فقراته، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠.٨٤)، وتصحيحه بمعادلة سبيرمان– براون (Spearman–Brown) بلغ (٠.٩٢) وهو ثبات يمكن الاعتماد عليه في تحقيق أهداف البحث الحالي.

- **التطبيق النهائي:**

طبق المقياس في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١– ٢٠٢٢ على افراد عينة البحث والغرض من التطبيق هو الاجابة على هدف البحث وبعدها تم تجميع الاستمارات من أجل أحصاها للتحليل الاحصائي وكانت اعلى درجة في المقياس (٨٠) درجة وأدنى درجة (٢٠) وبمتوسط فرضي (٥٠).

- **الوسائل الاحصائية:**

استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الانسانية (SPSS)، مطبقا التليل الآتي:

- النسبة المئوية.
- الوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون وتصحيحه بمعامل ارتباط سبيرمان براون.
- القيمة التائية لعينة واحدة مستقلة.

ثم عرض نتيجة البحث وذلك من خلال الاجابة على هدف البحث:

الهدف: التعرف على أثر تطبيق التعلم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية من حيث التفاعل الإيجابي ورفع مستوى التحصيل.

أشارت نتائج الهدف في التعرف على أثر تطبيق التعلم التعاوني لدى عينة البحث البالغة (١٢٠) طالباً وطالبة، تبين أن متوسط درجات أفراد العينة في التعلم التعاوني يبلغ (٥٦,٢٥٠٠) درجة والمتوسط الفرضي (٥٠) درجة وبانحراف معياري قدره(١٢,٨٧٣٨٢) درجة ، وبطريقة الاختبار التائي لعينة واحدة ظهر أن هناك فرق دال إحصائيا ،إذ كانت القيمة التائية المحسوبة تساوي (٥,٣١٨) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٨) عند مستوى دلاله (٠,٠٥) ودرجة حرية (١١٩) وبمقارنه المتوسط الحسابي لأفراد العينة بالمتوسط الفرضي للمقياس تبين أن المتوسط الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي، وعليه توجد فروق ذات دلاله احصائية لصالح متوسط افراد العينة الإحصائية. والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين متوسط درجات افراد العينة مع المتوسط الفرضي للمقياس

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
١٢٠	٥٦,٢٥٠٠	١٢,٨٧٣٨٢	٥٠	١,٩٨	٥,٣١٨	١١٩	٠,٠٥	دال

الاستنتاج:

استنتج الباحث من خلال النتائج التي حصل عليها من بحثه ما يلي:

١- إن تطبيق التعلم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية يعزز التفاعل الإيجابي بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة ومدرسهم.

٢- إن تطبيق التعلم التعاوني في درس قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية يرسخ الخبرات لدى الطلبة، ويعزز مهاراتهم في التعلّم.

التوصيات:

توصي الدراسة كل من مدرسي اللغة العربية والمشرفين وأصحاب القرار بما يلي:

١- إقامة دورات مكثفة لمدرسي اللغة العربية حول خطوات ومراحل تطبيق التعلم التعاوني في الدرس.

٢- طباعة كراسات خاصة لمدرسي اللغة العربية كدليل لهم تصميم نماذج وتطبيقات التعلم التعاوني في تدريس اللغة العربية.

٣- حث إدارات المدارس على مراعاة شكل ومواضع جلوس الطلبة داخل غرفة الصف بما يتلاءم مع تطبيق التعلم التعاوني.

المقترحات:

تقترح الدراسة ما يلي:

١- تعميم نتائج البحث على ادارات المدارس في المديرية العامة للتربية في محافظة البصرة لا سيما قسم تربية شط العرب.

٢- اجراء دراسة مماثلة على عينة اخرى وفق المنهج التجريبي للاستفادة من نتائج هذه الدراسة، وتعميم مخرجاتها.

٣- تشكيل قاعات دراسية خاصة داخل المدارس تتلاءم مع تطبيق التعلم التعاوني، من حيث توزيع مواضع الجلوس والطلبة وتوفر الوسائل التعليمية.

قائمة المصادر

أولا: المصادر العربية:

١- القرآن الكريم.

٢- إبراهيم مصطفى، وآخرون، ١٩٨٩، المعجم الوسيط، ط٢، دار الدعوة، إسطنبول، تركيا.

٣- الحيلة، محمد محمود، ١٩٩٩، التصميم التعليمي نظرية وتطبيق، ط١، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

٤– الزغلول، عماد عبد الرحيم، ٢٠١٠، نظريات التعلّم، ط٢، دار الشروق، عمّان، الأردن.

٥– الزغلول، عماد عبد الرحيم، والمحاميد، شاكر عقلة، ٢٠١٠، سيكولوجية التدريس الصفي، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٦– السامرائي، قصي محمد، ٢٠١٤، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس، ط١، دار دجلة، عمّان، الأردن.

٧– حمدان، محمد زياد، ١٩٩٧، نظريات التعلم تطبيقات علم نفس التعلّم في التربية، ط١، دار التربية الحديثة، سوريا.

٨– زاير، سعد علي، وعايز، ايمان إسماعيل، ٢٠١٤، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، ط١، دار صفاء، عمّان، الأردن.

٩– زاير، سعد علي، وآخرون، ٢٠١٤، طرائق التدريس العامة، ط١، دار صفاء، عمّان، الأردن.

١٠– عطية، محسن علي، ٢٠٠٨، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، ط١، دار صفاء، عمان، الأردن.

١١– علي، شريفي، ٢٠١٢، إدارة القسم المدرسي بأسلوب التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي والاندماج الصفي، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، الجزائر.

ثانيا: المصادر الأجنبية:

١– Gull F. and Shehzad S., 2015, Effects of Cooperative Learning on Students' Academic Achievement, Journal of Education and Learning, Vol. 9(3) pp. 246-255. Pakistan.

الملاحق:

ملحق رقم (١) أداة القياس بصورتها الأولية

التعلم التعاوني هو: موقف تعليمي تعلمي يعمل فيه الطلبة على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل فرد على أنه مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة.

عزيزي الطالب: ضع علامة (√) في المكان الذي تراه مناسبا.

ت	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
١	يساعد الطلبة على التعلم الذاتي				
٢	يساعد الطلبة على دراسة وتحليل المادة بأنفسهم				
٣	يساعد الطلبة على مراجعة المادة بشكل مستمر				
٤	يساعد الطلبة على تقبل وجهات نظر بعضهم البعض				
٥	يساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم وعرضها بشكل منطقي				
٦	يشجع النقاش والحوار بين الطلبة لإيجاد الحلول				
٧	يحفز الطلبة على التفاعل والمشاركة داخل الصف				
٨	يرشد الطلبة لتقبل النقد البناء				
٩	يعزز علاقات الطلبة مع بعضهم البعض				
١٠	يشجع الطلبة على استعمال قواعد لغوية صحيحة				
١١	يشجع الطلبة على التعلم في مجموعات				
١٢	يشجع الطلبة على التشاور مع بعضهم لاختيار الاجابة				
١٣	يشجع الطلبة على انجاز النشاطات الصفية و اللاصفية				
١٤	تجعل درس قواعد اللغة العربية أكثر مرحا				
١٥	يساعد الطلبة على فهم درس القواعد بشكل أفضل				
١٦	يساعد الطلبة على حل مزيد من التدريبات والتمرينات				
١٧	يساعد الطلبة على فهم القواعد وحفظها لفترة أطول				
١٨	يساعد الطلبة على تنظيم تعلمهم للقواعد بشكل أفضل				
١٩	يحفز الطلبة على التعاون بشكل أفضل مع مدرس اللغة العربية				
٢٠	يحبب الطلبة بدرس اللغة العربية				
٢١	ترسخ فكرة الدرس في أذهان الطلبة لفترة طويلة				
٢٢	تساعد الطلبة المتأخرين دراسيا على المشاركة				

ملحق رقم (٢) أسماء الخبراء

ت	الدرجة العمية	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
١	أ.م.د	طالب سرحان شفيق	ارشاد تربوي	الكلية التربوية المفتوحة، مركز البصرة
٢	م.د	عبد الكريم خلف ساجت	ارشاد تربوي	الكلية التربوية المفتوحة، مركز البصرة
٣	م.د	وحيد عقال ضمد	ارشاد تربوي	الكلية التربوية المفتوحة، مركز البصرة
٤	م.د	نجوم عاشور جاسم	ارشاد تربوي	الكلية التربوية المفتوحة، مركز البصرة

ملحق رقم (٣) أداة القياس بصورتها النهائية

أولا: بيانات الطالب:

عزيزي الطالب: ضع علامة (√) أمام الخيار الصحيح.

المرحلة الدراسية:

الثالث المتوسط ( )، الرابع الاعدادي ( )، الخامس الاعدادي ( ).

الجنس:

ذكر ( )، انثى ( )

التعلم التعاوني هو: موقف تعليمي تعلمي يعمل فيه الطلبة على شكل مجموعات صغيرة في تفاعل إيجابي متبادل يشعر فيه كل فرد على أنه مسئول عن تعلمه وتعلم الآخرين بغية تحقيق أهداف مشتركة.

عزيزي الطالب: ضع علامة (√) في المكان الذي تراه مناسبا.

ت	العبارة	لا أوافق بشدة	لا أوافق	موافق	موافق بشدة
١	يساعد الطلبة على التعلم الذاتي والتفاعل الايجابي				
٢	يساعد الطلبة على دراسة وتحليل المادة بأنفسهم				
٣	يساعد الطلبة على مراجعة المادة بشكل مستمر				
٤	يساعد الطلبة على تقبل وجهات نظر بعضهم البعض				
٥	يساعد الطلبة على تنظيم أفكارهم بشكل منطقي				
٦	يشجع النقاش والحوار بين الطلبة لإيجاد الحلول				
٧	يحفز الطلبة على التفاعل والمشاركة داخل الصف				
٨	يرشد الطلبة لتقبل النقد البناء				
٩	يعزز علاقات الطلبة مع بعضهم البعض				
١٠	يشجع الطلبة على استعمال قواعد لغوية صحيحة				
١١	يشجع الطلبة على التعلم في مجموعات متفاعلة				
١٢	يشجع الطلبة على التشاور مع بعضهم لاختيار الاجابة				
١٣	يشجع الطلبة على انجاز النشاطات والواجبات				
١٤	تجعل درس قواعد اللغة العربية أكثر ايجابية				
١٥	يساعد الطلبة على فهم درس القواعد بشكل أفضل				
١٦	يساعد الطلبة على حل التدريبات والتمرينات				

١٧	يساعد الطلبة على فهم القواعد وحفظها لفترة أطول				
١٨	يساعد الطلبة على عرض أفكارهم بشكل أفضل				
١٩	يحفز الطلبة على التعاون بطريقة تفاعلية مع المدرس				
٢٠	يحبب الطلبة بدرس اللغة العربية				
٢١	ترسخ فكرة الدرس في أذهان الطلبة لفترة طويلة				
٢٢	تساعد الطلبة المتأخرين دراسيا على المشاركة				

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

الكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية

الغرض من البحث : (الترقية)

أ.م. د. نضال عيسى المظفر

جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم الإنسانية/ قسم العلوم التربوية والنفسية

الايميل : Nidhal.Abd@uobasrah.edu.iq

الملخص :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في مدارس مركز محافظة البصرة من وجهة نظرهم ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) مدرسا ومدرسة ، واعتمد البحث المنهج الوصفي ، أما الأداة فهي استبانه مكونة من (٦٠) كفاية ، موزعة على خمسة مجالات: (الشخصية – العلمية والنمو المهني – التخطيط والإعداد للدرس – تنفيذ الدرس – تقويم الدرس) بعد أن تحققت الباحثة من صدقها وثباتها . أما أهم النتائج هي : حققت بعض الكفايات التدريسية لدى عينة البحث درجة عالية في مستوى التحقق ، باستخدام الوسط المرجح ، والوزن المئوي وحسب المجالات الموضوعة .

الكلمات المفتاحية : (الكفايات التدريسية ، المدرسين ، المدرسات ، المرحلة الثانوية) .

Teaching competencies for secondary school teachers

Mother. Dr.. Nidal Issa Al-Mudhaffar

University of Basra / College of Education for Human Sciences / Department of

Educational and Psychological Sciences

Teaching competencies for secondary school teachers

Abstract: The current research aims to identify the teaching competencies of male and female secondary school teachers in the schools of the center of Basra Governorate from their point of view. It is divided into five areas: (personal – scientific and professional growth – planning and preparation for the lesson – implementation of the lesson –

lesson evaluation) after the researcher verified its validity and stability. The most important results are: Some of the teaching competencies of the research sample achieved a high degree in the level of verification, using the weighted mean, and the percentage weight, according to the fields set.

Keywords: (teaching competencies, teachers, female teachers, secondary school).

الفصل الأول

مشكلة البحث:

تعد مهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الإنسان، لما يتركه المدرس من آثار واضحة على المجتمع كله، وليس على أفراد منه فحسب. وان التكيف مع المستجدات يتطلب التنمية الشاملة التي تراعي جميع جوانب النمو بصورة متكاملة ومتوازنة. وبما أن العالم أصبح أكثر تعقيدا نتيجة التحديات التي تفرضها التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة، فان النجاح في مواجهة هذه التحديات لا يعتمد على الكم المعرفي، وإنما على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها وتوليدها وحل المشكلات بكفاءة وبسرعة، لذلك يجب أن تتوافر لدى المدرس خلفية واسعة

وعميقة في مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا باس بها من المعارف في المجالات الحياتية

الأخرى، حتى يستطيع الطلاب من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية

(زكية ، ٢٠٠٧ : ١١) .

أن عملية التدريس المناسبة من المهمات الصعبة التي تقع على عاتق المدرس، وإذ تتضمن هذه العملية مراعاة البعد الاجتماعي ومستوى العمر والفروق الفردية بين الطلبة وطبيعة المادة المراد تعليمها، ومما لا شك فيه ان امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية للمهارات التدريسية سينمي لدى الطلبة قدراتهم ويثري خبراتهم ويساعدهم في تحقيق الأهداف التربوية، لذلك فان الكشف عن مدى توافرها لديهم أمر بالغ الأهمية، لأنه سيساعد على تحديد نقاط الضعف والقوة لديهم. وترى الباحثة أن التدريس على مستوى

المرحلة الثانوية يتطلب أحداث تفاعل بناء بين الطالب والمدرس بهدف الارتقاء بمهارات شخصية المتعلم وإكسابه المعلومات والمعارف .

ولأجل إعداد المدرس المؤهل للتعامل مع الكفايات التدريسية جاء المدخل التعليمي القائم على الكفايات الذي يعتبر احد الاتجاهات في إعداد المدرس وأكثرها شيوعا وانتشارا، وهو مدخل يهدف إلى إعداد المدرس وتأهيله على أسس تربوية ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أداء المدرس مهنيا وتوظيف كفاءته وتوجيه مهارته لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم.(الطاهر ، ٢٠١٢ : ٢١) .

ويذكر (عبد الباقي وآخرون ، ٢٠١١) أن العملية التعليمية ليست بذات قيمة إذا خلا ميدانها من المعلم الكفء القادر على تحمل مسؤولياته ومعالجة تبعاتها ، فشخصية المعلم وقدراته ودافعيته وتمكنه من مادة تخصصه وامتلاكه المهارات الخاصة بطرق التدريس ، لذلك فقد اهتمت الدول والمجتمعات المختلفة بمعلميها من خلال التأكيد على إعداد برامج تدريبية وثقافية لرفع كفاءتهم التدريسية . ومن هنا جاءت مشكلة البحث الحالي للتعرف على الكفايات التدريسية عند مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في ضوء الكفايات المعدة لذلك والتي تتعلق (بالصفات الشخصية – العلمية والنمو المهني – التخطيط والإعداد للدرس – تنفيذ الدرس – تقويم الدرس) .

أسئلة البحث :

جاء هذا البحث ليجيب على الأسئلة الآتية:

- ما درجة امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية المتعلقة بالصفات الشخصية ؟
- ما درجة امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية للكفايات العلمية والنمو المهني ؟
- ما درجة امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لكفايات التخطيط والإعداد للدرس ؟
- ما درجة امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لكفايات تنفيذ الدرس ؟
- ما درجة امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لكفايات التقويم ؟

أهمية البحث :

يشهد العالم تطورا معرفيا وتكنولوجيا متسارعا فرضت على أبناء المجتمع الإحاطة بالعديد من المهارات التي تتوافق مع متطلبات هذا العصر ، ويتطلب هذا التطور من القائمين بعملية التدريس إعدادا جيدا لان العملية التربوية تشكل عنصرا أساسيا في إحداث هذا التطور ، ونظرا لما يمثله المعلم من أهمية باعتباره ركنا أساسيا من أركان النظام التربوي بشكل عام ، ومسهلا لتعلم الطلبة بشكل خاص فلابد من أن تتوافر

فيه مجموعة من الكفايات وخاصة ما يتعلق منها بمعارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم وقيمهم ، ما يؤدي إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي لهم وبالتالي الإحاطة بالمهمات المناطة بهم (عسكر ، ٢٠٠٨ : ١٧٤) . وكان منحى الكفايات التدريسية الذي نقل عملية الإعداد من البرامج التقليدية القائمة على كم المعلومات إلى برامج قائمة على الأداء ، وقدمت هذه الأفكار الجوهرية لحركة إعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التي تعود جذورها للمدرسة السلوكية في علم النفس (الياس ، ٢٠٠٩ : ٣) وتعد كفايات التدريس ضرورية في المواقف

التعليمية ، وخاصة وأنها تهدف إلى تقويم التخطيط والمهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لجعل المدرسين والمدرسات قادرين على التدريس بفاعلية وجودة عالية في ضوء الإمكانيات والمناخ المتوفر في البيئة التعليمية . ونظرا لذلك ومع تزايد أهمية المدرسة فقد تطور دور المدرس، فأصبح لزاما على المؤسسات التربوية، ان تعمل على إعداد المعلمين المؤهلين والمدربين باعتباره عاملا مهما في نجاح العملية التربوية، وتمكينه من الكفايات التدريسية والمهنية يعني تمكنه من تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التدريس (الخوالدة ، ٢٠٠٩ : ١٩٠) .

ومن هنا فان مدخل الكفايات يمكن أن يكون مناسبا للنهوض بهذه البرامج التدريسية العالية كاتجاه جديد لتربية المدرسين والمدرسات إلا أن الأخذ بهذا الاتجاه أو غيره من الاتجاهات التي تستهدف رفع كفاءة التدريس لابد ان تسبقه دراسات وبحوث تستكشف وتحدد المستويات الأولية وتضع تصورات لنوعية كفاءة الأداء المطلوبة ومستوياتها (أللقاني ١٩٨٦ : ٧) .

كما أن هذه الأهمية المتزايدة لدور المدرس تحتم على المؤسسات إعداد وتدريب المعلم وجوب الاهتمام بالمعلم ليس فقط من الناحية العلمية في مجال تخصصه وأسلوب التدريس وطريقة إعداده للمادة التعليمية ، وتمكينه من التعامل مع متطلبات العصر . فهناك كفايات فنية وتربوية ومعارف سابقة لابد أن يمتلكها المعلم لكي يتفاعل مع المواقف التعليمية وأدواتها ، وان يتواصل مع الطلبة باستخدام التفاعل المتزامن أو غير المتزامن ويتفاعل مع المحتوى المقدم عبر هذه المواقع (عزمي ، ٢٠٠٦ : ٤٤) .

وقد اجمع اغلب المربين على أن معظم المشكلات التربوية ناشئة في أساسها عن افتقار المدرس إلى معلمين قادرين ، فالمعلم القدير والمدرب يستطيع أن يتلافى المشكلات التي تواجهه في أثناء ممارسته لمهنته ، أضف الى ذلك فان جميع الأدوات والوسائل التعليمية لا تجدي نفعا كبيرا بدون المعلم الفعال الذي يمتلك كفايات التدريس ومهاراته ، فالمعلم يستطيع بخبرته أن يعوض كل ما ينقصه في الموقف التعليمي من تجهيزات وأدوات ووسائل تعليمية ، إضافة إلى أن هناك عناصر كثيرة يقوم عليها نجاح

المعلم في عمله ، غير ان إعداده التربوي في هذا النجاح ، ولذا كان ضروريا أن تحظى تربية المعلم وحسن أعداده بأوفر العناية في أنظمتنا التعليمية

(جابر

، ٢٠٠٣ : ٢٥) .

ويؤكد (راشد ،٢٠٠١ : ٨١) على أهمية أن يحول المنهج المدرسي على يد المعلم الكفء إلى أداة تربوية فعالة فهو باحث ومصمم للخبرات التعليمية والتكنولوجية ومرشد وميسر للعمليات ومقوم ومدير وقائد للعملية التعليمية ، كل هذه الأدوار في سبيل إتاحة خدمات تعليمية ثرية لهؤلاء المتعلمين في أي مستوى دراسي ، وهكذا تبدو الحاجة إلى رفع أداء وكفاءة المعلم أكثر من ضروري حتى يستطيع التكيف مع آليات العصر ، ولا يتأتى ذلك إلا باستخدام استراتيجيات ومداخل حديثة ومبتكرة في إعداده .

وتأسيسا على ما سبق يتضح أن الحقل الذي يعمل به المدرس والمسؤوليات الإدارية والقيادية التي تناط له بحكم هذه المهنة في نجاح الصف ونقاء مناخه ، تجعل مدى تقدمه أو تراجعه متعلق بمدى تمتعه بالكفايات والقدرات التي يمتلكها والتي من خلالها يتفاعل مع الآخرين لتبادل الخبرات وتحويلها إلى خبرات وكفايات (مهنية، وشخصية) ، وتصبح فيما بعد مهارات يتعامل بها مع مكونات العملية التعليمية (ألبدري ، ٢٠٠٥ : ١١٣).

وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص أهمية البحث بالاتي :

١. يسعى هذا البحث لتقديم معلومات وافية للقائمين على العملية التربوية حول درجة امتلاك مدرسي ومدرسات

المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية.

٢. قد تفيد نتائج هذا البحث في إعادة النظر بالبرامج التي تقدمها كليات التربية والدورات التي تعقدها مديريات

التربية.

٣. أثراء الأدب التربوي بمزيد من الدراسات في مجال الكفايات التدريسية لدى المدرسين والمدرسات بالمرحلة الثانوية .

٤. مساعدة القائمين على العملية التربوية في تطوير الكفايات التدريسية مستعينين بالنتائج التي توصلت إليها

الدراسة الحالية .

٥. تفيد نتائج هذا البحث المشرفين التربويين في تقويم أداء المدرسين بعد اطلاعهم على مدى ممارستهم للكفايات

التدريسية .

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى :

١. التعرف على الكفايات الشخصية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية .

٢. التعرف على الكفايات العلمية والنمو المهني لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية.

٣. التعرف على الكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمجال التخطيط التخطيط والإعداد للدرس.

٤. التعرف على الكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمجال تنفيذ الدرس.

٥ . التعرف على الكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية فيما يتعلق بمجال تقويم التدريس.

حدود البحث :

– الحد الموضوعي : الكفايات التدريسية لدي مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية.

– الحد البشري: مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في مركز محافظة البصرة.

– الحد المكاني : محافظة البصرة – الحد ألزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨ / ٢٠١٩.

تحديد المصطلحات :

الكفاية التدريسية : تعرف الكفاية على أنها : "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي والذي يستند إلى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة". (ألشمري، ٢٠٠٣: ١٦٦).

وعرفها الفتلاوي (٢٠٠٣) بأنها: قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية ومهارية ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي ،٢٠٠٣: ٢٩)

وتعرف الكفايات التدريسية إجرائيا بأنها: مجموعة من الممارسات التدريسية التي تشير إلى امتلاك مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لمجموعة من الكفايات المتعلقة بالصفات الشخصية والنمو المهني والتخطيط والإعداد للدرس وتنفيذ الدرس وتقويم الدرس والتي سيحصل عليها المستجيب جراء استجابته على فقرات الأداة التي أعدتها الباحثة في الدراسة الحالية ولجميع مجالاتها .

المرحلة الثانوية : هي المرحلة التي تلي الابتدائية في سلم النظام التعليمي في العراق والتي يكون التعليم فيها على مرحلتين (المتوسطة – الإعدادية) (مزعل ، ١٩٩٠ :٤٥) .

الفصل الثاني

خلفية نظرية :

نشأة حركة الكفايات : لقد اقترن مفهوم الكفايات في العملية التربوية بشكل أساسي بالمعلمين؛ وذلك لأن هناك إجماعاً على أن المعلم يشكل العامل الأهم في عملية التعلم، فالمعلم الذي يمتلك كفايات عالية في أساسيات العملية التربوية يكون أكثر تأثيرا ويمكن أن يحدث أثرا إيجابية في تلاميذه، ولقد أثبتت البحوث التربوية أن التدريس الفعال يعتمد بالدرجة الأولى على شخصية المعلم وذكائه ومهاراته وكفاياته التدريسية التي يتمتع بها ، ولذلك ارتبط موضوع تحديد كفايات المعلمين في المدرسة بحركة كبرى في مجال المعلمين في العالم سميت بحركة التربية القائمة على الكفايات (CBTE) وهي مختصر (Competency Based Teacher Education) (مرعي، ١٩٨٣: ٢١)

أن المحاولات الأولى لتطبيق هذا الاتجاه بدأت في الولايات المتحدة منذ ١٩٦٨ عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يسمى " برنامج تدريب المعلمين في المرحلة الابتدائية"، يقوم على تحديد المهام التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية في العشر سنوات اللاحقة، وقد تم وضع مخطط عام لبرنامج تربية المعلمين يشمل على المقومات التالية: التخطيط للتعليم واختيار المحتوى وتنظيمه، استخدام الأساليب التي تحقق الأهداف والتقويم ودور المعلم في تحمل المسؤولية وقيام المعلم بدور القائد المهني. (الأزرق ، ٢٠٠٠: ٢١٨).

وقد شهد عقد السبعينات انطلاق الكثير من الدراسات التي حاولت تصميم برامج تربوية معاصرة لإعداد المعلمين وتدريبهم، ومع تعدد هذه البرامج إلا أن معظمها أعتمد الكفايات أساسا ومعيارا لها. وقد

استخدمت بعض هذه البرامج أسلوب تحليل النظم، وقد لاقت حركة الكفايات نجاحا كبيرا لما قدمته من برامج عملية في إعداد المدرسين

معتمدة تفريد التعليم، حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم. وخلال مدة وجيزة نشأة الحركة واستطاعت وبفضل برامجها العملية في إعداد المعلمين، وأن تستحوذ على اهتمام كثير من المربين التي عدوها علاج لكثير من مشكلات التعليم (حسون، ٩٢٣:٢٠١٠).

أما في الوطن العربي فقد عقدت مؤتمرات وندوات حول هذه الحركة وذلك من أجل إعداد المعلم العربي ومحاولة تطوير كفاياته المهنية والاستفادة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المربين. فقد عقدت حلقات دراسية في كل من البحرين (١٩٧٥) وفي الرياض (١٩٧٨) وحلقات دراسية أخرى في مسقط (١٩٧٩) وتضمنت كل توصياتها حول ضرورة العناية بتدريب المعلمين ومحاولة تحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات. (الأزرق ،٢٠٠٠: ٢١٩).

العوامل التي أدت إلى ظهور حركة الكفايات : تعد حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات التدريسية أحد الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية وأنموذجا من النماذج التي أدى تطبيقها إلى تحسين نوعية المعلمين، ولعل أبرز العوامل التي ساعدت على ظهور مبدأ حركة الكفايات ما ذكره (الربيعي والمحنا، ٢٠١٧: ١٣٧) فيما يلي :

١. اعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة : وجاء هذا المبدأ كرد فعل على البرامج التي تركز على المعرفة وإتقان عدد من المفردات الدراسية معيار للنجاح في ممارسة عملية التعليم والاعتماد على البرامج التقليدية لذلك تطورت برامج إعداد المعلمين على نحو ملحوظ باعتمادها مبدأ الكفاية والأداء بدلا من الاعتماد على المعرفة كإطار مرجعي.

٢. ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التربوية : وتعني تحديد المرامي والغايات وتقييم مدى ما تحقق منها، وتحمل مسؤولية النتائج وتحول أثر المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم.

٣. تحديد الأهداف على نحو سلوكي : وتعد هذه الفقرة حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات.

٤. التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعلم والتعليم بطرائق جديدة، الذي فرض على المعلمين توظيف المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم

وترى الفتلاوي (٢٠٠٣) أن العوامل التي ساعدت على نشأة هذه الحركة وانتشارها عوامل متعددة منها :

- أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم..
- جاءت هذه الحركة أيضا كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتتجاوز ثغراتها وعيوبها والتي تؤكد على الجانب النظري والتي تستند على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين.
- التطور الواسع في مهنة التدريس وما صاحبه من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعيات سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة، والإيمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها فهو معلم ومتعلم في نفس الوقت وهو مبتكر ومجدد .
- جاء هذا الاتجاه كاستجابة لانسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام إلى أن تطور التكنولوجيا وتوفرها سهل تنفيذ منهج الحركة في عملية التعلم والتعليم.
- إن هذه التغيرات والتطورات العلمية والاجتماعية والمهنية أدت إلى تصميم وبناء مثل تلك البرامج التي تقوم على تربية المعلمين وإعدادهم وفق مبدأ الكفاية. (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٣٣-٣٤).

أهمية الإعداد القائم على الكفايات التدريسية :

يعد الإعداد المهني للمدرس من الأركان الأساسية في منظومة الإعداد الكلي للمدرس، حيث تستهدف الثقافة المهنية إكساب معلم المستقبل أصول التدريس وتمكينه من فهم حقيقة العملية التربوية، وذلك من خلال تزويده بالمهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس وتعريفه بالأهداف التربوية العامة والأهداف التربوية الخاصة بالمرحلة التعليمية التي يعمل بها، وتزويده بالوسائل الصحيحة للتقويم التربوي وبأسس ومبادئ التعلم وبخصائص نمو المتعلمين، بالإضافة إلى تكون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم (الربيعي والمحنا ، ٢٠١٧: ١٣٩).

كما أن توفير المدرس الجيد يعد التزاما نحو الناشئين، ونحو مستوى مهنة التعليم، يضاف الى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس مرتبطة باستخدام التقنيات التربوية يدفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بين الحين والآخر لتمكين المعلمين قبل انخراطهم في المهنة– على إتقان تلك المهارات التي أصبح أمر استخدامها ضروريا لأنها تساعدهم في تقديم إيضاحات مهمة للمتعلمين وعلى إثارتهم للتعلم.كما أن الدور المتغير للمعلم الذي عبر الحدود التقليدية يتطلب أن تكون برامج أعداده قبل الخدمة وإثناءها برامج تقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكل

ما يكسب المعلم كفايات عامة، وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور، ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم، ومحتواه وأساليبه ومصادره (فتيحة، ٢٠١١: ٢٩١).

ويذكر ليفين المشار إليه في دحلان (٢٠١٢: ٤٩٤) بأنه ينبغي على معلمي اليوم أن يعرفوا، ويكونوا قادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم، وينبغي إعدادهم لتعليم طلبتهم لتحقيق أعلى مخرجات تعلم عرفها التاريخ، وهذه وظيفة مختلفة كليا عما كانت تفعله الأجيال السابقة من المعلمين، كما ينبغي تطوير مهارات المعلم ومعارفه نوعيا إذا أردنا تطوير تحصيل الطلبة إلى المستوى المطلوب الاقتصاد المعلوماتية.

الأسس التي تقوم عليها الكفايات التدريسية :

أن الدعوة لتبني مدخل الكفايات التدريسية في إعداد المدرسين وتأهيلهم وتدريبهم قائم على عدة أسس أهمها ما ذكره الخطيب (١٩٨٤: ٨) فيما يلي :

١. التطورات التكنولوجية الهائلة التي يسرت مصادر جديدة للتعليم.

٢. ظهور متطلبات وحاجات العمل الجديد التي تدعو إلى إعداد طاقات بشرية تلاءم قدراتها هذه المتطلبات والحاجات.

٣. ظهور مفاهيم جديدة في ميدان التربية والتعليم مثل: التخطيط والتصميم ورفع مستوى الكفاية والفاعلية، والتدريب المتدرج،والبرامج المعدلة والتطوير.

٤. تزايد ضغوط الشباب وما ارتبط بها من تساؤلات عن معنى الحياة وجوانبها ومدى وظيفة وأهمية من يتلقونه من خلال الأطر التقليدية.

٥. نضوج مهنة التعليم نفسها وما صاحبها من دراية واضحة بخصائص القائمين بالتعليم ونوعيات الكفايات والمواقف التعليمية المختلفة.

٦. تطور أساليب التقويم والتقدير في الفترة الأخيرة نتيجة البحوث والدراسات.

٧. ظهور مفهوم تحليل النظم وانعكاساته على العملية التعليمية من ناحية اللجوء إلى تحليل النظام التعليمي لمعرفة أدق التفاصيل.

أساليب تحديد الكفايات التدريسية :

هناك عدة أساليب لتحديد الكفايات المتوفرة لدى المدرسين أو الكفايات الواجب توافرها عند المدرسين ومنها ما ذكره طعيمة (١٩٩٩) فيما يلي :

١. استطلاع رأي الأطراف المعنية من مدرسين أو موجهين أو أساتذة، وسؤالهم عن المهارات التي يجب أن تتوفر عند المدرس.

٢. تحليل عملية التدريس، وذلك من خلال تحليل الباحث للواقع التعليمي وتوفير الظروف الملائمة لتيسير سير العملية التعليمية .

٣. ملاحظة أداء مدرس ذو خبرة، على أن تكون تلك الملاحظة في ميدان عمله (غرفة الصف)، واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين من خبرته بالميدان.

٤. الاقتباس من المقاييس المعدة لذلك الغرض والتي حددت الكفايات التدريسية اللازمة المدرس المرحلة الثانوية. (طعيمة ،١٩٩٩: ٢٦)

أنواع الكفايات التدريسية :

قسمت الكفايات التدريسية على أنواع متعددة، فمنهم من قسمها إلى (كفايات معرفية، وكفايات أدائية، وكفايات إنجازية)، وامتلاك المدرس للكفايات المعرفية يعني أنه يمتلك المعرفة اللازمة للعمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه يمتلك القدرة على الأداء. أما أمتلاك المعلم للكفايات الأدائية فيعني أنه قادر على أظهار قدراته على ممارسة مهارات التعليم المتعددة من دون أن يعني ذلك مؤشر على أن المعلم قادر على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء طلبته، وهذا هو الهدف الأساس للتعليم لذلك يقال إن المعلم صاحب الكفاية هو الذي يمتلك القدرة على إحداث التغيرات المرجوة في سلوك المتعلمين، لا مجرد امتلاك المعرفة (الحيلة ، ٢٠٠١: ٤٣٢)

أما جامعة هاوستن فقد صنفت الكفايات التدريسية إلى نوعين :

١. **الكفايات العامة :** ويقصد بها الكفايات التي تعكس سلوكيات التدريسي والتي تعد أساس كل مدرس لكي يكون فعالا، بغض النظر عن المرحلة التي يدرسها ، أو المادة العلمية، وتشتق تلك الكفايات من فرضيات تخص التعليم والتعلم والنمو الإنساني.

٢. **الكفايات الخاصة :** ويقصد بها الكفايات التي تصف السلوكيات وتعد أساسية لإحداث تعلم فعال للمرحلة التي يقوم بتدريسها أو المادة العلمية المكلف بتدريسها، وتبنى عادة بالاعتماد على الكفايات العامة، وتشتق بدرجة أكبر من فرضيات أو معرفة خاصة بأحد فروع المعرفة، وتشمل هذه الكفايات

معرفة حاجات المتعلمين المعرفية والاجتماعية والوجدانية والجسمية، ويصف الأهداف التدريسية بما يتناسب مع تلك الأهداف، ويصمم تدريسه بما يتناسب مع الأهداف المحددة، وينفذ الدرس كما مخطط له، إضافة إلى تنفيذه العمليات التقويم التي تعكس تحصيل المتعلمين وفاعلية التدريس بصور مستمرة أثناء التدريس وبعد الانتهاء منه، كما ينجح في استخدام مصادر متنوعة في التدريس بحيث تتناسب مع الأهداف المحددة، ويكامل بين التدريس وبيئة المتعلم الثقافية، ويعتمد نماذج تدريسية مناسبة للأغراض السلوكية، ويعدل تدريسه بناء على التغذية الراجعة المقدمة.(Pilot (60:2001,

ولقد أشار جونسون إلى مجموعتين من الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم لكي يكون فعالا في مهنة التدريس وهما:

١. كفايات تتصل بمهام التدريس ويسميها بالكفايات التقنية كاستخدام طرق وأساليب تدريس فعالة ووسائل تعليمية مناسبة، وكل ما يتصل بالمهام التعليمية داخل المدرسة.

٢. كفايات تتصل بإقامة علاقات التعاون والتفاعل الاجتماعي بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين المعلم والمسئولين وإدارة المدرسة والزملاء من جهة أخرى(الأزرق،٢٠٠٠، : ٤).

ومن جهتها تحدد(الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٣٢) الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال من خلال ثلاث أبعاد وهي:

– **البعد الأخلاقي**:يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية، يظهر اهتماما وثقة بطلبته ويعاملهم معاملة إنسانية قائمة على الاهتمام ويشجع الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين يتعامل مع المتعلمين برحابة صدر حيث يبدو الفصل وكأنه عائلة كبيرة فلا يخاف المتعلم من المدرسة أو من المعلم.

– **البعد الأكاديمي**:ويضم الكفايات الأكاديمية المعرفية اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية.

– **البعد التربوي**:يضم البعد التربوي كفايات تنظيم بيئة الفصل، جذب الانتباه للدرس تحسين الاتصال، التعزيز تنمية الانضباط الذاتي وغيرها.

دور الكفايات التدريسية في أداء المدرس :

على الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيرا وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعا، فالمعلم كما يري شولان ينبغي أن يظل هو الأساس، وستبقى النقاشات الدائرة حول السياسات التعليمية شكلية ومفرغة من أية قيمة عملية إذا كان المعلمون– وهم أداة التدريس الرئيسية – غير قادرين على أداء مهامهم بكل كفاءة واقتدار (رمضان وحمزة، ٢٠١١: ٢٧٣).

وتعد برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال، وقد ارتبط ظهورها بالعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة، كالاهتمام بالأهداف السلوكية، واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عمليتي التعليم والتعلم وتطور التكنولوجيا التربوية وانعكاساتها على التعلم، وظهور التعلم ألإتقاني وغيرها. وتعمل برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام، والمسؤوليات، والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى (الخطيب وآخرون، ١٩٩٩: ١٩).

هذا ولقد زاد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة،كما أن (اليونسكو) وضعت العديد من برامج التدريب في الدول النامية على أساس المبادئ التي قامت عليها تربية المعلمين القائمة على الكفايات (نشوان والشعوان، ١٩٩٠: ١٠٤).

وعليه فالكفايات التدريسية هي مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات والتي يفترض أن المعلم يمتلكها بما يمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء مما ينعكس على العملية التعلمية ككل، وخصوص من ناحية نجاح المعلم، وقدرته على نقل المعلومة، بل المعلومات والى تلاميذه وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق

التخطيط والإعداد للدروس وغيره من الأنشطة اليومية و التطبيقية، مما يتضح في سلوك والإعداد الفعلي للمعلم داخل الفصل وخارجه (كرم ، ٢٠٠٢: ١٣٠)

لذلك أصبح موضوع كفايات المعلم من الموضوعات المهمة في العملية التربوية المعاصرة، لما له من أهمية بالغة في كونه مرشدا ودليلا للمعلم، وبصفة خاصة في أدائه لعمله ونموه المهني، بالإضافة إلى أنه يعينه على تحقيق أهدافه التي تؤدي إلى توجيه العملية التربوية إلى تحقيق غاياتها المنشودة. ولهذا بدأ

الاهتمام بالكفايات التدريسية سواء أكانت من قبل الكليات المسئولة عن الإعداد، أم من مراكز التدريب التي تتولى مسئولية التدريب بهدف الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلم، وهذا يدل على أهمية الكفايات التدريسية لإعداد المعلم بشكل عام (عيد، ٢٠٠٣: ٩١).

الدراسات السابقة :

١. أجرى الجنابي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة المدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بحافز التحصيل لدى طلبتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) مدرسة ومدرسة، وبلغ أفراد عينة الطلبة من (١١٧٠) طالبة وطالبة، وأعد الباحث في هذه الدراسة استمارة ملاحظة لتكون أداة لجمع البيانات حيث تكونت من (٩٠) كفاية موزعة على (١٧) مجال، كما استخدم الباحث مقياس سميث لقياس حافز التحصيل، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء المدرسين بشكل عام كان في المستوى المتوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بشكل عام بين الكفايات التدريسية وحافز التحصيل. (الجنابي ،٢٠٠٢: ١).

٢. وأجرت عبد الله (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلم العلوم البعض مهارات التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) مدرسة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وأعد لذلك الغرض استمارة الملاحظة للتطبيق في قياس أداء معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية، وتم عرضها على الخبراء والمختصين للتأكد من صدقها، وأظهرت نتائج الدراسة أن تدريس مادة العلوم الذي يجري تدريسه في المدارس الابتدائية ليس بالكفاءة المطلوبة لأن أكثر من ٥٠% من مكونات تدريس هذه المادة وفعاليته غير متحققة بالدرجة المطلوبة نتيجة لقصور في ممارسة المهارات التدريسية من قبل المعلمين. (عبد الله، ٢٠٠٧: ١٨٨).

٣. أجرى سليم وحسن (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى بناء مقياس كفايات التدريس المدرسي ومدرسات التربية الرياضية للمرحلة الأساس في مركز محافظات إقليم كوردستان والتعرف على الفروق في الكفايات التدريسية من حيث الجنس واستخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي. وتم اختيار مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في المرحلة الأساس (٧– ٨–٩) لمركز محافظات (أربيل– سليمانية– دهوك) ليمثلوا مجتمع البحث، إذ تم اختيار (٤٠) مدرسة ومدرسة عينة للبحث. وأظهرت نتائج الدراسة امتلاك مدرسي ومدرسات التربية الرياضية كفايات تدريسية لدرس التربية الرياضية أعلى من النسبة المحددة للمحك الفرضي والبالغ (٧٥%). كما أظهرت تفوق مدرسي التربية الرياضية في محاور الكفايات التدريسية (محور كفايات تنفيذ الدرس، وكفايات الإلمام بالمادة الدراسية والعلمية، ومحور كفايات الأنشطة

الداخلية والخارجية) على مدرسات التربية الرياضية لمحافظات إقليم كوردستان (سليم وحسن، ٢٠٠٩: ٧٨١).

٤. أجرى الجياشي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريس اللازمة لتدريسي أقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته حيث اعد لذلك الغرض استبانة تتضمن الكفايات التدريسية اللازمة لتدريسي اللغة العربية مكونة من (١٣٢) كفاية وموزعة على (٧) مجالات، وبلغت عينة الدراسة (١٥٢) تدريسياً وتدريسية موزعين على أربع جامعات (البصرة – ذي قار – المثنى – ميسان)، وأظهرت نتائج الدراسة (٩٠%) من التدريسيين لديهم القدرة على تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية، كما أظهرت النتائج أن التدريسيين خريجو كلية التربية لديهم مهارات تدريسية أفضل من خريجي كلية الآداب، إضافة إلى أن زيادة الخبرة بزيادة عدد سنوات الخدمة. (الجياشي،٢٠١٢ : ١).

٥. وأجرى دحلان (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على آراء مديري المدارس والمشرفين التربويين حول درجة ما يمتلكه المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية في محافظة خان يونس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم استبانة تكونت من خمسة محاور احتوت على (٥١) كفاية تعليمية وزعت على عينة عشوائية طبقية تكونت من (٤٣) مدير مدرسة و(٢٩) مشرفة تربوية، وبعد تحليل البيانات بينت النتائج امتلاك المعلم المساند لبعض الكفايات التعليمية التي تتعلق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي وإثارة الدافعية، والإدارة الصفية، والمرونة وتقبل الطلاب، بينما يحتاج إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات التي تتعلق بتنفيذ الدرس والتقويم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a =٠٥.٠) تعزي لمتغير نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة (دحلان ،٢٠١٢: ٤٨٩).

٦. أجرى يوسف (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية في مدارس مدينة دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (٥٧) مدرسة ومدرسة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وتم إعداد استبانة مكونة من ست محاور وزعت على المعلمين لبيان مدى ممارستهم للكفايات التعليمية، إضافة إلى بطاقة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المدرسين كانت بدرجة كبيرة ملائمة لدرجة ممارستهم للكفايات التعليمية الأساسية في حين لم يلحظ الموجهون من خلال بطاقة الملاحظة على عينة من (٣٢) مدرسة من العينة الأصلية للدراسة حيث

تظهر نتائج بطاقة الملاحظة أن درجة تطبيق المدرسين للكفايات كانت بدرجة ضعيفة. (يوسف، ٢٠١٥: ٩١)

الدراسات الأجنبية:

١. أجري أوسبيك (Ocepeck،١٩٩٤) دراسة هدفت إلى استقصاء مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية فيكل من ولايات إلينوي وإنديانا وأوهايو لعناصر التعليم الفعال. وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مجالات التدريس الفعال مرتبة حسب الممارسة هي: إدارة الصف وضبطه، واستخدام التعزيز، وتهيئة الصف الدراسي، وطرح الأسئلة. والغلق، وتنويع المثيرات، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة التعليم الفعال تعزي للجنس ولصالح المعلمات، ولم تظهر النتائج وجود فروق تعزى للخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي في ممارسة أفراد العينة لكفايات التدريس الفعال (Ocepeck. 1994:1)

٢. أجري ساندرز (Saunders،٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تحديد المهارات والكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي العلوم في المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من المدرسين الذين يعملون في المدارس المتوسطة والإعدادية ومن المدرسين قبل الخدمة، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات حيث تكونت من (١٤٥) فقرة موزعة على الأقسام الرئيسية الثلاثة (الأحياء–الطبيعيات–علم الأرض والفضاء). وأظهرت نتائج الدراسة اهتمام المدرسين قبل الخدمة بمعرفة المخاطر الكيميائية ومهارات وكفايات السلامة، واتخذت بقية المهارات والكفايات تسلسل؟ حسب أهميتها بالنسبة لهم.(Saunders،٢٠٠١:٢٦)

٣. وأجرى هو (Hou، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى تحديد أهم الكفايات التكنولوجية التعليمية التي يحتاجها معلمو المرحلة الثانوية لممارسة مهنة التدريس بشكل فعال ومدى ممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية في كوريا، واستخدم الباحث استبانة تكونت من (٤٩) كفاية توزعت على أربع مجالات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي الموضوعات العلمية أكثر استخدام للكفايات التكنولوجية التعليمية من معلمي الموضوعات الأدبية، وتوصلت أيضا إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مدى توظيف المعلمين لتلك الكفايات تعزي لمتغير الجنس. (HOU،٢٠٠٤:٦٥٧).

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتناول هذه الفصل عرض الإجراءات التي تسهم في تحقيق أهداف البحث الموسومة من خلال:

حيث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الذي يتضمن جمع البيانات من اجل فحص النظريات أو الإجابة على الأسئلة تهتم بالوضع الحالي للفئات المدروسة (الضامن، ٢٠٠٦ : ١٣٣) .

اولا: مجتمع البحث:

هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أو هو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (محمد ، ٢٠١٢ : ٤٧) .

لما كان البحث يتحدد بمدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في مركز محافظة البصرة، قامت الباحثة بحصر أعداد هؤلاء المدرسين تبعا للسجلات الإحصائية الموجودة في مديرية تربية محافظة البصرة، فكان العدد الكلي لهم

(٣٩٦٥) مدرسا ومدرسة، موزعين على مدارس مركز قضاء البصرة.

ثانيا : عينة البحث :

العينة جزء من المجتمع الأصلي ، وبها يمكن دراسة الكل بدراسة الجزء بشرط ان تكون العينة ممثلة للمجتمع المأخوذة منه (الخياط ، ٢٠١١ : ١٨٤) ، تألفت عينة البحث من (١٥٠) مدرسا ومدرسة في مرحلة الدراسة الثانوية ، ضمن مدارس مركز قضاء البصرة ، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية .

ثالثا : أداة البحث :

لأجل تحقيق أهداف البحث صممت الباحثة مقياسا للكافيات التدريسية ، من خلال اطلاعها على عدد من البحوث والدراسات السابقة والاستبانات المتعلقة بموضوع البحث ، لتكوين فكرة عامة عن الظاهرة ، والتوصل إلى تحديد المحاور التي تضمنها المقياس بما يتفق و مشكلة البحث ، وبذلك تكون المقياس في صورته الأولية من خمسة مجالات ، وهي: (الصفات الشخصية – العلمية والنمو المهني – التخطيط

والإعداد للدرس – تنفيذ الدرس – تقويم الدرس) . وقد بلغ عدد فقراته (٦٠) فقرة موزعة على المجالات الخمسة وكما موضح في جدول (١) .

جدول (١) مجالات المقياس وعدد فقراتها

المجال	الكفايات التدريسية	عدد الفقرات
الأول	كفاية الصفات الشخصية	١٥
الثاني	الكفاية العلمية والنمو المهني	١٤
الثالث	كفاية التخطيط والإعداد للدرس	١٠
الرابع	كفاية تنفيذ الدرس	١١
الخامس	كفاية التقويم	١٠
المجموع		٦٠

بنيت فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائما ، غالبا ، احيانا ، نادرا ، ابدا) وتم تحويل استجابة كل مدرس ومدرسة لكل فقرة الى اوزان نسبية تقديرية تتراوح بين (١ – ٥) بحيث تأخذ الاستجابة على كل فقرة وكما يأتي : دائم (٥) درجات ، غالبا (٤) درجات ، احيانا (٣) درجات ، ونادرا (٢) درجتان ، وأبدا (١) درجة ، بحيث يحصل المستجيب من خلال اجابته على فقرات المقياس على درجة كلية تعبر عن مستوى الكفايات التدريسية .

رابعا : صدق المقياس :

الصدق بشكل عام ان يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (الخياط ، ٢٠١٠ : ١٥٧) . ولأجل التحقق من صدق المقياس اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري ، ويتمثل هذا النوع من الصدق من خلال عرض الباحث فقرات مقياسه وبدائله وتعليماته على مجموعة من المحكمين الذين يتصفون بالخبرة التي تمكنهم من الحكم على صلاحية فقرات المقياس في قياس الخاصية المراد قياسها (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٣٥) .

وقد تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال العلوم التربوية والنفسية من ذوي الخبرة في هذا المجال وطلب منهم الحكم على صلاحية مجالات وفقرات المقياس وبدائله وتعليمات الإجابة مع حذف أو إضافة أو تعديل ما يرونه مناسبا ، و في ضوء تقديرات وأراء المحكمين ، أعيد صياغة بعض فقرات المقياس ، ثم أجريت التعديلات على بعضها ، وقد عدت الفقرة صالحة إذا حظيت بنسبة ٨٠% فأكثر ، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس ٨٠ % ، وبذلك يعد المقياس صالحا .

خامسا : ثبات المقياس

أن ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار نفس النتائج اذا ما أعيد على نفس الأفراد في ظل نفس الظروف (الدليمي ، ٢٠٠٥ : ١٢٨) .

ولحساب ثبات المقياس طبقت الباحثة المقياس على عينة تألفت من (٢٠) مدرسا ومدرسة ، مناصفة بين الذكور والإناث ، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس الأفراد بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ، ومن ذلك يطلق على معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة اسم معامل الاستقرار ، أي استقرار نتائج الاختبار من خلال الاختبارين عبر مدة زمنية معينة (اليعقوبي ، ٢٠١٣ : ٢٥٤) .

وقد بلغ معامل ثبات مجالات المقياس كما يوضحه جدول (٢) .

جدول رقم (٢)

	معامل الثبات
مجال١	.654** ٠
مجال٢	.429** ٠
مجال٣	.710** ٠
مجال٤	.554** ٠
مجال٥	.554** ٠

سادسا : تطبيق المقياس

بعد أتمام تطبيق إجراءات صدق وثبات المقياس وأصبح بصورته النهائية ، تم تطبيقه على عينة البحث الأساسية بلغت (١٥٠) مدرسا ومدرسة ، وطبقت الباحثة عليهم المقياس بصورته النهائية.

سابعا : الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الحقيبة الإحصائية SPSS لتحليل البيانات والتوصل إلى نتائج البحث .

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يأتي عرضا لنتائج البحث التي توصلت إليها الباحثة وفقا لأهداف البحث:

لتحديد درجة توفر الكفايات التدريسية لمدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية في مركز قضاء محافظة البصرة فقد قامت الباحثة باستخراج الوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات أداة البحث، كلا حسب مجالها، وترتيبها ترتيبا تنازليا ضمن المجال الواحد، تبعا لقيم أوساطها المرجحة وأوزانها المئوية.

١ – مجال كفايات الصفات الشخصية

الأوساط المرجحة والاوزان المئوية لمؤشرات فقرات الأداة في مجال (كفايات الصفات الشخصية)، وكما موضح في الجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣)

المجال الأول: كفايات الصفات الشخصية

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يحسن التصرف بمواجهة المشكلات الصفية ومعالجتها	2.95	98.22
٢	يستفيد من خبرات الآخرين ويوظفها في عمله	2.75	91.56
٣	يستخدم اللغة العربية السليمة السهلة	2.73	91.11
٤	يمتلك مقومات السيطرة والاتزان الانفعالي داخل الصف وخارجه	2.72	90.67
٥	يبادر بتقديم المساعدة لزملائه والتعاون معهم	2.69	89.78
٦	يحترم الوقت والتقيد بمواعيد العمل	2.67	88.89
٧	يساعد الطلبة ليكونوا مصدر للمعرفة لا متلقين لها فقط	2.64	88.00
٨	يتجنب توجيه النقد اللاذع للطلبة	2.64	88.00
٩	يعتمد على الأسلوب الجماعي التعاوني داخل الصف	2.57	85.56
١٠	يظهر استعدادا دائما لمساعدة الطلبة	2.55	84.89
١١	يمتلك اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس	2.42	80.67

١٢	يشعر بالمسؤولية وتطبيق القوانين والأنظمة	2.41	80.22
١٣	يمتلك صوت واضح قادر على الوصول إلى أذهان الطلبة	2.21	73.78
١٤	يظهر مستوى عال من الأخلاق ليكون قدوة للطلبة	2.19	73.11
١٥	يتعامل مع الآخرين بعدل دون تمييز	2.18	72.67

يلاحظ من الجدول أعلاه الخاص بمجال الكفايات الصفات الشخصية أن الأوساط المرجحة تراوحت بين (٢,٩٥ – ٢,١٨) وأوزانها المئوية (٩٨,٢٢ % – ٧٢,٦٧ %) وان الفقرة (يحسن التصرف بمواجهة المشكلات الصفية ومعالجتها) جاءت بالمرتبة الأولى بوسط مرجح (٢,٩٥) ووزن مئوي (٩٨,٢٢%) هذا يعني ان المدرس / المدرسة يمتلك صوت واضح ومسموع وقادر على إيصاله إلى أذهان الطلبة أثناء شرح الموضوع الدراسي ، أما الفقرة (يتعامل مع الآخرين بعدل دون تمييز) قد جاءت بالمرتبة الأخيرة بوسط مرجح قدره (٢,١٨) ووزن مئوي (٧٢,٦٧%) ، وهذا يشير إلى أن ضعف تحقيق هذه الفقرة مما يدل ان المدرس / المدرسة انه كان يتعامل بتمييز مع الآخرين .

٢ – مجال كفايات العلمية والنمو المهني

المجال الثاني: كفايات العلمية والنمو المهني

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يطلع على خبرات زملائه الذين هم أقدم منه في المهنة	2.84	94.67
٢	يشارك في حضور الدورات المتعلقة بتوظيف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس	2.83	94.44
٣	يلم بطرائق التدريس المتنوعة	2.81	93.78
٤	يشجع الطلبة كافة على المشاركة والتفاعل إثناء الدرس	2.77	92.44
٥	يلم بالنظريات التربوية وتطبيقاتها	2.74	91.33
٦	يقدم اقتراحات بناءة للمسئولين لتطوير المناهج الدراسية وفق أسس علمية	2.67	89.11
٧	يتقن مادته ويبدع في تدريسها	2.66	88.67
٨	ينوع في اختيار الأنشطة التعليمية التي تثير التفكير	2.60	86.67
٩	يصنف الأهداف التعليمية التي يخطط لتدريسها إلى أهداف	2.59	86.22

	معرفية وجدانية ومهارية		
١٠	يعلم الطلبة أسلوب كناية التقارير والبحوث العلمية	2.59	86.22
١١	يستخدم الوسائل التعليمية بدرجة عالية من الكفاية	2.43	80.89
١٢	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	2.41	80.44
١٣	يطلع على المصادر والمراجع العلمية لتوظيفها في التدريس	2.36	78.67
١٤	يشجع الطلبة إلى السفرات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدرس	2.36	78.67

من الجدول أعلاه يتضح ان الأوساط المرجحة لفقرات هذا المجال تراوحت بين (٢,٨٤ – ٢,٣٦) وأوزانها المئوية (٩٤,٦٧% – ٧٨,٦٧%) واحتلت الفقرة (يطلع على خبرات زملائه الذين هم أقدم منه في المهنة) المرتبة الأولى بوسط مرجح قدره (٢,٨٤) ووزن مئوي (٩٤,٦٧%) وهذا يدل على ان المدرسين والمدرسات يطلعون على خبرات زملائهم الذين هم أقدم منهم في المهنة ، وذلك للاستفادة من الخبرات في مهنة

التدريس باعتبار من أقدم منهم بالخدمة يكون أكثر خبرة وكفاية في التدريس . أما الفقرة (يشجع الطلبة الى السفرات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدرس فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بوسط مرجح (٢,٣٦) ووزن مئوي (٧٨,٦٧%) وهذا يعني لم تكن لدى أفراد عينة الدراسة الرغبة في تشجيع الطلبة إلى السفرات العلمية ذات العلاقة بموضوع الدرس بل يكتفون بشرح الموضوع داخل الصف من دون استخدام النشاطات اللاصفية .

٣ – مجال كفايات التخطيط والأعداد للدرس:

المجال الثالث: كفايات التخطيط والإعداد للدرس

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يحدد الطريقة التدريسية التي يختار بها الموضوع	2.83	94.44
٢	يعد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي	2.73	90.89
٣	مراعاة ميول واهتمامات الطلبة عند التخطيط	2.57	85.56
٤	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	2.51	83.56

٥	يراعي مستوى خبرات الطلبة العقلية السابقة لدى تخطيط الدرس	2.44	81.33
٦	يهيئ لموضوع الدرس بأسئلة وعبارات مناسبة	2.43	80.89
٧	ينظم الوقت المتاح بحيث يتناسب مع عناصر خطة الدرس	2.43	80.89
٨	يخطط للأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة	2.41	80.22
٩	تتضمن خطته التدريسية وسائل وتقنيات تعليمية مناسبة	2.37	79.11
١٠	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند تخطيط الدرس	2.35	78.44

من الجدول أعلاه يتضح أن الأوساط المرجحة لفقرات هذا المجال تراوحت بين (٢,٨٣ – ٢,٣٦) وتراوحت أوزانها المئوية بين (٩٤,٤٤% – ٧٨,٤٤%) واحتلت الفقرة رقم (١) وهي (يحدد الطريقة التدريسية التي يختار بها الموضوع) المرتبة الأولى بوسط مرجح قدره (٢,٨٣) ووزن مئوي (٩٤,٤٤%) وهذا يعني ان أهم خطوة بعملية التدريس وإعداد خطة الدرس لدى كلا من المدرسين والمدرسات هي تحديد الطريقة التدريسية التي تناسب الموضوع الدراسي المراد تدريسه للطلبة . أما الفقرة (يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند تخطيط الدرس) احتلت المرتبة الأخيرة في مجال كفايات التخطيط والإعداد للدرس بوسط مرجح قدره (٢,٣٥) ووزن مئوي (٧٨,٤٤%) وهذا يشير ان معظم مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لا يعطون مبدأ الفروق الفردية بين الطلبة من الأهمية عند تخطيط الدرس ، وقد يكون السبب أنهم يدرسون الطلبة على حد سواء فهم يشرحون الموضوع ويوجهون الأسئلة لجميع الطلبة دون استثناء لمبدأ الفروق الفردية .

٤– مجال كفايات تنفيذ الدرس:

المجال الرابع: كفايات تنفيذ الدرس

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يتدرج في توجيه الأسئلة من السهل إلى الصعب	2.64	88.00
٢	يتقن مهارات التواصل والتفاعل الصفي مع الطلبة	2.62	87.33
٣	يوظف طرائق تدريس تساعد على بقاء اثر التعلم والاحتفاظ به	2.61	87.11

٤	ينمي مهارات التفكير لدى الطلبة	2.59	86.22
٥	ينمي الميول والقيم والاتجاهات الايجابية لدى الطلبة	2.55	85.11
٦	يستخدم الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة	2.51	83.78
٧	ينمي كفاية التعلم الذاتي لدى الطلبة	2.47	82.44
٨	يستخدم المبادئ والأساليب الفعالة لحفظ النظام إثناء الموقف التعليمي	2.45	81.78
٩	يربط موضوع الدرس بواقع حياة الطلبة	2.41	80.44
١٠	يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية	2.39	79.56
١١	يقدم ملخص منظم للدرس السابق لتهيئة أذهان الطلبة للدرس الجديد	2.21	73.56

من الجدول أعلاه يتضح أن الأوساط المرجحة لفقرات هذا المجال تراوحت بين (٢,٦٤ – ٢,٢١) وأوزانها المئوية (٨٨% – ٧٩,٥٦%) واحتلت الفقرة (يتدرج في توجيه الأسئلة من السهل إلى الصعب) المرتبة الأولى بوسط مرجح قدره (٢,٦٤) ووزن مئوي (٨٨%) وهذا يدل أن أفراد عينة الدراسة من المدرسين والمدرسات لديهم من الكفايات التدريسية في التدرج في توجيه الأسئلة من السهل إلى الصعب . أما الفقرة (يقدم ملخص منظم للدرس السابق لتهيئة أذهان الطلبة للدرس الجديد) فقد جاءت بالمرتبة الأخيرة بوسط مرجح قدره (٢,٢١) ووزن مئوي (٧٣,٥٦%) وهذا يعني لم تكن لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية أفراد عينة الدراسة أية أهمية في تقديم ملخص منظم للدرس السابق لكي يكون بمثابة مقدمة للدرس الجديد وتهيئة أذهان الطلبة له .

٥- مجال كفايات تقويم الدرس:

المجال الخامس: كفايات تقويم الدرس

ت	الفقرات	الوسط المرجح	الوزن المئوي
١	يوظف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تقويم أداء الطلبة	2.52	84.00
٢	يستخدم أنواع التقويم المختلفة التمهيدي، البنائي، النهائي	2.47	82.22

٣	يحرص على استمرارية التقويم	2.44	81.33
٤	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن مستوى التعلم في الوقت المناسب	2.39	79.56
٥	يراعي الفروق الفردية في تقويم الطلبة	2.33	77.78
٦	يناقش الطلبة بعد كل اختبار	2.27	75.56
٧	تثير أسئلته اهتمام الطلبة	2.20	73.33
٨	يستفيد من التقويم في تطوير نفسه	2.16	72.00
٩	يوزع الدرجات بين أنشطة الطلبة المختلفة	2.15	71.56
١٠	يستخدم الأسئلة التي تقيس الأهداف السلوكية في الخطط التدريسية	2.07	68.89

من الجدول أعلاه يتضح أن الأوساط المرجحة في مجال كفايات تقويم الدرس تراوحت بين (٢,٥٢ – ٢,٠٧) وبأوزان مئوية (٨٤% – ٦٨,٨٩%) وان الفقرة (يوظف أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قي تقويم أداء الطلبة) قد جاءت بالمرتبة الأولى بوسط مرجح قدره (٢,٥٢) ووزن مئوي (٨٤%) وهذا يشير ان اغلب أفراد عينة الدراسة يوظفون أدوات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات كالانترنيت ومنصات التعليم الهواتف المحمولة في تقويم أداء الطلبة بدلا من استخدام الامتحانات التقليدية التي تقوم على استخدام الورقة والقلم . .أما الفقرة (يستخدم الأسئلة التي تقيس الأهداف السلوكية في الخطط التدريسية) بالمرتبة الأخيرة بوسط مرجح قدره (٢.٠٧) ووزن مئوي (٦٨,٨٩%) هذا يشير إلى أن مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية اغلبهم لا يهتمون بصياغة الأهداف السلوكية عند وضع الخطط التدريسية ولا يتوقعون عن مدى تحقيقها في سلوك الطلبة أثناء عملية التعلم .

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة ، استنتجت الباحثة الأتي :

١ – أن معظم مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية يحسنون التصرف بمواجهة المشكلات الصفية ومعالجتها .

٢ – وان بعض أفراد عينة البحث من المدرسين والمدرسات لا يمتلكون كيفية التعامل مع الآخرين بعدل ومساواة ودون تمييز بين الطلبة في عملية التدريس .

٣ – يسعى معظم مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية إلى الاستفادة من خبرات زملائهم اللذين هم أقدم منهم في
مهنة التدريس وبالتالي هذا يكسبهم السعي نحو التطور العلمي والمهني في نفس الوقت .

٤ – أن هناك بعض المدرسين والمدرسات لا يميلون إلى تشجيع الطلبة ألي السفرات العلمية والتي لها علاقة
بموضوع الدرس فهم لا يربطون الجانب النظري بالجانب التطبيقي حتى يتعلم الطلبة بالتدريب العملي
. للدرس

٥ – أن معظم مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية يمتلكون الكفايات التدريسية وذلك باختيارهم الطريقة التدريسية المناسبة للموضوع الدراسي .

٦ – أن اغلب مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لديهم الخبرة في تنفيذ الدرس بمبدأ التعلم من السهل إلى الصعب .

٧ – لدى معظم المدرسين والمدرسات الرغبة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والاستفادة منها
في تطوير التدريس من خلال استخدام التقنيات التربوية الحديثة في مجال طرائق التدريس والتقويم .

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية ، توصي الباحثة بالتوصيات الآتية :

١ – الاهتمام بالكفايات التدريسية لدى مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية بكافة المجالات الشخصية والعلمية
والمهنية .

٢ – الاهتمام على كفايات التدريس في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم .

٣ – التأكيد على أجراء دورات تدريبية وورش عمل للمدرسين والمدرسات أثناء الخدمة لرفع الكفايات التدريسية

لديهم .

٤ – إقامة برامج تدريبية لمدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية لتعريفهم باستراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة

حتى تواكب المدارس الثانوية التطورات العالمية في مجال التدريس في مرحلة الدراسة الثانوية .

المقترحات

١ – أجراء دراسة لتقويم أداء مدرسي ومدرسات المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة .

٢ – أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية ، لكن على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة .

قائمة المصادر :

١. الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠) علم النفس التربوي للمعلمين. مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، لبنان.

٢. البدري ، طارق عبيد احمد (٢٠٠٥) أدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات ، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٣. التودري ، عوض حسين (٢٠٠٤). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم . مكتبة الرشد، الرياض، السعودية.

٤. جابر وليد احمد (٢٠٠٣) طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية . دار الفكر عمان ، الأردن .

٥ . جابر، وليد أحمد، (٢٠٠٣) طرق التدريس العامة، تخطيطها وتطبيقاتها التربوية. دار الفكر، عمان، الأردن.

٦ . الجنابي، داود عثمان (٢٠٠٢). الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بحافز التحصيل. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية، العراق.

٧ . الجياشي، محمود بشير (٢٠١٢). الكفايات التدريسية اللازمة لتدريسي أقسام اللغة العربية في الجامعات العراقية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البصرة، العراق.

٨ . حسون، رباح أحمد (٢٠١٠). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في العراق. مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (٦١)، ٩١٧-٩٤٩.

٩ . الخطيب ، رواح ،وآخرون. (١٩٨٤). الإدارة والإشراف التربوي اتجاهات حديثة . دار الندوة للنشر عمان، الأردن.

١٠ . الخطيب، رداح والخطيب، أحمد والفرح، وجيه (١٩٩٩). الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهات الحديثة. دار الندوة، عمان، الأردن.

١١ . الخوالدة، ناصر، والمشاعلة، مجدي (٢٠٠٩). كفايات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني، مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد(١٠)، العدد (٤)، ١٨٧- ٢٠٨.

١٢ . الخياط ، ماجد (٢٠١٠) أساسيات القياس والتقويم في التربية ، دار الراية للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن .

١٣ . الخياط ، ماجد (٢٠١١) أساليب البحث العلمي ، دار الراية للنشر والتوزيع ، الطبعة الاولى ، عمان ، الأردن .

١٤ . دحلان، عمر (٢٠١٢). تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين في محافظة خان يونس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ٤٨٩ – ٥١٩ .

١٥ . الدليمي ، إحسان عليوي ، وعدنان محمود المهداوي (٢٠٠٥) القياس والتقويم في العملية التعليمية ، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ ، الطبعة الأولى ، بغداد .

١٦ . راشد ، علي (٢٠٠١) اختيار المعلم وأعداده ودليل التربية العملية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

١٧ . الربيعي، ضرغام سالم والمحنة، علي كاظم (٢٠١٧). المعلم المعاصر "إعداده وتدريبه واستراتيجياته التدريسية". مكتبة دجلة للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد، العراق.

١٨ . رشدي أحمد طعيمة (١٩٩٩). المعلم كفاياته، إعداده ، تدريبه.دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٩ . رمضان، عومن وحمزة، معري (٢٠١١). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، للفترة ١٧– ٢٠١١/١/١٨، ج (١)، ٢٧١– ٢٨٣.

٢٠ . زكية إبراهيم كامل وآخران (٢٠٠٧). طرق التدريس في التربية الرياضية أساسيات في التربية الرياضية. ج ١، ط ١،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، مصر.

٢١ . سلم، فداء أكرم وحسن، زمان صالح (٢٠٠٩) الكفايات التدريسية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية للمرحلة الأساس في مراكز محافظات أربيل – سليمانية – دهوك، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد (١٩) العدد (٤)،781–796.

الشمري، هدى علي جواد (٢٠٠٣). طرق تدريس التربية الإسلامية. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. ٢٢.

الضامن ، منذر (٢٠٠٦) أساسيات البحث العلمي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الطبعة الاولى ، عمان ، الأردن .

٢٣ . الطاهر،مجدي، ومصطفى، بعلي (٢٠١٢). درجة امتلاك أساتذة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للكفايات التكنولوجية التعليمية كمتطلب للجودة الشاملة. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي (٢٠١٣) IACQA،٦، ١٤)، جامعة المسيلة الجزائر، ١٩–٣٤.

٢٤ . عبد الباقي ، مضر وآخرون (٢٠١١) الكفايات التعليمية لمدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظات الفرات الأوسط ، مجلة علوم التربية الرياضية ، العدد (٣) المجلد (٤) ، ٣٦ – ٣٣ .

٢٥ . عبد الله، سماء إبراهيم (٢٠٠٧) الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم في محافظة ديالى. مجلة الفتح، المجلد (٢٩)، ١٨٨–٢٠٧. عزمي، نبيل (٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد جامعة السلطان قابوس، مسقط، للفترة من ٢٧ إلى ٢٩ آذار، ٢٠٠٦.

٢٦ . عزمي ، نبيل (٢٠٠٦) كفايات المعلم وفقا لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الالكتروني عن بعد . المؤتمر الدولي للتعلم عن بعد ، جامعة السلطان قابوس ، مسقط للفترة من ٢٧ إلى ٢٩ آذار ، ٢٠٠٦ .

٢٧ . عسكر ، علاء صاحب (٢٠٠٨) الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل ، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية ، المجلد (٣) العدد (٢) ، ١٧٤ – ١٩٥ .

٢٨ . عيد، غادة خالد (٢٠٠٣). قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة الكويت. المجلد٥. العدد ٣، ٨٣-١٢٢.

٢٩ . الفتلاوي سهيله محسن كاظم(٢٠٠٣). الكفايات التدريسية "المفهوم التدريبالأداء. ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع– عمان، الأردن.

٣٠ . فتيحة، مهدي بلعسلة (٢٠١١). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية؟. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية جامعة قاصدي مرباحورقلة، الجزائر، للفترة ١٧– ٢٠١١/١/١٨، ج (١)، ٢٨٤– ٣٠١.

٣١ . الكبيسي ، وهيب مجيد (٢٠١٠) القياس النفسي بين التنظير والتطبيق ، العالمية المتحدة ، الطبعة الاولى ، بيروت ، لبنان .

٣٢ . كرم ، إبراهيم محمد (٢٠٠٢). ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية. "دراسة استطلاعية لأراء الموجهين والمدرسين الأوائل". مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة الكويت. المجلد٣ العدد٤ ،١٢٣-١٦٣.

اللقاني ، احمد حسين ، (١٩٨٦) كليات التربية وتطوير التدريس في التعليم العام ، العدد الثالث . ٣٣ .

٣٤ . محمد ، علي عودة (٢٠١٢) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، دار افكار للدراسات والنشر ، الطبعة الأولى ، بغداد .

مرعي، توفيق (١٩٨٣). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. دار الرقان،عمان ، الأردن. ٣٥ .

٣٦ . مزعل ، جمال (١٩٩٠). نظام التعليم في العراق . دار الكتب ، بغداد، العراق

٣٧ . نشوان، يعقوب والشعوان، عبد الرحمان (١٩٩٠). الكفايات التعليمية الطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية . مجلة جامعة الملك سعود المجلد٢. العدد١، ١٠١-١٢٥.

٣٨ . الياس ، اسما (٢٠٠٩) تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر . المؤتمر العلمي الثاني ، جامعة جوش الخاصة ، كلية العلوم للتربية للفترة ١ – ٢٠٠٩ / ٤ / ٣ .

٣٩ . اليعقوبي ، حيدر (٢٠١٣) التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية ، دار الكتب والوثائق ببغداد ٣٠٢٢ .

٣٠ . يوسف، أصف (٢٠١٥). الكفايات التعليمية الأساسية لدي مدرسي التربية الوطنية ودرجة ممارستها ومدى الحاجة للتدرب عليها دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (١٣) العدد(٢)، ٩١-١١٦.

31 . Hou K. (2004). The important technological competencies need by ،secondary schools teachers and their applying them Dissertation Abstract ،International 62 (1): 657-688.

32 . Ocepeck J (1994). Selected elements of effective teaching : a study of ، L،perception of high schüil teachers in illinois Indiana and Ohio. Ph.D. ،Dissertation University of Akorn، DAI، 54،. A-3394.

33 . Pilot Aibert(2001) The Concept of Basic scientific، know ledge trends in ،reform in the teaching of science and . technology in Europe National ،Education Association، 200.

34 . Saunders Geraled (2001). laboratory skilla and compiencile secondary ،science teacher ،WWW ، org. NEA ،26-51. Assoeiation .Edu .National

عدد خاص بوقائع المؤتمر العِلميّ الدَّوْلِيّ الأوّل المدمج المشترك بين كليّة التربية للعلوم الإنسانيّة – جامعة البصرة ورابطة التدريسيين التربويين– فرع البصرة المعنون بـ(تطوير الأداء الاستراتيجي للعمل التربوي لمواجهة التحديات التربويّة) المنعقد في يوم ٢٨/ آذار/ ٢٠٢٢

التربية والتعليم في اليابان وبلاد سومر والعراق في التاريخ المعاصر (دراسة مقارنة)

ا.م.د. نوفل كاظم مهوس – جامعة البصرة – كلية العلوم الانسانية

الباحث . يعقوب شهاب احمد – مديرية تربية البصرة

ملخص البحث

ترتبط التربية والتعليم ومناهجها بسياسة الدولة ، ومدى قدرتها على تطوير المجتمع ، الامر الذي يتطلب الاهتمام بالتربية والتعليم وفق معاير ومقتضيات المرحلة ، وذلك من خلال تسخير امكانيات تلك الدولة لخدمة النظام التعليمي بوصفه اساس كل تطور .

يهتم البحث بدراسة التعليم في اليابان ومقارنته مع التعليم القديم في بلاد سومر ، والتعليم العراق في التاريخ المعاصر ، بهدف التوصل إلى النموذج الامثل للتربية والتعليم بوجه عام وفق ما اعتمد من نماذج في التعليم في تلك الحضارات .

وقد تم اختيار هذه المقارنة بين التعليم في تلك البلدان ، على اعتبار ان اليابان تعد من البلدان المتطورة على جميع الاصعدة لاسيما في مجال التربية والتعليم . اما العهد السومري فيعد الاكثر تطورا من الناحية التعليمية والثقافية والاجتماعية في تاريخ العراق القديم ، هذا إلى جانب ان التربية والتعليم في تاريخ العراق المعاصر شهدت تدهورا واضحا على اثر المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي شهدتها البلاد مؤخرا .

الكلمات المفتاحية : (التعليم في اليابان، سومر العراق، التاريخ المعاصر)

Education in Japan, Sumer and Iraq in Contemporary History: A Comparative Study

Asst. Prof. Dr. Nawfel Kadhum Mohawes, University of Basrah, College of Education for Human Sciences, Dept. of History

Researcher: Yaqoob Shihab Ahmed, Directorate of Education in Basrah

Abstract:

Education and its curricula are linked to the state's policy, and the extent of its ability to develop society, which requires attention to education in accordance with the standards and requirements of the current status, by harnessing the

capabilities of that state to serve the educational system as the basis of all development.

The research is concerned with studying education in Japan and comparing it with the ancient education in the country of Sumer, and education in Iraq in contemporary history, with the aim of reaching the optimal model for education in general, according to the models adopted in education in those civilizations .

This comparison was chosen between education in those countries, given that Japan is one of the developed countries at all levels, especially in the field of education. As for the Sumerian era, it is considered the most developed in terms of educational, cultural and social aspects in the history of ancient Iraq, in addition to the fact that education in the contemporary history of Iraq witnessed a clear deterioration due to the political, economic and social changes that the country witnessed recently.

Keywords: Education in Japan, Sumer and Iraq, and Contemporary History

المقدمة

ان مهمة الباحث والمفكر والكاتب اين كان ، لا تتم ولا تنتهي ولا يمكن الاستفادة منها ، الا بعد وضع اجوبة عن عدد من الاسئلة ، وهذه الاسئلة هي التي تحرك الباحث في كتابة بحثه ، في ايجاد الحلول وليس فقط ان يمر على بعض ، المشكلات ويرتبها بهدف التوصل للمعالجات المناسبة لها .

ان مشكلتنا الرئيسية كعراقيين اننا تركنا موروثنا التاريخي ، في التعليم ولجأنا إلى اقتباس نظريات وتجارب من الدول المتقدمة ، وهذا ليس بعيب بل هو تبادل معلومات وخبرات مع الدول المتقدمة ، بالأساس ان هذه التطورات والتجارب لم تكن ، من رحم تلك الدول بل هي مكتسبة ، فالكل يسعى إلى تطوير التربية والتعليم من خلال اشراك الطلاب والمعلمين والتدريسيين ، في دورات وسفرات وندوات علمية لدول عديدة في العالم ، وهذا بدوره يأتي بثمار وتجارب قد انجزت في تلك الدول ، ولذا نجد ان بعض الدول تهتم بمراكز التعليم والتطوير ، والغرض منه زيادة وأكتساب معلومات جديدة ، تساعد النظام التعليمي على خلق الابداع والتطور ، واذا ما فتحنا كتب التاريخ العراق القديم ، في العهد السومري وجدنا ما يكفينا من طرائق التعليم ، واساليب قد تكون هي نفسها تعمل عليها بعض الدول المتقدمة .

ان موضوع النظام التعليمي في البلدان المتقدمة وخصوصا في الدول الشرق او وسطية مثل اليابان والصين وكوريا الجنوبية ، او دراسة نظام التربية والتعليم للدول الغربية مثل فنلندا والنروج وسويسرا والدنمارك وكندا وامريكا وايضا روسيا ، وغيرها من الدول المتطورة صناعيا واقتصاديا ، تحثهم على الباحثين الاهتمام بهذه النظام لمعرفة الاسباب التي جعلت تلك الدول تتقدم صناعيا واقتصاديا وزراعيا وتكنولوجيا وتجاريا ، اكثر من باقي الدول الاخرى ، لاسيما ان هذا التطور في كل هذه المجالات كان سببه العملية التربوية ، بعد ان تم تشخيص العلل وتقديم البحوث العلمية الدقيقة للتخلص من تلك العلل ، التي كانت حجر عثرة في طريق التقدم الحضاري لتلك البلدان ، وكذلك الانتفاع من الخبرات والانجازات ، لدول اخرى متطورة بهدف اكتساب مهارات تكنولوجيا متقدمة ومن اجل التبادل الثقافي .

يتألف البحث من ثلاث مباحث تطرق المبحث الاول للتربية والتعليم في اليابان وانعكاس تقاليد وثقافة المجتمع الياباني التي اثرت في صياغة نمو وتطور الفرد الياباني .

اما المبحث الثاني فذكر على اسباب ومتطلبات المجتمع السومري للتعليم واسباب تطوره وما هي اهم المناهج الدراسية التي كانت تدرس واوقات الدوام واماكنها .

اما المبحث الثالث ، فدرس التعليم في العراق المعاصر وما هي الاسباب التي ادت إلى انخفاض مستوى التعليم فيه ، وكيفية معالجة هذه الاخفاقات من وجهة نظر الباحث .

المبحث الاول التعليم في اليابان

ان سبب وجود اليابان تتألف من عدة جزر محفوفة بالمخاطر والكوارث الطبيعية مثل الزلازل والاعاصير والامطار التي تسبب فيضانات ادت إلى ترسيخ عقيدة راسخة وهي كيفية التعامل مع متطلبات هذه المرحلة وتخطيها ، وأتخاذ القرارات المناسبة في ذلك الوقت المناسب ، وما هي الاجراءات التي يتحتم على الفرد اتخاذها حين وقوع الكارثة ، من اجل ان يبعد عنه شبح الموت او الجوع او التشرد ، لذا اصبحت هذه الاستراتيجية ثابته في عقلية الفرد والمجتمع في اليابان [١].

ان للمرأة اليابانية دور فعال في تربية الاطفال ، بوصفها تعمل خارج البيت وداخله وتقوم بالكثير من الاعمال ، على هدف واحد وهو ان يعتبرون كل هذه المشقة سوف ترد مثل الدين ، وان يساعدوها عندما يكبرون ، او يقدموا المساعدة إلى اقربائها او اشخاص اكبر سن منهم لا يعرفونهم[٢] ، وهذا بدوره يمثل عامل التربية الصحيحة في اليابان الذي حدد سر تقدم اليابان في كل الميادين ، لاسيما ان كل المجتمع الياباني يهتم بالطفل مادام ان هذا الطفل سيرد الجميل في المستقبل وان تربية الطفل ليس من مسؤولية الاسرة فقط بل والمجتمع ايضاً ، وحيث ان كل اطياف المجتمع يهتم بنشأة وتربية الطفل[٣] ، وان من

المسؤوليات التي تقع على عاتق الزوجة بشأن تدريس اطفالها ومراقبتهم في سير دروسهم التعليمية دون تدخل الاب المنصرف إلى عمله لتوفير المال الازم لدراسة الاطفال ومعيشتهم[٤].

ان اليقظة واجبة عند الفرد الياباني ، وهذه الفكرة ثابتة ومغروسة في فكر الفرد بسبب تحديات الظواهر الطبيعية التي تحدث في اليابان ، لذا كان من المتوقع وضع الحلول والاستراتيجيات في الاوقات الصعبة وتغيرها حينما يتغير الوضع ، وكل هذه التكيفات هي من اسهمت واثرت على المستوى العلمي والتربوي في اليابان[٥].

يبدو ان طبقة الفلاحين في اليابان يقتصر تعليم اطفالهم على مرحلة الابتدائية فقط ، لأسباب تتعلق بأوقات زراعة المحاصيل الزراعية واوقات حصادها ، وان هذه الطبقة تعلم ان الوظائف في الدولة تعد مثل الارث من الاباء إلى الابناء ، الا ان التغيرات السياسية والفكرية للتقدم المجتمعات قد اولت اصحاب الشهادات ووضعتهم في المقدمة مع ترسيخ اهداف النظرية الكونفوشيوسية[٦] .

التفوق الدراسي يعدد فضيلة وفخر للأسرة والتي هي اساس العقيدة اليابانية[٧] .

اما مبدأ التعاون عند المجتمع الياباني فأن هذا المبدأ يبدو واضحاً عندما يبدا الطفل في النمو ، حيث يوصف الطفل ب (سونايو) يبدو ان التربية البيتية والمدرسية تهدف إلى تكوين استراتيجية ، او التركيز على مفاهيم خاصة ، وهي تخلص هذا الطفل من ذاته ويقدم مفهوم العمل الجماعي والتعاوني ، بديل إلى التفرد في عمله دون اشراك الاخرين على اساس ان المجتمع الياباني يفضل تقسيم الادوار ، واتساع المسؤولية وتقديم الثواب والتقدير لمن حوله ، من الذين اشتركوا معه في العمل ، ولا ينحصر هذا الانجاز والنجاح لوحده بل عليه ان يشرك من هم اكبر منه او اقل منه شئنا، وهذا ما يجعل الفرد الياباني يشعر بالسعادة والابتهاج[٨]. ولديهم فكرة راسخة في اذهانهم وهي ان المطرقة تضرب على المسمار البارز عن اقرانه وهذه الفكرة او الفكر المغروس يجعل من الطفل المتفوق لا يصب اعتماده على نفسه وخصوصا في عمل ما او تبني فكرة خاصة حتى اذا كانت هذه الفكرة مكونه عند احد فتقتضي المصلحة الخاصة دون العامة في اشراك شخص اخر او عدة اشخاص بهذه الفكرة وهذا ما يساعد على دراسة الفكرة من كل الجوانب ، ومن ثم اشراك اكثر من فكر واحد وهذا بدوره سوف يشرك اخر واخر ، إلى ان تتبلور فكرة وتصبح ناضجة ، ويمكن الاعتماد عليها في تكوين ورش عمل او تقديمها على شكل بحث او نموذج لمخطط اكبر ، كل هذا التعاون يتم بقلب مفتوح والاحساس بالأخرين ، الامر الذي يجعل للعمل الجماعي شيء مفرح وجميل [٩].

ان اليابانيين قد اهتموا بشكل واضح بالنظام السياسي و النظام التربوي ، وان الهدف الاسمى هو لماذا التعليم ؟ لذا اصبحت اهداف التعليم لسد النقص الموجود في برامجهم السياسية والاقتصادية وسد النقص الحاصل في البلد من المنتجات التي يتم استيرادها من الخارج بهدف سد متطلبات البلد[١٠].

وتذكر اوندا يوكي وهي كاتبة عن التربية والتعليم في اليابان انه بعد عام ١٩٦٣م اهتم اليابانيون بأصدار البحوث التي ركزت على ضرورة دراسة اساليب تنمية الابداع في مجال الصناعة ، اولا وفي ميدان التربية ، واساليب التحفيز وتنمية التفكير والابداع في مجال التربية والتعليم الذي انتشر في اوساط المتعلمين والمربين في اليابان[١١] .

ويبدو ان ذلك قد ادى إلى رفع روح التنافس الجمعي بين التلاميذ وبين المدرسين انفسهم وبين المدارس الاخرى .

ويبدو ان النظام السياسي في اليابان قد اولى اهتمامه في دراسة المشكلات والتردي في نظامها التعليمي وخصوصا بعد الحرب العالمية الثانية ، بعد ان خسرت اليابان في حالة الحرب ، ووجد ان الدول المنتصرة في الحرب قد تقدمت عليه اكثر علميا ، لذا اعتقد ان من الواجب عليه ان يعيد النظر في انظمته ، ووضع خطط واستراتيجية جديدة بهدف مواكبة التقدم الحاصل في تلك الدول ، لذا ركز اعتماده في وضع خطط ومعطيات لتحديث نظام التعليم وطبيعة احتياجه للأبداع ، وان التعليم هو ليس فقط لاجل التعليم بل هو من اجل الابداع في النتائج [١٢].

ومما تجدر الاشارة اليه ان اغلب الباحثين في الشأن التربوي والمعلمين والمدرسين والقادة من المصلحين يؤكدون على ان النظام التربوي يقع في مقدمة تطور الدول ، وان اليابان قد اولت اهتمام واسع في تنوع برامجها التعليمية ومرونته وكفاءته الذي قادها إلى الرقي بين البلدان في النهاية ، وان التخلف وضعف النظام التعليمي يؤدي إلى ضعفها وتغير مسارها نحو الهاوية[١٣].

ومن هنا يتضح ان بعض الانظمة السياسية قد اهتمت ببعض الدراسات واهملت الدراسات العلوم الانسانية ، ومما لاشك فيه فان هذه الانظمة قد اسهمت في صنع البطالة ، وهدر الطاقات والتخلف واتجهت بالمجتمع إلى المستقبل المجهول .

ظهرت في اليابان مرحلة تحديث الانظمة التعليمية وذلك في عهد ميجا[١٤] ١٨٦٨–١٩١٣م انبثقت من خلال اتصال الباحثين اليابانيين مع الغرب وهذا بدوره ادى إلى الاسهام في تطوير القدرات العلمية والتكنلوجية والابداع فيها الا ان هذه المرحلة كان ينقصها توفير البحوث العلمية المنشورة[١٥].

اكمل هذا التطور بمرحلة ثانية وهي مرحلة تيشو[١٦] ١٩١٣– ١٩٣٦م بزيادة البحوث العلمية ، وتركيزها على تطبيق التربية الابداعية ،(فالف ميكيجا جيبا سنة ١٩١٩ ست كتب تختص جميعها ،

بالتربية الابداعية ومنها كتاب الجوانب النظرية والتطبيقية للتربية الابداعية)[١٧]. من هنا بدأ التغير في بأتجاه تطوير فلسفة التعليم في اليابان ، لقد اثارت هذه الكتب رغبات المبدعين وحفزتهم على الابداع في التعلم [١٨].

والجدير بالذكر ان التوجه نحو تطوير التربية والتعليم تعزز من مدير مدرسة ثانوية وهو كوشيشي آنو سنة ١٩٣١م بعد ان قام بزيارة علمية إلى كلا من اوروبا وامريكا ، وبدأ برأيه في الشروع والاطلاع والابتكار وخصوصا لطلبة الثانوية[١٩] . وعند تفسير هذه المفاهيم يتضح بأنها تؤدي إلى عامل الابداع في التعلم والابتعاد عن الطرق القديمة والتقليدية بهذا الشأن ، وهذا بدوره ادى إلى رفع المستوى العلمي للتلاميذ لاكتشاف الطرق الجديدة ذات الصلة بتطوير التربية والتعليم في اليابان .

لقد ذكرت ميري هوايت في كتابها التربية والتحدي ان اليابانيين اتخذوا عدد من الاجراءات التربوية في تعزيز التنمية والابتكار والابداع ، وشمل هذا كل البلاد لاسيما في الثمانينات من القرن الماضي ، وقد اولى الاهالي هذه الاجراءات اهتماماً واضح فقد تم الاهتمام بتنمية التفكير المبدع بين ابنائهم[٢٠].

وقد شملت الخطط التربوية والفنية الاهتمام بالجانب الصناعي بوصفه عامل مهم في التنمية واعتماد الاساليب السريعة لحل المشكلات ، وتنمية الخيال العلمي ، وتطوير التفكير الحدسي وهذه تم التركيز عليها بهدف تطوير التنمية والفكر الابداعي ، واستخدامها في المتطلبات الظرفية للمدرسة اليابانية . وقد تم توحيدها وتكاملها بحيث يمكن تطبيقها في مجال الرياضيات والعلوم الاجتماعية ، وتركز على تعلم تعليم طرق حل المشاكل الامر الذي ساهم في ظهور نتائج ايجابية ، ففي مجال التربية والتعليم طور kiyonobu Itakura سنة ١٩٧٤م طريقة تدريس الفرضيات التجريبية ، وقام بتوجيه الطلبة نحو ممارسة عملية البحث العلمي والاستكشافي[٢١] .

يرى اوندا ان بناء مفهوم الابداع عند اليابانيين سببه الرئيسي هو التخيل والحدس[٢٢] بما ان كل انسان يذهب به المطاف إلى هذه العملية عندما يكون لديه مشروع او مشكلة ، لذا تراه يبتعد عن مكان المشكلة ويذهب بعيدا ليتخذ مكان اكثر هدوء ويستجمع افكاره ،للتوصل لحل لتلك المشاكل التي وقفت امامه ، بعد ان يستنبط حل بعد عدة محاولات تخيلية للمشكلة ، وهذا بدوره يظهر نوع من الابداع وحب الاستطلاع ، للتوصل لحل بسيط لمشكلة اكبر وحب الاستطلاع هو حب الاطلاع على المشاكل واستظهار الحلول المناسبة ، فهناك اشخاص لا يستطيعون الوقوف امام مشكلة في البيت ، او في العمل فينهزمون ، وهؤلاء هم بالاساس انهزاميون . واما المبدعون فانهم يقفون بوجه المشكلة ولا يتراجعون دون تقديم الحلول ، وهذا ما يسمى بأعادة تكوين افكار جديدة وابتكار والابداع في الحلول ويمكن تنمية ذلك باستثمار الخيال للفرد[٢٣] .

ويقول اوندا ان تميز اليابانيون بخاصية الحدس في اساليب التفكير متعلق بالموروث الثقافي عبر الاجيال ، وخاصية المرونة وهي التجديد المتواصل وسرعة الخروج ، من القوالب الجامدة والتكيف الفاعل اتجاه البيئات والمواقف الجديدة[٢٤] . وكما قلنا في البدا ان الشعب الياباني يعيش على اربع جزر وهي هونشو ، هوكايدو ، شيكوكي ، وكيوشو[٢٥] ، تتأثر بظروف غير مستقرة بسبب الهزات الارضية والبراكين ، وحركة البحر وهذه تشكل خطر عليهم وان هذا المشاكل انبثق عنها نوع التفكير الابداعي وسرعته في ايجاد الحلول الدائمة او المؤقتة ، على عكس من العراقيين الذين يعيشون على ارض مستقرة ولا توجد فيها هزات ارضية او براكين ، بأستثناء المشاكل السياسية مع دول الجوار ، والمشاكل الاقتصادية من شحت مياه بعد بناء سدود في دول الجوار على روافد نهري دجلة والفرات . وهذه المشاكل لا يتدخل المجتمع العراقي بها بل تصب على حلول تقدمها الدولة ، لذا نجد ان ثقافة المجتمع وموروثه التاريخي قائم على ايجاد الحلول المقدمة من الحكومة او رئيس القبيلة او التضرع لله . لذا تجد ان التفكير الابداعي اقل في العراق بكثير من اقرانهم في اليابان .

ان نسبة الامية في اليابان تصل ربما إلى اقل من ١% ، وهذا بفضل التعليم الاجباري الذي ينتهي مع نهاية الفصل التاسع اي تقريبا في سن ١٥ سنة من عمر التلميذ[٢٦].

وقد اعد العالم النفسي البريطاني (الدكتور ريجارد لين) وهو باحث في معهد البريطاني ، للبحوث الاجتماعية والاقتصادية ، بحثه المنشور عام ١٩٨٨م ان سبب ارتفاع مستويات التعليم في اليابان هي[٢٧] .

١- كفاءة ومركزية مناهج التعليم العام ، اي مناهج اللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية .

٢- طول العام الدراسي الياباني . ونجد عدد ايام السنة الدراسية ٢٤٠ يوما ، بينما في العراق المعاصر لا نجد هذا العدد ، بل ان الدوام لا يتعدى ال ٩٠ يوم بسبب يومي الجمعة السبت اضافة إلى العطل الرسمية .

٣- يمتاز الطلبة اليابانيون بان لديهم دوافع قوية ورغبة كبيرة نحو العمل العلمي والمنافسة الجادة بينهم للظفر بالتعليم العالي والجامعي ، وهذا غير موجود في العراق المعاصر ، فقط موجود الاتكال على الغير ، والابتعاد عن تحمل المسؤولية ، فنجد اكثر التلاميذ غير مهتمين باستخراج الحلول من التجارب ، المهم هو قضاء فترة معينة ، وحتى مع وجود المختبرات ، تجد الطلاب

يصولون ويجلون في المختبر بدون عمل فيه فائدة والقلة منهم من هم جادون بالعمل المختبري الا انهم لا يجدون من يساندهم .

٤- يوفر النظام التربوي الياباني افضل الحوافز المادية ، والمعنوية للمعلمين لتقديم أعلى كفاءة علمية . وهذا غير متوفر لدينا في العراق ، فالحوافز السنوية لدينا قد تصل لشهادة الدبلوم ٣ دولار امريكي وهذا الزيادة تضاف على الراتب الشهري لكل سنة فعلية خدم فيها المعلم في المدرسة ، ويبدأ راتب المعلم من ٣٠٠ دولار امريكي ، واما المعنوية فلا اعتقد انها موجودة الا ما ندر .

ان نظام التعليم في اليابان ينقسم إلى ست سنوات يقضيها التلميذ في مدرسة الابتدائية وثلاث سنوات بعد الابتدائي وثلاث سنوات تعليم مدارس عليا واربع سنوات تعليم الجامعي ، وهذا إلى جانب وجود المعاهد التي تتراوح الدراسة فيها إلى سنتين او ثلاث سنوات[٢٨].

وفي دراسة اخرى للدكتور توماس ب وهلن من جامعة كاليفورنيا صدرت عام ١٩٨٣م في كتابه تحت عنوان التعليم الثانوي الياباني ، قضى هذا الباحث مدة مائة ساعة زار فيها خمس مدارس ثانوية ، وتحرى خلالها مفردات المناهج الدراسية ، وكيفية بنائها وتقديمها لتدريس الطلبة والمعلمين ، وبرامج اعداد المعلمين قبل توظيفهم ، وبرامج التدريب اثنائها وراتبه ومحفزاته وعدد ساعات التي يقوم بتدريسها ونسبة الطلبة اليه . في حين ان المعلم في اليابان اذا ما قورن بالمعلم العراقي المعاصر فأن الاخير يفتقر إلى الدورات التدريبية حول المناهج التربوية الجديدة ، التي بين سنة واخرى يتم تغيرها . وقد اولى اهتمام الدكتور توماس بدراسة الطالب الياباني ، من ناحية غذاءه وطموحه وتنافسه وهوياته واسباب تفوقه واسباب انتحاره ، وقد لخص دراسته على النحو الاتي[٢٩] :

١- الطلبة اليابان اكثر كفاءة والماماً بالمعلومات .

٢- طول السنة الدراسية فعدد ايامها كثيرة .

٣- البرامج التدريبية للمعلمين قبل واثناء التوظيف .

٤- نسبة عدد التلاميذ والرواتب والحوافز، المعلم يعلم بها قبل الشروع في العام الجديد .

وهذا لا نجده في العراق المعاصر ، حيث الطالب لا يبحث عن كافة المعلومات سوى البحث عن ما يخصه في وقت ومرحلة الدراسة التي هو فيها ، وقد نجد بعض خريجي كلية الآداب او اللغة العربية ليس لديه المام بالشعر والادب العربي وايضا بعض خرجي المعاهد التكنولوجيا لا يجيد استخدام

الحاسوب ، وقد نجد شخص يحمل شهادة جامعية في ميكانيك السيارات وهو لا يعرف كيف يفتح محرك سيارته او لتحديد الخلل فيها ، اذا تنقصنا الخبرة العملية . وكما أتضح ان السنة الدراسية للمدارس في اليابان تصل إلى ٢٤٠ يوم ، وهذه المدة يقضيها الطالب العراقي المعاصر في ثلاث سنين دراسية . واما عن الدورات التدريبية فقد تم الاشارة الها ، وهي غير مفعلة في بلدنا الا ما ندر ، واما عدد التلاميذ في الصف الواحد فلا يعلمه المعلم الا بعد دخوله الصف الدراسي ، ليجد عدد التلاميذ في الصف الواحد ما بين ٦٠ الى ٧٥ تلميذا ، وحسب نظام التعليم لوزارة التربية ان عدد حصص المعلم ، في الاسبوع الواحد لا تتجاوز ٢٤ حصة لذا فهي بين ٢٠ و ٢٤ حصة ، واذا ما قيس هذا العدد فان المعلم الواحد يكون حصته من التلاميذ ، من اربع إلى ست حصص ي اليوم الواحد واذا جمعنا عدد التلاميذ سيكون ٥ ×٧٥ = ٣٧٥ تلميذا في اليوم ، مما يجعل من الصعب السيطرة على مراقبة واجباتهم الاسبوعية ، وتصحيح الأخطاء وتحديد دوافعهم ، وتشجيع ودراسة ميولهم واتجاهاتهم وصقل مواهبهم . وقد ينصدم المعلم في اول وهلة ولكن سرعان ما تذهب هذه الصدمة ، بعد معرفة المنهاج الدراسي ، وكيف يمكن انهاء هذا المنهاج الدراسي للتلاميذ بدون ان نعرف من الذين استوعبوا المادة ومن لا يستوعبها .

يتضح ان هناك حاجة علمية لعملية تغير شامل للنظام التربوي كما هو الحال بالنسبة الاتحاد السوفيتي بعد ثورته الاشتراكية عام ١٩١٧ م واعاد النظر عدت مرات كلما ادعت الحاجة إلى ذلك ، وكما فعلت الولايات المتحدة الامريكية في نظامها التربوي ، بعد ان اطلق الاتحاد السوفيتي اول قمر صناعي في الفضاء عام ١٩٥٧م[٣٠] ، وفي العراق حيث الطموح يتمركز حول تثبيت المناهج الدراسية في الابتدائية والمتوسطة والاعدادية ، وكذلك اعطاء بشكل حقيقي للدروس العملية في الورش الصناعية ، ورفع المستوى المعاشي والاهتمام بالمعلمين والمدرسين ، فربما يبقى المعلم والمدرس بدون بيت طوال عمره في التدريس وقد لجأ الكثير منهم لاحتراف مهنة اخرى ، مصاحبة للتعليم لسد النقص في دخله المادي وافتقار الوزارة إلى ورش تدريبية ، وتجديد الطرق التعليمية وفق مقتضيات التطور العلمي

ان دراسة التجربة اليابانية ذات الصلة بتطوير نظامها التعليمي قد تساعد على رفع مستوى التعليم في العراق ، ومتابعة انظمة الدول الاخرى تساعد على النهوض بالواقع التعليمي المتدهور ، على الرغم من امتلاك العراق للكثير من الكفاءات سواء من الموارد البشرية او من الموارد الطبيعية الا ان الافتقار للتوجيه الصحيح للنهوض بالبلد .

قد توصل اوندا إلى تحديد بعض آليات الابداع عند اليابانيين حيث لاحظ انهم يتميزون بخاصية رحابة الصدر[٣١] وهذا يفتقده الكثير من العراقيين والسبب كون نسيج المجتمع العراقي متكون من مجتمع قبلي عشائري يستطيع التنقل من مكان إلى اخر عندما تواجهه مشكلة يصعب حلها ، فهو لا يلجأ إلى الابداع لحل المشكلة اكثر من كيف واين ومتى يمكنه تجنب المشكلة ومن هنا يتضح ان اليابانيين يسعون إلى تقديم عدة فرضيات وحلول للمشكلة على عكس العراقيين وهذا ما ينمي فكرة الابداع والتفكير المنطقي لديهم ، وبينما يذهب العراقيين إلى الابتعاد عن اصل المشكلة وتقديم عدد من الاعذار او المبررات .

المبحث الثاني : التربية والتعليم في العهد السومري القديم

في الفكر السومري القديم ان المتعلم للقراءة والكتابة قد استنبطها من الاله الراعي (الاله نبو) وقد خصه بها دون غيره لذا اصبح هذا المتعلم له مكانة اجتماعية كبرى في المجتمع على اعتباره قادر على حل المشكلات ومصاعب الاخرين لأنه اصبح الحكيم الخارق وهو مفعم بالحكمة والذكاء الخارق والمهارة ولا يتكلم ولا يعمل الا بالعلم والمعرفة[٣٢] .

تقريبا في سنة ٣٥٠٠ ق.م كانت اول مدارس في البلاد سومر تدون الكتابة والقراءة على شكل رموز صورية لذا اصبح تسميتها بالكتابة الصورية ، وهي الكتابة على الواح الطين بقصبة او خشبة [٣٣] .

في الوقت الذي تكون فيه الكتابة في اليابان مقتبسة او مختزلة من الكتابة الصينية ، وهي على شكل رسوم معقدة وخطوط كثيرة ترسم بالفرشاة ، وهذه لا تمثل حروفا بل ترمز إلى اشكال معينة يقصد منها ذلك الشيء[٣٤] . هذا يبين مدى التطور الذي وصل اليه السومريين ، في نظامهم للكتابة بعكس اليابانيين الذين اهملوا تطوير كتاباتهم من الاشكال إلى حروف ابجدية ثم اخذت هذه الكتابة السومرية بالتطور بسبب عدم معرفة ماذا يقصد الطرف الاخر بهذا الشكل او تلك الصورة [٣٥] . ولم تكن بنايات المدارس في تلك الحقبة مثل الان بل غرف تابعة للمعبد لتعليم ابناء الكهنة والوزراء على كيفية الحفاظ على واردات المعبد و ممتلكات القصر الملكي [٣٦] . كانت هذه المدارس شبيه بالتخصص المهني تعلم القراءة والكتابة والحساب لسد متطلبات البلاد الاقتصادية والادارية [٣٧] . ومما لا شك فيه ان التعليم في اليابان يعتمد في نهضتها على التدريب المبني ، على أسس مخطط لها في المعاهد بحيث تستطيع توفير اليد العاملة[٣٨] .كما هو الحال في التعليم السومري ، فقد ابتكر في سومر وسيلة للتعلم وهي تعليم الاطفال مادة دراسية واحدة وبعد اتمامها ينتقل لتعلم مادة اخرى ، وهكذا ، حتى في الرياضيات يتم تعليمهم اولا

العد وبعدها عمليات الجمع والطرح بعدها يدرس المفاهيم الاساسية مثل الاوزان وغيرها وهذا يتم بعد اتقان القراءة والكتابة[٣٩] . وقد ذكر عبد الفتاح محمد شبانه مؤلف كتاب اليابان العادات والتقاليد ان الطفل الياباني يتعلم الاشكال والرسوم التي تعني مقاطع من الكلمة منذ التحاقه بالمدرسة الابتدائية فيتقن ١٥٠٠ مقطع ويتزايد هذا العدد في مرحلة (المتوسطة) ثلاث سنوات لما قبل التعليم الثانوي ، والتعليم في المدارس العليا لتصل إلى ٥٠٠٠ مقطع ثم في الجامعة ، والتي هي اربع سنوات دراسية حيث يتقن ٧٠٠٠ مقطع اضافة إلى المعاهد التي هي بعد الدراسة الثانوية[٤٠] . فاعتقد ان التعليم الياباني هو قريب للتعليم السومري اذ ما قورن بذلك.

وفي سومر عند اختراع الكتابة فقد نشئت مدارس في فن العمران والتخطيط العمراني لهندسة المدن والطرق والقصور والمعابد ، حتى اصبح جل اهتمام هذه المدارس ينحصر في كيفية تطبيق دراستهم وتمرين تلاميذهم على تطبيق تلك المفاهيم العمرانية والهندسية ، لذا استطاعوا بناء القصور والمعابد التي دام بقائها لألاف السنين[٤١] .

وفي احد الالواح الطينية كتب احد التلاميذ عن ايام المدرسة وهو يتذكرها جيدا حيث دون كل ما جرى له في حياته الدراسية ويقول ((عندما تنصرف المدرسة أعود إلى بيتي فأدخل الدار واجد ابي هناك ... فأطلع ابي على درسي المكتوب ، ثم استظهر له لوحي فيسر ابي بذلك ، وعندما استيقظ في الصباح الباكر أواجه أمي واقول لها اعطني غدائي ، يحث امه ان تهيئ له طعام الغداء على عجلة))[٤٢] . ويظهر من هذا النص ان دوام المدارس في تلك المدة يبدا من ساعات الصباح الباكر إلى المساء وان وجبة الغداء يتناولها التلاميذ في المدرسة كما اليوم في باقي الدول المتقدمة ومنها اليابان ، وليس مثل العراق المعاصر الذي يكون فيه الدوام لبعض المدارس لمدة من ٢,٥ وهناك من يصل دوامها إلى ٥ ساعات فقط وهي قليلة جدا بسبب قلة البنايات وكثرة التلاميذ .

المبحث الثالث : التربية والتعليم في العراق المعاصر

من وجهة نظر معلم في وزارة التربية والتعليم ، يبدو واضحاً من المناهج وتلكؤها في هذه المدة التي يمر بها العراق بسبب عدد من المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وهذا بدوره قد سطر في المناهج الدراسية وغير بعض مفاهيمها ، واهمل البعض منها التي تنمي حب الوطن ، ووضع بديلها ايدلوجية الدين . ان اي انظمة تربوية غير متناغمة مع الوقت الحاضر واللحاق بعجلة التقدم العلمي والتكنلوجي ودحر الماضي يعيق هذه العجلة ، فان مستقبل المجتمع يقف في حافة الانهيار ، حيث لا مبتغى ولا اهداف حقيقية في صنع المستقبل[٤٣] . وان الوقوف والتأمل الجديد قد يسهم في بلورة المستقبل الصحيح .

واذا ما تبين ان عدد ايام العام الدراسي في العراق المعاصر ، بعد استبعاد ايام العطل الرسمية مثل يومي الجمعة والسبت وغيرها نجده كما يأتي :

١- يبدأ الدوام الكادر التعليمي يوم ٩/١ شهر ايلول من كل سنة بدون تلاميذ فقط في اواخر الشهر الاداء اختبارات الصفوف الغير منتهية .

٢- في شهر تشرين الاول يذهب منه اسبوعين لتوزيع التلاميذ على الصفوف وتوزيع الكتب والقرطاسية والجداول على المعلمين وعدد ايام الدوام ٢١يوما نطرح منهم عشرة ايام ليبقى الدوام الفعلي ١١ يوم .

٣- في شهر تشرين الثاني يستقر الدوام التلاميذ ليكون ٢٠ يوم فقط .

٤- في الشهر كانون الاول ايضا مستقر فيكون الدوام فيه ٢٣ يوم فقط .

٥- في شهر كانون الثاني عيد رأس السنة الميلادية و عيد الجيش من يوم ١/٥ لغاية ١٥/ ١ الاختبارات نصف السنة الدراسية وبعدها العطلة الربيعية للثلاثين يوم . فيكون التدريس فيه ثلاثة ايام فقط .

٦- في شهر شباط يبدأ دوام التلاميذ من يوم ٢/١٦ ، فيكون الدوام فيه ٨ ايام فقط .

٧- في شهر اذار يستقر الدوام مع يوم واحد عطلة عيد نيروز (عيد الشجرة) مع يوم للسفرة المدرسية ، فتكون عدد الايام الدوام ٢١ يوم فقط .

٨- في شهر نيسان يستقر فيه الدوام فيكون عدد الايام الدوام ٢١ يوم فقط

٩- في شهر ايار ينتهي العام الدراسي بعد اجراء الاختبارات من يوم الخامس منه ولمدة عشرة ايام وفيه عطلة واحد ايار وهو عيد العمال العالمي ، وقد يصحبه ثلاثة او اربعة ايام عيد الفطر المبارك . يسكون التدريس فيه ٤ ايام فقط .

واذ ما اجمعنا الايام الفعلية للدراسة نجدها تصل إلى ١١١ يوم فقط وهذه الايام الفعلية في التدريس ، ناهيك عن عدد الساعات وحيث يكون كل بناية مدرسية تحوي على ثلاث او اربع مدارس ليقتصر دوام التلاميذ في البناية الواحد على ثلاث ساعات ونصف الساعة اذا عدد الساعات لدوام التلاميذ في المدرسة يكون ٣,٥ × ١١١ = ٣٨٨,٥ ، ثلاثمائة وثمانية وثمانون ساعة ونصف الساعة دراسية فقط في السنة الدراسية .

ما نحتاجه من اجل رفع المستوى العلمي ، والتنمية القطاع التربوي في العراق هو التصريح الحقيقي ان التعليم في العراق في ظلام ، او انه ذاهب إلى الهاوية والسبب الرئيسي في ثلاثة اماكن تؤثر ، وبشكل كبير في تقدم التعليم الاول : ثقافة المرأة العراقية المعاصرة ، والسبب الثاني ثقافة المجتمع ، والاخيرة هو النظام التربوي القائم على العملية التعليمية .

فأما المرأة العراقية المعاصرة فبعضهن تختلف عن سابقتها من العهد السومري وايضا عن المرأة اليابانية ، اذا الخلل الاول في ما تحمله المرأة من فكر خاطئ ، فالواجب عليها ان تكون مثل المرأة السومرية او اليابانية . بان الهروب من المشكلة ليس هو الحل بل البحث عن الحل بالطرق العلمية هو الافضل ، وان صفات الانسان الناجح بما يحمله من العلم والمعرفة .

واما بالنسبة لثقافة المجتمع ، فان البعض منهم يتفاخر بكمية المال لديه وما جمعه من حلال او حرام ، والتكلم بشراسة امام اصحاب الشهادات ، مما يؤدي إلى خفض همت المتعلم في ممارسة عمله بجد ، فنجد الكثير من الاسر جعلت اطفالهم ، يتركون المدرسة والتوجه إلى الاعمال الحرة ، ومن خلال هذه الاعمال قد جنوا المال الوفير مما ادى إلى احتياجهم لمن يديره ، فذهبوا إلى اصدقاء لهم من ايام المدرسة الابتدائية ، او المعلمين القدماء ليعملوا لديهم براتب اكثر مما تعطيهم الدولة ، او ان الوظائف الحكومية يشغلها من لديهم معارف ، على حساب اقرانهم من يحملون شهادة اعلى او حصلوا على اعلى الدرجات .

واما النظام التعليمي في العراق المعاصر ، فأنه يشكل القسم الاكبر من التاثير على التعليم ، ومن ذلك التأثير التغير المستمر في المناهج الدراسية ، وهذا التغير يسبب ارباك عند العوائل والمعلمين ، كون اكثر العوائل تعتمد في تعليم اطفالهم وبما ان هذه المواضيع لم يتم دراستها من قبلهم . وايضا اكثر العوائل لا تستطيع توفير معلم خصوصي ، فيبدأ التلميذ باليأس والتسريب من المدرسة ، وكما انه عند تغير المناهج فان وزارة التعليم ، لم تبلغ او تعطي فرصة للمعلمين للمشاركة في الدورات التدريبية بشأن المنهاج الجديد.

ومن جهة اخرى نجد ان عدد البنايات للمدارس قليلة جداً ، اذ ما قورن مع عدد التلاميذ بحيث ان عدد التلاميذ في الصف الواحد من المقرر ان لا يتجاوز ٣٠ تلميذا وما يوجد اليوم فهو اكثر من ٧٠ تلميذا في الصف الواحد في بعض المدارس ، هذا إلى جانب ان البناية الواحدة فيها اكثر من مدرستين ، فهناك بنايات فيها ثلاث واربع مدارس ، وهذا ما يجعل عدد الساعات الدوام فيها للمدرسة الواحدة ٢,٥ ساعة ، وهذا جدا قليل حيث تشطب بعض الدروس ، ومنها مادة الرياضة والفنية ، والنشيد والموسيقى ليحل بدلها مادة اللغة العربية واللغة الانكليزية ، والرياضيات والعلوم والتاريخ

والتربية الاسلامية ، وهذا يقتل بعض المهارات والمواهب لدى التلاميذ او لا يستطيع المعلم التواصل مع التلاميذ لتنمية قدارتهم وميولهم وتطلعاتهم .

ويبدو من كتاب الصادر من المديرية العامة للتربية البصرة / مديرية الامتحانات ذي عدد ٨٢٩٨ بتاريخ ٢٠١٠/١٢/١٩ واستنادا على كتاب اللجنة الدائمة للامتحانات العامة ذي العدد ٢٥٣ في ٢٠١٠/١٢/١٢ المتضمن موعد الامتحانات نصف السنة والامتحانات النهائية للصفوف المنتهية وغير منتهية للدراسة الابتدائية بدوريها الاول والثاني للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ ، ملخصه ان بداية العطلة الربيعية تبدأ يوم ٢٠١١/٢/١١ وتنتهي ٢٠١١/٢/٢٤ ، وتبدأ عطلة نهاية السنة الدراسية ٢٠١١/٥/٢٠ ويبدأ العام الدراسي الجديد ٢٠١١/٢٠١٢ اعتبارا من يوم ٢٠١٢/٩/٢٧ ، وكتاب اخر في ظل ظروف الوباء العالمي كورونا ٢٠١٩ الذي اربك وبشدة عجلة التعليم في العراق ، فقد اصدرت وزارة التربية عدد من الكتب الرسمية حول بدأ ونهاية الدوام الرسمي للمدارس ، وكذلك تحويل التعليم من الحضوري إلى المنصات الإلكترونية التي تدار من قبل معلم المادة وفق برامج تعليمية وخطط دراسية يتكفل بها المعلم المادة ، ولم تكن في بادئ الامر سهلة على عدد من المعلمين الا بشق الانفس ، كون المعلمين لم يكن لهم تجارب او الدخول إلى دورات تدريبية حول هذه التقنية الجديدة في توصيل المادة للتلاميذ ، فبدا الصراع بين المعلم وبين الوقت وبين المنهاج الدراسي ، وكيفية جعل التلاميذ ينخرطون ويتفاعلون مع معلميهم ، وهذه بحد ذاتها مشكلة كون ان بعض عوائل التلاميذ لا يستطيعون امتلاك هاتف الجوال ، او ان العائلة الواحدة تمتلك هاتف واحد متطور ، ولديها اكثر من ثلاث اطفال في المدرسة ، فضلا عن ذلك ان شبكة الانترنيت مكلفة في شرائها ونصبها ، لذا كانت بداية العام الدراسي صعب جدا على المعلم وعلى التلاميذ ، وقد اصدرت وزارة التربية عدد من الكتب الرسمية ، عن بدأ ونهاية العام الدراسي ومنها هذا الكتاب الصادر من وزارة التربية / مديرية العامة للتقويم والامتحانات ذي العدد ١١٢٧٨/٤/٤١٩ في تاريخ ٢٠٢١/٧/١١ والمتضمن نهاية العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٠ ، اتى في هذا الكتاب موعد انتهاء العام الدراسي في ٢٠٢١/٧/١ ، وتعتبر درجات نصف السنة ودرجات نهاية الكورس الاول ، نتيجة نهاية الدراسية لتلاميذ وطلبة الصفوف غير منتهية . ولم يذكر في هذا الكتاب بدأ العام الدراسي الجديد ، فقد ترك إلى شعار اخر ، وهذا بحد ذاته هو ارباك للعملية التعليمية ، بحيث انه يؤكد على ان التلميذ لم يكمل المنهاج الدراسي .

الاستنتاجات

من المتطلبات هذه المرحلة لتطوير التعليم في العراق

١– توفير خدمة الانترنيت لكل المدارس وبالمجان .

٢– توفير اجهزة الكمبيوتر لكل التلاميذ في كل المراحل وبسعر بسيط جداً.

٣– توفير السبورات الإلكترونية في الصفوف .

٤– المعلم المحور الرئيسي في عملية التعليمية فان اعادة تاهيل والتدريب المكثف حول التقنيات الجديدة داخل وخارج العراق سيعطي نتائج افضل .

٥– التعاون مع المجتمع التعليمي من خلال اشراكهم في موقع لمركز تطوير المناهج والمواد التعليمية لتغير ورفع بعض المواد او المناهج الدراسية .

٦– زيادة في بناء مدارس جديدة بشكل عمودي لتستوعب عدد كبير من التلاميذ .

٧– انشاء مدارس جديدة للموهوبين والمتفوقين .

٨– تثبيت اجور المعلمين في المدارس الاهلية متساوية مع اقرانهم في المدارس الحكومية مع مراعات الحوافز والعلاوات .

٩–الاهتمام الكبير في تعليم المرأة لتكون قادرة لتطوير الاسرة بعد اضافة منهاج خاص لها في المناهج الدراسية .

١٠– الاتفاق والتعاون مع منظمات تربوية ودول متقدمة في سبل النهوض وتطوير التعليم والمعلم في العراق.

الهوامش

[١] – ميري هوايت ، التربية والتحدي – التجربة اليابانية ،القاهرة ، الطبعة الاولى سنة ١٩٩١ ص٣١

[٢] – المصدر نفسه ص٣١

[٣] – المصدر نفسه ، ص٢٠

[٤] – عبد الفتاح محمد شبانة ، اليابان والعادات والتقاليد وادمان التفوق ، مكتبة مدبولي ، سنة ١٩٩٦م ، ص٤٢ ، ص٤٣

[٥] – ميري هوايت ، المصدر السابق ، ص٢٥

[٦] – كنفوشيوس ولد سنة ٥٥١ ق،م من اسرة من نسل امبراطور الصيني العظيم هوانج دي وعرف عن شكله البشع وعقله الراجح وهو مفتاح التاريخ الصيني ولم يكن نبيا او مرسلا من اهم اهدافه الاهتمام بالأخلاق والتسامح والتعاطف والاحساس بالغير وايضا

[٧] – ميري هوايت ، المصدر السابق ، ص٣٢

[٨] – المصدر نفسه ، ص٥٩

[٩] – المصر نفسه ص٦٠

[١٠] – المصدر نفسه ، ص٢٥

[١١] – د. انتصار كرد ، التربية والتعليم اليابان نموذجا ، مجلة علوم الانسان والمجتمع ، عدد ٩ سنة ٢٠١٤ ، ص٣٢٩

[١٢] – المصدر نفسه ، ص ٣٢٢

[١٣] – المصدر نفسه ، ص٣٢٣

[١٤] – مرحلة ميجا او ميجي وهي الفترة الاولى من تاريخ اليابان المعاصر سنة ١٨٦٨ – ١٩١٢م اطلق عليها اسم ميجي والذي يعني الحكومة المستنيرة أي الحكومة الجديدة التي تتولى شؤون البلاد

[١٥] – د. انتصار كرد ،المصدر السابق ص٣٢٥

[١٦] – عهد تايشو او تيشو اعتلى عرش الامبراطورية اليابانية سنة ١٩١٣م وقدم عدة اصلاحات ومنها اصلاحات في التعليم وبدأت فترة تيشومن تاريخ اليابان . للمزيد ينظر

[١٧] – د. انتصار كرد ، المصدر السابق ص٣٢٥

[١٨] – عبد الفتاح محمد مدبولي ، المصدر السابق ، ص ٤٣

[١٩] – د . انتصار كرد ، المصدر السابق ، ص٣٢٦

[٢٠] – المصدر نفسه ، ص٣٢٦

[٢١] – المصدر نفسه ص٣٣١

[٢٢] – المصدر نفسه ص٣٣٠

[٢٣] – ميرت هوايت ، المصدر نفسه ص٢٦

[٢٤] – د. انتصار كرد ، المصدر السابق ، ص٣٣١

[٢٥] – تعريب جورج قاضي و رنا قطار ، قسم قارة أسيا ، اطلس بلدان العالم ، دار عويدات للنشر والطباعة ، ط١ لسنة ٢٠١٠

[٢٦] – عبد الفتاح محمد مدبولي ، المصدر السابق ، ص٤٢

[٢٧] – انتصار كرد المصدر السابق ص٣٢٢

[٢٨] – عبد الفتاح محمد شبانة ، ص٤٢

[٢٩] – د. انتصار كرد المصدر السابق ص٣١٧

[٣٠] – المصدر نفسه ، ص٣٢٣

[٣١] – المصدر نفسه ، ص٣٣١

[٣٢] – خزعل الماجدي ، انجيل بابل ، الطبعة الاولى ، لبنان ، سنة ١٩٩٨م ص١٥

[٣٣] – روفائيل بابو اسحق ، مدارس العراقية القديم قبل الاسلام ، النشر دار الوراق ، طبعة الاولى ، سنة ٢٠٠٦ ، ص١٤

[٣٤] – عبد الفتاح محمد شبانه ، المصدر السابق ، ص٤١

[٣٥] – يوهانس فريدريش ، تاريخ الكتابة ، بيروت لبنان ، الطبعة الاولى سنة ٢٠١٤ ص٧

[٣٦] – صموئيل نوح كريمر ، من الواح سومر ، ترجمة طه باقر ، النشر بيت الوراق ، لبنان ، الطبعة الاولى ، سنة ٢٠١٠ ص٥٢

[٣٧] – صموئيل نوح كريمر ، السومريون تاريخهم وحضارتهم وخصائصهم ، سنة الطبع ٢٠١٢ ص٣٢٦ وص٣٢٧

[٣٨] – عبد الفتاح محمد شبانه ، ص٤٢

[٣٩] ل ديلابورت ، بلاد ما بين النهرين الحضارتان البابلية والاشورية ، بيروت، الطبعة الاولى سنة ٢٠٠٦ ص٧

[٤٠] – عبد الفتاح محمد شبانة ، المصدر السابق ، ص٤١ و ص٤٢

[٤١] – سهيل قاشا ، الحكمة في وادي الرافدين ، دار الرافدين ، بيروت لبنان ، الطبعة الاولى ، سنة ٢٠٠٦ ، ص٧

[٤٢] – كريمر ،صموئيل نوح كريمر ، من الواح سومر ، المصدر الاول ، ص٥٧ ، ص٥٨ .

[٤٣] – د. انتصار كرد ، المصدر السابق ، ص٣٢٣

المصادر

١- د. انتصار كرد ، التعليم الابداعي ، مجلة علوم الانسان والمجتمع ، عدد ٩ سنة ٢٠١٤
٢- خزعل الماجدي ، انجيل بابل ، الطبعة الاولى شركة الطبع والنشر اللبنانية ، طبع ي لبنان ، سنة ١٩٩٨م
٣- روفائيل بابو اسحق ، مدارس العراقية القديم قبل الاسلام ، النشر دار الوراق ، طبعة الاولى ، سنة ٢٠٠٦ ،
٤- سهيل قاشا ، الحكمة في وادي الرافدين ، دار الرافدين ، بيروت لبنان ، الطبعة الاولى ، سنة ٢٠٠٦
٥- عبد الفتاح محمد شبانه ، اليابان والعادات والتقاليد وادمان التفوق ، مكتبة مدبولي ، سنة ١٩٩٦م
٦- كريمر ، صموئيل نوح ، كريمر ، السومريون تاريخهم وحضارتهم وخصائصهم ، سنة الطبع ٢٠١٢
٧- كريمر ، صموئيل نوح كريمر ، من الواح سومر ، ترجمة طه باقر ، النشر بيت الوراق ، الطبعة الاولى ، سنة ٢٠١٠
٨- ل ديلابورت ، بلاد ما بين النهرين الحضارتان البابلية والاشورية ، الطبعة الاولى سنة ٢٠٠٦ .
٩- ميري هوايت ، التربية والتحدي – التجربة اليابانية ، الطبعة الاولى سنة ١٩٩١
١٠- يوهانس فريدريش ، تاريخ الكتابة الطبعة الاولى سنة ٢٠١٧

Teaching Vocabulary in terms of Multiple Intelligences Theory: Samples from *English for Iraq* - the primary stage

Jullanar Adnan Al-Jubori
Assistant Lecturer in the Gifted Students School in Basra

Abstract

The present paper aims at studying the application of Multiple Intelligences Theory (henceforth MIT) in teaching vocabulary for Iraqi primary students; second and fourth grades, as samples. It comprises two sections. In the first one, the researcher explores the term "vocabulary" and its significance in language learning, in addition to the Multiple Intelligences theory and the teaching strategies that can be more affective in language learning in general and in learning vocabulary in particular. The second section is a detailed analysis to two primary, *English for Iraq*, textbooks which are chosen to be samples for the whole primary textbooks of English. Each textbook is examined through two phases; first, the researcher displays the distribution of activities in each unit as well as in the whole book and classifies them according to the MIT. In the second phase, however, a statistical analysis is done to calculate and determine the dominant kind (or kinds) of intelligences being focused on throughout each unit as well as the whole book. Finally, the researcher presents conclusions and recommendations to Iraqi teachers of English and to the Iraqi Ministry of Education

Keywords: English for Iraq. Textbook analysis. Multiple Intelligences Theory.
ELT. Teaching vocabulary.

Introduction

1-1 What is vocabulary?

Vocabulary is always associated with words. Yet, it does not precisely mean words. It refers to the lexical items of a language used by its native speakers for the sake of communication. Crystal (2008:512) recognizes between two main kinds of vocabulary; active and passive. By active vocabulary, he means the lexical items frequently used by native speakers of a language in everyday interaction, while passive vocabulary refers to the lexical items that native speakers know and understand but rarely used in the normal interaction.

The distinction between passive and active vocabulary make us realize the crucial role played by vocabulary in communication. It means that knowing vocabulary is the key to understanding. The more vocabulary items the person knows, the better he\she can communicate. Accordingly, teaching vocabulary is one of the basic components in second and foreign language teaching. Knowing the vocabulary of a language involves:

a) knowing information about the word itself

b) how to us it in context.

That is, teaching a word means that learners know -for (a) - its lexical meaning, class formation, lexical relations, and -for (b)- the word's collocation, lexical fields, style and connotations (Thornbury,2002:2-3).

Psychologically speaking, learning a word is a complex process that indicates, "We must recognize it as a word and enter it into our mental lexicon" (Ellis, 1995:2). This mental activity is processed through different channels of input\output (I/O); input processes are represented in listening and reading, while output processes are

represented in speaking and reading. Of course, this needs the learners to know the syntactic properties of the word in question, like its position in the sentence, the semantic and grammatical relations with other words, its referential properties and its role in determining entailments and whatever information can be got about the word. (Thornbury,2002:2)

Harmer (2007:61) believes that " a speaker's knowledge of a word also includes an understanding of how the shape of that word can be altered so that its grammatical meaning can be changed". This indicates the words' formation, derivation, and its significance as a process causes a change in the message being sent.

1-2 The Significance of Vocabulary

The role played by vocabulary in the process of communication can be summarized in David's Wilkin's' words " without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed"(Thornbury, 2002:13).

The effective use of language stems from the effective way which a language user adopts in exploiting vocabulary to serve his/her needs in communication. It is believed that vocabulary is a powerful carrier of meaning and that “words are fundamental to successful language acquisition” (Nunan,2015:105). Recently, much attention has been paid to teaching vocabulary as a result of many recent studies focusing on its importance in second and foreign language teaching. Languages can never live without vocabulary since words carry meaning, i.e., message. This importance can be manifested by the relationship between vocabulary and language skills; listening, speaking, reading and writing. In teaching listening for example, learners cannot

comprehend and perceive the message unless they first account for, at least, some of the words being listened to. In speaking as well, learners would never be able to speak unless they already possess a sufficient stock of words help them express their concepts in a concrete form.

As for reading, it also requires a good amount of vocabulary to interpret the text. However, the matter is much more complicated in writing because it demands much more mastery upon vocabulary in many levels. Words are the building blocks in language. When a foreigner learns some crucial lexical items, he/she would be absolutely be able to communicate with native speakers of that language, however easy or difficult that communication is. Depending on that learning, the whole system of the target language will develop.

Learning the vocabulary of a language, Thornbury (2002:2) states, means achieving the following objectives:

1- Marking the correct connections between forms and meaning.

2- Using the correct form of a word for the intended meaning when producing the language, i.e., in speaking and writing.

Daniels and Zemelman (2004:13) as mentioned in Bintz (2011: 45) believe that "learning a vocabulary is more complex than simply memorizing definitions of words, rather, it involves seeing, hearing and using words in meaningful contexts." To Paul Nation, a comprehensive knowledge of a word should mean knowing eight aspects; its meaning, written form, spoken form, grammatical behavour, collocations, register, associations and finally its frequency.(Nation, 1990: 31 , as mentioned in Nunan,2015:111-112)

In brief, the importance of vocabulary lies in the fact that the more vocabulary of a certain language a learner knows, the more he\she will be able to perceive (listen and read) and produce (speak and write) that language, and the better communication will result.

The National Reading Panel (NRP) identifies vocabulary as one of the five major components of reading. Its importance to overall success in school, and especially to reading comprehension is widely documented. It states that vocabulary plays an important role in learning to read and comprehend text; since learners cannot understand text without knowing most of the words' meanings (A Review of the current research on Vocabulary, 2010).

A lot of studies, like Bintz (2011: 46), dealing with vocabulary and its relationship to reading comprehension prove that they are strongly correlated in the sense that "limited vocabulary prevents pupils from comprehending a text". He adds that poor pupils find reading rather difficult and frustrating, as they do not read enough to improve their vocabulary. This problem can be solved by encouraging wide reading to help pupils develop their vocabulary.

1-3 Vocabulary, Meaning and Memory

Human brain operates according to two types of memory; working and long-term. Long-term memory is the ability to recall things that happened long time ago, whereas short (working) memory represents things occurred recently, and consequently, it is the more functional type of memory, available and active. It is the type pf memory that we use to process information and act upon. Moreover, presenting vocabulary in multiple ways is more effective in the sense that it enables pupils "gain deep understanding of word meanings (much

more than simple dictionary definitions)". It demands "plenty of reading, writing, talking, and listening; emphasizes the interconnections among words and word meanings and the connections of words to children's own experiences; and provides abundant ongoing review and repetition." (NRP)

David Crystal (2007:60) displays many studies that highlight the correlation between the working memory and vocabulary acquisition, especially at the age of late preschool and early school years. These studies like Baddely, Cathercale and Papagno (1988) find out that the digit span test and the nonword repletion word were strongly correlated with vocabulary development throughout the preschool years; i.e., "children with better working memory score hard larger abilities in vocabulary acquisition". This means that working memory has two roles; the secondary role is to recall familiar words, while its essential is to acquire new words (Crystal,2007:61). Accordingly, both vocabulary acquisition and vocabulary development are much related to the working memory.

Other researchers, however, believe that "the sequence of learning opportunities can have a dramatic effect on long-term relation" (Ellis, 1995:20). Thornbury (2002:26) argues that pupils forget words, this is a fact, and the amount of forgetting happens more quickly at the beginning, but gradually, it decreases. This act of forgetting takes place both in working and long-term memories.

Thornbury also mentions two primary reasons affecting the pupils' ability to retain words; difficulty of words and its frequency of occurrences and usage (2002:26). As regards the word difficulty, he

assumes that the words, which are easy to learn, are better retained in comparison with words that are more difficult. Concerning frequency, he assumes that the more frequently used words are better retained. That is, even difficult words can be recalled easily when they are learnt "over spaced learning sessions" than those that are learnt in concentrated courses. Hence, lack of reinforcement in space periods of time can affect the pupils' ability of retention, and which can be treated by "sufficient recycling of the words in different ways, contexts and levels of depth" (Thornbury,2002: 26). This means that all intelligences can be developed through getting the suitable instructions and encouragement (Armstrong, 2009:15)

2-1 Multiple Intelligences: Background

Multiple Intelligences Theory (henceforth MIT) is developed by the American psychologist Howard Gardner in 1983. He argues that there are seven ways through which people perceive and comprehend the world, each of which is a distinct intelligence. According to MIT, a person is a set of skills and abilities that enable him\her to resolve problems faced in different fields of life. Gardner states that all human beings possess a set of seven kinds of intelligences, but in different rates due to different reasons. These intelligences include the following:

2.1.1 Verbal -Linguistic Intelligence (VLI). Generally, means the ability to use words and language effectively. It is also called (word smart), and it can be addressed in teaching by speaking, listening, reading, or using verbal clues in general.

2.1.2 Logical -mathematical Intelligence (LMI). It refers to the ability to induct and deduct logical thinking and reasoning, as well as the use

of numbers and recognize abstract patterns. It is also called (number smart). It can be addressed by using numbers and logical thinking strategies like matching and finding the mistakes, or making comparisons.

2.1.3 Bodily- Kinesthetic Intelligence (BKI). The ability to control physical motions, or body smart. It can be addressed by giving instructions that demand physical responses or pointing at, or simply my miming.

2.1.4 Musical -Rhythmical Intelligence (MRI). It is the ability to recognize tone patterns and sounds, and sensibility to rhythms and beats. It can be addressed by using tones and rhythms and by singing.

2.1.5 Visual -Spatial Intelligence (VSI). The ability to visualize objects and special dimensions, and create internal images and pictures. It is usually known as (picture smart). It is also called (Music smart). It can be addressed by drawing, colouring, using figures, maps, pictures or diagrams.

2.1.6 Interpersonal Intelligence (PEI). It is the ability to process communication and build social relations, or it is team smart. It can be addressed by setting group work and pair work for different kinds of activities.

2.1.7 Intrapersonal Intelligence (PAI). The ability to understand one's spiritual, inner state of being, self-reflection and awareness. It is also called (self-smart) and can be addressed by setting individual activity or determining the leader of the group work in order to take more personal space. (Gardner :2011:82)

These seven kinds of smartness, or intelligences as Gardner calls, are mixed together but to different extents in order to contribute the total personality of a person that distinguishes each person from the others. In 1999, he published his book *Intelligence Reframed: Multiple intelligences for the 21st century*, in which he adds an eighth intelligence, i.e. naturalist, and discusses the possibility of adding one more, i.e. existential intelligence. However, the researcher will examine if there are any activities, in both textbooks, addressing the naturalist intelligence (NI). Traditionally, teaching in general focuses on verbal-linguistic intelligence (VLI) and logical-mathematical intelligence (LMI), which apparently constitute a small part of the overall intelligence a person possesses. Consequently, Gardner suggests " a more balanced curriculum " that includes at least most of these intelligences so as to achieve better learning.

2-2 Teaching vocabulary in terms of MIT

Teaching within the framework of MIT means to take in consideration the individual differences among learners in the sense that they differ in their abilities, interests, social and economic and educational backgrounds, and consequently, differ in their sets of intelligences. An MIT teacher, then, needs to focus on the diversity of learners' intelligences, and teach them in many ways to address all kinds of intelligences. As for teaching vocabulary, teacher may use different techniques or strategies that evoke pupils' intelligences and address each student through his\her own abilities. By doing so, learning vocabulary can be more effective in both short and long-term memories. In other words, teacher presents vocabulary items in many ways of presentation in order to achieve two objectives at one time;

first, addressing different kinds and levels of intelligences. Second, guaranteeing the factor of reinforcement and recycling vocabulary, which enables learners to keep the vocabulary items in the long-term memory.

National Reading Panel's review (2000), as mentioned in (Hackman, 2008:6), identified five basic approaches to vocabulary instruction which should be used together:

a) explicit instruction (particularly of difficult words and words that are not
part of pupils' everyday experience
b) indirect instruction (i.e. exposure to a wide range of reading materials)
c) multimedia methods (going beyond the text to include other medias such as visual stimulus, the use of the computer or sign language)
d) capacity methods (focusing on making reading an automatic activity)
e) association methods (encouraging learners to draw connections between what they do know and unfamiliar words).

Thornbury (2007: 75), on the other hand, states that, in the presentation stage, teachers have to take in consideration five factors:

1. The level of learners
2. The learners' likely familiarity with the word (i.e. they may have the word in their passive vocabulary)

3. The difficulty of the word, concrete or abstract, or difficult to be pronounced
4. Its teachability, whether it can be easily expressed or demonstrated
5. Whether the vocabulary items are going to be used through production skills (speaking and writing) or perception skills (listening and reading).

Taking all these factors into account, teachers can implement MI teaching strategies in order to facilitate vocabulary learning and make it more effective. However, teaching vocabulary in terms of MIT is not a rigorous methodology. In other words, there is no restricted or clear-cut teaching strategies to follow. Instead, it provides teachers with a lot of flexible options and techniques that help learners perceive the vocabulary item, recognize it in context, and know how to use it. Addressing the multiple intelligences by teaching and presenting the vocabulary item in many ways and different techniques can help learners store it in the long-term memory as a result of reinforcement. For example, a teacher wants to present the adjective (big) to pupils for the first time, what teaching techniques he/she can use? Actually, it can be presented by many techniques:

a. simply saying " It's the opposite of (small)"

b. Writing (big) on the board and pronouncing it again.

c. Drawing two comprehensive simple items (e.g. two balls, one is big and the other is small), then pointing to the big ball and pronouncing (big).

d. Singing a song or reading a short poem focusing on size adjectives.

e. Putting the word in linguistic context and explaining its position in the sentence or how to ask about it.

f. Miming the word, by throwing the arms apart and saying " big", then holding the arms in again in order to make a smaller space and show the opposite of (big).

g. Showing pictures of different things in two sizes.

h. Reading a story that includes the theme of big and small.

i. Bringing different things with different sizes to the class (i.e. realia), like toys, fruit, bags or keys…etc.

All these techniques and many others are possible to teach vocabulary in the presenting stage. However, by choosing some of these techniques, the teacher can address multiple kinds of intelligences. That is, pupils will perceive the information through different channels of perception, verbal-linguistically; by reading the word and listening to its pronunciation, visual-spatially; by showing pictures and drawings on the board, musically; by listening to poems or songs, naturalistically, by dealing with real objects, bodily -kinesthetically by doing dramatization , facial expressions and body movements, or logically, by connecting the vocabulary item to previously learnt material and put it in context or matching the words with pictures, and so on. And the more various techniques the teacher uses, the more pupils will perceive the target vocabulary due to their diversity.

2-3 Samples of teaching vocabulary in terms of MIT

Now it's time to examine the teaching techniques used in ***EFI*** (***English for Iraq***) to present the vocabulary items. The samples are basically taken from the textbooks of second and fourth primary grades, ***English for Iraq*** curriculum. Each sample is discussed as it is supposed to be presented in class depending on the teacher's guide provided with the textbook. The researcher examines the number and

kind of techniques and activities suggested for presenting, practicing and recycling the vocabulary items, irrespective of the learners' sets of intelligences. Then, a statistic calculation is done to identify the dominant kinds of intelligences being addressed in each lesson, and in the eight units as well. According to the hypothesis of this paper, the EFI curriculum addresses all intelligences. However, the following examples show more:

1- Sample One (Second primary, Unit two, lessons 1)

The aim of this lesson is to introduce seven fruit vocabulary items; banana, dates, grapes, pear, plum, watermelon. According to the TB (teacher's book), the teacher is supposed to show pupils some cards of fruit, and bring some fruit to the class as realia (optional). The first stage in presenting these words is by listening to an audio. Meanwhile, the teacher points to the cards or realia as the fruit is mentioned. Second, the teacher holds the cards or realia in turn and elicit the name of the fruit from the whole class, then individually. In the third phase, the teacher holds up the book and point to the picture of the family and ask about their names. After eliciting their names, the teacher asks (what is "a name" eating?) and eliciting answers. Then the teacher tries to mime eating and saying (Mmm! I like pears.) to show that he\she enjoys eating that fruit, and mime eating and saying (Oh! I don't like plum!) to show that he\she does not enjoy eating it. In the fourth stage, the teacher asks the pupils (what fruit do you like and what fruit you don't like) and elicits answers. Finally, the teacher lets the pupils listen to an audio where the characters in the picture talk about which fruit they like and do not like. The teacher, then, asks the

pupils and elicit answers for questions like; What does Hadi like? What does Kareem like, etc.

Analysis

As explained in this example, the aim of the lesson is to present the names of some fruits. To achieve that, the teacher follows the stages as mentioned in TB. In the first stage of teaching, pupils are exposed to pictures of the target fruits. This means that the first kind of intelligence being addressed is the VSI. If teacher brings real fruit to the class(realia), the NI (naturalist Intelligence) is addressed as well. After that, pupils listen to an audio includes the names of target vocabulary within linguistic context, supported by looking to a picture. Here we have two intelligences being focused at the same time; VLI and VSI. Then, in the next stage, teacher mimes liking and disliking certain fruit. Here, the teacher explains to the pupils how to use the target vocabulary in everyday communication by showing preferences. The language focus in this activity is the expressions (I like & I don't like). The kind of intelligence being addressed here is the VLI. The EPI and API are also focused in this stage since pupils have to repeat chorally and individually the names of fruit elicited from their teacher. Again, the fourth and last stage addresses the VLI as there is another audio to listen to and another response. LMI is also addressed in this stage as the pupils need to correlate between the name of the character and the kind of fruit he\she likes. Consequently, the kinds of intelligences addressed in this lesson include VLI, NI, VSI, EPI, and API. Pupils listen to the words in linguistic context, read and do matching activities, looking at pictures in the book and

cards on the board, they cooperate with each other and work individually, in addition to dealing with and touching real objects.

2. Sample Two (Second primary, unit six, lesson 2)

The aim of this lesson is to introduce the adjectives used to describe people; *tall, short, small, young,* and *old.* According to the TB, teacher can present these words in four stages. In the first stage, teacher holds the book and shows the pupils the photos in page 50. Then asks them to listen to a boy (track 67) talking about Tom's family. The pupils are supposed to catch the words shown in the photos. In the second stage, the teacher draws the pupils' attention to the pictures of Hadi and Kareem at the bottom of page 50, focusing on the adjectives used in the sentences and eliciting answers to questions like (is your dad tall? Is your brother young? After that, the teacher writes the words on the board and practice saying sentences containing the target words with reference to family members. In the same stage, the teacher let the pupils for few minutes talk freely about their family members, trying to put the words in sentences. The third stage is somehow different from the two previous stages since it shifts to practice. The teacher asks the pupils to do some reading-matching activities in the AB. Then, they have to check their answers with their partners. As for the fourth stage, it is a listening activity. The teacher lets pupils listen to an audio in which family members describe where they are sitting. It reviews the words of prepositions: between and next to. Finally, the teacher sets activities as homework.

Analysis

As it can be seen from the description of lesson 2, unit 6 in the second primary *English for Iraq*, and in accordance with directions in page

no.138 in the TB, this lesson aims at reviewing vocabulary of family members as well as introducing some adjectives that are used to describe people. In the first stage, teacher addresses the pupils' VSI by showing family photos and then asking them to look at the pictures in p.50 in their textbooks. Both VSI and VLI are focused on in the next step; pupils listen to track 67 as they are looking to the pictures at the same time. When teacher asks questions like (Is your dad old? (Is your mother Tall?) …. etc., The LMI is addressed as well. However, in the next stage, more attention is devoted to VLI in addition to VSI and API, as the teacher writes the target vocabulary on the board and practices putting them in linguistic context, letting pupils work in pairs to construct similar sentences about their own families. At this point, both VLI and IPI are also addressed since pupils work together and share information. In the third and fourth stages, pupil do a lot of activities in which the VLI mixes with the LMI through logical thinking and reasoning. That is, activities done throughout this lesson enhance the VLI, LSI, LMI, API and IPI as well.

3-Sample Three (Fourth Primary, unit 2, lesson 1)

According to page 78 in the TB, the aim of this lesson is to learn the names of countries, to talk about where people come from, and to learn using capital letters with proper nouns and names of countries. The teacher is supposed to start with a poster of the world’s map, or just refer to the SB, pp-22-23, where there is a colourful map of the world and six photos for children from different countries with their names on the photos. The teacher, then, plays track 28, during which, pupils listen to some children talking about their countries. After

listening, the teacher elicits from the pupils the names of the children and their countries and pointing at the map at the same time. Then, pupils listen to track 29 and they have to repeat the names of the countries chorally and individually. After that, the teacher moves to AB and asks the pupils to do a rubric activity as pair work that ends with writing the names of the countries mentioned in the lesson in their notebooks, with the teacher monitoring and focusing on using capital letters appropriately. Finally, and before setting some activities as homework, the teacher plays with the pupils a memory game by letting pupils remember the colour of each country.

Analysis

To achieve the aim of the lesson, the teacher has to implant the new vocabulary in a set of various activities. First, using a colourful map to attract the pupils' attention and get them ready to the names of countries. This activity addresses both the VLI and VSI. VLI is also addressed by listening twice to audios containing the target vocabulary. The pair work activity and the rubric comprise the VLI as well as the API. The BKI and VLI work together in the writing activity as there should be a cooperation between the linguistic knowledge and hand movement. Finally, the spelling activity and the memory game enhance both VLI and LMI. Correspondingly, the dominant intelligences in this lesson are; VLI, VSI, LMI, BKI and EPI.

The same steps of analysis are repeated all over the textbooks (PB and AB), i.e., for eight units with eight lessons each, except for units 4 & 8 which include 4 lessons. The total number of lessons are 112 for both

textbooks. Then, a statistic work is done to extract the dominant kinds of intelligences and the least addressed ones by calculating the percentage of reoccurrences of each kind throughout the textbooks. Consequently, the number of times the intelligence is addressed within the textbook is compared to the total number of lessons (112) and the total number of times of addressing all the intelligences in the textbook(428 times for the 2nd grade, and 344 times for the 4th grade) to get the percentage of reoccurrence for each intelligence. Here follows the statistics obtained from analyzing the 2nd grade *English for Iraq* textbook:

Kinds of Intelligence	Times addressed in the two books	percentage
VLI	112	26 %
LMI	96	22.4 %
VSI	109	25.4 %
BKI	44	10 %
MI	11	3.5 %
EPI	32	7.4%
API	25	5.8 %
NI	0	
Total	428	100 %

And the following table displays the statistical results for the 4th grade *English for Iraq* textbook:

Kinds of Intelligence	Times addressed in the two books	percentage
VLI	112	32.5 %
LMI	72	20.9 %
VSI	80	23.2 %

BKI	5	1.4 %
MI	11	3.1 %
EPI	53	15.4 %
API	12	3.4 %
NI	0	0 %
Total	344	

Conclusions

Based on the results obtained from the statistical analysis, the following:

1. Conclusions can be enlisted: *English for Iraq* is multi-intelligence syllabus. It addresses many kinds of intelligences in the one lesson, which is highly recommended by modern methodologists. However, its efficiency is still restricted by the teacher's awareness to the significance of using various teaching activities and respecting pupils' diversity.
2. English for Iraq is a very modern and highly sophisticated syllabus and it is really flexible and can be easily modified to suit each Iraqi classroom, again, when it is used as it is supposed to, and only if teachers get the sufficient training that enable them to design the teaching plan wisely and practically.
3. Despite the fact that each lesson, throughout the two textbooks, addresses many kinds of intelligences, it still lacks balance, and still focuses on VLI and LMI. Taking into account that teaching a language is mainly a verbal –linguistic goal, it is natural that VLI is addressed in every single lesson. Yet, it is good to mention that LMI and VSI work as strong supporters to the linguistic material. The three kinds of intelligences receive relatively close percentages, and the higher ones in both textbooks.
4. Some kinds of intelligences are completely absent in the textbook, like Natural Intelligence. This intelligence can be addressed by being connected to nature and responding to outside atmosphere, or by

getting realia into classroom, which is mentioned as "optional" activity in the TB. That's why it receives 0 % of reoccurrence in the textbook analysis.

5. Musical-Rhythmical intelligence (MI) is almost neglected in the two textbooks. Even though there are about 11 songs in each textbook, it receives only 3% of the reoccurrence (11 lesson out of 428 in the 2nd grade textbook, and out of 344 in the 4th grade textbook), which is very low percentage when taking in consideration that the textbooks are devoted to children between 8-10 years.
6. Bodily- kinesthetic intelligence (BKI) also receives least attention in the textbooks. It is only 10% in the 2nd primary textbook, and less than 2% in the 4th primary textbook. This kind of intelligence is crucial and authentic for children aged 8-10 years old. It can accompany their ongoing learning and make it more effective and interesting.
7. EPI and API also receive little attention in both textbooks. As for the 2nd grade, EPI is just 7.4%, API is less than 6%. And for the 4th grade, it is 15% EPI, and only 3.4 % for the API. This means that both textbooks need more pair and group activities because this can enhance the pupils' sense of team work and cooperation, which is really important at this age. However, API can attract more attention by giving the pupils more space to express their own ideas and emotions, or by giving them more options to chose from in order to enhance their autonomy.

Suggestions and Recommendations

Based on the previous conclusions, the researcher would like to present the following suggestions and recommendations:

1. It is highly recommended to enroll teachers of English in ongoing training courses, at least twice a year. These courses should focus on the teaching strategies that address multiple kinds of intelligences at the same time; which could be the solution for many of our strategic problems in teaching English in Iraq.
2. Support the *English for Iraq* syllabus with an extra material, or appendixes, to provide teacher with sufficient amount of suggested, well-designed, and thoughtful teaching activities. The extra material

can be printed separately or as appendixes to the teacher's book, which can definitely help teachers who are unable to design strategic activities or well-planned teaching plans.

3. Enroll the teachers of English in special training courses to enlighten them of the individual differences among learners, and train teacher to respect the learners' autonomy and celebrate their diversity.
4. Add more songs and rhythms to *English for Iraq*, the primary stage in general, and the first, second and third grade in general. Indeed, all pedagogical studies highlight the significance of learning through rhythm and its impact of the efficiency of language learning especially for children.
5. Emphasizing the importance of using the posters , maps, flash cards in language teaching as a crucial teaching aids, and totally rejecting the traditional teaching by using the board and the textbooks as the only tools and references in classroom, since posters and flash cards support the learning process and urge pupils' working and long-term memory.
6. Emphasizing the importance of using audios every single lesson and never rely on the teacher's own pronunciation to be the only resource for listening. Despite the fact that some teachers are highly qualified and try their best to pronounce the words correctly, they still non-native speakers and the do not really master the perfect pronunciation. However, this problem can be easily solved by playing the audios to the pupils!
7. Support the *English for Iraq* in the primary stage with more physical activities which demand body movement, miming, facial expressions and physical responses. These activities should comprise more attention due to the fact that pupils in this age need to move more than sitting quietly on desks. Teachers should be trained to design activities demanding physical responses like mingling, miming, acting, run to the board games, etc.

8. More attention should be paid to the Naturalist Intelligence (NI) by focusing on the use of realia inside classroom as a main teaching aid, and not to be mentioned as "optional" in the TBs.

References

- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the Classroom* (3rd ed.). Alexandria, Virginia USA: ASCO
- Bintz, W. P. (2011) "Teaching Vocabulary across Curriculum". In middle school journal, March 2011.
- Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ellis, N.C. (1995). "The Psychology of Foreign Language Acquisition: Implications for CALL" In International Journal of Computer Assisted Language Learning (CALL). Ed. D. Green and P. Meara. Retrieved 4.5.2012 from

  http://www.web.mac.com/mcellis/Nick-Ellis/publications_files/CALLpaper.pdf
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Centur*y. New York Basic Books .
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.
- Hackman, S. (2008). "Teaching Effective Vocabulary" Retrieved online from www.teachernet.gov.uk/poblications ref: DCSF-00376-2008
- Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. England: Pearson Longman.
- MacBurnei, S. (2016). *English for Iraq*, Pupils' Book, 4th primary. UK: Garnet Publishing Ltd.
- _____. (2016). *English for Iraq*, Activity Book, 4th primary. UK: Garnet Publishing Ltd
- _____. (2016). *English for Iraq*, Teacher's Book, 4th primary. UK: Garnet Publishing Ltd
- Nunan, D. (2015). Teaching English to Speakers of Other Languages. New York and London: Taylor & Francis.

- Quintana, J. & O'Neil, H. and MacBurnei, S. (2014). *English for Iraq*, 2nd Primary. Pupil and activity Book. UK: Garnet Publishing Ltd.
- Quintana, J. & O'Neil, H. and MacBurnei, S. (2014). *English for Iraq*, 2nd Primary. Teacher's Book. UK: Garnet Publishing Ltd.
- Thornbury, S. (2002). *How to Teach Vocabulary*. England: Pearson Longman.